МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки

кафедра здоров´я людини та фізичного виховання

**Шдафнех Амін**

**Випускна кваліфікаційна робота бакалавра**

**Особливості прояву егоцентризму у підлітків з девіантною поведінкою та їх реабілітація**

Сєвєродонецьк

2019

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

# Факультет гуманітрних наук, психології та педагогіки

(повне найменування інституту, факультету)

# Кафедра здоров´я людини та фізичного виховання

(повна назва кафедри)

## ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

**до випускної кваліфікаційної роботи бакалавра**

**освітньо-кваліфікаційного рівня** \_\_\_\_бакалавр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(бакалавр, спеціаліст, магістр)

напряму підготовки \_\_\_6.010203 – Здоров´я людини\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(шифр і назва напряму підготовки)

на тему: «Особливості прояву егоцентризму у підлітків з девіантною поведінкою та їх реабілітація»

Виконав: студент групи ФЛз-551і Шдафнех Амін

Керівник: к. мед. н., доц. Дехтярьов Ю.П.

Завідувач кафедри здоров´я людини

та фізичного виховання:

к. психол. н., доц. Завацький Ю.А.

Рецензент: д. мед. н., проф. Зєльоний І.І.

Сєвєродонецьк – 2019

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

# Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки

(повне найменування інституту, факультету)

# Кафедра здоров´я людини та фізичного виховання

(повна назва кафедри)

освітньо-кваліфікаційного рівня \_\_\_\_бакалавр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(бакалавр, спеціаліст, магістр)

напряму підготовки \_\_\_6.010203 – Здоров´я людини \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(шифр і назва напряму підготовки)

# ЗАТВЕРДЖУЮ

**Завідувач кафедри**

**здоров´я людини**

**та фізичного виховання**

**доц. Завацький Ю.А.**

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

“11” березня 2019\_року

## З А В Д А Н Н Я

### НА ВИПУСКНУ КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ БАКАЛАВРА

**Шдафнеха Аміна**

## Тема роботи: «Особливості прояву егоцентризму у підлітків з девіантною поведінкою та їх реабілітація»

## Керівник роботи Дехтярьов Юрій Петрович, к. мед. н., доц.

( прізвище, ім’я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом вищого навчального закладу від “11” березня 2019 р. № 46/15.22

2. Строк подання студентом роботи\_\_\_05.06.2019 р.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3. Вихідні дані до роботи: *обсяг роботи* *– 122 сторінок (1,5 інтервал, 14 шрифт з дотриманням відповідного формату), список використаної літератури – 81 дж.*

*4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати наукові джерела з особливостей прояву егоцентризму у підлітків з девіантною поведінкою та їх реабілітації; підібрати діагностичний інструментарій згідно вивчення особливостей прояву егоцентризму у підлітків з девіантною поведінкою та їх реабілітації; на основі проведеного констатувального експерименту розробити практичні рекомендації щодо реабілітації підлітків з девіантної поведінки.*

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов’язкових креслеників): *таблиці – 4.*

**6. Консультанти розділів роботи:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали та посада  Консультанта | Підпис, дата | |
| Завдання  видав | Завдання  Прийняв |
| 1. | Дехтярьов Ю.П. – к.мед.н., доцент кафедри здоров´я людини та фізичного виховання | 11.03.2019 р. | 11.03.2019 р. |
| 2. | Дехтярьов Ю.П. – к.мед.н., доцент кафедри здоров´я людини та фізичного виховання | 11.03.2019 р. | 11.03.2019 р. |

7. Дата видачі завдання 11.03.2019 р**.**

#### **КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№**  **з/п** | **Назва етапів** | **Строк виконання етапів** | Примітка |
| 1 | Визначення проблеми дослідження та розроблення плану випускної кваліфікаційної роботи бакалавра | 03.2019 р. | 03.2019 р. |
| 2 | Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження. | 03.2019 р. | 03.2019 р. |
| 3 | Розробка діагностичного інструментарію та проведення констатувального експерименту | 04.2019 р. | 04.2019 р. |
| 4 | Узагальнення результатів констатувального експерименту | 04.2019 р. | 04.2019 р. |
| 5 | Розробка рекомендацій щодо корекції проявів егоцентризму у підлітків з девіантною поведінкою | 05.2019 р. | 05.2019 р. |
| 6 | Підготовка випускної кваліфікаційної роботи бакалавра до захисту та її захист | 06.2019 р. | 06.2019 р. |

**Студент Шдафнех Амін**

**Керівник роботи доц. Дехтярьов Ю.П.**

**РЕФЕРАТ**

Текст – 122 с., джерел – 81

У роботі проведено аналіз підходів до проблеми підліткової девіантності у вітчизняній та зарубіжній літературі; розглянуто підлітковий вік як критичний період у формуванні девіантної поведінки; розкрито вплив особистісного егоцентризму на особливості поведінки у підлітковому віці.

Проведено дослідження особливостей прояву егоцентризму у підлітків з девіантною поведінкою. Визначено методи та прийоми корекції та самокорекції егоцентричної девіантної поведінки підлітків. Проведено аналіз ефективності програми реабілітації підлітків з девіантною поведінкою із застосуванням методів математичної обробки даних.

**Ключові слова:** ДЕВІАНТНА поведінка, ЕГОЦЕНТРИЗМ, ПІДЛІТКОВИЙ ВІК, ПУБЕРТАТНА КРИЗА, ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ, рефлексія, психоЛОГІЧНА корекція, РЕАБІЛІТАЦІЯ.

**ЗМІСТ**

**Вступ 7**

**Розділ 1. Теоретико-методологічні засади вивчення проблеми девіантної поведінки підлітків** 12

1.1. Аналіз підходів до проблеми підліткової девіантності у

вітчизняній та зарубіжній психології 12

1.2. Підлітковий вік як критичний період у формуванні

девіантної поведінки 23

1.3. Вплив особистісного егоцентризму на особливості поведінки

у підлітковому віці 29

**Розділ 2. Емпіричне дослідження прояву егоцентризму у підлітків з девіантною поведінкою** 41

2.1. Методичні засоби, хід і процедура констатувального

експерименту 41

2.2. Вивчення особливостей прояву егоцентризму у підлітків-

девіантів 55

2.3. Аналіз результатів констатувального експерименту 63

2.4. Корекція девіантної поведінки підлітків з проявами егоцентризму 74

**Висновки**  112

**Список використаної літератури** 116

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження.** Складні соціокультурні трансформації, звернення нашої держави до ідеї відкритого суспільства, наукової й соціальної інтеграції визначають перехід від тоталітарних до демократичних відносин. Це вимагає формування об’єктивно мислячої людини, відхід від суто егоцентричної до гуманістичної спрямованості усіх суб’єктів цього процесу, ключове місце в якому має посідати школа. Якраз остання потребує нових психолого-педагогічних парадигм, творчих навчальних програм, поєднання індивідуальних та групових форм занять, впровадження методів проблемного вивчення матеріалу, що сприяють розвитку в учнів компонентів мисленнєвої діяльності, психопрофілактиці та психокорекції виникнення і поширення егоцентризму на різні сфери розвитку особистості.

Вирішення цих завдань стає найбільш актуальним у період дорослішання. Саме підліток характеризується емоційною нестійкістю, пов’язаною з перебудовою гормональної системи, різкими змінами в поведінці, зумовленими бурхливим, нерівномірним розвитком організму, чутливістю до змін, що відбуваються в соціумі, гострим переживанням екзистенціальних кризових станів, зумовлених онтогенетичними змінами, формуванням когнітивної, емоційно-вольової, особистісної сфер. Тому одна з поширених вікових форм психологічного захисту в підлітковому віці – підвищена схильність до егоцентризму і відхід від близьких, центрування на собі. Тобто в цьому віці егоцентризм стає одним із провідних чинників девіантної поведінки.

Разом з тим підлітковий вік сенситивний щодо розвитку мисленнєвих структур, формування умінь рефлексії, децентрації, механізмів продуктивної мисленнєвої діяльності учнів, і нарешті якостей, що сприяють усвідомленню і самокорекції егоцентризму та протидіють його поширенню на різні сфери особистості. Це уможливлює використання комплексних методів психопрофілактики та корекції негативних проявів та наслідків егоцентризму.

Проблема егоцентризму як феномену привертає увагу дослідників різних галузей знань вже тривалий час, але лише в останні роки стає предметом вивчення перш за все як психологічне явище. Так, особливе значення приділялось виявленню особливостей розвитку егоцентризму в різних вікових періодах становлення особистості (Дж.Брунер, Д.Інельдер, Дж.Флейвелл, Г.Цукерман, та ін.). Критичне ставлення до наявності егоцентризму дитячого мислення виявляли П.Гальперін, М.Доналдсон, Дж.Фодор. Сутність та специфіку егоцентричного мовлення визначили Л.Виготський, А.Лурія та ін. Психологічна природа егоцентризму досліджувались М.Вертгеймером, Д.Елкіндом, Г.Крайгом, Л.Обуховою, Т.Пашуковою, Ж.Піаже, К.Платоновим, О.Полівановою, Ф.Райсом, й ін. Вплив егоцентризму на діяльність особистості відзначали К.Абульханова-Славська, Д.Ельконін, М.Жамкоч’ян, Т.Лисянська, А.Маслоу, В.Недоспасова, Н. Пов’якель, Л.Столяренко, Л.Фрідман, М.Холодна та ін. Проте незважаючи на великий інтерес дослідників до проблеми егоцентризму, не достатньою мірою досліджені психологічні особливості прояву егоцентризму в підлітковому віці, його вплив на особистість підлітка, питання психопрофілактики виникнення й поширення егоцентризму щодо його негативних наслідків на розвиток особистості.

**Об’єкт дослідження** – девіантна поведінка підлітків.

**Предмет дослідження** – особливості прояву егоцентризму у підлітків з девіантною поведінкою та її корекція.

**Мета -** теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити особливості прояву егоцентризму у підлітків з девіантною поведінкою, а також розробити корекційну програму, спрямовану на корекцію девіантної поведінки підлітків з проявами егоцентризму.

**Завдання дослідження**:

1. Визначити теоретико-методологічні основи вивчення проблеми девіантної поведінки підлітків.

2. Розкрити основні види егоцентризму в підлітковому віці.

3. Дослідити особливості прояву егоцентризму у підлітків з девіантною поведінкою.

4. Розробити корекційну програму, спрямовану на корекцію девіантної поведінки підлітків з проявами егоцентризму, та оцінити її ефективність.

**Методологічну і теоретичну основу дослідження** становили: принцип системного підходу до розуміння особистості (Б. Ананьєв, Б. Ломов, В. Мерлін, К. Платонов та ін.); положення про особистість як активний суб’єкт діяльності (К. Альбуханова – Славська, М. Боришевський, Л. Бурлачук, Г. Костюк, С. Максименко, С. Рубінштейн); принцип детермінізму та розвитку, єдності свідомості та діяльності особистості (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Рубінштейн), концептуальні положення про психологічні особливості розвитку особистості у підлітковому віці (М.Боришевський, Т.Драгунова, Д.Фельдштейн), принципи соціокультурного (Дж.Брунер, Л.Леві-Брюль, А.Лурія) та феноменологічного підходів до дослідження пізнавальних процесів (М.Вертгеймер, К.Дункер), положення генетичної теорії розумового розвитку дитини (Ж.Піаже), принципи та узагальнюючі результати досліджень особистісних детермінант мисленнєвої діяльності (К.Абульханова-Славська, О.Брушлинський, Д.Завалішіна, З.Калмикова, В.Моляко, Н.Пов’якель, В. Пушкін, К.Славська, І.Семенов, С.Степанов, О.Тихомиров та ін.).

**Методи дослідження:** спостереження, бесіда, психологічний – констатувальний експеримент, формувальний експеримент, тестування (егоцентричний асоціативний тест (ЕАТ) T. Сцутрової, адаптований Т.Пашуковою, методика “Егоцентризм – соціоцентризм” (AES – 60) Р. Енрайта в адаптації Т. Рябової, методика діагностики впливу настанови на спосіб розв’язання завдань А.Лачинз і Е.Лачинз, методика категоріально-нормативного аналізу вербальної репрезентації мисленнєвої діяльності І.Семенова, С.Степанова, опитувальник СПА К. Роджерса в адаптації О. Осницького); методи психологічної корекції, методи математичної обробки даних.

**Теоретичне значення дослідження**  полягає в уточненні уявлень про психологічну природу егоцентризму у підлітковому віці; у визначенні видів (пізнавальний, вербальний, інтелектуальний, ідеологічний, просторовий, соціальний, комунікативний, поведінковий, моральний, інтровертований, екстравертований) та типів егоцентризму (ситуативний, стійкий, локальний, тотальний). Виявлено чинники, що сприяють закріпленню типів егоцентризму у підлітковому віці: ситуативного (орієнтація на випадкові і несуттєві ознаки завдання, фрустраційність та невпевненість у собі), стійкого (авторитарний чи автократичний стиль виховання в родині, недостатність творчих шкільних програм зорієнтованих на розвиток мислення, формування умінь рефлексії та децентрації), локального (зануреність у внутрішні проблеми, нечутливість до суперечностей), тотального (всі означені вище фактори в комплексі). Теоретично обґрунтовано систему навчання і психологічної підтримки підлітків-девіантів, що включає психологічні методи психопрофілактики та психокорекції поширення та усталення егоцентризму у підлітковому віці.

**Практичне значення отриманих результатів** полягає в систематизації діагностичних методів дослідження егоцентризму як особистісної властивості та детермінанти мисленнєвої діяльності; в систематизації та комплексному застосуванні параметрів оцінки процесу та результату мисленнєвої діяльності (результативність, продуктивність, усвідомленість, організованість, динамічність мисленнєвої діяльності; рівень сформованості інтелектуальних умінь та ін.); розробці системи психологічних засобів профілактики виникнення та поширення егоцентризму як особистісної властивості у підлітковому віці, психокорекції поширення егоцентризму на мисленнєву діяльність підлітка; розробці комплексу засобів формування умінь рефлексії, децентрації, гнучкості мислення, що протидіють поширенню егоцентризму та його стабілізації. результати дослідження можуть бути використані в роботі практичних психологів, педагогів, соціальних працівників, при проведенні теоретичних та практичних занять з психодіагностики, вікової психології, психології девіантної поведінки.

**РОЗДІЛ 1**

**Теоретико-методологічні засади вивчення проблеми девіантної поведінки підлітків**

**1.1. Аналіз підходів до проблеми рефлексії та підліткової девіантності у вітчизняній та зарубіжній психології**

Під рефлексією традиційно прийнято розуміти процес спрямованості свідомості людини на саму себе. Однак складність у розумінні цього терміну пов'язана з тим, що з одного боку рефлексія виводиться зі свідомості, з іншого боку не є свідомістю, так як вирішує інші завдання в генезисі особистості.

Термін "рефлексія" існує в науці порівняно недавно, однак феномен цікавив наукову думку з часів античності. Для визначення свідомості мислителі стали шукати відповідні метафори. Зрозумівши, що свідомість є загальний зв'язок між суб'єктом і об'єктом, стародавні мислителі порівняли його з вощеного дощечкою, на якій писар вишкрябує стилем обриси літер. Платон і Аристотель пояснювали феномен свідомості відображенням об'єкту на "дощечці розуму".

Важливо відзначити, що вже в античності існувало уявлення про можливості розвитку свідомості. Задовго до Нового часу, коли з'явиться поняття "рефлексія", Арістотель, намагаючись отримати уявлення про явище, подібне з рефлексією, зіткнувся з його парадоксальністю: з одного боку, рефлексія є діяльний механізм зміни, з іншого - належить самому змінюваному об'єкту" [50, с. 54].

В.М. Розін, аналізуючи це протиріччя в розвитку філософської думки, пише: "Класики німецької філософії – Гегель, Фіхте, Шеллінг – вирішували цей парадокс діалектично. Вони визначали рефлексію як основний механізм руху, утворення нового старого, розкриття старого в новому" [50, с. 60]. З цієї точки зору рефлексія збігається з самосвідомістю і є джерелом його розвитку. Таким чином, поступово оформлюється важлива для нас теза про розвиваючу силу рефлексії, про її здатністі формувати самосвідомість.

З появою християнської культури змінюється уявлення про місце людини у світобудові – об'єктом спрямованості свідомості стає Бог. Філософи говорять про появу "релігійної свідомості", що прагне пізнати природу божественного, яка "є щось, з одного боку, абсолютно трансцендентне, але з іншого, воно відкривається релігійній свідомості, стає її іманентним змістом." [6, с. 88]. Таким чином, можна говорити про появу рефлексії як свідомості, спрямованої всередину, - на Бога в собі і на процес богопізнання в собі. Залишаючись у межах філософії, рефлексія починає розглядатися і теологією. Цей етап у розвитку розуміння рефлексії нам цікавий з точки зору появи нових задач, пов'язаних з визначенням свого ставлення до вищого (більшого, ніж сама людина), і в зв'язку з цим спрямованими всередину на ті сфери внутрішнього світу, де формується ставлення людини до себе і до світу.

Перегляд проблеми свідомості і рефлексії відбувається в Новий час, в контексті відмови від Абсолюту і акцентуванні уваги на індивідуальності і розумі людини. У зв'язку з відмовою від спонтанно – безпосереднього і містичного досвіду середньовіччя, філософу Нового часу потрібна опора в класичній давнині. Однак метафора з вощеного дощечкою вже не підходила, так як з'явилися сумніви в існуванні суворої і адекватної кореляції між образом предмета у свідомості і предметом поза свідомостю, що стало вихідним пунктом декартовської моделі свідомості. В умовах відмови від зв'язку з божественним думка інтерпретувалася як стан особистості суб'єкта, що породжує сама себе і домінує. Отже, нова метафора свідомості вже не воскова дощечка, на якій друкуються образи реальних речей, а якась судина, в якій містяться ідеї і образи до того, як свідомість включається в спілкування зі світом. Таким чином, речі вже не входять у свідомість ззовні, а містяться в нії самій.

У розумінні суті свідомості філософи Нового часу, при всьому запереченні середньовічних підходів спиралися на напрацьований середньовіччям досвід уваги до свого внутрішнього духовного світу, тому при поясненні феномену свідомості точкою відліку, вважалася вона сама. Визнавалося, що прояснює свідомість свій зміст і структуру в акті самосвідомості, якому раніше надавалося велике значення. Таким чином, у філософії Нового часу формується розуміння рефлексії як одного з провідних факторів особистості. "В філософії Нового часу, – пише В.М. Розін, – поняття рефлексії було покликане пояснити цілісність і розвиток людини як особистості" [50, с. 77].

Значний внесок в зміну погляду на природу свідомості, а отже і рефлексії, зроблений К. Марксом, сформулювавшим ідею вторинності свідомості, її обумовленості, детермінованості зовнішніми факторами. К. Маркс визначав свідомість як усвідомлене буття (буття – неусвідомлена свідомість). Свідомість –це не знання буття і не ставлення до буття. Може існувати знання про свідомість, може існувати відношення свідомості до буття, але це не свідомість, так як усвідомлене буття – це точка злиття з буттям, коли усвідомлюєш себе в бутті кожну секунду. К. Маркс говорить про суспільну свідомість як про масове явище, сформоване суспільними зв'язками і відносинами, і про можливості його перебудови.

В окрему групу можна віднести дослідження свідомості та рефлексії, пов'язані з психоаналізом 3. Фрейда, шлях якого до цих феноменів лежав в області медицини. У цих дослідженнях свідомість розглядається в системі взаємодії з несвідомим і представляє собою структуру, що складається з декількох рівнів, серед яких повністю осмисленим можна вважати тільки один з них – безпосередньо рівень свідомості. "Поділ психіки на свідоме і несвідоме є основною передумовою психоаналізу, і тільки він дає йому можливість зрозуміти і піддати науковому дослідженню важливі патологічні процеси душевного життя. Інакше кажучи, психоаналіз не може вважати свідоме сутністю психічного, а має розглядати свідомість як якість психічного, яка може приєднуватись чи не приєднуватись до інших якостей" [68, с. 425].

Але вже самі послідовники психоаналітичної традиції переглядали відносини між свідомістю й несвідомим, запропоновані 3. Фрейдом. Зокрема, К.Г. Юнг прирівнює свідомість з "відносинами між Я і психічними змістами" [80, с. 436]. Погоджуючись зі значною роллю несвідомого в психіці людини, К.Г. Юнг зазначає, що "Я може бути тільки центром свідомості" [75, с. 436], в несвідомому такого центру немає. Однак у несвідомому, за Юнгом, "міститься майбутня свідома душа і передбачення процесу усвідомлення" [80, с. 76]. Філософський термін "надсвідомість" і розуміння інтуїції як передбачення подій Юнг теж поміщає в несвідоме. Завдання терапії і розвитку особистості людини він бачить у розширенні зони свідомості. Таким чином, і 3. Фрейд і К.Г. Юнг вважали здоровим процесом розвитку особистості глибоку рефлексію. На цьому ж принципі вони будували лікування і бачили шлях набуття людиною цілісності. З часом все більше посилюється значення рефлексії як ядерного фактора, що впливає на цілісність людини; посилюється і принцип необхідності активного управління ходом цього процесу і розвитком здатності до рефлексії.

У розвитку поглядів на свідомість і рефлексію мала місце й інша тенденція – прагнення редукувати свідомість і рефлексію до більш спрощених форм. З цієї точки зору було важливо подолання так званої мозкової метафори, що має місце в аналізі механізмів свідомості. Парадоксально, що, незважаючи на такі накопичення наукової думки, в області сутності свідомості, воно "до цього часу редукується і, відповідно, ідентифікується з такими феноменами, як чітко усвідомлюваний образ, поле ясної уваги, зміст короткочасної пам'яті, очевидний результат розумового акту... тощо", – пише В.П. Зінченко [25, c 54].

Таким чином, у всіх цих випадках процес, який є свідомістю, підміняється його результатом, коли свідомість зводиться до емпірично доступних формам і локалізується "в структурних утвореннях матеріальної природи", наприклад, локалізація свідомості в мозку, в його нейрофізіологічних механізмах. Про безперспективність таких спроб попереджали чудові фізіологи і нейрофізіологи від Ч. Шеррінгтона до А. Р. Лурія На думку В.П. Зінченко, ні подібні спроби, ні пошуки матерії свідомості в мові не можуть бути визнані задовільними, оскільки ті об'єкти, до яких редукується свідомість, "не можуть навіть частково виконувати реальні функції свідомості [25, с. 166].

Вже з першої половини XX століття з'являється стійка тенденція звертати увагу на рефлексію як на самостійний об'єкт дослідження. У 60–70–х роках минулого століття поняття "рефлексія" починає широко використовуватися в соціальній науці, і "найбільш значним результатом, отриманим у цьому напрямку, є вироблення уявлення про різні соціальні утвореннях і суспільстві в цілому як систему з рефлексією" [55, с.230].

Аналізуючи основні значення поняття "рефлексія" на сьогодні, Є.В. Семенов зводить їх до чотирьох груп. До першої групи він відносить натуралістичні визначення "приклад рефлексії при такому підході – відбиття світла від поверхні предмета; рефлексія – рефлекс, тобто зміна тону або збільшення сили забарвлення, що виникає в області сутності свідомості, воно "до цього часу редукується і, відповідно, ідентифікується з такими феноменами, як чітко усвідомлюваний образ, зміст короткочасної пам'яті, очевидний результат розумового акту... тощо", – пише В.П. Зінченко [25, c 54]. Таким чином, у всіх цих випадках процес, який є свідомістю, підміняється його результатом, коли свідомість зводиться до емпірично доступних форм і локалізується "в структурних утвореннях матеріальної природи", наприклад, локалізація свідомості в мозку, в його нейрофізіологічних механізмах.

Аналізуючи основні значення поняття "рефлексія" в даний час, Є.В. Семенов зводить їх до чотирьох груп. До першої групи він відносить натуралістичні визначення "приклад рефлексії при такому підході – відбиття світла від поверхні предмета; рефлексія – рефлекс, тобто зміна тону або збільшення сили забарвлення, що виникає при відображення світла, що падає від сусідніх освітлених предметів" [50, с. 229].

До другої групи, з його точки зору, належать психологічні визначення "тут рефлексія – роздум, повний протиріч, сумнівів і коливань; аналіз власних думок і переживань; роздуми про свій психічний стан, схильність аналізувати свої переживання" [49, с. 230] це ще не є "особистісна рефлексія" у нашому розумінні. Третя група представлена "логіко–гносеологічними" визначеннями (це швидше філософське, ніж психологічне розуміння цього поняття), в яких рефлексія виступає як дослідження самого пізнавального акту, як "принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення власних форм; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання" [49, с. 230], це вже ближче до нашого розуміння, але ці визначення ще не містять принципів конструктивності особистісної рефлексії. У четверту групу Є.В. Семенов виділяє соціально–філософські визначення рефлексії, в яких рефлексія розуміється як "самосвідомість системи, що є елементом цієї системи і чинником її розвитку, або ширше–як інтелект системи, що відображає не тільки саму систему, але і взаємодію з нею системи" [49, с. 230].

Але і ця група визначень не може бути взята нами за основу особистісної рефлексії, оскільки не містить емоційно–чуттєвого компонента, необхідного, з нашої точки зору. Тим не менш важливо, що визначення рефлексії, що входять в цю групу, зводяться до розуміння не тільки рефлексії, але і свідомості в цілому як функціонального органу, запропонованого Гегелем, розумівшого безперспективність безпосереднього пошуку свідомості в організмі людини. Це було серйозним подоланням редукціонізму.

Цю ж ідею розвивав і К. Маркс Він вважав, що функціональні органи, властиві будь–якій системі, проходять свою еволюцію, приходячи до самознищення. Свідомість, з одного боку, є продуктом і результатом діяльності органічних систем, до числа яких відносяться і індивід, і суспільство, а не тільки мозок. З іншого боку "найважливішою властивістю таких систем, згідно К. Марксом, є можливість створення відсутніх їм функціональних органів, свого роду новоутворень, які в принципі неможливо редукувати до тих чи інших компонентів вихідної системи" [23, c 170].

Згодом цей підхід був успішно розвинутий у вітчизняній психології Л.С. Виготским, який розглядав вищі психічні функції і свідомість як функціональні системи або органи індивіда; О.М. Леонтьєв відзначив ряд властивих їм найважливіших властивостей і особливостей виникнення (в результаті онтогенезу); М. К. Мамардашвілі і В. П. Зінченко. Під терміном "функціональний орган" розуміється соціальна субстанція, що дає можливість функціонувати ряду психічних процесів і станів, "не як анатомо–морфологічні освіти організму, а як ставлення до світу, до предмета, тобто саме як функціональні органи поведінки" [23, c 180]. Для нас цей крок у розумінні рефлексії важливий не тільки як однозначне подолання редукціонізму, але і як оформлення принципу рефлексії, з точки зору якого, вона обслуговує потреби особистості в цілому, як якоїсь системної (особистість–соціум) єдності. Іншими словами, рефлексія є не тільки цілісність особистості з точки зору її внутрішнього світу, але і цілісність з точки зору системи "особистість–соціум", а у подальшому розвитку особистість і світ в цілому.

Як пишуть В.П. Зінченко та О.О. Моргунов, А.А. Ухтомський, Н.А. Бернштейн, О.М. Леонтьєв, А.В. Запорожець до числа функціональних, а не анатомо–морфологічних органів віднесли живий рух, предметну дію, інтегральний образ світу, установку, емоцію і т.д. – мова йде про ті системи, які в своїй сукупності складають духовний організм" [25, c 170]. У цьому ж ряду, як суперпозиції функціональних органів, дослідники бачать і свідомість, тому що вона еволюціонує, вона реактивна, чутлива, вона набуває і свої власні властивості і функції. Це – діалогизм, поліфонічність, спонтанність розвитку, рефлексивність.

Зазначимо, що при такому розумінні рефлексія не зводиться лише до частини свідомості, свідомість значно ширше, ніж рефлексія і включає крім неї буттєву сферу. "При всій важливості аналізу процедур рефлексивного вибору до них навряд чи можна звести все життя свідомості. Рефлексія – це, звичайно, ядро свідомості (як емоції ядро особистості)" [25, c 168] але рефлексія, вважають В.П. Зінченко та О.О. Моргунов, – живе у складній структурі. Детально розробляючи модель свідомості, що складається з двох основних сфер (рефлексивного і буттєвого), дослідники говорять про існування вертикального духовного шару, вміст якого вони залишають відкритим, запрошуючи взяти участь у його дослідженні. З нашої точки зору, вертикальна вісь свідомості –"духовний шар" може відповідати розглянутому нами екзистенційном рівню особистісної рефлексії.

Таким чином, ми ще раз приходимо до думки не тільки про виводимість поняття "рефлексія" з поняття "свідомість", але і про його самостійності. Отже, під особистісною рефлексією ми будемо розуміти систему усвідомлених відносин особистості до себе, інших, світу, процесу життя, категорії часу, свободи і інших філософських категорій. У такому трактуванні рефлексія є однією з основних складових самосвідомості, родова здатність людини звертати свідомість на саму себе, на внутрішній світ людини, на його місце у взаєминах з іншими, на форми і способи пізнавальної діяльності. Таким чином, рефлексія, з нашої точки зору, випливає з самосвідомості, є однією з його складових і одночасно двигуном розвитку. Наявність розвинутої рефлексії характеризує зрілу самосвідомість. Рефлексія – це те, що дозволяє розвиватися самосвідомості.

В.П. Зінченко та О.О. Моргунов описують два шляхи роботи з рефлексією: "...можна або відсторинитися від неї, або спробувати її опредметити. У першому випадку є небезпека втрати її, як об'єкт спостереження та вивчення, у другому–небезпека неадекватного опредмечування" [25, с. 167]. В.А. Лефевр був першим, хто поставив проблему рефлексії в конкретному, не філософському, а технологічному плані" [25, с. 167], і це в розвитку рефлексії стало "принциповим кроком", так як була запропонована принципово інша точка зору на проблему рефлексії: "Лефевр відмовився від інтроспективных і феноменологічних методів і пішов шляхом об'єктивації рефлексії ... Лефевр експлікував філософську традицію вивчення рефлексії, але його підходи дали поштовх спробам об'єктивувати свідомість, діяти з ним як з моделлю" [25, c 168].

Важливо зазначити, що ряд дослідників розуміє рефлексію як явище, аж ніяк не збігається з пізнанням людини самої себе. Так, Г.А. Антипов визначає рефлексію як "специфічне явище у сфері духовного освоєння людиною світу" [25, с. 24], підкреслюючи, що із зовнішнього і внутрішнього досвіду саме останній є тією безпосередньою даністю, на яку направлено пізнання в рамках рефлексії. Таким чином, з його точки зору, рефлексія – це рух від внутрішнього досвіду (законів і форм мислення) до зовнішнього (матеріального).

З ще більш вузьким підходом можна пов'язати виділення різних видів професійної рефлексії, наприклад педагогічну рефлексію, під якою розуміється рефлексування професійної позиції, свого місця в педагогічному процесі, доцільності дій і адекватність рішень педагогічних завдань. Природно, таку рефлексію можна розвивати, але її розвиток буде мати певну "межу", оскільки в її зміст не увійдуть граничні філософські питання, а завдання розвитку обмежені вузько професійним підходом.

В окрему групу виділяються і інші "утилітарні" підходи до рефлексії, в яких вона розглядається безпосередньо у співвідношенні з цілями, результатами й ефективністю діяльності людини чи соціуму. У цьому зв'язку В.В Давидов. та А.З. Зак пишуть: "Слід зазначити, що як формальна, так і змістовна рефлексія є, по суті, процесом співвіднесення людиною свого способу дії з особливостями умов, в яких це дію потрібно виконати" [23, с. 44]. Таким чином, суть такої рефлексії – співвідношення внутрішнього плану (спосіб дії) з зовнішнім (особливості умови), а кінцева мета – можливість коригування поставлених завдань або способів їх реалізації. До цієї ж групи ми відносимо і розуміння рефлексії як інструменту управління внутрішніми станами. Так, Г.А. Голіцин пише: "...суть рефлексії – зміна засобів і підстав діяльності з метою управління станом, його оптимізації, кращого та більш повного досягнення мети" [48, с. 55].

Рефлексія, з його точки зору, це "перетворення коштів у ціль або, в термінах теорії управління, перетворення параметра системи в об'єкт управління"[48, с. 59]. Подібні підходи можна назвати "технічними".

Протистоять останнім підходи, які класифікують рефлексію за принципом збільшення складності рефлексуємого об'єкта. Так, В.І. Панов визначає рефлексію як "принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення та усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання. Діяльність самопізнання, яка розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу людини" [43, с. 12]. При цьому він розрізняє три види рефлексії.

Елементарна рефлексія приводить до розгляду і аналізу знань і вчинків, до роздумів про їх межу і значення. Прикладом призмву до такої рефлексії буде прохання матері звернути увагу дитини на наслідки свого вчинку. Наукова рефлексія – критика і аналіз теоретичного знання, проводяться на основі застосування і з'ясування тих методів і прийомів, які властиві даній галузі наукового дослідження.

Прикладом такої рефлексії буде розуміння, чим відрізняється соціальна психологія від соціології. Філософська рефлексія – усвідомлення і осмислення граничних підстав буття і мислення, людської культури в цілому. Прикладом такої рефлексії буде здатність вміщувати такі граничні суперечності як наша психіка, яка є одночасно і предметом пізнання і його методом. Саме в рамках цих ідей ми підходимо до розуміння процесу розвитку особистісної рефлексії. Розвитком її як раз і стане збільшення складності рефлексуємого об'єкта і уміщення людиною в план переживання і проживання (В. Дільтей) все більш складних і суперечливих явищ.

На закінчення відзначимо, що, хоча вже в античній філософії намічається наближення до дослідження феномену рефлексії, і це поняття вивчалося з боку філософії, теології, психології, педагогіки, мовознавства, медицини, нейрофізіології, соціології, чітке розуміння цього явища в науці на сьогоднішній день тільки формується, визначаються підходи і принципи класифікації психічних явищ, що мають відношення до цього поняття. У свою чергу, використовуючи термін "особистісна рефлексія", ми будемо розуміти під ним процес, що не зводиться до пам'яті, мислення, свідомості, самосвідомості тощо, оскільки рефлексія має свої особливі завдання – розвиток внутрішнього світу людини, постановку перед особистістю філософських питань і пошук відповідей на них; аналіз своїх переживань з точки зору розуміння (рефлексії) відношення до життя, свободи, інших людей, до себе.

Поняття рефлексії – це вже поняття самосвідомості: якщо самосвідомість – це інтегральна якість особистості, вона тією чи іншою мірою присутня весь час, як даність (риса характеру або тілесні особливості людини), то рефлексія – це окремий психічний процес. Про рефлексію як такої можна говорити в контексті того, що вона відбувається в даний момент або в контексті наявності здатності до рефлексії. Рефлексія – інструмент самосвідомості, і як розвиток самосвідомості породжує потребу в рефлексії, так і рефлексія, в свою чергу, дозволяє розвиватися самосвідомості.

Рефлексія спирається на зрілі форми самосвідомості. Якщо найпростіші форми самосвідомості з'являються на перших роках життя, і надалі (з освоєнням мовлення, усвідомленням своїх дій, статевої ідентифікацією) все більш ускладнюються, то особистісна рефлексія починає з'являтися тільки після виділення і усвідомлення дитиною свого "Я", що перебуває в певних відносинах з світом. Якщо свідомість може мати низьку ступінь усвідомленості, то рефлексія неможлива без усвідомлення, не може бути випадковою, це завжди цілеспрямована і усвідомлена дія особистості.

**1.2. Підлітковий вік як критичний період у формуванні девіантної поведінки**

Як показують філософсько–психологічні дослідження, рефлексія входить в структуру свідомості як один з основних компонентів, базовий шар (В.П. Зінченко, Є.Б. Моргунов), як його ядро, центр (К.Г. Юнг), як те, що дозволяє свідомості здійснювати метапозицию, бути спрямованим на саму себе, а значить, бути свідомістю в повному сенсі цього слова. У міркуваннях древніх філософів можна відзначити рух думки від поняття душі до категорії свідомості. На ранніх етапах розвитку філософії, душа розумілася як гармонія або число: "Розумно те, що гармонійно, підкорено математичної закономірності" [50, с. 12]. Вже у пифогорейцев і орфіків утвердилося розуміння душі як самостійної цінності і вічності. Геракліт розумів душу (психею) як вогняну субстанцію. "Дух представлявся Гераклиту у вигляді полум'я, що горить тим яскравіше і сильніше, чим інтенсивніше духовне, розумове життя людини, чим жвавіше і вільніше його зв'язок з вогнем всесвітнього розуму–логосу, що виступає в якості причини улаштування світу" [50, с. 14].

Свідомість розумілася і як джерело перетворюючої сили: за Анаксогором, нус (вища духовна сила або логос) "протистоїть всьому матеріальному, яке він перетворює з інертного хаосу в активно рухливий і впорядкований космос" [50, с. 13]. Таким чином, в уявленні давніх філософів свідомість перетворює і впорядковує, припускаючи наявність активності самої людини.

Для усієї попередньої філософії було характерним також безособове розуміння душі. Мислителі шукали і намагалися визначити узагальнені принципи того, що згодом стали називати свідомістю. Душа була позбавлена неповторності та індивідуальності людської особистості. "У міру розвитку соціальних відносин і культури, що супроводжується усвідомленням цінності особистості, філософський інтерес все більше переміщувався у цю сферу. Постало питання про те, як людина пізнає світ" [45, с. 16], тобто, як проявляється співвідношення свідомості і розвитку особистості. З цього моменту, на нашу думку, можна говорити про наявність рефлексії в розумінні суті свідомості, тому, що саме рефлексія дозволяє реєструвати наявність або відсутність розвитку й тому, що саме рефлексія часто стає фактором, що провокує індивідуальний розвиток.

Платон, розуміючи як вічну душу, безсмертну сутність, ідею, здійснив диференціацію всередині душі різних її частин. І хоча термін свідомість або самосвідомість з'явиться в науці ще не скоро, Платон зробив те, що сьогодні можна назвати спробою опису структури свідомості. Він виділив такі частини душі як розумна, звернена до ідей, афективно–вольова і чуттєва [45, с. 14]. Платон дав уявлення про дві сфери, у контексті яких ми можемо описати досліджувану нами особистісну рефлексію, яка виражає в собі сфери: когнітивну і емоційно–чуттєву.

Аналізуючи різні сторони психіки в трактаті "Про душу", Арістотель перший сформулював ідею щодо розвитку психіки і свідомості. Велику роль у розумінні суті свідомості відіграв Фома Аквінський. В його вченні під категорію свідомості підводилися всі специфічно людські психічні процеси. Рефлексія, яка називалася чисто людською здатністю розуму спостерігати за власними психічними процесами, була використана релігією для проповіді винятковості розуму і його несумісності з тлінним тілом. Так "з форми, способу організації матеріального тіла, душа перетворювалася в носія самосвідомості" [50, с. 17].

В Новий час під впливом Р. Декарта з розуміння свідомості йде емоційний компонент і на його пояснення поширюється механістичний принцип. Свідомість, за Декартом, безпосередня субстанція, відкрита лише для споглядання її суб'єкта і здійснює процес пізнання реальності [50, с. 18]. Поділяючи душу і тіло, Декарт загострює дуалізм, що призводить до створення на одному полюсі систем механістичного матеріалізму або натуралізму, на іншому – ідеалізму. Однак саме у Декарта вперше оформлюється те поняття свідомості, яке стає центральним для наступних століть. Для нас важливим є принцип самовідображення свідомості в собі самій. Їм він закладає основи поняття самосвідомості і поняття свідомості як замкнутого в собі внутрішнього світу, що відбиває і зовнішнє буття і самого себе. У моделі свідомості Декарта рефлексія є невід'ємною частиною свідомості. Фактично, саме через рефлексію Декарт і визначає свідомість, виділяючи її з більш широкого поняття психічного.

Тенденцію Декарта розвиває Г. Лейбніц, замінюючи поняття свідомості на "апперцепцию", тобто "акт переходу несвідомих психічних станів сприйняття в чітко усвідомлювані" [50, с. 19].

Лейбніц розглядав свідомість як активну діяльну силу, показавши, що "людина має здібність не лише сприймати й осмислювати навколишній світ, але і віддавати собі звіт в тому, що ці сприйняття, думки належать їй" [50, с. 20]. Рефлексія з його точки зору є "спостереження, якому розум піддає свою діяльність і способи її прояву" [50, с. 20].

Ламетрі, Дідро, Гельвецій, Гольбах вважали, що не тільки відчуття, але і вищі форми свідомості є не що інше, як образи речей. Від метафори, що порівнює мозок з воском, здатним приймати різні форми, адекватно відображаючи зовнішні впливи, французькі матеріалісти XVIII століття прийшли до метафори, що порівнює свідомість з музикою, а мозок з роялем. Рефлексії ж у цій метафорі місця немає – частково це відбувається тому, що знижується значимість розвиваючої функції природних задатків і впливу суспільства на свідомість індивіда .

Про самостійність свідомості по відношенню до зовнішнього світу говорив І. Кант. На його думку, свідомість живе в своєму замкненому світі, тільки відтворюючи навколишній світ і організовуючи реальність у собі не за законами буття, а за законами пізнавальних здібностей суб'єкта. І. Кант "розрізняє емпіричну і чисту трансцендентальну свідомість, чисту апперцепцію, яка розглядається як діяльність перетворення одержуваних вражень у щось моє" [50, с. 22].

Аналізуючи зарубіжні дослідження моделей свідомості минулого століття, А.Н. Леонтьев виділяє "вчення про безякісність свідомості", в якому свідомість розумілася як психічний простір, що має, в кращому випадку, формальні властивості, виражені в законах структури: "свідомість не має якісних визначень, воно може бути лише більш ясним, і змінюватися геометрично – бути більш широким, менш широким; може бути єдиним, може бути роздвоєним." [33, с. 32]. Для більш глибокого розуміння суті рефлексії А.Н. Леонтьев приводить метафори дослідників: "свідомість – це світіння. Вона може змінюватися кількісно, іноді спалахувати, іноді згасати (П.П. Блонський)", "свідомість – сцена, на якій розігрується драма психічного життя"(К. Ясперс) [33, с. 34]. І якщо сама сцена не приймає участі у виставі, то на ній щось відбувається, але відбувається не тільки на ній, але і за її межами може відкритися люк (провал у свідомості) і поглинути діючого персонажа. Також існує простір за сценою і над сценою. Як вказує А.Г. Спіркин, всі підходи до визначення свідомості і побудови його моделей до другої половини XX століття можна звести до двох основних позицій: "одні виходять з визнання пізнаванності свідомості і навіть стверджують, що знання про факти свідомості – це найбільш достовірне з усіх видів людського знання" [59, с. 8], інші, навпаки, категорично заперечують можливість пізнання за прикладом Дюбуа–Раймона, який стверджує, що зрозуміти свідомість така ж марна спроба, як побачити з вікна самого себе йти по вулиці" [57, с. 8]. У середині XX століття особливо яскраво ці дві позиції в дослідженні свідомості проявилися у відношенні до осмислення природи свідомості.

Аналізуючи і узагальнюючи вчення Л.С. Виготского про свідомість, А.Н. Леонтьев протиставляє його погляди вченню про безякісність свідомості "як замкненої в собі речі, що відбиває інші речі" [32, с. 34]. Він зазначає, що метод "прориву" в свідомість полягав у тому, що Л.С. Виготский будував свою теорію "знизу", з боку дослідження будови різних психічних процесів. Свідомість тут виступає як "не просто "загальний господар" функцій, вона характеризується певною системною будовою психічних процесів" [32, с. 34].

Аналізуючи ідеї К.С. Виготського, О.М. Леонтьєв приходить до висновку, що значення є одиницею свідомості. Другою стороною системної будови свідомості є її смислова будова, яка "характеризує те, як людина усвідомлює світ, як вона сприймає, мислить світ" [32, с. 36]. Розвиток свідомості К.С. Виготський бачив у розвитку значень, коли "людина піднімається до вищої свідомості світу і себе в цьому світі" [32, с. 37], що неможливо без рефлексії як усвідомлення та осмислення граничних підстав буття і мислення, людської культури в цілому. Таким чином, вищий прояв рефлексії, названої нами особистісної, задає за К.С. Виготським вектор розвитку свідомості, будучи його орієнтиром і результатом одночасно.

"Після плідного передреволюційного періоду, пов'язаного з іменами С.М. Булгакова, М.А. Бердяєва, B.C. Соловйова, П.О. Флоренського, Г.І. Челпанова, Р.Р. Шпета, які зробили істотний внесок не лише у філософію, але і в психологію свідомості, вже в ранні 20–і рр. проблема свідомості починає витіснятися" [25, c. 169], але це не завадило М.М. Бахтіному і К.С. Виготському дослідити проблему свідомості, його природи, функцій, зв'язку з мовою і т.д. Повернення до проблеми свідомості в її досить повному обсязі відбувалося у другій половині 50х рр. насамперед завдяки працям С.Л. Рубінштейна, а потім і О.М. Леонтьєва. "Хибність натуралістичних трактувань свідомості в індивіді розуміли М.М. Бахтін та К.С. Виготський. Перший наполягав на поліфонії свідомості і на її діалогічній природі. Другий говорив про те, що всі психічні функції, включаючи свідомість, з'являються в спільній, сукупній дії індивідів" [25, c 170].

Спільно вони збагатили уявлення про моделі свідомості ідеєю про нелінійності цих моделей і про складну багатоструктуреу взаємодію рефлексії із самосвідомістю особистості. В даний час найбільш розробленою теорією свідомості представляється структура, запропонована В.П. Зінченко та О.О. Моргуновим, корені якої йдуть в ідею Фейєрбаха про існування свідомості для свідомості і свідомості для буття, що розвинулася К.С. Виготським. Дослідники припустили, що це не дві свідомості, а єдина свідомість, в якій існує два основних шара: буттєвий і рефлексивний. Задавшись питанням: що входить в ці шари, що їх конституює, вони взяли за основу хід думки О.М. Леонтьєва, який виділив три основних утворення свідомості: чуттєву тканину образу, значення і сенс. Ця модель доповнена такою складовою, як біодинамічна тканина.

Додавши її, В.П. Зінченко та О.О. Моргунов отримали дворівневу структуру свідомості, в якій буттєвий шар утворює біодинамична тканина живого руху і дії і чуттєва тканина образу, а рефлексивний шар утворюють значення та смисли.

Описавши структуру свідомості, вчені не тільки запропонували її схему, але й визначили характер взаємодії рівнів: "рефлексивний шар свідомості одночасно є подієвим, буттєвим. У свою чергу буттєвий шар не тільки відчуває на собі вплив рефлексивного, але і сам володіє зачатками або подібними формами рефлексії. Тому буттєвий шар свідомості з повним правом можна назвати з–рефлексивним. так як якщо кожен з шарів не ніс на собі печатку іншого, вони не могли б взаємодіяти і навіть впізнавати один одного" [25, с. 195].

Описуючи структурні блоки рефлексивного шару, В.П. Зінченко та О.О. Моргунов розвивають вчення про значеннях і смисли. Так, кажучи про різні класифікації значень, вони вказують на існування операціональних, предметних і вербальних значень: "це не тільки класифікація, але і послідовність їх виникнення в онтогенезі" [23, c. 190]. Категорія сенсу показує, що свідомість "в силу приналежності живому суб'єкту і реальної включеності в систему його діяльностей завжди пристрасна" [25, c 190]. Таким чином, свідомість–це не тільки знання, але і відношення. При цьому слід враховувати, що рефлексивний шар свідомості і рефлексія це не зовсім одне і те ж.

Неможливо говорити про свідомість і його структурі, про місце в структурі свідомості рефлексії, не розібравшись у значенні символу. Розглядаючи символ як певний контекст психічної життя, М.К. Мамардашвілі і А.М П'ятигорський позначають як символ щось конкретне і те, що можна співвіднести з чимось визначеним у змістовності свідомості: . Досліджуючи функціональну роль символу у свідомості, вчені приходять до наступних висновків: "свідомість не має "мови" для себе, а має тільки "мова" для психіки і цією мовою є мова символів" [36, с. 145]. З їх точки зору символ, будучи "абсолютно мимовільним щодо структури свідомості, з якої він співвідноситься", володіє здатністю індукувати стани свідомості, через які психіка індивіда включається у визначені структури свідомості" [36, с. 151].

Отже, ми бачимо, як зміна поглядів на розуміння суті свідомості змінювала і розуміння рефлексії. Надалі в розумінні місця рефлексії у структурі свідомості ми будемо спиратися на модель В.П. Зінченко О.О. та Моргунова, в якій рефлексія є ядром самосвідомості.

**1.3. Вплив особистісного егоцентризму на особливості поведінки у підлітковому віці**

Для того щоб визначити місце рефлексії в структурі самосвідомості, простежимо зв'язок рефлексії з певними компонентами самосвідомості в процесі онтогенезу.

Сучасні дослідники пов'язують початок розвитку самосвідомості ("я" людини) з появою довільних рухів, оскільки вони створюють умови для усвідомлення дитиною своїх дій і супроводжуючих їх переживань. Одне з найбільш значних завоювань в розвитку дитини – здатність оглянути навколишній світ з іншого положення тіла – з позиції сидячи або стоячи, прийнятої самостійно (цікаво, що при розвинутій рефлексії, людина все життя отримує задоволення від відкриття нових точок зору на світ).

Спочатку дитина вчиться керувати своїми природними відправленнями. "Надалі самосвідомість прогресує по мірі ускладнення рухового репертуару і наростання соціальних зв'язків дитини" [41, с. 136]. Наступним чинником розвитку самосвідомості є освоєння дитиною мовлення. "З появою мови виникає можливість розчленовувати сигнали, що надходять із зовнішнього і внутрішнього середовища, і присвоювати їм різні назви" [41, с. 136]. Так поступово освоєння знакової системи готує ґрунт для більш складних форм свідомості в майбутньому, які будуть використовуватися як інструмент рефлексії. Дитина вчитися говорити і заявляти про свої потреби вербально. Процес номіналізації переживань дозволяє розглядати їх поза контекстом їх виникнення, що є передумовами для виділення своїх переживань і себе із зовнішнього світу.

Так, з розвитком самосвідомості відбувається розвиток і рефлексивних здібностей. "Ранні стадії у розвитку самосвідомості зіставляються з переходом дитини від випадкових дій до цілеспрямованих вчинків. Спочатку виникає відчуття, що "Я" – це тіло. Частини власного тіла усвідомлюються дитиною по мірі того, як вона стає здатною довільно керувати ними. Відділення себе від власних дій закріплюється в усвідомлені дитиною власного імені. У два роки виникає класична формула "Я сам".... Приблизно до трьох років дитина повністю оволодіває займенником "я" і починає активно самовиражатися в мові" [41, с. 137]. Від року до трьох років, творячи і руйнуючи фігурки з піску або снігу, дитина осягає тлінність світу (у разі нормального розвитку) свою творчу волю.

Розвиток самосвідомості включає і процес розширення розуміння дитиною свого "я", в полі якого включаються і близькі люди: "мій тато", "мама", "моя бабуся". Розвиваючись, людина вибудовує відношення свого "я" з усе великою кількістю об'єктів: членами сім'ї, іграшками, одягом, домашнім вогнищем, результатами своєї праці, потребами і т.д. "Спочатку дитина усвідомлює дії інших людей, потім через них – і власні дії.

У 6–7 років дитина остаточно усвідомлює незворотність статевої належності, а в молодшому шкільному віці намагається визначити, що означає "чоловіча" і "жіноча" робота, тобто ідентифікувати себе з певним видом діяльності. Відповідно, такий компонент самосвідомості як статева ідентифікація розширює рефлексивні позиції дитини. "Важливим етапом у розвитку самосвідомості особистості є любов до близьких. Насамперед, в образ "Я" потрапляють мати і члени сім'ї. Любов до рідних викликає переживання і розуміння того, що біди і радості іншої людини можуть сприйматися як свої страждання і радості" [41, с. 145]. Дитина не тільки чудово рефлексує кого вона любить, а кого ні, але і з задоволенням це вербалізує.

"У віці 7–11 років дитина в цілому усвідомлює, що являє собою певну індивідуальність... У той же час, діти починають розуміти, що відрізняються від інших, і починають переживати свою унікальність, свою "самість", прагнучи утвердити себе серед дорослих і однолітків. При цьому розвиток самосвідомості, тобто звернення психічної діяльності на дослідження свого "Я", – тривалий процес, який проходить у декілька етапів" [41, с. 139].

У молодшому шкільному віці самосвідомість дитини, розвиваючись, наповнюється новими ціннісними орієнтаціями. Змінюється ставлення до імені і прізвища

Сучасні дослідники вважають, що "образ Я" і "концепція Я" дозрівають до 9–10 років, а до 13 років у них включаються плани на майбутнє, тобто починає формуватися такий аспект особистісної рефлексії як тимчасова перспектива. Основа свідомості як стійкого відчуття "себе–у–світі" закладається до підліткового та юнацького віку. Це пов'язано з тим, що підліток починає розділяти реальний і можливе устрій світу, і відповідно образ себе в цьому світі. Цей вік найбільш сенситивний для розвитку рефлексії. Рефлексія, в даному випадку, розуміється нами як одна з основних складових самосвідомості, як родова здатність людини звертати свідомість на саму себе, на внутрішній світ людини, на її місце у взаєминах з іншими, на форми і способи пізнавальної діяльності.

Підлітковий вік характеризується не тільки появою достатніх можливостей для розвитку рефлексії, але і можливістю свідомого або несвідомого вибору напряму розвитку (або відмови від нього) рефлексивного ставлення до себе і до світу, але психологічна і духовна зрілість людини неможливі без цілеспрямованого розвитку свого "я" і постійного пошуку відповідей на питання, пов'язані зі своїм місцем у всесвіті. "Рефлексивна позиція у дитини – спочатку об'єкт засвоєння, а потім засіб навчання, – вважає В.П. Панів, – за допомогою неї дитина долає свої недосконалості. Таким чином, рефлексія–це не тільки принцип пізнання, але і принцип розвитку" [43, с. 99].

Важливо, що розглянута нами рефлексія – це не просто констатація наявного стану справ, але потужний фактор розвитку особистості. Конструктивність рефлексії закладається в процесі формування самосвідомості. Рефлексія є необхідною компонентою розвитку духовності, – пише Г.А. Антипов, – виступаючи у вигляді особливого його "вимірювання". Наявністю в культурі даного вимірювання зумовлене існування філософії як особливої форми суспільної свідомості. Специфіка філософії, її предмета зводиться до того, що рефлексія і рефлектування стають для неї основним змістом і метою" [53, с. 25].

Як філософія має своєю метою осмислення місця в історії людства, всесвіту, його шляхів та можливостей, так і досліджувана нами рефлексія має своєю метою усвідомлення тих же питань, на особистому рівні. Як суспільство усвідомлює себе через філософію, підліток усвідомлює себе за допомогою рефлексії. Б.З. Вульфів і В.М Харькин пишуть, що потреба в рефлексії виникає "як в моральній діяльності, так і в духовному самоаналізі, способу ставлення до життя" [19, с. 10]. Звертаючись до відповідності філогенезу і онтогенезу, автори відводять у філогенезі роль рефлексії як основі віровчень і філософських концепцій світу "від буддизму і християнства до Живої Етики та сучасного езотеризму, від ідей Арістотеля до теорій і практики А. Швейцера і Р. Штайнера..."[38, с. 11].

Таким чином, виникнення особистісної рефлексії зобов'язане розвитку природних потреб людини (і суспільства в цілому), ці потреби усвідомлюються, а отже, існують у контексті самосвідомості, проте, подальший розвиток рефлексії цілком у владі самого індивіда. "Діапазон факторів, що викликають рефлексію, безмежний: від абсолютно мимовільного (сон), до керованого... мимовільна і керована рефлексія тісно пов'язані, більше того, взаємно обумовлені." [19, с. 48]. Іншими словами, розвиток рефлексії відбувається під впливом безлічі факторів, у тому числі і зовнішніх, що дає можливість підтримувати цей розвиток ззовні, створюючи спеціальний навчальний простір.

Співвіднесеність особистісної рефлексії зі структурами самосвідомості пов'язані з характером і вектором її розвитку, що якісно відрізняються, наприклад, від інтелектуальної рефлексії – наявністю чуттєвого (інтуїтивного) пізнання світу і своєю конструктивністю. "Всяка рефлексія передбачає сумніви в собі, своїй позицій, своїх можливостей. Це може призвести до різних результатів: песимістичних, що провокує пасивність, бездіяльність... або оптимістичних, що спонукають до активної дії" [19, с. 14]. Рефлексію, що гальмує розвиток, ми назвемо "деструктивною." Для більш детального розкриття змісту рефлексії та її екзистенційного рівня розвитку, в процесі дослідження ми звертаємося до екзистенціальної психології, її основних об'єктів уваги: проблеми часу, життя і смерті; проблеми свободи, відповідальності і вибору; проблеми спілкування, любові і самотності; проблеми пошуку сенсу існування; її особливим науковим методам.

Ми говоримо про особистісної рефлексії в контексті екзистенціальної психології, тому, що вона выходить з самосвідомості, є її найважливішою складовою частиною, що задає характер, спрямованість і якісні характеристики свідомості людини.

Важливо відзначити, що якісно ця рефлексія відрізняється від інтелектуальної, не тільки своєю конструктивністю (оскільки має великий мотиваційний потенціал), але і самим способом рефлексації. Вона передбачає не тільки і не стільки відсторонено – холодне аналізування, але синтез роботи аналітичних субстанцій свідомості та чуттєвого досвіду людини. Ця рефлексія включає в себе таку форму, як рефлексія переживанням.

У зв'язку з цим, доцільно звернутися до досліджень Л.Я. Вейнгеровой і Д.Д. Гурьєва, що описують два існуючих та взаємодоповнюючих один одного шляху пізнання: ментальний, через логічне мислення, міркування, наукові експерименти і чуттєвий – через мистецтво сприйняття, духовне осяяння, інтуїтивне знання. Вибір шляху дослідники пов'язують, в першу чергу, з характером сприйняття і осмислення, що будучи першим етапом рефлексії, залежать від ціннісних орієнтації, від того, "що стає головним у процесі первинного аналізу – першого етапу усвідомлення: сприйняття прийнятої інформації або осмислення її" [18, с. 118]. На другому етапі рефлексії відбувається вторинний аналіз прийнятої інформації, переосмислюючи яку "людина свідомо обирає той шлях пізнання, за яким буде слідувати" [18, с. 118].

Важливо відзначити, що у людей, що йдуть різними шляхами пізнання, відрізняється і система вірувань і спрямованість світогляду: "одні вірять в розум людини, перспективи розвитку суспільної свідомості. Інші – в силу його почуттів, в силу любові, в перспективу розвитку його духу. Одні намагаються досягти гармонії буття і розвитку переважно через перетворення навколишнього світу, інші–переважно через перетворення себе" [19, с. 118]. Особистісній рефлексії властивий не тільки і не стільки причинний сенс, в якому "ідеал осмислення чого–небудь – є створення замкнутого ланцюга, в якому кожна ланка – це наслідок попереднього і причина подальшого" [19, с. 120], але і пошук ідейного сенсу, суть якого – осмислення і проживання деякої центральної точки чого–небудь, його зерна, проникнувши в сутність якого можна пізнати не лише зерно, але і (того), чиїм зерном воно є. На думку Л.Я. Вейнгеровой і Д.Д. Гур'єва, маючи таку опорну точку, можна так змінити погляд на себе і на світ, що сама людина і світ стануть невпізнавані, придбають нове, і втратять залежність від колишньої точки (ідеї)" [19, с. 120]. При пошуку ідейного сенсу є два шляхи дослідження:

1. Уявивши собі якусь даність (екзистенцію) " центральну точку непроявленого і не відчутого поки обсягу, прийнявши її за ідейний зміст, який йому відкрився, людина намагається визначити те, що знаходиться навколо об'єкта дослідження" [19, с. 120] і що входить до його обсяг. Проявляючи для себе зміст цього обсягу, людина починає співвідносити кожен вступний елемент з центром і з іншими елементами, вже співвіднесеними з центральним зерном.

2. Другий варіант пошуку ідейного сенсу полягає в напрямі думки вглиб досліджуваного об'єкта. В цьому випадку досліджувана даність постає як обсяг з прихованою поки від свідомості ідейної центральної точки, яку необхідно знайти. Пошук відбувається наступним чином: цей обсяг, можна розділити на кілька зон дослідження і спробувати зрозуміти, що їх об'єднує в єдине ціле. Змінюючи характеристику цих частин, подумки витягуючи або замінюючи їх і відстежуючи, що змінюється в самому обсязі, можна зрозуміти сенс , ідею досліджуваного об'єкта – його середину. Такого типу пізнання властиві миттєві інсайти і цілісні гештальти сприйняття внутрішньої і зовнішньої дійсності.

Результатом другого типу пізнання є не просто чисте знання, але глибоке переконання (основа конструктивності особистісної рефлексії). Так, І.М. Микільська та Р.М. Грановска, описуючи свідомість, з одного боку, використовують метафору зорового сприйняття: "Свідомість розвивалася як особливе продовження сприйняття; це – сприйняття внутрішнього світу. У цьому сенсі свідоміс1ть родинна зоровому сприйняттю, але йому доступні елементи внутрішнього світу (образи, думки, спогади, переживання)... йому притаманні ті ж характеристики: чіткість і розпливчастість, наявність центру і периферії, більша або менша широта поля зору." [19, с. 135]. З іншого боку, вони вважають, що воно споріднене емоціями, тому усвідомлення, як засвоєння інформації досягається через переживання, що приводить не до думки, а до переконання. Таким чином, ми бачимо, що особистісна рефлексія стає поглибленою формою самосвідомості, що включає аспекти не тільки самосприйняття, але і способу пізнання себе і світу.

"Вінцем розвитку вищих психічних функцій є розвиток самосвідомості, "Я"–концепції. Самосвідомість дозволяє людині не тільки відображати зовнішній світ, але, виділивши себе в цьому світі, пізнавати свій внутрішній світ, переживати його і певним чином відноситися до себе" [42, с. 136]. Вищим рівнем розвитку особистісної рефлексії, з нашої точки зору, буде не тільки глибоке усвідомлення тих конструктів, про яких ми писали вище, але вихід за межі свого "я" на рівень загального буття, на рівень трансценденцій. Ідеї про існування рефлексії такого рівня ми зустрічаємо у вітчизняних філософів і психологів.

Так, М. Бердяєв пише, що, починаючи від греків, протягом всієї історії філософської думки самопізнання розглядалося як шлях до пізнання світу: М. Бердяєв писав, що значення своєї екзистенціальної думки він бачить в усвідомлені двох шляхів, що лежать перед людиною: "Шляхи об'єктивації, экстеріорізації, поглинання в примарній могутністі і масивності та шляхи трансцендентування до звільненого світу" [6, с. 518]. Природно, що екзистенційний рівень особистісної рефлексії досягається вкрай рідко окремими суб'єктами, що, як правило, пережили ряд екзистенційних ситуацій Для нас цей рівень необхідний як вектор розвитку рефлексії і можлива потенція для індивідуального розвитку.

Ми вже писали, що розглянута нами рефлексія – явище динамічне, зі своїми рівнями і динамікою, оскільки передбачає мотивацію до саморозвитку і відчуття людиною "пульсації життя". Розглядаючи рефлексію в структурі самосвідомості, спираючись на сучасні філософські та психологічні дослідження, ми знаходимо місце рефлексії у всіх її динамічних і рівневих характеристиках. В даний час у філософії описано три основних рівня розвитку самосвідомості (В.В.Фролов), що спираються на етапи становлення самосвідомості людини в цілому, виділені ще Гегелем [69, с. 202].

1. Неусвідомлене буття. В цьому стані людина живе за інерцією, не усвідомлюючи не тільки цілі і смисли, а й власні почуття і думки. На цьому рівні світ сприймається тільки через ті предмети і явища, з якими безпосередньо стикається людина. Це стан свідомостіу різних філософських традиціях метафорично співвідноситься зі "сном" . Це рівень, на якому людина функціонує за відпрацьованими схемами і стереотипами. Сюди ж відноситься несвідоме людини, що відповідає за механічні (давно освоєні) процеси.

2. Рівень актуальної свідомості. На цьому рівні з'являється усвідомлення себе і своїх якостей. Тут людина виділяє себе з навколишнього світу і визначає свої відносини з ним. Внутрішній світ стає предметом осмислення, а в подальшому і предметом практичного перетворення. На цьому рівні стає можливим ціннісне осмислення життя і формування "я–концепції". Саме тут відбувається основна робота з розвитку рефлексії з вектором руху до наступного третього рівня;

3. Надсвідомість. Свідомість єдності з чимось більшим (синтезуюча і трансцендируюча рефлексія [57, с. 203] – те, що ми називаємо вищим, екзистенціальним рівнем розвитку рефлексії. Перший крок до цього рівня свідомості – синтез, завдяки якому стає можливим "зняття структурного протиріччя між суб'єктом і об'єктом" [57, с. 204].

"Чим вище свідомість і мислення людини, тим більш цілісною, синтетичною стає навколишня дійсність, тим ближче вона до її реальності. У кінцевому рахунку, синтез–це лише якість нашої свідомості і рівень нашого мислення". [69, с. 61]. На цьому рівні "синтезоване внутрішнє я виявляється здатним прийняти справжню іманентність себе світу у всіх його вимірах, виявити вкоріненість у ньому, а не тільки перебування або взаємодію з ним; а тим самим і взагалі вийти за межі не тільки самого себе, але і своїх відносин зі світом... верхня межа такої рефлексії має своїм межею нескінченність" [69, с. 204]. Це – рівень свідомої духовності людини, яка, за визначенням в. І. Панова є трансцендентна сфера, коли людина виходить за межі свого буття, тобто коли "індивідуальна форма буття визначається надіндивидуальною формою буття" [43; с. 11]. Це рівень, на якому людина відчуває свою єдність з великим родом, народом, жителями землі, космосом) і виявляє готовність до кооперації свідомостей, тобто здатність працювати в режимі групової свідомості без втрати свого індивідуального "я". Це те, що, на нашу думку, є процес і одночасно результат розвитку екзистенціальної рефлексії. Розглянемо детальніше процес формування рефлексії.

Найперша рефлективна дія, що здійснюється при виході з неусвідомленого буття – "відмежування самості суб'єкта від його життєдіяльності в широкому спектрі її можливих змістів" [69, с. 202]. Це і буде першим рівнем рефлексії – те, що в психології називається рефлексією. Коли свідомість уже не поглинена буттям, але ще не рефлексує форми свого звільнення "вона лише слід з однієї поглинаючої організованості в іншу, але сам перехід залишається несвідомим" [44, с. 202]. У цьому стані людина рефлексує (але і поглинається) відчуттям, чином, станом. В описаних нами нижче рівнях це відповідає "предрефлексії".Можливість усвідомлювати такий перехід належить наступному рівню – порівнюючій рефлексії. Тут з'являється здатність не тільки рефлексувати стан (або інше психологічне освіту), але і себе в ньому. На цьому рівні з'являється можливість узагальнень, "фіксації наявного буття". Як пише Д.А. Леонтьєв: "узагальнюється світ афектів, світ внутрішніх переживань – людина виходить з "рабства афектів", отримує внутрішню свободу" [33, с. 37]. На цьому рівні має місце ідентифікація свого Я з позитивними не–Я, через які Я визначається (Я знаю це і це, Я в цьому). На цій стадії людина поглинена тим, що вона переживає (психологічними утвореннями).

У нашій класифікації цей рівень відповідає ідентифікаційному" рівню рефлексії. На наступному рівні визначальної рефлексії об'єкт виділяється з суб'єкта, і між ними з'являються відносини протистояння. "Відбувається відчуження і объектування законів суб'єктивної діяльності; відбувається перетворення позитивних визначень Я в позитивні визначення не–Я – як незалежно від я існуючого об'єкта, сутність якого мені відкривається, але протистоїть". [56, с. 203]. У цій ситуації людина пізнає явища навколишнього світу (визначає їх науково, відтворює) і усвідомлює свою здатність це робити. На цій стадії людина поглинена раціоналізаціями, прагненням все визначити і науково досліджувати, однак, свою відданість "науковістю" рефлексує тільки на наступному рівні, який може відповідати "смисловому" рівню в нашій класифікації. На цьому етапі відбувається "збірка" особистості серед багато чого в одне. "Людина піднімається до вищої свідомості світу і себе в цьому світі.Тепер все ієрархізовано – значення піднімаються до вищої міри спільності" [36, с. 37]. На цьому етапі вперше відбувається "вихід Я за будь–які актуальні межі самого себе". [56, с. 204].

Синтезуюча рефлексія дозволяє піднятися над очевидністю і зробити крок до зняття структурного протиріччя суб'єкта й об'єкта. На цьому рівні свідомість вміщає в себе об'єктну реальність, яка інтегрується в Я. Завдяки синтезуючій рефлексії, відбувається усвідомлення своєї єдності зі світом, "вкоріненість" в ньому, що дозволяє вийти за межі не тільки самого себе, але своїх відносин зі світом. А це і будепереходом до наступного рівня рефлексії – трансцендентуючого, суть якого в "розширенні свідомості, принципово не приурочене до своїх явищ і не редуковане до них. Верхня межа такої рефлексії, як добре видно, має своєю межею нескінченність" [56, с. 204]. Ми називаємо цей рівень "екзистенційним", розуміючи, що він існує більше як вектор, який визначає напрямок розвитку рефлексії. Вищі рівні розвитку рефлексії співвідносяться з переживанням вікових станів і відчуттям своєї місії (А. Маслоу), що відповідають відчуттю щастя, описаному багатьма філософськими релігійними системами. Однак шлях до рефлексії такого рівня передбачає свідомий, цілеспрямований і сталий розвиток особистості. Що не може відбутися природно, як фізіологічний ріст організму, і вимагає певних зусиль. Завершуючи аналіз, можна зробити наступні висновки:

а) когнітивна та емоційна база для розвитку особистісної рефлексії формується вже до підліткового віку, подальший розвиток самосвідомості відбувається завдяки свідомому розвитку рефлексії і виходить з логіки онтогенезу;

б) рефлексія в даному разі виступає не тільки як гносеологічний принцип (спосіб і метод пізнання), але і онтологічний (спосіб і метод розвитку);

в) в структурі самосвідомості рефлексія виступає як якесь логічне ядро, механізм самовизначення та усвідомлення своїх відносин з собою та світом;

г) категорії особистісної рефлексії перебувають у полі екзистенційної психології та пов'язані з особистісними смислами людини;

д) у структурі самосвідомості особистісна рефлексія з'являється як явище динамічне зі своїми характеристиками і рівнями розвитку.

**Розділ 2**

**Емпіричне дослідження прояву егоцентризму у підлітків з девіантною поведінкою**

**2.1. Методичні засоби, хід і процедура констатувальног експерименту**

Дослідження останніх років [30], присвячені проблемам і ступеня адаптації до сучасних умов сьогоднішніх підлітків показують, що соціальні умови, в яких вони живуть, відрізняються від тих, які довгі роки визначали особливості розвитку їхніх вихователів. Так, під керівництвом М. Локтіонова [30] було проведено масове психологічне обстеження підлітків "Підліток 2000 року", в рамках якого пройшли обстеження понад 20 тисяч підлітків для складання картини психологічного благополуччя–неблагополуччя сучасних підлітків і старших школярів.

Дослідження проводились з метою розширення уявлень про типові труднощі сучасних підлітків, про те, що вони вважають своїми проблемами; для отримання інформації про особливості ставлення підлітків до себе, світу і своїх проблем. Висновки, до яких прийшли дослідники, що показали, що сучасні старшокласники менш орієнтовані на професійне становлення і більше – на щасливе і заможне сімейне життя, яка в рейтингу цінностей знаходиться на першому місці [30, c 24].

Особливе неприйняття викликає у них "активне діяльне життя", що поєднується зі стійким переконанням у тому, що своєю працею і талантом не можна "пробити дорогу в життя", домогтися гідного становища і матеріального благополуччя. Крім того, в особистому досвіді підлітка, як правило, відсутнє переживання успіху як особистого досягнення, особистої перемоги, заробленої за допомогою власної активності. Багато в чому це визначається тим, що в сучасній сім'ї та школі збереглися колишні установки на підкреслення невдач і помилок при майже повному ігноруванні перемог і досягнень підлітків (на відміну від західної парадигми, в якій акцентуються навіть незначні успіхи). Все це гостріше виявляє наявність у життєвій ситуації підлітків різних суперечностей, які призводять до емоційного переживання цих протиріч як фруструючого фактору, що заважає, ускладнює життя; і бажання (потреба) вирішити ці протиріччя.

З одного боку, наявність протиріч є нормальною для підліткового віку, з іншого – важливо, як саме усвідомлюються підлітком ці протиріччя: завдання, яке хочеться вирішити або як неприємність, яку майже неможливо обійти. Ще одна причина, якою можна пояснити факт неприйняття активності і перенасиченості "активним життям" – це проекція сучасного життя власних батьків, що нагадує "гонки за виживання". Підлітки стикаються з найбільш непривабливими сторонами такого активного життя – постійною втомою і роздратованістю батьків, байдужістю до їх психологічних проблем, переживанням своєї безпорадності і тривоги за завтрашній день і хибно–компенсуючими способами зниження фрустрації (алкоголізм). Найбільш типовим є роздратовано–непослідовне ставлення батьків до дітей в поєднанні з їх психологічною автономією від дітей. Підлітки переживають його як відношення "мені не до тебе".

Більшість сучасних підлітків не сприймають поняття "творчість" і "пізнання" як цінності (у рейтингу цінностей займають передостаннє місце), а спроби розмірковувати про майбутнє після школи викликають сплеск особистісної і ситуативної тривожності. В майбутньому підлітків турбує страх не отримати освіту, страх руйнування навколишнього середовища, занепокоєння, пов'язане з незнанням того, де вони зможуть застосувати свої здібності і т.п. Якщо на перше місце в рейтингу значущих цінностей підлітки ставлять щасливе сімейне життя, на другому – матеріальне благополуччя і на третє – здоров'я [30, c 24]. Висока цінність у поєднанні з недосяжністю закономірно породжують системний внутрішній конфлікт, ще одне джерело стресу.

В описаному вище соціальному контексті стають зрозумілими дані про комунікативні проблеми підлітків. Сучасні підлітки губляться в провокаційних, загрозливих ситуаціях, вибираючи або підпорядкування, або відповідну агресію як стиль своєї відповіді. Інший тип ситуацій, у яких переважно обирається неконструктивний стиль поведінки – це ситуації, коли потрібна підтримка або коли підліток сам потребує підтримки. Ці дані швидше відображають не закритість і недовірливість підлітків (добре відомо, що вони відкриті і довірливі), а скоріше эксплицітують думки, що існують у нашому суспільстві і транслюються безпосередньо від старшого покоління молодшому. Не можна проявляти твердість у відстоюванні своїх прав, краще поступитися. Не можна показувати іншим, що тобі погано – це "незручно". "Соромно" відчувати біль. Пристойна людина не відчуває гніву або ненависті і вже у всякому разі їх не виявляє. В половині ситуацій для підлітка характерним є переважання залежної поведінки над агресивною, що пов'язано з орієнтацією у вихованні на конформну поведінку. Крім того, заборона на прояв агресивних емоцій відводять підлітка від контакту, а отже, і від усвідомлення своїх емоцій.

Добре відомо, що важливу роль у розвитку самосвідомості підлітка відіграє соціум. При налагоджених в суспільстві механізмах ініціації (посвячення у доросле життя) процес рефлексії може до певного рівня розвиватися автономно. Ритуалізоване життя дореволюційної Росії дозволяло відбуватися цьому процесу більш м'яко і непомітно. Соціальні катаклізми останніх десятиріч, з одного боку, сприяли більш гострому протіканню підліткового кризи, з іншого – створенню екзистенційний ситуацій життєво–важливих виборів – що, в свою чергу, сприяє розвитку особистісної рефлексії. Але все це відбувається нерівномірно, хаотично, часто взагалі без контролю з боку суспільства. Про це, зокрема, пише Відомі дослідження Е. Еріксона, М. Мід, Р.Бенедікт та ін. розкривають вплив соціально–економічних умов у країні на життя підлітків та юнаків.

Так, ще Е. Еріксон описав синдром "патології віку", який пов'язаний з дорослішанням в нестабільному суспільстві, який полягає в практичній неможливості для підростаючої людини досягти зрілої его–ідентичності в постійно мінливому світі. Поняття "зріла ідентичність" означає, що криза завершена і індивід перейшов від пошуку себе до практичної самореалізації. Виділені Е. Еріксоном характерні особливості підлітків кризового суспільства (небажання дорослішати, пасивне очікування змін, різке збільшення тривожності, так зване постійне "смутне очікування тривоги") характерні і для сучасної України. Зокрема, ознаки дифузії ідентичності, незріла самосвідомість для вітчизняних підлітків – явище масове, що пов'язано з реальним страхом підлітків "не витримати життєвої дистанції" [79, с.128]. Ми задалися питанням, яка роль рефлексії у цих процесах?

Вже Ж.–Ж. Руссо підкреслював різкий перелом, яким супроводжується перехід від дитинства до дорослості і назвав юність "епохою другого народження". Е. Шпрангер у 20–х роках побудував цілу теорію "відкриття Я" як головного новоутворення юнацького віку. К.С. Виготський говорив про формування у цьому віці інтегративної самосвідомості. Практично всі психологи вважають отроцтво і юність критичним періодом формування самосвідомості, а, отже, і рефлексії.

Використовуючи в роботі поняття "підлітковий і юнацький вік" ми будемо мати на увазі інтервал від 15 до 18 років. У психологічній літературі період дорослішання (12/14–25 років) прийнято розглядати з двох точок зору: або як самостійний етап людського життя, який важливий сама по собі, або як час переходу до дорослого стану, необхідний насамперед для засвоєння соціальних ролей і норм дорослого регламентованого суспільства. Для нас цікаві обидві точки зору.

З позицій проміжності, перехідності даного етапу розвитку поява нових психологічних особливостей, пов'язаних з розвитком рефлексії, у вчорашніх дітей неминучі, вони генетично і біологічно обумовлені самим періодом розвитку, перетворенням дитини на дорослу людину. Гормональна активність, зростання і зміни фізичного тіла і сексуальності породжують особливі психосоціальні властивості і труднощі (такі як конфліктність, емоційна нестійкість тощо), які потрібно просто подолати, пережити, перечекати як неминучий процес ломки, перебудови організму, для того щоб придбати свою індивідуальність.

Прихильники ідеї самостійної цінності віку спираються на запропоновану Е. Еріксоном епігенетичну модель розвитку, що описує актуальний стан розвитку через його попередній стан, а не через кінцевий результат. З цієї точки зору, кожен віковий період має свою головну задачу, свій параметр, який при несприятливих обставинах перетворюється в свою протилежність.

Завдання підлітка – зібрати воєдино всі наявні до цього часу знання про самих себе, свої прояви і "інтегрувати ці численні образи себе в особистісну ідентичність, яка представляє собою усвідомлення як минулого, так і майбутнього, яке логічно випливає з нього" [79, с. 227]. Важливо, що ідентичність, про яку йде мова, визначається трьома параметрами: сприйняття себе (у підлітка повинен сформуватися образ себе, який об'єднує себе в минулому і розвивається в майбутнє); прийняття цілісності підлітка з іншими людьми; узгодження внутрішнього і зовнішнього планів цілісності. Іншими словами, в цьому віці повинна з'явитися не тільки ідентичність, але й особистісна рефлексія як система усвідомлених відносин зі світом і собою.

Підліток замислюється про своє місце в світі, намагається зазирнути у своє майбутнє і будує плани. Подолання кризи ідентичності багато в чому залежить від самостяотельно сформульованих відповідей на питання "хто я?", "куди я йду?", "ким я хочу стати?" і т.п. Таким чином, для подолання кризи, підліток повинен рефлексувати своє ставлення до світу, себе у світі і визначати свої позиції. Розвиток особистісної рефлексії допомагає підлітку вирішувати завдання розвитку "Я", які перед ним ставить суспільство: досягнення більшої вольової незалежності (в плануванні свого часу і прийнятті рішень; в засвоєнні нових ціннісних уявлень на основі їх власної, незалежно від поглядів батьків або інших значущих осіб; в більшому реалізмі в формуванні цілей і прагненні до тих чи інших ролей, посилення потреби впливати на інших і зростання стійкості до фрустрацій; зміна цілей на основі ціннісних уявлень (потреба в самостійному придбаній ідентичності; підвищення вимогливості до самого себе; поглиблення самооцінки; зростання здатності до дій і бажання активно діяти; прийняття на себе моральної відповідальності з урахуванням суспільних цінностей; постановка віддалених цілей, спрямованих на досягнення певного статусу. На наш погляд, постановка і вирішення цих задачі описується пов'язаними з рефлексією категоріями: усвідомлення відносин з часом, прийняття рішень і свобода вибору, система цінностей, конструкти ідентифікації та усвідомлення бажань.

Новоутворенням критичної фази підліткового віку, є так зване "почуття дорослості" –особлива форма самосвідомості, за допомогою якої підліток порівнює і ототожнює себе з іншими, знаходить зразки для засвоєння, будує свої відносини з людьми" [77, с. 277]. Якщо на основі почуття дорослості підлітка вдається розгорнути нову провідну діяльність – Д.Б. Ельконін назвав її інтимно–особистісним спілкуванням, а Д.І. Фельдштейн – суспільно корисною діяльністю, – предметом якої є способи побудови людських відносин у будь–якої спільній діяльності, то до кінця підліткового (за періодизацією Д.Б. Ельконіна) віку, тобто до 15 років, складається досить розвинена самосвідомість, в якій "відбувається заперечення дорослості саме завдяки орієнтації на себе. Підсумок: я НЕ дорослий. Звідси поворот до нових завдань" [77, с.497].

Відбувається постановка завдань саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації і можливість навчально–професійної діяльності юнацького віку, в якій здійснюється пошук засобів для вирішення цих завдань. Як наслідок цього: перехід від дії за логікою завдання до орієнтації на себе, основна умова вирішення завдання, її необхідно спеціально створювати для того, щоб підліток пережив цей кульмінаційний момент розвитку в його чистих, кульмінаційних формах.

Так Д. Б. Ельконін, вказуючи на важливість цього віку в генезисі особистості, звертає увагу на появу і розвиток у підлітковому віці особливої діяльності "полягає у встановленні інтимно–особистісних відношень між підлітками" [77, с. 81]. Важливо, що ця діяльність відрізняється від інших форм спілкування, тому що в основі її змісту лежить інтерес до іншого підлітку, як людини з певними особистісними якостями. Д.Б. Ельконін особливо важливим називає і побудову відносин підлітка в підлітковій групі, що тісно пов'язано з таким аспектом рефлексії як "я та інші".

Розбираючись в особливостях становлення самосвідомості і рефлексії, ми б хотіли звернути увагу на критерії періодизації, в основі яких лежать особливості розвитку структур самосвідомості. Так П. Блос виділяє в якості новоутворення самосвідомість як дезінтеграцію першого об'єкта любові, коли підліток, сприймаючи свою суб'єктивну реальність, починає відокремлювати її від батьківських інтроектів. Це важлива для нас характеристика підліткового і юнацького віку, тому підтримуючи розвиток рефлексії, ми використовуємо метод пошуку інтеріорізованих батьківських повідомлень і образів.

Важливим і досить складним для розвитку самосвідомості є усвідомлення підлітком своєї спадкоємності і стабільності своєї особистості в часі, у підлітка з віком помітно прискорюється суб'єктивна швидкість плину часу. Розвиток відчуття себе в часі тісно пов'язаний не тільки з розвитком мислення, але і зі зміною життєвої перспективи. Сприйняття часу підлітком ще залишається дискретним і обмежене безпосереднім минулим і сьогоденням, а майбутнє здається йому майже буквальним продовженням теперішнього. В юності часовий горизонт розширюється як углиб, охоплюючи віддалене минуле і майбутнє, включаючи вже не тільки особисті, але і соціальні перспективи.

Складність соціальної ситуації розвитку перехідного віку полягає в тому, що вона містить цілий ряд паралельних, хоча і взаємопов'язаних процесів: зрушення, що відбуваються в організмі, завершення фізіологічного і статевого дозрівання; зміни у змісті діяльності, зміни в структурі спілкування, зрушення у мотиваційній сфері і ціннісних орієнтаціях. Всі ці процеси стимулюють зростання самосвідомості та особистісної рефлексії. Статеве дозрівання, наростання фізичної сили, зміна зовнішніх контурів тіла активізують у підлітка інтерес до самого себе. Але справа не в самих по собі фізіологічних процесах, а в тому, що фізичне дозрівання є одночасно соціальним символом, знаком дорослішання, змужнінням, на яке звертають увагу і за яким пильно стежать інші, дорослі й однолітки.

Багато особливостей поведінки підростаючої людини і його здатність рефлексувати сильно залежать від його когнітивного розвитку в цей період життя. Відношення реального і можливого, відношення між "є" і "може бути" – ось та інтелектуальна інновація, яка, згідно класичним дослідженням Ж. Піаже і його школи, стає доступною дітям 11–12 років. Між 11–м і 15–м роками життя відбуваються суттєві структурні зміни в когнітивній області, що виражаються в переході до абстрактного і формального мислення. Вони завершують лінію розвитку, розпочату в дитинстві формуванням сенсомоторних структур і триваючу аж до передпубертатного періоду.

У 15–16 років людина вже оперує узагальненими логічними формулами; вона здатна абстрагувати розумові операції від об'єктів, над якими ці операції виробляються, що дозволяє освоювати різні точки зору і, з часом, здійснювати метапозицию в процесі рефлексії. Юнацьке мислення більш гнучке і одночасно більш реалістичне, ніж дитяче. Воно охоплює багатозначність слів і понять. Більш того, у старшокласників з'являється тяга до абстракції, до оперування поняттями, формулами, гіпотезами. Теоретизування в цьому віці стає нагальною психологічною потребою, і забезпечує вихід на екзистенційні теми.

Потреба у самопізнанні підлітка лягає на процес перетворень в когнітивній сфері йде трьома шляхами: розвиток комбінаторики, розвиток пропозиціональнмх операцій і розвиток гіпотетико – дедуктивного мислення.

Ця фундаментальна переорієнтація мислення, пізнання того, як влаштована реальність, на пошук потенційних можливостей, що лежать за безпосередньою даністю, іменується переходом до гіпотетико–дедуктивного мислення. Нові гіпотетико–дедуктивні засоби осягнення світу різко розширюють межі внутрішнього життя підлітка: його світ наповнюється ідеальними конструкціями, гіпотезами про себе, оточуючих, людство в цілому.

Підлітків захоплює різноманітність точок зору, в тому числі і на факт власного унікально–неповторного існування. Важлива в юності риса – здатність до інтроспекції (самоспостереження), яка стає одним з інструментів рефлексії. В коло предметів мисленого розгляду включаються власні думки, почуття і вчинки спостерігача. Для цього необхідно поділ самого себе на суб'єкт і об'єкт, ще недоступний дитині. Молоді люди цілком свідомо спостерігають і реєструють, як власні реакції, так і реакції оточуючих на свою поведінку

Описані перетворення когнітивної області та психофізіологічні зміни стають суттєвими передумовами емоційних змін. Нам важливо зрозуміти, що відбувається в емоційній сфері підлітка, тому що розглянута нами рефлексія у своїй основі має не тільки когнітивний спосіб пізнання, але і емоційно–чуттєвий.

Пошук себе, своєї відмінності від інших людей призводить до того, що дитячі класифікації людей за статтю, віком, груповій приналежності і улюблених способів проведення дозвілля замінюються більш психологчними, багатофакторними класифікаціями, які мають сильне емоційне забарвлення: сміливість, чесність, відданість, доброта, дружелюбність, талановитість, незалежність, оригінальність т. д. Немає кінця психологічним міркам, які старшокласники прикладають до себе і до інших людей у пошуках власної ідентичності та унікальності.

до цієї сфери життя.

Усвідомлення підлітком завдань свого розвитку (в ситуації навчального простору, створеним дорослими) може корелювати з його образом "Я–ідеальне", що є додатковою мотивацією до саморозвитку і приносить відчуття радості й упевненості в собі. При цьому успішне і своєчасне вирішення завдань даного віку, робить людину щасливою і полегшує вирішення завдання розвитку наступних віків. Невдача у рішенні завдань розвитку веде до відчуття нещасливості, до громадського осуду і складнощів у вирішенні завдань майбутнього розвитку, які лежать на півдорозі між вимогами суспільства й потребами індивіда. Головним завданням розвитку у підлітковому віці Р. Хавігхерст вважає завдання самовизначення у сферах загальнолюдських цінностей, спілкування людей і стосунки людини і Бога. Інші завдання розвитку вторинні по відношенню до неї:

а) освоєння "нового тіла", фізіологічна і психологічна полоідентичність;

б) розвиток абстрактного мислення. Набуття навичок міжособистісного спілкування з однолітками своєї і протилежної статі;

в) становлення нових незалежних відносин у родині: зменшення емоційної залежності при збереженні потреби в психологічній і матеріальній підтримці;

г) вироблення життєвої філософії та системи цінностей;

д) постановка завдань майбутнього (сім'я, кар'єра, освіта) в зв'язку з вирішенням питання: "На що я здатний?" [46, с. 81].

Таким чином, екзистенційні питання є ключовими (ядерними) і розвиток рефлексії підлітка відштовхується від них. Проте в підлітковому віці є й інша тенденція, вона пов'язана з тим, що у підлітка відбувається перенесення функції зразка з батьків на референтну групу однолітків, що призводить до більш "холодного" сприйняття ціннісних уявлень, оскільки з групою не існує такого тісного емоційного зв'язку, як з батьками. Зате відбувається розвиток соціального інтелекту, який забезпечує людині орієнтацію в соціальній дійсності.

По мірі розвитку соціального інтелекту орієнтація на зовнішні, несуттєві, суто поведінкові характеристики вчинків змінюються орієнтацією на внутрішні, не завжди усвідомлювані мотиви вчинків. Це теж є складовою самосвідомості підлітка, яке в підлітковому віці розвивається максимально інтенсивно. Психологи вважають, що до підліткового віку усвідомлення глибини власного "Я" ще не існує. Аналіз особливостей розвитку рефлексії у підлітковому віці дозволяє виділяти кілька відносно автономних вимірювань:

1. Ступінь когнітивної складності та диференціювання, яка вимірюється числом і характером усвідомлюваних власних якостей: чим більше своїх якостей особистість усвідомлює і чим складніше і самі ці якості, тим вище рівень розвитку її особистісної рефлексії. Після, приблизно, 13–ти років підліток починає розглядати поведінку людини в різних контекстах: як прояв індивідуальних якостей, як наслідок попередніх обставин, як результат природних особливостей і т.д. Ця множинність контрастів руйнує колишній чорно–білий образ і робить можливим багатозначні оцінки.

2. Ступінь виразності, образу Я", його суб'єктивної значимості для індивіда. Одна людина багато думає про себе, аналізує свої вчинки, в іншого рефлексія не розвинена, він діє, керуючись безпосередніми спонуканнями або логікою ситуації. Різні бувають і об'єкти рефлексії: один більше переймається своєю зовнішністю, інший – розумовими здібностями, третій – моральним виглядом. Для старшокласника образ його "Я" дуже значущий, оскільки саме з ним підліток починає співвідносити свою поведінку.

3. Ступінь внутрішньої цілісності, послідовності "образу Я". Оскільки людина бачить себе під різними кутами зору, її самосвідомість завжди суперечлива. Однак характер протиріч самосвідомості може бути різним. Одна справа – усвідомлення розбіжностей у ступені розвитку яких–небудь властивостей, інша справа – якщо людина усвідомлює, що притаманні їй властивості в принципі несумісні одна з одною (наприклад, високий рівень домагань, бажання бути першим важко поєднувати з низькою оцінкою своїх здібностей у значущій для особистості сфері діяльності). Суперечливість, непослідовність "образу Я" викликає внутрішню напруженість, сумніви і коливання. У перехідному віці індивід особливо гостро відчуває суперечливість, невпорядкованість свого "Я", що обумовлено як невизначеністю рівня домагань, так і труднощами переорієнтації з зовнішньої оцінки на самооцінку.

4. Ступінь стійкості, стабільності "образу Я" у часі. У одних людей приватні самооцінки і загальні уявлення про себе залишаються більш–менш стабільними, незмінними, а в інших вони дуже нестійкі, схильні до значних коливань, що не може не позначатися на поведінці людини і його стосунках з оточуючими. Образ "Я" у підлітковому віці сильно коливається і постійно змінюється.

Образ "Я" підлітка безпосередньо пов'язаний з його самооцінкою. Самооцінка – одна з різновидів оцінних здібностей людини, що представляє собою своєрідні когнітивні схеми, що узагальнюють минулий досвід особистості і організують нову інформацію відносно існуючої структури "Я". Часто самооцінка розглядається, як ставлення людини до своїх здібностей, можливостей, особистісних якостей, а також зовнішнього вигляду. Таким чином, самооцінка є одним з найважливіших особистісних утворень, що впливають на формування психологічних механізмів функціонування людини як соціальної істоти. Важливу роль у формуванні самооцінки людини відіграє рефлексивне зіставлення образу свого реального "Я" з образом ідеального "Я". У вітчизняній психології розрізняють: поточну (миттєва оцінка людиною чинених дій і вчинків) і особистісну (загальна, більш–менш постійна оцінка людиною самого себе) самооцінку; а також адекватну самооцінку, правильну, що збігається з дійсністю та неадекватну (завищену чи занижену).

У старшому підлітковому віці самооцінка, з одного боку, стає більш стійкою, а з іншого – зазнає певні зміни, обумовлені цілим рядом вищеописаних причин (фізіологічні, психологічні зміни, зміна зовнішніх вимог тощо). Підвищення ступеня усвідомленості своїх переживань дуже часто супроводжується гіпертрофованою увагою до себе і тим враженням, яке індивід справляє на оточуючих, і, як наслідок цього, егоцентризм, сором'язливість.

Узагальнюючи все вищесказане, можна побачити, що різні теорії підліткового віку (і системи періодизацій) не суперечать одна одній. На сьогоднішній день стає ясно, що в основу нової єдиної періодизації може бути покладено загальне поняття, що одночасно охоплює дві сторони розвитку: його об'єкт і джерело, тобто ЩО розвивається і ХТО (яка сила) рухає розвиток. В.І. Слободчиков припустив, що таким поняттям, з якого можна розгорнути єдину теорію стадій психічного розвитку, є поняття людської спільності, в межах якої «... утворюються різноманітні здібності людини, які дозволяють їй входити в різні спільності (долучатися до існуючих форм культури) та виходити з них (індивідуалізуватися й самому творити нові форми), тобто бути самобутніми» [58, с. 43].

На третій сходинці персоналізації – партнером дитини–отрока, стає громадський дорослий, втілений в системі соціальних ролей і частково персоніфікований образ вчителя, наставника. На четвертій сходинці – ступені індивідуалізації – партнером молодої людини стає (в межі розвитку) все людство, з яким він вступає в діяльнісні відносини, опосередковані системою суспільних ідеалів і цінностей. Індивідуалізація суспільного інвентарю цінностей за міркою особистісної позиції людини складає суть даного етапу розвитку суб'єкта суспільних відносин.

П'ята сходинка–універсалізація– «вихід за межі скільки завгодно розвиненої індивідуальності», співрозмовником тут стає Боголюдство. Вхід в нову спільність подібна новому народженню, тому в періодизації Ст. Слободчикова кожна нова ступінь розвитку починається з "кризи народження".

Старшокласники в періодизації Ст. Слободчикова знаходяться на третьому ступені (персоналізації). Це період становлення самобутності, стадії її освоєння – юності (13–18 років), коли підлітки, базуючись на набутому почутті дорослості, вимагають спільного пошуку способів вирішення соціальних і особистісних завдань. Як результат–руйнування стосунків залежності, можливість побудови стосунків рівності з наданням цілісності своєму"Я".

Аналізуючи різні підходи і теорії підліткового та юнацького віку, можна зробити наступні висновки: підлітковий вік є періодом природного розвитку рефлексії. Сучасна соціокультурна ситуація не забезпечує гармонійного процесу дорослішання підлітка;

Основою особистісної рефлексії, її ядром є пошук підлітком відповідей на екзистенційні питання; – Створення дорослим умов і сформована у підлітка особистісна рефлексія забезпечує розуміння власних відносин до дійсності, прийняття відповідальності за їх здійснення, сприяє впевненості в собі. Як динамічна система дає можливість простежити не тільки наявний стан, але і систему відносин, витікаючу з минулого і тенденції, спрямовані в майбутнє. В кінцевому підсумку – інтеграцію "Я" та усвідомлення себе активним суб'єктом своєї "теорії світу", що, в свою чергу, дозволяє підлітку успішно вирішувати ті завдання, які пред'являє йому суспільство на мікро – та макросоціальном рівнях, таких як: наявність стійкої тимчасової перспективи (що припускає наявність усвідомлених цілей); наявність здатності до поглибленої самооцінки (що передбачає не тільки сформовану рефлексію, але й високий рівень самоповаги); наявність мотивації до соціально–значимих дій і здатність брати на себе відповідальність з урахуванням громадських цінностей (що передбачає рефлексію себе в контексті дихотомії "свобода і відповідальність – втеча від свободи"; пошук інтимного партнера в майбутньому і створення психологічно зрілих відносин.

**2.2. Вивчення особливостей прояву егоцентризму у підлітків-девіантів**

У 90–х роках став очевидним факт, що молоде покоління України переживає кризову соціально–психологічну ситуацію: зруйновані колишні стереотипи поведінки, нормативні і ціннісні орієнтації: а вироблення нових відбувається хаотично, часто під впливом одномоментних громадських акцій, безсистемно і лавиноподібно. Результатом є зростання невмотивованих вчинків, агресивних та депресивних станів серед молоді, проблема залежності від психоактивних речовин і відсутність інтересу до себе і оточуючих.

Незважаючи на те, що в підлітковому і юнацькому віці всі необхідні психічні функції вже сформовані, процес розвитку самосвідомості як і раніше має потребу в керуванні з боку суспільства, в проведенні відповідної роботи щодо створення мотивації і ціннісної орієнтації підлітка і стимуляції власної активності підлітка в цьому напрямку. Як ми зазначали вище, для вирішення вікових завдань підлітку необхідно рефлексувати соціальну обстановку, своє місце в ній, співвідносити це з цілями свого розвику. Однак цей процес в умовах, що склалися, для багатьох майже не здійснюється спонтанно, що і призводить до того, що дорослий підліток (а згодом і доросла людина може мати нерозвинену рефлексію. Це може бути пов'язано ще і з тим, що застрявання на первинних потребах і відсутність мотивації до самореалізації (вторинних потреб, що характеризує людину як соціальну істоту), є актуальною проблемою нашого часу, що не сприяє зануренню в себе з метою саморозвитку, а отже, і рефлексії. Однак, прагнення до самореалізації, розкриття кращих якостей і розвитку індивідуальних здібностей підлітків самою логікою онтогенезу пов'язане з розвитком особистісної рефлексії, яка стає можливою, коли свідомість підлітка спрямовується на розуміння можливостей самосвідомості і відбувається переживання (емоційний компонент) компонентів особистісної рефлексії. Спираючись на класифікацію рівнів рефлексії, запропоновану В.І. Слободчиковым, О.І. Ісаєвим і класифікацію рівнів свідомості за В.В. Фроловим, ми виділили чотири рівня особистісної рефлексії.

Перший рівень ще не є рефлексією в повному розумінні слова, це початок виходу з неусвідомленого буття, коли суб'єкт починає відрізняти свою самість суб'єкта від процесу життєдіяльності. Це початок визволення свідомості з поглиненості буттям, яке саме по собі як акт розвитку ще не рефлексується, тому умовно ми називаємо його "предрефлексією". На цьому рівні людина живе відчуттям, чином, станом.

На другому рівні з'являється здатність рефлексувати не тільки психологічні стани, але і себе в них. На цій стадії людина поглинена тим, що переживає. Вона ідентифікує себе з чим–небудь і усвідомлює цей процес. Цей рівень відповідає "порівнюючій" і "визначальній рефлексії" і умовно названа нами "ідентифікаційним" рівнем рефлексії. На цій стадії людина, пізнаючи явища навколишнього світу (і визначаючи їх науково), починає співвідносити себе з навколишнім світом.

На третьому рівні людина виходить з поглиненості раціоналізаціями, прагненням все визначити і науково досліджувати. Саме тут починається особистісна рефлексія в "чистому вигляді". Людина усвідомлює себе у світі і світ у собі. Цей рівень відповідає "синтезує" рефлексії і названий нами "смисловим" рівнем екзистенціальної рефлексії. У зв'язку з тим, що в останніх психологічних дослідженнях зазначається багатозначність поняття "сенс" (Псих. Смислу), для нас важливо визначити, що ми розуміємо під цим поняттям. В даному випадку, описуючи категорію сенсу, спираємося на визначення Д.А. Леонтьєва, в якому він зводить три характеристики особистісного сенсу, що розкривають різні його грані: діяльність, свідомість, особистість. "...Поняття сенсу втілює принцип єдності діяльності, свідомості й особистості, перебуваючи на перетині всіх трьох фундаментальних психологічних категорій" [34, с. 109]. Таким чином, сенс є перехрестям свідомості і буття, ідеального і реального, життєвих цінностей і буттєвої можливості їх реалізації, дії і ціннісних значень цих дій для людини.

Д.А. Леонтьєв, спираючись на В. Франкла, демонструє відносини між різними гранями людського буття розглядаючи зміст методом, коли завдання пошуку зв'язку між (начебто) незіставними явищами вирішується побудовою загального тривимірного простору і здатністю "побачити за різними поглядами приватні проекції складного багатовимірного об'єкту – в нашому випадку сенсу, – на різні площини його розгляду" [34, с. 111]. Таким чином, саме сенс або точніше осмислення різних сторін буття (як прояв особистісної рефлексії), привносить цілісність існування людини, і створює обсяг у сприйнятті себе і свого життя, що автоматично піднімає його над системою координат попереднього рівня.

Торкаючись категорію сенсу, ми не можемо оминути і проблему сенсу життя. Аналізуючи філософські дослідження, пов'язані з проблемою сенсу життя, М.М. Рубінштейн приходить до висновку, що "філософська думка на вершині своєї напруги прийшла до усвідомлення... буття і життя – вищі цінності, вища категорія" [52, с. 141]. Але в пошуках і усвідомленні сенсу це тільки перший крок. "Подальша умова, без якої проблема сенсу не може бути вирішена позитивно: це зв'язок індивідуального сенсу життя з універсальним" [52, с. 142]. Однак важливо, щоб універсальний сенс не поглинав людську індивідуальність і самоцінність особистості. "Перед нами надзвичайно важке завдання поєднати абсолютне у вигляді загальних цінностей з повним визнанням дійсності з усім її розмаїттям, затвердити універсальний сенс, разом з тим зміцнивши зміст одиничного розвитку та особистому житті... Універсальний сенс не повинен поглинати індивідуальний, тому, що інакше особистість перетворюється лише в засіб, тільки в матеріал, тобто перестає бути особистістю і втрачає всякий сенс" [52, с. 142].

З цього положення дослідник виводить робить висновок. "Індивідуальне служіння і універсальний зв'язок, природно, висувають проблему космічної відповідальності і космічного значення особистості". Людина, при такому підході, "стає відповідальною за світ і міру розвитку своєї особистості; вона глибоко зацікавлена у тому, що вийде зі світу і що в ньому відбувається" [52, с. 143]. Таким чином, на змістовному рівні вже проявляються характеристики екзистенційного рівня рефлексії. З появою у внутрішньому життєвому просторі людини смислів, з'являється відчуття доцільності буття, що знімає структурні протиріччя між суб'єктом і об'єктом, тому що людина починає переживати свою єдність зі світом, "вкоріненість" в ньому. Відбувається розуміння того, що К. Юнг називав "синхронізмами" (різноманітні прояви єдиного світу), стає можливим глибоке усвідомлення себе в контексті екзистенційних смислів: цінності життя і цінність смерті, парадигмі "мати–бути", усвідомлення смислів доленосних подій, і здійснення метапозиції по відношенню до процесу власного пошуку. Межею цього рівня і переходом до наступного буде трансценденція як вихід за звичні схеми сприйняття і мислення.

Четвертий рівень може співвідноситися з "трансцендентуючою" рефлексією. Ми назвали його "екзистенційним" рівнем, тому що на цій стадії особистісної рефлексії людина виходить не тільки за межі себе, і своїх відносин зі світом, але досягає групової свідомості (або "надсвідомості" за В.В. Фроловим). Це рівень універсалізації, надсубєктности. Суть цього рівня – розширення свідомості, що має своєю межею нескінченність. Важливо, що цього рівня досягають одиниці і на нього людина піднімається сама, (неможливо допомогти людині відчути пікові стани або відчути свою місію). У процесі наших занять ми можемо тільки намітити напрямок руху до цього рівня, залишаючи можливість рухатися до нього за самою людиною.

Це рівень свідомої духовності людини, яка, за визначенням В.І. Панова – є трансцендентна сфера, коли людина виходить за межі свого буття, тобто коли "індивідуальна форма буття визначається надіндивидуальною формою буття" (матеріали конференції). Це рівень, на якому людина відчуває свою єдність з великим родом, народом, жителями землі, космосом) і виявляє готовність до кооперації свідомостей, тобто здатність працювати в режимі групового свідомості без втрати свого індивідуального "я". Це те, що на нашу думку, є процес і одночасно результат розвитку екзистенціальної рефлексії. [43, с. 20].

Для кожного рівня рефлексії ми виділили свої завдання розвитку. 1. На рівні "предрефлексії" наше завдання підтримати процес виходу з неусвідомленого буття, і відокремити буття від процесу життєдіяльності. Звільнення свідомості з поглиненості буттям відбувається при цілеспрямованому усвідомленні поточних і минулих емоційних станів (пряме рефлексування) і підбір метафор. На цьому рівні можна використовувати методи групової рефлексії і акцентування провокаційних протиріч. Для переходу на наступний рівень ми використовували описані нижче методи усвідомленого переживання різних значущих ситуацій, а також контакту з іншими людьми, творами мистецтва і явищами природи. Діагностичними критеріями цього рівня будуть: нездатність рефлексії своїх почуттів, відсутність досвіду рефлексації і погляду на себе з боку. Це виявляється в процесі робіт зі значимими подіями, коли підлітки не можуть описати свої почуття, в процесі психодраматических інсценувань, коли вони не можуть назвати свої емоційні переживання і зрозуміти, що почувають інші учасники. Також цей рівень характеризується відсутністю "словника почуттів", коли для вираження своїх переживань підлітку не вистачає слів, якими їх можна називати. Підліток, що знаходиться на цьому рівні, як і всі живі люди, переживає якісь почуття, емоційні реакції, але сам їх не визначає і не диференціює. І хоча за невербальними ознаками добре видно, що в процесі роботи з ним щось відбувається, сам він вважає, що "нічого не відчуває".

Завдяки груповому ефекту "розширення свідомості", коли підліток бачить, як це буває у інших в самих різних варіантах і цілеспрямованому повороту свідомості на себе і свої переживання, а також пошуку більш точних описів своїх почуттів, відбувається перехід на наступний рівень. Спочатку ідентифікуються найсильніші переживання: Практика показує, що психологічно така безпечна робота з кількох причин: негативні переживання врівноважуються позитивними; процесс усвідомлення почуттів сам по собі має психотерапевтичний ефект; працює ефект групової підтримки. Підліток навчається більше тонкій диференціації переживань і способів їх рефлексії.

На другому рівні ("ідентифікаційної" рефлексії) з'являється здатність рефлексувати не тільки психологічні стани, але і себе в них. На цій стадії людина поглинена тим, що вона переживає. Вона ідентифікує себе з чим–небудь і усвідомлює цей процес; відбувається рух до усвідомлення себе – розуміння хто я, на цьому рівні відбувається формування "я–концепції".

"Смисловий" рівень. Це самий складний рівень, на який ми можемо вивести підлітка. завдання на цьому рівні– створити умови для усвідомлення підлітком себе у світі і світу в собі. Забезпечити переживання, що відкривають підлітку його єдність з світом, "вкоріненість" в ньому.

Найважливішим завданням цього рівня є створення навчального простору для усвідомлення себе в контексті екзистенціальних категорій: а) цінності життя, б) свободи вибору, в) парадигмі "мати–бути", г) усвідомлення смислів доленосних подій, і здійснення метапозиції по відношенню до процесу власного пошуку, а також здійснення виходу за звичні схеми сприйняття і мислення. Реалізовувати розвиток рефлексії на цьому рівні через поняття сенсу можна в просторі трьох площин, у яких психологічний аналіз виявляє існування смислів: площину об'єктивних відносин між суб'єктом і світом. "У цій площині об'єкти, явища та події дійсності, що входять в життєвий світ суб'єкта, в тому числі його власні дії, є для нього життєвим сенсом в силу того, що вони об'єктивно небайдужі для його життя, позначаються на її протіканні" [35; с.113]. Це площина є "об'єктивна характеристика місця і ролі об'єктів, явищ і подій дійсності і дій суб'єкта в контексті його життя" [35; с. 113].

Друга площина – особистісний сенс. Якщо життєвий сенс, будучи індивідуальним і неповторним, все таки об'єктивний і не залежить від усвідомлення, то особистісний сенс, будучи формою пізнання суб'єктом його життєвих смислів та презентації їх у свідомості, "вимагає спеціальної внутрішньої діяльності осмислення" [35, с. 113].

Таким чином, розвиваючи рефлексію індивідуальних смислів подій, як одиниць буття, першу площину ми маємо на увазі, але працюємо безпосередньо тільки на другий, тому що вона дозволяє сконцентрувати на собі увагу. Описуючи цю площину аналізу сенсу існування як образ світу в свідомості суб'єкта, Д.А. Леонтьєв пише, що свідомість, презентуючи через емоційне забарвлення образів особистісний сенс об'єктів, явищ і подій, ставить перед людиною завдання "на сенс та усвідомлення того, яке конкретно місце в її житті займають відповідні об'єкти або події, з якими мотивами, потребами і цінностями суб'єкта вони пов'язані і як саме" [35, с. 113].

Третя площина, як і перша, не є об'єктом розгортання рефлексії суб'єкта, оскільки містить "неусвідомлювані механізми внутрішньої регуляції жизнедеятельності" [35, с. 113], але створює необхідний простір для цілковитого і повного розуміння структури сенсу. "У цій площині життєві відносини приймають форму смислових структур особистості, що утворюють цілісну систему і забезпечують регуляцію життєдіяльності суб'єкта у відповідності зі специфічною смисловою логікою життєвої необхідності" [35, с.113]. Таким чином, приймаючи цю структуру сенсу, ми, слідом за Д.А. Леонтьєвим, розуміємо цей аспект рефлексії як "відношення між суб'єктом і об'єктом або явищем дійсності, яке визначається місцем об'єкта (явища) у житті суб'єкта, виділяє цей об'єкт (явище) в образі світу і втілюється в особистісних структурах, що регулюють поведінку суб'єкта по відношенню до даного об'єкта (явища)" [35, с. 114].

Четвертий рівень – "екзистенційний", служить орієнтиром для направлення розвитку, тому досягти його людина може лише самостійно і, як правило, далеко за межами підліткового віку. Наше завдання щодо створення передумов цього рівня, створення семантичного простору, і суб'єктивного відчуття у підлітків ідеального образу розвитку особистісної рефлексії, а так само розуміння, що "бути людиною, – як пише В. Франкл, – означає перебувати перед змістом, який необхідно здійснити, і цінностями, які потрібно реалізувати. Це означає жити в полі напруги, створеного з одного боку реальністю, а з іншого – ідеалами, які необхідно матеріалізовувати... Людське існування автентично, якщо проживется як самотрансценденція", під якою В.Франкл розуміє "вихід за межі себе, до іншого" [67, с. 259]. Основна робота з підлітками можлива на рівні актуальної свідомості, з вектором руху до надсвідомості. У випадках же неусвідомленого буття необхідно створення особистісно–значущих протиріч, що стимулюють пошуки виходу в глибині свого "я" за межами "зони комфорту" і формування відповідної мотивації до саморозвитку. Робота в групі передбачає різний готівковий рівень розвитку рефлексії в її учасників, що сприяє ефективності занять, тому що є орієнтири, на які можна рівнятися, тобто учасники групи з більш розвиненою рефлексією задають іншим вектор руху розвитку, а для інших (що пішли у своєму розвитку вперед) – можливість самоусвідомлення себе в контексті групи і загальногрупового рівня учасників.

Узагальнюючи все вищесказане, можна зробити наступні висновки. Модель становлення рефлексії у підлітковому віці складається з чотирьох рівнів розвитку: предрефлексії; ідентифікаційного рівня; смислового рівня; екзистенційного рівня. Кожен рівень особистісної рефлексії має свої завдання розвитку. Особистісна рефлексія відрізняється від інших видів рефлексії своєю конструктивністю, наявністю в своєму змісті екзистенційних питань і присутністю емоційного компонента.

**2.3. Аналіз результатів констатувального експерименту**

Підбір стандартизованих та розробка власних методик для діагностики особливостей і рівня розвитку рефлексії підлітків показав, що, перш ніж складати діагностичний блок методик, необхідно відповісти на питання: що саме ми вимірюємо? за якими критеріями можна виміряти рівень розвитку рефлексії? і які можуть бути критерії ефективності розвиваючих занять? Іншими словами, це необхідність визначення основних критеріїв для оцінки рівня розвитку рефлексії і, відповідно, очікуваних результатів. Опишемо ці критерії і принципи їх діагностики.

а) зміна рівня рефлексії. Діагностика та розвиток цього критерію спирається на описані нами вище рівні рефлексії;

б) усвідомлення екзистенційних смислів і цінностей. Це пов'язано відношенням до подій власного життя та стосунків з протилежною статтю здатності розглядати їх з точки зору казуальної і смислової атрибуції (система А.А. Кроніка);

в) усвідомленням універсальних та індивідуальних цінностей. Критерієм цього може бути розвиток мотивації та здатності до осмислення подій життя;

г) заміна якості проживання бутя та стосунків з підлітками протилежної статі. Це пов'язано з темою відповідальності, свободою як можливістю приймати рішення та рефлексією того, наскільки життя залежить від мене;

Один з діагностичних принципів називається "Міра відповідальності". Коли підлітком аналізуються приємні і неприємні ситуації, пов’язані зі стосунками, з точки зору того, за якою причиною сталася та чи інша подія. І підраховується за формулою: (Х:А)х100% = ступінь залежності життя від своїх бажань, де А – загальна кількість подій. X – події, які відбулися "завдяки мені". Ще одним важливим критерієм ефективності є – формування ставлення до свого теперішнього як до точки біфуркації, що несе потенційні можливості.

Крім аналізу продуктів діяльності та методу включеного спостереження, для цих критеріїв ми використовували методики: «тест кольорових метафор» (додаток 11), спостереження трансформації лінії часу, методику "де Я?" (додаток 10), та методику "Хто Я?", методику «шкала самооцінки». 4. Поява суб'єктивного відчуття повноти життя. Ця характеристика тісно пов'язана з попередньою і доповнює її. Тому підвищення рівня рефлексії збільшує рівень осмислення віносин з іншими людьми (подій, переживань, власних дій), сприяє формуванню відчуття радості буття.

Цей критерій визначається рефлексією емоційних переживань, здатністю "підніматися над собою" і осмисленістю стосунків. Хорошим показником цієї характеристики, крім самоаналізу підлітків та аналізу продуктів їх діяльності може бути діагностична методика – "Моя хвилина", яка дозволяє оцінити суб'єктивне сприйняття часу, задоволеність власним життям і стосунками з протилежною статтю. Здатність отримувати радість від життя має великий вплив на стосунки з протилежною статтю. Чим більше радості отримує людина від життя, тим більш наповненими і осмисленими будуть стосунки з іншими людьми.

Отже, з закритими очима, не здійснюючи рахунку, підлітку необхідно відчути плин часу величиною в одну хвилину. Якщо суб'єктивне протягом часу більше хвилини – підліток відчуває себе комфортно. Добре відомо, що чим більше час наповнений щастям – тим швидше він проходить – ефект "щасливі годин не спостерігають". І якщо зменшення суб'єктивного часу може бути викликано ситуативною тривожністю, то критерій повноти завжди виступає як особистісний. Якщо суб'єктивна хвилина підлітка менше, і він відкриває очі раніше, ніж через 60 секунд – він квапить, бо не відчуває своєї "вкоріненості в житті", свого контакту з процесом буття. Якщо його хвилина менше 22 секунд – життя взагалі не цікаве, можливий стан депресії,

Цілісне сприйняття світу і здатність будувати причинно–наслідкові зв'язки. Ця характеристика включає здатність охоплювати своє існування, свої стосунки у світі цілісно з різних точок зору. А також рефлексивне переживання себе в контексті модальностей "мати" і "бути".

Поліпшення якості контакту з собою, з підлітками і рух до цілісності образу "Я". Включає рефлексію бажань, аналіз субособистостей (за Ф. Перлзом). Діагностичні принципи будуються на методах експериментального моделювання і включеного спостереження.

Зміна відношення до себе (по лінії прийняття), свого минулого (розуміння цінності досвіду), теперішнього (здатність відчувати можливості). Для цього критерію добре підходить психодіагностичне тестування на основі формуючих методик "Хто Я?" –проективної методики запропонованої Куном і Мак‑Портленд і адаптованої A.M. Прихожан. Вона дозволяє досліджувати "Я–концепцію", рівень особистісної рефлексії, характер сприйняття себе в часовому просторі, самооцінку і казуальну атрибуцію, а також формує проективну методика "Де Я?", запропоновану П.Р. Галактіновою і дозволяє

а) оцінити ставлення до підлітків протилежної статі за шкалою ізоляція) – дружелюбність;

б) діагностувати ознаки: стійкості, незалежності, оптимізму, спрямованості;

в) продублювати самооцінку і ставлення до минулого, теперішнього, майбутнього, що може показати стійкість (у разі кореляції з іншими методиками) рефлексивної оцінки або її нестійкість.

Для цього критерію ми також використовували психосемантичні методи діагностики, такі як тест кольорових метафор. Ця методика дозволяє виявити досить глибокі, частково неусвідомлювані компоненти відносин, минуючи при цьому захисні механізми вербальної системи. Такі як ставлення до себе, свого життя, до підлітків, до протилежної статі та ін.

Вся діагностична серія виконувалася в кілька етапів: до проведення експерименту (психодіагностичне тестування і психосемантичний метод), під час проведення експерименту (включене спостереження, експериментальне моделювання, аналіз продуктів діяльності) і після (психодіагностичне тестування, психосемантичний метод, аналіз продуктів діяльності).

Вибірку формуючого експерименту склали 25 осіб – учні 10–го класу середньої школи. Контрольна вибірка – з 22 осіб паралельного класу цієї ж школи. Репрезентативність вибірки забезпечувалась відтворюваністю результатів; випадковістю групп випробовуваних, так як під час її формування не накладалося жодних обмежень.

Мета, задачі, методи та процедура дослідження. Наше дослідження складалося з двох серій – діагностичної, яка проводилася до тренінгу (констатуюча) і після нього (контрольна) в експериментальній і контрольній групах підлітків, і формуюча серії, яка проводилася тільки з підлітками експериментальної групи.

Метою діагностичної серії стала констатація розвитку рефлексії у контрольній та експериментальній групах підлітків до і посля формуючого експерименту, для можливості порівняння результатів та їх подальшого аналізу.

Метою формуючої серії стало дослідження особливостей розвитку рефлексії підлітків в умовах експерименту–психологічного тренінгу.

У ході експериментальної роботи вирішувалися наступні завдання:

1. Виявити початковий рівень (констатуючий експеримент) розвитку рефлексії старшокласників за допомогою психодіагностичного тестування і психосемантичного методу.

2. Провести формуючу серію за розробленою розвиваючою програмою (формуючий експеримент).

3. Здійснити аналіз ефективності проведеної роботи (контрольний експеримент).

Опишемо самі діагностичні методики в застосуванні до оцінки виділених нами критеріїв розвитку рефлексії. В нашому експерименті було використано п'ять методів діагностики

а) включене спостереження;

б) експериментальне моделювання;

в) психодіагностичне тестування;

г) психосемантичний метод;

д) аналіз продуктів діяльності.

Наводимо їх у відповідності з етапами експерименту. До проведення формуючої серії ми використовували психодіагностичне тестування і психосемантичний метод.

Психодіагностичне тестування. Цей найбільш традиційний і метод діагностики, добре зарекомендував себе протягом багатьох років.

«Хто Я?» – Проективна методика Куна і Мак–Портленд, адаптована A.M. Прихожан [43; с. 13]. Дозволяє досліджувати «Я–концепцію», рівень особистісної рефлексії, наявність – відсутність інтересу до себе, характер сприйняття себе в часовому просторі, самооцінку, рівень самопрезентації, здатність використовувати життєвий ресурс і казуальну атрибуцію. Ця методика дозволяє відслідковувати зміну відносин до себе (по лінії прийняття), свого минулого (розуміння цінності досвіду), теперішнього і майбутнього (здатність відчувати можливості). Після цього дослідження можна зробити певні висновки щодо відносин підлітка з протилежною статтю та виявити певні проблеми. Підліткам пропонується протягом 15 хвилин відповісти на питання «хто я?», використовуючи для цього 20 слів або пропозицій. Перевага цієї методики в наочності для самого підлітка наявності і рівня вище описаних характеристик.

Стандартна методика «шкала самооцінки», що дозволяє оцінити реальне та бажане ставлення до наступним показниками: минуле, теперішнє, майбутнє, інтерес до себе, інтерес до інших, знання себе, впевненість в собі, повага до себе.

Проективна методика «Де Я?», запропоновано П.Р. Галактионовой дозволила нам:

а) оцінити ставлення до життя за шкалою ізоляція – контактність;

б) діагностувати знаки стійкості, незалежності, оптимізму, спрямованості (якщо «я зараз» – нижче, «я в майбутньому» –вище), відсутності спрямованості (при відсутності руху вгору);

в) продублювати самооцінку і ставлення до минулих, тепершніх, майбутніх подій, пов’язаних зі стосунками з протилежною статтю, що може показати стійкість (у разікореляції з іншими методиками) рефлексивної оцінки або її нестійкість.

Всі ці показники є змістом розвивається нами рефлексії. Сама процедура виглядає наступним чином: підліткам пропонується на друкованому бланку з малюнком знайти і відзначити себе в минулому, сьогоденні і майбутньому, супроводивши позначки коментарями (на звороті) з двох – трьох фраз, що дозволяє внести ясність в інтерпретацію результатів, так як є положення на малюнку, які можуть неоднозначно трактуватися підлітками. Інструкція: «знайди і відзнач себе в минулому, сьогоденні і майбутньому на рисунку. На звороті прокоментуй обрані позиції двома – трьома реченнями». Далі підліткам пропонується знайти, відзначити себе та описати характер своїх стосунків та почутя, що виникають.

Психосемантичний метод. Методика кольорових метафор – проективна методика, що представляє собою модифікацію КТВ (колірний тест відносин), що використовується в контексті психосемантичних методів Ч. Осгуда і Д. Келлі. Дозволяє вивчити емоційні компоненти відносин людини до себе, такі як: відношення до себе, свого життя, до підлітків протилежної статі, ситуації, діагностувати мотиви і відносини, захисні механізми вербальної системи свідомості. Перевага цієї методики в тому, що в стандартну схему об'єктів відносин ми маємо можливість внести досліджувані об'єкти.

Під час проведення формуючої серії ми використовували методи включеного спостереження, експериментального моделювання. Включене спостереження. Цей метод діагностики став можливий, завдяки тому, що програма розвитку рефлексії містить тренінгові завдання, систему зворотного зв'язку, мозкові штурми, метафоричні методи роботи – тобто все те, що може бути відстежено у процесі занять. Так, наприклад, на початку кожного заняття на етапі підготовки (класифікація О.В. Кардашеной) під час формування семантичних полів проводилася робота з незакінченими реченнями, пов'язаними з темою заняття, які учасники закінчують по асоціації, намагаючись робити це швидко, щоб підтримати ігровий темп. Це дозволяє: отримати картину розуміння теми, ознайомлення з нею підлітків, ступінь заглиблення у проблему, наявність досвіду рефлексії даного аспекту, рівень мотивації.

На формуючому етапі відбувалося моделювання тренінгової ситуації, де кожен мав можливість самостійно впоратися з поставленим завданням. Включене спостереження дозволяло в даному випадку не тільки діагностувати актуальний стан рефлексії, але і регулювати складність наступних завдань. Крім того, цей метод дозволив оцінити, як саме відбувається розвиток рефлексії підлітків, тобто спостерігати і фіксувати процес, а не тільки початковий стан і кінцевий результат.

Експериментальне моделювання. Цей метод дозволив оцінити, виділені нами діагностичні критерії безпосередньо в дії підлітків, що збільшило достовірність їх оцінки. Перевага цього методу ще й у тому, що процедури є не тільки діагностичними, але і розвиваючими. Вони не вимагають спеціального часу для діагностики, а включені в програму з метою корекції та розвитку рефлексії і будучи проведеними повторно, дозволяють: закріпити навички, просунутися далі в оволодінні рефлексією, оцінити динаміку не тільки провідному групи, але і самому учаснику, що дуже важливо, для розвитку мотивації.

«Моя хвилина» – ця відома методика була взята нами в модифікації В.А. Ананьєва [1, с. 111]. Вона дозволила оцінити суб'єктивне сприйняття часу і задоволеність власним життям. Закритими очима, не здійснюючи рахунку, підлітку пропонувалося відчути протягом часу величиною в одну хвилину. Якщо суб'єктивне протягом часу більше хвилини – підліток відчуває себе комфортно, його життя йому приємна. Добре відомо, що чим більше людина задоволена життям – тим швидше проходить час– ефект «щасливі годин не спостерігають». І якщо зменшення суб'єктивного часу може бути викликано ситуативною тривожністю, то критерій повноти завжди виступає як особистісний. Якщо суб'єктивна хвилина підлітка менше, і він відкриває очі раніше, ніж через 60 секунд – він квапить, бо не відчуває своєї «вкоріненості в життя», свого контакту з процессом буття. Якщо його хвилина менше 22 секунд – життя взагалі не цікаве, можливий стан депресії, може бути схильність до суїциду. Однією з причин може бути незадоволеність відносинами з протилежною статтю, що часто викликає депресивні стани. Цікавий той факт, що іноді й у щасливих людей зустрічається скорочення суб'єктивного часу, що на наш погляд може корелювати з особистісними особливостями або особливостями темпераменту. Тому говорити про наявність фактора задоволеності своїм життям за цією методикою можна тільки в поєднанні з іншими діагностичними методиками.

Вибудовування лінії часу (на основі експериментальних досліджень К.А. Абульханової, Т.В. Березиною [7]) дозволяє оцінити спрямованість людини в минуле, сьогодення або майбутнє. підлітків просять уявити подію, що стосується відносин з підлітком протилежної статі, та має місце в минулому, сьогоденні і імовірно в майбутньому, наприклад побачення. Потім уявити, як ці події могли б розташуватися у просторі (за Т.В. Березиною і К.А. Абульханової, характеристики часу найкраще досліджуються через характеристики простору). І в залежності від цього побудувати свою лінію часу. Потім підліткам пропонується намалювати свою лінію і відрефлексувати як вона рухається, яка її частина знаходиться перед очима, наскільки вони задоволені перебігом внутрішнього часу. Лінія часу відноситься до розряду динамічних характеристик, і може трансформуватися навіть в процесі одного заняття. Це пов'язано з ухваленням свого минулого, теперішнього і майбутнього як ресурсу, а не як руйнівного фактора. Наприклад, рефлексуючи свою спрямованість у минуле на лінії часу, зрозумівши, що саме там «тримає», підліток повертається вперед і, відповідно, його лінія часу перебудовується таким чином, що перед ним уже не минуле, а сьогодення і майбутнє. Іноді майбутнє заплутано і невизначено, і тоді рефлексія своїх очікувань, страхів і надій дозволяє прояснити своє майбутнє і трансформувати відповідну частину лінії часу.

Рефлексія бажань, аналіз парціоних особистостей (за Д. Хілманом [69]) або субособистостей (за Ф. Перлзом [21]), дозволяє діагностувати і розвивати такий параметр як поліпшення якості контакту з собою і, як результат, контакту з підлітками. Процедура включає в себе рефлексію основних напрямків своєї особистості (через рефлексію основних бажань), їх номінализацию, усвідомлену проекцію ззовні – на членів групи і вибудовування між ними динамічних відносин.

Після проведення формуючої серії для того, щоб діагностувати динаміку особливостей і рівня розвитку рефлексії контрольної групи та учасників експерименту по закінченні курсу розвиваючих занять нами використовувалися описані вище методи психодіагностичного тестування і психосемантичний метод, а також аналіз продуктів діяльності.

Аналіз продуктів діяльності. Технологія проведення занять будувалася таким чином, що крім тренінгової роботи і вправ у програму включалася робота у зошитах, які були видані всім учасникам перед заняттями для роботи в них, зворотного зв'язку і поточних питань, для яких в кінці занять спеціально відводився час. Діагностичному аналізу піддавалися такі продукти діяльності:

а) малюнки лінії часу, метафоричні малюнки «усвідомлені і неусвідомлені явища внутрішнього життя: стосунки, бажання, подія, почуття;

б) графіки (мати – бути);

в) діаграми аналізу дня;

г) таблиці (цінності і значущості);

д) письмовий самоаналіз, наприклад, формула «Міра відповідальності», коли підлітком аналізуються приємні і неприємні ситуації з точки зору казуальної атрибуції і підраховується за формулою: (Х:А)х100% = ступінь залежності від своїх бажань, де А\*– загальна кількість подій. X – події, які відбулися «завдяки мені».

Оскільки зміст програми розвитку рефлексії містить два основних вектори свідомості: свідомість спрямована на самого себе, теми: «я і час», «я і мій вибір»; свідомість направлено на світ в цілому і на особливості стосунків з протилежною статтю, то і діагностуючи розвиток рефлексії, ми звертаємо увагу на рух в цих двох напрямках. Дані, отримані на основі методів включеного спостереження, експериментального моделювання, аналізу продуктів діяльності, психосемантичного методу психодіагностичного тестування оброблялися кількісно і якісно з використанням кореляційного та кластерного аналізу, аналізу середньоквадратичних відхилень (SD), аналізу середніх значень (математичеких очікувань MEAN). Розрахунки здійснювалися в програмі STATISTIKA 5.5. В розрахунках ми спиралися на Т–критерій Вілкоксона і Т–критерій Стьюдента, тому крива розподілу отриманих даних бала близька до нормального закону розподілу (кривої Гауса), так само ми спиралися на критерії Фішера та U–критерій Манна–Уїтні.

Опишемо детальніше принципи математичної обробки використаних нами критеріїв аналізу.

Т – критерій Вілкоксона.

Принцип цього критерію полягає в зіставленні вираженості зрушень в тому чи іншому напрямку за абсолютною величиною. При цьому критерій використовується на одній і тій же вибірці в двох різних умовах–в нашому випадку до і після розвиваючих занять. Він дозволяє встановити не тільки спрямованість змін, але і їх вираженість. Для цього спочатку ранжуються всі абсолютні величини зрушень, а потім підсумовуються ранги. Якщо зрушення в позитивну і негативну сторону відбуваються випадково, то суми рангів абсолютних значень будуть приблизно рівні. Якщо інтенсивність зсуву в одному напрямку переважує, то сума рангів абсолютних значень в протилежну сторону буде значно нижче, ніж це могло б бути при випадкових змінах. У цьому випадку можна говорити про значні зміни і атрибутувати їх умовам розвиваючої програми.

Критерій Фішера.

Цей критерій дозволяє додатково перевірити коректність порівняння контрольної та експериментальної груп і зіставити вибірки по тому, як часто зустрічається ефект, що нас цікавить. Цей критерій дозволяє оцінити достовірність розходжень між відсотковими частками двох вибірок, у яких реєструються дані. Механізм розрахунку по цьому критерію полягає в перекладі процентних часток до величини центрального кута, що вимірюється в радіанах. При розбіжності між кутами значення критерію зростає, що говорить про збільшення достовірності даних.

U–критерій Манна–Уітні. Цей критерій дозволяє оцінити відмінності між двома вибірками за рівнем кількісно вимірюваних ознак, що нас цікавлять. Він зручний при роботі з малими вибірками. Механізм цього критерію полягає у визначенні величини зони перехресних значень між двома рядами. Чим менше область перехрещуваниї значень, тим більш імовірно, що відмінності достовірні.

У обробці отриманих даних ми враховували і кореляцоні зв'язки. Це узгоджені зміни двох або більшої кількості ознак. Наприклад, збільшення суб'єктивного часу (методика «Моя хвилина») корелює в експериментальній групі зі зростанням поваги до себе та інших людей за двома шкалами («шкала самооцінки»), зі збільшенням каузальної атрибуції «Я» (методикою «Хто Я?») і зростанням центрування в методиці «Де я?», що дозволяє зробити висновки про підвищення рівня «якості життя» (в термінології М.І. Шевандріна). І навпаки, відсутність кореляції в контрольній групі у співвідношенні з великим розкидом навіть при наявності значущих змін дозволяє зробити висновки про різнорідність особистісних процесів, їх різноспрямованості.

Використання кластерного аналізу дозволило нам по сукупності діагностованих різними методиками ознак на першому етапі виділити три кластера в експериментальній групі. Важливим виявилася неможливість їх виділення після проведення розвиваючої програми, що додатково підтвердило нашу гіпотезу про актуальний і можливий рівні розвитку рефлексії у сучасних підлітків. Таким чином, використання п'яти діагностичних методів (включеного спостереження, експериментального моделювання, психодіагностичного тестування, психосемантичного методу, аналізу продуктів діяльності) і методу математичної обробки даних дозволило нам зіставити отримані на констатуючому і контрольному етапах дослідження результати. І на основі зіставлення зробити аналіз отриманих даних з метою оцінки ефективності запропонованої розвиваючої програми.

**2.4. Корекція девіантної поведінки підлітків з проявами**

На сьогоднішній день не існує загальноприйнятого визначення поняття "тренінг", цим поняттям називають різні форми, способи і засоби в психологічній практиці. Тренінг визначають і як спосіб перепрограмування наявної у людини моделі управління поведінкою і діяльністю, і як метод активного навчання, і як засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, вмінь і навичок в області міжособистісного спілкування, і як метод групового консультування і психотерапії. Термін "тренінг" (від англ. train, training) має ряд значень: навчання, виховання, тренування; цікаво, що він виник не в клінічній психотерапії, а в роботі зі здоровими людьми і часто використовується з прикметником "соціально–психологічний".

Ми у своїй роботі поділяємо підхід Н.Ю. Хрящової і С.І. Макшанова, які називають тренінг багатофункціональним методом навмисних змін психологічного феномену людини і групи з метою гармонізації особистісного буття людини [49]. Спочатку різний рівень розвитку рефлексії учасників є добрим грунтом для механізмів наслідуючої поведінки в групі. Уміння досліджувати свій внутрішній світ набувається в процесі спостереження за іншими. Якщо на початковому етапі можливо наслідування поведінки керівника або інших особливо популярних членів групи з метою отримання схвалення, то поступово учасники починають експериментувати з усіма моделями самодослідження, що мають місце в групі.

В успішно функціонуючій групі в процесі роботи мають місце зміни в учасниках, які поширюються на їх поведінку у зовнішньому світі. Така генералізація стає можливою, коли відбувається присвоєння групового досвіду, коли члени групи самі експерементують з новими моделями рефлексії. Вчаться дивитися на себе з точки зору керівника і партнера. Одним із способів переносу навичок рефлексії в реальну обстановку є домашні завдання. Крім того, на розвиваючих заняттях учасники використовують для рефлексії матеріал власного життя, події, що відбуваються між заняттями. Для нас важливо, що тренінгова група дає можливість об'єднати дидактичні засоби навчання з навчанням на основі безпосереднього досвіду.

На заняттях учасники набувають навички самоспостереження і навчаються реєструвати результати цих спостережень. Тренінгова група в нашому випадку характеризується наявністю специфічних принципів. Принцип активності реалізується завдяки тому, що учасники залучаються до спеціально розроблених дій. Цей принцип спирається на експериментальні дослідження, суть яких в тому, що людина засвоює десять відсотків того, що чує, п'ятдесят відсотків того, що бачить, сімдесят відсотків того, що проговорює, і дев'яносто того, що робить сама. Принцип дослідницької (творчої) позиції реалізується в тому, що в ході тренінгу учасники групи усвідомлюють, виявляють, і рефлексують, закономірності, уже відомі в психології, а також свої особисті ресурси, можливості і особливості.

Реалізація цього принципу забезпечується створенням креативного середовища через наявність таких характеристик як: проблемність, невизначеність, безпека і прийняття. Принцип об'єктивації (усвідомлення) поведінки і емоцій реалізується завдяки тому, що поведінка учасників тренінгу перекладається з імпульсного на об'єктивований рівень, що дозволяє робити зміни. Одним із засобів є зворотній зв'язок і групова рефлексія учасників тренінгу. Принцип партнерського (суб'єкт – суб'єктного) спілкування. Суб'єкт – суб'єктним вважається спілкування, при якому враховуються інтереси інших учасників взаємодії, їх почуття, емоції, переживання, визнається цінність особистості іншої людини. У трениниговій роботи знаходить застосування принцип ієрархічності, коли учасникам пропонуються завдання, що поступово ускладнюються. Всі принципи тісно пов'язані між собою і створюють умови один для іншого. В організації нашого тренінгу були використані наступні параметри:

а) раціональний, що включає в себе розвиток навичок рефлексії в пізнанні самого себе, партнерів, стану групи. Усвідомлення і прийняття певної теоретичної інформації.

б) емоційний, що виявляється в здатності відчути переживання партнера і співпереживати йому.

в) поведінковий, що виявляється у збільшенні ступеня особистісної свободи.

Таким чином, тренінг, на наш погляд, є найбільш ефективною формою групової роботи, тому що відповідає особливостям підліткового віку і дозволяє:

а) використовувати потенціал групи;

б) розширювати свідомість за рахунок не схожого досвіду учасників;

в) рухатися в індивідуальному режимі при наявності добре структурованих кордонів і чітко заданого вектора розвитку;

г) учасникам отримувати різноплановий зворотний зв'язок;

д) об'єднувати дидактичні засоби навчання з навчанням на основі безпосереднього досвіду;

є) створити особливий режим, який забезпечує інтенсивність проживання, сконцентрованість,

Розвиваючи рефлексію, ми користуємося трьома основними способами.

Пропонуючи систему координат дихотомичных модусів, описаних Е. Фроммом, всередині яких людина має можливість оцінювати якість свого бутя та своїх стосунків. Пропонуючи виконати рефлексію свого "Я" в контексті взаємодії з іншими людьми на основі параметрів, запропонованих К. Хорні: а) орієнтація на людей, б) орієнтація від людей, в) орієнтація проти людей г) гармонійна рівновагу самодостатності і любові до людей. Спираючись на роботу з тими категоріями, які складають особистісну рефлексію: час, подія, бажання, усвідомлення, конструкти ідентифікації.

Опишемо детальніше ці способи. Дихотомичні координати. У систему дихотомічных координат ми включили дві полярні пари: "мати" і "бути"; екзистенційний вибір як прояв волі і відповідальності за своє життя і відхід від екзистенційних виборів.

Для нас важливо, що, занурюючи підлітка в систему координат цих дихотомій, ми не тільки дозволяємо йому визначити своє місце, але і створюємо у нього мотивацію до поглиблення рефлексивних здібностей і змін у своєму житті. На думку Е. Фромма, усвідомлення протиріч – це ще не рух, але необхідна передумова до змін.

Опишемо наше розуміння модусів "бути" і "мати". Під координатою "бути" ми, слідом за Е. Фромом розуміємо такий спосіб існування, при якому людина не має нічого, і не прагне мати що–небудь, але продуктивно використовує свої здібності, перебуває в єдності зі всім світом" [70, с. 226]. У той час як координати "мати" визначається за допомогою наступної формули: "я є те, чим я володію і що я споживаю" [70, с. 235]. Таким чином, твердження "Я (суб'єкт) володію Про (об'єктом)" – це визначення "Я" через моє володіння " Про". Якщо в координаті "бути" формула: "я як такої", то "мати" – "я як те, чим я володію". В "мати" моя власність створює мене і мою індивідуальність. "Я є Я, оскільки Я маю X", де X означає всі природні об'єкти і живі істоти, з якими я співвідношу себе через моє право ними керувати і робити їх своєю постійною приналежністю. Так, наприклад, знання можна зберігати як інформацію (мати) або воно може брати участь у процесі продуктивного мислення (бути). "Оптимальне знання за принципом буття – це знати глибше, а за принципом володіння – мати більше знань" [70, с. 248].

Орієнтація на володіння або буття відноситься не тільки до процесу пізнання, але і до всіх сфер людського життя: так, любов за принципом буття спрямована на іншу людину, супроводжується установкою віддавати і стимулює творче "бути", на відміну від установки на володіння і підпорядкування собі. Таким чином, будь–яке явище нашого внутрішнього життя може бути розглянуто в контексті цих двох координат. По черзі занурюючи підлітка в переживання кожної з цих крайніх позицій, ми даємо йому можливість оцінити різні відрізки свого життя (свого дня, свого тижня) і діяльність у просторі цієї дихотомії. При роботі з цими категоріями ми звертаємо увагу на висловлювання підлітків і з точки зору формулювання своїх думок і переживань.

Допомагаючи підліткам переводити свої переживання з об'єкта в процес, шляхом постановки уточнюючих питань. Питання переводить вислів объектности в процес, дозволяє підліткам бути в більшому контакті зі своїми переживаннями, а значить глибше і чистіше рефлексувати їх. У роботі з цими дихотоміями ми виходимо з того, що відчуття людиною осмисленості життя та відносин з протилежною статтю, суб'єктивне відчуття задоволеності якістю відбувається при орієнтації на стан "бути". Наш досвід показав, що немає необхідності розповідати підліткам про достоїнства стану "бути" і недоліки "мати", досить забезпечити умови для особистісної рефлексії, і підлітки самі знаходять всі характеристики цих модусів і обирають орієнтацію на такі дії і відносини, які дозволяють усвідомлювати себе у стані "бути".

У нашій програмі підліткам пропонується відкрита таблиця «Мати і бути», яку вони мають можливість продовжити. Ще одне із завдань виглядає як діаграма дня, де кожна подія рефлексує з точки зору проживання його в одному з цих станів. Це дає можливість побачити підлітку частини життя, які він проживе як "бути" і "мати".

Друга дихотомичная пара – екзистенційний вибір як прояв волі і відповідальності за своє життя і відхід від екзистенційних виборів. Ця система координат пов'язана з відповіддю підлітка на питання "Як я роблю вибір?", "Як я уникаю вибору?", "Чи беру я рішення?", "Коли останній раз я приймав рішення?", "З ким я раджуся зазвичай?", "Потрібен хто–небудь мені для прийняття рішень?", "На кого я зазвичай перекладаю прийняття рішень?", "Я швидше виконую своє рішення чи чуже?", "Від кого залежить прийняття рішень?", "Що заважає самому приймати рішення?", "Що допомагає?".

Таким чином, рефлексія свого ставлення до вибору як до екзистенційного явища це і рефлексія розвитку свого "я". Спираючись на природну потребу підлітка бути в контакті з життям, з людьми і здійснювати себе через вибір, ми показуємо можливість робити це щодня і відпрацьовуємо механізми та шляхи рефлексії. Для нас важливо, що мова йде не про штучно створені умови розвитку, а реалізацію тих можливостей, які дає людині його життя. Формування рефлексії передбачає розвиток можливості "робити паузу" і спокійно віддавати собі звіт в поточних можливостях, наданих наявними обставинами. Усвідомлений вибір можна практикувати в звичайному житті кожен день. .

Працюючи з цією категорією рефлексії, дуже важливо дати можливість підлітку відчути зв'язок між вибором і свободою, як наслідком відповідальності за самостійний вибір. У роботі з цією категорією, як і з усіма іншими, ми не підштовхуємо підлітків до необхідності самостійних рішень, ми створюємо простір для рефлексії.

В. Франкл, спираючись на Н. Хартманна, пише, що "свобода людини є свободою всупереч залежності, оскільки також і духовна свобода будується над природною закономірністю на своєму власному, більш високому буттєвому рівні і, незважаючи на "залежність" від більш низького рівня буття, є по відношенню до нього "автономною" [67, с. 118]. Це означає, що, навіть будучи обумовленою обставинами життя, особа зберігає свободу: свободу вибору стосунків, свободу переживань і інші свободи, які по своїй організації знаходяться вище рівня зануреності умовами життя.

Роблячи вибір, людина стверджує свободу волі, якою вона володіє, вона вільна зайняти позицію по відношенню до цих умов; вона завжди зберігає свободу обирати свою установку і відношення до неї. Таким чином, навіть не маючи змоги змінити обставини, але усвідомлюючи свою позицію до них, людина реалізує свою свободу в екзистенційному виборі. Формування рефлексії в контексті розглянутих координат значно сприяє підвищенню рівня мотивації, підлітків захоплює можливість відчути себе всередині двох протидіючих сил: прагнення до зниження напруги і прагнення до переживання духовної напруги. Обидві сили виявляються досить інтенсивно і можуть реєструватися свідомістю. Так одна з них, за нашими спостереженнями, узгоджується з тим, що писав В. Франкл про те, що зазвичай для людини "набагато важливіше витримувати напругу і прагнути до здійснення цінностей, а не уникати їх будь–якою ціною" [67, с. 54], тому що "людина потребує насправді не стану, вільного від будь–якої напруги, а навпаки, певної здорової дози напруги, яка викликається присутністю в житті сенсу" [67, с. 62].

Інша проблема на рівні стосунків між підлітками проявляється в тенденції до відходу від прийняття відповідальності за своє життя .

Описуючи внутрішнє протиріччя між прагненням взяти відповідальність, здійснити вибір або відмовитися від цієї волі, В. Франкл пише: "в людині є щось на зразок протидіючих сил, які намагаються утримати його від того, щоб взяти на себе притаманну їй відповідальність" [67, с. 23]. Наша практика роботи з підлітками показує, що часто рішення не приймається ними з–за страху вибрати з численних можливостей не найкраще і тим самим втратити інші.

Дослідження цього механізму, привело нас до побудови схеми, яку, в процесі занять підлітки наповнюють прикладами з свого реального досвіду, що так само сприяє формуванню навичок рефлексії даної категорії.

Знання підлітків про наявність цих цінностей і можливостей їх реалізовувати чи не реалізовувати дозволяє формувати смисловий рівень особистісної рефлексії, детально описаного нами вище. Цінності творчості реалізуються, коли підліток перетворює навколишній світ і себе, в процесі втілення прагнення до творення, пофарбованого індивідуальним неповторним відтінком. Підліток також вносить в свої відносини к протилежною статтю творчий компонент. Цінності переживань – реалізуються в сприйнятті підлітком краси світу, краси людини. Цінність відносин – пов'язана із ставленням людини до інших людей, в тому числі і до підлітків протилежної статі. На цьому рівні категорія вибору і відповідальності перетинається з категорією "подія" (докладно розглянутої нижче), а точкою перетину служить рефлексія смислів (свідомість).

Описуючи завдання екзистенційного аналізу, Ст. Франкл пише, що "його завдання полягає в тому, щоб допомогти людині усвідомити свою відповідальність за виконання кожного завдання; чим більшою мірою він усвідомлює характер життя як завдання, тим більш осмисленим буде представлятися йому життя. У той час як людина, яка не усвідомлює своєї відповідальності, приймає життя як просту даність" [67, с. 51]. Ми вже писали, що на смисловому рівні розвитку особистісної рефлексії, людина стикається з необхідністю рефлексувати особистісні смисли, які є формою пізнання суб'єктом його життєвих смислів і презентувати їх у свідомість. Таким чином, через емоційне сприйняття об'єктів, явищ і подій, людина осмислює і усвідомлює те, яке місце в його житті займають ці об'єкти або події, з якими мотивами, потребами і цінностями суб'єкта вони пов'язані і як саме.

Вище ми відзначали, що ставлення до вибору пов'язано з відношенням до відповідальності. Як правило, в житті кожної людини є явища, за які він легко бере відповідальність, а за які він не бере зовсім. Ми не прагнемо навантажити підлітка відповідальністю, нашим завданням є усвідомлення підлітком наявного стану справ. "Буття людини ми охарактеризували як буття відповідальне, – пише В. Франкл. – Це буття відповідальне є кожен раз відповідальністю за реалізацію цінностей" [67, с.51]. Говорячи про сенс життя, В.Франкл пише: "життя є те, що задає людині питання... в самому існуванні людина реалізує відповіді на поставлені його існуванням питання" [67, с.53]. Уміння побачити ці питання, поставлені життям, будут впливати на відносини людини до інших. Усвідомлення відповідальності за себе, а також за людину, з якою підліток знаходиться у певних стосунках, роблять ці відносини більш глибокими і осмисленими. А можливість відповісти на поставлені життям питання і зрозуміти, на скільки людина бере на себе відповідальність за реалізацію цінностей, буде відповідати сформованому смисловому рівню розвитку рефлексії.

Народження нових можливостей часто відбувається на піку напруги вже наявних. У зв'язку з цим підходом ще одним важливим напрямком рефлексії може бути те наскільки підліток вміє і бажає себе навантажувати, наскільки він уникає можливості робити що–небудь на межі сил або отримує від цього задоволення. "Мабуть, людина так само погано переносить тривалу відсутність труднощів у психологічному плані, як і абсолютну невагомість у фізичному сенсі, і, мабуть, йому настільки ж важко існувати в позбавленому сенсу просторі, як і в безповітряному"[40, с. 63].

Піднімаючись на смисловий рівень розвитку рефлексії, ми приходимо до категорії смислів. В цій категорії ми торкаємося теми "подія". Для нас важливо, що всі категорії рефлексії так чи інакше пов'язані один з одним, так як вибір пов'язаний не тільки з подією, але і з конструктами ідентифікації, оскільки зачіпає тему субособистостей (ідеальний вибір, коли всі частини людини підтримують його рішення). Таким чином, використовуючи систему дихотомічних модусів, ми маємо можливість задавати певні контексти особистісної рефлексії: ставлення до себе, життя в цілому і окремих її проявів, таких, як стосунки з протилежною статтю.

Визначення та рефлексія свого "Я" в контексті взаємодії з іншими людьми. Розвиток досліджуваної нами рефлексії тісно пов'язано з такими параметрами людського існування як взаємодія з іншими людьми. Рефлексію своїх стратегій, стилів і особливостей ставлення до інших, їх динаміку можна здійснювати на основі параметрів, запропонованих К. Хорні:

1. Орієнтація на людей. Такі люди вибудовують свої відносини з іншими з метою уникнути самотності, подолати відчуття безпорадності і непотрібності. Мотивацією такого типу відносин є потреба людини в тому, щоб його любили, захищали і керували ним. Основними характеристиками такого стилю відносин будуть: залежність, нерішучість та безпомічність. Основна установка "якщо я поступлюся, мене не чіпатимуть".

2. Орієнтація від людей, для цього типу характерна втрата зацікавленості в людях, поверховість насолод, " прагнення до усамітнення, незалежності і самодостатності. Основна установка "мені все одно", "щоб все було в порядку потрібно відсторонитися".

3. Орієнтація проти людей – для цього типу відносин характерне домінування, ворожість і експлуатація. Установка таких людей "У мене є влада, ніхто мене не зачепить". Для людей цієї стратегії – життя це боротьба, а люди вороже налаштовані. Будь–яка ситуація розглядається з точки зору власної вигоди. Навіть діючи тактовно і по–дружньому, цей тип людей зберігає мотивацію здобуття контролю і влади над іншими і підвищення власного престижу, задоволення особистих амбіцій. Такі люди прагнуть експлуатувати інших, отримувати суспільне визнання і захоплення.

4. Гармонійна рівновага самодостатності і любові до людей – цей тип ставлення "Я" до інших протистоїть перерахованим вище, для нього характерна відсутність "базальної тривоги" (К. Хорні) і потреби захищатися, характерне почуття безпеки або "базової довіри до світу" (за Е. Еріксоном). В стратегіях цього типу відносин збалансовані почуття самодостатності (самоповаги, самоприйняття) і любові до людей, що знаходить своє вираження в наступних характеристиках: а)інтерес до іншої людини, б)бажання і здатність турботи про нього (готовність брати на себе відповідальність), в)здатність співпереживати, відчувати радість контакту. При цьому для нас важливо, що людина не користується якою–небудь однією стратегією все життя (тоді було б достатньо тільки її розпізнати і шукати шляхи виходу), а використовує всі ці стратегії в різний час і за різних обставин.

Перші три стратегії служать людині для зменшення відчуття тривоги, корені якої сягають у дитинство. Глибока рефлексія, дозволяє без занурення в дитинство відстежувати свої почуття і стратегію, відіграє захисну функцію, а так само внутрішні конфлікти стратегій один з одним. Для розвитку рефлексії цього критерію ми використовували методи моделювання ситуації та груповий аналіз. Коли підліткам пропонувалися різні завдання на групову роботу з обмеженим ресурсом, наприклад, обмежений параметр часу – за короткий час необхідно вирішити групові завдання. У формі групового аналізу на етапі обговорення, підліткам пропонується за допомогою стільців знайти метафори цих чотирьох типів відносин (ми докладно описує це у занятті, присвяченому цій темі), що піднімає рівень власної пошукової активності і мотивації.

Таким чином, рефлексія в контексті стратегій взаємовідносин з іншими людьми здійснюється через знайомство з цими стратегіями і пошук метафор, через рефлексію і зворотний зв'язок групи

Категорії рефлексії. Працюючи над розвитком особистісної рефлексії, ми зіткнулися з необхідністю виділити її основні вектори або стрижні, спираючись на які, підліток навчається рефлексувати в різних життєво важливих контекстах.

За категорії рефлексії ми прийняли ті складові, ставлення до яких і їх розуміння повинні змінитися в процесі роботи з ними, і через які можна оцінювати якість життя. Це своєрідні точки опори, які дозволяють рефлексувати і змінювати своє ставлення до себе, свого життя і відносин з підлітками протилежної статі. Опишемо деякі з них: "час", "подія", "бажання", "усвідомлення", "конструкти ідентифікації".

Гармонійні стосунки з часом означають дві, на перший погляд протилежні речі: по–перше, здатність жити справжнім, тобто переживати справжній момент свого життя у всій його повноті, а не як підготовку до майбутнього або як фатальний наслідок минулого; по–друге, здатність відчувати нерозривність минулого, сьогодення і майбутнього, тобто бачити своє життя цілісним. Непрості стосунки з часом актуальні для багатьох дорослих людей. Для підлітків вони гостро актуальні, тому що юнацька нормативна криза ідентичності 15–17 років включає в себе відносини і проблеми з часом, які проявляються у вигляді таких конфліктів, як дифузія часу і застій у діяльності. Цінності, соціальні ролі, сприйняті підлітком ззовні, починають піддаватися сумніву. Якщо процес набуття ідентичності ускладнений якимись несприятливими факторами – підліток не бачить зв'язку свого майбутнього з сьогоднішнім днем і намагається не думати про завтрашній день; нічого не встигає, його власна необов'язковість призводить до зниження самоповаги. Спроба підлітка як можна довше залишатися в дитячому стані призводить до необов'язковості, так як тільки далекі життєві плани і усвідомлювані тимчасові перспективи прояснюють смисли будь–яких додаткових зусиль і ставлення підлітка до часу як до ресурсу.

Під категорією часу ми розуміємо – специфічний вимір, психологічно рухомий і пластичний. У екзистенціальної психології є термін – "Темпоралъностъ існування" – це не фізична послідовність моментів, не відведені годинами хвилини і дні. Це "час", час суб'єктивно сприймається в залежності від його наповнення.

Визначаючи сутність часу, ми поділяємо підхід, синтетично поєднуємо реляційні і субстанціональні концепції часу: "подібно до того, як світло є і хвилею, і часткою, час, можливо, є і енергетичною субстанцією, і реляцією – відношенням" [13, с. 119].

Рефлексія себе в часовому просторі і тимчасовому простору в собі складається з переживання таких характеристик як: – одночасність, послідовність, тривалість, швидкість протікання різних подій життя, – їх приналежністі до справжнього; віддаленість в минуле і майбутнє; переживання стислості і розтягнутості, перервності і безперервності; обмеженості і безмежності часу; усвідомлення психологічного віку (час власного життя); уявлень про ймовірну тривалість життя, про смерть і безсмертя; про історичний зв'язок власного життя з життям попередніх та наступних поколінь сім'ї, суспільства, людства в цілому. "Згідно Ярської – Смирнової, суб'єктивні форми часу пов'язані з рівнями відображення і переживання часу в психіці і свідомості людини. Перший рівень часу людини – сенсорний, психічний і психологічний час. На рівні свідомості час пов'язаний з внутрішньою мовою. Другий рівень – час психологічний, особистісний, пов'язаний з суспільно–історичним, що забезпечує вихід з тимчасової структури суб'єкта, ритм культур і суспільства. Третій рівень пов'язаний з поняттям екзистенції, це особистісно–екзистенціальна форма часу, виражає рівень усвідомлення часових рядів та інтересів власного існування" [13; с. 116].

Т.В. Березіна описує 3–компонентну структуру особистісної організації часу, в якій співвідносяться усвідомлення часу, його переживання і практична організація. Так Т.В. Берзіна пише, що на основі експериментів була встановлена кореляція між виділеними властивостями внутрішнього часу і особливостями особистості, які проявляються у сприйнятті часу. Таким чином, від того, як Людина сприймає свій час і як побудована його лінія часу – він отримує можливість переживати ті чи інші властивості часу. Усвідомлення лінії часу може допомогти аналізу того, "що для мене час і як я ним користуюся? Взаємодія людини з часом – це складний нелінійний процес, в якому не завжди можна орієнтуватися за допомогою формальної логіки. Так Т. В. Березіна відзначає вплив внутрішньої активності особистості на характер протікання часу життя: "крім процесів витрачання енергії протягом життя з введенням категорії активності особистості, ми стикаємося з процесом, коли особистість у своїй активності не тільки витрачає, але і породжує час. У ряді ситуацій прискорення внутрішнього часу (і інші варіанти більш щільного його використання) веде до зростання задоволеності і підвищення енергетичного потенціалу. А стан задоволеності може вести до збільшення тривалості життя ... особистість може не тільки записувати відведений їй час, але і породжувати його своєю активністю як суб'єкт життя" [7, с. 153].

Рефлексія основних параметрів стосунків з часом (особливості перебігу різних подій життя, власну спрямованість на теперішнє, минулого або майбутнє, переживання стислості і розтягнутості, перервності і безперервності, особливості руху по лінії часу) можливі при роботі з лінією часу. "Тимчасова лінія – це послідовність образів (уявних картин), в яких індивідуум уявляє події свого минулого, сучасного і можливого майбутнього" [7, с. 32]

Метод роботи з лінією часу простий у виконанні і ефективний з точки зору розвитку рефлексії, оскільки дає можливість бачити події свого життя з висоти "пташиного польоту" і проявляти для себе пов'язані з ними переживання та емоції. Ця робота завжди викликає великий інтерес з боку підлітків, і кожен бере з неї стільки, скільки готовий взяти на даний момент. Ще один метод розвитку рефлексії цього параметра пов'язаний з аналізом спрямованості особистості на процес або результат діяльності. У цих двох векторах час виступає для людини з точки зору соціальної активності. Добре відомий поділ людей за принципом мотивації та почуття задоволеності на тих, хто орієнтований на процес і тих, хто орієнтований на результат. Для того, щоб учасники могли відрефлексувати свою спрямованість, дається завдання на командний продукт, а після групової рефлексії аналізується, що приносило більше задоволення і на що було направлено прагнення і сили людини? За тим складається таблиця з описом характеристик спрямованості на результат і на процес (додаток №3) і підлітки самі рефлексують, що частіше має місце у їхньому житті. Отже, рефлексія категорії часу здійснюється чотирма способами: а) рефлексія і робота з лінією часу; б) побудова таблиць і графіків в) моделювання різних переживань часу в груповій тілесній метафорі; г) пряме рефлексування.

Під подією, у слід за М. Папушем, ми розуміємо те, що трапилося і має для людини зміст. Події досить складно рефлексувати (на початкових етапах) самостійно, тому, що "у самої людини буває кілька версій з приводу того, що за подія сталася... версія завжди комусь адресована...це завжди внутрішня розповідь комусь, якимось зовнішнім або внутрішнім персонажам" [44, с. 124]. Саме тут виникає місце для внутрішніх спотворень. Тому рефлексія починається з розуміння того, кому у внутрішньому світі людини адресована версія події.

Важливо, що ми не боремося з внутрішніми спотвореннями, а просто помічаємо їх, розуміючи для чого (кого) вони нам потрібні. Рефлексія події може відбуватися за чотирма змістовними рівнями. Сюжет–сама подія, його сюжетна канва. Контекст – обставини, які надають індивідуальне забарвлення події. Питання: яке це має відношення до самої події? Як подія живе в людині зараз, після того як вона сталося? Як вона усвідомлюється? Як переживається? Усвідомлення сенсу події. Для цього використовується подвійна: причинна і цільова детермінація подій індивідуального життя, яку ввів А.А. Кронік. "Всі події відбуваються або "для того, щоб", або (а іноді і) "тому що". Перш ніж навчитися самостійно глибоко рефлексувати, необхідна допомога у вигляді роботи в трійках. Один рефлексує, другий допомагає йому питаннями, третій учасник спостерігає, не втручаючись у процес. Рефлексуючий розповідає ведучому яку–небудь недавню подію життя, пов’язану зі стосунками з протилежною статтю. Слухачеві важливо не впливати на оповідача: не квапити, не просити оцінювати.

Для слухаючого ця робота важлива не тільки з точки зору допомоги тому, хто розповідає, але і для розуміння своєї позиції людини. "Людина, яка в змозі звернути увагу на ближнього, зауважити, що в схожій, начебто, ситуації, близький живе інакше, ніж він сам, – це вже трохи інша людина. Вона стає добрішою, уважнішою; вона більшою мірою сама стоїть на власних ногах і готова дозволити це іншому"[80, с.104]. Наступний, більш складний рівень роботи з подією – аналіз доленосних подій, пов’язаних зі стосунками, і їх сенсу. Можливий пошук синхронізмів (за К.Г. Юнгом). Ця робота дозволяє розвинути більш рефлексивне ставлення до стосунків і зачіпає смисловий рівень розвитку рефлексії.

При аналізі доленосних подій, складним моментом є осмислення свого ставлення до подій, що викликають страждання, оскільки зазвичай такі події супроводжуються бажанням відходу від болю, а отже і від рефлексії й осмислення того, що відбувається. В. Франкл пише про те, що у момент страждання людина втрачає контакт з реальністю, і це посилює страждання, в той час, як усвідомлення сенсу відносин полегшує його, тому в стражданні набувається сенс. "Страждаючи від якої–небудь життєвої обставини, ми внутрішньо відвертаємося від неї, створюємо дистанцію між своєю особистістю і цією обставиною. Поки ми страждаємо від стану, якого не повинно бути, ми знаходимося в напрузі між фактичним буттям, з одного боку, і буттям, яке повинно бути, – з іншого" [67, с. 109]. Виходить, що очікування кращого відводить людину від від контакту з собою. Смисловий рівень рефлексії не тільки дозволяє людині осмислювати те, що відбувається або відбулося, але (завдяки цьому) і полегшує його сприйняття. Контакт з собою і з реальністю в даний поточний час пов'язаний з такою категорією – усвідомлення.

Таким чином, робота з подією – це в першу чергу розуміння того, що є подія своєї внутрішньої комунікації (яке звучання ми їй надаємо,його каузальної природи, сенсу та значення у житті. Усвідомлення (в тому сенсі, в якому його запропонував Ф. Перлз) як процес активного проживання і "включення", як наявність якісного контакту з собою і світом людини в кожен даний момент часу. "Усвідомлення" відрізняється від "усвідомлення" свого процесуальністю, можна навіть сказати безперервністю. Якщо усвідомлення – це сам процес, то усвідомлення є результатом цього процесу. "Усвідомлення – це "доведення до свідомості того, що людина переживає в кожен даний момент..." [67, с. 28].

М. Папуш запропонував термін "поле досвіду", під яким можна розуміти "Область всього, що може бути усвідомлено психікою в даний момент, може бути названо. У нього входять кінестетичні аспекти нашого існування, але також емоції, думки, і навіть фантазії, спогади, очікування тощо" [44, с. 35].

Поле досвіду – це не тільки те, що бачиться і усвідомлюється в даний момент, це те, що може бути потенційно побачене і усвідомлено при цілеспрямованому перенесені уваги в цю область. Результатом такої рефлексії є розширення поля свідомості, коли людина може одночасно прагнути до мети і уважно дивитися по сторонах, усвідомлювати, що з ним відбувається, тобто жити повноцінним життям, наповнюючи своє буття, відчувати, що вона є. Але все це вимагає спеціального зусилля, щоб усвідомлення сталося, необхідний спеціальний акт уваги. Усвідомлення визначає якість присутності людини. Відпрацьовуючи механізми розвитку рефлексії ми, у слід за М. Папушем, використовуємо два полюси техніки Ф. Перлза: "Один – це так званий continuum of awareness (контінуум усвідомлення): практика вербалізації (проговорювання словами) того, що усвідомлюється в кожний даний момент" [21, с. 28]. На рівні вправ це промовляння в парах чи трійках "що я бачу, чую, відчуваю".

На іншому полюсі знаходиться спрямоване усвідомлення, коли «увага людини довільно спрямовується на якусь частину, якийсь фрагмент його взаємодії з навколишнім, і він прагне відчути, – не "усвідомити", а саме усвідомлювати – що там відбувається» [21, с. 29]. Важливим кроком у роботі з усвідомленням, є розуміння підлітками того, що думки можна думати (проживаючи їх), а можна не думати, що вони не самі по собі крутяться в голові, тобто підвладність людині процесу "думання". Для цього можна запропонувати завдання, що вимагає розумової напруги (наприклад, помножити в голові два двозначних числа), і через деякий час скасовати завдання, пропонуючи відчути полегшення від вивільненої енергії.

Для більш тонкої рефлексивної диференціації, нам важливо враховувати два модусу буття: а) коли людина знаходиться у реальному процесі, – сенсорному, емоційному або розумовому, і б) коли вона говорить про це, не здійснюючи ніякого реального процесу, крім говоріння. У гештальт підході "фігура" виділяється з "фону" певним інтересом, що направляє увагу організму. "Як "фігура", так і "фон" представлені послідовністю " [21, с. 37].

І саме усвідомлення визначає якість присутності людини. А розширення рефлексії полягає в тому, що більше елементів бачиться одночасно, причому бачаться вони пов'язані, інтегровані. Людині властиво ділити те, що відбувається в його житті на "головне" і не "головне". Відповідно, те, що він вважає головним у тій чи іншій мірі усвідомлюється, не головне ж, фон проходить автоматично, не затримуючись у свідомості. На наших заняттях ми пропонуємо підліткам уявити, що у стосунках з протилежною статтю є несуттєвим . За тим, звертаємо увагу на те, яким саме чином вони відділяють важливе від неважливого. Для розвитку цього параметра особистісної рефлексії важливо знайти свої критерії відділення. Побачити свої автоматизми та оволодіти ними. Наприклад, це може виглядати як завдання пригадати побачення. Згадати (переглянути), що відбувалося від виходу з початкового пункту до кінцевого. Спочатку згадати об'єктивно, потім особисто (тобто що відбувалося особисто зі мною). Можна відрефлексувати як згадуються: мікроподії і настрої. Маються на увазі дві основні стратегії: коли навмисно прикладаються зусилля відновити все від початку до кінця; коли визначивши об'єкт згадуємого, людина розслаблюється і чекає, що спливе само по собі.

Результатом такої рефлексії є розширення поля свідомості, коли людина може одночасно прагнути до мети (сподобатись підлітку протилежної статі) і уважно дивитися по сторонах, усвідомлювати, що з ним відбувається. І так робота з усвідомленням передбачає розуміння, що тільки при спеціальному зусиллі людина може усвідомлювати, що вона робить, що і як з нею відбувається, розуміти принципи, за якими вона відокремлює головне від неголовного і рефлексію конкретних ситуацій. Бажання ми класифікуємо за запропонованим А. Маслоу принципом, за яким існують бажання "дефіцітарні" – брак чого–небудь (спрага) і бажання "буттєві" – пізнання тому, що цікаво.

Складність в рефлексії бажань – у тому, щоб доходити до власних бажань до розуміння, що "я цього хочу". Для більш глибокої рефлексії постійно задається питання "для чого?" до тих пір, поки відповідь не буде "я цього хочу".

Робота може здійснюватися у запропонованій М. Папушем метафорі "сад мрій". Рефлексія бажань може здійснюватися також за чотирма змістовними лініями:

а) сюжет бажання – його предмет, структура, обставини;

б) мінімальний необхідний контекст;

в) відношення того, хто рефлексує до своїх бажаннь(жене, плекає, пишатися, соромиться тощо;

г) його зміст і суть. Наступний крок рефлексія того, як людина обходиться зі своїми бажаннями, що стосуються відносин з протилежною статтю. Як ставиться до тих бажань, які не можна реалізувати. Не підміняє одні бажання іншими?

В процесі роботи ми переконалися, що підлітки недооцінюють значення бажань. Тому важливими ми вважаємо невеликі теоретичні введення. Внутрішні конфлікти, недовіра собі і т.д. тісно пов'язані з нашими бажаннями. Через рефлексію бажань ми виходимо на можливість рухатися до своєї цілісності через рефлексування того, що Ф. Перлз називає "частина себе", Хілман "парціальні особистості", Роберто Ассаджолі "субособистості", Е.Берн "его–стани" – тобто набір поведінкових схем, супроводжуваних своєю емоційною реакцією.

Таким чином, ми рефлексуєм і працюємо з бажаннями. Для цього ми використовуємо наступні методи:

а) метод "круглого столу" коли субособистості так домовляються між собою, щоб всі бажання були задоволені;

б) "функціональний аналіз субособистостей". Коли підліток розуміє, що "незручна" субособа виконує важливу для нього функцію (наприклад, контроль за поведінкою), і її неможливо вилучити, оскільки це частина особистості. При цьому можливо забезпечити інший (задовольняючий людину) спосіб виконання функцій цієї субособистості.

Така робота здійснюється у наступному алгоритмі: рефлексуються

а) функції субособистостей;

б) чи задовольняє людину їх існування в такій формі;

в) як вона бачить оптимальний варіант.

Для рефлексії необхідно відокремлювати власне функцію, яка корисна для людини, від супроводжуючих її елементів, що ускладнюють цілісність особистості.

На прикладі рефлексії субособистостей добре видно, що особистісна рефлексія виступає не тільки як гносеологічний принцип (спосіб і метод пізнання), але і онтологічний (спосіб і метод розвитку). Рефлексивна позиція є для людини засобом пізнання і навчання, оскільки за допомогою неї стає можливим подолання своїх недоліків та поглиблення свого буття. Вищеописані принципи розвитку рефлексії ми реалізуємо використовуючи традиційні тренінгові форми роботи такі як:

а) проективні методи гештальта;

б) групова дискусія (полілог, аналіз конкретних ситуацій);

в) мозковий штурм;

г) групова рефлексія;

д) гра (рольові ігри, психотехнічні ігри);

є) моделювання навчальних ситуацій;

ж) психологічний щоденник;

з) індивідуальне рішення психологічних завдань;

і) психодрама;

к) лекція;

л) зворотний зв'язок, і менш поширені, але не менш ефективні форми: рефлексія переживанням, і метод тілесної метафори, опишемо їх докладно.

Метод рефлексії переживанням. Ми вже писали, що процес розвитку рефлексії на особистостей протилежної статі тісно пов'язаний з процесом розвитку особистості. Однак важливо відзначити, що в певних ситуаціях можливий внутрішньоособистісний конфлікт: когнітивно людина хоче змінити своє життя – якість свого проживання, тобто хоче розвиватися, а емоційно – ні, тому, що на рівні відчуттів його спосіб життя його влаштовує. Тому важливо, що розглянута нами рефлексія має в своїй основі емоційно–чуттєвий компонент, що дозволяє людині на початкових етапах чесно досліджувати свої устремління, а на етапах роботи над собою змінюватися і на цьому рівні.

Якщо для когнітивного плану достатньо розуміння, то емоційне прагнення формується як руховий навик в дитинстві – на механізмі позитивного підкріплення. Щось сталося і людині стало краще, наприклад, він відчув себе сильнішим в емоційному плані або розширився рівень його усвідомлення емоційних переживань і це викликало почуття радості. Такий позитивний досвід створює основу для мотивації до подальших змін. Світовий релігійний та філософський досвід фіксує в безлічі різних притч властиве людині прагнення відчути себе в кінці шляху, і небезпека подібних ілюзій оскільки потрапляючи у владу подібних помилок, людина може перестати рефлексувати навіть на раніше освоєних рівнях.

Метод тілесної метафори. На цьому методі ми б хотіли зупинитися детальніше, так як цей метод пронизує всі інші, використовується з усіма темами і на всіх заняттях. Один з основних принципів побудови тілесної метафори – це осмислена, відчута дія, але перш, ніж ми перейдемо до структури тілесної метафори, розберемося в самому понятті. Філософський енциклопедичний словник визначає метафору (від грец. metaphora – перенесення, образ) як заміну звичайного виразу образним. Добре відомо, що метафора робить мову багатою, насиченою, а процес спілкування цікавим і творчим. Але не тільки збагачення мовлення можна досягти, використовуючи метафору. Філологія розглядає метафору, як різні форми переносу (за змістом, змістом, формою на основі схожості чи контрасту) з однієї області або явища в інші, що дозволяє зробити думку більш доступною, наочною, створюючи ефект ілюстрації. Часто творчі вчителі користуються цим, пояснюючи, наприклад, зв'язок молекул в хімії, проводячи аналогії з людськими відносинами, а формули у фізиці, як кулінарні рецепти. Існуючий в природі закон аналогій (відкритий і доведений вченими–фізиками) дозволяє широко користуватися цими принципами.

Психологи виділяють дві такі особливості метафори, як захищеність людини, яка з нею працює. Це пов'язано з тим, що не пряма робота з особливостями особистості, а робота через метафору в разі проблем сприймається не так болісно, а отже дозволяє глибше рефлексувати необхідне психічне явище. Метафора добре сприймається на рівні несвідомого і працює навіть без розкриття смислів і розкладання "по поличках", тобто відкриває можливість для роботи чуттєвого компонента рефлексії.

Метафора має ще одну чудову властивістю – її можна розвивати і на її основі глибше пізнавати суть явища (природно, якщо відповідність підібрано досить точно), саме таким чином було зроблено багато наукових відкриттів. Добре відомо, що перенесення знань з однієї області в іншу – потужне джерело креативності. У нашому випадку тілесна метафора нам потрібна, як можливість проектувати абстрактні поняття (бажання, емоції, відносини, кохання тощо) у зовнішній план і об'єктивувати їх. Чому в даному випадку областю перенесення є тіло? По–перше, давно відомим є співвідношення психіки і тіла: будучи найдавнішим інструментом пізнання світу, тіло володіє колосальним навчальним ресурсом (який, на жаль, у звичайному навчанні не задіяний), а "пам'ять тіла" запам'ятовується на все життя.

По–друге, тіло ще і виражає нашу психіку, дає можливість розвиватися і реалізовуватися у фізичному світі. Добре відомий і зворотний вплив тіла на психіку: це і "маска релаксації" (ефект психічного розслаблення, що викликається розслабленням м'язів обличчя), і принципи моделювання переживань, які використовуює тілесно–орієнтована психотехніка (приймаючи яке–небудь положення тілом, людина емоційно перетікає в цей стан, наприклад, в стійці боксера важко бути відкритим і ділитися своєю радістю, в положенні зірки майже неможливо бути агресивним).

Досить часто ми користуємося тілесної метафорою несвідомо, наприклад, щоб висловити експресію. Коли ми описуємо обридлу ситуацію, ми показуємо на горло і говоримо : "у мене це ось тут" або, коли діти кажуть: "передай ось такий привіт" – і розводять руками, ніби охоплюючи велику кулю. У нашій роботі ми не раз переконувалися не лише в легкості і наочності цього методу, але і спостерігали при його використанні підвищення інтересу та мотивації до пошуку.

Важливо відзначити, що у своїй роботі ми використовуємо не тільки метод тілесної метафори, але й ширше – метафори як такої, що відображає, наприклад, почуття і переживання до яких вона підбирається. В метафорі можна задіяти всі модальності, що допомагає навчанню глибокої рефлексії своїх почуттів.

Д. Ю. Давидов та М. В. Розін у своїй статті – "Від викриття метафор до створення нових" – пишуть: "Метафора – це порівняння, в якому ознака подібності або не прямо сформульована (хоч могла би бути сформульована) або взагалі не піддається формулюванню" [23, с. 54], тобто метафора дозволяє визначити і назвати, те, що іншим шляхом зробити практично неможливо.

Групова робота передбачає не тільки пошук і створення власних метафор, але й сприйняття і прийняття (або неприйняття) метафор інших, і тут ми стикаємося з ще одним механізмом впливу метафор, виявляючи який Д. Ю. Давидов та М. В. Розін виділяють два компонента, або дві стадії:

а) коли людина чує фразу, вона може прийняти або не прийняти метафору.

б) наслідком прийняття метафори є перенесення всіх ознак, всього асоціативного ряду одного явища на інше" [23, с. 102]. "Беручи метафору, людина переносить своє відношення" [23, с. 102] до того, що пропонує метафору на об'єкт порівняння. Дослідники виділяють дві основні причини, за якими метафора може бути не прийнята. Об'єкти порівняння у свідомості людини "настільки далекі один від одного, що він не відчуває зв'язок, до якого апелює метафора" або "людина противиться наслідкам прийняття метафори" [23, с. 103]. На цьому механізмі можна проілюструвати описаний нижче, принцип створення навчального простору – ведучий не нав'язує чужі метафори учасникам, але дає можливість поділитися ними один з одним, щоб кожен почув і прийняв для себе те, до чого він готовий.

Алгоритм створення тілесної метафори

а) розібратися, в чому суть якості або явища;

б) перенести його на тілесний рівень. Якщо це не виходить статично, то подумати, як це можна відобразити в дії;

в) дати підліткам відчути і усвідомити, тобто через дію запустити емоційне переживання і з'єднати його зі сферою свідомості. Ідеально, якщо вони усвідомлюють свої переживання по ходу вправи, але можлива і рефлексія після, у процесі обговорення;

г) обговорити з учасниками, що вони відчули, зрозуміли, пережили. Ефект групової роботи не тільки стимулює рефлексію, але і розширює свідомість (у одного так, у іншого по–іншому, у третього по–своєму), а це дуже важливо.

Приклад. Закінчується вправа обговоренням, в якому відбувається не тільки усвідомлення, але і розвиток метафори. Для нас важливо, що всі методи розвитку рефлексії можуть існувати тільки в умовах принципу навчального простору. "Вживаючи термінологію синергетики, слід сказати, що складноорганізованим системам не можна нав'язувати шляхи їх розвитку, можна лише вникати в них і діяти відповідно, усуваючи перешкоди на шляху до досконалості" [76, с. 240].

Цей принцип дозволяє працювати з групою підлітків, рефлексія, яких розвинута неоднаково. Він дозволяє, не нав'язуючи жорсткої програми, забезпечити умови для індивідуального руху учасників, залежно від їх готовності та здібностей.

Отже, основними принципами розвитку рефлексії у нашій програмі були: опора на систему координат дихотомичных модусів; визначення та рефлексія свого "Я" в контексті взаємодії з іншими людьми на основі параметрів, запропонованих К. Хорні; робота з категоріями рефлексії (час, подія, бажання, усвідомлення, конструкти ідентифікації). Для реалізації цих принципів, ми використовували традиційні та нетрадиційні форми групової роботи, такі як рефлексія переживанням і метод тілесної метафори.

Модель експериментального дослідження розвитку рефлексії у підлітковому і юнацькому віці складається з 5 основних блоків, що мають свої етапи:

а) підготовчий блок включає в себе: – теоретичне опрацювання теми;

1) визначення основних критеріїв для оцінки рівня розвитку рефлексії;

2) підбір стандартизованих і розробку власних методик для діагностики особливостей і рівня розвитку рефлексії підлітків;

3) визначення структури і змісту програми розвиваючих занять та методичних особливостей ведення даної програми.

б) діагностичний блок містить такі етапи та завдання як:

1) формування групи;

–вивчення особливостей конкретних підлітків і особливостей даної, підліткової групи;

2) 2діагностика особливостей і рівня розвитку рефлексії учасників експерименту;

3) співвіднесення адекватного рівня розвитку рефлексії підлітка з системою описаних вище рівнів;

4) діагностика особливостей і рівня розвитку рефлексії контрольної групи перед початком курсу розвиваючих занять.

в) експериментальний блок включає:

1) створення навчального простору;

2) впровадження та апробацію програми розвиваючих занять;

3) діагностику особливостей і рівня розвитку рефлексії учасників експерименту;

4)діагностику особливостей і рівня розвитку рефлексії контрольної групи учнів по закінченні курсу розвиваючих занять.

г) аналітичний блок складається з таких етапів і завдань як:

1) статистична та якісна обробка результатів експерименту;

2) опис і аналіз отриманих результатів;

3) структурування інформації;

4) формулювання висновків і рекомендацій.

д) Заключний блок містить:

1) оцінку результатів роботи та відповідність отриманого результату первісній гіпотезі;

2) оцінку практичної цінності роботи; – визначення напрямку подальших досліджень;

3) відпрацювання схеми впровадження запропонованої програми та відповідних діагностичних обстежень в навчальний процес.

Тест кольорових виборів Люгиєра – який дозволив визначити психофізичний . і психоемоційний стан випробовуваних. Оцінка здійснювалася за двома параметрами показником сумарного відхилення (СО) і показником вегетативного коефіцієнту (ВК). ЗІ визначає ступінь близькості до аутогенної норми колірних переваг і характеризує емоційний стан людини. ВК характеризує енерговитрати організму. Високі значення ВК виявляють установку організму на енерговитрати, витрачання сил, активну дію. Низькі значення ВК фіксують установку на мінімізацію зусиль, відновлення, самозбереження. Ще один показник – вираженості компенсацій і тривог–характеризує наявність тривоги, страждання, страху.

1. Тест колірних метафор. Дав можливість визначити характер емоційного ставлення до тих чи інших понять, які характеризують різні види діяльності, різні потреби та життєві цінності людини і, таким чином, охарактеризувати ступінь емоційного комфорту особистості у певних ситуаціях, мотивацію саморозвитку і ступінь розвитку рефлексивної позиції.

2. Шкала самооцінки. Ця методика дозволила оцінити реальне та бажане ставлення підлітків до заданими показниками.

3. Моя хвилина. Дана методика дозволила оцінити суб'єктивне сприйняття часу і задоволеність власним життям.

Також були використані і інші методики, які могли змінюватись в різні роки дослідження у відповідності з додатковими завданнями, які стояли перед робочою групою. Так додатково використовувалися методики, що дозволяють досліджувати когнітивну сферу (інтелектуальний розвиток), емоційну сферу (тривожність) та інші. Отримані дані були оброблені з використанням методів математичної статистики (G – критерій знаків). Ці дані показали що спонтанний розвиток рефлексії підлітка в сучасних умовах «дотягує» у більшості випадків до початку ідентифікаційного рівня, хоча ситуація розвитку підлітка вимагає добре сформованого ідентифікаційного рівня і хоча б початку смислового.

Серія експериментів з різними підлітковими групами дозволила вирішити такі завдання: відібрати найбільш ефективні методики дослідження. Так, наприклад, у процесі експерименту ми відмовилися від проективних методик «Неіснуюча тварина» і «Хенд тест», що досить повно відображають особистісні особливості, але слабо відображають динаміку рефлексії на протилежну стать.

В результаті роботи з різними групами ми прийшли до висновку, що оптимальною схемою формування групи для розвитку особистісної рефлексії є змішана форма, коли перші 2–3 заняття задаються ззовні і структуруються за розкладом, для того, щоб підлітки могли познайомитися з можливостями групової роботи, з особливостями даної теми і прийняти добровільне рішення про свою участь у тренінговій групі.

Зміст тренигової програми концентрується на темі відноси з протилежною статтю та пов’язаній з нею "екзистенційно–буттєвій"сфері особистості, – за визначенням Н. В. Шевандріна. "До цієї сфери слід відносити суб'єктивні самопрезентації існування особистості. Ця сфера проявляється в станах самозаглиблення, переживання своєї самості, властивості особистості, обумовлених співпричетністю свого буття у світі" [74; с. 255].

Наступний важливий механізм формування рефлексії пов'язаний з тим, що у віці 15–18 років велику роль для нормального інтелектуального і эмоциональнбго розвитку підлітка відіграє цілісна і несуперечлива (не значить позбавлена своїх внутрішніх протиріч, які є "двигуном" розвитку) система відносин до світу, до себе та до інших людей. Така система відносин, як конкретне вираження наявних цінностей, з одного боку, є результатом усього попереднього розвитку особистості, а з іншого боку, знаходиться на початковому етапі свого становлення, саме як цілісна система.

До 15 років, у дитини є певна система відносин до навколишнього світу і до інших підлітків, але вона носить переважно чуттєвий характер: переживання дитини пов'язані безпосередньо з конкретними явищами, подіями, людьми. Це переважно афективні, когнітивно недиференційовані відносини.

Поява рефлексії пов'язана з інтенсивним розвитком абстрактно–логічних функцій мислення, здібності до високого рівня узагальнень. У віці 15 років система відносин до себе і людей, у тому числі і до підлітків протилежної статі перетерплює корінні зміни, перебудову за своєю основою, інакше кажучи, визначальним у ній стає процес надання значень, а значить і оцінювання. Результатом таких змін є поява у світосприйнятті' підлітка безлічі різних класифікацій, градації цінностей, системи установок і т.д.

В підлітковому віці починає будуватися усвідомлена система відносин до протилежної статі, яка є основою, життєвого шляху особистості. Ця система з'являється завдяки розвитку рефлексії або її елементів. Таким чином, наша мета, спираючись на емоційно– чуттєвий компонент (спосіб рефлексації до підліткового віку) допомагати вибудовувати свідому систему відношення до себе, до світу і до протилежної статі. Важливо, щоб ця система, будучи відкритою до змін мала цілісний характер, а це можливо на рівні усвідомлення цінностей і смислів, як стрижнів світогляду людини. Отже, наступним напрямком нашої програми буде ідея усвідомлення власних цінностей і смислів.

Цей процес пов'язаний для підлітка з безліччю постаючих перед ним завдань: наприклад, навчитися диференціювати нюанси власних почуттів та емоцій, як і почуттів і емоцій інших людей, розібратися у власних потребах і мотивах. На систему відносин мають досить сильний вплив патерни поведінки, засвоєні раніше, пережиті, які, тим не менш мають вплив внаслідок своєї несвідомості. Система відносин "засмічена" не розглянутими критично значеннями, присвоєними від інших людей. Це одна з причин, по якій необхідно допомагати підлітку формувати таку складову рефлексії, як побудова самостійної усвідомленої позиції по відношенню до безлічі явищ повсякденного життя. Це дозволяє переосмислювати раннє запропоновані дорослими моделі відносин.

Таким чином, в нашій програмі на перший план виступають завдання спільного з підлітками відтворення відносин до світу і себе, приведення їх в індивідуальну систему і доведення її до несуперечності та цілісності у тому вигляді, у якому відтворює її сам підліток. Аналіз системи як динамічної для забезпечення її гнучкості та чутливості по відношенню до мінливих зовнішніх і внутрішніх чинників.

Узагальнюючи вищесказане, можна відзначити наступне.Организація формуючої роботи складалася з п'яти блоків, що мають свої етапи. Оптимальною формою створення підліткової групи для розвитку рефлексії є модель, коли перші 2–3 заняття задаються ззовні і структуруються за розкладом, за тим, учасники приймають добровільне рішення про свою участь у тренінговій групі. Створення розвиваючого простору тісно пов'язано з змістом програми і особливостями підліткового віку. Виділення рівнів розвитку, прояснення цілей і завдань, опис об'єкта і суб'єкта дослідження дозволяє цілеспрямовано створювати умови для формування рефлексії у підлітковому і юнацькому віці.

У проведених діагностичних зрізах до і після проведення роботи в експериментальній та контрольній групах були отримані наступні результати.

В аналізі модифікованою нами методикою «Шкала самооцінки» ми виділили наступні діагностичні критерії: рівень самооцінки (шкали «впевненість у собі», «повага до себе»); мотивацію до самопізнання та саморозвитку (шкали «інтерес до себе», «знання себе», «інтерес до інших»); якість життя (шкали «минуле», «сьогодення», «майбутнє»). В залежності від виявленого рівня самооцінки випробовувані були поділені на 3 групи: з низьким, середнім і високим рівнем самооцінки (додаток 1). Так, за шкалою «впевненість у собі» низьку самооцінку до початку занять показали 56% загальної вибірки, середню – 16% вибірки, і високу – 28%. Після проведення формуючих занять за цією ж шкалою низьку самооцінку не показав ніхто (0%), середню – 60% (15 осіб), високу 40% (10 осіб).

(додаток 2)

За шкалою «повага до себе» спостерігається більш высокий показник до початку роботи, низька самооцінка у 16%, средня у 48% , высока у 36% (9 людей). После проведения эксперименту средня самооцінка спостерігалась у 32% , высока у 68% .

Статистична обробка результатів отриманих до и після проведення формуючої роботи показала за параметром Ст’юдента значущі зміни в напрямку півищення самооцінки и приняття себя за шкалою «впевненість в собі» (t = –3,5) і «повага до себе» (t =–2,7). А так само значущі зміни за параметром Уілкоксона за шкалами «повага до себе» (Р = 0,04) і «моє минуле» (Р = 0,02). Це підтверджує гіпотезу про конструктивність розвитку рефлексії і положення про те, що її розвиток допомагає підлітку успішно вирішувати актуальні завдання, що стосуються відносин з протилежною статтю і готуватися до завдань наступних вікових періодів.

В контрольній групі (22 людини) значущі зміни відбулися лише за однією шкалою – «впевненість у собі» (критерій Фішера) у бік зниження показників, що пояснюється кінцем навчального року та підвищеною тривожністю учнів, пов'язаної з великим масивом контрольних робіт і перевідних екзаменів.

Наступний параметр, який ми оцінювали цією методикою–мотивація до самопізнання і саморозвитку. Шкали «інтерес до себе», «знання себе», «інтерес до інших» показали менший розкид, тому доцільно, спираючись на математичний аналіз, порівняти середні значення за цими шкалами до і після проведенняексперименту.

За шкалою «інтерес до себе» показник середнього значення виріс з 65,2% до 74,8%. За шкалою «знання себе» – з 59% до 64%. За шкалою «інтерес до інших» з 72,7% до 88,4%. Шкали «минуле», «сьогодення», «майбутнє» дублюють зміст інших методик і дозволяють оцінити стійкість рефлексуємих ознак і комфортність відчуття свого буття, що, слідом за М.І. Шевандріним, ми назвали якістю життя, що визначається через загальну характеристику задоволеності суб'єкта тим життям, яким він живе.

Статистична обробка даних отриманих до і після проведення розвиваючої програми показала за параметром Ст’юдента значущі зміни у ставленні до минулого – t = –4,1. Зміни ставлення минулого у бік більшого прийняття досить значимий для нас критерій, тому що показує збільшення рівня прийняття себе, свого досвіду і своєї особистої історії, що є одним з результатів розвитку рефлексії. Ці зміни підтверджуються іншими діагностичними методиками, що показує стабільність рефлексивної позиції підлітків після проведення занять. Показник середнього значення (матеметические очікування MEAN) за іншими двома шкалами теж зріс: «справжнє» – з 74% до 83,5% і «майбутнє» – з 92% до 97,8%. У главі 2.1. ми зазначали, що розвиток рефлексії збільшує адаптивні можливості підлітків, зокрема однією з умов їх покращення є зміна ставлення до себе і до підлітків протилежної статі, що характерно для процесу поглиблення ідентифікаційного і початку переходу на смисловий рівень рефлексії.

Математичний аналіз дозволив звернути увагу на те, що після розвиваючих занять відбулося значне зменшення розкиду (середньоквадратичного відхилення) майже за всіма шкалами цієї методики. Таким чином, дана методика дозволила зробити висновок, що в результаті розвиваючих занять з підлітками помітно зросла самоповага, мотивація до самопізнання та підвищення рівня якості життя (в термінології М.І. Шевандрина). Також в результаті статистичної обробки даних була виявлена кореляція між зростанням самооцінки шкали «впевненість у собі» і «повага до себе» і збільшенням мотивації до рефлексування шкали «інтерес до себе», «знання себе» та «інтерес до інших» (значення кореляції –0,84).

Слід відзначити тенденцію до зниження розриву після проведення занять між показниками реального та ідеального по всіх шкалах, що говорить не тільки про підвищення реальних параметрів, але і про здібності до більш якісної рефлексії (ідентифікаційного рівня).

Підвищення ухвалення свого життя (атрибут переходу на смисловий рівень рефлексії) реєструвалося і при використанні формуючої методики "Моя хвилина". Цікаво, що контрольна група показала дуже стійкі результати (додаток 3). Як показують дані таблиці, при великому розкиді даних повторне проведення методики відобразило первинні результати, отримані в контрольній групі з точністю до 5 секунд. В експериментальній групі 72 % (18 осіб) збільшили час суб'єктивної хвилини (додаток 3). Математична обробка даних показала зростання середнього значення (математичного очікування MEAN) з 67,5% до 70,8%. Все це, в поєднанні з іншими діагностичними методиками, показує збільшення задоволеності своїм буттям. Аналіз результатів методики «Моя хвилина», що проводиться до і після розвиваючих занять в контрольній групі (20 осіб), значущих змін з точки зору математичної обробки (за параметрами Стьюдента, Фішера і Уілкоксона) не виявив. Діагностична методика «Я – Вони» (додаток 4) показала за середнім значенням (математичні очікування MEAN) зменшення загальної кількості очікуваних від інших якостей, що говорить про підвищення рівня прийняття «інших», яке стає можливим в умовах зростання цінності особистості та більш глибокого розуміння своїх (а отже і інших) індивідуальних особливостей.

Цікаво, що в контрольній групі також були виявлені значущі зміни (додаток 5). Так збільшилася кількість соціально спрямованих (дають з точки зору підлітків, ефект успішності в соціумі: впевненість в собі сила та інші) якостей очікуваних від себе –1 = –2,9. Відповідно зменшилася кількість очікуваних від себе особистісно спрямованих якостей (таких як доброта, щирість, чуйність та інших) і в цьому параметрі статична обробка показала значущі зміни – t =4,9. Цікаво, що в цій же контрольній групі зменшилася і

кількість якостей очікуваних від інших і соціально спрямованих (t = 2,3) і особистісно спрямованих (t = 3,8).

Багаторівнева діагностична методика «Хто Я?» стала в нашому дослідженні стрижневою для умовного розподілу учасників експерименту щодо рівнів розвитку особистісної рефлексії. Параметри «самопрезентація без формальних відповідей», відсутність відповідей «не знаю» і «все одно», аналіз відповідей каузальної атрибуції, високий відсоток використаного часу методикою «Хто Я?». Розподіл часових параметрів якостей таким чином, щоб присутність минулого і майбутнього поєднувалася з домінуючою кількістю сьогодення. Все це в поєднанні з високим показником інтересу до себе» та «інтересу до інших» за шкалою самооцінки, наявністю мотивації до «осмисленості подій», «бажання розібратися» в тесті колірних метафор, дозволило розподілити учасників експерименту за рівнем розвитку особистісної рефлексії до проведення занять на три кластери (групи). Першу групу можна охарактеризувати рівнем предрефлексії (по запропонованій нами класифікації) з рухом до ідентифікаційного рівня. Другу–наявністю ідентифікаційного рівня рефлексії, і третю – стійким розвитком ідентифікаційного рівня з орієнтацією на смисловий.

Ситуація до проведення занять була наступною: у перший кластер увійшло 28 % групи. Це учасники, які використовували не більше 70 % запропонованого часу для рефлексії своїх характеристик методикою «Хто Я?». У них виявився найвищий показник відповідей «не знаю» і «все одно» методикою «Хто Я?». Середній інтерес до себе (60% за шкалою самооцінки). Зміщення поняття «самопізнання» на рівень понять у методиці колірних метафор. У цьому кластері відзначався низький рівень самопрезентації методикою «Хто Я?». Нестійкість рефлексивної позиції за одними і тими самими параметрами, наприклад, «минуле», «сьогодення і майбутнє» присутніх в різних методиках при їх порівнянні.

У другий кластер увійшло 56 % групи. Загальна кількість відповідей «не знаю» і «все одно» методикою «Хто Я?» у цій групі було не більше п'яти. У цьому кластері великий відсоток атрибутування «інші», «доля» і «ніхто» методикою «Хто Я?». «Інтерес до себе» за шкалою самооцінки в цій групі склав у середньому 51%. Трохи вище в цій групі (другому кластері) середній відсоток «інтересу до інших» – 55%. Поняття «самопізнання», «бажання розібратися» і «осмисленість подій у методиці колірних метафор у цій групі знаходяться на перших трьох значущих місцях. Однак метод включеного спостереження дозволив відзначити у цій групі на перших етапах експерименту ознаки ідентифікаційного рівня особистісної рефлексії без орієнтації на смисловий (метод незакінчених пропозицій до початку занять як мотивуюча методика «створення семантичних полів»).

У третій кластер увійшло 16 % (4 особи) групи. Це учасники показали високий рівень самопрезентації (близько 22 відповідей), а також відсутність або незначну кількість формальних відповідей. Відсутність відповідей «не знаю», не більше двох відповідей «все одно» методикою «Хто Я?». Високий відсоток атрибутування «Я». У параметрах «минуле», «сьогодення», «майбутнє» присутність минулого і майбутнього в поєднанні з домінуючою кількістю справжнього, що є ознакою збалансованої рефлексивної позиції в часовому просторі. Аналіз різних методик показав у цьому кластері відносну стійкість рефлексуємих ознак. У проективної методики колірних метафор поняття «самопізнання», «Осмисленість подій» розташовувалися на перших трьох місцях (перші три позиції вважаються несвідомо значущими для людини).

Результати діагностики підтверджувалися методами включеного спостереження і аналізу продуктів діяльності. Обговоримо детальніше результати багаторівневої діагностичної методики «Хто Я?» (додаток 7).

Значущі зміни, з погляду математичного аналізу, в експериментальній групі відбулися у бік зменшення каузальної атрибуції «Інші» (t = 2,7). Ці дані говорять про прийняття після проведених занять підлітками більшої відповідальність за своє життя на себе (вектор руху до змістового рівня). Ці зміни корелюють зі збільшенням атрибутування «Я» – за середнім значенням воно збільшилася з 11,3% до 15,2%, що свідчить про більшу осмисленість і про поглиблення рефлексії причинних факторів.

Більше усвідомлюючи себе причиною того, що відбувається в їхньому житті, підлітки з одного боку демонструють поглиблення змістового рівня рефлексії, з іншого боку – збільшення здатності до адаптації, тому що при атрибутуванні собі неуспішних ситуацій (взяття відповідальності за свої неуспіхи на себе), людина відчуває можливість впливати на них, змінювати в бажаному для себе напрямку.

Також значущі зміни за параметром відзначалися в показниках використаного для рефлексії часу (критерій Стьюдента t = –3,3; критерій Уілкоксона Р = 0,04; критерій Фішера Р = 0,006), вони 4 – збільшилася з 82,9% до 100% за середнього показника (математичні очікування MEAN). При цьому розкид (середньоквадратичне відхилення SD) після проведення експерименту стало дорівнювати нулю, це означає, що всі без винятку учасники групи почали використовувати для рефлексії 100% відпущеного часу, що говорить не тільки про зростання мотивації та здатності розподіляти внутрішній ресурс, але показує здатність до глибокого і серйозного рефлексування, а отже наявність добре розвиненого ідентифікаційного рівня.

Після проведення занять значно збільшилася позитивне ставлення до себе (методика «Хто Я?») воно зросло за середнім значенням з 11 % до 14 ,4%, що корелює з підвищенням значимості цього (значення кореляції 0,77), самопрезентацією без формальних відповідей (значення кореляції 0,59), збільшенням каузальної атрибуції «Я» (критерій Фішера Р = 0,04; значення кореляції 0,81), а також зі «знанням себе» – методика «Шкала самооцінки» (значення кореляції 0,46)

Одночасно зменшення показника негативного ставлення до себе (методика «Хто Я?») корелює із збільшенням «впевненості у собі реальному» – методика «Шкала самооцінки (значення кореляції – 0,47). При цьому, зменшення відповідей «не знаю як до себе ставлюся» (методика «Хто Я?») корелює із збільшенням «інтересу до себе ідеального» (методикою «Шкала самооцінки»), тобто тим як підлітки хотіли б цікавитися собою (значення кореляції – 0,51).

Таким чином, ми бачимо, як відбувається взаємовплив у самосвідомості підлітка рефлексивної позиції на впевненість у собі, прийняття обставин свого життя (свого справжнього) і розширення поля відповідальності за своє життя. Зростання прийняття себе (як ми описували вище) показали й інші методики, що теж дає підстави говорити про збільшення стійкості рефлексивної позиції після проведення занять. Важливий показник «рівень самопрезентації» методикою «Хто Я?» у всіх учасників після проведення занять склав 20 – 22 відповідей, що є показником хорошої рефлексії, здатності побудови багаторівневих відповідей на питання «хто Я?». Слід відзначити відсутність після проведення програми формальних відповідей у всіх учасників групи (додаток 7), що є показником внутрішньої чесності і високої мотивації до рефлексії пошуку. Відповідно розкид (середньоквадратичне відхилення SD) за цим параметром зменшився з 2,8 до 0,7. Слід зазначити, що зменшення розкиду даних у цій методиці свідчить про поглиблення рефлексивної позиції та збільшення об'єктивності самоаналізу.

При цьому в контрольній групі у цій методиці за допомогою математичного аналізу теж зареєстровані значущі зміни. Так змінився параметр тимчасової спрямованості – збільшилася кількість ідентифікацій з минулим (t = – 2,9). На перший погляд, це говорить про зменшення впевненості в собі і контакту з цим, однак, ідентифікації з цим теж значимо збільшуються (t = 2,2). При цьому відсутність кореляції із зменшенням спрямованості у майбутнє (статистична обробка не показала значущих змін у кількості ідентифікацій з майбутнім), говорить про різноспрямованості процесів, що відбуваються в контрольній групі. Це підтверджується великим розкидом даних у контрольній групі до проведення формуючого експерименту і після.

Аналіз проективної методики колірних метафор дозволив оцінити ступінь значущості запропонованих підліткам для асоціювання понять (додаток 11). Для нас важливими критеріями є переміщення понять за рівнями і кількість понять перших і останніх трьох позиціях. Аналіз отриманих даних дозволив відзначити тенденцію до зменшення понять, щл витісняються – зменшення кількості понять на останніх трьох місцях (додаток 4), що говорить про внутрішню переоцінку системи цінностей, підвищення життєвого тонусу, розширенні прийняття себе у світі і світу в собі.

**ВИСНОВКИ**

1. Теоретико-методологічний аналіз підходів до ролі особистісного егоцентризму в структурі підліткової девіантності показав, що тривала наукова дискусія не поставила остаточну крапку в питанні про конструктивність/деструктивність егоцентризму. На підставі аналізу різнопланових досліджень нами зроблений висновок, що основне джерело наукового протиріччя – невизначеність статусу самого феномена егоцентризму. Якщо розглядати його як властивість, що тривалий час притаманна особистості (не говоримо вроджена, але сформувалася під впливом негативних факторів у дитинстві чи на більш пізніх етапах онтогенезу), то припущення про егоцентризм як причину девіантності цілком коректне і обґрунтоване. Якщо ж егоцентризм є станом, тобто швидкоплинним утворенням, яке скоріше являє собою реакцію на негативні обставини життя особистості, захисну реакцію (свідому чи несвідому), то співвідношення егоцентризму та девіантності особистості кардинально змінюється. В цьому випадку слід вважати девіантність причиною егоцентричних проявів як захисних реакцій на негативні умови існування. Хоча в даному випадку мова може йти про дві різні форми егоцентризму – одна з яких є властивістю, тобто стабільним утворенням в структурі особистості, а інша – ситуативною, яка актуалізується як захисний механізм в несприятливих умовах, яким ніщо не заважає співіснувати паралельно.

2. Егоцентризм особистості як психологічне явище утворюється з процесом соціалізації, розвитком умінь децентрації, коли егоцентризм з пізнавальної позиції трансформується в особистісну властивість, яка проявляється як детермінанта мисленнєвої діяльності, що характеризується зосередженням на власному “Я”, фіксованістю на обраних технологіях рішення, репродуктивною мисленнєвою позицією.

Відповідно визначаються види егоцентризму: пізнавальний, вербальний, інтелектуальний, ідеологічний, просторовий, соціальний, комунікативний, поведінковий, моральний, інтровертований та екстравертований. Типи, в залежності від рівню та ступеню прояву: тотальний (поширений), локальний (обмежений) за рівнем тривалості; стійкий (сталий) та ситуативний (тимчасовий) за ступенем поширеності. Види та типи егоцентризму взаємопов’язані. Кожний окремий тип егоцентризму може виявлятися у різних видах.

Позитивний прояв егоцентризму полягає в збалансованому механізмі психологічного захисту особистості в критичні, кризові періоди її розвитку. Негативними наслідками егоцентризму є ригідність мислення, егоїзм, індивідуалізм. .

Афективно-особистісний егоцентризм входить в структуру девіантності як суттєвий компонент відносини підлітка до соціального середовища і до самого себе.

3. Девіантним підліткам притаманне егоцентричне бачення світу, що виявляється в конкретних феноменах: «особистий міф», «уявна аудиторія», «сфокусованість на собі»; фокалізм. У девіантних підлітків властивий цьому віку афективно-особистісний егоцентризм посилюється і набуває особливі функції, які полягають у «виправдовуванні» себе і своєї поведінки, спотворенні уявлень про власну особистість і соціум, в парадоксальному сприйнятті просоціальної і асоціальної поведінки, езопової оцінки соціальних норм та санкцій. Таким чином, егоцентризм в структурі девіантності маскує реальні труднощі, створює у підлітка «фасадну успішність», компенсаторну картину сприйняття себе і оточуючих. Він виконує захисну функцію: його дія дозволяє так спотворити зміст подій і переживань, щоб не завдати збиток уявленням підлітка про самого себе.

Співвідношення компонентів у структурі особистісного егоцентризму дозволяє типологізувати стратегії егоцентричного бачення світу девіантним підлітком: «Мене ніхто не розуміє» і «Я все розумію краще за інших».

3. Динаміка особистісного егоцентризму, незалежно від того, чи є підлітки девіантними чи ні, однакова: молодшим підліткам більшою мірою характерно егоцентричне спотворення уявлень про значимість власної поведінки для оточуючих («картини соціального світу»); старшим - якостей власної особистості («картини себе »).

Встановлено співвідношення між рівнем егоцентризму та особистісними якостями, індивідуально-типологічними особливостями підлітка. Високий рівень егоцентризму супроводжує: з одного боку - стриманість, підвищена нормативність поведінки, упевненість в собі, високий рівень самоконтролю, сенситивності та з другого боку - напруженість, схильність до фрустрацій, підвищена потреба у самоствердженні, центрування на собі, невротична потреба у визнанні та любові, підвищена нервовість, високий рівень домагань, низький рівень здатності об’єктивно оцінювати власні вчинки, мотиви своїх дій.

Середньому рівню егоцентризму відповідає тенденція до високого рівня самоконтролю, домінантності, сміливості й низький рівень напруженості, переважно середній рівень домагань та сенситивності. На низькому рівню егоцентризму проявляється – низький рівень напруженості, о’єктивна оцінка свого статусу в групі, прийняття своїх особистісних якостей, здатність оцінювати, аналізувати мотиви своїх вчинків, повага до себе, але залежність від думки, ставлення групи, невпевненість у собі, низький рівень домагань.

4. Формування механізму самокорекції егоцентризму успішно протікає на основі вироблення умінь рефлексії, децентрації, гнучкості мислення, внаслідок чого відбувається підвищення продуктивності мисленнєвої діяльності, зниження центрування й підвищеної фіксованості на обраних стратегіях розв’язання завдань, розвиток гнучкості мислення, формування продуктивної особистісної позиції, об’єктивного ставлення до себе. Розвиток цих механізмів можливий за умови використання активних методів навчання, зокрема соціально-психологічного тренінгу, завдяки якому формуються навички активного слухання та конструктивного спілкування з ровесниками. Тренінг допомагає долати комунікативні бар’єри. Соціально-психологічний тренінг засвідчив можливість розвитку аналізу і зворотнього зв’язку, адекватності сприйняття дитиною самої себе й ровесника, що сприяє поліпшенню її взаємодії з ним.

Допомога девіантним підліткам повинна орієнтуватися на характеристики нормального онтогенезу і зону найближчого розвитку, поступове і послідовне розширення можливостей, включення підлітка в соціально прийнятні способи діяльності та залучення підлітка до неї. Вона повинна спиратися на сильні сторони в розвитку підлітків, враховувати значення особистісного егоцентризму і долати асоціальні форми його прояву, розвивати комплексне психологічне бачення себе і оточуючих.  
Розроблена та апробована програма профілактики та корекції егоцентризму особістості підлітка дозволяє здійсніті корекцію негативних проявів егоцентризму на основі розвитку особістісного та процесуального, дінамічного аспектів місленнєвої діяльності.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1968. – 339 с.

2. Ананьев В.А. Введение в психологию здоровья / В.А.Ананьев. – СПБ. : Балтийская Педагогическая Академия, 1998. – 148 с.

3. Аршинов В.И. Когнитивные основания синергетики / В.И. Аршинов. — М. : Прогресс–традиция, 2000. – 536 с.

4. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М. : Изд–во МГУ, 1984. – 104 с.

5. Бажин Е.Ф. Цветовой тест отношений. Методические рекомендации / Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд; Ленинградский научно–исследовательский психоневрологический институт им. В.Б. Бехтерева. – СПб. : Иматон, 1995. – 28 с.

6. Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А.Бердяев. – М. : АСТ, 1990. – 415 с.

7. Березина Т.Н. Многомерная психика: Внутренний мир личности /

Т.Н. Березина. – М. : ПЕРСЭ, 2001. – 319 с.

8. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Э. Берн. – СПб. : Лениздат, 1992. – 400 с.

9. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личность в психологии / Н.Р. Битянова. – М. : Флинта, 1998. – 146 с.

10. Битянова Н.Р. Психология личностного роста / Н.Р. Битянова. – М. : Международ.педагогич.академия, 1995. – 327 с.

11. Борисов А.Ю. Роскошь человеческого общения / А.Ю.Борисов. – М. : Менеджер, 2000. – 176 с.

12. Бороздина Л.К. Динамика самооценки от подросткового возраста к взрослости. / Л.К.Бороздина // Новые исследования в психологии. – М. : ИГСОЦИН, 1989. – №2. – С. 26–27.

13. Братченко С.Л. Диагностика личностно–развивающего потенциала / С.Л. Братченко. – Псков: Стерх, 1997. – 157 с.

14. Булгаков С.Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения / С.Н.Булгаков. – М. : Республика, 1994. – 415 с.

15. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е.Василюк. – М. : 1984. –201 с.

16. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И.В.Вачков. – М. : Изд–во «Ось–89», 2000. – 223 с.

17. Велихов Е.П. Сознание: Опыт междисциплинарного подхода / Е.П. Велихов, В.П. Зинченко, В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1988. – №11. – С. 18–20.

18. Вейнгерова Л.Я. В поисках смыслов: размышление о трех путях познания человека / Л.Я.Венгерова, Д.Д. Гурьев // Философские науки. –

1993. – №4. – С. 5 – 9.

19. Вульфов Б.З. Педагогика рефлексии / Б.З. Вульфов, В.Н. Харькин. – М. : Магистр, 1999. – 97 с.

20. Галактионова Т.Г. От самопознания к самореализации: персонал–технология образовательной деятельности / Т.Г. Галактионова. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 134 с.

21. Гештальттерапия: Теория и практика / Пер. с англ.  А.Н. Моховиков – М. : Эксмо, 2002. – 320 с.

22. Гласе Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласе, Дж. Стэнли. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.

23. Давыдов Д.Ю. От разоблачения метафор к созданию новых / Д.Ю. Давыдов, М.В. Розин // Мир психологии и психология в мире. –1994. –№10. – С. 26–34.

24. Данилова В.Л. Как стать собой: психотехника индивидуальности / В.Л.Данилова. – М. : Интерпракс, 1994. – 288 с.

25. Зинченко В.П. Человек развивающийся: очерки российской психологии / В.П.Зинченко, Е.Б.Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 284 с.

26. Кови Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Возврат к этике характера / Р.Кови. – М. : Вече; Персей; ACT, 1998. – 475 с.

27. Клизовский А.Н. Основы миропонимания новой эпохи: В 3–х т. Т.2 / А. Клизовский. – Рига: Виеда, 1992. – 428 с.

28. Козлов В.В. Истоки сознания: Теория и практика интегративных психотехнологий / В.В.Козлов. – Минск : БТФС , 1995. – 68 с.

29. Кон И.С. Открытие "Я" / И.С.Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 352 с.

30. Кривцова С. В. Подросток на перекрестке эпох / С.В.Кравцова. – М.: Генезис, 1997. – 128 с.

31. Кузнецов О.А. Психология и психопатология одиночества / О. А. Кузнецов, В.И. Лебедев. – М. : Политиздат, 1972. – 148 с.

32. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М: МГУ, 1981. – 280 с.

33. Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд–во МГУ, 1994. – 346 с.

34. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 314 с.

35. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. / М.К. Мамардашвили. – М. : Смысл, 1992. – 167 с.

36. Мамардашвили М.К. Символ и сознание: Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке / М.К.Мамардашвили, А.М. Пятигорский. – М. : Школа Языки русской культуры, 1999. – 216 с.

37. Михайлов Ф.Т. Сознание и самосознание / Ф.Т.Михайлов. – М. : МГУ, 1991. – 176 с.

38. Моаканин Р. Психология Юнга и тибетский буддизм: Западный и восточный пути к сердцу / Р. Моаканин. – Томск : Водолей, 1993. – 112 с.

39. Никольская И.М. Психологическая защита у детей / И.М.Никольская, Р.М.Грановская. – СПб. : Речь, 2000. – 507 с.

40. Никитин В.Н. Психология телесного сознания / В.Н. Никитин.– М. : Алетейна, 1999. – 488 с.

41. Обухова Л.Ф. Детская психология: Теории, факты, проблемы / Л. Ф.Обухова. – М. : Тривола, 1997. – 351 с.

42. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. –М. : Просвещение, 1996. – 349 с.

43. Панов В.И. Материалы семинара "Экологическая психология" / В.И.Панов. – Тула, 1998. – 176 с.

44. Папуш М. Психотехника экзистенциального выбора / М.Папуш. – М. :

Ин–т общегуманитарных исследований, 2001. – 544 с.

45.Прихожан A.M. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе А.М.Прихожин. – М. : ТЦ Сфера, 1997. – 192 с.

46. ПО. Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования / Ответ.ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск : Наука, 1987. – 180 с.

47. Прутченков А.С. Трудное восхождение к себе / А.С. Прутченков. – М. : Рос.пед. агенство, 1995. – 140 с.

48. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда / Н.С. Пряжников. –Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. – 352 с.

49. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб. : Речь, 2000. – 215 с.

50. Радугин А.А. Философия. Курс лекций / А.А. Радугин. – М. : Центр, 2004. – 336 с.

51. Ратанова Т.А. Психодиагностические методы изучения личности / Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта. – М. : Флинта, 2000. – 260 с.

52. Рубинштейн М.М. Проблема смысла жизни / М.М.Рубинштейн // Философские науки . – 1993. – № 4. – С. 36–44.

53. Синергетическая парадигма: Многообразие поисков и подходов. / Отв. ред. Аршинов В.И., Буданов В.Г., Войцехович В.Э. – М : Прогресс-традиция, 2000. – 536 с.

54. Семенов И.Н. Типы и функции рефлексии в научном мышлении /

И.Н. Степанов. – М. : Центр, 2003. – 235 c.

55. Семенов И.Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии. – М. : Центр, 2005. – 320 c.

56. Соломин И.Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации: Методическое руководство / И.Л.Соломин. – СПб : Речь, 2001. – 142 с.

57. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии: Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. – М. : Школа–пресс, 1995. – 384 с.

58. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И.Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.

59. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 297 с.

60. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. Учеб. пособ. для учителей и родителей / В.Г.Степанов. – М. : ИЦ «Академия», 1998. – 320 с.

61. Столин В.В. Самосознание личности / В.В.Столин. – М. : ИЦ «Академия», 1989. – 244 с.

62. Тарт Ч. Практика внимательности в повседневной жизни / Ч.Тарт. – М. : Изд–во Трансперсонального Института, 1999. – 190 с.

63. Тарт Ч. Практика внимательности в повседневной жизни / Ч.Тарт. – М. : Изд–во Трансперсонального Института, 1996. – 240 с.

64. Теория самости Роджерса // Пер. К.К. Константинова. – М. : Прогресс, 1976. – 440 с.

65. Тихонравов Ю. В. Экзистенциальная психология / Ю.В.Тихонравов. –

М. : Биззнес–школа,1998. – 238 с.

66. Франкл В. Психотерапия на практике / В.Франкл. – СПб. : Речь,

2001. – 256 с.

67. Франкл В. Основы логотерапии: Психотерапя и религия / В.Франкл. –СПб. : Речь, 2000. – 286 с.

68. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / З. Фрейд; Сост. М.Г. Ярошевский. – М. : Просвещение, 1990. – 320 с.

69. Фролов В.В. Человек у порога нового мира: Материалы конференции. – М. : Просвещение, 1998. – 188 с.

70. Фромм Э. Человек для себя: Иметь или быть / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1997. – 416 с.

71. Хилман Дж. Архетипическая психология / Дж.Хилман. – СПБ. : Б.С.К., 1996. – 157 с.

72. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека /

В.Д.Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

73. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности как системы / В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – М. : МГУ, 1980. –Т.1.– №3. – С. 33–46.

74. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании / Н.И. Шевандрин. – М. : Владос, 1995. – 543 с.

75. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И.Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 231 с.

76. Шумилин Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника / Е.А. Шумилин. – М. : Педагогика, 1979. – 152 с.

77. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. – М.: Ин–т практ. психологии, 1995. – 240 с.

78.Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 218 с.

79. Эриксон Э. Детство и общество / Э.Эриксон. – СПб. : Речь, 2000. – 416 с.

80.Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э.Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

80.Юнг К.Г. Психология бессознательного / К.Г. Юнг. – М.: Канон, 1994. – 317 с.

81. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации / П.М.Якобсон. – М. : Ин–т практич. психологии, 1998. – 304 с.