МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

Кваліфікаційна робота магістра

на тему: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У ПІДЛІТКІВ

Виконав: студент 2 курсу, групи 8.0531
спеціальності 053– Психологія
Кукульчук Олена Анатоліївна
Керівник: д.психол.н., професор кафедри психології Ткалич М.Г.
Рецензент: к.психол.н., доц. Бойко Г.В.

Запоріжжя – 2022

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти магістр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

«____»_____2022 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Кукульчук Олені Анатоліївні

Тема роботи Психологічні особливості саморозвитку особистісної рефлексії у підлітків

керівник роботи Ткалич М.Г., д.психол.н., професор кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «20» 07 2022 року № 884-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки уточнити психологічну сутність, зміст та механізми прояву рефлексії; розкрити психологічні умови, що детермінують сформованість рефлексії в учнів підліткового віку; простежити процес розвитку рефлексії за умови проходження підлітками спеціально організованого психологічного тренування; розробити та апробувати тренінгові програму оптимізації процесу саморозвитку рефлексії.

5. Перелік графічного матеріалу: 6 таблиць, 1 рисунок

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання Видав	Завдання Прийняв
Вступ	Ткалич М.Г., професор		
Розділ 1	Ткалич М.Г., професор		
Розділ 2	Ткалич М.Г., професор		
Розділ 3	Ткалич М.Г., професор		
Висновки	Ткалич М.Г., професор		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-березень 2022 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2022 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-червень 2022 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	липень-серпень 2022 р.	Виконано
5	Написання висновків	вересень 2022 р.	Виконано
6	Передзахист	листопад 2022 р.	Виконано
7	Нормоконтроль	листопад 2022 р.	Виконано

Студент _____ О.А.Кукульчук

Керівник роботи _____ М.Г. Ткалич

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____ О. М. Гредінарова

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістрів: 63 стр., 6 таблиць, 1 малюнок, 39 джерело.

Об’єкт дослідження - процес розвитку рефлексії учнів підліткового віку.

Предмет дослідження - психологічні особливості саморозвитку особистісної рефлексії у підлітків під впливом психологічного тренінгу.

Мета дослідження полягає у формуванні рефлексії як психологічного механізму саморозвитку підлітків.

Гіпотеза дослідження. В основу дослідження було покладено припущення про те, що ефективність саморозвитку рефлексії у підлітків можна сформувати засобами спеціально сконструйованого психологічного тренінгу.

Методи дослідження:

- теоретичні (теоретичний і порівняльний аналіз психолого-педагогічної літератури);

- емпіричні (спостереження; бесіда; тестування)

Наукова новизна дослідження полягає: у поглибленні та уточненні сутності феномену рефлексії як механізму та компоненту саморозвитку особистості; у розкритті функціонування та розвитку рефлексії як своєрідної форми суб’єктної активності; у визначенні рівнів становлення рефлексії підлітків у процесі спеціально організованого психологічного тренування.

Матеріали дослідження можуть бути використані у підготовці методичних розробок для оптимізації розвитку активності школяра, його творчості.

РЕФЛЕКСІЯ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК, САМОРОЗВИТОК, ПІДЛІТОК, ПІДЛІТКОВИЙ ВІК.

SUMMARY

Kukulchuk O.A. Psychological Features of Self Development of Personal Reflection in Adolescents

Master's thesis: 63 pages, 6 tables, 1 figure, 39 sources.

The object of the study is the process of reflection development of adolescent students.

The subject of the study is psychological features of the self-development of personal reflection in adolescents under the influence of psychological training.

The purpose of the research is to optimize reflection as a psychological mechanism of self-development of teenagers.

Research hypothesis. The research was based on the assumption that the effectiveness of the self-development of reflection in teenagers can be significantly increased by means of specially designed psychological training.

Research methods:

- theoretical (theoretical and comparative analysis of psychological and pedagogical literature);

- empirical (observation; conversation; testing)

The scientific novelty of the study consists in: deepening and clarifying the essence of the phenomenon of reflection as a mechanism and component of self-development of the individual; in revealing the functioning and development of reflection as a peculiar form of subject activity; in determining the levels of formation of reflection of teenagers in the process of specially organized psychological training.

The research materials can be used in the preparation of methodological developments to optimize the development of the student's activity and creativity.

REFLECTION, PSYCHOLOGICAL FACTOR, SELF-DEVELOPMENT, ADOLESCENT, ADOLESCENT AGE.

ЗМІСТ

ВСТУП 6
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РЕФЛЕКСІЇ ЯК ЧИННИКА САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА 10
1.1. Ідея саморозвитку в концепціях особистості 10
1.2. Рефлексія як наукова проблема та її відображення в літературних джерелах 13
1.3. Психологічна сутність підліткового віку (когнітивний аспект) 16
1.4. Особливості формування рефлексії у підлітків 24
РОЗДІЛ II. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ……...28
2.1. Психологічні особливості експементальної групи 28
2.2 Принципи роботи експементальної групи 31
2.3. Правила проведенню тренінгу 35
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ У ПІДЛІТКІВ…….39
3.1. Методика та організація експериментального дослідження.....39
3.2.Соціально-психологічний тренінг “Саморозвиток особистості підлітка”…….46
3.3. Аналіз результатів дослідження 49
ВИСНОВКИ 60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИК ДЖЕРЕЛ.....62

ВСТУП

Актуальність дослідження. Нові умови й завдання соціально-економічних перетворень, які відбуваються у сучасному суспільстві, потребують для свого успішного розв'язання творчої особистості з широкими пізнавальними потребами, вмінням доцільно змінювати власну діяльність та продукувати власні знання. Розвиток цих складових пізнавальної діяльності з необхідністю передбачає рефлексію як уміння виділяти, аналізувати, співвідносити з предметною ситуацією власні способи дії. Рефлексія як основний механізм наукового пошуку та вміння вчитися забезпечує усвідомлення суб'єктом меж власних знань, перетворення об'єкта та умов задачі, а також створює передумови для метапізнання. Проте в умовах дестабілізації економічного життя спостерігаються не лише зниження освітнього рівня підростаючого покоління, але й неповноцінний розвиток механізмів самоосвіти, творчого пошуку, пізнавальної діяльності взагалі.

Завдяки інтенсивному інтелектуальному розвитку та яскраво вираженому особистісному характеру спілкування підлітків у цьому віці виникає схильність до рефлексивного аналізу, що поширюється на всі сфери діяльності підлітка. Механізмом, що забезпечує їх розвиток, а також зумовлює виникнення особистісних новоутворень та вдосконалення пізнавальних процесів, виступає рефлексія.

Рефлексія розглядається психологією під різними кутами зору, що забезпечує повноту дослідження цього феномену. Дж. Локк розділив відчуття і рефлексію, трактуючи останню як особливе джерело знань (внутрішній досвід на відміну від зовнішнього, основаного на свідченнях органів чуття). Це трактування рефлексії стало аксіомою інтраспективної психології. В цих уявленнях неадекватно переломилась реальна здатність людини до самозвіту про відчуття фактів свідомості, самоаналізу власних

психічних станів особистості. Рефлексія в соціальній психології виступає у формі усвідомлення діючим об'єктом або спільнотою того, як вони в дійсності сприймаються і оцінюються іншими індивідами або суспільством.

Рефлексія – це не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування того, як інші знають і розуміють "рефлексуючого", його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні (пов'язані з пізнанням) уявлення.

Коли змістом цих уявлень виступає предмет спільної діяльності, розвивається особлива форма рефлексії – предметно-рефлексивні взаємини. У складному процесі рефлексії дано як мінімум шість позицій, що характеризують взаємне відображення суб'єктів: сам суб'єкт, який він є в дійсності; суб'єкт, яким він бачить самого себе, суб'єкт, як його бачать інші, і ті ж самі три позиції, але зі сторони іншого суб'єкта. Рефлексія, таким чином, - це процес подвоєного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого виступає відтворення особливостей один одного.

В наш час найбільше досліджена рефлексивність, яка супроводжує власну індивідуальну діяльність людини по вирішенню нестандартних (творчих) задач. Таку рефлексивність називають інтелектуальною. Також досліджуються деякі аспекти рефлексивності в процесі спілкування.

Необхідність розв'язання проблеми розвитку рефлексії в підлітковому віці, відсутність спеціального дослідження залежності рівня сформованості рефлексії від психологічної організації навчання, місця та ролі соціально-психологічного тренінгу у встановленні та розвитку рефлексії як чинника саморозвитку підлітків зумовили вибір теми нашого дослідження „Рефлексія як психологічний чинник саморозвитку особистості підлітка".

Об'єкт дослідження - процес розвитку рефлексії учнів підліткового віку.

Предмет дослідження - психологічні особливості саморозвитку особистісної рефлексії у підлітків під впливом психологічного тренінгу.

Мета дослідження полягає у формуванні рефлексії як психологічного механізму саморозвитку підлітків.

Гіпотеза дослідження. В основу дослідження було покладено припущення про те, що ефективність саморозвитку рефлексії у підлітків можна сформувати засобами спеціально сконструйованого психологічного тренінгу.

Відповідно до поставленої мети та висунутої гіпотези визначені основні завдання дослідження:

- на основі теоретичного аналізу проблеми уточнити психологічну сутність, зміст та механізми прояву рефлексії;

- розкрити психологічні умови, що детермінують сформованість рефлексії в учнів підліткового віку;

- простежити процес розвитку рефлексії за умови проходження підлітками спеціально організованого психологічного тренування;

- розробити та апробувати тренінгові програму оптимізації процесу саморозвитку рефлексії.

Методологічну основу дослідження складають: системний підхід до вивчення психічного розвитку і формування особистості (Б.Г.Ананьєв, К.А.Абульханова - Славська, Л.І.Анциферова, Г.С.Костюк, Б.Ф.Ломов, С.Д.Максименко), принципи детермінізму (С.Л.Рубінштейн); загально психологічна концепція діяльності (Л.С.Виготський; О.М.Леонтьєв; В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін); положення про розвиток рефлексії як компонента теоретичного мислення (В.В.Давидов, А.З.Зак); використовувались праці зарубіжних вчених з проблем структури і динаміки ціннісних орієнтацій (А.Маслоу, К.Роджерс та ін.) та питань саморозвитку особистості (Г.Олпорт).

Методи дослідження. Для розв’язання поставлених завдань використано комплекс теоретичних та емпіричних методів наукового дослідження таких як: аналіз і систематизація теоретичних підходів і емпіричних результатів, що містяться в наукових літературних джерелах;

спостереження; бесіди; тестування; психотренінги, формуючий експеримент. Для вивчення показників прояву рефлексії використовувалася спеціально розроблена програма „Оптимізація розвитку рефлексії у підлітків", яка дозволила кількісно і якісно оцінювати ступінь прояву рефлексії школярів-підлітків. Кількісний аналіз одержаних результатів здійснювався за допомогою методів математичної статистики.

Наукова новизна дослідження полягає: у поглибленні та уточненні сутності феномену рефлексії як механізму та компоненту саморозвитку особистості; у розкритті функціонування та розвитку рефлексії як своєрідної форми суб'єктної активності; у визначенні рівнів становлення рефлексії підлітків у процесі спеціально організованого психологічного тренування.

Практичне значення одержаних результатів визначається розробкою процедур діагностики рефлексії як механізму саморозвитку особистості й технології її оптимізації. Матеріали дослідження можуть бути використані у підготовці методичних розробок для оптимізації розвитку активності школяра, його творчості а також у шкільній психологічній службі в процесі психоконсультативної та психокорекційної роботи з метою сприяння розвиткові рефлексії підлітків.

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечувалася методологічною обґрунтованістю основних положень, застосуванням взаємодоповнюючих методів, адекватних його меті, об'єкту, предмету та завданням дослідження, тривалістю експерименту, достатнім обсягом емпіричного матеріалу та опрацюванням кількісних даних математико-статистичними методами.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РЕФЛЕКСІЇ ЯК ЧИННИКА САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

1.1 Ідея саморозвитку в концепціях особистості

Потреба в саморозвитку, самоактуалізації є основною властивістю зрілої особистості. Ідея саморозвитку і самореалізації являється центральною або надзвичайно значимою для багатьох сучасних концепцій про людину (А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Фромм, і ін.). Наприклад, вона займає провідне місце в гуманістичній психології, яка рахується одним із найбільш могутніх напрямків сучасної психологічної науки і практики, які інтенсивно розвиваються. Так на думку А.Маслоу, кожна людина володіє вродженим прагненням до самоактуалізації [20]. Причому подібне активне прагнення розкриття своїх здібностей і задатків, розвитку особистості і прихованого в людині потенціалу являється найвищою людською потребою в ієрархії потреб автора. Тобто, в процесі свого саморозвитку здорова особистість постійно прагне реалізувати потребу в самоактуалізації, як найвищу мету саморозвитку, але для цього їй потрібно задовільнити усі нижчестоячі базові потреби.

Інший представник гуманістичної психології, Карл Роджерс, казав що організму людини притаманна тенденція розкривати і вдосконалювати всі свої здібності, щоб зберігати і розвивати власну особистість [30, 34]. Основною рухаючою силою такого розвитку виступає, за словами К.Роджерса, тенденція актуалізації, яка в свою чергу являється головним мотивом діяльності людини. Хоча й це прагнення носить вроджений характер, його розвитку можуть сприяти чи перешкоджати дитячі переживання і научіння. Першою і обов’язковою умовою здорового розвитку особистості являється безумовна позитивна увага до дитини, повне

прийняття її. На думку К.Роджерса, це єдиний шлях, що дозволяє людині досягнути самоактуалізації.

Центральне місце ідеї „самості" (самореалізації, саморозвитку, самоудосконалення) належить і в диспозиційній теорії особистості Гордона Олпорта. У своїх працях він ввів поняття пропріум, що представляє собою позитивну, творчу властивість особистості, яка прагне росту і розвивається. В процесі саморозвитку від дитинства до зрілості особистість проходить певні пропріотичні функції (відчуття свого тіла, самоідентичності, самоповаги, розширення самості і т.і.), і в результаті їх кінцевої консолідації формується "Я", як об'єкт суб'єктивного пізнання і відчуття.

Прагнення до саморозвитку не є idee fix про досягнення абсолютного ідеалу. Ідеальним бути важко, але чи й потрібно. На рівні буденної свідомості можна погодитись з думкою, що , можливо, важко тільки жити з ідеальним чоловіком. Але постійне прагнення до саморозвитку - це дещо інше.

Актуальна потреба в саморозвитку, прагнення до самоудосконалення і самореалізації є великою цінністю сама по собі. Вони являються показником особистісної зрілості і одночасно умовою її досягнення. Окрім всього іншого, саморозвиток є джерелом довголіття людини. Тут іде мова про активне довголіття, і не тільки фізичне, але й соціальне, особистісне. Постійне прагнення до саморозвитку не тільки приносить і закріплює успіх на професійному поприщі, але й сприяє професійному довголіттю, що неодноразово підтверджувалось експериментальними даними.

Ідея саморозвитку і самоактуалізації, взята в „чистому вигляді", поза зв'язком з феноменом самотрансценденції, є недостатньою для побудови особистісної зрілості. Для цього необхідно уявлення про самоактуалізацію і самотрансценденцію як єдиний процес заснований на доповнюючому ефекті – „суперпозиції".

Феномен самотрансценденції людського існування займає важливе місце як в гуманістичній психології (А.Маслоу, і особливо В.Франкл), так і в

екзестенційно-гуманістичній філософії (Ж.-П.Сартр). При цьому самотрансценденцію пов'язують з виходом людини за межі свого „Я", з її переважаючою орієнтацією на оточуючих, на свою соціальну діяльність, іншими словами, на все, що так чи інакше не можна ототожнити з ним самим [14, 350].

Існує думка, що в гуманістичній психології, з її домінуючою спрямованістю на розкриття потенціалу людини, на досягнення самоідентичності і самоприйняття, потенційно закладений ризик егоцентризму. При цьому ідея самотрансценденції забувається. Самотрансценденція у різних представників гуманістичної психології займає далеко не однакове місце. Наприклад, у К.Роджерса їй не відводиться така значна роль як у В.Франкла чи А.Маслоу. Одним з представників гуманістичної психології, хто звернув увагу на небезпеку ігнорування самотрасцеденції, був В.Франкл. Саме цю диспропорцію в співвідношенні ідей самоактуалізації і самотрансценденції він мав на увазі, коли задавався питанням, „наскільки гуманістична гуманістична психологія" (В.Франкл,1990).

Самотрансценденція значить, що людина в першу чергу вступає в деякі стосунки *с неположной реальністю.* В більш категоричній формі ця думка сформульована в твердженні:"Бути людиною – значить бути спрямованим не на себе, а на щось інше"(В.Франкл). Так чи інакше, але категоричне протиставлення самотрансценденції і самоактуалізації як двох альтернатив, на нашу думку, недоцільно. Сила гуманістичного підходу і перспектива його розвитку полягають в органічному поєднанні цього початку. На жаль, даній проблемі виділяється поки недостатньо уваги навіть в самій гуманістичній психології, не дивлячись на те, що її важність усвідомлюється вченими вже давно.

Ціллю людського існування є як власна досконалість, так благополуччя оточуючих, або одного лише „ особистого щастя” приводить до егоцентризму, тоді як постійне прагнення до „досконалості інших” не приносить нічого, крім незадоволеності (І.Кант).

1.2 Рефлексія як наукова проблема та її відображення в літературних джерелах

В науковій традиції, в філософії та психології рефлексія здавна означає природну здатність людини до роздумів над собою та навколишнім світом.

В повсякденності ж дуже довго рефлексія сприймалася лише як якийсь ненормальний внутрішній розлад, роздвоєння пов’язане з безволлям, без дією та егоїзмом. Рефлексія вважалася ще у XIX столітті відривом думки від дії, пов’язаний з неможливістю громадської суспільної діяльності.

Психологічний та філософський підходи до вивчення рефлексії близькі. Проведений нами аналіз філософської літератури (Дж.Локк, Платон, Фіхте, І.Кант, та ін.) виявив такі рівні розуміння феномена рефлексії: як принципу мислення, спрямованого на його осмислення та усвідомлення власних форм; як предмета розгляду знань, критичний аналіз його змісту та методів пізнання; як діяльності самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку внутрішнього світу людини [4, 32].

У психологічній науці існують близькі до описаних вище підходи до тлумачення рефлексії: рефлексію розуміють як процес пізнання суб’єктом своїх внутрішніх психічних станів і процесів. У руслі даного аспекту вивчення рефлексія розглядається як найважливіша складова професійного мислення і діяльності практичного психолога Бех І. Д. та як структурний компонент особистості педагога Шемшурін О.А. В процесах кооперації та спілкування рефлексія виступає у формі усвідомлення суб’єктом того, як він сприймається і оцінюється іншими індивідами та спільностями .В межах

цього підходу рефлексія тлумачиться як процес та особлива структура діяльності, як принцип розгортання способу цієї діяльності. Таке розуміння рефлексії дозволяє розглядати її як необхідну складову і як механізм розвитку будь-якого процесу діяльності (Г.П.Щедровицький).

Рефлексію вивчають як здатність людини усвідомлювати власну поведінку і діяльність. Цей підхід реалізований у дослідженнях творчого і теоретичного мислення (В.В.Давидов, А.З.Зак, Я.О.Пономарьов). В межах цього аспекту вивчення рефлексія розглядається як одна з функцій свідомості та механізм процесу ціле покладання (Ю.М.Швалб) [39].

Залежно від об'єкта, на який спрямована рефлексія, виділяють різні її форми. Об'єктом інтелектуальної рефлексії, яка має місце в теоретичному мисленні, виступають знання про об'єкти та способи дії з ними. Вона виконує функції усвідомлення способу та засобів виконання дій і контролю та регулювання такого виконання. Цим інтелектуальна рефлексія відрізняється від особистісної, кооперативної та комунікативної, об'єктами яких виступають внутрішні психічні стани та процеси, спільна діяльність та комунікативні процеси відповідно. Результатом інтелектуальної рефлексії є отримання нових для індивіда знань, смислів тощо. В процесі рефлексії знання можуть отримуватися шляхом емпіричного та теоретичного узагальнення. В першому випадку ми говоримо про формальну рефлексію, а в другому – про змістовну. Основним показником сформованості останньої є організація та виділення загального способу дій для певного класу задач.

Сучасні дослідження рефлексії присвячені вивченню особливостей її генезу, проблемам діагностики та її проявів (В.В.Давидов, А.З.Зак, М.М.Муканов), взаємозв'язку з іншими психічними утвореннями та пізнавальними процесами (Ю.М.Швалб, В.І.Сосновський та ін.).

Значна кількість досліджень присвячена вивченню і розвитку рефлексії в процесах спільної діяльності та колективно – розподіленої діяльності.

Сучасна психологічна практика звертається до рефлексії як до необхідної основи особистісного росту, відповідального вибору, душевного і психосоматичного здоров'я. Процес усвідомлювання знаходиться в епіцентрі багатьох підходів у психотерапії та психологічному консультуванні. В сучасній педагогічній психології особлива увага приділяється новим типам учіння, при яких діти вводяться в область наукових понять посередництвом спеціально організованої стимулюючої розвиток рефлексивних навиків учбової діяльності [19, 321].

Поширеною є думка про те, що психологічною передумовою виникнення та формування теоретичного мислення є розвиток рефлексії. Як зазначалося вище, теоретичне мислення формується в процесі залучення учнів до повноцінної учбової діяльності. Навчальні предмети, на думку В.В.Давидова, С.Д.Максименка та ін., повинні мати таку побудову, яка б відповідала способу наукового викладу матеріалу. Основним методом навчання за такої структури навчального матеріалу повинен стати метод введення дітей у ситуацію учбових задач і організація учбових дій [19].

Інтерес до підліткового віку обумовлений тим, що він є сензитивний для розвитку рефлексії як компонента теоретичного мислення. Зростаюча здатність до абстрактного характеру мислительної діяльності, поява в підлітковому віці інтересу до процесу пізнання себе та становлення особистісної рефлексії з одного боку; прагнення до спільної діяльності з однолітками – з іншого, є тими факторами, що визначили вибір цієї вікової групи для дослідження [27, 203].

1.3 Психологічна сутність підліткового віку (когнітивний аспект)

Підлітковий вік – надзвичайно складна, суперечлива та визначна стадія життєвого шляху. Перехід від несамостійного та залежного дитинства до самостійної та відповідальної дорослості торкається усіх аспектів життя,

супроводжується внутрішніми та зовнішніми суперечностями, які знаходять своє відображення у теоретичних підходах до підліткового віку [13].

Уже декілька десятків років даний вік привертає увагу психологів. У першоджерел численних теоретиків цього періоду стояли такі вчені як С.Холл, К.Левін, Е.Шпрангер, Ж.Піаже, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін і інші.

Серед перших, хто звернув увагу на даний вік, був Ж.Руссо, який охарактеризував цей період життя як „друге народження", коли відбувається розвиток самосвідомості. Надалі його ідеї розвинув С.Холл, який був представником біогенетичної теорії розвитку людини. На його погляд, підлітковий вік – це період кризи самосвідомості, здолавши яку особистість набуває відчуття індивідуальності. З цієї ж позиції розглядає цей вік А. Гезелл, який показником розвитку в даному віці виділяє „ступінь дорослості" [29].

На противагу біогенетичній теорії Е.Шпрангер запропонував персонологічну концепцію розвитку особистості. Е. Шпрангер, автор однієї з перших монографій про підлітковий вік, вважав, що цей період – це перш за все стадія духовного розвитку. Основним новоутворенням підлітка є відкриття власного „Я", розвиток рефлексії, поява життєвого плану, установки на свідому побудову власного життя. Персонологічний підхід, започаткований Е.Шпрангером, був розвинутий Ш.Бюллер. Для неї підлітковий вік – це така стадія життєвого шляху, що передує самовизначенню або є спробою його здійснення у попередньому, дифузному, ескізному вигляді. Е.Шпрангер і Ш.Бюллер акцентують увагу на соціально-культурній детермінації цього віку, протиставляючи свій підхід досить поширеним на той час натуралістичним, біогенетичним та психоаналітичним підходам, що виводили всі особливості підліткового віку з процесу фізіологічного дозрівання, який зустрічає опір з боку соціуму [3, 51].

Значний внесок у розуміння психології підліткового віку зробив К.Левін [13] Він вважає, що саме в цей період відбувається розширення життєвого простору. У цьому віці вперше з'являється майбутнє як психологічна детермінанта поведінки. Найконструктивніші зміни, що відбуваються в даному віці, стосуються перспективи часу, зокрема, її структурування (виділення цілей, планів).

Певним компромісом між даними концепціями підліткового віку є епігенетична теорія Е.Еріксона [10], згідно якої цей вік характеризується підсиленням відчуття власної неповторності, індивідуальності, несхожості на інших. Е.Еріксон підкреслює психосоціальну сутність егоідентичності.

Алексєєва М.І., Дригус М.Т., автори „вчинкової моделі" життєвого шляху, характеризує підлітковий вік як пошук принципових основ несуперечливої поведінки, як пору створення „філософії життя", як прагнення до абсолютних цінностей, несумісних з цінностями реального світу [2, 117].

Таким чином, дорослішання як процес соціального самовизначення є багатомірним та багатогранним. Найяскравіше всі суперечності та труднощі його проявляються у формуванні життєвої перспективи.

В цілому ґрунтовне вивчення життєвих перспектив розглядається у напрямках: психолого-педагогічному, соціологічному. Соціально-психологічному. Так Божович Л. І. Круглов і інші вважають, що у підлітковому віці формується не саме самовизначення, життєва перспектива, а психологічна готовність до неї: відбувається формування певних стійких, свідомо вироблених уявлень про свої обов'язки, права, досвід спостерігати за явищами дійсності та давати їм оцінку, тощо. Психологічна готовність до визначення життєвих перспектив ґрунтується на формуванні у старшокласників психологічних механізмів та утворень, які повинні забезпечити у перспективі свідоме, активне та творче життя. Основою таких механізмів є розвиток самосвідомості [6, 112].

Соціально-психологічний підхід до вивчення життєвих перспектив розглядає регулятивні механізми життєвого самовизначення. До таких регулятивних механізмів відносяться ціннісні орієнтації особистості. Підлітковий вік сензитивний для утворення ціннісних орієнтацій як стійкого елемента життєвої перспективи. Основними характеристиками ціннісних орієнтацій є їх зміст та ступінь сформованості ієрархічної структури. Аналіз ціннісних орієнтацій проводиться на основі виділення термінальних цінностей. Ці „термінальні" цінності є основними цілями, які відображають віддалену перспективу [8, 54].

Щодо особливостей формування ціннісних орієнтацій в підлітковому віці, то з приводу цього існують різні точки зору. Так Ж.Піаже довів експериментально як в період дорослішання змінюється в індивіда система цінностей від власних намірів та потреб. Формування системи ціннісних орієнтацій у цей період характеризується інтерналізацією (автономією) моральних принципів [38, 170]

Л.Колберг погоджується з цією точкою зору, хоча підкреслює залежність формування ціннісних орієнтацій від культурних впливів, умов соціалізації. В.Г.Асєєв вважають, що основою формування ціннісних орієнтацій є мотиви; Ш.А.Надірашвілі-довільна поведінка [21].

За Г.Олпортом та М.Рокічем необхідною умовою формування ціннісних орієнтацій є вміння диференціювати ціннісні об'єкти. За ступенем сформованості цінності диференціюються на певні групи, виділяє наступні групи юнаків і дівчат [38]:

1) несформований механізм диференціації цінностей, ієрархічна система цінностей відсутня. В цю групу входить більшість досліджуваних;

2) механізм диференціації тільки починає формуватись, ієрархія системи цінностей слабо виражена та має нерозчленований вигляд;

3) ціннісні орієнтації цієї групи знаходяться на стадії формування, але відрізняються від другої своїм змістом;

4) юнаки та дівчата здатні диференціювати цінності, відрізняти головні та другорядні, мають виразну ієрархію;

5) для цієї групи характерним є розвиток механізму диференціації цінностей, їх чітка ієрархічна система. Ця група не відрізняється за рівнем диференціації, а за змістом.

У дослідженнях Є.І Головахи [8] було виділено три типи ціннісних орієнтацій з урахуванням їх впливу на професійне самовизначення: несуперечливий, поза суперечливий та суперечливий. Несуперечливий тип ціннісних орієнтацій характеризується професійною перспективою, яка тісно пов'язана з основними життєвими планами та очікуваннями. Суперечливий тип – характеризується наявністю конкуруючих цінностей, які породжують суперечності між професійними та поза професійними цінностями.

Незважаючи на різні підходи щодо формування ціннісних орієнтацій у підлітковому віці, Н.Ремшмідт виділяє загальні особливості їх формування.

1. Перегляд ціннісних уявлень: все більша їх деперсоналізація. Відхід від референтних особистостей. Батьки, як взірець наслідування відходять на другий план, все більшого значення набувають цінності самі по собі. У зв'язку з цим відбувається „дозрівання" власного „Я".

2. Лібералізація ціннісних уявлень. Ціннісні уявлення втрачають свою конкретику, „референтність", набувають більш абстрактного значення та ієрархічної структури.

3. Асиміляція ціннісних уявлень відповідній культурній традиції. Молоді люди після морального пошуку визнають цінності, які притаманні їх культурному оточенню [24, 97].

Таким чином, як показав огляд концептуальних підходів до психологічної сутності підліткового віку, незважаючи на відмінності у теоретичних та методологічних позиціях, більшість дослідників вважають його періодом життєвого, соціального, морального, професійного, особистісного самовизначення та індивідуалізації. Остання передбачає усвідомлення індивідом власної неповторності та несхожості на інших.

Однак, у вище згаданих підходах не розкритий механізм впливу особливостей розвитку особистісної ідентичності на становлення життєвих перспектив у підлітковому віці, зокрема когнітивний аспект цього впливу.

Інтелектуальний підхід до вивчення життєвих перспектив у цей період залишається практично не вивчений на сьогоднішній день, незважаючи на те, що інтелект суттєво впливає на зміст усіх психічних процесів. Як відомо, підлітковий вік, сензитивний період когнітивного розвитку, в процесі якого відбуваються суттєві функціонально-структурні зміни у мисленнєвій сфері особистості, для яких є характерним ускладнення мислиннєвих операцій.

Підлітковий вік – це час бурхливого розвитку пізнавальних процесів. Період характеризується становленням вибірковості, цілеспрямованості сприйняття, становлення стійкої мимовільної уваги і логічної пам'яті. В цей час активно формується абстрактне, теоретичне мислення, яке ґрунтується на поняттях, не пов'язаних з конкретними уявленнями, з'являється здатність будувати складні умовиводи, висувати гіпотези і перевіряти їх. Таке нове мислення невід'ємно пов'язане з рефлексією – здатністю робити предметом думки саму думку – і слугує необхідною основою для розвитку у підлітка самоусвідомлення [3, 50].

Найбільш важливим у цьому відношенні є період 11-12 років – час переходу від конкретного мислення до мислення теоретичного, від безпосередньої пам'яті до логічної. При цьому перехід на новий рівень здійснюється поступово: у дітей 11 років, часто протягом усього 6-го класу, домінуючим лишається конкретний тип мислення, поступово відбувається його перебудова і лише приблизно з 12 років, з 7-го класу, підлітки починають засвоювати світ теоретичного мислення [13]. Зміни, що відбуваються, якраз і створюють складність цього періоду, причому різні діти переживають його по-різному. Разом з тим, вирішальний вплив на ці зміни здійснюють всі сторони учбової діяльності: її організація дорослими і її сформованість у самого підлітка.

У підлітковому віці сильнішими стають індивідуальні відмінності в інтелектуальній діяльності, що пов’язано з розвитком самостійного мислення, інтелектуальної активності, творчого підходу до вирішення задач. Це дозволяє розглядати підлітковий вік як сензитивний період для розвитку творчого мислення.

Так, згідно теорії Ж.Піаже, когнітивний розвиток у підлітковому віці представляє собою безперервну взаємодію процесів асиміляції та акомодації [14]. Ускладнення розумових операцій пояснюється появою абстрактного та формально-операційного мислення, яке спричинює зміну реального та можливого. На перший план у підлітковому віці виступає категорія можливого, що зумовлено появою логічного мислення, яке дає змогу оперувати не тільки реальними, але і уявними об'єктами.

У молодої людини формується новий тип інтересів, причому, не тільки до фактів, але і до закономірностей, що і сприяє розширенню поглядів на світ. Особистість прагне зрозуміти логіку явищ, які вимагають системи доказів.

Важливим інтелектуальним компонентом когнітивної сфери людини І.С.Кон визначає дивергентне мислення, яке дає змогу особистості варіативне вирішувати проблеми самовизначення. Інтелектуальна творчість характеризується здатністю суб'єкта виходити за межі ситуативної необхідності, що створює передумови до самозмінювання [8].

Когнітивні зміни, які відбуваються в підлітковому віці, полягають не стільки у змінах властивостей інтелекту, скільки у формуванні індивідуального стилю розумової діяльності. Індивідуальний стиль розумової діяльності, за визначенням Скрипченко О. В., є індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, які особистість використовує для вирішення певних задач [30, 49].

Таким чином, як бачимо, мислення у підлітковому віці переходить на новий більш складний етап у своєму розвитку. Даний процес йде трьома шляхами:

1. Розвиток комбінаторики, яка характеризується тим, що мислення стає менш предметним і наочним. У молодої людини виникає здатність до класифікації неоднорідних об'єктів у відповідності з вибраними критеріями.

2. Розвиток пропозиційних операцій, які Ж.Піаже характеризує як розумові дії не з предметними уявленнями, а з абстрактними поняттями.

3. Поява гіпотетико-дедуктивного мислення, що дає можливість підлітку висувати альтернативні припущення, формулювати висновки, абстрагувати поняття від дійсності, вибирати предметом мислення власні думки, почуття, переживання. Всі ці особливості розвитку мислення викликають нахил до теоретизування та рефлексування, які дають можливість осягнути життя в цілому, створити картину або концепцію власного життя.

Нові інтелектуальні можливості, які виникають у підлітковому віці, розширюють горизонти самосвідомості молодої людини. Для неї стають досяжними такі ресурси пізнання та самопізнання, які були невідомі раніше. У підлітка виникає можливість аналізувати, апелювати до своїх переконань та особистісних якостей. Розвиток самосвідомості у цьому віці настільки яскравий та наочний, що його характер та оцінка значення для формування особистості в цей період практично єдина у дослідників різних шкіл та напрямків.

Центральне особистісне новоутворення цього періоду – становлення нового рівня самосвідомості, Я-концепції, що виражається у прагненні зрозуміти себе, свої можливості і особливості, свою схожість з іншими людьми і свою відмінність – унікальність і неповторність. Підлітковий вік характеризується передусім підвищенням значимості Я-концепції, системи уявлень про себе, формуванням складної системи самооцінок на основі перших спроб самоаналізу, порівняння себе з іншими. Більшість авторів вважають, що у 12 років вперше виникає інтерес до власного внутрішнього світу, пізніше спостерігається поступове ускладнення та поглиблення самосвідомості, одночасно відбувається підсилення її диференційності і

узагальненості, що спричинює у даному віковому періоді становлення відносно стійкого уявлення про себе як цілісну особистість, яка відмінна від інших. Підліток дивиться на себе ніби „ззовні", співставляє себе з іншими – дорослими і ровесниками – шукає критерії для такого порівняння. Завдяки цьому у нього поступово виробляються деякі власні критерії оцінки себе, і він переходить від погляду „ззовні" на погляд „зсередини". Орієнтація на оцінку оточуючих змінюється орієнтацією на самооцінку, формується уявлення про Я-ідеальне. Саме в підлітковому віці співставлення реальних й ідеальних уявлень про себе стає справжньою основою Я-концепції школяра [36].

Новий рівень самосвідомості, що формується під впливом ведучих потреб віку, а саме самоствердження і спілкування з ровесниками, одночасно визначає їх і впливає на їх розвиток. З точки зору самосвідомості суб'єкта „самовизначення" характеризується усвідомленням себе в якості члена суспільства і конкретизується у новій, суспільнозначущій позиції. Самосвідомість як будь-яке складне психологічне утворення представляє собою нерозривну єдність трьох її сторін - когнітивної (самопізнання), емоційної (ставлення до себе) і регулятивної. У літературі зустрічається ряд термінів: "самосвідомість", "Я", "Я-позиція", "Я-система", "уявлення про себе", „ставлення до себе", "образ Я" і т.п [36]. У більшості досліджень дані терміни використовуються у невизначеному значенні, виступаючи як повністю або частково взаємозамінні, тому нам потрібно визначитись, яким чином використовувати дані поняття у подальшій роботі.

У даному випадку поняття "самосвідомості" використовується як загальне для позначення як процесуальних, так і структурних характеристик самопізнання особистості. Терміни "самопізнання", "рефлексія", "уявлення про себе" використовуються для опису когнітивної сторони самосвідомості. Перші два поняття позначають передусім процес пізнання людиною самої себе, а останнє - результат цього пізнання.

1.4 Особливості формування рефлексії у підлітків

У розвитку когнітивних компонентів самосвідомості підлітка відбуваються суттєві зміни, що зумовлює поглиблення та розширення рефлексивних характеристик самосвідомості. У ряді досліджень мова йде про рефлексивні складові. Однак, не розкритий механізм їх впливу на формування життєвих перспектив. Не розглянута проблема їх формування.

Спробуємо розглянути особливості рефлексивних характеристик самосвідомості, а саме зупинимось на особистісній рефлексії як процесі самопізнання, змісті уявлень про "Я" як результаті самопізнання та механізмах диференціації та інтеграції як необхідних чинниках процесу самопізнання .

Щодо рефлексії, то до недавнього часу дане поняття трактувалось як звернення до власного способу дій. У сучасних дослідженнях рефлексія розглядається по трьох напрямах [4]:

а) при вивченні теоретичного мислення;

б) при вивченні процесів спілкування;

в) при вивченні процесів самосвідомості та самопізнання особистості.

Ми будемо розглядати рефлексію як процес самосвідомості, на основі якого відбувається самопізнання особистістю самої себе як активного суб'єкту своєї життєдіяльності.

Пізнаючи оточуючий світ за допомогою рефлексії, особистість більш детально і глибоко пізнає саму себе. Якщо уявити, що до зовнішньої сторони процесу пізнання входить пізнання оточуючої дійсності, то до внутрішньої - процес перетворення цих "сухих" знань у "суттєві", які стосуються тільки особистості суб'єкта пізнання [37].

Таким чином, ми можемо сказати, що за допомогою рефлексії знання стають внутрішнім надбанням і засобом самопізнання особистості. Відповідно можна виділити кілька типів і рівнів рефлексії. Так В.І.Слободчиков, вивчаючи становлення рефлексивної самосвідомості в

онтогенезі, виявив, що розвиток індивідуальної свідомості у сюжетно-рольовій грі, пов'язаний із зародженням порівняльної та визначальної рефлексії, формулою якої є "я знаю, що знаю ...". У процесі оволодіння новими видами діяльності розвиваються нові форми рефлексії.

Шемшурін О.А. розглядає проблемну рефлексію як "конфліктний зміст "Я", який відображає зіткнення різних життєвих відношень суб'єкта. Поряд із проблемною рефлексією існує конструктивна, яка проявляється у конструктивних та адекватних "Я"- способах вирішення життєвих суперечностей [37, 12].

Що стосується підліткового віку, то даний вік є сензитивним періодом розвитку особистісної рефлексії. Саме в цей період особистість вперше усвідомлює проблемно-суперечливий характер свого життя і це служить основою звернення особистості до рефлексії. Рефлексія допомагає молодій людині узагальнювати значення свого "Я", набувати цілісної та гармонійної картини свого "Я", своєї ідентичності. Найважливішою подією у даному віці є відкриття свого внутрішнього світу. Це пробуджує особистість до активного самопізнання, активізації рефлексії, самоусвідомлення.

Ми знаємо, що рефлексія як процес самоусвідомлення з'являється ще у дошкільному дитинстві, однак у підлітковому віці у своєму розвитку вона переходить на якісно новий рівень, афективний компонент перестає домінувати у ставленнях до свого "Я". Завдяки рефлексії підліток набуває здатності заглиблюватись в себе, в свої переживання, усвідомлювати свої емоції не тільки як похідні від певних зовнішніх подій, а як стани власного "Я" [33, 185].

Зміст уявлення про "Я" як результат процесу самопізнання у підлітковому віці представлений особистісним, психологічним та динамічним аспектами. Психологічно суттєвим для підлітка є особливості його тіла та зовнішності. Молода людина тривожиться з приводу своєї зовнішності. Вона прагне, щоб її зовнішній вигляд відповідав тим взірцям, які є загальноприйнятими у молодіжній субкультурі. Однак, усвідомлення

свого тіла і стурбованість зовнішністю є тільки незначною частиною образу "Я" особистості підлітка [14].

Кожна нова система відносин чи соціальна роль засвоюється особистістю

і стає новим аспектом "Я". В цілому у підлітковому віці зміст уявлень про "Я" значно змінюється, зростає його когнітивна складність. Змінюється також значущість окремих його компонентів.

Якщо розглянути структуру образу "Я", то вона, на нашу думку, відображає різні ставлення суб'єкта до інших, до себе та до майбутнього. Структурний компонент "ставлення до інших" займає належне місце у образі "Я", однак він не є найбільш актуальним у даному віці. Підліток пізнає себе уже не тільки через призму інших, зокрема, ровесників, як у підлітковому віці, де є орієнтація на пошук "який я серед інших, наскільки я схожий на них". Старшокласник в більшій мірі орієнтується на те, який він в очах оточуючих, наскільки він відрізняється від інших і наближений до свого ідеалу.

Провідним компонентом змісту уявлень про "Я" є ставлення до себе так як особистість у підлітковому віці усвідомлює себе і зосереджується в основному внутрішніх характеристиках свого "Я", самооцінках, почуттях, переживаннях і т.і. Компонент "ставлення до себе" стає більш об'ємним у цьому віці, характеризується суб'єктивністю та психологізованістю суджень.

Значне місце у змісті уявлень про "Я" займає ставлення до майбутнього. Основним виміром часу у самосвідомості підлітка є майбутнє [8, 88]. Мрії про майбутнє охоплюють молоду людину, займаючи центральне місце у її переживаннях. Я-майбутнє представлено у змісті уявлень про "Я" через життєві плани, через усвідомлення власних вмінь, здібностей і т.і.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що у підлітковому віці спостерігається тенденція до гармонізації змісту уявлень про "Я". Образ "Я" стає змістовнішим, відображаючи соціальне, світоглядне та моральне

самовизначення особистості. Відбувається зміна об'єктивістського погляду на себе "ззовні" на суб'єктивну динамічну позицію "зсередини". Однак, зміст уявлень про "Я" носить суперечливий характер, відзначається невизначеністю, дифузністю. Такі особливості розвитку "Я" можна пояснити відставанням інтегративних тенденцій від процесів диференціації різних аспектів "Я". Як бачимо, у процесі формування змісту уявлень про "Я" значну роль відіграє рівень розвитку механізмів диференціації та інтеграції індивідуального досвіду. Так як завдяки вище згаданим механізмам з'являється можливість оцінювати себе, свої дії, вчинки у різних контекстах: як прояв індивідуальних якостей, як результат природніх властивостей і т.п. Ця різноманітність контекстів зумовлює багатозначність оцінок, адекватність уявлень про "Я" [35, 204].

Диференціація оцінок з'являється ще у молодшому шкільному віці, однак дитина не спроможна співвіднести і зрозуміти суперечливість оцінок. Здатність до інтегративних процесів виникає у підлітковому віці. Індивід володіє здатністю до аналізу, самоаналізу та пояснення поведінки людини в цілому. У ранній юності ускладнюються механізми диференціації та інтеграції, що зумовлює тенденцію до психологізації змісту уявлень про "Я", дає можливість зосередитись на виявленні скритих детермінант поведінки.

Таким чином, ми розглянули рефлексивні характеристики, які займають належне місце у структурі самосвідомості і дають можливість підлітку усвідомити свою унікальність, неповторність, неподібність на інших.. Індивід відкриває свій внутрішній світ, який стає центром його уваги.

РОЗДІЛ 2
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ

2.1 Психологічні особливості експерементальної групи

В широкому значенні під соціально-психологічним тренінгом розуміється практика психологічного впливу, заснована на активних методах групової роботи. При цьому мається на увазі використовування специфічних форм повідомлення знань, навчання навикам і умінням в сферах спілкування, діяльності, особистісного розвитку і корекції.

Мета експерементальної роботи може бути досить різноманітною, яка відображає різносторонність процесів, що відбуваються. Різноманітність мети пов'язана з тим, що підходів до розуміння тренінгу багато і всі вони сильно відрізняються один від одного. Можна виділити загальну мету, об'єднуючу різні по спрямованості і змісту експерементальної групи:

- дослідження психологічних проблем учасників групи і надання допомоги в їх вирішенні;
- поліпшення суб'єктивного самопочуття і зміцнення психічного здоров'я;
- вивчення психологічних закономірностей механізмів і ефективних способів міжособистісної взаємодії для створення основи більш ефективного і гармонійного спілкування з людьми;
- розвиток самосвідомості і самодослідження учасників для корекції або попередження емоційних порушень на основі внутрішніх і поведінкових змін;
- сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня життєдіяльності і відчуття щастя і успіху.

Тренінг — це форма спеціально організованого навчання для самоудосконалення особистості, в ході якого розв'язуються наступні задачі:

- оволодіння соціально-психологічними знаннями;
- розвиток здатності пізнання себе і інших людей;
- підвищення уявлень про власну значущість, цінність,формування позитивної Я-концепції.

Задача групи соціально-психологічного тренінгу з дітьми — допомогти підлітку виразити себе, а для цього спочатку потрібно навчитися сприймати і розуміти себе.

Самосприйняття особистості здійснюється наступними основними шляхами [11]:

1. Сприйняття себе через співвідношення себе з іншими, тобто людина розглядає іншого в якості моделі, зручної для спостереження і аналізу. Ми дивимося на себе як би зі сторони. Групові заняття надають прекрасну можливість зіставити себе з іншими членами групи.

2. Сприйняття через сприйняття себе іншими, тобто людина використовує інформацію, передавану йому оточуючими. Це так званий механізм зворотного зв'язку, який дозволяє учасникам взнавати думку оточуючих про їх власну манеру поведінки, про почуття, які відчувають люди, вступаючі з ними в контакт.

3. Сприйняття себе через результати власної діяльності, тобто людина сама оцінює те, що віна зробила. Це механізм самооцінки, який може допомагати або заважати розвитку особистості. В групі тренінгу здійснюється постійне визначення рівня самооцінки кожного учасника і її необхідна корекція.

4. Сприйняття себе через спостереження власних внутрішніх станів, тобто людина осмислює, проговорює, обговорює з оточуючими свої переживання, емоції, відчуття, думки. Одна з принципових відмінностей тренінгу від інших форм роботи полягає в можливості проникнення в своє Я, отриманні досвіду розуміння свого внутрішнього світу.

5. Сприйняття себе через сприйняття власного зовнішнього вигляду, тобто людина приймає своє тіло, своє фізичне Я. В ході тренінгу учасники вчаться приймати свій зовнішній вигляд таким, який він є, і, прийнявши його, розвивати себе і свої можливості.

Питання про те, чи потрібні взагалі практичній психології тренінгові групи, пов'язано із з'ясуванням тих достоїнств, які має групова форма в порівнянні з індивідуальною. Груповий досвід протидіє відчуженню, допомагає вирішенню міжособистісних проблем; підліток уникає непродуктивного замикання в самому собі і не залишається наодинці з своїми труднощами, виявляє, що його проблеми не унікальні, що і інші переживають схожі відчуття. Група відображає суспільство в мініатюрі, робить очевидним такі приховані фактори, як тиск партнерів. По суті справи, в групі моделюється — яскраво, опукло — система взаємостосунків і взаємозв'язків, характерна для реального життя. Це дає дітям можливість побачити і проаналізувати в психологічно безпечних умовах психологічні закономірності спілкування і поведінки інших підлітків і самих себе, не очевидні в житейських ситуаціях. Груповий тренінг дає можливість отримання зворотного зв'язку від дітей зі схожими проблемами. В реальному житті далеко не всі люди мають шанс отримати щирий, безоціночний зворотний зв'язок, що дозволяє побачити своє відображення в очах інших людей, які відмінно розуміють єство твоїх переживань, оскільки самі вони переживають майже те ж саме. Можливість “дивитися” в цілу галерею “живих дзеркал” є, мабуть, найважливішою перевагою групової психологічної роботи, яку не можна досяжною ніяким іншим способом [32].

Ще однією перевагою групової роботи є те, що в групі підлітки можуть ідентифікувати себе з іншими, “зіграти” роль іншої людини для кращого розуміння його і себе і для знайомства з новими ефективними способами поведінки, вживаними кимось іншим. Виникаючий в результаті цього емоційний зв'язок, співпереживання, эмпатія сприяють особистісному зростанню і розвитку самосвідомості. Взаємодія в групі створює напругу,

яка допомагає з’ясувати психологічні проблеми кожного. Цей ефект не виникає при індивідуальній психокоректувальній і психотерапевтичній роботі. Створюючи додаткові складнощі для ведучого, психологічна напруга в групі може грати конструктивну роль, підживляти енергетику групових процесів. В цьому випадку задача психолога - не дати напрузі вийти з-під контролю і зруйнувати продуктивні відносини в групі.

В психологічному тренінгу група полегшує процеси саморозкриття, самодослідження і самопізнання. Ці процеси не можуть бути повними без участі інших людей. Відкриття себе іншим і відкриття себе самому собі дозволяє зрозуміти себе і підвищити упевненість в собі.

2.2 Принципи роботи експерентальної групи

Результативність соціально-психологічного тренінгу залежить від дотримання в групі загальноприйнятих принципів.

1. Невимушеність спілкування. При поясненні правил гри, при

виборі ведучого психолог виходить перш за все з бажання дітей, уникаючи примушення. Іноді діти намагаються примушувати один одного до якихось дій, тоді психологу доводиться блокувати, ці спроби. Якщо діти говорять: “Хай ведучим буде той-то”, психолог відповідає: “Тільки якщо ця людина захоче”. Необхідно уникати висловів із значенням примусовості і спонукати дітей замінювати слова “повинен” і “зобов'язаний” словами “хочу” і “можу”.

2. Самодіагностика, тобто саморозкриття дітей, усвідомлення і формулювання ними особистісно значущих проблем. В змісті занять передбачаються вправи і процедури, що допомагають підлітку пізнавати себе, особливості своєї особистості.

3. Позитивний характер зворотного зв'язку. Оскільки більшість дітей в групі потребує підтримки і характеризується вираженою орієнтацією на

схвалення оточуючими, необхідно використовувати позитивний зворотний зв'язок, який є надійним засобом допомоги дитині в подоланні сором’язливості і підвищенні самооцінки, знятті напруги і релаксації. В ході і в кінці кожної гри висловлюється подяка всім учасникам. А ведучому виражається особлива подяка. Якщо в ході гри ведучий зазнає якісь труднощі, психолог підбадьорює його. Більшість дітей в групах дуже вразливі. Тому психолог повинен рішуче присікати спроби дітей давати один одному негативний зворотний зв'язок.

4. Неконкурентний характер відносин. Цей принцип буде дотриманий тільки в тому випадку, якщо вдалося створити в групі атмосферу довіри, психологічної безпеки, забезпечити максимальний психологічний комфорт кожному члену групи. Тому всі ігри будуються і підбираються так, щоб звести до мінімуму, а в ідеалі — до нуля елементи конкуренції, змагання, перемоги і поразки. Діти, що прийшли на тренінг, характеризуються невпевненістю в собі, підвищеною тривожністю, нездатністю адекватно реагувати на власну неуспішність. Тому перед початком тренінгу необхідно надати особливу увагу неконкурентному характеру відносин в тренінгу: “У нас не буде змагання. У нас не буде переможців і переможених. Ми не прагнутимемо довести, що ми чимось кращі інших”. В ході гри підкреслюється цінність, унікальність кожної дитини, його відмінність від інших. Ця ідея служить одним з критеріїв відбору ігор.

5. Мінімізація лабілізації і її опосередкованість. Традиційно вважається, що без лабілізації психолог не допоможе дітям усвідомити джерела їх труднощів, які криються в особливостях їх характеру і поведінки. Для учасника тренінгу лабілізація — це засіб пізнання власної недосконалості. Це дзеркало, в якому людина бачить своє неприкрашене віддзеркалення, свої слабкі сторони і недоліки. Проте дітям з труднощами в спілкуванні таке дзеркало не тільки не принесе користі, але може сприяти збільшенню їх труднощів, зниженню самооцінки, підвищенню тривожності, зміцненню

внутрішніх бар'єрів. Тому тренінг будується так, щоб діти одержували лабілізацію в мінімальних дозах і не пряму, а непряму, опосередковану:

- через усвідомлення існування інших, відмінних від власного способів поведінки;
- через спостереження успішності цих способів;
- через ідентифікацію з психологом і успішними членами групи.

Щоб не допустити зриву у дитини у важкій ситуації, необхідно різними способами пом'якшувати лабілізацію. Наприклад, якщо ведучий не може швидко справитися із завданням, психолог підтримує його, кажучи, що це завдання важке і в інших групах діти теж справлялися не відразу. І навіть така, опосередкована і пом'якшена, лабілізація дається в мінімальних дозах після ретельної щоденної діагностики, якщо психолог упевнений, що діти зможуть її витримати і використати для поліпшення своїх стратегій спілкування. Ігри будуються так, щоб не фіксувати слабкі сторони дитини, а підкреслювати сильні, не ставити дитину в ситуацію неуспішності, а укріплювати її віру в себе, даючи можливість їй бути успішною і заохочуючи її розширити репертуар способів своєї поведінки.

6. Дистанціювання і ідентифікація. Ситуації неуспішності неминучі. Іноді вони бувають корисними, оскільки спонукають дитину відмовитися від яких-небудь стереотипів, освоїти нові моделі поведінки, прийняти позитивний досвід інших членів групи. Але в інших випадках ситуація неуспішності може стати причиною відмови дитини від гри або взагалі від участі в тренінгу. В таких випадках необхідно допомогти дитині дистанціюватись від його невдачі, наприклад, приписавши його ускладнення його герою. Замість того щоб сказати ведучому: “Ти помилився”, краще говорити: “Цього разу прекрасне чуття розвідника мало допомогло Штірліцу”. Саме для полегшення дистанціювання дітям пропонують в самому початку тренінгу придумати собі псевдоніми. Разом з тим психолог допомагає дітям ідентифікуватися з їх успіхом, переносячи позитивний зворотний зв'язок з окремих вчинків на особистість дитини. Наприклад,

замість: “Ти добре придумав” психолог говорить: “Ти такий кмітливий, здогадливий, винахідливий”.

7. Включеність. В тренінговій програмі психолог виконує традиційну роль учасника всіх ігор, виключаючи ті випадки, коли необхідно стежити за часом або регулювати хід гри, а також забезпечувати безпеку в іграх із закритими очима. Беручи участь в грі, психолог, по-перше, своїм прикладом допомагає включитися в неї дітям і, по-друге, допомагає їм усвідомити, що ігри в тренінгу проводяться не стільки для розваги, скільки для навчання. Вже в ході першого дня тренінгу доводиться вносити корективи, оскільки всі ігри в тій чи іншій мірі дають матеріал для діагностики. На цій підставі вносяться зміни в програму подальших днів, розставляються акценти, з'являються нові аспекти, відповідні потребам дітей.

8. Гармонізація інтелектуальної і емоційної сфер. Для тренінгу характерне високе емоційне напруження, діти щиро переживають усі події, що відбуваються в групі. Це допомагає їм настроїтися на відверте спілкування. Тренінг активізує й інтелектуальні аналітичні процеси. Головна форма такої інтелектуальної діяльності — групова дискусія, яка використовується протягом всіх занять.

Дотримання принципів соціально-психологічного тренінгу дозволяє вирішити подвійну організаційну задачу: забезпечити заняття кожним підлітком позиції, яка характеризується активністю, об'єктивацією поведінки, а також дослідницькою спрямованістю, і дати психологу можливість вибрати оптимальну тактику проведення занять. Найпродуктивнішими в тренінгу визнаються орієнтування групи на підлітка, підтримку спільної відповідальності, робота по напряму уваги, мислення дітей на певні ідеї або сторони поведінки, встановленню зв'язку між дітьми і психологом. Окремий вибраний варіант або їх поєднання в роботі з підлітками забезпечує максимально ефективну реалізацію можливостей соціально-психологічного тренінгу.

2.3 Правила проведенню тренінгу

Важливу роль у проведенні соціально-психологічного тренінгу грає поведінка психолога (ведучого), яка в значній мірі визначається його теоретичною орієнтацією. Саме особистість психолога є найважливішим чинником, що визначає успішність тренінгу. Розвиваючий і оздоровлюючий ефект виникає в тренінговій групі в результаті створення атмосфери емпатії, щирості, саморозкриття і особливих теплих взаємостосунків між членами групи і психологом.

Основні задачі групового психолога в роботі з підлітками такі:

- спонукати підлітків до прояву відносин, установок поведінки, емоційних реакцій і до їх обговорення і аналізу, а також розгляду запропонованих тем;
- створення в групі умов для повного розкриття дітьми своїх проблем і емоцій в атмосфері взаємного схвалення, безпеки, підтримки і захисту;
- розробка і підтримка в групі певних норм, прояв гнучкості у виборі директивних або недирективних технік дії.

Засоби впливу, що використовуються груповим психологом, можна умовно розділити на два види: вербальні і невербальні.

До **вербальних** відносяться наступні засоби впливу.

1. *Структуризація ходу занять* (одна з найважливіших функцій психолога). Маються на увазі всі вислови, які визначають хід заняття. Наприклад: “Про що ви сьогодні хотіли б поговорити?”; “Чия сьогодні черга розказувати про себе?”; “Тема сьогоднішньої нашої розмови така-то”. Вислови направлені на обмеження непродуктивної активності групи: “Чи не відійшли ми від теми?”; “Ви це сказали у зв'язку з тим-то і з тим-то” і т.д.

2. *Збір інформації.* Психолог задає свої питання про різні параметри суб'єктивної модальності або використовує питання інших дітей з групи.

3. *Інтерпретація,* найпоширеніший і неоднозначний прийом вербального впливу. Вона може відноситися як до минулого, так і до

теперішнього життя підлітка. Це можуть бути прийоми віддзеркалення емоцій підлітка, конфронтація з ним, власне інтерпретація як висунення гіпотез про причини і наслідки поведінки підлітка.

4. *Переконання і непереконання,* які здійснюються безпосередньо і опосередковано.

5. *Надання інформації.*

6. *Постановка завдань,* які повинні виконувати підлітки. В даному випадку йдеться не стільки про активність психолога, скільки про стимуляцію дітей до певного виду активності.

Під час тренінгу можуть виникнути деякі важкі ситуації. Наведемо для прикладу деякі із можливих.

- Агресивний підліток в групі. Ефективним може бути обговорення проблематики такого підлітка, якого необхідно посадити спиною до групи зовні кола. Психолог обговорює цю ситуацію як етичну і психологічну задачу.
- Підліток, який прагне до домінування і суперництва з психологом. Ефективним може бути почергове ігнорування некоректних висловів або некоректної поведінки і їх несподіване обговорення.
- Наявність в групі пасивних підлітків. В цьому випадку зазвичай буває тривале мовчання, яке може бути використане як спосіб демонстрації підліткам ролі їх власної активності в груповій психокорекції, як спосіб допомоги в усвідомлення своєї відповідальності за протікання групових процесів. Тривале мовчання приводить до зниження напруги, яке воно створює спочатку і зниження мотивації до участі в груповій психокорекції.
- Небажання підлітків говорити про себе. Психологу необхідно в цьому випадку стимулювати обговорення в групі мети і завдань групової психокорекції і захисних установок.
- Об'єднання окремих підлітків в підгрупи — форма відмови від групової роботи. Ці факти психолог використовує як матеріал для обговорення в групі. Подібні труднощі зменшуються із розвитку відносин в

групі, коли активність психолога знижується, а активність учасників росте. Завдання психолога - спрямовувати активність групи, стимулювати її.

В принципі психолог, з одного боку, емоційно приймає кожного окремого підлітка в групі, з іншого — пред'являє групі певні вимоги. З цього виходить, що необхідно постійно контролювати співвідношення згуртованості і напруженості в групі. Крім того, поведінка психолога повинна служити свого роду моделлю, зразком поведінки в груповій ситуації. Уважно слухаючи, звертаючи увагу на одне і ігноруючи інше, психолог сприяє створенню умов для зміни свідомості і самосвідомості підлітків.

До **невербальних** засобів відносяться: міміка, жестикуляція, інтонація, проксеміка.

Груповий психолог, що працює з дітьми, зобов'язаний:

1. Мати чітке уявлення про тип групи, яку він формує, її мету і завдання.

2. Володіти діагностичними засобами відбору підлітків у групу.

3. Перенаправляти на стадії відбору в групу дітей, схильних до психічних захворювань або тих, що знаходяться в глибокій депресії, до інших фахівців.

4. Інформувати учасників групи про основоположні правила, якими повинна керуватися група в своїй діяльності.

5. Уникати таких форм роботи в групі, для виконання яких в учасників недостатньо підготовки і досвіду.

6. Дати зрозуміти на самому початку роботи, на чому концентруватиметься увага групи.

7. Захищати права дітей в групі, вирішувати, який матеріал давати групі, в яких видах діяльності брати участь. Бути чутливим до будь-якої форми групового тиску, до спроб принизити гідність окремої людини. Таку поведінку членів групи психолог зобов'язаний блокувати.

8. Логічно обгрунтовувати для себе необхідність застосування того або іншого прийому. Бути компетентним в своїх діях.

9. Створити свій неповторний стиль, заснований на теоретичних положеннях і максимальній реалізації власного особистісного потенціалу. Використовувати в практиці групового навчання новітні досягнення в цій області.

10. Підкреслювати важливість принципу конфіденційності відносно особистісного матеріалу, що належить учаснику групи.

11. Уникати нав'язування своїх цінностей і переконань дітям. Поважати їх здатність самостійно розмірковувати і приходити до певних висновків на підставі отриманої інформації.

12. Бути уважним до появи у окремих дітей ознак психічного виснаження. Це можна усунути, зробивши загальну перерву, оскільки у інших перевтома може бути менш помітною. Якщо ж по ходу занять стануть помітні хворобливі симптоми в поведінці, то дітей з такими симптомами необхідно у виключно тактовній (не травмуючи психіку) формі усунути від занять.

13. Планувати додаткові (після завершення роботи групи) зустрічі, з тим, щоб діти могли обговорити свої успіхи, а психолог міг оцінити ефективність групи як інструменту змін (перемін) у людині.

14. Необхідно продовжувати індивідуальну роботу з тими дітьми, які після завершення основної роботи групи відчувають в цьому необхідність.

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ У ПІДЛІТКІВ

3.1 Методика та організація дослідження

Експериментальна частина нашого дослідження складалася з наступних етапів:

1. Діагностичний етап.

Даний етап спрямований на вивчення рівня сформованості рефлексії школярів – підлітків Гімназії №12 м. Запоріжжя, 8-го класу. Дослідження проводилось дистанційно, за допомогою Google forum та Zoom, в період вересня-жовтня . З цією метою були використані методики:

1) “самоактуалізаційний тест” (САТ) – широко відомий тест, який розроблений на основі “опитувальника особистісних орієнтацій” (POI);

2) “Метод багатоаспектної експрес-діагностики самосвідомості” (опитувальник “Хто Я”).

2. Психокорекційний етап.

На цьому етапі було здійснене комплектування контрольної і тренінгової груп; розроблена тренінгова програма “Саморозвиток особистості підлітка”; а також саме проведвння тренінга.

3. Повторний діагностичний етап. Повторна діагностика за допомогою тестів САТ і опитувальника “Хто Я”.

4. Обробка і аналіз отриманих результатів.

5. Висновки.

Діагностичний етап.

Діагностика проводилась на базі Гімназії №11. Вибірку складали 28 школярів 8-го класу.

У вступній бесіді з учнями про значення психології, її місці в системі людських знань, про тестування як один з методів практичної

психології вказувалося, що “правильних” чи “неправильних” відповідей немає, що завдання тестів полягає у тому, щоб учні краще дізналися про себе.

Після зачитування інструкції першим був проведений тест САТ, так як він є універсальним інструментом вимірювання самоактуалізації особистості.

Самоактуалізаційний тест вимірює самоактуалізацію за двома базовими і дванадцятьма додатковими шкалами. Базовими є шкала компетентності в часі і шкала підтримки. Дванадцять додаткових шкал розбиті на 6 блоків – по два в кожному. Кожний пункт входить в одну чи більше додаткову шкалу і, як правило, в одну базову.

Зупинимося на більш детальному описі цієї методики.

Тест складається із 126 пунктів кожен з яких включає в себе два альтернативних судження ціннісного або поведінкового характеру. Кожен пункт обов’язково входить в одну з двох базових шкал особистісної орієнтації: в шкалу орієнтації в часі яка вимірює наскільки людина живе теперішнім в порівнянні з минулим і майбутнім, і в шкалу підтримки, яка вимірює, наскільки людина керується в житті внутрішніми критеріями в порівнянні з зовнішніми. Одна з альтернатив кожного пункту являє собою судження властиве особистості, яка самоактуалізується, друга – судження властиве особистості, яка не самоактуалізується. Чим більше суджень властивих особистості, яка самоактуалізується, вибере досліджуваний, тим вищий рівень самоактуалізації (за кожне таке судження вибране досліджуваним, він отримує 1 бал). Опишемо детальніше зміст усіх шкал тесту.

Базові шкали:

1. ***Шкала орієнтації в часі*** (включає в себе 17 пунктів) – вимірює наскільки правильно людина орієнтована в часі. Людина, яка відзначається низьким рівнем самоактуалізації (низький бал по шкалі) неправильно орієнтована в часі. Така людина живе минулим (її мучать розкаяння у своїх вчинках, спогади про нанесені їй образи і т.п.) або майбутнім (ставить перед

собою ідеальні цілі, будує невиконанні плани, живе не оправданими надіями, звичайно переживає за своє життя і т.п.), або тільки теперішнім (не пов'язує себе ні з минулим, ні з майбутнім). Особистість, яка самоактуалізується (високий бал по шкалі), правильно орієнтована в часі. Вона не відкладає своє життя на завтра і не пов'язує з минулим, а живе теперішнім, сприймаючи його в єдності з минулим і майбутнім.

2.***Шкала підтримки*** (91 пункт) – вимірює як керується людина в житті своїми цілями, переконаннями, установками і принципами, чи вона піддається впливу зовнішніх сил, конформна і т.д. Ознака самоактуалізації – „із середини" керована особистість, незалежна в своїх вчинках, тобто особистість, яка володіє „внутрішньою підтримкою". Низький бал по даній шкалі свідчить про високий рівень залежності, конформності, про зовнішній локус контролю.

На відміну від базових, які вимірюють глобальні характеристики самоактуалізації, додаткові шкали орієнтовані на реєстрацію окремих її аспектів.

Додаткові шкали:

1. ***Шкала ціннісних орієнтацій*** складається із 20 пунктів, Вона вимірює, в якій мірі людина керується цінностями, властивими особистості, яка самоактуалізується. Високий бал по цій шкалі характеризує високий рівень самоактуалізації.

2. ***Шкала гнучкості*** поведінки складається із 24 пунктів. Вона визначає гнучкість в реалізації своїх цінностей, здатність швидко реагувати на аспекти ситуації, що змінюються. Низький бал означає догматизм.

3. ***Шкала сензитивності*** до себе складається із 13 пунктів. Вимірює, наскільки гнучко і точно людина відчуває і розуміє свої власні почуття і потреби.

4. ***Шкала спонтанності*** (14 пунктів) – вимірює здатність спонтанно виражати свої почуття. Високий бал по цій шкалі говорить про те, що людина

здатна виражати свої почуття в наперед продуманих діях. Низький бал означає, що людина боїться відкрито проявити свої почуття.

5. ***Шкала самоповаги*** (15 пунктів) – вимірює здатність людини поважати свою гідність, свої позитивні якості.

6. ***Шкала самоприйняття*** (21 пункт) – вимірює здатність людини приймати себе всупереч своїм недолікам.

7. ***Шкала, яка визначає погляд на природу людини*** (10 пунктів) – оцінює розуміння людської природи, мужності і жіночності. Особистість, яка самоактуалізується (високий бал по даній шкалі), бачить людину швидше хорошою, ніж поганою, легко розпізнає, де добро, а де зло, де неправда, а де правда. Низький бал по даній шкалі означає, що суб'єкт вважає людину від природи поганою і несинергічною.

8.**Шкала синергії** (7 пунктів) – вимірює здатність до цілісного сприйняття світу і людей, до розуміння пов'язаності протиріч, таких як гра і робота, тілесне і духовне.

9.**Шкала прийняття агресії** (16 пунктів) – вимірює здатність людини приймати свою дратівливість, гнів, агресивність як природну властивість. При низькому рівні самоактуалізації людина, як правило старається виховати цю властивість, відмовитися від агресії і подавити її в собі.

10.**Шкала контактності** (20 пунктів) – вимірює здатність людини встановлювати глибокі і тісні контакти з оточуючими. Особистість яка само актуалізується, може легко і швидко вступати в контакт, але її відносини з людьми не являються поверховими – вона відіграє роль в житті своїх близьких і друзів. Людина з низьким рівнем самоактуалізації переживає труднощі в спілкуванні, або якщо й встановлює якісь контакти з людьми, то вони є не глибокими, поверхневими.

11. **Шкала пізнавальних потреб** (11 пунктів) – вимірює ступінь вираженості у людини прагнення до набуття знань про оточуючий світ.

12. **Шкала креативності** (14 пунктів) – вимірює вираженість творчої спрямованості особистості.

Далі учні діагностувалися за допомогою методики – **„Метод багатоаспектної експресдіагностики самосвідомості”**, що включає елементи моделювання і розвитку самосвідомості.

Метод можна віднести до категорії особистісних опитувальників, тому що він характеризується не „правильністю” відповідей, а частотністю і спрямованістю. Запропонований метод опосередкований мовною активністю випробуваних, його завдання апелюють до пам’яті, уяви, системи переконань і, таким чином, є вербальним психодіагностичним методом.

Характеризуючи специфіку методу в цілому відзначимо, що метод являє собою стандартизований самозвіт з елементами відкритого опитувальника, що передбачає наступний конвент-аналіз. Метод базується на рефлексивній діяльності випробуваного, передбачає активну взаємодію з психологом.

Перед початком роботи над опитувальником необхідно дати досліджуваному пояснення, як настроїтися на активну рефлексію, але в досліджуваний повинний сам усвідомити і розкрити всі можливості цієї роботи. Методика включає 8 питань-індикаторів, спрямованих на визначення рівня сформованості таких Я-утворень як: образ „Я”, концепція „Я”, „Я ідеальне”, „Я в поточному житті”, „Я в недавньому минулому”.

Шість перших питань спрямовані на дослідження сформованості образа „Я”, концепції „Я”. До питань 2-5 додаються можливі варіанти відповідей, але випробуваний має можливість дати свій варіант відповіді. Питання №1 не передбачає твердо регламентованих відповідей-самовизначень, а розрахований на творчий підхід, тому дає порівняно великий простір для відповіді на нього. Два останніх питання через свою специфічність („Як я проживаю сучасний момент життя, тут і зараз?” і „Що було із мною недавно і залишило слід у моїй душі?”) вимагає не пасивного вибору готових відповідей, а розгорнутих оригінальних самоописів.

Пропонований метод, *по-перше,* дозволяє діагностувати індивідуальний рівень самопізнання і багатство, змістовність багатопланових „знань Я”. Крім когнітивного моменту самосвідомості, можлива діагностика самооцінки („оцінок Я”), самопереживань („почуттів Я”), самоставлення („відносин до Я”).

По-друге, метод, що базується на моделюванні самосвідомості, будує ситуацію, у якій можливий розвиток самосвідомості, поява нових знань, оцінок, переживань „Я” і відносин „Я”, відносин до „Я”.

По-третє, метод орієнтований на психологічну допомогу, підтримку людям, що шукають способів глибинних звертань до себе.

Метод передбачає одержання рефлексивних результатів у формі вільних творчих узагальнень, у формі стандартизованого самоузагальнення, а також у формі психологічно керованого самоаналізу.

За допомогою методу можна проводити індивідуальну психологічну роботу з особистістю, а також застосовувати його з метою групової діагностики, як це було зроблено в нашому дослідженні.

У процесі роботи з методикою у випробуваних порівняно часто виникала проблема нерозуміння першого питання: „Хто я?”, частина випробуваних не змогла почати роботу з цього питання, що передбачає високий рівень рефлексії і здатності до самоузагальнення. Тому не виключався варіант одержання відповіді на це питання після закінчення роботи з іншими питаннями.

Питання-індикатори „Як я проживаю сучасний момент життя, тут і зараз?” і „Що було зі мною недавно і залишило слід у моїй душі?”, що вимагають визначених рефлексивних умінь, часто жадали додаткових пояснень. Була відзначена найменша кількість самовизначень саме на ці питання.

Алгоритм оцінки результатів:

1. Результати оцінювалися за такими модельованими моментами самосвідомості: Я зовнішній, Я в дії, Я з іншими, Я в поточному житті, Я в недалекому минулому, Я в світі.

2. Аналізу підлягали відповіді учасників дослідження на наступні питання:

1) Хто я? (питання-індикатор найвищого рівня самоузагальнення);

2) Якою я знаю свою зовнішність? (питання-індикатор сформованості образу своєї зовнішності);

3) Який я в своїх зовнішніх вираженнях? (індикатор рівня образу моїх дій і концепції «Я в дії");

4) Який я у відносинах з іншими і для інших? (індикатор сформованості образа „Я та інші");

5) Який я усередині себе? (індикатор концепції „Я в собі");

6) Який я для себе ідеально? (індикатор сформованості „Я ідеального");

7) Як я проживаю сучасний момент життя, тут і зараз? (індикатор знання „Я в поточному житті");

8) Що було зі мною недавно і залишило слід у душі? (індикатор сформованості образа „Я в недавньому минулому").

3. Оцінювання результатів на основі виведення загальних висновків по кожному із двох показників сформованості самосвідомості: знання „Я" (основний показник) та відношення до „Я". Аналізується, наскільки чітко, глибоко і багатогранно проявляється певний показник. Наприклад, наскільки знання „Я" є багате, цілісне, активне, чи навпаки – бідне, фрагментарне, пасивне. Аналогічно оцінюється відношення до „Я": прийняття себе, задоволення собою чи самозречення, незадоволеність собою, суперечливе самовідношення.

Після такого оцінювання ми виводили „Індекс самосвідомості” слідуючим чином. Оскільки кожен показник (знання „Я”, відношення до „Я”) має три якісних вираження, ми їм привласнювали визначений бал.

Таблиця 3.1

„Індекс самосвідомості”

Знання „Я”		
Багате, цілісне, активне	Поверхневе, пасивне	Бідне, фрагментарне
3 бали	*2 бали*	*1 бал*
Відношення до „Я”		
Прийняття себе, задово-леність собою	Суперечливе, нерівне само відношення	Незадоволеність собою, самозречення
3 бали	*2 бали*	*/ бал*

Попередні результати, отримані по даній методиці, були піддані якісному аналізу і будуть представлені у розділі аналізу результатів.

3.2 Соціально-психологічний тренінг “Саморозвиток особистості підлітка”

З метою активізації саморозвитку рефлексії у підлітків нами була використана спеціально розроблена **тренінгова програма „Саморозвиток особистості підлітка”**. Тренінг проводився в укритті школи, за дозволом батьків учнів, на протязі чотирьох тижнів чотири рази в тиждень по 40-60 хвилин. Група була підібрана за результатами діагностики з 8-го класу, в кількості 12 чоловік з заниженою самооцінкою.

Основна ідея тренінгу заключається в тому, щоб не заставляти, не давити, не ламати людину, а допомогти стати самим собою, прийняти і

полюбити себе, і спрямована на саморозвиток особистості дитини, тобто на усвідомлення ними сили індивідуальності, підвищення уявлення про особистісну значущість, формування мотивації самовиховання і саморозвитку. Заняття проводилось в позаурочний час, відвідувалися із зростаючим бажанням.

Програма тренінгу структурована за принципом відповідності основних методів пізнання: аналізу і синтезу інформації з врахуванням групової динаміки і побудована на самопізнанні, самосвідомості, саморозвитку особистості.

Мета: допомогти дітям краще пізнати себе, свої сильні сторони, розвинути почуття власної гідності, подолати невпевненість, страх. Найбільш успішно і повно реалізувати себе в поведінці і діяльності, ствердити свої права і власну цінність.

Програма включає 3 етапи.

І етап – орієнтовний (3 заняття).

Мета етапу: емоційне об’єднання учасників групи. Основний зміст складають психотехнічні вправи, спрямовані на зняття напруги і згуртованості групи, а також на самовизначення і самопізнання.

ІІ етап – розвиваючий (12 занять).

Мета етапу: активізація процесу самопізнання. Підвищення власної значимості, цінності. Формування мотивації самовиховання і саморозвитку, стимулювання рефлексивної активності.

ІІІ етап – закріплюючий (1 заняття).

Мета етапу: підвищення саморозуміння з ціллю укріплення самооцінки і актуалізації особистісних ресурсів. Вправи закріплюючого характеру.

Кожне заняття проводилось в стандартній формі і включає в себе наступні елементи: ритуал привітання, розминку, основний зміст, рефлексію з приводу даного заняття і ритуал прощання.

В ході роботи використовувались ігрові методи, метод групової дискусії, проективні методики малюнкового і вербального типів, а також психогімнастика.

Таблиця 3.2

Навчально-тематичний план

№	Назва теми	Кількість занять	Кількість годин
I	**Орієнтовні заняття**	3	3
1	Який я насправді	1	1
2	Хто Я?	1	1
3	Моя індивідуальність	1	1
II	**Розвиваючі заняття**	12	12
4	Відчуття власної гідності	1	1
5	Впевнена і невпевнена поведінка	1	1
6	Мої права і права інших людей	1	1
7	Я в своїх очах і в очах інших людей	1	1
8	Емоції і почуття	1	1
9	Як справитись з роздратуванням, поганим настроєм	1	1
10	Мої слабкості	1	1
11	Мої проблеми	1	1
12	Ефективні прийоми спілкування	1	1
13	Я тебе розумію	1	1
14	Полюбити себе	1	1
15	Самоприйняття. Самоповага.Самосхвалення.	1	1
III	**Закріпляючі заняття**	1	1
16	Прощавай	1	1

Після закінчення тренінгу було проведено повторний діагностичний етап, який здійснювався за допомогою тесту САТ і опитувальника “Хто Я”.

3.3 Аналіз результатів дослідження

Отримані в ході дослідження результати аналізувалися слідуючим чином. Результати методики „Хто Я” піддавалися попередньому аналізу, а також порівняльному аналізу, де порівнювались результати, отримані за допомогою діагностики, що проводилась до початку тренінгу і по його закінченню. Також здійснювався порівняльний аналіз результатів попередньої діагностики з результатами повторної діагностики по самоактуалізаційному тесті.

В ході попереднього аналізу отриманих результатів по методиці „Хто Я”, ми звернули увагу на рівень сформованості у діагностованих таких двох показників як знання свого „Я” та відношення до „Я”.

Аналізуючи наскільки підлітки знають себе (показник знання „Я”), нами було встановлено, що:

1) у 8 досліджуваних, що становить 66% вибірки, не виявлено знання "Я" за такими параметрами: "динамічне знання Я в поточному житті", "знання Я в недавньому минулому", "знання Я в світі". Відповідаючи на питання "Хто я?" звучали відповіді: "Людина планети Земля", "дівчина" і т.п.

2) у багатьох випробуваних (50%) встановлене цілісне, несуперечливе знання за параметрами: "Я зовнішнє", "Я та інші".

3) 9 досліджуваних (75% вибірки) продемонстрували нечітке, поверхневе, пасивне знання за параметрами стійкого "Я" "Я в діях", "Я в собі", "Я ідеальний". Наприклад, одна з відповідей на питання: "Як найчастіше Ви дієте?" - "Відповідно до своїх бажань, часто чого-небудь досягаючи; імпульсивно, розмірено, не розтрачуючи себе". Така відповідь свідчить про нечітке, суперечливе знання "Я діючого". А відповідаючи на питання: "Які стійкі якості знаходжу у себе?" ця ж діагностована відзначає, що вона "здібна, поверхнева, іноді ледача, життєрадісна і не зовсім щаслива".

4) всього лише у двох досліджуваних (близько 16%) виявлене оформлене, багате, цілісне "Я", що прагне до зрілої самоконцепції за більшістю параметрів, крім "Я в поточному житті".

5) Тільки один досліджуваний виявив практично повну відгородженість від "Я". Він, крім знання "Я зовнішнього", не знайшов ніяких пізнань свого "Я".

Узагальнюючи результати, ми дійшли до висновку, що в цілому в даній групі досліджуваних переважає суперечливе, фрагментарне знання "Я", що відноситься до таких особливостей особистості - її ідеалу як реальної можливості бути кимсь, її діяльності, її внутрішньої якісної визначеності.

Практично відсутня рефлексивна активність за параметрами: "знання Я в недавньому минулому" і "знання Я в поточному житті". Рефлексивна активність спрямована, в основному, на побудову образа "Я зовнішнього" і концепції "Я та інші".

Стосовно відношення до "Я", то нами були виявлені наступні тенденції по вибірці:

1) у 2 учнів (16% вибірки) самовідношення дуже слабко проступає через рефлексію. Можливо через неглибоке "Я проникнення", нечітке і невизначене самовідношення проявилося за параметрами: "Я зовнішнє", "Я в собі", "Я в діях".

Наприклад, один із досліджуваних на питання: "Якою я знаю свою зовнішність?" відповідає: "Красивий, привабливий, але не дуже", "маю нормальний вид", "хочу бути атлетичним". У відповідях виявляється з одного боку - прийняття себе, задоволеність своїм зовнішнім "Я", і водночас невпевненість у собі, тобто виявляється амбівалентне самовідношення;

2) самовідношення проявилося за наступними параметрами:

а) у більшості (83% опитаних, 10 учнів) за параметрами "Я зовнішнє", "Я в собі", "Я та інші", "Я в діях";

б) за параметром "Я в світі" та "Я в поточному житті" - у 66%, тобто у 8-ми підлітків;

в) за параметром "Я ідеальне" - у 50%;

г) за параметром "Я в недавньому минулому" - у 5-ти діагностованих, що становлять 42%;

3) 34% випробуваних (4 підлітки) виявили самовідношення, що відрізняється амбівалентністю, суперечливістю;

4) у 50% випробуваних самовідношення описується характеристиками: "прийняття себе", "задоволеність собою". Таке самовідношення зв'язане, як правило, з параметром: "Я зовнішнє", "Я в світі", "Я та інші".

В цілому для групи типовим є не до кінця стійке й оформлене, часто суперечливе самовідношення. Є тенденція до невпевненості в собі, з одного боку, а з іншого боку - деяка ідеалізація своїх можливостей.

Результати контрольної групи суттєво не відрізняються.

Провівши повторну діагностику після тренінгу ми побачили наступне:

1) знання „Я в поточному житті" і „Я в світі" зросло майже на 40%, тобто виявлено у 9-ти досліджуваних, при тому що до тренінгу сформоване знання „Я в поточному житті" і „Я в світі" було лише у 4-ьох учнів;

2) знання за параметрами стійкого „Я", „Я в собі" та „Я в діях" проявилося чітким, ґрунтовним і несуперечливим у 6-ти діагностованих, що становить 50% вибірки, тобто на 25% підвищилось у порівнянні з попередніми результатами;

3) зросли показники по параметру „Я зовнішнє", тепер чітко сформоване знання за цим параметром наявне у 8-ми досліджуваних (на 16% підвищились), а знання „Я ідеальний" характеризується більшою визначеністю і реалістичністю майже в усіх досліджуваних (у 10-ти учнів);

4) практично не змінилися результати за параметром „Я в недалекому минулому".

Ці результати подані у таблиці 3.3, яка добре ілюструє зміни , що відбулися в експериментальній групі за час проходження тренінгу.

Таблиця 3.3

Результати експериментальної групи за параметром “Знання Я”

Параметри	Кількість діагностованих з вираженим знанням Я	
	до тренінгу	після тренінгу
Я – ідеальний	3	10
Я в поточному житті	4	9
Я в недавньому минулому	4	5
Я в світі	4	9
Я зовнішнє	6	8
Я в діях	3	6
Я в собі	3	6
Я та інші	6	10

Що стосується відношення до „Я”, то нами було помічено, що після проведення тренінгу відношення до „Я” у досліджуваних стало проявлятися більш чітко і визначено, не виявлено амбівалентного само відношення. Для більшості досліджуваних (10 учнів – 83%), що на 30% більше попереднього, стало характерним „прийняття себе”, своєї зовнішності, стосунків з іншими, що свідчить про позитивне ставлення до своєї особистості. Результати подані у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Результати експериментальної групи за параметром “Відношення до Я”

Параметри	Кількість діагностованих з вираженим відношенням до Я	
	до тренінгу	після тренінгу
Я – ідеальний	8	11
Я в поточному житті	10	12
Я в недавньому минулому	7	11
Я в світі	8	10
Я зовнішнє	9	12
Я в діях	10	12
Я в собі	10	11
Я та інші	7	10

Виходячи із цього, ми можемо сказати, що певною мірою зросла самооцінка підлітків.

У контрольній групі повторну діагностику за цією методикою було важче проводити ніж попередню. Проявлявся значно менший інтерес до запропонованої роботи над тестом. Двоє учнів, розпочавши роботу, згодом відмовилися писати далі, посилаючись на те, що їхні відповіді є точно такими ж, що й були при попередньому тестуванні. Значимих відмінностей між результатами попередньої і повторної діагностики цієї групи досліджуваних не виявлено, навіть навпаки, відповіді були ще менш чіткими і глибинними.

Порівнявши результати експериментальної і контрольної груп, ми можемо стверджувати, що проведений тренінг „Саморозвиток особистості підлітка" позитивно вплинув зміну ставлення до власної особистості та на глибше пізнання самого себе.

Результати, що були отримані внаслідок діагностик до тренінгу та по його закінченню за самоактуалізаційним тестом, були піддані порівняльному аналізу, в ході якого ми намагалися виявити відмінності між даними обох діагностик. З цією метою нами був вирахуваний t-критерій Ст'юдента. Внаслідок такого обрахунку ми отримали наступні результати, що подані у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Порівняльна таблиця результатів експериментальної групи за t – критерієм Ст'юдента до тренінгу

Шкали	Середнє	Похибка	t - критерій	Середнє	Похибка
Орієнтація в часі	3,92	0,37	7,41***	9,33	0,63
Підтримка	34,3	1,78	5,45***	49	1,46
Ціннісні орієнтації	8	0,79	3,68**	12,75	1,01
Гнучкість поведінки	9,16	0,66	0,27	9,41	0,61
Сензитивність до себе	4,67	0,5	5,06***	8,67	0,61
Спонтанність	4,66	0,51	3,94***	7,5	0,51
Самоповага	4,83	0,56	3,84***	7,75	0,52
Самоприйняття	7,25	0,75	5,09***	12,5	0,71
Уявлення про прир.людини	4,25	0,37	0,16	4,33	0,33
Синергія	3,08	0,41	2,22*	4,83	0,21
Прийняття агресії	6,33	0,56	0,9	7,08	0,61
Контактність	7,42	0,65	2,56*	9,75	0,7
Пізнавальні потреби	3,92	0,36	1,04	4,42	0,32
Креативність	4,58	0,58	1,1	5,5	0,61

Рівні достовірності відмінностей:

* - P>0,95

** - P>0,99

*** - P>0,999

Ці дані свідчать про те, що нами виявлені статистично достовірні відмінності на рівні довіри 99,9% за шкалами „Орієнтація в часі" (7,41), „Підтримка" (5,45), „Сензитивність до себе" (5,06), „Спонтанність" (3,94), „Самоповага" (3,84), „Само прийняття" (5,09);

на рівні довіри 99% - „Ціннісні орієнтації" (3,68);

на рівні довіри 95% - „ Синергія" (2,22), „Контактність" (2,56).

Зміни, що відбулися, більш наочніше ілюструє діаграма, яка побудована на основі порівняння середньогрупових значень результатів експериментальної групи до тренінгу і після тренінгу (див. рис. 3.1).

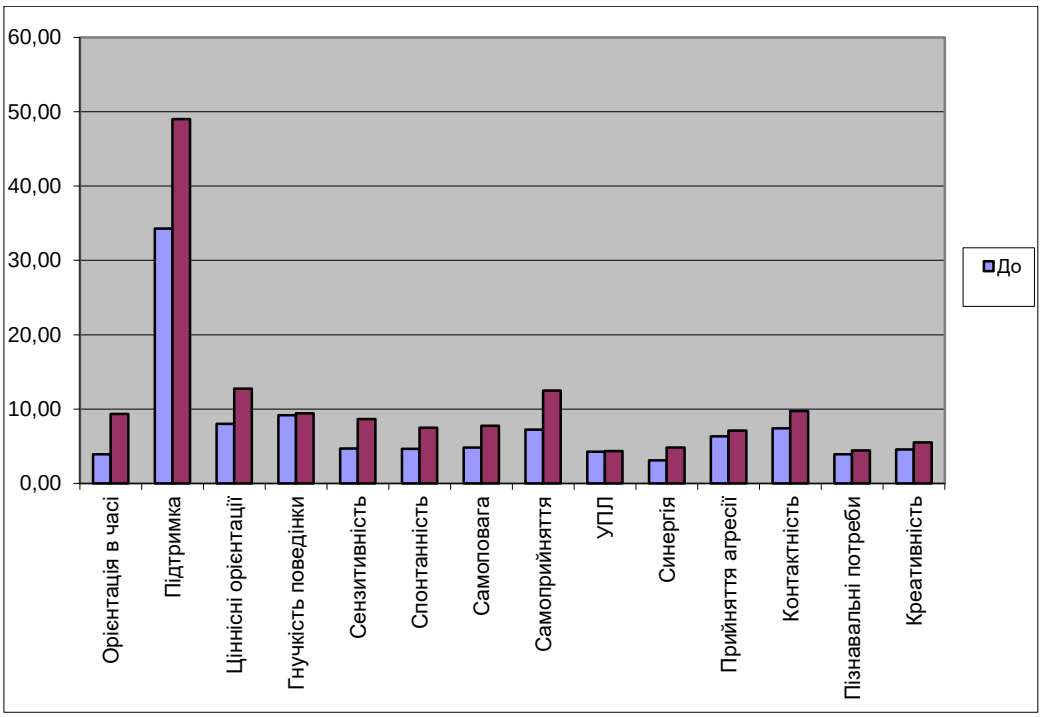

Рис. 3.1 Порівняльна діаграма результатів експериментальної групи до тренінгу і після тренінгу

Це говорить про те, що проведений тренінг істотно вплинув на підвищення самоповаги, самоприйняття, сензитивності до себе, підтримки, орієнтації в часі, спонтанності вияву почуттів, синергії, контактності, ціннісних орієнтацій. Тобто, даний тренінг значною мірою сприяв самоактуалізації, саморозвитку особистості підлітків, а оскільки щойно перераховані характеристики мають не аби яке відношення до особистісної рефлексії (до певної міри є її складовими), то ми можемо стверджувати, що цей тренінг сприяє саморозвитку рефлексії підлітків. Водночас доказом того, що це саме він сприяв розвитку рефлексії, а не якийсь інший сторонній фактор, є те, що у контрольній групі, яка не була залучена до тренінгових занять, статистично достовірних відмінностей не було виявлено (див. таблицю 3.6).

Таблиця 3.6

Порівняльна таблиця результатів контрольної групи за t – критерієм Ст'юдента

	попередня діагностика			повторна діагностика	
Шкали	**Середнє**	**Похибка**	**t - критерій**	**Середнє**	**Похибка**
Орієнтація в часі	4,58	0,31	0,18	4,67	0,4
Підтримка	32	2,26	0,06	31,83	1,59
Ціннісні орієнтації	7,33	0,86	0,19	7,58	1,02
Гнучкість поведінки	9	0,86	0,23	8,75	0,63
Сензитивність до себе	4,33	0,33	0,5	4,58	0,36
Спонтанність	4,67	0,58	0,67	4,17	0,47
Самоповага	4,08	0,83	1,13	5,33	0,75
Самоприйняття	6,08	0,77	0,24	5,77	0,58
Уявлення про прир.людини	3,58	0,53	1,25	4,58	0,6
Синергія	2,83	0,39	1,1	3,5	0,47
Прийняття агресії	5,83	0,56	0,39	5,5	0,63
Контактність	7,33	0,78	1,34	8,83	0,8
Пізнавальні потреби	3,33	0,51	1,77	4,5	0,42
Креативність	3,92	0,48	0,33	4,17	0,59

При проведенні кореляційного аналізу результатів експериментальної групи, отриманих при діагностиці за допомогою тесту САТ та опитувальника "Хто Я", ми використали коефіцієнт кореляції Пірсона.

З метою досягнення незалежності міри кореляційного зв'язку від числа порівнюваних пар і величин стандартних відхилень в двох групах вироблення відхилень ділиться на число порівнюваних пар і стандартні відхилення в рядах, які співставляються. Така міра носить назву коефіцієнта кореляції "вироблення моментів Пірсона".

Розрахункова формула r_{xy} має такий вигляд:

$$r_{xy} = \frac{n\sum x_i y_i - \sum x_i \times \sum y_i}{\sqrt{\left[n\sum x_i^2 - \left(\sum x_i\right)^2\right] \times \left[n\sum y_i^2 - \left(\sum y_i\right)^2\right]}}, \qquad (3.1)$$

де x_i і y_i - кількісні значення, що порівнюються;

n – число співставлених пар.

При комп'ютерній обробці використовувалась дана формула, яка є універсальною і проводить розрахунки з незгрупованими даними.

Перш ніж починати аналіз, необхідно встановити критичне значення коефіцієнта кореляції, яке визначає міру зв'язку між ознаками. У нашому випадку, при кількості діагностованих 12 чоловік, він буде 0,576 при рівні достовірності P_{95} та 0,708 при рівні достовірності P_{99}. Тобто, якщо між ознаками коефіцієнт кореляції ніжчий ніж 0,576, то це свідчить про відсутній або неістотний зв'язок; від 0,576 до 0,708 в міру зростання – про істотний зв'язок (достовірний на 95%); більше 0,708 – про дуже суттєвий зв'язок (достовірний на 99%). В тому випадку, якщо коефіцієнт зі знаком "-", то це свідчить про зворотний зв'язок.

Тому картина корелюючих ознак наступна:

- знання Я ідеального корелює із синергією (0,591) та уявленням про природу людини (0,656);
- знання Я в минулому – з ціннісними орієнтаціями (0,746), синергією (0,713), прийняттям агресії (0,678);
- знання Я в світі проявляє кореляційний зв'язок з пізнавальними потребами (0,611);
- Я зовнішнє – із сензитивністю (0,60);
- Я в діях – з гнучкістю поведінки (0,684);
- знання Я в собі тісно корелює з самоприйняттям (0,670);
- знання Я та інші – з контактністю (0,592), синергією (0,842) та уявленням про природу людини (0,718).

В свою чергу, відношення до Я ідеального тісно взаємопов'язане із сензитивністю (0,679), уявленням про природу людини (0,765) та гнучкістю поведінки (0,574);

- відношення до Я в поточному житті – з підтримкою (0,591);
- відношення до Я в минулому корелює з ціннісними орієнтаціями (0,703), синергією (0,711) та сензитивністю (0,657), а також виявлений

зворотний зв’язок із самоприйняттям (-0,675), що може пояснюватись тим, що учні не приймали себе в минулому, незадоволені своїм минулим і собою в ньому;

- відношення до Я в собі проявило зв’язок із самоприйняттям (0,668);
- відношення до Я та інші – з гнучкістю поведінки (0,572) та уявленням про природу людини (0,633).

В результаті проведеного кореляційного аналізу, ми можемо впевнено сказати, що отримані дані при діагностиці двома методиками не суперечать один одному, а навпаки – взаємодоповнюють.

Таким чином, ми бачимо, що саморозвиток особистісної рефлексії підлітка – складний і багатогранний процес, в якому діє ціла низка пов’язаних між собою складових параметрів. Разом з тим, наше дослідження показує, що цей процес можна якісно покращити, створивши для цього оптимальні умови, у ролі яких виступало спеціально організоване тренінгове навчання.

Отже, наша гіпотеза підтвердилася: тренінгова програма “Саморозвиток особистості підлітка” суттєво підвищує ефективність саморозвитку особистісної рефлексії і дітей підліткового віку.

ВИСНОВКИ

Проведене нами дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Проведений теоретичний аналіз проблеми рефлексії дозволяє стверджувати, що існує сукупність самовідображення, що забезпечують суб'єкту самопізнання, регуляцію поведінки та діяльності, пізнання сутності об'ктів та відношень. Кожен з цих процесів регулюється певною формою рефлексії, яка має специфічний предмет, структуру та види.

2. Відповідно до завдань дослідження було проведено експеримент. Експериментальна частина нашого дослідження складалася з констатуючого і формуючого експериментів, кожний з яких мав певні завдання і відповідний методичний інструментарій. Використані діагностичні методики доповнювалися іншими методичними прийомами: методом експертних оцінок, цілеспрямованим спостереженням, бесідами, які спонукали учнів до самопізнання.

Констатуючий експеримент був спрямований на виявлення рівня:

- сформованості складових параметрів самоактуалізації школярів;
- глибини самопізнання, знання свого Я;
- відношення підлітків до своєї особистості.

3. З метою розвитку рефлексії підлітків як чинника саморозвитку була розроблена тренінгова програма "Саморозвиток особистості підлітка".

Експериментальне дослідження можливості саморозвитку школярів – підлітків шляхом цілеспрямованих тренінгових вправ підтвердило існування значного зв'язку між знанням свого Я і самоактуалізацією особистості.

Проведений тренінг продемонстрував значний ріст показників саморозвитку особистості.

Результати експерименту показали, що застосований у дослідженні тренінг розвитку рефлексії підлітків сприяє більшій вираженості, постійності, прагненні до саморозвитку, глибшому пізнанні свого Я та оточуючого світу, самоприйнятті та самоповаги.

Подальші перспективи дослідження цієї проблеми пов’язані з необхідністю визначення залежності сформованості рефлексивних дій від рівня розвитку мотиваційного компоненту саморозвитку підлітків. Цікавим є, зокрема, питання про можливість становлення вторинної рефлексії в учнів підліткового віку та старшокласників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєва М.І. Мотиви вчення учнів. Київ, Рад. школа., 1974. 117 с.

2. Алексєєва М.І., Дригус М.Т. Дослідження мотиваційної сфери особистості підлітка. / Вивчення особистості підлітка. Київ, 1994. 126 с.

3. Бедлінський О.І. Проблема періодизації підліткового віку в сучасному суспільстві. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. Київ, № 2. С. 49-54.

4. Бех І. Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості. Педагогіка і психологія. Київ, 2012. № 1. С. 30 – 37.

5. Білоусова Н. В. Формування потреби у самовдосконаленні молодших підлітків у позаурочній діяльності: дис.. … канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2010. 285 с.

6. Божович Л. І. Про багатоплановості особистості. Культурно-історична психологія. 2008. № 4. С. 112-113.

7. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. Посібник. Київ: Либідь, 2005. 400 с.

8. Головах Є.І. Життєва перспектива та професійне самовизначення молоді. Київ: Наукова думка, 1988. 144 с.

9. Еріксон Еге. Ідентичність: юність і криза. Прогрес, 1996.

10. Жизномірська О. Я. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 277 с.

11. Зозуляк-Случик Р.В. Основи соціалізації особистості : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Івано-Франківськ: НАІР, 2015. 218 с.

12. Кацавець Р.С. Вікова психологія: навч.посібник. Київ: Алерта, 2019. 112 с.

13. Келесі М. Розвиток самопізнання особистості ранньому

юнацькому віці. Київ: Наукова думка,1996.Колісник О.П.. Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості Тези доповідей та матеріали міжнародної наукової практичної конференції. Луцьк, 1994 .с. 349-392.

14. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 609с.

15. Максименко С.Д. Генетична психологія та її складові // Трибуна. 1997, № 11-12. С. 28-30.

16. Максименко С.Д. Індивідуальні особливості мислення дитини. Київ, 1977.

17. Максименко С.Д. Основи практичної психології. Підручник / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелєва та ін. Київ: Либідь, 1999. 536 с.

18. Максименко С. Д. Загальна психологія: «Рефл-бук», Київ: «Ваклер» 2000. 528 с.

19. Маслоу А. Мотивация и личность. Київ: PSYLIB, 2004.

20. Надірашвілі ш. Поняття установки у загальній та соціальній психології. Тбілісі: Мецнієреба, 1974. 170 с.

21. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. Київ : Либідь, 2004. Кн. І. Соціальна психологія особистості і спілкування. 576 с.

22. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. Київ: «Академвидав», 2006. 424 с.

23. Рибалка В.В. Особистний підхід у профільному навчанні старшокласників. Київ: Деміур, 1998. 160 с.

24. Роменець В.А. Історія психології Х1Х-початку ХХ століття: Київ: Вища школа, 1993.-568 с.

25. Савчин М.В. Вступ до спеціальності: Психолог, практичний психолог : навчальний посібник / М.В. Савчин, З.С. Гавриш. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2007. 400 с.

26. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. 3-тє видання, перероблене, доповнене. Київ: ВЦ Академія, 2017. 384 с.

27. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Вікова та педагогічна психологія. Київ: Просвіта, 2001. 416 с.

28. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів. Київ: Рад. школа, 1974. 104с.

29. Сміт М.Дж. Тренінг впевненості у собі: Пер. з англ.: ІЧ "Комплект", 1997. 244 с.

30. Станевич І. М. Формування особистісного самоствердження старшокласників у позаурочній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 237 с.

31. Старовойтенко Є.Б. Життєві відносини особистості: Моделі психологічного розвитку. Київ:Лібідь, 1992.

32. Філіппова І.Ю. Рольова соціалізація підлітка як засвоєння соціального досвіду. *Актуальні проблеми сучасної психології. Збірник наукових статей*. Луцьк: Східноєвроп.нац.ун-т ім.Лесі Українки, 2014. С.204-215.

33. Фрейд З. Я й воно. Тбілісі,1991.Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. Київ, 1965

34. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Харків: Прапор, 2004. 640 с., с. 265, с. 546.

35. Шванцара Й. Діагностика психичного розвитку. Прага, 1978.

36. Шевченко Н.Ф., Сошина Ю.М. Ціннісно-смислові настановлення підлітків Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2017. 226 с.

37. Шемшурін О.А. Рефлексія і рефлексивні здібності як фактор особистісного розвитку молодших підлітків. Етика : методичний посібник. Харків : Вид. група «Основа», 2006. 192 с.

38. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія теорія і практика: Навч. посіб. Київ: Вища шк., 2006. 382с.

39. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. Київ: Либідь, 1996.