

**Міністерство освіти і науки України
Західноукраїнський національний університет
Навчально-науковий інститут новітніх освітніх технологій
Кафедра психології та соціальної роботи**

Мельник Ірина Геннадіївна

**Закономірності становлення особистісної рефлексії в
підлітковому віці**

спеціальність: 053 Психологія
освітньо-професійна програма «Психологія»
Кваліфікаційна робота

Виконала
студентка групи ПСзм-21
І.Г. Мельник

Науковий керівник:
к.психол.н., доцент
О.Я. Шаюк

підпис

Випускню кваліфікаційну роботу
допущено до захисту
«_____» _____ 2024 р.

підпис

Тернопіль – 2024

А НОТАЦІЯ

Мельник Ірина Генадіївна «Закономірності становлення особистісної рефлексії в підлітковому віці» – Рукопис.

Дослідження на здобуття освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 053 – «Психологія» – Західноукраїнський національний університет, Тернопіль, 2024.

У кваліфікаційній роботі з теоретико-методологічних позицій проаналізовано теоретичні підходи та експериментальні дослідження характеристик особистісної рефлексії та умов її становлення у підлітковому віці; визначено методичні засоби, що уможливають емпіричну перевірку гіпотез та експериментальний аналіз запропонованої моделі особистісної рефлексії; підібрано та апробовано адресну формуючу програму, засновану на засадах розвитку культурно-історичної психології з урахуванням виділених закономірностей її становлення.

ANNOTATION

Melnyk Iryna Genadiivna “Regularities of the formation of personal reflection in adolescence” – Manuscript.

Research for the degree of “Master” in the specialty 053 – “Psychology” – Western Ukrainian National University, Ternopil, 2024.

The qualification work from theoretical and methodological positions analyzes theoretical approaches and experimental studies of the characteristics of personal reflection and the conditions for its formation in adolescence; methodological tools are identified that enable empirical testing of hypotheses and experimental analysis of the proposed model of personal reflection; a targeted formative program based on the principles of the development of cultural-historical psychology, taking into account the highlighted patterns of its formation, has been selected and tested.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	8
1.1. Дослідження психологічних особливостей підліткового віку у роботах вітчизняних та зарубіжних авторів.....	8
1.2. Особливості особистісної рефлексії у різних контекстах та концепціях розвитку людини.....	16
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ УМОВ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ.....	24
2.1 Цілі та завдання емпіричного дослідження.....	24
2.2. Діагностика особливостей особистісної рефлексії підлітків різного віку (констатуюча серія).....	30
РОЗДІЛ 3. ХАРАКТЕРИСТИКИ ФУНКЦІОНАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПІДЛІТКІВ.....	35
3.1. Опис формуючого експерименту.....	35
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів експериментального дослідження.....	45
ВИСНОВОК.....	49
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ.....	51
ДОДАТКИ.....	56

Вступ

Актуальність дослідження. Глиbokі зміни, які нині відбуваються у нашому суспільстві, призводять до глибинної трансформації більшості сфер життєдіяльності та необхідності переосмислення тих подій та процесів, які з цим пов'язані. Для більшості з нас це справжній виклик, але особливо він складний для тих, хто природньо знаходиться в непростому періоді вікових змін та переживає кризу особистісного становлення та розвитку. Мовиться, насамперед про підлітків, як одночасно належать до категорії найбільш соціально активних, творчих та мобільних, з іншого – в силу своєї вразливості, потребують особливої психологічної підтримки та допомоги.

Дослідження психічного розвитку підлітків дає можливість представити його як багатогранний процес, у якому виділяється кілька центральних складових, провідних моментів, що по-різному інтерпретуються в психологічних концепціях. Так, в зарубіжній психології їх позначають як «основні завдання розвитку» чи «центральні лінії розвитку» (Р. Бенедикт, У. Бронфенбреннер, Ш. Бюлер, А. Валлон, М. Кле, Дж. Марсія, Ж. Піаже та ін.), а у вітчизняній - «провідна діяльність та центральні новоутворення віку» (Л.С. Виготський, В. В.Рибалка, М. В. Савчин та ін.).

Провідною тенденцією всього підліткового віку в різних концепціях та теоріях є становлення окремих аспектів особистості - суб'єктності, ідентичності, самосвідомості. У низці підходів виділено й інше новоутворення – рефлексія (Бех І. Д. Бурдьє П., Вакан Л., Шпрангер Е. та ін.). За твердження дослідників, саме воно є визначальним пунктом психічного розвитку, коли підліток починає усвідомлювати себе у своїй цілісності та здатності до саморозвитку.

Незважаючи на те, що науковці давно намагаються вивчити різноманітні аспекти даної проблематики, досі недостатньо дослідженими залишаються деякі з них, зокрема ті, що пов'язують рефлексивності з механізмами активізації пошуку виходу із проблемної ситуації, можливості інакше поглянути на себе та оточуючу дійсність.

Сучасні дослідники рефлексивності відносять даний феномен до загальної

людської здібності, одиниці розумової дії, до структури саморегуляції особистості, рівня дискурсивного мислення шару самосвідомості, механізму вибору, або ж розглядають як діяльність із встановлення відносин між зв'язками об'єктів, як спосіб групової взаємодії, як окрему здатність свідомості та самосвідомості тощо.

У нашому дослідженні за основу береться розуміння рефлексії як загальної можливості людини та трактується як «комплексне синтетичне утворення, що виступає одночасно як психічний процес, властивість та стан суб'єкта». При цьому рефлексивність є «надінтегральним психічним процесом "третього порядку", що забезпечує регулювання як зовнішньої так і обмеженої рамками внутрішнього плану діяльності. Рефлексивність, поряд з інтелектом, навчання і креативністю, належить до структури загальних здібностей».

Таким чином, будучи найвищим за ступенем інтегрованості процесом, рефлексія «одночасно є способом та механізмом виходу системи психіки за межі, що детермінує її пластичність і адаптивність».

При величезному видовому розмаїтті рефлексій, які представлені у різних дослідженнях, ми фокусуємо нашу роботу тих аспектах, які впливають на процеси самоприйняття, самоставлення і самооцінювання та є характеристиками самосвідомості. На нашу думку, вони найбільш явно представлені в особистісній рефлексії.

Аналіз літературних джерел, присвячений даній проблематиці засвідчив, що сучасні дослідження не дають змогу повною мірою говорити про характеристики особистісної рефлексії та її розвиток в онтогенезі, тому що дають лише фрагментарні уявлення про даний феномен, одночасно розглядаючи цю психічну реальність і як функціональну складову розумового процесу, і як діяльність, і в той же час, як індивідуальну людську здатність. Крім того, як у вітчизняних так і у зарубіжних працях фіксується недостатня експериментальнапредставленість цього питання саме у контексті формування особистості підлітка.

Метадослідження – виявлення та вивчення основних закономірностей становлення особистісної рефлексії у підлітковому віці.

Об'єктом дослідження є основні закономірності розвитку особистісної рефлексії, а його **предметом** – умови її становлення у підлітковому віці.

Для досягнення мети дослідження було визначено наступні **завдання**:

1. Проаналізувати теоретичні підходи та експериментальні дослідження характеристик особистісної рефлексії та умов становлення даного психічного феномену у підлітковому віці.

2. Визначити методичні засоби, що уможливлюють емпіричну перевірку гіпотез та експериментальний аналіз запропонованої моделі особистісної рефлексії.

3. Підібрати та апробувати адресну формуючу програму, засновану на засадах розвитку культурно-історичної психології з урахуванням виділених закономірностей становлення особистісної рефлексії.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі коледжу ЗУНУ. У дослідженні брали участь підлітки віком 15 -17 років різних спеціальностей, загальною чисельністю 30 осіб (10 дівчат та 20 хлопців).

У процесі експериментально-психологічного дослідження використовувалися такі **методи дослідження**: методика дослідження самоставлення, проєктивна методика "Хто Я?" Т. Йоуменса, проєктивна методика «Сприйняття себе та оточення», методика дослідження самоставлення (МДС), дискурс-аналіз висловлювань при проведенні проєктивної групової вправи «Я у світі».

Теоретична значущість дослідження визначається тим, що вивчення становлення особистісної рефлексії у підлітковому віці дає змогу розширити уявлення про можливості цілеспрямованого розвитку цієї людської спроможності. Є значимим також вивчення її змістовних і функціональних компонентів, і навіть дає можливість простежити закономірності, пов'язані з особливостями впливів особистісної рефлексії на особливості самопізнання, самоставлення, внутрішньої конфліктності та соціальної адаптивності підлітків.

Практичне значення роботи визначається можливостей застосуванням отриманих у дослідженні результатів та висновків для організації психолого-педагогічної роботи з підлітками, використанням підібраної програми тренінгу

особистісного зростання екзистенційного спрямування. Використання даних про динаміку змістовних та функціональних компонентів особистісної рефлексії підлітків може допомогти у практиці роботи педагогів-психологів, як при діагностиці, так і при проведенні роботи з профілактики труднощів їх особистісного зростання.

Отримані матеріали використовуються також під час читання лекції та проведення підвищення кваліфікації педагогів-психологів за курсами психології особистості, вікової психології та психології розвитку.

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку літератури, що нараховує 69 найменувань, з них 36 іноземними мовами та 1 додаток. Зміст роботи викладено на 55 сторінках та ілюстровано 2 таблицями.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

1.1. Дослідження психологічних особливостей підліткового віку у роботах вітчизняних та зарубіжних авторів

Розвиток підліткового віку постає як багатогранний процес, у якому виділяється кілька центральних складових, провідних моментів, які у роботах зарубіжних авторів представлені як "центральні лінії розвитку", "основні завдання розвитку" (Р. Бенедикт, У. Бронфенбреннер, Ш. Бюлер, А. Валлон, М. Кле, Дж. Марсія, Ж. Піаже та ін.), а у вітчизняних науковців як «центральні вікові новоутворення» (Л.С. Виготський, В. В. Рибалка, М. В. Савчин та ін.).

Незважаючи на такі розбіжності у формулюванні понять, більшість дослідників підтримують думку про те, що підлітковий вік «починається» із зміни соціальної ситуації розвитку. У психології цей період називають перехідним, важким, критичним віком, потім є чимало вагомих підстав для такого твердження.

Вперше психологічні особливості підліткового віку були описані С. Холлом, який вказав на суперечливість поведінки підлітка (наприклад, інтенсивне спілкування змінюється замкнутістю, впевненість у собі переходить у невпевненість та сумніви тощо). Саме він ввів у психологію уявлення про підлітковий вік як кризовий період розвитку. Відповідно до теорії рекапітуляції С. Холл вважав, що підліткова стадія у розвитку особистості відповідає епосі романтизму в історії людства. Це проміжний етап між дитинством (епохою полювання та збирання) та дорослістю (епохою розвиненої цивілізації). Кризові, негативні явища підліткового віку автор пов'язував із перехідністю, нестабільністю даного періоду в онтогенезі. Він виходив з уявлення про біологічну обумовленість процесів розвитку та описував цей період як кризу самосвідомості, подолавши яку людина набуває "почуття індивідуальності" [46].

Підходи С. Холла і З. Фрейда щодо цього періоду прийнято відносити до біологічного універсалізму: кризу підліткового віку вони вважали явищем неминучим та універсальним через його біологічну зумовленість, пов'язану зі

статевим дозріванням. Так, психосексуальний розвиток людини у психоаналізі ототожнюється з розвитком особистості. Підлітковий вік характеризується поверненням лібідозної енергії до статевих органів та формуванням статевої ідентичності[25; 46].

Проте, у 20 – 30-ті роки XX ст. стала розвиватися порівняльна генетична психологія з розумінням дитячого розвитку як споконвічно соціального. Представник французької генетичної школи А. Валлон вважав, що основною рушійною силою переходу дитини на нові стадії є її взаємодія з соціальними умовами буття, що ускладнюються. Ось як він описує розвиток особистості підлітка: «Повернення уваги до особистості викликає в підлітка самі чергування грації і збентеження, манірності і незручності. ... Тепер виявляється, що особистість ніби виходить за межі самої себе. Вона намагається знайти своє значення та виправдання у різних суспільних відносинах, які вона має прийняти і в яких вона здається незначною. Вона порівнює значущість цих стосунків та вимірює себе ними. Разом із цим новим кроком у розвитку закінчується та підготовка до життя, яку становило дитинство» [42, с. 34]. Продовжуючи думку А. Валлона, ще раз наголошуємо, що соціальними умови буття, що ускладнюються, повинні, по-перше, стати такими, які дають змогу підлітку вийти за межі самого себе і по-друге, його особистість має знайти мірку значущості себе в суспільних відносинах.

У той самий час, Р. Бенедикт (R. Benedict, 1938) - послідовниця біхевіористського підходу, розробила теорію безперервного і дискретного обумовлення, яка пов'язувала особливості психічного розвитку підлітка з типом соціальної організації суспільств. Зібрані дані дали змогу зробити висновок про те, що підлітковий період є проміжним між статевим дозріванням і початком дорослого життя [38]. А також те, що про нього є сенс говорити лише тоді, коли мовиться про промислово розвинені країни. Проте соціально-історична обумовленість вікових періодів людини у біхевіоризмі так і залишилася нерозкритою.

У контексті психології поля К. Левін описується підлітка як такого, який вийшов зі світу дітей і не дійшов до світу дорослих. Він «завис» між соціальними групами, став «неприкаяним», що спонукає його до організації особливої підліткової субкультури. Підліток перебуває у положенні

маргінальної особистості, характерними рисами якої є емоційна нестійкість і чутливість, сором'язливість та агресивність, емоційна напруженість та конфліктні відносини з оточуючими, схильність до крайніх міркувань та оцінок [51, с. 67]

Культурно-психологічна концепція німецького філософа та психолога Е. Шпрангера описує підлітковий вік, як вік «вростання у культуру». Автор зазначає, що психічний розвиток є зануренням індивідуальної психіки в об'єктивний та нормативний дух цієї епохи. Е. Шпрангер розглядав підлітковий вік усередині юнацького, межі якого він визначав 13-19 роками у дівчат та 14 - 21 роками у юнаків. Перша фаза цього віку – власне підліткова – обмежується 14 – 17 роками. Вона характеризується кризою, змістом якої є звільнення від дитячої залежності.

Е. Шпрангер описав три типи розвитку на підлітковому віці. «Перший тип характеризується сумбурним, кризовим перебігом, коли отроцтво переживається як друге народження, у якого виникає нове " Я ". Другий - млявий, повільний, який демонструє поступове зростання, коли підліток долучається до дорослого життя без глибоких і серйозних зрушень у власній особистості. Третій тип є свідченням такого процесу розвитку, коли підліток сам активно і свідомо формує та виховує себе, долаючи зусиллям волі внутрішні страхи, тривоги та кризи. Він характерний для людей з високим рівнем самоконтролю та самодисципліни»[62, с. 54].

Головні новоутворення цього віку, як стверджує Е. Шпрангер, - відкриття "Я", виникнення рефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності.

Ще одним із напрямів психологічної науки, що вивчає особливості підліткового віку, став підхід Ш. Бюлер, який є глибинним проявом концепції рекапітуляції, де трактується як єдність органічного дозрівання та психічного розвитку.

Автором визначається підлітковий вік як період дозрівання, коли людина стає статевозрілою. Основна характеристика віку – це психічна пубертатність, вона пов'язана з визріванням особливої біологічної потреби – потреби в доповненні. Саме в цьому життєвому явищі і лежить, на його думку, коріння тих переживань, які характерні для підліткового віку.

У межах теорії конвергенції двох чинників Е. Штерн розглядав

підлітковий вік як із етапів формування особистості, для якого особливо важливо те, яка цінність переживається людиною як найвище, що визначає життя. Перехідний вік, на думку автора, характеризується не лише певною спрямованістю думок і почуттів, прагнень та ідеалів, а й особливим чином організованих дій. Він називає його «серйозною грою» і описує як проміжний між дитячою грою та серйозною відповідальною діяльністю дорослого [66].

В епігенетичній теорії розвитку особистості Е. Еріксон вважав підлітковий вік найважливішим і найважчим періодом людського життя. Ключовим терміном при цьому є поняття «ідентичність», що визначається як «суб'єктивне відчуття тотожності і цілісності» [43, с. 149].

У цьому напрямі проведено дослідження Дж. Марсія, який визначив підліткову ідентичність як внутрішню структуру потягів, звичок, вірувань і попередніх ідентифікацій. Вона охоплює статеву ідентифікацію, становлення певної світоглядної позиції та вибір тієї чи іншої професійної орієнтації [54].

Дж. Марсія описує чотири «статуси» ідентичності, які можуть виникати в підлітковому віці, і які характеризуються різними аспектами розвитку особистості:

1. Реалізована ідентичність, яка відзначається тим, що підлітки, які пережили період особистісної кризи, розпочали професійну підготовку та вже мають сформований світогляд. Вони активно займаються пошуком смислу життя, ретельно оцінюючи свої майбутні вибори та рішення, спираючись на власні переконання. Цей статус свідчить про зрілість особистості, здатної до самостійних рішень і відповідальності за них.

2. Мораторіальна ідентичність – характеризується тим, що підліток знаходиться в періоді кризи і активно шукає свою ідентичність через експерименти з ідеями та цінностями. Його ставлення до життя часто суперечливе, а питання, які він ставить, стосуються не лише майбутнього, а й різних соціальних ролей. Підлітки в такому статусі переживають активний процес конфронтації з соціальними вимогами та власними бажаннями, намагаючись примирити їх з батьківськими очікуваннями та суспільними стандартами. Такий період часто супроводжується підвищеним рівнем тривожності, болісною чутливістю до критики і амбівалентним ставленням до батьків, які можуть не розуміти їхніх прагнень.

3. Дифузна ідентичність, може виникати в підлітків, які не завжди усвідомлюють наявність кризи, але мають низький рівень занепокоєння щодо вибору майбутнього шляху. Для цього статусу характерна низька самостійність, відсутність чіткої ідеології та професійних орієнтирів. Підлітки, які знаходяться в стані дифузії, не демонструють активної участі в розвитку власної ідентичності в різних сферах життя. Вони можуть відчувати себе самотніми і непотрібними, а також мати проблеми з відчуттям власної значущості.

4. Ідентичність передпозиції виникає, коли підліток ще не пережив повної кризи, але вже зосереджений на майбутньому і прагне визначити свою роль у суспільстві. У цьому статусі він часто приймає роль, яку йому нав'язують оточуючі, орієнтуючись на очікування дорослих. Він може бути більше зацікавлений у відповідності до соціальних норм і авторитетних цінностей, аніж у розвитку власних переконань. Такий статус зазвичай передуює більш глибоким рефлексіям та самовизначенню.

Ці статуси ідентичності відображають різні етапи і способи пошуку себе в підлітковому віці, коли особистість лише починає формуватися, враховуючи як соціальні, так і індивідуальні фактори.

Женевська школа генетичної психології, заснована Ж. Піаже, описує період від 11-12 до 14-15 років як етап, на якому відбувається завершення останньої важливої децентрації. У цей час дитина вже не обмежується конкретними, безпосередніми сприйняттями об'єктів, а починає розглядати світ із позиції змін та можливостей. Згідно з Піаже, це вікове відрізнєння є періодом остаточного формування особистості та побудови життєвих планів і прагнень. У процесі розвитку дитина здобуває здатність абстрактно мислити і осмислювати не лише конкретні об'єкти навколишнього світу, але й концепти, ідеї та можливі зміни, що дозволяє їй планувати майбутнє та визначати власну життєву стратегію.

Розвиваючи ідеї Піаже, Л. Колберг поєднав принципи вікової та соціальної психології у вивченні морального розвитку. Він вважав, що моральна свідомість не є просто процесом засвоєння зовнішніх правил поведінки, а є складним процесом трансформації та внутрішньої організації соціальних норм і стандартів. Відповідно до його теорії, підлітки не просто приймають існуючі соціальні норми, але активно працюють над їх інтерналізацією, адаптуючи і

переробляючи ці правила в контексті власного морального розвитку та соціальних умов.

Л. Колберг розрізняє три основні рівні моральних суджень:

1 – «доморальний рівень, коли діти орієнтуються не так на етичні принципи, але в можливе заохочення чи покарання;

2 - допідлітковий рівень - рівень «конвенційної моралі», коли дитина слідує тому, що очікується і схвалюється оточуючими, цей рівень переважає в 10 - 13 років;

3 - рівень «автономної моралі», тобто самостійно вироблених моральних принципів (13 -16 років)» [48, с.34].

Однією із спроб позбутися біологічного та соціального дуалізму в принципах розвитку людини зробив Г.С. Саллівен (G.S. Sullivan, 1953). Він висуває моністичний принцип і визначає рушійною силою не біологічні потреби, як у традиційному психоаналізі, а соціальні. Розвиток зводиться до процесу природного розгортання потреби у міжособистісних відносинах, і зміна шести вікових стадій пояснюється спонтанним визріванням нових типів потреби у спілкуванні. Гетерофілія стадія починається в підлітковий період і характеризується переміщенням потреби в інтимному спілкуванні на осіб протилежної статі. На думку Г.С. Саллівена, в повному обсязі індивіди успішно просуваються від стадії до стадії, і лише мало хто досягає стану зрілості. Отже, завдяки цій теорії психологія підліткового віку збагатилася такою важливою проблемою, як генезис спілкування, але в той же час в основі підходу лежить уявлення про природно-причинний розвиток [18, с. 238].

Одним із сучасних дослідників розвитку психології підлітків М. Кле відзначається суспільна обумовленість процесів їх розвитку, яку він описує як завдання розвитку, які торкаються чотирьох основних сфер: тіла, мислення, соціального життя, самосвідомості.

Так пубертатний розвиток передбачає реалізацію двох основних завдань розвитку: а) необхідність реконструкції тілесного образу Я і побудови чоловічої чи жіночої ідентичності; б) поступовий перехід до дорослої сексуальності.

Когнітивний ж розвиток відзначається двома основними досягненнями: розвитком здатності до абстрактного мислення та розширенням тимчасової перспективи.

Перетворення соціалізації характеризується змінами, які протікають у двох напрямках, відповідно до двох завдань розвитку: а) звільнення від батьківського піклування; б) поступове входження до групи однолітків.

Становлення ідентичності, що лежить в основі феномена підліткової самосвідомості, включає в себе три основні завдання розвитку: а) усвідомлення тимчасової протяжності власного Я, що включає дитяче минуле та визначає проєкцію себе в майбутнє; б) усвідомлення себе як відмінного від інших (професії, статевої ідентичності та ідеологічних установок).

Культурно-історична традиція у вивченні розвитку підлітків, заснована Л. С. Виготським і продовжена його учнями, акцентує увагу на специфічних закономірностях, які виникають у цьому віці. Виготський особливо підкреслював важливість інтересів у перехідному віці, визнаючи їх "ключем до всієї проблеми психологічного розвитку підлітка" [16]. Він вважав, що саме інтереси підлітка сприяють формуванню його особистості, стимулюючи розвиток нових когнітивних і соціальних якостей.

У своїй концепції Д. Б. Ельконін розглядав підлітковий вік як етап, пов'язаний із новими психічними утвореннями, які виникають як наслідок змін у провідній діяльності попереднього періоду. Зокрема, навчальна діяльність підлітка стає каталізатором «повороту» від зовнішнього світу до внутрішнього, спрямовуючи увагу на власне «я» та формуючи почуття дорослості. Ельконін вважав, що у підлітковому віці ключовими новоутвореннями є почуття дорослості та прагнення бути дорослим.

Л. І. Божович (1995), досліджуючи кризу підліткового віку, підкреслювала її складність і неоднорідність. У першу фазу (12-14 років) підлітки набувають здатності орієнтуватися на цілі, що виходять за межі поточного моменту, а отже, у цей період у них формується здатність до цілепокладання. У другій фазі (15-17 років) з'являється усвідомлення свого місця в майбутньому, що веде до формування «життєвої перспективи». Це включає як уявлення про бажане «я», так і про те, чого вони хочуть досягти в житті. Божович особливо наголошує на розвитку самосвідомості підлітка як центральному моменті цієї кризи, оскільки процес розвитку самооцінки є тривалим і часто супроводжується емоційною нестабільністю, запальністю, змінами настрою і навіть пригніченістю.

Одним із основних процесів, що сприяє розвитку самосвідомості підлітка,

є рефлексія - здатність осмислювати себе і свої дії, а також оцінювати свої досягнення і прогалини. Рефлексія підштовхує підлітка до розуміння своїх власних вимог до себе, прагнення досягти певного ідеалу або зразка. Невміння задовольнити ці потреби створює специфічні психологічні труднощі, які є характерними для підліткової кризи.

Концепція Д. І. Фельдштейна (1996) пропонує інший підхід до вивчення підліткового віку, акцентуючи увагу на зв'язку психічного розвитку з соціальним середовищем. На його думку, підлітковий вік є періодом, коли індивід виходить на нову соціальну позицію, що передбачає формування свідомого ставлення до себе як члена суспільства. Це вимагає врахування соціальних і виховних впливів, які сприяють розвитку особистості. У центрі цієї концепції знаходиться проблема провідної діяльності підлітка, а саме – засвоєння норм соціальних взаємодій. Фельдштейн підкреслював, що центральним в особистості підлітка є активне прагнення знайти свою соціальну роль, усвідомлення свого «я» і ствердження в дорослому світі. У міру дорослішання змінюються його уявлення про себе, сприйняття суспільства, а також ієрархії суспільних зв'язків і мотивацій. Одним із важливих аспектів розвитку самосвідомості є особистісна рефлексія — процес усвідомлення підлітком свого внутрішнього світу та розуміння внутрішнього світу інших людей. Це дозволяє йому краще орієнтуватися у своїх стосунках і визначати свою роль у суспільстві.

З позиції інтегральної періодизації загального психічного розвитку, підлітковий вік характеризує такий рівень розвитку суб'єктності, як персоналізація. Відтак, центром кризи підліткового віку стає протиріччя всередині індивіда, всередині його уявлення про себе, в його самосвідомості. У цьому напрямку обґрунтовується формування нового рівня самосвідомості з урахуванням виникнення та розвитку теоретичного мислення у процесі навчальної діяльності, яке дає змогу підлітку опанувати новий зміст, формує новий тип пізнавальних інтересів, призводить до виникнення внутрішньої рефлексії, звернення на внутрішні підстави своїх дій і вчинків – створює передумову зміни відносин підлітка з навколишньою дійсністю [10, с. 54]. Як зазначається прихильниками даного підходу, утвердження своєї індивідуальності, на даному етапі розвитку суб'єктності, виступає одночасно і

як твердження особистісного способу буття.

Отож, підсумовуючи вищенаведене зазначимо, що центральною тенденцією всього підліткового віку є становлення того, що в різних концепціях і теоріях називається суб'єктністю (К.Н. Марсія, З. Фройд, Е. Еріксон), самосвідомістю (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, А.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін, та ін), рефлексією (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, В.І. Слобідчиків, Е. Шпрангер та ін.). У контексті цього новоутворення йдеться про поворотний пункт під час психічного розвитку особистості, коли дитина усвідомлює і себе у своїй цілісності, і свою здатність до саморозвитку.

1.2. Становлення особистісної рефлексії у підлітковому віці

Сучасні підходи вивчення специфіки підліткового віку, попри різноспрямованість концептуальних поглядів у теоретичних школах, дають з упевненістю стверджувати, що одним із центральних вікових новоутворень цього періоду життя є рефлексія.

Аналіз сучасного стану досліджень особистісної рефлексії свідчить про множинність його трактувань та підходів, але все ж залишається багато питань, які не дозволяють повною мірою говорити про окремі характеристики даного феномену, тому що дають досить фрагментарні уявлення розвиток останнього в онтогенезі, одночасно розглядаючи цю психічну реальність і як функціональну складову розумового процесу і як специфічну діяльність, або як індивідуально виділену людську здатність. Тому вважаємо за необхідне більш детально розглянути ту частину проблематики, яка стосується як і змістовної так і функціональної сутності поняття особистісна рефлексія, зокрема проаналізувати соціально-психологічні умови її розвитку у підлітковому віці.

З усіх перерахованих підходів та досліджень особливостей особистісної рефлексії, найбільш цікавими для нас є той, прихильники якого розглядають її в контексті загальнолюдських здібностей. При цьому рефлексивні процеси трактуються як процеси найвищого ступеня складності, що виконують регулятивні функції стосовно аналітичних та інтегральних процесів. У функціональному аспекті рефлексивність у контексті загальної психічної адаптації виступає як основна детермінанта саморегуляції системи психіки. Відтак рефлексія розглядається як комплексне синтетичне утворення, що

виступає одночасно як психічний процес, властивість та стан суб'єкта.

Дослідження, проведені у межах даного підходу, уможливили підтвердження думки про те, що рефлексія одночасно є способом та механізмом виходу системи психіки за власні межі, що детермінує її пластичність та адаптивність.

Так, у дослідженнях дитячої свідомості із включеним доказом особливостей розвитку самосвідомості, та у дослідженні онтогенезу розвитку рефлексивності доведено, що особистісна рефлексія є одним із способів розвитку самосвідомості. В той же час Р. Холленд (Holland R. 1999), який визначає особистісну рефлексію як людську здатність, що дає змогу людині прогнозувати горизонти свого існування. А В. Марсік (Marsick, V. J. 1988) позначає останню як можливість людини ставити фундаментальні питання про власну ідентичність.

Деякі спроби виділення структурних одиниць феномену особистісної рефлексії були зроблені Шемшурінін О.А., яким був виділений такий її критерій як рефлексивні очікування [30].

У дослідженні автора дане поняття передбачає наявність системи усвідомлених відносин особистості до себе, інших, світу, процесу життя, категорії часу, свободи та інших граничних філософських категорій.

Як було зазначено нами у попередньому параграфі, робота Станевич І. М. присвячена вивченню процесуального плану особистісної рефлексії, який представляє психічне новоутворення, що постійно змінюється. Воно виникає в результаті критичного переосмислення людиною первісних уявлень про себе на основі аналізу моральних норм поведінки інших людей, а також системи теоретичних знань про природу людини, які здобуваються в процесі навчання, і яке, своєю чергою, призводить до побудови нового динамічного образу "Я". Однак, на нашу думку, введений автором поділ уявлень про себе як Я – фізичний, Я – біологічний та Я – соціальний, у часовій динаміці не дає повноти уявлення про сутнісний аспект особистісної рефлексії. Постають додаткові питання: що є основою поділу на «Я - фізичне» і «Я - біологічне»? і які функціональні особливості даного феномена. Науковець намагаючись розвинути уявлення про рівневу організацію особистісної рефлексії та особливості її розвитку у підлітковому віці не спирається ні на сутнісні

характеристики, ні особливості її функціональної організації, що також робить його дослідження не повним.

Ми звернули увагу на те, що дослідження П. Зелаза (Zelazo P. 2004) описують, як рефлексивність трансформує свою спрямованість залежно від віку. Так, наприклад, автор вказує на те, що у трирічному віці дитина просто відокремлює свої тілесні відчуття від решти світу, цим обмежуючи свій індивідуальний простір тілесності. Потім відбувається ускладнення цієї виділеності та до 5 - 6 років вона починає усвідомлювати межі своїх почуттів та емоцій. У підлітковому ж віці відбувається певна трансформація цього феномена, його переродження. Відтак, можна допустити, що це нове функціонування перестоює всю систему загалом і поєднуючи її в ціле.

Але чи існують певні закономірності в появі на різних вікових етапах спрямованості погляду на себе, і в той же час чи є щось, що об'єднує цю загальну психічну здатність людини? Якщо в цілому контексті функціонування рефлексія проявляється в механізмах диференціації та інтеграції, які спрямовані на вибудовування та організацію цілісності психіки та свідомості людини, або іншими словами, на утворення внутрішніх кордонів людини, тобто на її обмеженість у регуляції життєдіяльності, то функціональна характеристика поняття особистісної рефлексії (self-reflection) передбачає організацію цілісності уявлень себе людини і з'ясування меж власної представленості у світі, і прийняття переживань як жити з цією представленістю. Справді, слід поставити питання, що лежить в основі цілісності уявлень людини про себе, свого образу «Я»?

З одного боку, якщо ми звернемося до досвіду дослідження особистісної рефлексії як здатності до самоодужання у дослідженні К. Торпе та Ж. Барськи (Thorpe K. & Barsky J. 2001), то там знайдемо цікавий момент розуміння складових частин нашого здоров'я – це його духовне, розумове, фізичне та емоційне в єдиній сукупності [68]

З іншого боку, наш образ «Я» вбирає сукупність уявлень про наше самосприйняття, а й спосіб пізнання себе та світу. Відповідно до досліджень, що ведуться у даному напрямку, стає зрозумілою специфічність першого етапу рефлексування, що залежить від ціннісних орієнтації, а відтак, що стає головним у процесі первинного аналізу – першого етапу усвідомлення:

сприйняття прийнятої інформації чи її осмислення. Тому результатом другого типу пізнання є не просто чисте знання, а й глибоке проживання, переконання. На підтвердження цього зазначається, що усвідомлення, як засвоєння інформації досягається через переживання, що призводить не до думки, а до переконання [67].

З іншого ж боку, саме у підлітковому віці, так багато змінюється у людині. Статеве дозрівання, наростання маси тіла та різкі зміни його контурів актуалізують інтерес підлітків до своєї тілесної сутності. Найчастіше оточуючі вважають, що підліток має сам впоратися із цими змінами. Однак, при постійній зміні тіла іноді досить важко швидко прийняти свій новий вигляд. Відсутність втіленості «Я» та переживання свого «Я» окремо від тіла (без нього) призводить до переживання розмитості, невизначеності психологічних меж особистості, потреби, щоб хтось інший підтвердив реальність «Я – фізичного».

Змінюється так само і когнітивна складова: підлітком легко аналізуються причинно-наслідкові зв'язки в теоріях пізнання завдяки рівню його інтелектуальної рефлексії, яка відображає аналіз розумової діяльності.

І в той же час слід не забувати про зміну емоційної сфери підлітка. Адже підлітковий вік характеризується зміною зовнішньої класифікації людей (за зростом, статтю, зовнішнім виглядом або родом занять) на більш психологічну, засновану на емоційному забарвленні: відданості та зраді, доброті та злі, чесності та брехливості, любові та ненависті тощо. Ці якості більшою мірою виникають у конструктах ідентифікацій підлітків. Результати таких стихійних досліджень підлітками систематизуються ними у цінностях, соціальних ролях, власних стилях поведінки. Самі ж емоційні відносини підлітка не лише привертають його увагу, а й випробовуються ним на міцність.

Як бачимо з попереднього опису, емоційна складова дуже міцно пов'язана з процесом здійснення моральних виборів, ціннісних орієнтирів. Отож, саме емоційно-особистісна автономність є провідною метою розвитку підлітка, коли формується вміння узгоджувати суспільну та особистісну мораль. При цьому особистісна рефлексія дає змогу виділити і пережити особливе ставлення до загального – унікального на всіх рівнях психологічної реальності.

Проаналізувавши літературні джерела, у яких науковці розглядають

структурні компоненти особистісної рефлексії ми зупинилися чотирьох компонентній моделі, яка, на нашу думку, є найбільш повною та обґрунтованою, адже ґрунтується на системному підході та охоплює наступні змістовні одиниці: рефлексивність свого тілесного (фізичного), рефлексивність своїх почуттів та емоцій, рефлексивність своїх інтелектуальних операцій та рефлексивність свого ціннісного (світоглядного, духовного) початку.

Попередньо було підкреслено такі основні функції особистісної рефлексії як: диференційованість та інтегрованість представленості своїх переживань про себе самого та з'ясування меж власної представленості у світі, а також прийняття переживань як жити з цією представленістю. Отож, у широкому контексті розвитку та становлення людини рефлексія виконує такі найважливіші функції.

По-перше, це набуття внутрішнього досвіду як основи для ефективного регулювання людиною своєї поведінки та життя (Дж. Локк). Внутрішній досвід на основі зовнішньої активності є обмеження та вибудовування ціннісно-сміслової сфери людини, її ущільнення та концентрація, закріплення зв'язків та відносин.

По-друге, рефлексія допомагає людині адаптуватися до зовнішніх умов та виконує функцію зворотного зв'язку, а рефлексивні механізми і механізми рефлексивної самоорганізації – і є інтегративними механізмами розвитку та становлення людини.

По-третє, людина, адаптуючись до зовнішнього світу, регулюючи свою поведінку відповідно до почуття внутрішнього балансу одночасно змінює і себе. Отож, саме рефлексія є тим механізмом, який лежить в основі розвитку та функціонування внутрішнього світу, у визначенні меж "Я".

Так Mezirow J. та ін. (1990) зазначають, що особистісна рефлексія дає можливість переоцінити досвід своєї проблеми, свої значення перспектив, а також провести переоцінку своєї власної орієнтації до сприйняття, знання, віри, почуттів та дій.

Окрім виділення загальних, науковці виділяють й специфічні функції особистісної рефлексії, а саме:

- здоров'язберігаюча функція (Laver D. R. 2000; Hoyer J., Klein A. 2000);
- створення нового сенсу свого існування (Schon 1987);

- розвиток мудрості та умиротворення (Pincharoen S. 2002);
- розвиток самопізнання (Schneider J. 2002) та інші.

Узагальнюючи багатий досвід розуміння різними авторами функціональної сутності рефлексивності, нами беруться за основу такі складові функцій особистісної рефлексії, як диференційованість та інтегрованість представленості своїх переживань людини про себе і з'ясування меж власної представленості у світі, адаптованість до зовнішніх умов, створення нового сенсу свого існування. розвиток самопізнання.

Наступним кроком нашого дослідження є вивчення умов становлення особистісної рефлексії. Хоча наша спроба не має всеосяжного характеру, включення вичерпного огляду всіх рефлексивних підходів чи моделей, а скоріше ідентифікує ті, що дозволили нам виділити проблематику умов її розвитку.

Проведений нами теоретичний аналіз поширених підходів дослідження умов розвитку рефлексивності засвідчив дві загальні умови рефлексивного процесу. Спочатку більшість авторів погодилися, що має статися випадок чи ситуація поза типовим досвідом індивідуума, щоб викликати рефлексивний процес. Seibert і Daudelin (1999) описали це як «досвід пов'язаний з розвитком», тоді як Loughran (1996) описав це як «проблемна чи неочікувана ситуація, до якої потрібно проявити увагу». Schon пише, що рефлексивний процес викликаний ситуаціями складності, невпевненості, нестійкості, унікальності чи конфлікту цінностей. J. Mezirow (1991) означає, що рефлексія відбувається тільки, коли ми відчуваємо труднощі в розумінні ситуації або коли нам потрібне керівництво. J. Dewey також ідентифікував наявність випадку виклику, але описав це в термінах відповіді індивідуума. Він заявив, що рефлексивна думка залучає «стан сумніву, коливання, здивування (або) розумової проблеми». Boud та інші (1985) використовували дещо інший підхід в описі рефлексії як «... форма реакції у експерименті».

Узагальнюючи вищесказане, ми можемо виділити першу умову рефлексивності: відношення і до розвитку особистісної рефлексії – це незвична або неочікувана ситуація для людини.

Другою ключовою умовою рефлексії, описаною у літературі, є готовність самого індивіда та його згода брати участь у рефлексивному процесі. І J. Dewey

(1933) та J.J. Loughran (1996) зазначають, що рефлексивна думка потребує неупередженості, щирості та відповідальності з боку людини. З іншого боку, J. Mezirow (1991) підкреслив, що свідоме розуміння та неквапливий вибір – це передумови рефлексії.

Як бачимо, автори наголошують на важливості характеру досвіду та розвитку підлітка у процесі рефлексії. І дитина, і сам її досвід можуть як полегшити процес рефлексування, так створити у ньому бар'єри. Аналізуючи дане питання D. Boud and D. Walker (1993) наголошували на потребі зрозуміти та виявляти ці бар'єри, а також дослідити, як вони працюють, для того щоб мати змогу їх за необхідності долати.

Seibert і Daudelin (1999) досліджували вплив певних контекстних змінних на рефлексію стверджували, що має бути таке довкілля, яке створює умови, що сприяє рефлексуванню. Ці умови включають автономію, зворотний зв'язок, доступ та зв'язок іншим людям, взаємодію з іншими. Seibert and Daudelin (1999) підтвердили, що контекстні чинники зачіпають психологічний стан індивіда та підтвердили уявлення про те, що надання можливості знання контекстів допомагає проводити позитивні психологічні зміни, тим самим розвивати активне рефлексування.

Вищезгадане вказує на те, що рефлексивний процес стає найбільш вірогідним тоді, коли індивідуальні та зовнішні фактори керуються так, щоб контекст забезпечив відповідний баланс між викликом і підтримкою учасників взаємодії.

З перелічених вище досліджень нами було виділено такі умови й у розвитку особистісної рефлексії:

- наявність свідомого розуміння, іншими словами, наявність можливості працювати над інтерпретацією контекстів;
- необхідність залучення до дослідження відповідей чи вірувань інших;
- відкритість своїх переживань та думок перед іншими людьми;
- баланс між проблематичністю ситуації та підтримкою особистості, а для цього потрібен ефективний зворотний зв'язок.

Нами бачиться можливість застосування виділених умов та для розвитку особистісної рефлексії, якщо ці умови супроводжуватимуться певним змістом, спрямованим на прояснення сутності свого «Я».

Як ми знаємо: підлітковий вік є дуже суперечливий проходить у пошуках свого нового «Я». Відтак важливо, щоб виховний процес підлітків містив усі компоненти особистісної рефлексії, що розвиває ситуацію. Отже, в психологічному плані, головне – це створення умов для усвідомлення підлітком себе як «нового відкриття», як активного, перетворюючого (у широкому розумінні) початку, як творця світу, що реалізує в процесі цього будівництва свою особистість та свої окремі здібності, знання та вміння.

При цьому більшість науковців, які досліджують саме умови, що сприяють розвитку особистісної рефлексивності вказують на те, що засадничим принципом її формування є принцип діалогічності, що став одним із еталонів для здійснення рефлексивної самоорганізації.

З одного боку, діалог – це розмова рівних суб'єктів, коли визнається значимість кожного учасника та відбувається перехід з інтерпсихічної діяльності (соціальні відносини) у внутрішній план (інтрапсихічна діяльність).

З іншого боку, одне діалогічне "Я" вступаючи в діалог з іншим діалогічним "Я", дозволяє зустрітися та обмінятися думками двом персональним сутностям. Якщо змістовною стороною діалогу виступатимуть питання саморозуміння та самоусвідомлення, а також якщо відбуватиметься обговорення, то діалог ставатиме ще й сутнісною формою.

У діалозі двох особистостей відбувається момент зіткнення двох уявлень про значущість існування людини та особливості розуміння себе. Ось це зіткнення і є точкою відліку активізації особистісної рефлексії. Саме в такі моменти, на наш погляд, відбувається реконструкція свого уявлення про тілесну, чуттєву, інтелектуальну та духовну сутності. Будується їхня нова єдина цілісність. Особливо підкреслимо, що інше діалогічне "Я" не зможе привласнити здатність самосвідомості до особистісної рефлексії, якщо цього досвіду немає у його співрозмовника. Отож, можна виділити ще одну важливу умову розвитку особистісної рефлексії в підлітків – це діалогічні відносини підлітка і дорослого.

Отож, підсумовуючи усе вищесказане, виокремимо основні умови, які сприяють розвитку особистісної рефлексії підлітків:

- незвичайна або несподівана ситуація для людини;
- необхідність залучення до вивчення відповідей чи вірувань інших;

- відкритість своїх переживань та думок перед іншими людьми;
- наявність свідомого розуміння, інакше кажучи, можливості працювати над інтерпретацією контекстів;
- баланс між проблемністю ситуації та підтримкою особистості, а для цього потрібен ефективний зворотний зв'язок;
- навмисний вибір самою людиною та її автономність у цьому виборі;
- усвідомлення своїх переживань про тілесну, чуттєву, інтелектуальну та духовну сутність;
- діалог, як форма взаємодії рівних суб'єктів та їх активна участь у ньому.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ УМОВ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

2.1 Цілі та завдання емпіричного дослідження

Теоретичний аналіз проблематики дослідження уможливив виокремлення соціально-психологічних умов, які сприяють формуванню та розвитку особистісної рефлексивності підлітків. На основі отриманих даних, нами було організоване та проведене емпіричне дослідження, метою якого стало виявлення та вивчення основних закономірностей становлення особистісної рефлексії у підлітковому віці.

Об'єктом дослідження є основні закономірності розвитку особистісної рефлексії, а його предметом – умови її становлення у підлітковому віці.

Загальна гіпотеза дослідження полягає у припущенні про те, що становлення особистісної рефлексії у підлітковому віці передбачає створення умов діалогу, де змістовною стороною будуть чотири модальності переживань «Я» (тілесного, емоційного, інтелектуального та ціннісного), а також «двотактності дії».

На основі загальної гіпотези ми сформулювали низку приватних гіпотез:

1. Становлення особистісної рефлексії підлітків відбувається в просторі, що розвивається, де дотримуються такі основні умови процесуальної сторони діалогу: а) активну участь з боку індивіда; б) незвичайність або несподіваність ситуації для підлітка; в) відкритість своїх переживань та думок перед іншими людьми; г) баланс між проблемністю ситуації та підтримкою особистості підлітка, для чого потрібен ефективний зворотний зв'язок; д) навмисний вибір самим підлітком та його автономність у цьому виборі.

2. Змістова сторона діалогу наповнена необхідністю залучення для дослідження відповідей та/або цінностей (вірувань) інших людей; володінням можливості працювати над інтерпретацією контекстів та усвідомленням своїх переживання про тілесну, чуттєву, інтелектуальну та ціннісну сутності «Я».

3. Розвиток особистісної рефлексії забезпечує інтеграцію усвідомлених уявлень підлітків: Я – тілесного, Я – емоційного, Я – інтелектуального, Я – ціннісного.

4. Становлення особистісної рефлексії у підлітків 12-17 років знижує внутрішню конфліктність особистості та підвищує адаптивність до життєвих ситуацій.

5. Розвиток особистісної рефлексії сприяє гармонізації всієї системи цінностей підлітків у напрямі узгодження її термінальних та інструментальних показників.

Для досягнення мети дослідження та перевірки сформульованих гіпотез було визначено наступні завдання:

1. Проаналізувати теоретичні підходи та експериментальні дослідження характеристик особистісної рефлексії та умов її становлення у підлітковому віці.

2. Розробити та апробувати формуючу програму, засновану на засадах розвитку культурно-історичної психології з урахуванням виділених закономірностей становлення особистісної рефлексії.

3. Визначити методичні засоби, що допускають емпіричну перевірку гіпотез та експериментальний аналіз запропонованої моделі особистісної рефлексії.

Дослідження проводилося на базі коледжу ЗУНУ. У дослідженні брали участь підлітки віком 15 -17 років різних спеціальностей, загальною чисельністю 30 осіб (10 дівчат та 20 хлопців).

Загальною ідеєю більшості робіт, розглянутих нами у попередньому розділі, є те, що особистісна рефлексія несе функцію інтегрування самосвідомості, тобто, змінюючи кількісні і якісні характеристики, розвиває її. Так само вона забезпечує функцію адаптивності людини та можливості пошуку свідомості життя. Тому при виборі методик ми керувалися думкою про те, щоб вони отримані в результаті їх застосування за продуктами функціонування самосвідомості підлітків, можна було з'ясувати, наскільки об'єктивована і наскільки присвоєна підлітком була ця здатність. Отож, діагностичним інструментарієм ми визначаємо усвідомленість підлітком своїх особистісних характеристик, своїх уявлень про світ та свого ставлення до нього. З іншого боку, нами враховується структурність запропонованої моделі особистісної рефлексії, де можемо зафіксувати рівень усвідомленості підлітком своїх думок, почуттів, цінностей та свого тілесного.

Враховуючи раніше виділені умови становлення особистісної рефлексії була розроблена формуюча програма, яка передбачала проведення спочатку низки констатуючих зрізів, де фіксувався момент наявності того чи іншого уявлення підлітка про себе, потім впроваджувалися визначені умови, після чого знову проводилися повторні зрізи.

Блок діагностичного інструментарію був спрямований на дослідження наступних компонентів особистісної рефлексії підлітків:

1. Фіксації змісту структурних компонентів особистісної рефлексії: усвідомленість інтелектуального «Я», усвідомленість тілесного «Я», усвідомленість своїхцінностей, свідомість своїх почуттів, емоцій;

2. Фіксації функціональності особистісної рефлексії: її інтегративності, розвитку самопізнання, адаптивності підлітка до соціуму, пошуку свідомості свого життя;

3. Фіксації адекватності створених умов становлення особистісної рефлексії у формуючому експерименті.

Назва, зміст та завдання методики, яка відповідала кожному зазначеному пункту наведена у таблиці 1.

Комплекс діагностичного інструментарію виявлення змістів особистісної рефлексії підбирався за принципом різнобічностей уявлень підлітка про себе, його усвідомлених переживань свого «Я». В основі підбору діагностик та окремих субтестів лежать змістовні структурні компоненти рефлексії особистісної, описані нами в параграфі 1.2. Для визначення кожного з компонентів використовуються низка методик.

Так, для встановлення усвідомленості інтелектуального «Я» використовувався метод змістовно-сислового аналізу конкретної ситуації вирішення завдань на кмітливість (Додаток А). Даний психологічний інструментарій дає змогу визначити рівень інтелектуальної рефлексії, особливості спрямованості свідомості підлітка на способи та зміст запропонованого творчого завдання: як він реагує в момент скоєння помилки, які стратегії висуває у конфліктній ситуації, чи притаманна йому стереотипність при вирішення завдання на кмітливість.

Таблиця № 1

**Особливості підбору методів для фіксації структурних компонентів
особистісної рефлексії**

Компоненти особистісної рефлексії	Діагностичний інструментарій	Мета дослідження	Важливі показники за субтестами
Усвідомленість інтелектуального Я	Метод змістовно-сміслового аналізу конкретної ситуації вирішення підлітками завдань на кмітливість	Рівень інтелектуальної рефлексії, особливості спрямованості свідомості на способи та зміст запропонованого завдання - головоломки	Особливості рівневий організації інтелектуальної рефлексії, де можуть бути такі дії як: спонукання, вчинок, цінність, задум, план, намір у різних композиціях
Свідомість тілесного Я	Проективна методика "Хто Я?", Тома Йоуменса	Особливості представленості в самосвідомості характеристик тілесного Я	Якісний та кількісний опис своїх тілесних переживань у субтесті № 3
	Дискурс – аналіз висловлювань при проведенні проективного групового вправи «Я всвіті»	Специфіка усвідомленості Цінностей Я та цінностей Світу	Особливості переживань свідомості свого життя
Свідомість своїх почуттів, емоцій	Методика дослідження самоставлення (МДС)	Особливості тих чи інших почуттів чи переживань на адресу власного «Я»	Шкала № 5 самоцінність, Шкала №6 - самоприйняття, Шкала № 7 - самоприхильність
	Проективна методика «Сприйняття себе і оточення» (мій дім, моя школа, моя сім'я, моя кохання), розуміння своїх емоційних переживань через колірну гаму малюнку	Особливості кількісної представленості в самосвідомості характеристик почуттів, емоцій Я	Якісний та кількісний опис своїх почуттів, емоцій Я

Для виявлення особливостей представленості у самосвідомості підлітків характеристик тілесного «Я» нами використовуються показники кількісних

описів підлітками своїх тілесних переживань у субтесті № 3 проективної методики «Хто Я?», Тома Йоуменса та дискурс – аналіз висловлювань підлітками переживань свого тілесного в ході виконання вправ тренінгу [28].

Наступний структурний компонент змісту особистісної рефлексії виділяється нами опосередковано, під час аналізу усвідомленості підлітками своїх цінностей з допомогою методики ціннісних орієнтації [28]. Наявність співвіднесеності інструментальних та термінальних цінностей, які виявляє тест дає змогу говорити про їх усвідомлений вибір підлітком, а їх кількісна характеристика уможливорює фіксацію динаміки цього співвідношення. Іншим проективним інструментом є вправа «Я у світі», де дискурс – аналіз висловлювань підлітків виділяє специфіку усвідомленості цінностей «Я» та цінностей Світу.

Блок діагностичного інструментарію, що складається із субтестів методики дослідження самоставлення [28]: шкали № 5 – самоцінність, № 6 – самоприйняття, № 7 – самоприв'язаність, проективної методики «Сприйняття себе та оточення» та з субтестів методики соціальної адаптації – шкали – емоційний комфорт та емоційний дискомфорт, інтегральний показник емоційної комфортності, дає загальну картину усвідомленості підлітком своїх почуттів, емоцій. Такий діагностичний комплекс дає змогу розкрити кількісні та якісні характеристики представленості чуттєвого досвіду у самосвідомості підлітків, і цим опосередковано виявити ще один структурний компонент особистісної рефлексії.

Звернемося до опису діагностики прояву функцій особистісної рефлексії (табл. 2).

Теоретичний аналіз досліджень функціональних уявлень особистісної рефлексії, проведений нами в параграфі 1.3. дає можливості говорити про три її прояви – розвиток самопізнання, адаптивність та пошук свідомості життя. Розгляд динаміки становлення особистісної рефлексії через її представлення функціональності та визначення її специфічності в кожній із констатуючих зрізів є основою нашого діагностичного підходу.

Таблиця 2

**Особливості підбору діагностичних методів
визначення функціональності особистісної рефлексії**

Функції особистісної рефлексії	Діагностичний інструментарій	Що виявляємо	Які важливі показники щодо субтестів
Розвиток самопізнання	Методика дослідження самоставлення	Середні показники за кожною зі шкал дають можливість говорити про рівень адекватності самопізнання	Усі шкали
	Проективна методика "Хто Я?", Т. Йоуменса, Проективна методика «Сприйняття себе та оточення»	Кількісні дані в описі характеристик себе, характеристик придуманого образу себе в чомусь чи кимось, характеристик своєї тілесності, Особливості кількісної представленості в самосвідомості характеристик почуттів, емоцій Я	Усі три субтести з кількісними характеристиками та кількісний опис почуттів, емоцій Я
Адаптивність	Методика визначення характеристик соціальної адаптації	Виявляє ступінь адаптованості - дезадаптованості в системі міжособистісних відносин	Показники за шкалами: Адаптивність/дезадаптивність Прийняття себе/неприйняття себе, Неприйняття інших/прийняття інших та Інтегральні показники: Адаптація, Прийняття інших, Самоприйняття, Емоційна комфортність.
	Методика дослідження самоставлення (МДС)	Середній показник внутрішньої конфліктності дає можливість говорити про рівень адекватності самооцінки	Шкала № 8 Внутрішня конфліктність
Пошук осмисленості життя	Дискурс -аналіз висловлювань при проведенні проективної групової гри «Я у світі»	Заявлені цінності Я та цінності Світу	Особливості переживань свідомості свого життя

2.2. Діагностика особливостей особистісної рефлексії підлітків різного віку (констатуюча серія)

Першу констатуючу серію було проведено на вибірці підлітків віком від 15 до 17 років, загальна кількість респондентів 30 осіб, з них юнаків 37 % та дівчат відповідно 63 %, сільських мешканців 62 % та 38 % міських жителів. Принцип створення вибірки полягав у добровільності участі підлітків в експерименті.

Для подальшого опису отриманих результатів нами буде використовуватися підхід формування блоків діагностичного інструментарію. Однак нами береться до уваги така особливість діагностичного інструментарію, як специфічність характеристик особистісної представленості підлітками, унікальність кожної особистості ості та її різна сформованість незалежно від вікових кордонів.

Особливості змісту структурних компонентів особистісної рефлексії у підлітковому віці

Вивчення усвідомленості підлітками свого інтелектуального "Я" проводилося методом змістовно-сміслового аналізу конкретної ситуації вирішення учнями завдань на кмітливість.

У цій вибірці підлітків було виділено:

- з 0 рівнем інтелектуальної рефлексії – 26,8% опитаних;
- з 1 рівнем інтелектуальної рефлексії – 40, 2%;
- з 2 рівнем інтелектуальної рефлексії – 25,6%;
- із 3 рівнем інтелектуальної рефлексії – 7,4 %.

Вікова особливість розвитку інтелектуальної рефлексії розподілилася наступним чином:

- у віці 15-16 років спостерігалася перевага 1 рівня інтелектуальної рефлексії, що становить 52,4%;

- у віці 16-17 років у підлітків переважаючим стає 2 рівень інтелектуальної рефлексії, що становить 43,7%, хоч і 1 рівень представлений значним показником— це 31,3 % від загальної кількості підлітків цього віку.

Можна також стверджувати, що третій рівень розвитку інтелектуальної

рефлексії представлений малозначимо, так як у віці 15 –16 років він становив 23,3%, а в інтервалі 15 – 16 років – це лише 6,3% .Нами помічено, що особливості усвідомлення підлітками способів та змісту запропонованого творчого завдання досить невисокі. Основна маса учасників може вирішити проблему тільки з супроводом дорослого, оскільки перший рівень рефлексії говорить про необхідність зовнішньої стимуляції вирішення проблемної ситуації завдання-головоломки. Цей рівень рефлексії не дає змоги підліткам самому виділяти помилку, адже вони ще не володіють цією стратегією в конфліктній ситуації за відсутності стереотипів вирішення завдання накітливості. Цей етап діагностики свідчить про необхідність розвитку можливості рефлексування.

Вивчення усвідомленості тілесного Я підлітком проводилося з використанням показників кількісних описів підлітками своїх тілесних переживань в субтесті № 3 проективної методики Хто Я?, Т. Йоуменса.

Обробка матеріалів текстів за цією методикою полягала у підрахунку висловлювань підлітком щодо переживання свого тіла, після зробленого третього завдання та підрахунку відсоткової представленості тієї чи іншої кількості висловлювань. Якщо говорити про наявність переважаючої кількості висловлювань, це або повна відсутність таких, що становить 46,3 % від вибірки, чи одне висловлювання - 17% чи 2 висловлювання - це 20,7 % від загальної чисельності вибірки. Привертає увагу те, що багато підлітків заявляли про те, що вони вперше замислюються про почуття свого тіла. Їм це важко було це зробити.

Якщо ми звернемося до результатів цієї ж діагностики, але представлених за віком, то зауважимо ті ж тенденції і в різних вікових категоріях. Найбільша кількість характеристик тілесності підлітками складається з двох або одного висловлювання, або їх повна відсутність, причому останнє переважає. Такі дані є у всіх вікових періодах. Нами це пов'язується з відсутністю в навчальному просторі підлітків умов розвитку цієї усвідомленої частини свого «Я» та стрімкими змінами їхньої тілесності. А висловлювання у тому, що про це учасники не замислювалися, передбачає або табуованість цієї теми, або

відсутність вони «внутрішнього» інтересу до свого тіла.

Вивчення усвідомленості підлітками своїх цінностей проводилося за допомогою методики вивчення ціннісних орієнтацій. Для формулювання та опису цих даних, нам довелося вивчити виділені перші 7 термінальних та інструментальних цінностей, співвіднести їх між собою та виділити кількість їх відповідностей.

Отримані результати всієї вибірки такі, що 53,7 % учасників показали лише одну відповідність, дві відповідності спостерігається в 20,7 % підлітків і в 17,1 % вибірки відсутні такі відповідності. А найбільшу кількість відповідностей, що дорівнює чотирьом, продемонстрував лише один підліток.

З віком спостерігається позитивна динаміка щодо збільшення кількості підлітків, які мають ту чи іншу відповідність у ціннісних орієнтаціях. При цьому у старшому віковому інтервалі (16-17 років) немає респондентів із відсутністю збігів термінальних та інструментальних цінностей. Переважаючим показником у цій сфері усвідомленості підлітками свого «Я» є у всіх вікових інтервалах наявність однієї відповідності у ціннісних орієнтаціях.

Узагальнюючи отримані результати, ми можемо стверджувати, що спостерігаємо характерну картину розвитку становлення ціннісних орієнтацій у підлітків, але в той же час є і питання розвитку у них усвідомленості цінностей себе та свого життя. Адже якщо й у старшому підлітковому віці домінантною категорією залишається наявність лише однієї відповідності у термінальних та інструментальних виборах, то найімовірніше, що способи усвідомлення «Я» ще слабо перебувають у самосвідомості учасників.

Звернемося до ще однієї складової змістовної частини особистісної рефлексії – досліджень усвідомленості підлітками своїх почуттів, емоцій.

При дослідженні ми намагалися з'ясувати представленість у самосвідомості підлітка найслабше усвідомлюваної сфери свого «Я» - це почуття та емоції, його можливості «перекладати» свої переживання на усвідомлений план, ними управляти, зокрема наскільки це почуття себе є автентичним, тобто прийняттям духовної цінності власної особистості («аутосимпатія») та як підліток відчуває своє "Я" на даний момент життя, йому

комфортно або це все-таки дискомфортно.

Отримані дані засвідчили досить низькі показники усвідомленості підлітками своїх почуттів та емоцій за всіма шкалами. Привертає увагу наявність переважаючої низької представленості почуття емоційного дискомфорту, що підкреслює необ'єктивність оцінювання підлітком своєї чуттєвої сфери («рожеві окуляри»), коли він не може виділити негативні емоції, почуття у своєму житті, або просто закриває на це очі. З іншого боку, це досить висока негативна складова самоприйняття, тобто аутосимпатія у разі перебуває у негативному полюсі. А для психолога це показник необхідності допомоги цим підліткам у освоєнні ними свого чуттєвого досвіду, так звана робота над прийняттям своїх почуттів та розуміння їх, незалежно від вектора напрямку.

Характеристики функціональності особистісної рефлексії підлітків

Розгляд функціональних характеристик особистісної рефлексії є досить важливою справою, адже саме функції цього феномену, що виділяються нами, вказують на особливості застосування цієї здатності підлітками. Нагадаємо, що ми розглядатимемо такі складові: розвиток самопізнання, адаптивність та пошук осмисленості життя підлітками.

Так, вивчення такої функціональної можливості особистісної рефлексії, як адаптивність визначалася через виявляє ступінь адаптованості/деадаптованості в системі міжособистісних відносин підлітків та середнього показника внутрішньої конфліктності, що вказує на рівень адаптованості особистості. При цьому показники за низькою та високою оцінкою вираховуються у відсотковому співвідношенні до всієї вибірки.

Слід зазначити, що картина за високими та низькими характеристиками адаптивності даної вибірки є досить спокійною, адже високі показники в основному є домінуючими. Але при цьому привертає увагу той факт, дані внутрішньої конфліктності перебувають у певній суперечності: низькі показники майже такі ж самі як і високі. Наприклад, деякі підлітки мають значні невідповідності між низькими показниками емоційної комфортності і внутрішньої конфліктності і при цьому решта показників високі. Або, інший приклад – низький показник самоприйняття та емоційної комфортності й

низький показник внутрішньої конфліктності. Ці приклади демонструють, що адекватність оцінки своїх станів у цих підлітків менш висока. Про них (а їх близько третини усієї вибірки) поки не можна сказати, що вони, адаптуючись до зовнішнього світу, регулюють свою поведінку відповідно до почуття внутрішньої згоди і тим самим змінюють себе.

Підсумовуючи наявність адаптивної функції особистісної рефлексії зазначимо, що цей показник потребує значного вдосконалення, адже у 39 % від загальної кількості респондентів, спостерігаються дезадаптивні прояви –низьке самоприйняття, прийняття інших, це й емоційний дискомфорт чи висока внутрішня конфліктність.

І останньою з перерахованих функцій особистісної рефлексії є пошук сенсу життя підлітком, котрий, прагнути досягнути життєвий досвід, намагається вибудовувати свою ціннісно-смислову сферу. Завдяки особистісній рефлексії відбувається обмеження свого внутрішнього досвіду з урахуванням зовнішньої активності.

В результаті дослідження ціннісної сфери особистості нами було виявлено, що найбільша кількість збігів дорівнює чотирьом і це продемонстрував цей показник лише один підліток.

Інші ж показники співвіднесеності термінальних та інструментальних цінностей дають змогу стверджувати, що при домінуванні поодиноких відповідейзагалом у всіх вікових категоріях спостерігаються слабкі способи усвідомлення свого життя та його цінності. Відтак цей показник наявності шуканої функції особистісної рефлексії слабо представлений.

Підсумовуючи дослідження всіх показників функціональності особистісної рефлексії підлітків, нами виявлено порівняно висока інтегруюча функція останньої, функціональність ж рефлексивної здатності до самопізнання приблизно в 47 % підлітків об'єктивна і з віком ця функціональність збільшується. Нами також було визначено адаптивну функцію, демонстровану підлітками, хоча в 39 % респондентів присутні ті чи інші показники дезадаптивності, що свідчить про бажаність вдосконалення особистісної рефлексії. Найменш розвиненою частиною цього утворення виявилася та, яка

відповідає за осмисленість життя, а відтак саме вона вимагає найбільш прискіпливої уваги під час проведення формуючої частини експерименту.

РОЗДІЛ 3

ХАРАКТЕРИСТИКИ ФУНКЦІОНАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПІДЛІТКІВ

3.1. Опис формуючого експерименту

Проведене дослідження констатуючої серії виявило недостатню розвиненість особистісної рефлексії у підлітковому віці, але разом з тим й зацікавленість підлітками вивчення особливостей свого «Я». Теоретично виділені особливості умов розвитку особистісної рефлексії дали нам змогу спроектувати модель формуючого експерименту.

Нами враховувалася необхідність поєднати в одному розвиваючому просторі, такі основні умови як:

- 1) діалогічність взаємодії;
- 2) активність учасників;
- 3) незвичність та несподіваність пропонованої ситуації;
- 4) необхідність залучення для дослідження відповідей та/або вірувань інших людей;
- 5) відкритість своїх переживань та думок перед іншими;
- 6) наявність свідомого розуміння (можливості працювати з інтерпретацією контекстів);
- 7) баланс між проблемністю ситуації та необхідною підтримкою особистості для чого потрібен ефективний зворотний зв'язок;
- 8) навмисний вибір самою людиною та її автономність у цьому виборі;
- 9) усвідомлення своїх переживань про тілесну, чуттєву, інтелектуальну та духовну сутності.

При детальному розгляді теоретично виявлених умов розвитку

особистісної рефлексії нами була виявлена можливість згрупувати ці позиції за певними показниками. Так, частина з них належить до т.з. феномену «прояснення ситуації» - яким чином можлива організація діалогу чи діалогу - зустрічі за М. Бубером (1995), коли ми розуміємо, що «жодна людина не може стати самою собою без зустрічного взаємообміну з іншими, оскільки "Я стає Я у Ти". Будучи емоційно порушеним зовнішнім, «Я» тим самим щось дізнається про себе, у стражданні чи радості переживаючи близькість до себе.

Звичайно ж, цей діалог не є випадковою розмовою. Він укорінений у взаємній потребі один в одному для виконання себе в контакті дотику до більшого, в концепті двоосмислення (смыслу) і в події події в спільному творі, яке слідом за У. Еко (2004) позначається як «відкритий твір». Подія «виконання себе» двоскладна. Воно засвідчується у поверненні себе – впізнанні себе у метаморфозах самоідентифікацій (автора, спостерігача, учасника, свідка тощо.). І водночас – у реалізації насущної для кожного можливості в акті творчості стати іншим, трансформуватися, вийти за свої межі - екзистувати.

До цієї позиції ми віднесли такі характеристики процесуального діалогу як: активну участь з боку індивідів; наявність незвичайної або несподіваної ситуації для людини; відкритість своїх переживань та думок перед іншими людьми; баланс між проблемністю ситуації та необхідністю підтримати особистість, а також навмисність вибору самою людиною та її автономність у цьому.

Інша частина виділених умов діалогу належить до змістовної, якісної його складової, коли ми залучаємо для дослідження відповіді та/або вірування, цінності інших людей, коли маємо можливість працювати над інтерпретацією контекстів, та усвідомленням своїх переживань про тілесну, чуттєву, інтелектуальну та духовну сутності Я». Тим самим можна говорити про інтерсуб'єктні відносини діалогу, де змістовною стороною будуть усі чотири модальності переживань «Я» (тілесного, емоційного, інтелектуального та ціннісного).

Щоб дотримуватись умови залучення для досліджень відповідей та/або цінностей (вірувань) інших людей, необхідно, по-перше, щоб про це було

заявлено кожною людиною у діалогічному просторі. І, по-друге, змістом діалогу мають бути обговорення про те, як сама людина діє, як вона відображає свої переживання «Я». Тому людині необхідно спочатку брати участь у дії, застосовуючи рефлексію всередині неї і лише після цього обговорювати в діалозі отриманий досвід своїх переживань самим учасником. За допомогою таких міркувань ми прийшли до утвердження іншої важливої умови розвитку особистісної рефлексії – «двохтактності дії». Як зазначають дослідники, суб'єктивація можливості відбувається через «випробування їх у ситуаціях, нових стосовно ситуацій породження можливості» [12, с. 32]. Саме в такій конструкції діяльності, де фактично йдеться про своєрідну двотактність формування здібності, ми зможемо створити умови суб'єктивації спроможності до особистісної рефлексії.

Враховуючи такі умови, дія підлітка має бути спрямовано не лише на об'єкт (умову завдання), а й на себе самого. Таку дію називають повною. А якщо в цій умові завдання (вправи) буде закладено незвичність ситуації для учасника, то саме в цій точці і починає працювати рефлексивний механізм, тобто в процедурі проведення дії вправи працює рефлексія на завдання, що прийнято називати інтелектуальною рефлексією. А ось після дії ми разом з підлітком немов висвічуємо можливості особистості, її ресурси за рахунок особистісної рефлексії.

Саме такі властивості має проба, яка у нашому випадку має вигляд ігрової ситуації для підлітків. Відомо, що ще Е. Штерн говорив про підліткову гру як «про серйозну гру», оскільки «є суб'єктивна серйозність, без того, щоб їй відповідало серйозне значення діяльності». Зрозуміло, що в ігровій вправі підліток пробує свої особисті якості, ніби перевіряє себе, і в той же час шукає, впізнає себе, відкриває нові тенденції своєї особистості.

Ми звернули увагу, що умови 1, 2, 3, 5, 7 легко реалізуються в тренінговій групі, оскільки вони створюються різними техніками тренінгу. При цьому вікові особливості підлітків такі, що для них є значущим пізнання сутності іншого – радше однолітка, ніж дорослої людини, чому сприяє атмосфера тренінгу.

На сучасному етапі існують досить розроблені підходи до конструювання та проведення програм тренінгу для підлітків. Авторами виділяються як специфіка роботи з цією віковою категорією, так і пропонуються різні програми розвитку їх особистості. Так як основним завданням формуючого експерименту є вирішення віково-психологічних проблем підлітка, то становлення особистісної рефлексії належить саме до одного з новоутворень даного віку. Тому категорію тренінгової програми можна віднести до розвиткової, але з уточненням того, що ця програма має екзистенційний напрямок, і це конкретизуємо в наступних міркуваннях.

Весь зміст програми націлено на отримання підлітком знань про себе, розуміння того, що означає жити та діяти з почуттям внутрішньої згоди, і як це можна плекати в собі, обговорення екзистенційних питань пошуку вирішення своїх життєвих завдань [39].

Отже, зміст тренінгу має надавати можливості екзистенційного пошуку через усвідомлення підлітками свого буття, свого «Я» у житті, у світі.

У програмі тренінгу закладено принцип системності як підбору за змістом вправ, так і процедур виконання тієї найважливішої частини роботи, яка ритуально супроводжує післядія кожної вправи і відноситься не до організації зворотного зв'язку в традиції розуміння тренінгової процедури, а до структурованого обговорення (це друга частина «двотактної дії»), що дає можливість здійснитися екзистенційному пошуку.

В основі системи змісту та послідовності вправ лежить принцип цілісності усвідомлення модальностей переживання «Я» (тілесної, чуттєвої, інтелектуальної та ціннісної). Підліток як би заново перевідкриває, усвідомлює свою цілісність, водночас виділяє кожну частину.

Конструювання ж співдіяльності, в якій буде здійснено екзистенційний пошук через осмислення свого буття, можливе за наявності у підлітка актуальності відповідних мотивацій. Тому в основі нашого змістовного наповнення тренінгу лежить екзистенційно-аналітична концепція А. Ленгле про чотири фундаментальні екзистенційні мотивації, знання про які дало можливість окреслити межі змістовних обговорень, які відбувалися після

проведення кожної вправи і водночас поставити структурну послідовність самих вправ.

Це означає, що обговорюючи особливості свого реагування, відчуттів чи почуттів, своїх цінностей, що виникли у підлітка у грі, ми працюємо над проясненням сутності його «Я», його прийняттям та головне – переживанням його у світі. Справді, є потреба, бажання, мотивація підлітків пізнати і зрозуміти себе. Це і є потужними стимулами їхньої участі у програмі.

Внутрішньою серцевиною роботи у тренінгу є рух, а точніше супровід підлітка у його переживаннях та у прийнятті ним своєї цілісності. Цей процес відбувається при обговоренні кожної вправи і торкається чотирьох рівнів переживань себе: фізично, на чуттєвому (емоційному) рівні, на пізнавальному рівні, на духовному (ціннісному) рівні.

На наш погляд, саме реконструкція цілісного сприйняття світу у собі та світу навколо дозволяє людині спиратися на ці усвідомлені взаємозв'язки власного буття.

Структурно програма тренінгу ділиться п'ять послідовних блоків, виділені у тексті програми заголовками [39, с. 34].

1. Отримання способів рефлексивної фіксації каналів сприйняття.
2. Освоєння механізмів розуміння своїх тілесних переживань.
3. Проживання та розуміння своїх емоцій, а також особливостей реагування.
4. Отримання способів розуміння іншого та його прийняття.
5. Усвідомлення своєї позиції "Я у світі".

До кожного блоку підібрані чи придумані вправи. Перший та другий блоки змістовно належать до прояснення першої, відповідно третій – до другої, четвертий – до третьої, а п'ятий блок до останньої, четвертої екзистенційної мотивації.

Зміст технологічної сторони програми тренінгу. Протягом роботи з підлітком за програмою ми пропонуємо йому способи розширення самоусвідомлення, пошуку своєї автентичності. Як ми зазначали раніше, одним із таких способів є особистісна рефлексія.

Механізм суб'єктивації цієї здатності наступний: спочатку підлітки програють ситуації, а потім відбувається обговорення набутих переживання нового досвіду після кожної вправи, саме охоплюючи всі чотири рівні буття людини. Одним з таких прикладів може бути супровід тренером просування конкретного підлітка: від рівня актуального розвитку прийняття своєї тілесної сутності до розширення її кордонів (ним самим), після участі в вправі та обговорення своїх переживань, у завданні «Я відчуваюся» [39, с. 40].

З одного боку, ми обговорюємо після вправи з підлітком, як він приймає цілісність своєї тілесної автентичності, знайомимося з судженнями інших учасників тренінгу про їх переживання. Цей зміст обговорень відноситься до прийняття рішень щодо першої фундаментальної екзистенційної мотивації, прийняття даності мого існування.

З іншого боку, при підтримуючій терапії ми даємо можливість підлітку співвіднести своє фізичне «Я» з чуттєвою, пізнавальною та духовною сутностями саме того, що стосується його тіла (як саме «Я» відчуваю своє тіло, що я знаю про нього, що цінно для мене у моєму тілі). Тим самим ми разом з ним проживаємо його прийняття своїх почуттів, думок, цінностей про свою тілесну сутність.

Виникає очевидне питання: як глибоко йде обговорення? І цю мірку глибини задає не тренер, а кожен конкретний підліток – адже ми, підтримуючи обговорення, рухаємось залежно від руху переживань самого учасника. А розширення усвідомлення може статися лише завдяки його внутрішній роботі, його потреби зараз. Тим самим ми рухаємось від рівня актуального розвитку його автентичності, самоусвідомленості свого тіла (у даному прикладі), у зоні її найближчого розвитку.

Це обговорення, дає змогу підлітку розвивати його феноменологічну позицію, у вигляді розвитку здібності особистісної рефлексії. Ми надаємо йому можливість переживання того, як він відкривається назустріч світу, як вступає у взаємодію з речами та іншими людьми, як він відповідає іншому, що він робить із собою.

А. Ленглі (2003) зазначає, що дійти внутрішньої згоди, тобто виявити свою

автентичність, персональну справжність, можна завдяки діалогічному обміну. Самі ж діалогічна відкритість та діалогічний обмін із внутрішнім та зовнішнім світом є тими засобами, які дозволяють досягти виконання екзистенції. Без прийняття рішень та їх втілення, без свободи та відповідальності виконання екзистенції неможливе. Терапевтичний підхід спрямований на те, щоб підліток глибше співвідносився з феноменами буття і проникав у їх суть, тобто більше ставав самим собою (автентичним, впевненим у собі). Його буття стає більш виконаним, яке особистість стає зрілішою.

Особливості впливу умов формуючого експерименту на динаміку становлення особистісної рефлексії у підлітковому віці

Вивчення усвідомленості підлітками свого інтелектуального «Я» проводилося методом змістовно-сміслового аналізу конкретної ситуації вирішення учнями завдань на кмітливість.

Опис особливостей зміни показників усвідомленості інтелектуального «Я» розпочнемо порівнянням динаміки контрольної та експериментальної груп за показником рівня інтелектуальної рефлексії. Оскільки експериментальна програма (тренінг) проходила протягом трьох тижнів, очевидно, що особистісні показники контрольної групи не могли мати значні відмінності за такий короткий проміжок часу. Але все ж дані ясно вказують на значну різницю між показниками контрольної та експериментальної груп, що свідчить про сприятливу динаміку розвитку інтелектуальної рефлексії створеними умовами тренінгу.

Так, у віковому діапазоні 15-16 років, якщо до тренінгу спостерігалось найбільше уявлення першого рівня інтелектуальної рефлексії, що становило 52,4 %, то після тренінгу найбільший показник представлений другим рівнем рефлексії, що становить 64,6 % від чисельності цієї групи. А у віці 16 - 17 років вже переважаючим рівнем стає третій, що відповідає 51,85%, хоча до тренінгу в цій віковій групі переважаючим був перший рівень інтелектуальної рефлексії. Слід зазначити, при повторному зрізі не було зафіксовано нульового рівня її представленості, але водночас, різко посилюються крайні – треті рівні розвитку

цього феномена. Це справді свідчить про сприятливість створених умов формуючого експерименту. Така рівнева специфічність інтелектуальної рефлексії дає змогу підліткам адекватніше оцінювати ситуацію. І ми можемо стверджувати, що другий та третій рівні інтелектуальної рефлексії дозволяють підліткам виділяти самим помилку та шукати альтернативні шляхи виходу із проблемної ситуації завдання.

Вивчення усвідомленості тілесного Я підлітком проводилося з використанням показників кількісних описів своїх тілесних переживань в субтесті № 3 проективної методики Хто Я?, Тома Йоуменса. Аналіз динаміки процесу становлення усвідомлених уявлень "Я" підлітків засвідчує, що в експериментальній групі всі три показники за цією методикою збільшують свої кількісні величини, причому значніші зміни спостерігаються за показником особистісних якостей. Середні показники кількісних описів тілесних переживань підлітками, які брали участь у тренінгу, дорівнює чотирьом, а контрольній групі - це показник дорівнює одиниці.

Безсумнівно, спостерігається значний вплив умов тренінгової програми на розширення даних змістовних показників особистісної рефлексії. Проаналізуємо збільшення показників усвідомленості тілесних переживань підлітками відповідно до вікових діапазонів. Так, у порівнянні зі значеннями до тренінгу, де переважаючими цифрами був нуль висловлювань і один вислів для всіх вікових інтервалів, після експерименту підлітки демонструють високу усвідомленість тілесних переживань, так нульових показників майже немає, а переважаючими значеннями стають -2-4 висловлювання. Так це виглядає за віком: найбільше відсоткове співвідношення кількості висловлювань для 15-16 літніх становить два та чотири по 23,5 % відповідно, а у віці 16-17 років спостерігається сильний розкид у кількостях висловлювань, причому значно більше: оскільки максимум сягає 11 висловлювань.

Наступний змістовний компонент особистісної рефлексії - усвідомленість підлітками своїх цінностей вивчався за допомогою методики ціннісної орієнтації (47). Слід зазначити, що у експериментальній групі значно зросли показники відповідностей інструментальних і термінальних цінностей, що

свідчить про значний вплив умов тренінгу розширення цього виду змістовних характеристик особистісної рефлексії.

Також слід зазначити відсутність підлітків, які мають жодної відповідності, що спостерігалось до участі в експерименті. З віком також з'являється позитивна динаміка збільшення кількості учасників, які мають ту чи іншу відповідність у ціннісних орієнтаціях. При цьому у старшому віковому інтервалі (16 - 17 років) немає респондентів, які мають лише один збіг термінальних та інструментальних цінностей, а переважаючими стають чотири або п'ять відповідностей. Якщо доексперименту домінуючим показником у цій сфері усвідомленості було наявність однієї відповідності в ціннісних орієнтаціях, в усіх вікових інтервалах, то після експерименту для підлітків 15-16 років превалюючими стають одне або два висловлювання, що відповідає 52,9% і 35,3%, а для 16-17 літніх це вже 4-5 відповідностей, що у відсотковому співвідношенні становить 36,3% і відповідно 27 3%.

Як ми бачимо, загалом спостерігається сприятливий вплив умов експерименту на становлення цього змістовного компонента особистісної рефлексії. При цьому нами відзначається велика динаміка даного показника у підлітків 16 - 17 років, що може вказувати на наявність певної депривації умов становлення цієї здатності у попередньому досвіді.

Тепер звернемося до ще однієї складової змістовної частини особистісної рефлексії – до досліджень усвідомленості підлітками своїх почуттів, емоцій. Особливості наявності цієї складової свого «Я» ми вивчали за допомогою блоку діагностичного інструментарію, що складається з:

- субтестів методики дослідження самоставлення: шкали № 5 - самоцінність, № 6 - самоприйняття, № 7 - самоприхильність;
- проективної методики «Сприйняття себе та оточення», в якій досліджується кількісна характеристика підлітком своїх почуттів та емоцій;
- субтестів методики соціальної адаптації, шкали - емоційний комфорт та емоційний дискомфорт, інтегральний показник емоційної комфортності.

Порівняння даних експериментальної та контрольної груп після експерименту демонструє, що його умови впливають на зміну думок підлітків

щодо усвідомленості дискомфорту більшою мірою, ніж щодо комфортних умов. При цьому показники дискомфорту в експериментальній групі різко зменшуються порівняно з контрольною групою. Ця різниця становить чотири одиниці.

Показники емоційної комфортності менш збільшуються – лише на одну одиницю. На наш погляд, така динаміка говорить про посилення адекватності оцінки своїх переживань підлітками експериментальної групи, що досить ймовірно пов'язане з усвідомленням і вирішенням внутрішніх протиріч, внутрішніх конфліктів самими підлітками під час тренінгу.

Звернемося тепер до показників самоприйняття, самоприв'язаності та самоцінності, що репрезентує усвідомленість чуттєвого досвіду підлітків.

Слід зауважити, що показники самоприйняття та самоцінності значно вищі в експериментальній групі, ніж контрольній. При цьому в експериментальній групі підлітки демонструють низькі показники самоприв'язаності проти контрольної. Це свідчить про збільшені можливості самозміни підлітків. Якщо ми проаналізуємо низькі та високі показники по кожному з субтестів, з відсотковим поданням їх у вибірці, то зауважимо, що середніх сприятливіших показників за шкалами самоцінності, самоприйняття та самоприв'язаності стало значно більше, про що свідчить наявність малої кількості високих та низьких показників. При цьому слід зауважити, що різко зросло кількісне уявлення підлітками своїх почуттів та емоцій, що свідчить про більшу усвідомленість даної змістовної складової особистісної рефлексії та більшого знання своїх почуттів та емоцій підлітками. Тому ці дані наочно доводять домінуючі високі показники усвідомленості підлітками своїх почуттів та емоцій за всіма шкалами.

Резюмуємо дані щодо зміни особливостей змісту структурних компонентів особистісної рефлексії в експериментальній групі.

Особливості усвідомлення підлітками способів та змісту завдань досить високі. Це відповідає продемонстрованими рівнями рефлексивності – третій рівень інтелектуальної рефлексії у 44,6% підлітків, а 37,5% показали другий рівень, у всіх вікових інтервалах різко посилюються крайні – треті рівні

розвитку цього феномену. Це справді вказує на сприятливість створених умов.

Інший компонент змістовної характеристики особистісної рефлексії – особливість усвідомленості підлітками своїх тілесних переживань, має таку ж тенденцію до розширення уявлень цієї галузі «Я». Найбільше характеристик підлітками тілесності складається з 2-4 висловлювання, причому у віці 16 - 17 років спостерігається різке збільшення чисельності висловлювань і максимум сягає 11 висловлювань. У дівчат порівняно з юнаками спостерігається вища усвідомленість своїх тілесних переживань.

Переважаючим показником у сфері усвідомленості цінностей себе та свого життя підлітками експериментальної групи є у всіх вікових інтервалах наявність двох і більше відповідностей між ціннісними орієнтаціями. Слід також відзначити відсутність підлітків, які мають жодної відповідності, що спостерігалось до участі в експерименті. На старшому віковому інтервалі (16 - 17 років) немає респондентів, мають лише одне збіг термінальних і інструментальних цінностей, а переважаючими стають чотири чи п'ять відповідностей.

Як ми помічаємо, спостерігається сприятливий вплив умов експерименту на становлення цього змістовного компонента особистісної рефлексії. При цьому нами відзначається велика динаміка в даному показнику у підлітків 16-17 років, що може вказувати на наявність певної депривації умов становлення цієї здатності у попередньому досвіді.

І останній складовий змістовний компонент особистісної рефлексії – усвідомленість підлітками своїх почуттів та емоцій демонструє таку саму позитивну динаміку. Підлітками більшою мірою демонструються середні показники за шкалами самоприйняття, самоцінності та самоприв'язаності (методика МІС), що вказує на кращу адекватну оцінку своїх емоційних переживань, їхню кращу усвідомленість підлітками. У той же час є підтвердження їхньої кращої усвідомленої поінформованості про свої почуття та емоції, що виражається у високих показниках у 85,7 % підлітків експериментальної групи. Крім того, показники дискомфорту (за методикою СПА) в експериментальній групі різко зменшуються порівняно з контрольною групою.

Тому вся позитивна динаміка з кожної зі змістовних компонент особистісної рефлексії свідчить про ефективність створених умов становлення цієї можливості.

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів експериментального дослідження

Первинний розгляд функціональних характеристик особистісної рефлексії у попередньому параграфі показав нам деяку наявність тенденції до присвоєння підлітками здібності до особистісної рефлексії. Дослідження посилення функціональної представленості особистісної рефлексії дає можливість стверджувати про суб'єктивацію підлітком цієї спроможності. Як було раніше описано, ми розглядатимемо три складові особистісної рефлексії: розвиток самопізнання, адаптивність і пошук осмисленості життя підлітками.

Отримані експериментальні дані щодо особливостей розвитку самопізнання, продемонструємо за допомогою вивчення динаміки цього процесу. Так середні показники за кожною зі шкал методики дослідження самоставлення (МДС), дають можливість говорити про більшу адекватність самопізнання підлітками, тому нами враховувалися саме середні показники, а потім вираховувалося відсоткове співвідношення до всієї експериментальної вибірки. Дані проективної методики "Хто Я?", Тома Йоуменса та проективної методики "Сприйняття себе і оточення" оброблялися іншим способом: тут виділялися високі показники кількісних уявлень підлітка про себе, а потім вираховувалося відсоткове співвідношення до всієї вибірки.

У більшості показників кількість середніх величин шкал за методикою МДС та високих показників за проективними методами збільшується. До них належать такі показники як: самокерівництво, самоповага, відкритість, самоприв'язаність, самоприйняття, самоставлення, усвідомленість почуттів, якостей "Я", якісні характеристики вигаданого образу "Я", усвідомленість тілесності "Я".

У той самий час середніх показників за шкалою «самоцінність» спостерігається рівну кількість до і після експерименту 55,4 %. Середніх показників за шкалами «внутрішня конфліктність» і «самообвинувачення» ставати менше після експерименту, так за шкалою «внутрішня конфліктність» у

39,3% учасників експерименту та за шкалою «самообвинувачення» у 46,4% спостерігаються низькі показники, що ми пов'язуємо з вирішенням якоїсь кількості внутрішніх протиріч і тому зменшення показників за цими шкалами.

Узагальнюючи отримані результати зауважимо, що у середньому підлітки знають свої особливості за виділеними показниками краще порівняно з показниками першої серії, отже, нами спостерігається позитивна динаміка у посиленні цієї функції особистісної рефлексії.

Подання такої функціональної характеристики особистісної рефлексії, як адаптивність визначалася через виявлення ступеня адаптованості-дезадатованості у системі міжособистісних відносин підлітків за субтестами методики визначення характеристик соціальної адаптації та середнього показника внутрішньої конфліктності методики дослідження самоставлення. Показники за низькою та високою оцінкою вираховуються у відсотковому співвідношенні до всієї вибірки.

Нагадаємо, що ще в констатуючій серії була відзначена загальна спокійна картина адаптивності підлітків, які брали участь в експерименті. Її високі показники переважно є домінуючими: показники за всіма шкалами, що вказують на адаптивність, посилюють своє значення після формуючого експерименту, а за показником внутрішньої конфліктності різко збільшуються значення низьких величин (на що ми вже вказували вище).

У першій серії нами також було виявлено таку невідповідність - наприклад, низький показник емоційної комфортності і водночас низький показник внутрішньої конфліктності. У другій серії підлітки з такими характеристиками також присутні, тільки їх поменшало - 26,7 %, тоді як у першій серії вони становили 29,3 % від усієї вибірки, що говорить про те, що у більшості підлітків адекватність оцінки своїх станів стала вищою.

Підсумовуючи наявність адаптивної функції особистісної рефлексії, нами відзначається досить велике її збільшення під дією формуючого експерименту. Спостерігається зменшення підлітків, які мають ті чи інші показники низької якості за шкалами: залишилися такі показники лише за шкалою «самоприйняття» та «емоційна комфортність» у 10,7 % респондентів, тоді як у першій серії таких підлітків було 39 %.

Підбиваючи підсумки дослідження всіх характеристик функціональності

особистісної рефлексії підлітків, які брали участь у формуючому експерименті, нами відзначається її висока інтегруюча функція, яка посилюється приблизно удвічі під впливом створених умов формуючого експерименту. Функціональність рефлексивної здатності до самопізнання посилюється в порівнянні з першою серією, що також показує сприятливість створених умов становлення цієї здатності. Нами також було визначено позитивну динаміку адаптивної функції, демонстрованої підлітками у формуючому експерименті, більш як 10 %. Створені умови становлення особистісної рефлексії у формуючому експерименті створили також позитивну динаміку пошуку осмисленого життя

Зокрема, за всіма чотирма змістовними компонентами особистісної рефлексії спостерігається розширення її показників.

Так усвідомленість підлітками свого інтелектуального «Я» У всіх вікових інтервалах простежується значне збільшення показників інтелектуальної рефлексії, причому немає нульової рівень її представленості. Це відповідає продемонстрованими рівнями рефлексивності – третій рівень інтелектуальної рефлексії у 44,6% підлітків, а 37,5% показали другий рівень, у всіх вікових інтервалах різко посилюються крайні – треті рівні розвитку цього феномену. Це справді вказує на сприятливість створених умов тренінгу.

Після експерименту підлітки демонструють високу усвідомленість тілесних переживань, тож нульових показників майже немає, а переважаючими значеннями стають -2-4 висловлювання. За віками це виглядає так: найбільше відсоткове співвідношення кількості висловлювань для підлітків 16 - 17 років – це чотири висловлювання, що становить 37 % від загальної кількості респондентів цього віку. У віці 16-17 років спостерігається сильний розкид у кількостях висловлювань, причому значно більше: оскільки максимум сягає 11 висловлювань. У дівчат порівняно з юнаками спостерігається вища усвідомленість своїх тілесних переживань.

Домінуючим показником у сфері усвідомленості цінностей себе та свого життя підлітками експериментальної групи є у всіх вікових інтервалах наявність двох і більше відповідностей між ціннісними орієнтаціями. Слід також відзначити відсутність підлітків, які мають жодної відповідності, що спостерігалось до участі в експерименті. На старшому віковому інтервалі (16 -

17 років) немає респондентів, мають лише одне збіг термінальних і інструментальних цінностей, а переважаючими стають чотири чи п'ять відповідностей. При цьому нами відзначається велика динаміка в даному показнику у підлітків 16-17 років, що може вказувати на наявність певної депривації умов становлення цієї здатності у попередньому досвіді.

І останній складовий змістовний компонент особистісної рефлексії — це усвідомленість підлітками своїх почуттів та емоцій демонструє таку саму позитивну динаміку.

ВИСНОВОК

Результати проведеного дослідження уможливають формулювання низки висновків, що підтверджують теоретичні та емпіричні положення, викладені в гіпотезах стосовно сутності, структури та умов розвитку особистісної рефлексії підлітків.

Особистісна рефлексія, як процес, який дозволяє підлітку розширювати уявлення про своє "я", є ключем до переосмислення ситуацій та пошуку нової інформації про себе. Це дає можливість змінювати стереотипи поведінки і знаходити нові способи розв'язання проблем. Функціональні особливості особистісної рефлексії сприяють тому, що підліток може здійснювати вибір і приймати рішення, навіть у складних конфліктних ситуаціях, що відображають суперечливі життєві мотиви та прагнення. Оцінюючи різні варіанти дій, підліток може отримати нові знання про себе та свої можливості, що дає йому змогу вирішити ситуацію і знайти оптимальні шляхи для подальшого розвитку.

Особистісна рефлексія також стимулює розвиток інтересу до питань, що виходять за межі наявного досвіду. Це дозволяє підлітку відчувати здатність розуміти себе і формувати свої власні теорії та погляди на світ. Важливою частиною цього процесу є здатність створювати власне світосприйняття, що допомагає підлітку осмислювати і структурувати свій досвід.

Загалом, дослідження умов становлення особистісної рефлексії у підлітковому віці підтверджує висунуті гіпотези та дає змогу сформулювати кілька основних висновків:

1. Розвиток особистісної рефлексії відбувається в контексті спеціально організованої практики підлітка, що включає два етапи: на першому етапі рефлексія інтегрується в дію, а потім, після її завершення, окремо виокремлюється як самостійна здатність. Важливими умовами цього процесу є: активна участь підлітка в діяльності; несподіваність ситуації, що стимулює рефлексивні процеси; відкритість підлітка до вираження своїх переживань і думок; наявність зворотного зв'язку, що підтримує розвиток самосвідомості; вибір, зроблений підлітком самостійно, що відображає його автономність у прийнятті рішень.

2. Змістовна сторона діалогу в рефлексії включає взаємодію з іншими людьми, що надає підлітку можливість освоювати цінності та переконання інших людей, а також осмислювати свої відчуття на фізичному, емоційному, інтелектуальному та ціннісному рівнях.

3. Розроблена тренінгова програма для формування особистісної рефлексії продемонструвала свою ефективність, зокрема, у розширенні представленості всіх чотирьох основних компонентів рефлексії – тілесного «Я», емоційного «Я», інтелектуального «Я» та ціннісного «Я».

4. Емпіричні дані підтверджують, що розвиток особистісної рефлексії сприяє інтеграції різних аспектів самосвідомості підлітка – від фізичного та емоційного до інтелектуального та ціннісного «Я». Це дає змогу підлітку краще розуміти себе та орієнтуватися в соціальному світі.

5. Становлення особистісної рефлексії сприяє зниженню внутрішньої конфліктності особистості та підвищенню її соціальної адаптивності. Підлітки, які активно розвивають рефлексію, легше справляються з соціальними вимогами та встановлюють більш стійкі міжособистісні зв'язки.

6. Розвиток особистісної рефлексії підтримує формування системи цінностей підлітка, що виявляється у зростанні кількості відповідностей між його термінальними і інструментальними ціннісними орієнтаціями. Це свідчить про сприяння гармонійного розвитку особистості та посилення її моральної зрілості.

7. Адекватність самопізнання підлітків і їх самовідносини значно покращуються завдяки розвитку особистісної рефлексії. Підлітки стають здатними об'єктивніше оцінювати себе, приймати свої сильні і слабкі сторони, що сприяє їхньому психологічному зростанню і формуванню більш стабільного самовідчуття.

Отже, становлення особистісної рефлексії є важливим етапом розвитку підлітка, що забезпечує не тільки глибше розуміння себе, а й ефективніше орієнтування в соціумі, сприяючи його психологічній адаптації та формуванню системи цінностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бедлінський О.І. Проблема періодизації підліткового віку в сучасному суспільстві. Практична психологія та соціальна робота. 2011. Київ, № 2. С. 49-54.
2. Бех І. Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості. Педагогіка і психологія. Київ, 2012. № 1. С. 30 – 37.
3. Білоусова Н. В. Формування потреби у самовдосконаленні молодших підлітків у позаурочній діяльності: дис.. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2010. 285 с.
4. Бугерко Я. М. Рефлексивний характер освітньої діяльності як ціннісний фактор професійного становлення сучасного фахівця. Psychological journal. Volume 8 Issue 2 (58) 2022с. С.39-54.
5. Бурдье П., Вакан Л. Рефлексивна соціологія. Частина II: Чиказький воркшоп. Переклад з англ. Анастасії Рябчук. Київ: Медуза, 2015. 224 с.
6. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. Посібник. Київ: Либідь, 2005. 400
7. Головаха Є., Паніна Н. Показники стилю життя особистості. Життєтворчість: концепція, досвід, проблеми. Запоріжжя: Центріон, 2004. С. 52 – 61.
8. Жизномірська О. Я. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 277 с.
9. Зозуляк-Случик Р.В. Основи соціалізації особистості : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. ІваноФранківськ: НАІР, 2015. 218 с.
10. Кацавець Р.С. Вікова психологія: навч.посібник. Київ: Алерта, 2019. 112 с.
11. Келесі М. Розвиток самопізнання особистості в ранньому юнацькому віці. Київ: Наукова думка, 1996.
12. Колісник О.П.. Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості Тези доповідей та матеріали міжнародної наукової практичної конференції. Луцьк, 1994 .с. 349-392.
13. Маслоу А. Мотивация и личность. Київ: PSYLIB, 2004. 2
14. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. Київ :

Либідь, 2004. Кн. I. Соціальна психологія особистості і спілкування. 576 с. 2

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

16. Рибалка В. Лев Виготський: культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій і вчення про особистість. Психологія і суспільство. 2002. № 2.

17. Рибалка В.В. Особистий підхід у профільному навчанні старшокласників. Київ: Деміур, 1998. 160 с.

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

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

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

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

22. 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.

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

24. 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.

25. Фрейд З. Я й воно. Тбілісі, 1991.

26. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект : монографія. Тернопіль: Астон, 2007. 164 с.

27. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. Київ, 1965.

28. Шванцара Й. Діагностика психічного розвитку. Прага, 1978.

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

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

31. Щедровицький Г. Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдїяльності. Психологія і суспільство. 2006. № 3. С. 58-69.
32. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія теорії і практика: Навч. посіб. Київ: Вища шк., 2006. 382с.
33. Geneva G. & Kipchoge N. Developing Cultural Critical Consciousness and Self-Reflection in Preserves Teacher Education II Theory into Practice. Summer2003. Vol. 42. Issue 3. pl81-188.
34. Atkins S. & Murphy K. Refection: a review of the literature //Journal of advanced Nursing. 1993. V. 18. p.1188 - 1192.
35. Biesta. G.J.J. Mead, Intersubjectivity, and Education: The Early Writings II Studies in Philosophy and Education 1998. V 17. p 73-99.
36. Boud, D., & Walker, D. Barriers to reflection on experience. In D. Boud, R. Cohen, & D. Walker (Eds.), Using experience for learning (pp. 73-86). Bristol, PA: The Society for Research into Higher Education and Open University Press. 1993.
37. Buchholz C. Dynamics in the stream of self-reflection. Florida Atlantic University. DAI-B 63/06. Dec 2002. p. 3063. <http://www.proquest.com> 12.02.2002.
38. Benedict R. What is distinctive about this existential-humanistic perspective on psychotherapy II The Saybrook Perspective. 1995.
39. Bugental J.F.T., Kleiner R. Existential Psychotherapies II Comprehensive Handbook of Psychotherapy Intergration I Ed. by G.Stricker, L.Gold. New York, 1993.
40. Dewey. J. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D.C. Heath. 1933.
41. Ekebergh M. I. Acquiring caring science knowledge: The importance of reflection for learning ABO AKADEMI (FINLAND) DAI-C 63/02, p. 183. <http://www.proquest.com> 10.11.2002.
42. Émile Jalley, Wallon et Piaget : pour une critique de la psychologie contemporaine, Paris, L'Harmattan, coll. « Questions contemporaines », 2006. 132 p.
43. Erickson, Eric H. Childhood and society (2nd ed.). New York: W.W. Norton and Company. 1963
44. Espinosa N. Zur Aufgabe der Logotherapie und Existenzanalyse im nachmetaphysischen Zeitalter. Existenzanalyse. 1998. № 3. p. 4 - 12. ПоА. Лєнглє

2003.

45. Holland R. Reflexivity. *Human Relations*. Vol. 52. № 4. 1999. p. 463-483.
46. Holl S. Self-reflection and well-being: is there a healthy amount of introspection? *Psychological Reports*. Feb. 2000, Vol. 86 Issue 1, p. 135. 7p. 2 charts.
47. Kelly G.A. *The psychology of personal constructs*. New York: Norton. 1955.
48. Walrath R. Kohlberg's theory of moral development. In: Goldstein S., Naglieri JA. (ed.) *Encyclopedia of child behavior and development*. Springer, Boston, MA. 2011. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_1595
49. Landau M. *Political theory and political science*. New York: Macmillan. 1972.
50. Langer E.J. *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing. 1989.
51. Lewin K. *Dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill. 1935.
52. Loughran J.J. *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modeling*. Washington, DC: Falmer Press. 1996.
53. Manthey M. Reflective Practice. *Creative Nursing*. 2001. Vol. 7. Issue 2. p.3 - 5.
54. Marsick, V. J. Learning in the workplace: The case for reflectivity and critical reflectivity. *Adult Education Quarterly*. 1988. VJ5(4). p.187-198.
55. Mead G.H. *Mind, self and society*. - Chicago: University of Chicago. 1934.
- Mezirow J., Brookfield S., Candy P. C, Deshler D., Dominice P. F., Gould R. L., et al. *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass. 1990.
56. Mezirow, J. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey- Bass. 1991.
57. Moon. J. *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. London: Kogan Page/Stylus Publishing. 1999. 230p.
58. Morgan G. *Images of organization*. - London: Sage. 1986.
59. Pincharoen S. The experience of transcendence through reflections of growing old: A literary analysis. *University of Colorado Health Sciences Center*. Sep. 2002. DAI-B 63/03. p. 1273. <http://www.proquest.com> 10.11.2002.
60. Russell R. R. Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education*. 2001. Vol. 26, No. 1. p. 38 - 56.
61. Scanlon J.M. & Chernomas W.M. Developing the reflective teacher. *Journal of Advanced Nursing*. V. 25, 1997. p. 1138 - 1143.
62. Schpranger E. Relations among self-talk, self-consciousness, and self-

knowledge. *Psychological Reports*. Dec. 2002. Vol. 91 Issue 3. p. 807- 813. 2 charts.

63. Schon D. *The Reflective Practitioner* 2nd edn. Jossey-Bass, San Francisco. 1991.

64. Schultz M., Hatch M.J. Living with multiple paradigms: The case of paradigm interplay in organizational culture studies. *Academy of Management Review*. 1996. V. 21(2). p. 529 -557.

65. Seibert, K.W., & Daudelin, M.W. *The role of reflection in managerial learning: Theory, research, and practice*. Westport, CT: Quorum. 1999.

66. Shtern E. & Whitboume S. Identity Processing and Self-Consciousness in Middle and Later Adulthood. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences & Social Sciences*; Nov.2003. Vol. 58B. Issue 6. p. 313 - 401. 2 charts.

67. Snyder P.& McWilliam P. Using Case Method of Instruction Effectively in Early Intervention Personnel Preparation. *Infants and Young Children*. Vol. 16. № 4. p. 284 - 295.

68. Thorpe K. & Barsky J. Healing through self-reflection. *Journal of Advanced Nursing*. Vol. 35(5). p. 760 - 768.

69. Zelazo P. The development of conscious control in childhood. //TRENDS in Cognitive Sciences. January 2004. Vol. 8 № 1. p. 17- 24.

ДОДАТКИ

Додаток А

Завдання на кмітливість

Два індики

- Ось ці два індики разом важать двадцять фунтів, - сказав м'ясник. - Проте фунт м'яса індичка коштує на два центи дорожче, ніж фунт м'яса великого індика.

Місіс Сміт купила індичку за 92 центи, а місіс Браун заплатила 2 долари 96 центів за великого індика. Скільки важив кожен індик?

Переправа через річку чотирьох ревливих пар

Розповідаю, що четверо чоловіків вирушили зі своїми коханими на заміську прогулянку, але несподівано на їхньому шляху виявилася річка. Біля берега молоді люди виявили човен, проте він містив лише двох. Серед річки, був невеликий острівця. Усі чоловіки в компанії були страшенно ревливі, і ніхто з них не погоджувався, щоб його майбутня наречена хоч ненадовго залишилася віч-на-віч з іншим чоловіком (або чоловіками), якщо його самого не буде поруч.

Ніхто з чоловіків не повинен був сідати в човен один, якщо якась інша дівчина, крім його нареченої, залишалася одна на березі чи острові. Ця умова наводить на думку, що дівчатам теж ревниво було не позичати, і вони явно побоювалися за своїх коханих. Як би там не було, а завдання полягає в тому, щоб знайти самий швидкий спосіб переправити всі чотири пари на інший берег річки.

Припустимо, що річка 200 метрів завширшки, що острів розташований посередині і що на ньому може поміститися будь-яка кількість людей. Скільки їздок потрібно здійснити човні, щоб переправити через річку всі чотири пари за дотримання заданих умов?

Поліцейський – математик

- Доброго ранку, сержант, - сказав містер Мак Гуїр. - Скажіть, котра година?

- Це дуже просто дізнатися, - відповів сержант Кленсі, який у поліцейській дільниці був визнаним математиком. - Просто складіть чверть часу, що минув з півночі до сьогодні, з половиною часу від сьогодні до ночі, і ви отримаєте точний час.

Чи зможете ви дізнатися точний час, коли відбувалася ця розмова?

Скільки має заплатити леді за намисто?

Якась леді купила 12 шматочків ланцюжка, які склалися з: шести шматочків по 5 великих і малих кілець, трьох шматочків по три великих і два малих кільця, двох шматочків по два великі і три малі кільця, і одного шматочка в 7 великих і 8 малих кілець.

Покупниця захотіла зробити з них замкнене намисто у 100 ланок. Ювелір сказав, що розпиляти і знову спаяти маленьку ланку коштує 15 центів, а така ж операція з великою ланкою коштуватиме 20 центів. Скільки леді доведеться заплатити, щоб зробити потрібне намисто?

Коза, корова та гусак

Один данець із козою на мотузці та гусем під пахвою зустрів молочницю, яка вела корову. Раптом дівчина злякано скрикнула.

- Ти чого? - спитав Ганс.

- Так ти ж хотів поцілувати мене без моєї волі, - відповіла скромниця.

- Як би я міг це зробити з цими непокірними тваринами? - кивнув Ганс на козу та гусака.

- А що заважає тобі встромити палицю в землю, прив'язати до неї козу, а гусака посадити під моє відро? – наполягала дівчина.

- Та твоя корова косить на мене, і в цей час мене неодмінно бадьорила, - виправдовувався Ганс.

- О, ця дурна корова не біжить, а що якщо ти раптом візьмеш і виженеш усіх трьох на моєму пасовищі? - не вгамувалася дівчина.

Ось тут і виникає одна вкрай цікава головоломка, бо під час після розмови виявилось, що коза і гусак разом з'їдають стільки ж трави, як і корова. Тому скажіть, якщо ця пасовища прогодує корову і козу протягом 60 днів, або козу і гусака протягом 90 днів, то скільки днів

на ньому зможуть одночасно пасти корова, коза та гусак? Потрібно відповісти швидше, тому що Ганс і Христина ось – ось заведуть спільне господарство.

Скільки важить дитина?

Місіс О'Тул була досить ощадливою особою, а тому за один цент вирішила зважити не тільки свою дитину, а й себе та свого собаку. Скільки важив маленький хлопчик, якщо відомо, що Місіс О'Тул важить на 100 фунтів більше, ніж дитина та собака разом узяті, і що собака важить на 60% менше, ніж дитина?

Марки на долар

Якась леді, простягнувши поштовому службовцю один долар, сказала:

- Дайте мені двоцентових марок, у десять разів більше одноцентових, а на решту - п'ятицентових марок. Як службовець зумів виконати це досить головоломне завдання?

Келихи

Уявіть, що перед вами стоїть ряд чотирьох порожніх і чотирьох повних келихів. Отже, пересуваючи одночасно по два келихи, за чотири ходи змініть розташування восьми келихів так, щоб порожні келихи стали чергуватись з повними. На малюнку келихи для зручності пронумеровані.

Сварливі сусіди

Розповідають, що троє сусідів, які володіли спільно невеликим парком, малюнок якого вам намалює ведучий, якось посварилися між собою. Власник великого будинку, скаржачись, що його турбують сусідські кури, проклав обгороджену доріжку від своїх дверей до хвіртки внизу малюнка. Тоді людина, яка живе у правому будиночку, проклав доріжку до лівої хвіртки, а чол навік із лівого будиночка проклав доріжку до хвіртки праворуч. Жодна з доріжок не перетиналася з іншими. Не чи ви правильно намалювати ці доріжки.

Скільки років матері? (53, 100).

Якось у сім'ї (батьки та син) святкували день народження одного з її членів. Це викликала цікавість Томмі, дуже зацікавленого віком своїх рідних. У відповідь на його запитання батько Томмі сказав:- Так, ось Томмі, мамин, твій і мій вік у сумі становлять сімдесят років. На сьогоднішній день я рівно в шість разів старший за тебе, а ось коли я буду вдвічі старший за тебе, то наш загальний вік виявиться вдвічі більшим, ніж тепер. Знаючи це, чи не зумієш ти мені сказати, скільки років мамі?