

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии детства

КУНИЦИНА АЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

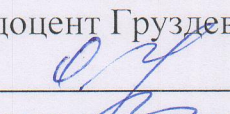
**ОСОБЕННОСТИ САМОПОНИМАНИЯ
СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ 14-16 ЛЕТ**

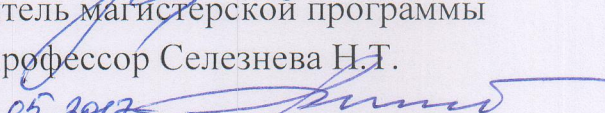
Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

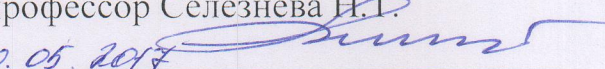
Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.псих.н., доцент Груздева О.В.


10.05.2017
Руководитель магистерской программы
д.псих.н., профессор Селезнева Н.Т.


10.05.2017
Научный руководитель
д.псих.н., профессор Селезнева Н.Т.


10.05.2017
Обучающийся
Куницина А.А.

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	11
1.1. Сущность самопонимания в психологии	11
1.2. Развитие самопонимания в подростковом возрасте	33
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	51
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ САМОПОНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	54
2.1. Организация и методики исследования	54
2.2. Анализ результатов исследования самопонимания в старшем подростковом возрасте.....	64
2.3. Методические рекомендации по развитию самопонимания старших подростков 14–16 лет.....	87
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	96
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	99
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	102
ПРИЛОЖЕНИЕ	116
Приложение А.....	116
Приложение Б	121
Приложение В.....	134
Приложение Г	144
Приложение Д.....	145

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития на первый план выступает человек самостоятельный и ответственный в решении многих жизненных проблем, активный и инициативный в определении своего места и своего назначения в жизни, уверенный в себе и успешный в социально признаваемой и одобряемой деятельности. Формирование личности такого человека во многом зависит от его способности понимать себя. Потребность понять себя, разобраться в своих мыслях, чувствах, намерениях возникает практически у каждого человека; реализация этой потребности влияет на отношение человека к другим, самоотношение и самоуважение.

В связи с этим актуализируется необходимость изучения самопонимания растущего человека. Поэтому в современной психологии все больший интерес теоретиков и практиков приобретают исследования феномена самопонимания. Если в 2001 г., описывая основные направления изучения самопонимания, И.А. Романова с полным основанием констатировала, что «работ, посвященных анализу самопонимания в зарубежной психологии, немного» [1], то на сегодняшний день ситуация существенно изменилась. В последние 10 лет появились не только новые экспериментальные исследования, но целые новые направления изучения данного феномена.

Тем не менее, толкование данного понятия в современной психологии весьма неоднозначно, что порождает и значительное различие в подходах и методах исследования указанного феномена.

Начало изучению самопонимания было положено Л.С. Выготским, который, подчеркивал строгую зависимость понимания себя от развития мышления: «... Понимание действительности, понимание других и понимание себя – вот что приносит с собой мышление в понятиях» [4, с. 67].

В современной психологической науке изучена сущность самосознания (Р. Бернс, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Т.Л. Миронова, К. Роджерс,

А.Г. Спиркин, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, Э. Эриксон и др.) и в частности самопонимания (В.В. Знаков, В.И. Пузько, И.А. Романова). Рассмотрены характеристики самопонимания в старшем школьном возрасте (И.А. Монахова); эмоциональный компонент самопонимания в юношеском возрасте (С.В. Агафонова). Б.В. Кайгородовым проведено исследование развития самопонимания в юношеском возрасте.

Таким образом, проведенный анализ литературных источников позволяет сделать вывод, что проблема самопонимания в большинстве случаев рассматривается в рамках изучения юношеского возраста в рамках профессионализации личности, однако проблема самопонимания подростков является слабо разработанной, тем самым актуализирует проблему исследования особенностей самопознания в старшем подростковом возрасте.

В настоящее время мир детства сокращается и изменяется. С одной стороны, на него идет активное наступление «извне»: взрослые регламентируют и контролируют все сферы жизнедеятельности детей, жёстко закрепляют их время и пространство; с другой стороны, он разрушается «изнутри»: в детскую культуру входят принципы и новшества утилитарного, технократического мира взрослых с идеологией потребления.

Особенно это касается подросткового возраста, «финала» детства, часто представляющего собой неразрешенный кризис, который распространяется на взрослую жизнь, тем самым, увеличивая инфантилизацию и маргинализацию всего населения.

В период подросткового становления личности происходит переход от комплексного мышления, характерного в основном для ребенка раннего возраста, к мышлению в понятиях, которое приводит к пониманию действительности, пониманию других и пониманию себя. Таким образом, понимание себя, своего внутреннего мира развивается и оформляется, с точки зрения Л.С. Выготского, только в подростковом возрасте вместе с образованием понятий.

Противоречивый, кризисный характер развития старшего подростка, трудности самопонимания обусловлены культурно-историческими причинами, связанными с несовпадением сроков созревания отдельных сторон организма и личности ребенка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.С. Кон, А.П. Краковский, Ж. Пиаже, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон).

Наряду с учетом объективных трудностей, т.е. объективных особенностей социальной ситуации развития подростка, необходимо иметь в виду субъективную сторону (через которую преломляется объективная ситуация развития), связанную с внутренним содержанием подросткового возраста. Оно заключается в процессе преодоления противоречия между идеальной и реальной формами, которое возможно через самопонимание как соотнесения реального ребенка и образа «возможного» ребенка. При этом необходимо выстраивание особого образовательного пространства, специальных педагогических условий, в которых происходит развитие процесса самопонимания.

В результате проведенного анализа, были выявлены существующие **противоречия:**

- между требованиями общества к личностному развитию подростков и их несоответствие этим требованиям из-за низкой степени понимания себя, что приводит к проблемам личностного и профессионального самоопределения;

- между значимостью самопонимания в психолого-педагогической практике личностного развития старших подростков и недостаточной теоретической разработанностью этой проблемы в подростковом возрасте.

В связи с необходимостью разрешения существующих противоречий возникает следующая **проблема исследования:** каковы особенности самопонимания в старшем подростковом возрасте 14–15 лет и 15–16 лет.

Объект исследования: самопонимание в структуре личности.

Предмет исследования: психологические особенности самопонимания старших подростков 14–15 и 15–16 лет.

Цель исследования: выявить психологические особенности самопонимания в старшем подростковом возрасте 14–15 и 15–16 лет.

Гипотеза исследования: у старших подростков 15–16 лет усиливаются взаимосвязи самопонимания с самоактуализацией и самоотношением личности.

Основные задачи исследования:

- 1) выявить подходы к изучению проблемы самопонимания в отечественной и зарубежной психологической науке;
- 2) выявить особенности самопонимания в старшем подростковом возрасте;
- 3) определить взаимосвязь самопонимания с самоотношением и самоактуализацией старших подростков;
- 4) разработать рекомендации по развитию самопонимания старших подростков.

Методологическую основу исследования составляют:

- системный подход (В.А. Барабанщиков В.А. Ганзен, Б.Ф. Ломов, М.С. Роговин);
- субъектно-развивающий (К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн, Н.Т. Селезнева);
- деятельностный подход к развитию личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин);
- исследования развития личности в подростковом возрасте (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, А.М. Прихожани, Д.И. Фельдштейн и др.);
- положения изучения самопонимания (Б.В. Кайгородов, И.А. Монахова, Н.И. Протасова И.В. Романова).

Теоретическую основу исследования составили:

- психологическая концепция деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, В.В. Столин и др.), теория социального становления и развития личности в

подростковом возрасте Д.И. Фельдштейна; концепция самопонимания как основной интегративной характеристики социального становления и развития личности растущего человека (Б.В. Кайгородов); положения о субъектности личности человека (К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чулновский и др.).

– положения о понимании и самопонимании в различных направлениях научной мысли (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Г.Г. Гадамер, В.В. Знаков, В.П. Зинченко, Б.В. Кайгородов, М.К. Мамардашвили, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Спиркин, В.В. Столин, , В. Франкл, И.И. Чеснокова, Э. Эриксон Б.Г. Юдин и др.);

– идеи психологии подросткового возраста (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, К.Н. Поливанова, Д.И. Фельдштейн, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин, Э. Эриксон).

Для проверки **гипотезы** и решения поставленных задач в работе использован комплекс **методов**, включающий:

– теоретические: анализ психолого-педагогической и философской литературы по исследуемой проблеме, теоретическое моделирование,

– эмпирические: психологическое тестирование,

– методы обработки полученных данных были представлены методами вариационного анализа (вычисления среднего арифметического и стандартного отклонения); корреляционного анализа (определения коэффициента линейной корреляции Спирмена); анализа достоверности разницы средних значений (критерия Манна-Уитни).

Методики исследования:

– методика исследования самоотношения, разработанная С.Р. Пантеевым и В.В. Столиным,

– психодиагностическая методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой.

– тест по оценке уровня самоактуализации личности (САМОАЛ), адаптированный Н.Ф. Калиной.

Опытно-экспериментальная **база исследования**: МБОУ СОШ № 64 г. Первую группу составляют учащиеся 8-го класса (30 человек) в возрасте 14–15 лет (средний возраст выборки – 14,8 лет), вторую группу составляют подростки 9-го класса (30 человек) в возрасте 15–16 лет (средний возраст выборки 15,7 лет).

Организация исследования. В соответствии с выдвинутой гипотезой и задачами исследования теоретическая и экспериментальная работа по проблеме исследования проводилась в 3 этапа.

Первый этап – поисково-теоретический. На основе теоретического анализа психолого-педагогической, философской и методической литературы, анализа эмпирических данных осуществлялось изучение проблемы исследования, определялись исходные параметры исследования, его предмет, структура, гипотеза, методология и методы, понятийный аппарат.

Второй этап – опытно-экспериментальный. На этом этапе проводилась разработка комплекса методов и методик, направленных на исследование самопонимания современных подростков. Определялась и уточнялась репрезентативная выборка. Для получения более полной картины в выборку включены подростки обоего пола.

И, наконец, на третьем – обобщающем – этапе были осуществлены количественная и качественная обработка и систематизация результатов исследования, уточнены теоретические и экспериментальные данные и сформулированы основные выводы. На этом этапе было проведено экспериментальное исследование, сбор первичных данных, их систематизация, обработка данных методами математической статистики.

Положения, выносимые на защиту

1. Самопонимание как процесс и результат понимания человеком своих мыслей и чувств, мотивов поведения, причин поступков и отношений

обеспечивает согласование продукта самосознания личности и ее реального поведения в конкретных жизненных ситуациях.

2. Процесс самопонимания подростков обеспечивается самопринятием, самооценностью, отраженным самоотношением и аутосимпатией.

3. Старший подростковый возраст является сензитивным периодом самопонимания. У старших подростков 14–15 лет самопонимание осуществляется через ценности, взгляды на природу человека, креативность и самопривязанность. Самопонимание подростков 15–16 лет осуществляется через ориентацию во времени, аутосимпатию, контактность, гибкость в общении, самооценность и самопринятие.

4. Внутри старшего подросткового периода существует динамика развития самопонимания. У старших подростков 14–16 лет самопонимание коррелирует с самооценкой и рефлексивностью, автономностью, спонтанностью, аутосимпатией и контактностью, а также с ориентацией во времени, потребностью в познании, с креативностью и с коммуникативностью. У подростков 15–16 лет значимость связи самопонимания выше, чем подростков 14–15 лет.

5. Методические рекомендации по развитию самопонимания старших подростков включают в себя психолого-педагогическую работу по направлениям: когнитивное, ценностно-мотивационное, эмоциональное.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем выявлены психологические особенности самопонимания в старшем подростковом возрасте. В работе изучен уровень развития самопонимания старших подростков, раскрыты структурно-содержательные характеристики самопонимания старших подростков, прослежен характер развития самопонимания внутри данного возрастного периода.

Полученные в исследовании данные дополняют и расширяют имеющиеся представления о сущности самопонимания, о структурно-содержательных характеристиках самопонимания, о специфике проявления и развития самопонимания в старшем подростковом возрасте.

Практическая значимость работы определяется реальными возможностями использования ее результатов в деятельности психологов, педагогов и работников системы образования. Материалы исследования могут использоваться также в процессе профессиональной подготовки студентов психологических, педагогических и других коммуникативных профессий, слушателей курсов повышения квалификации при чтении спецкурсов, проведении занятий и специальных семинаров для формирования и коррекции у них реалистичной системы представлений о себе, реальных жизненных планов, соответствующих уровню притязаний, собственным возможностям и индивидуальным способностям.

Достоверность результатов исследования обеспечивалась целостным подходом к решению проблемы, методологической обоснованностью и непротиворечивостью базовых теоретических положений работы, использованием методов и методик, отвечающих поставленным задачам исследования, репрезентативностью выборки испытуемых, корректной организацией экспериментальной работы, применением качественного анализа в сочетании с методами статистического анализа.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись: посредством разработки методических рекомендаций для педагогов-психологов МАУ ЦППМиСП «Эго»; участия и выступления автора на научно-практических конференциях; публикацией статей в научно-теоретическом журнале «Наука, образование и культура»: «Исследование связи самопонимания и самоактуализации подростков 14–15 лет»; «Направление развития самопонимания старших подростков».

Структура и объем диссертации. Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения, содержит таблицы и гистораммы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

1.1. Сущность самопонимания в психологии

Потребность понять себя, разобраться в своих мотивах и чувствах, мыслях и поступках в той или иной мере свойственна всем людям. Об этом свидетельствует рост количества популярных психологических изданий, которые призывают понять и признать себя. Изучению и описанию самопонимания посвящено не одно исследование. Философы, педагоги, психологи, так или иначе, затрагивали вопросы, связанные с потребностью человека познать, понять себя, однако оформление этой проблемы как самостоятельной произошло только в конце 90-х гг. XX в.

Трудности, с которыми сталкивались исследователи, на наш взгляд, обусловило неоднозначное толкование термина «самопонимание» (self-understanding), вызванное недостаточной изученностью проблемы.

Кроме того, понятия «самопонимание» и «самопознание» долгое время признавались тождественными, синонимичными, что вызывало определенные сложности в изучении и описании названного психологического явления.

В настоящее время психологическая практика располагает целым рядом разработок по проблеме самопонимания и ставит своей задачей дальнейшее исследование особенностей самопонимания в онтогенезе и влияния самопонимания на различные сферы презентации личности.

Проанализированный нами научный материал позволил выявить данные тенденции в исследовании феномена самопонимания. Самопонимание как когнитивный феномен является предметом в следующих научных направлениях: психология развития, психология познания, кросс-культурная психология, бихевиористский подход, психология интеллекта, деятельностный подход.

К первому направлению изучения самопонимания относятся, прежде всего, исследования в рамках психологии развития, где наиболее разработанной является концепция самопонимания В. Дэймона и Д. Харта, которые заложили основы исследования феномена самопонимания. Авторы рассматривают самопонимание как сложный конструкт, определяющий отношение ребенка к себе и имеющий когнитивные и эмоциональные аспекты. Их исследования базируются на теоретическом подходе к изучению Я-концепции, предложенном У. Джеймсом, согласно которому личность разделена на две важнейшие структуры: «Я-познающее» и «Я-познаваемое» («Ме») [46].

«Я-познающее» – это тот аспект личности, который организует и интерпретирует наш опыт. «Я-познаваемое» представляет собой совокупность всего того, что человек называет своим. Основные компоненты «Ме» включают все материальные характеристики (телесные особенности, собственность), все социальные характеристики (связи, роли, личностные свойства) и «духовные» характеристики (сознание, мысли, психологические качества), что делают человека уникальным.

Изучение феномена самопонимания от младенчества до подросткового возраста позволило авторам выявить следующие повторяющиеся онтогенетические паттерны:

- сдвиг от физической к психологической Я-концепции;
- появление стабильных социальных характеристик личности;
- возрастание волевой и рефлексивной составляющей самопонимания;
- тенденция интеграции отдельных аспектов Я в целостную систему [46].

В. Дэймон и Д. Харт являются также авторами ряда исследований, в которых анализируется зависимость между самопониманием и социальным познанием. Результаты исследований показали, что высокий уровень развития самопонимания связан с высоким уровнем осознания понятий межличностного взаимодействия, таких как справедливость, власть, дружба.

«Самопонимание – это ключевая составляющая понимания личностью ее социального мира» [46].

Тем не менее, развитие самопонимания, по мнению В. Дэймона и Д. Харта, несводимо к развитию понимания социальных взаимодействий: эти два явления связаны, однако имеют глубокие различия [46]. Похожие выводы сделаны и относительно связи самопонимания и понимания других. Представления о себе и о других конструируются разными путями.

Особое место в рамках изучения феномена самопонимания занимает проблема отличия субъекта от других людей, которые играют существенную роль в конструировании осмысленной идентичности. Идентичность может быть определена как субъективный концепт себя как личности, и она является, таким образом, формой репрезентации. Не существует образов я, которые индивид может идентифицировать как определенный объект помимо определения себя. Эта идентификация предполагает, что индивид может понимать себя как частный объект, отличный от всех остальных.

На этом уровне самосознание в первую очередь выражается в распознавании индивидом на когнитивном уровне того, что он отличен от других объектов и особенно, что он отличен от тех специфических объектов, которыми являются другие люди. Человек не может иметь чувство о том, кто он есть, без переживания чувства о том, кем он не является, что влечет за собой осознание своих отличительных особенностей. «Концепция Я основана на понимании собственного отличия от других в социальном мире. Это когнитивная основа для самоидентификации как уникальной индивидуальности и своей особой позиции, статусе и роли внутри общественной структуры» [22].

Различие между собой и другими появляется в жизни очень рано в сравнении с прочими измерениями идентичности. Более того, отсутствие такого различия переживается в опыте как потеря себя в различных формах психоза. В соответствии с идеями Д. Кодол, важно, чтобы отличительные черты были признаны социально; идентичность вместе с другими формами

репрезентации не является сконструированной самостоятельно и единолично индивидом, но возникает в ходе взаимодействия в процессах перцепции, когнитии и коммуникации, включая введение индивида в социальное окружение. Поэтому самопонимание предполагает понимание себя, прежде всего, как объекта, имеющего отличительные черты [22].

В ряде работ поднимается вопрос о внешних детерминантах формирования последнего. В качестве таких детерминант рассматриваются принадлежность к определенному социальному классу, место проживания, а также внешняя оценка интеллектуального уровня и социальной компетентности ребенка. Как было выявлено в данном исследовании, у представителей более высоких социальных классов обнаружилась тенденция думать о себе в психологических терминах [50].

Таким образом, закономерности развития самопонимания, рассмотренные в исследованиях данного направления, не всегда относятся именно к пониманию себя: зачастую они описывают просто роль когнитивной саморепрезентации во всех ее формах в развитии личности.

Второе направление исследований самопонимания как когнитивного феномена в зарубежной психологии связано с психологией познания. В этом направлении феномен самопонимания рассматривается главным образом как особая форма или уровень самосознания. Самопонимание в работах данного направления часто отождествляется с самопознанием либо выделяется как его интегральная часть (уровень, аспект) [29].

Самопонимание как когнитивная репрезентация себя рассматривается в работах М. Дымковского, Б. Браун, Я. Козелецкого, К. Седикидеса и Дж. Сковронского.

Авторы, работающие в рамках этого направления, не делают различий между самопониманием и самопознанием и описывают данное интегральное понятие как систему автосхем, т. е. хорошо организованных структур знания о себе. Автосхемы имеют двойственную природу, будучи одновременно и

процессом, и структурой, гипотезой или моделью, сопоставляемой с поступающей информацией [56].

Таким образом, в рассматриваемом направлении основное место уделяется разработке именно когнитивной составляющей самопонимания. Самопонимание либо выделяется как ступень самопознания, либо приравнивается к нему. Большое внимание уделяется разработке схем познания и понимания человеком самого себя, причем специфика объекта познания практически не затрагивается. Исследователи, относящиеся к данному направлению, описывают феноменологию самопонимания, почти не затрагивая его основных, базовых характеристик, в первую очередь его роль в придании смысла человеческому опыту, знанию о себе и мире в целом.

Самоинтерпретация характеризуется как констелляция мыслей, чувств и действий, проявляемых во взаимоотношении с другими, и предполагает два типа в зависимости от способа самоопределения: «независимая самоинтерпретация» и «взаимозависимая самоинтерпретация». В своих работах Х. Маркус и Ш. Китаяма дают подробное описание мотивов, способов самоопределения, взаимоотношений с окружающими и наиболее типичных чувств, свойственных людям с этими типами самоинтерпретаций [56].

Независимая самоинтерпретация определяется как отграниченное от других, целостное и стабильное Я, отделенное от социального контекста. К основным характеристикам независимой самоинтерпретации относятся: внутренние усилия, мысли и чувства; ощущение уникальности и самовыражения; интернальный локус контроля; реализация собственных целей и непосредственность в коммуникации.

Размышляя о себе, такие люди склонны в первую очередь учитывать именно свои возможности, личностные черты и собственные цели; поэтому, думая о других, они в первую очередь принимают во внимание их индивидуальные характеристики и уже потом – взаимоотношения и контекст.

Зависимая самоинтерпретация определяется как «гибкое и изменяющееся» Я, акцентирующееся на внешних свойствах окружения, таких как статус, роли, взаимоотношения, принадлежность и приспособляемость, занятие собственной позиции и вовлечение в соответствующую деятельность, взаимодействие с другими и понимание других. При этом и Я, и другие воспринимаются в контексте ситуации.

В я-концепции обладателей «взаимозависимой самоинтерпретации» преобладает социальная идентичность, поскольку они склонны описывать себя в терминах социальных ролей, а основа их самоотношения – соответствие ожиданиям окружающих [15]. Внутренние атрибуты относительно менее важны для людей, которые чаще мыслят о себе в связи с конкретными социальными отношениями или контекстом. Поскольку наиболее значимая информация о себе в случае «взаимозависимой самоинтерпретации» контекстно-специфична, этим индивидам обычно трудно или непривычно описывать себя в абстрактных, неконтекстных выражениях, т.е. им кажется искусственным и неестественным использовать абстрактные выражения, например «я общителен», без указания релевантного контекста. Как отмечает Д. Мацумото, такие люди «культуро-ограниченны и определяют себя в связи с контекстом» [46]. Общителен человек или нет, зависит от конкретной ситуации. Если эта интерпретация правильна, тогда, как только указан контекст, взаимозависимые люди не должны испытывать дискомфорт, описывая себя в терминах абстрактных внутренних атрибутов.

Маркус и Китаяма объясняют подобные различия в самоинтерпретации, противопоставляя западный, или индивидуалистический, конструкт «Я» как независимую, обособленную данность составному конструкту «Я», более распространенному в незападных, коллективистских культурах, в которых считается, что индивид неразрывно связан с другими людьми и неотделим от социального контекста. Однако ряд исследований показал, что в каждом человеке сосуществуют одновременно два аспекта самоинтерпретации. И хотя различия между

культурными группами можно уложить в континуум «коллективизм (зависимость) – индивидуализм (независимость)», при изучении отдельно взятого человека необходимо учитывать двойственность его самоинтерпретации [46].

Дэрил Бем, выступая с необихевиористских позиций, разработал теорию самопонимания, в которой утверждает, что мы начинаем понимать то, что делаем, лишь понаблюдав за собственным поведением. Поэтому, подчеркивает Бем, люди имеют весьма смутное представление о том, кто они такие и почему совершают те или иные действия. И, лишь заняв по отношению к себе позицию внешнего наблюдателя, оценивая свое поведение как бы со стороны, человек может прийти к выводу о его причинах. Т.о., о своих установках, предпочтениях, симпатиях или антипатиях, вообще о своих личных диспозициях люди узнают не до того, как что-то сделают, а уже после того, как они это «что-то» совершили и проанализировали, с одной стороны, свое поведение, а с другой – те условия, в которых это поведение осуществлялась [46].

Самопонимание, таким образом, сводится к осознанию причин уже совершенных поступков, ставших объектом самоанализа. Очевидно, что объектом анализа в большинстве случаев является непродуктивное поведение, а целью – желание выявить причины неудач.

Таким образом, в зарубежных исследования самопонимания как когнитивного феномена на данный момент изучены закономерности развития самопонимания, глубоко проработаны его стадии и возрастные особенности в понимании тех или иных компонентов Я, раскрыта роль самопонимания в эмоциональном и личностном развитии. Однако данные научные направления не рассматривают вопрос о сущности и структуре самопонимания, а также месте самопонимания в структуре личности.

В отечественной психологии понятие «самопонимание» впервые встречается в контексте исследования самосознания И.И. Чесноковой [140]. В данной работе самопонимание рассматривается в качестве одного из

структурных компонентов самосознания личности, выступает как признак определенного уровня самопознания.

И.И. Чеснокова предлагает рассматривать самопознание как процесс о движении от одного знания о себе к другому знанию, его уточнению, углублению, расширению и так далее другими людьми [140].

Еще одним направлением изучения самопонимания как когнитивного феномена можно считать исследования в области психологии интеллекта. М.А. Холодная выделяет три ментальные структуры – когнитивный, метакогнитивный и интенциональный опыты. Сознание в контексте данного подхода – это интеллектуальный процесс, который человек субъективно ощущает как осознанный или наблюдаемый как бы со стороны (Я наблюдающее). Структура метакогнитивного интеллектуального опыта описывает взаимодействие сознания и кратковременной памяти, которое разделяется на произвольный и непроизвольный контроли, метакогнитивную осведомленность и открытую познавательную позицию [138].

Метакогнитивную осведомленность можно рассматривать как особую форму ментального опыта, характеризующую уровень и тип интроспективных представлений человека о своих индивидуальных интеллектуальных ресурсах. Благодаря метакогнитивной осведомленности человеческий интеллект обретает способность к когнитивному мониторингу, интроспективному отслеживанию и коррекции протекания своей интеллектуальной деятельности [138].

Еще одним направлением исследования самопонимания как когнитивного феномена являются исследования рефлексии. А.В. Карпов в рамках регулятивно-синтетического подхода обосновывает качественную специфичность и самостоятельность статуса определенной группы психических процессов (целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, программирования, планирования, контроля, самоконтроля и др.), особенностью которых является то, что они принципиально несводимы ни к одному из традиционно выделяемых классов процессов, ни к

их аддитивной совокупности. Другой важнейшей особенностью этих процессов является то, что, регулируя деятельность, они могут делать это как по отношению к внешней, так и по отношению к внутренней, собственно психической, деятельности. В последнем случае возникает своеобразный феномен (и механизм) деятельностного рефлексирования, состоящий в том, что по отношению к внутренней (психической) деятельности в качестве ее основных регуляторов начинают использоваться операционные средства, которые первоначально сложились во внешней деятельности, имеющие аналогичную ей деятельностную природу и выступающие как система интегральных психических процессов.

К направлению, изучающему самопонимание как когнитивный феномен, мы отнесли и концепцию самопонимания Б.В. Кайгородова, и его последователей (О.В. Романова, И.А. Монахова, Н.И. Протасова, Н.Г. Меснянкина, Е.В. Борисова, Т.В. Степкина), поскольку в данной концепции самопонимание выступает как система представлений человека о себе, усложняющаяся с каждым возрастным этапом.

Самопонимание, по мнению Б.В. Кайгородова, имеет сложную структуру, которая определяется интеграцией двух его сторон. С одной стороны, структура самопонимания может быть представлена тремя взаимосвязанными между собой компонентами: потребностно-мотивационным (системообразующим), когнитивным и эмоционально-волевым. Однако в исследованиях данного автора доминирующим компонентом оказывается именно когнитивный [46].

Когнитивный компонент самопонимания определяется характеристиками уровня сформированности когнитивной сферы личности растущего человека, включая уровень сформированности мыслительной деятельности, мышление в понятиях и т.д. Основу когнитивного компонента составляют знания человека о себе, его открытость новому опыту, приемы и способы самопонимания. Однако самопонимание не сводится к знаниям о самом себе как таковым. «Самопонимание есть, знание о знаниях», это

образование смысла знаний о самом себе, что возможно через переживание, переработку этих знаний» [46].

По мнению Б.В. Кайгородова, самопонимание согласует я-концепцию с реальной действительностью. Основная функция самопонимания заключается в постижении подлинности и смысла существования своего Я через осознание и понимание я-образа и я-концепции. Я-концепция, отсюда, является своего рода средством и способом понимания самого себя, сосредоточением понятий человека о себе, позволяющих ему толковать собственные действия и поведение. В то же время в процессе самопонимания происходит корректировка я-концепции, связанная с изменением внутренних приоритетов и установлением иерархичности [46].

Структуру я-концепции личности Б.В. Кайгородов представляет как систему концептосфер (т.е. многочисленных составляющих я-концепции, или определяющих позиций к самому себе) и концептов (т.е. тех личностных смыслов, которыми субъект наделяет эти концептосферы), с помощью которой и осуществляется самопонимание. Чем больше концептосфер и концептов выделено, дифференцировано человеком, тем легче ему понять самого себя, быть понятым и понимать других людей [46].

Самопонимание создает внутренний тезаурус личности как систему понятий о себе, которая и определяет содержание я-концепции и посредством которой осуществляется переход смыслов в поведение растущего человека. Тезаурус – это своего рода субъективная картина мира и место в ней своего Я, это путь самореализации, лежащий через самопонимание. Содержание внутреннего тезауруса, основными составляющими которого являются концептосферы и концепты, обуславливает непрерывность процесса самопонимания, т.е. то, что заложено раньше, создает основу, на которую накладываются новые понятия о себе, или новые концептосферы и концепты.

Т.о., в исследованиях Б.В. Кайгородова самопонимание – это система представлений человека о своих индивидуально-психологических

особенностях, своем типе отношения к другим людям, рефлексивного отношения других к себе, своих мотивах, своем месте в мире. Самопонимание создает «внутренний тезаурус личности как систему понятий о себе», которая и определяет содержание я-концепции и посредством которой осуществляется переход смыслов в поведение растущего человека [47].

Однако, изучая самопонимание как когнитивные феномен, исследователи не рассматривают ценностно-смысловой аспект самопонимания, составляющий сущность понимания себя.

Данную проблему ставят и решают исследования самопонимания, которые можно объединить в экзистенциальное направление изучения данного феномена.

Как отмечает В.В. Знаков, с позиций экзистенциального подхода понимание интерпретируется как способ бытия человека в мире. Самопонимание в этом случае оказывается таким феноменом, истоки которого следует искать путем рефлексии ценностно-смысловых образований личности и контекстов активности субъекта [38].

Самопонимание как экзистенциальный феномен рассматривается в рамках нарративной психологии, в области изучения автобиографической памяти, в психоанализе, в гуманистической психологии, в экзистенциальном анализе, в феноменолого-герменевтическом направлении.

Экзистенциальный аспект самопонимания рассматривается, прежде всего, в русле нарративной психологии, которая проводит аналогию между пониманием текста и пониманием человеком самого себя, собственного поведения и событий своей жизни. В данном подходе понятие *самопонимание* является синонимом самоидентификации личности.

Принципиальным положением нарративного подхода к исследованию личности (а также нарративной практики) является рассмотрение таковой как продукта совместного со-конструирования в сообществе (community).

Как утверждают Й. Брокмейер и Р. Харре, нарратив действует как модель, которая используется для интерпретации человеческого опыта путем

отсылки к правилам, включающим в себя обобщенное знание. Структурирование индивидуального опыта в форме истории осуществляется в рамках определенного культурного канона. Нарративы действуют как гибкие формы посредничества между личностными (с их специфической реальностью) и обобщенными канонами культуры. Поэтому нарративы являются одновременно моделями мира и моделями собственного Я. «Посредством историй мы конструируем себя в качестве части нашего мира» [18].

В нарративной терапии внимание исследователей обращается на осмысление психотерапевтической ситуации как нарратива [7]. Нарративы рассматриваются как формы самосозидания, они могут быть использованы для организации поддержки или обучения, улучшения самопонимания и межличностных отношений [57].

Самопонимание в нарративной психологии рассматривается как создание «текста» о самом себе, непрерывная самоинтерпретация. Основным положением нарративного подхода к исследованию данного феномена является рассмотрение Я как продукта совместного со-конструирования в сообществе. Самопонимание сводит воедино различные аспекты Я и является, таким образом, способом организации личного опыта [57].

Следующее направление изучения самопонимания как экзистенциального феномена – психоанализ. Психоаналитическое направление рассматривает самопонимание как важнейший фактор, позволяющий субъекту изменяться в процессе взаимодействия с психоаналитиком. Понимание человеком своих подавленных чувств, желаний, ведущее к личностной интеграции, противопоставляется механизмам защиты, в первую очередь рационализации и интеллектуализации. Проблема значимости самопонимания для терапевтического процесса была поставлена еще З. Фрейдом. В своих ранних работах он считал, что задачей терапии является превращение бессознательного в сознательное, чтобы узнать правду о собственном

поведении и мотивации. Большинство психологических симптомов коренится в недостаточном понимании себя, неведении относительно своих истинных мотивов и эмоций. Как правило, это является результатом борьбы между желаниями, исходящими от Ид, и требованиями Суперэго [137]. Проблема самопонимания была поставлена в психоаналитической литературе в связи с оценкой того, насколько субъект подходит для психоанализа или психодинамической психотерапии; повышение уровня самопонимания также считалось одним из самых желательных результатов проведенной психотерапии [137].

Сам конструкт «самопонимание» рассматривался как центральный в теории психотерапевтических изменений. В современных подходах к динамической терапии данные термины используют для характеристики понимания, которое достигают клиенты, об их ключевых дезадаптивных паттернах взаимодействия с другими.

На сегодняшний день наиболее признанным в психоанализе считается определение понятия «самопонимание», данное Аппельбаумом. Согласно этому определению, «самопонимание – это способность субъекта к усмотрению взаимосвязей между мыслями, чувствами и действиями, с целью понимания причин и возможного значения фактов его опыта и поведения» [46]. Развитое самопонимание означает способность к переживанию психологического конфликта и стресса исключительно интрапсихически, без использования таких регрессивных форм совладения, как соматизация. Таким образом, самопонимание является противоположностью другого психологического явления – алекситимии, неспособности субъекта опознавать, идентифицировать и различать чувства, в психиатрии рассматриваемой как источник больших психологических затруднений. Лица, страдающие алекситимией, в свою очередь, очень часто имеют тенденцию к соматизации стресса. Сниженный уровень самопонимания в литературе часто связывался с тенденциями к соматизации стресса,

применением психоактивных веществ и проявлением асоциального поведения[46].

Все эти факты говорят в пользу того, что самопонимание может являться медиатором психологического стресса в большом количестве расстройств, в частности хронических органических заболеваний.

Исследователи выявили 5 факторов самопонимания:

- 1) желание попытаться понять себя и окружающих,
- 2) открытость новым идеям и способность к изменениям,
- 3) доступность сферы чувств,
- 4) вера в пользу от обсуждения психологических проблем,
- 5) заинтересованность в понимании мотивации и значения собственного поведения и поведения окружающих.

Уровень самопонимания на терапевтических сеансах существенно повышается при фокусировании на чувствах клиентов. Основываясь на диалогической природе понимания, автор показывает, что фокусирование на эмоциональных аспектах во время диалога с терапевтом помогает клиенту отчетливее осознать, что он хочет сказать. «Бытие с чувствами» на терапевтическом сеансе – это тонкое искусство, заключающееся в восприимчивости и связности. Оно включает обучение и знание, когда можно выявить эмоции, расширить и отрефлексировать их доступным клиенту способом, чтобы он мог понять себя более полно [61].

Несмотря на важную роль самопонимания в теориях динамической терапии, немногие исследователи оценивают точно, насколько клиент приходит к пониманию себя в процессе психотерапии. Самопонимание было определено как континуум от минимального распознавания проблемной сферы до наиболее глубокого понимания истоков проблемы. Используя это определение, клиент может достичь самопонимания, приближаясь к распознаванию своих желаний, своих реакций и реакций других людей. Следующий уровень самопонимания включает распознавание тех межличностных паттернов, что воспроизводятся через различные

взаимодействия. Наиболее глубокий уровень самопонимания наступает, когда клиент приходит к пониманию межличностных истоков своих желаний и реакций.

Самопонимание в психоанализе, таким образом, – это способность человека к осознанию связей между мыслями, чувствами и поведением, понимание причин поведения и влияние прошлого опыта.

Следующим направлением, изучающим проблему самопонимания, является гуманистическая психология. В отличие от психоаналитического подхода, гуманистическая психология подчеркивает не рациональный, а эмоциональный, чувственный и эмпатический характер самопонимания, которое тесно связано с положительной самооценкой и самопринятием личности и дает ей возможность более полно проживать свою жизнь – «быть собой» в максимальной степени.

Терапия К. Роджерса предполагает безоценочные доверительные отношения с терапевтом, неограниченное позитивное принятие которого позволяет клиенту оценить собственный опыт более полно. Таким образом, личность получает возможность снова обрести те аспекты своего Я, от которых она отреклась в детстве, чтобы соответствовать требованиям взрослых. Как только человек обретает способность проживать свою жизнь более полно (или конгруэнтно), он приобретает целостность [45].

В рамках гуманистической психологии отмечается, что феномен понимания другого человека первичен по отношению к самопониманию и пониманию ситуации общения. Самопонимание есть, по сути, понимание себя как Другого, предполагающее формирование иного видения себя самого, попытку взглянуть на себя со стороны другой ценностно-смысловой позиции. В коммуникативных ситуациях особенно отчетливо проявляется взаимообусловленность взаимопонимания и самопонимания общающихся людей. В общении характер самопонимания одного из собеседников опосредствован тем, каким образом его партнер понимает себя. С одной стороны, понимая другого, субъект обогащает себя. Воспринимая чужой

жизненный опыт, он сам изменяется, становится другим. С другой стороны, понимание субъектом партнера дает последнему возможность тоже измениться и иначе понять себя.

Понимание субъекта помогает собеседнику принять собственные страхи, несмелые мысли, упадок духа, так же, как и собственное мужество, доброту и любовь. Если кто-то полностью понимает наши мысли и чувства, то нам самим легче их принять.

А понимание и принятие влечет за собой личностное изменение [45]. Следовательно, понимание другого и понимание самого себя рассматриваются в этой научной традиции как процессы, сходные по механизмам и внутренним характеристикам.

В экзистенциальном анализе и логотерапии самопознание и самопонимание являются спорной темой, которая стала причиной раскола. По одну сторону оказался Виктор Франкл, представляющий логотерапию, по другую – экзистенциальный анализ [136].

По мнению Франкла, самопознание ведет к тому, что человек отзывает свое внимание и свойственную его сущности направленность на других или другое и направляет на самого себя. Занимаясь собой, он никогда не сможет встретиться со своей подлинной сущностью, а увидит лишь искаженную «карикатуру» на самого себя. Так как в процессе самопознания человек постоянно минует себя, то это занятие ведет к внутренней пустоте (по Франклу, к «экзистенциальному вакууму») [136].

Смысл жизни не может заключаться в том, чтобы наблюдать самого себя. Открытость для смысла и ценностей и есть отличительный признак человека. Если он не живет ценностями ситуации и не ориентируется на смысл, который таковые раскрывают, то непременно минует свою сущность. Поэтому самопознание может увести человека от его экзистенциального предназначения и заложить основу для развития душевных заболеваний.

Можно сказать, что, отрицая рациональное самопознание, направленное на осознанную рефлексию своей эмоциональной и

мотивационно-потребностной сферы, представители данного направления не отрицают самопонимания, рассматривая его как переживание ситуативного смысла и ценностей.

В экзистенциальном анализе, напротив, категория самопознания является одной из основных [45]. Экзистенциалисты делают в своем понимании экзистенции больший акцент на том, что она связана с выбором: существовать – значит всегда быть поставленным перед выбором. Однако, выбирая среди конкретных возможностей каждой конкретной ситуации, человек также стоит перед необходимостью принять решение о том, быть ли самим собой или «промахнуться» мимо себя. Как отмечает Ллерас, «пока я имею отношение к моему бытию (экзистенции), у меня уже есть определенное сложившееся понимание бытия» [46]. Так что самопознание, в соответствии с этим утверждением, есть не что иное, как процесс понимания собственной экзистенции.

Таким образом, самопонимание в экзистенциальном анализе рассматривается как условие бытия, процесс понимания собственной экзистенции, предполагающий знание себя, подход к себе и, прежде всего, отношение к себе. Оно развивается не в виде теоретической операции, а как действие человека с самим собой, где основным является задача обхождения с самим собой, ощущение себя в собственной уникальной ситуации, понимание собственного экзистенциального предназначения, а также того, каким индивид может и хочет быть. Основное условие самопонимания – диалог, причем беседа в рамках самопознания не только предполагает встречу с другим, но также имеет своим назначением побуждать внутренний диалог.

Экзистенциальный аспект самопонимания является объектом изучения в рамках феноменолого-герменевтического направления, представленного работами отечественных исследователей: В.И. Пузько, Т.М. Буякас, А.А. Пузырей [101, 22, 100].

Самопонимание в рамках данного подхода рассматривается как опосредованная возможность понимания себя, выявление личностного смысла в символически выраженном проекте, произведении, поступках.

Основываясь на идеях П. Рикера, В.И. Пузько рассматривает самопонимание как »способ преодоления ограниченности самосознания, способ существования, равный интерпретированному бытию, в нем взаимосвязаны семантический план с рефлексивным и экзистенциальным» [101].

Исследователь предлагает проанализировать следующие планы самопонимания: экзистенциальный, семантический и рефлексивный («первичная» и «вторичная рефлексия»). Экзистенциальный план предполагает переживание своего Я, «выявляет, что до того, как субъект сознательно полагает себя, он уже присутствует в бытии на его импульсивном уровне» [101]. Семантический план подразумевает выражение переживаний в знаке, символе, поступке. Рефлексивный план – это сосредоточение внимания на переживании, чтобы вернуть себе фиксированную интенсивность чувства. Пузько выделяет »первичную» и «вторичную» рефлексии. «Первичная», или быстрая, или непосредственная, рефлексия рассматривается автором как рефлексивный анализ личностного смысла. «Вторичная рефлексия» – это прояснение личностного смысла символически опосредованного желания. «Рефлексия связывает понимание знаков и самопонимание, когда понимание себя осуществляется через самопонимание другого – культуру, произведение, человека» [101].

Т.М. Буякас рассматривает самопонимание как специфический феномен, возникающий в ситуации, связанной »с прерыванием автоматизма деления себя, с разрыванием оков причинно-следственных цепей» [22]. Автор рассматривает личностное развитие как такое расширение жизни индивидуального сознания, когда у субъекта возникает новый личностный опыт.

Т.о., в феноменолого-герменевтическом направлении изучения самопонимания данный феномен рассматривается как способ изменения смысловой сферы субъекта, нахождения личностного смысла посредством целенаправленной работы с символами, а основной механизм самопонимания – переживание.

Особое место в рассмотрении феномена самопонимания занимает смысловая теория личности Д.А. Леонтьева [68]. В рамках данного подхода сложилась традиция рассмотрения самопонимания с позиций изменения ценностно-смысловой сферы личности. При этом не всегда употребляется термин «самопонимание», однако можно говорить о наличии определенной тенденции в изучении данного феномена.

Д.А. Леонтьев выделяет три рода смысловых процессов:

- смыслообразование – расширение смысловых систем на новые объекты и порождение новых производных смысловых структур;
- смыслоосознание – восстановление контекстов и смысловых связей, позволяющих решить задачу на смысл объекта, явления и действия;
- смыслостроительство – содержательная перестройка жизненных отношений и смысловых структур, в которых они преломляются [68].

В первом случае речь идет о работе самоанализа, результатом которого является констатация субъектом присутствия в структуре регуляции жизнедеятельности определенных смысловых структур – мотивов, диспозиций и других – оказывающих на его жизнь более или менее существенное влияние.

Вторая разновидность динамики смысловых процессов порождается направленной на них работой осознания. По мнению Д.А. Леонтьева, необходимо различать два принципиально различных процесса: осознание смысловых структур и осознание смысловых связей.

Процесс осознания смысловых связей – это направленная не столько на себя, сколько на мир рефлексивная работа сознания, заключающаяся в решении особой задачи, названной А.Н. Леонтьевым «задачей на смысл» [69].

Она характеризуется А.Н. Леонтьевым как задача осознания тех мотивов, которые сообщают смысл тем или иным объектам, явлениям и действиям. Д.А. Леонтьев уточняет, что «задача на смысл есть задача определения места объекта или явления в жизнедеятельности субъекта» [68]. Она может ставиться по отношению к собственному действию (ради чего это сделал или делаю или собираюсь делать; какие мотивы за ним стоят, какие потребности или ценности находят реализацию в этом действии и к каким последствиям оно приведет), а также по отношению к объектам, явлениям или событиям действительности (какое место они занимают в моей жизни, в моем жизненном мире, для каких аспектов моей жизни они небезразличны, как могут повлиять на нее, какие иметь последствия). Поскольку самопонимание подразумевает осознание уже имеющихся у субъекта смыслов и смысловых связей, можно предположить, что в данном случае мы имеем дело со вторым типом динамики смысловых процессов.

Самопонимание, таким образом, – это осознание смысловых структур субъекта (ценностей, целей, жизненной позиции), смысловых связей субъекта (мотивов поведения в определенной ситуации и стоящих за ними потребностей и ценностей).

Самопонимание одновременно как когнитивный и экзистенциальный феномен является одним из ключевых вопросов психологии человеческого бытия. В ряде работ В. В. Знаков рассматривает самопонимание как сложный психологический феномен, выделяя в нем когнитивную и экзистенциальную составляющие [42]. Как утверждает исследователь, в когнитивной плоскости анализа проблемы самопонимания главный вопрос состоит в том, каким образом может быть понято бытие, а в экзистенциальной – в том, в какой степени понимание есть проявление бытия, является его существенным отличительным признаком.

С когнитивной точки зрения успешное самопонимание определяется исследователем как осмысленный результат наблюдения и объяснения

человеком своих мыслей и чувств, мотивов поведения. Знаков выделяет три основных направления психологического анализа самопонимания:

- умение обнаруживать смысл поступков, понимать свои индивидуально-психологические особенности: знания, умения, мотивы, достижения и тому подобные;

- способность понимать конкретный характер и причины того, как ты понимаешь других людей, т.е. именно так, а не иначе;

- и, наконец, социально-рефлексивные компоненты, самопонимания – каким образом к тебе относятся и как тебя оценивают др.

Экзистенциальные аспекты самопонимания направлены на поиск смысла своего существования, поступков и мысленный выход за пределы не только конкретной коммуникативной ситуации, но и за пределы собственной жизни, включение ее в какую-то иную систему координат, в которой жизнь наделяется смыслом. К основным экзистенциальным характеристикам сформировавшегося самопонимания Знаков причисляет следующие особенности субъекта. Во-первых, субъект автономен, относится к себе с уважением, способен полно и искренне выразить себя. Во-вторых, субъект может понять движущие им побудительные мотивы (в том числе бессознательные). В-третьих, он не только осознает установки, разрушающие гармонию его отношений с собой и с миром, но и направлен на их изменение.

С точки зрения психологии человеческого бытия понять себя – значит «выйти за свои пределы и узнать правду о себе» [44]. Индивидуальная или «смыслопорождающая личностная правда» основана на таком соотношении знаний с принимаемыми субъектом ценностями, которые согласуются с его представлениями о должном. Самопонимание как психический процесс представляет собой постепенное выявление, открытие человеком правды о себе, т.е. соотношение с внутренними критериями развития личности, представлениями о социально и этически должном.

На основе проанализированного научного материала можно сделать следующие выводы о признаках самопонимания как когнитивного феномена:

– самопонимание являет собой систему представлений человека о своих индивидуально-психологических особенностях, своем типе отношения к другим людям, типе рефлексивного отношения других к себе, своих мотивах, своем месте в мире; интроспективные представления человека о собственных индивидуальных интеллектуальных ресурсах.

– самопонимание предполагает понимание себя как объекта, имеющего отличительные черты. Понимание своего отличия от других базируется на физических характеристиках, психологических особенностях, а также уникальном опыте познания мира.

– в структуру самопонимания входит сложная матрица самоидентификаций, конфигурация которой зависит от типа самоинтерпретации.

– самопонимание не является статично-констатирующим феноменом, ему присуще постоянное внутреннее движение.

– самопонимание в значительной степени влияет на весь строй психики, мировосприятия в целом, обуславливает основную линию поведения человека.

Самопонимание как экзистенциальный феномен обладает следующими характеристиками:

- желание субъекта попытаться понять себя и окружающих;
- открытость человека новым идеям и способность к изменениям;
- чувствительность, сенситивность человека к своим желаниям и потребностям;
- заинтересованность в понимании мотивации и значения собственного поведения и поведения окружающих;
- внутренний локус-контроль в сфере межличностных отношений;
- доступность сферы чувств;
- осознание смысловых структур субъекта (ценностей, целей, жизненной позиции), его смысловых связей (мотивов поведения в определенной ситуации и стоящих за ними потребностей и ценностей);

– рефлексивное понимание основной экзистенциальной мотивации (восприятие ценностей, смысл, отношение к смерти, страхи и т. д.).

Итак, на данный момент анализ особенностей самопонимания происходит в русле двух разных тенденций: оно рассматривается в качестве когнитивного феномена (акцент на процессе и результате формирования знаний о себе) и как экзистенциальный феномен (обращение преимущественно к ценностно-смысловым аспектам самопонимания). Попытка объединить эти подходы сделана в контексте психологии человеческого бытия и смысловой теории личности.

Таким образом, проблемное поле исследований феномена самопонимания находится в процессе противоречивого становления и провоцирует множество методологических и конкретно-научных дискуссий относительно специфики самопонимания, механизмов развития последнего, вариантов структурирования его феноменологии, функциональной нагрузки. Этим обусловлена принципиальная необходимость разработки целостной методологически согласованной концепции самопонимания в единстве его когнитивной и экзистенциальной составляющих на основе психологии человеческого бытия и смысловой теории личности.

1.2. Развитие самопонимания в подростковом возрасте

По проблеме самопонимания самыми значительными являются работы, связанные с психологией развития. В рамках психологии развития основной акцент сделан на изучении самопонимания в детском и подростковом возрасте. Возможно, этот факт объясняет допустимость отождествления самопонимания с самосознанием и его продуктами, а именно «образом Я». В конце 70-х гг. американскими исследователями В. Деймоном и Д. Хартом были опубликованы первые статьи, посвященные самопониманию, в которых авторы рассматривали самопонимание как функцию социального познания у детей в процессе социализации, в структуре социальных взаимодействий, способствующих интеграции ребенка в общество [46]. В своих

исследованиях ученые базируются на идеях У. Джемса о двух составляющих личности человека, а именно о «Я-познающем», «Я как субъекте» (т.е. том аспекте личности, который организует и интерпретирует её опыт и в каждый отдельный момент осознает реальность, мир вокруг и внутри себя) и «Я-познаваемом», «Я как объекте» (т.е. совокупности всего того, что человек называет своим, включая прежде всего его физические, социальные и духовные характеристики, определяющие уникальность его личности) [46]. Формирование самопонимания, образование понятия «Я» у ребёнка можно рассматривать в сравнении с процессами формирования других психологических понятий. Это положение основано на классических исследованиях (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Дж. Брунер). Собственно самопонимание представляет собой «понятие о Я». В. Деймон и Д. Харт пытаются проследить развитие этого понятия с детства до подросткового возраста.

Самопонимание ребенка в процессе развития последовательно проходит через ряд уровней, в которых «Я» включается в социальные связи всё возрастающей сложности. На первом уровне «Я» состоит из отдельных категориальных идентификаций, имеющих только таксономическую ценность. На втором уровне – уровне «сравнительной оценки» – «Я» определяется во взаимоотношениях с другими и по отношению к нормативным физическим и социальным стандартам. Действия и возможности личности сравниваются с действиями и возможностями реальных и воображаемых других. На следующем уровне – уровне «межличностных взаимодействий» – основное внимание уделяется природе и детерминантам социальных отношений личности и социальным взаимодействиям, таким как личностные черты или физическая привлекательность. Самым высоким является уровень «систематических убеждений и планов». Самопонимание и самоидентификация личности базируются на её убеждениях и планах на будущее. Т.о., самопонимание видится авторами, как одно из ключевых понятий для развития личности –

«понятие о Я», влияющее на уровень личностной зрелости и способности к самоактуализации.

В работе чешских ученых К. Блага и М. Шебек самопонимание и образ себя рассматриваются как основные составляющие «Я-познаваемого» (которое, в свою очередь, выделяется в структуре »глобального Я» наряду с «Я-познающим» и «образом мира») [46]. По мнению исследователей, содержание самопонимания и образа себя складывается из нескольких взаимосвязанных осей, каждая из которых постепенно возникает и развивается в процессе онтогенеза растущего человека и представляет собой »память» об отдельных жизненных впечатлениях и переживаниях субъекта или в более обобщенном виде – суждение о себе. Однако следует признать, что «Я-образ» – это продукт самосознания, отражающий в основном внешние, эмоциональные и ситуативные представления человека о себе, а самопонимание – это процесс, который позволяет строить, наполнять смыслом и корректировать эти представления. Следовательно, «Я-образ» никак не может стать самопониманием.

В отечественной психологии начало изучения самопонимания было положено Л.С. Выготским именно в период подросткового возраста [26].

Подростковый возраст, согласно общепринятой в настоящее время классификации Д.Б. Эльконина, имеет границы от 10–11 до 14–15 лет (Эльконин Д.Б.) [147]. Понятно, что психологические особенности детей, близких к нижней и к верхней границам этого периода, будут различными. Более того психологи внутри возраста выделяют своеобразный переходный период от подростничества к юности, приходящийся на 14–16 лет. Это так называемый старший подростковый возраст. Это время приходится на 8–9-е классы, если иметь в виду 11-летнюю общеобразовательную школу. Кон И.С. предлагает следующую периодизацию: ранняя юность – от 15 до 18 лет, поздняя юность – от 18 до 23–25 лет [57].

14–16 лет переходный период между подростковым и юношеским возрастом. В этом возрасте развивается самосознание, усиливается

значимость собственных ценностей, хотя дети еще во многом подвержены внешним влияниям. Часто старший подростковый возраст считают бурным, объединяя ее в один период с младшим подростковым возрастом. Поиски смысла жизни, своего места в этом мире могут стать особенно напряженными. Возникают новые потребности интеллектуального и социального порядка, иногда внутренние конфликты и трудности в отношениях с окружающими. Старший подростковый возраст период, на протяжении которого в основном заканчивается физическое развитие и половое созревание организма. Одновременно с физическими изменениями происходит перестройка психики, которая обуславливается как физиологическими факторами, так и психосоциальными.

Старший подростковый возраст ставит свои задачи перед формирующейся личностью подростка. Данный возраст время реального перехода к настоящей взрослости, первые признаки которой появляются в младшем подростковом возрасте. В возрасте 14–17 лет подростковый опыт уже недостаточен для взаимодействия с окружающим миром, а взрослый опыт еще осознанно не освоен.

В связи с этим выделяются основные особенности старших подростков: повышенная, по сравнению с другими возрастами, значимость тесных эмоциональных контактов и интенсивная социализация, сменяющая характерное для подростков противопоставление себя взрослому обществу [25].

Исследуя интеллектуальное развитие подростков, Л.С. Выготский отмечал, что понимание самого себя находится в строгой зависимости от развития мышления. Ребенок раннего возраста, по мнению ученого, понимает себя чрезвычайно мало. Мир собственных внутренних переживаний, закрытый для него, раскрывается перед подростком, который в эпоху полового созревания совершает переломный шаг на пути интеллектуального развития: от комплексного мышления он переходит к мышлению в понятиях, которое приводит к пониманию действительности,

пониманию других и пониманию себя. Таким образом, понимание самого себя, своего внутреннего мира развивается и оформляется, с точки зрения Л.С. Выготского, только в подростковом возрасте вместе с образованием понятий [26].

Этой же точки зрения придерживается и Л.И. Божович, которая становление и начало развития самопонимания связывает со второй фазой подросткового возраста – от 15 до 17 лет [15]. Понимание самого себя, своих возможностей и стремлений, наряду с пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни, характеризует, по ее мнению, самоопределение личности, выступающее в качестве основного новообразования данного возраста.

Учитывая позиции Л.С. Выготского и Л.И. Божович, самопонимание можно рассматривать как основную характеристику процесса социализации, пронизывающего весь онтогенез ребенка. Это, в свою очередь, позволяет нам утверждать, что самопонимание может проявляться не только в подростковом возрасте, как считают Л.С. Выготский и Л.И. Божович, но и на более ранних этапах личностного развития растущего человека. Возраст же от 14 до 17 лет характеризуется, с нашей точки зрения, наиболее интенсивным развитием самопонимания [15, 27].

К изучению самопонимания на подростковом этапе онтогенеза обращается также О.В. Романова [107]. Исследуя влияние нравственных идеалов современных подростков на развитие их самопонимания, она полагает, что формирование идеалов как смысловых образований личности является ведущим фактором развития самопонимания в подростковом возрасте. Рассматривая самопонимание преимущественно как понимание подростком смысла своей собственной жизни, исследователь устанавливает зависимость между структурой идеала и характером определения смысла жизни: обобщенным по структуре идеалам чаще соответствуют обобщенные определения смысла жизни, а конкретизированным по структуре идеалам – конкретизированные определения смысла жизни. Данный возраст

характеризуется изменением «фокуса внимания» к себе (Л.И. Михайлова), сменой некоторого «объективистского» взгляда на себя «извне» на субъективную, динамическую позицию «изнутри» (А.М. Прихожан), которая приводит молодого человека к открытию своего собственного «Я», переживаемого в форме чувства своей индивидуальной целостности и неповторимости (И.С. Кон) [57]. Как правило, старший подростковый возраст вызывает новую волну процессов развития личностной определенности, которая была как бы прервана некоторым периодом, наступившим после раннего детства, когда ребенок оказывается подвергнутым действию конформирующих отношений в семье и школьном коллективе. Становление идентичности как чувства личной самотождественности и непрерывности (постоянства), лежащее в основе самосознания старшеклассников, характеризуется формированием новой субъективной реальности, новыми представлениями о себе и другом. Это выражается, во-первых, через осознание временной протяженности собственного «Я», включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее, во-вторых, через осознание себя как отличного от интериоризованных родительских образов, и, в-третьих, — через осуществление системы выборов (выбор профессии, половая поляризация, идеологические установки), обеспечивающих цельность личности.

Т.В. Снегирева в своем исследовании структуры «Я» отмечает, что для старших подростков характерна потребность занять внутреннюю позицию взрослого человека, которая предполагает существенную перестройку личности, направленную на то, чтобы выработать свою новую идентичность и попытаться заново ответить на вопросы «Кто Я?» и «Какой Я?» [182]. Одним из показателей данного процесса, с ее точки зрения, выступает представление школьника о тех изменениях, которые происходят с ним и с его «Я» во времени: от прошлого (детства) через актуальное настоящее к будущему (наступающей взрослости) [49].

По мнению Н.Н. Толстых и А.М. Прихожан, развитие самосознания в старшем школьном возрасте в значительной степени определяется дальнейшим формированием таких его аспектов, как личностная рефлексия (исследование самим человеком своей аффективно-потребностной сферы, возникающее только в процессе общения, причем в основном в конфликтных ситуациях), интроспекция (сосредоточенность индивида на своих психических процессах и переживаниях, анализируя которые, можно получить материал для умозаключений) о протекании и развитии психической жизни человека) [125]. В своих исследованиях ученые приходят к выводу, что возрастам старшего подросткового и ранней юности гораздо более интересен свой внутренний мир, нежели внутренний мир других людей. Это ведет к такому развитию самосознания, когда человек начинает относиться к себе как к уникальной автономной личности, не понятой окружающими. Основное отличие личностной рефлексии старшеклассников Н.Н. Толстых и А.М. Прихожан видят в ослаблении аффективной окрашенности исследовательского процесса, т.е. личностная рефлексия теряет аффективную окрашенность по отношению к «Я» и проходит на более спокойном эмоциональном фоне [125].

Особенности личности старших подростков определяются теми психологическими новообразованиями, которые нарождаются еще в подростковом возрасте. Усиление интереса к своей собственной личности, стремление к самостоятельности и взрослости, появление критичности и т.д. Все эти особенности сохраняются и в старшем подростковом возрасте, но они несколько видоизменяются. Существенные изменения происходят прежде всего в структуре самосознания. Резко усиливается процесс рефлексии, т.е. стремление к самопознанию своей личности, к оценке ее возможностей и способностей. Собственные переживания, мысли, желания, стремления становятся предметом тщательного изучения и внимания [26].

В исследованиях Н.М. Борытко, Л.С. Выготского, М.В. Корепановой, и др. показана значимость процесса формирования позитивного

самоотношения подростков. Это сложный процесс, напрямую зависящий от условий социального развития ребёнка, его жизненного опыта, характера взаимодействия со сверстниками и взрослыми, системой морально-нравственных установок и т.д. [10].

Как считает Г.С. Абрамова, большое значение играют происходящая в подростковом возрасте психофизиологическая перестройка [1]. Л.С. Выготский утверждает, что становление самоотношения у подростка биологически и социально подготовлено всей предшествующей историей развития его личности. Процесс формирования отношения к себе в подростковом возрасте обуславливается также развитием на данной возрастной стадии других психических функций, детерминируется степенью развития сознания и психики в целом [10].

Значимым психологическим приобретением подросткового возраста является открытие своего внутреннего мира. Для подростка сосредоточением субъективного опыта является он сам. Внешний (физический) мир воспринимается только лишь как одна из возможностей получения такого опыта. Главными новообразованиями подросткового возраста Э. Шпрангер называет появление сознательного «Я», возникновение рефлексии, сознание своих мотивов, моральные конфликты и нравственную самооценку, интимизацию внутренней жизни. Э. Эриксон также выделяет как главное новообразование этого возраста открытие «Я», возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности. Перечисленные новообразования изменяют структуру самоотношения подростка, делают её развернутой и многомерной [70]. Центральным событием подросткового возраста, по мнению Э. Эриксона, становится работа по поиску самотождественности. После того как подросток обретает способность к обобщению, перед ним встаёт задача объединить всё, что он знает о себе как о сыне, друге, мальчике, школьнике, спортсмене. Все эти роли он должен собрать в единое целое, осмыслить, связать с прошлым и спроецировать в будущее [70].

Новообразованием критической фазы подросткового возраста, ярким свидетельством того, что отрочество началось, является так называемое «чувство взрослости» – особая форма отроческого самосознания. Заметим, что этот психологический симптом начала подросткового возраста не совпадает по времени с физиологическими симптомами: чувство взрослости может возникнуть много раньше полового созревания. «Чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает и отождествляет себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность» [70].

Д.Б. Эльконин полагал, что развитие в подростковом возрасте проходит под знаком его взросления, определяется появляющимся у подростков чувством взрослости и тенденции к взрослости. Чувство взрослости как отношение подростка к самому себе уже как к взрослому проявляется в возникновении у него настойчивого желания, чтобы окружающие относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. За этим скрываются более частные потребности: уважения, доверия и такта, признания человеческого достоинства и права на определенную самостоятельность. Важным показателем чувства взрослости является наличие у подростков собственной линии поведения, определенных взглядов, оценок и их отстаивание, несмотря на несогласие взрослых или сверстников. Неудовлетворение этих потребностей взрослыми приводит к различным формам протеста: непослушанию, грубости, упрямству, противопоставлению себя взрослым, конфликтам с ними [69].

Углубление личностной рефлексии и снижение аффективной окрашенности «образа Я» в старшем подростковом возрасте приводит к развитию ответственности как компонента самосознания, которая представляет собой «внутренний план» ответственности как интегрального качества личности в единстве его когнитивного, мотивационного и поведенческого компонентов, выступающего критерием личностного

развития растущего человека (Т.Н. Сидорова, Е.И. Михайлова,). В данном случае, как отмечает Д.И. Фельдштейн, речь идет об особом понимании ответственности: не в плане «самоактуализации» для себя [133] (А. Маслоу, Г. Олпорт), а в смысле актуализации-самоактуализации себя в других как внутренней потребности и понимания своей «самости», индивидуальности за пределами самого себя, «выхода за пределы самого себя» (С.Л. Рубинштейн), когда «Я» вовсе не растворяется в системе взаимосвязей людей в обществе, а напротив, обретает и проявляет в нем силы своего действия и выраженности.

В рамках становления нового уровня самосознания происходит и развитие нового уровня отношения к себе. Большинство авторов отмечает, что подростковый возраст является критическим для формирования самоотношения (И.С. Кон, В.С. Мухина, И.И. Чеснокова, Д.И. Фельдштейн и др.). Это обусловлено неоднозначностью и противоречивостью развития детей на данном возрастном этапе. Особенности развития личности в этот период во многом определяют и последующий жизненный путь. В подростковом возрасте наиболее чётко проступают все особенности психической сферы ребёнка и проявляются результаты воздействия социальной среды. Как считают многие авторы, самоотношение является ведущим компонентом структуры самосознания подростка. Это обуславливает развитие в его сознании совершенно новых психологических образований – рефлексии на себя, на других, на общество [87, 140, 134]. Под влиянием комплексных ситуационных и психологических факторов происходит качественная перестройка или «закреплением» ранее сложившихся критериев оценочного и эмоционально-ценностного отношения к себе. Своеобразие самоотношения в подростковом возрасте определяется тем, что именно в этот период происходит становление самосознания личности, сопровождаемое рядом психосоциальных противоречий: с одной стороны подросток воспринимает себя как личность исключительную, ставит себя выше других людей, с другой стороны сомневается в себе, но старается не допускать в сознание эти сомнения [87].

Ещё одной отличительной чертой самоотношения подростка является то, что выработанная им ранее система оценочных суждений в свой адрес, и в адрес «других», сложившееся эмоционально-оценочное отношение к собственному «Я» (главным образом, через отношение к нему родителей), начинает подвергаться влиянию оценочных суждений сверстников, выступающих на данном возрастном этапе референтной группой.

Г.М. Андреева, К. Хелкама, Е.М. Дубовская, Т.Г. Стефаненко и О.А. Тихомандрицкая отмечают, что подростки более старшего возраста достаточно легко адаптируются к современной ситуации развития российского общества: они легко осваивают новые «рыночные» ценности (предприимчивость, риск, индивидуальная инициатива и пр.) и столь же легко расстаются с ценностями, традиционными для предшествующего периода развития социума (коллективизм, взаимовыручка, общность взглядов и целей и пр.) [8]. Крушение идеалов старого общества и ломка его ценностей не являются, с точки зрения исследователей, драмой для молодого поколения, выросшего в новом, изменяющемся мире, воспринимаемом как достаточно стабильный и устойчивый. Среди старшеклассников все больше доминирует желание испытывать себя, доверять своему личному опыту, а не опыту взрослых. Отсюда следует, что в меняющемся психологическом пространстве меняется содержание «Я-концепции» личности молодого человека (Е.П. Белинская).

Л.С. Выготский резко критикует точку зрения, согласно которой человек «познает» свой внутренний мир, отдельные духовные качества путем неожиданного, внезапного их открытия. Он утверждает, что «с естественной необходимостью вся психологическая жизнь подростка перестраивается так, что возникновение самосознания является только продуктом всего предшествующего процесса развития» [26]. Образование самосознания – это определенная историческая стадия в развитии личности, неизбежно возникающая из предыдущих стадий. Процесс становления самосознания подростка Л.С. Выготский рассматривает также стадийно, как поэтапное

развитие, при котором каждая предыдущая ступень подготавливает последующую. В самом общем виде развитие самосознания подростка и юноши выглядит так. Вначале это просто накопление представлений о самом себе. В связи с этим происходит все большее узнавание себя, все более обоснованное, все более связное. Затем, по мере обобщения этих представлений, происходит их интериоризация. Дальнейшая интеграция самосознания подростка приводит его к осознанию себя в единстве всех проявлений, к осознанию своей особенности, оригинальности, наконец, появляется способность суждения в отношении себя и оценки своей личности [26].

Л.С. Выготский уделит внимание и вопросу о различии самосознания у подростков разных социальных групп. Развитие самосознания зависит в своем становлении от культурного содержания среды, причем в большей мере, чем какая-либо другая сторона жизни [26]. Процесс становления самосознания Л.С. Выготский рассматривает в русле своей культурно-исторической концепции и с точки зрения положения об интериоризации внешних действий. Процесс развития самосознания включен в генезис самой личности. «Самосознание не надстраивается внешне над личностью, а включается в нее, самосознание не имеет, поэтому самостоятельного пути развития, отдельного от развития личности, в нем отражающегося, а включается в этот процесс развития личности как реального субъекта в качестве его момента, стороны, компонента» [26].

Э. Шпрангер отмечает, что главная задача психологии познание внутреннего мира личности, который тесно связан с культурой и историей. Положив в основу возрастной периодизации становление духовной жизни личности, Э. Шпрангер делит юность на две фазы. Для 14–17-летних главная проблема – кризис, связанный со стремлением к освобождению от детских отношений зависимости.

Т. о., в старшем подростковом возрасте происходят существенные изменения в развитии самосознания, характеризующие переход его на

качественно новый уровень. В развитии когнитивной стороны самосознания это проявляется в, повышении значимости системы собственных ценностей и усилении личностного, «психологического», динамического аспекта самовосприятия; в развитии эмоциональной сферы это выражается в перерастании частных самооценок, самооценок отдельных качеств личности в общее, целостное отношение к себе и замене двухполюсной самооценки («хороший» – «плохой») неопределенным, амбивалентным оценочным суждением; в развитии регуляторной стороны это проявляется во все большей дифференцированности и умении отделять успех или неуспех в конкретной деятельности от общего представления о себе, своих способностях и возможностях (И.В. Дубровина, А.М. Прихожан) [98].

Интенсивное развитие самосознания и всех его компонентов способствуют, в свою очередь, развитию самопонимания. На это в свою очередь указывает Л.И. Мнацаканян, по мнению которой старшеклассники, обращая свое сознание и познание вовнутрь, стремятся тем самым не только правильно воспринимать но и оценивать свои собственные личностные качества и отношения, но и понимать самих себя [33].

В подростковом возрасте молодые люди начинают пытаться ответить на вопросы «Кто Я?», «Какой Я?» и «Зачем Я?», начинают решать разнообразные задачи и проблемы личностного самоопределения, самореализации, что зависит от решения ими субъектно-ориентированной задачи на самопонимание как постижение смысла своего существования.

О.В. Москаленко, В.А. Пятин и Е.В. Селезнева выделяют два варианта решения задачи на самопостижение: «внешний и внутренний» [84]. При внешнем, поверхностном самопостижении молодой человек исходит из некоторых наличных представлений о своих возможностях, не ставя перед собой вопроса об их адекватности и не стремясь к их изменению. Главное для него – чтобы окружающие оценили его по достоинству, иными словами, чтобы был построен должный образ его «Я» в глазах окружающих. Внешнее

самопостижение не является, с точки зрения исследователей, задачей на самопонимание.

В связи с этим интерес представляет другая форма самопостижения – «внутренняя». При »внутреннем», более глубоком самопостижении молодой человек нисходит из уже достигнутого сложившегося представления о себе и своих возможностях, реализуя которые, он постоянно выходит за рамки этого представления, осуществляя расширенное воспроизводство «образа Я». Задача, которую решает субъект в данном случае, направлена на особое преобразование исходного «образа Я», позволяющее трансформировать «потенциальное Я» в «наличное Я». Благодаря этому молодой человек, оставаясь «самотождественным», неизбежно определяет себя заново: осмысляет, анализирует, преобразует и созидает самого себя, утверждаясь тем самым в своих собственных глазах и утверждая свое бытие в мире.

От решения старшими подростками задачи на самопонимание будет зависеть не только степень успешности их восхождения к социальной зрелости, но и сама эта зрелость, перспективы их бытия как личности в последующие годы. Интересную мысль в этом отношении высказала Е.Б. Весна [23]. Она полагает, что подростковый возраст является рубежным периодом в развитии процессов социализации и индивидуализации, которое к концу эпохи подростничество-юность приобретает новые черты.

Во-первых, развитие идет не по пути вбирания в себя внешнего мира, социального и индивидуального его постижения и освоения, а по принципу углубления и расширения внутреннего пространства личности (на это обращает внимание и Г.С. Абрамова [1]), интеграции, взаимовлияния и взаимоперетекания внутренних структур – социальной и индивидуальной,

Во-вторых, период относительно самостоятельного существования, где отношения между процессами ограничивались лишь взаимовлиянием по принципу катализации (когда один процесс стимулировал развитие новообразований внутри другого процесса) и преемственности (когда новообразования внутри одного процесса стимулировали полноценное

развитие другого процесса на следующем возрастном отрезке), сменяется периодом, когда новообразования находятся на стыке процессов социализации и индивидуализации и являются непосредственным результатом их взаимодействия.

Результаты данного взаимодействия, с точки зрения Е.Б. Весны, лежат в плоскости духовного развития личности, которое характеризуется внутренним, интранаправленным движением, многомерностью, нелинейностью и интегративно-продуктивной направленностью. Иными словами, юноши и девушки направлены на себя, что, собственно, и подтверждает сензитивность старшего подросткового возраста к развитию самопонимания [23].

Понимающий себя молодой человек является «реальным индивидуально значимым носителем социального», что подразумевает активную социализацию, проявляющуюся в приобретении им нового уровня самости, отраженного в различных, иногда альтернативных смыслах структурно-содержательных составляющих «Я-концепции» личности. Чем более содержательна, структурирована и дифференцирована «Я-концепция» старшего школьника, тем более он индивидуален и одновременно социально определен. Это, в свою очередь, и будет характеризовать развитие социальной зрелости растущего человека, являющейся результатом самопонимания. По мнению Д.И. Фельдштейна, главный критерий социализированности личности, выступающий в степени ее независимости, уверенности, самостоятельности, раскрепощенности, инициативности и незакомплексованности, наиболее акцентированный вид приобретает именно в старшем школьном возрасте [133].

Как отмечает Б.В. Кайгородов, во многом это связано с преобладанием у юношей и девушек конкретизированной структуры «Я-концепции», соответствующей высокому уровню развития самопонимания и характеризующейся большей позитивностью, действенностью, оптимистичностью по отношению к жизни, направленностью в будущее и

адекватной самокритичность [46]. Взаимодействующий характер процессов социализации и индивидуализации прослеживается и в содержании структурных компонентов самопонимания: потребностно-мотивационном, когнитивном и эмоционально-волевом.

Самопонимание молодых людей 14–17 лет побуждается их стремлением реализовать себя в социально признаваемой и одобряемой деятельности, осуществить выбор и определиться с будущей профессией, найти свое место и назначение в жизни. Эти мотивы затрагивают основополагающие жизненные сферы старшеклассников и создают основу для «генерализированного самопонимания», что не исключает наличие ситуативного, периферийного самопонимания, которое образуют все др. мотивы.

Уровень развития эмоционально-волевой сферы личности юношей и девушек позволяет им в достаточно адекватной форме прочувствовать и пережить те изменения, которые будут происходить с ними в процессе самопонимания, а также мобилизовать свою волю на решение актуализируемых самопониманием задач. Последнее становится необходимым при подключении к процессу самопонимания когнитивных возможностей старшеклассников: самоанализа, самонаблюдения, самовосприятия и др.

В старшем подростковом возрасте молодые люди попадают в условия снятия асинхронности и асимметричности процессов индивидуализации и социализации, устанавливающихся на третьей стадии подросткового периода онтогенеза, когда происходит насыщение процесса индивидуализации и актуализация процесса социализации. Задача на согласование этих процессов стимулирует у юношей и девушек развитие самопонимания, которое в контексте того или иного жизненного события создает психологическую основу для принятия решения. Принятие решения во многом зависит от того, знают ли молодые люди, свои возможности, способности и особенности своей личности, умеют ли они «настроить» эти знания на приобретение

новых знаний, могут ли они определить этим знаниям место в структуре своей «Я-концепции», т.е. понимают ли они себя, и, наконец, могут ли они, ориентируясь на это понимание, создать и сохранить адекватное положительное отношение к себе в процессе выбора профессии и своего дальнейшего жизненного Пути и выступить субъектами этих выборов.

Ситуация выбора стимулирует «психостазис», в котором самопонимание способствует принятию юношами и девушками ответственности за свои действия, осуществляемому путем присвоения социальных значений этих действий, установления симметрии между процессами социализации и индивидуализации. Успешность старшеклассников в социальном созревании будет зависеть от того, какой выбор они сделают, какое решение примут, возьмут ли на себя ответственность за это решение, иными словами, от того, понимают ли они себя.

Большое влияние на формирование самоотношения подростка оказывают изменения в его эмоциональной сфере. В подростковом возрасте эмоциональная сфера активно развивается, достигает особой интенсивности, разнообразия и глубины. С этим обстоятельством связан, по мнению некоторых исследователей, новый уровень развития эмоционально-ценностного отношения подростка к себе. И.И. Чеснокова показывает, что процесс становления эмоционально-ценностного образования зависит от развития эмоциональной сферы ребёнка и его эмоционального опыта в целом [44].

Эмоции подростка характеризуются большой силой, выраженной аффективностью, подросткам трудно управлять своими эмоциями. В следствие этого отмечается у подростков слабость самоконтроля (произвольной регуляции), что в свою очередь является фактором возникновения агрессивности и экспансивности поведения.

Новыми в эмоциональной сфере становятся переживания, связанные с возникновением чувства любви. Первая любовь приносит очень много

непривычных переживаний от радостных до тревожных поэтому вопросы любви и дружбы, взаимоотношения между юношами и девушками всегда привлекают особое внимание, как самих школьников, так и их педагогов. Однако сильные эмоции могут принять нежелательные формы, обернуться пренебрежением к повседневным обязанностям.

А.М. Прихожан называет эмоционально-ценностное отношение к себе подростков центральным, «ядерным» образованием самосознания, определяющим его возрастные особенности. Как показывают исследования данного автора, самоотношение проходит ряд этапов в своем развитии. Для младших подростков характерно общее положительное отношение к себе. В 12–13 лет к общему положительному отношению присоединяется ситуативно-отрицательное отношение, зависящее от оценок окружающих. К 13–14 годам возникает оперативная самооценка, отражающая отношение подростка к себе в настоящий период [42].

В подростковом возрасте в сфере «Я» эмоциональные компоненты преобладают над когнитивными, что создает благоприятную атмосферу для развития самоотношения в позитивном ключе. А.В. Захарова замечает, что такое преобладание эмоционального компонента над когнитивным приводит к обострению восприятия оценок извне и самовосприятия, а сама ситуация развития самоотношения делает подростка тревожным, неуверенным в себе [1].

И только на границе подросткового и раннего юношеского возраста ситуация качественно меняется в развитии когнитивного компонента происходят существенные изменения, которые, в свою очередь, знаменуют переход самосознания и самоотношения на новый, более высокий уровень.

В процессе изменения отношения подростка к себе сильно меняется его самооценка. Б.С. Братусь считает, что самооценка подразумевает под собой известное отношение к себе (к своим качествам, возможностям, состояниям, физическим и духовным силам). По его мнению, для всех этапов

подростничества типично активное желание поддерживать свою самооценку на максимально высоком уровне.

При этом все исследователи отмечают у младших подростков ситуативность самооценки, её нестабильность и неустойчивость. К концу подросткового возраста она становится более адекватной, устойчивой и многосторонней.

Практически все психологи сходятся на том, что подростковый возраст является совершенно особым этапом развития личности. В подростковом возрасте актуальны потребности: в самоутверждении, в дружбе, занять достойное место в коллективе, в общении со сверстниками.

Таким образом, в старшем подростковом возрасте молодые люди стоят перед задачей понять самих себя, определить свои возможности и способности, четко видеть и прогнозировать свои действия и на основании этого прогноза и понимания себя действовать: определить свою позицию в обществе и адекватно реагировать на внешние обстоятельства жизни. Следовательно, решение задачи на самопонимание будет способствовать социализации, или социальному созреванию старших подростков.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Основной трудностью исследования самопонимания является неоднозначное толкование термина «самопонимание». Феномен самопонимания в психологическом тезаурусе рассматривается наряду с другими терминами, являющимися ключевыми для психологии личности, описывающими Я личности.

В зарубежных исследованиях самопонимания как когнитивного феномена на данный момент изучены закономерности развития самопонимания, глубоко проработаны его стадии и возрастные особенности в понимании тех или иных компонентов Я. Раскрыта роль самопонимания в эмоциональном и личностном развитии. Однако данные научные

направления не рассматривают вопрос о сущности и структуре самопонимания, а также месте самопонимания в структуре личности.

В отечественной психологии проблему самопонимания упоминали главным образом в связи с изучением самосознания личности. Самопонимание рассматривается как синоним самосознания (Л.С. Скворцов), самопознания (А.Н. Леонтьев, Ю.Б. Гиппенрейтер), функция самосознания (В.В. Столин), как признак определенного уровня самопознания (И.И. Чеснокова).

По мнению многих исследователей, самосознание достигает своего пика именно на границе подросткового возраста и раннего юношеского, что способствует развитию самопонимания, самопознания, когда они выступают для молодого человека как задачи его развития, которые он должен решить. Поэтому для молодого человека решение задачи на самопонимание является важным моментом, которое способствует его социализации и его социальному созреванию.

Сущность психологического процесса развития самопонимания старших подростков, определяется четырьмя факторами: замысливанием, т.е. «удержанием» различных замыслов (планируемых действий) относительно своей жизни; конкретизацией замысла, т.е. обнаружением предела допустимого для замыслов; разделением замысла и реализации, т.е. нахождением своего места в мире, созданием картины мира; динамикой образа «идеального взрослого», которая отражает разные виды сотрудничества взрослого и ребенка.

Самопонимание – процесс согласования продуктов самосознания и реальности (Кайгородов Б.В.). Оно согласует структурные элементы «Я» и определяет их иерархию, образует или выявляет взаимосвязи между этими элементами, что позволяет осуществлять акцентирование только той составляющей «Я», которая наиболее адекватна реальной ситуации.

Высокий уровень самопонимания отражает ход взаимодействия процессов социализации и индивидуализации. Это взаимодействие влияет на

определение молодым человеком границ своего «Я», дифференциации и структурированности, внутренних его составляющих, что создает основу к возможности адекватно действовать в ситуации выбора и принятию решения при сохранении положительного отношения к себе. Самопонимание изучается нами как некая система и как любая система имеет свою структуру.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ САМОПОНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация и методики исследования

Современная психодиагностика практически не располагает методами, которые позволили бы изучать самопонимание как отдельное психологическое явление. В большинстве случаев самопонимание изучается исследователями в структуре других процессов, например, самоактуализации и самоотношения личности.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 64 г. Красноярск, в исследовании принимали участие 60 учащихся 8–9 классов в возрасте 14–16 лет. Учащиеся были разделены на две группы: первую группу составляют учащиеся 8-го класса (30 человек) в возрасте 14–15 лет (средний возраст выборки – 14,8 лет), вторую группу составляют подростки 9-го класса (30 человек) в возрасте 15–16 лет (средний возраст выборки – 15,7 лет).

С целью изучения самопонимания старших подростков в исследовании применялся следующий комплекс методик:

1. Методика САМОАЛ, разработанная Н.Ф. Калиной.

Методика предназначена для диагностики показателей и уровня самоактуализации личности.

Теория самоактуализации А. Маслоу входит в число наиболее популярных и влиятельных концепций современной психологии. Первую попытку измерить уровень самоактуализации предприняла ученица Маслоу Эверетт Шострем, опубликовавшая в 1963 году вопросник POI (Personal Orientation Inventory). В него вошли две основные шкалы личностной ориентации: первая (временная), показывавшая, насколько человек склонен жить в настоящем, не откладывая это на будущее и не пытаясь вернуться в прошлое, и вторая (опоры или поддержки), измеряющая способность личности опираться на себя, а не на ожидания или оценки других людей.

Кроме того, имелось 10 дополнительных шкал, измеряющих такие качества, как самоуважение, спонтанность, бытийные ценности, позитивность взглядов на человеческую природу и др.

Вопросник Шострем был переведен и усовершенствован группой московских психологов (Л.Я. Гозманом, Ю.Е. Алешиной, М.В. Загикой и М.В. Кроз) и опубликован в 1987 году под названием «Самоактуализационный тест».

Мы используем еще одну адаптацию теста ROI, вопросник САМОАЛ. Эта методика была разработана с учетом специфических особенностей самоактуализации в нашем обществе несбывшегося социализма и все никак не сбывающейся буржуазной демократии. Кроме того, существенным изменениям подверглась структура вопросника (типы шкал) и формулировки диагностических суждений.

1. Шкала ориентации во времени показывает, насколько человек живет настоящим, не откладывая свою жизнь «на потом» и не пытаясь найти убежище в прошлом. Высокий результат характерен для лиц, хорошо понимающих экзистенциальную ценность жизни «здесь и теперь», способных наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлыми радостями и не обесценивая предвкушением грядущих успехов. Низкий результат – эти люди, невротически погруженные в прошлые переживания, с завышенным стремлением к достижениям, мнительные и неуверенные в себе.

2. Шкала ценностей. Высокий балл по этой шкале свидетельствует, что человек разделяет ценности самоактуализирующейся личности, к числу которых А. Маслоу относил такие, как истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия, игра, самодостаточность. Предпочтение этих ценностей указывает на стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, далекое от желания манипулировать ими в своих интересах.

3. Взгляд на природу человека может быть положительным (высокая оценка) или негативным (низкая). Эта шкала описывает веру в людей, в могущество человеческих возможностей. Высокий показатель может интерпретироваться как устойчивое основание для искренних и гармоничных межличностных отношений, естественная симпатия и доверие к людям, честность, непредвзятость, доброжелательность.

4. Высокая потребность в познании характерна для самоактуализирующейся личности, всегда открытой новым впечатлениям. Эта шкала описывает способность к бытийному познанию – бескорыстную жажду нового, интерес к объектам, не связанный прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Такое познание, считает А. Маслоу, более точно и эффективно, поскольку его процесс не искажается желаниями и влечениями, человек при этом не склонен судить, оценивать и сравнивать. Он просто видит то, что и ценит это.

5. Стремление к творчеству или креативность – неперенный атрибут самоактуализации, который можно назвать творческим отношением к жизни.

6. Автономность, по мнению большинства гуманистических психологов, является главным критерием психического здоровья личности, ее целостности и полноты. Это понятие тяготеет к таким чертам, как жизненность (aliveness) и самоподдержка (self- support) у Ф. Перлза, направляемость изнутри (inner- directed) у Д. Рисмена, зрелость (ripeness) у К. Роджерса. Самоактуализирующаяся личность автономна, независима и свободна, однако это не означает отчуждения и одиночества. В терминах Э. Фромма автономность – это позитивная «свобода для» в отличие от негативной «свободы от».

7. Спонтанность – это качество, вытекающее из уверенности в себе и доверия к окружающему миру, свойственных самоактуализировавшимся людям. Высокий показатель по шкале спонтанности свидетельствует о том, что самоактуализация стала образом жизни, а не является мечтой или стремлением. Способность к спонтанному поведению фрустрируется

культурными нормами, в естественном виде ее можно наблюдать разве что у маленьких детей. Спонтанность соотносится с такими ценностями, как свобода, естественность, игра, легкость без усилия.

8. Самопонимание. Высокий показатель по этой шкале свидетельствует о чувствительности, сензитивности человека к своим желаниям и потребностям. Такие люди свободны от психологической защиты, отделяющей личность от собственной сущности, они не склонны подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами. Показатели по шкалам самопонимания, спонтанности и аутосимпатии, как правило, связаны между собой. Низкий балл по шкале самопонимания свойственен людям неуверенным, ориентирующимся на мнение окружающих. Д. Рисмен называл таких людей «ориентированными извне» в отличие от «ориентированных изнутри».

9. Аутосимпатия – естественная основа психического здоровья и цельности личности. Низкие показатели имеют люди невротичные, тревожные, неуверенные в себе. Аутосимпатия вовсе не означает тупого самодовольства или некритичного самовосприятия, это просто хорошо осознаваемая позитивная «Я-концепция», служащая источником устойчивой адекватной самооценки.

10. Шкала контактности измеряет общительность личности, ее способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими. В вопроснике САМОАЛ контактность понимается не как уровень коммуникативных способностей личности или навыки эффективного общения, но как общая предрасположенность к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, необходимая основа синергической установки личности.

11. Шкала гибкости в общении соотносится с наличием или отсутствием социальных стереотипов, способностью к адекватному самовыражению в общении. Высокие показатели свидетельствуют об аутентичном взаимодействии с окружающими, способности к

самораскрытию. Люди с высокой оценкой по этой шкале ориентированы на личностное общение, не склонны прибегать к фальши или манипуляциям, не смешивают самораскрытие личности с самопредъявлением – стратегией и тактикой управления производимым впечатлением. Низкие показатели характерны для людей ригидных, не уверенных в своей привлекательности, в том, что они интересны собеседнику и общение с ними может приносить удовольствие.

2. Методика исследования самоотношения (МИС), разработанная С.Р. Пантелеевым и В.В. Столиным, состоит из опросника, включающего 110 пунктов, предполагающих две градации ответов: «согласен» – «не согласен», ключа к опроснику, таблицы перевода сырых значений в баллы и описания 9 шкал:

1) открытость/закрытость – измеряет осознанность «Я»: глубокое или поверхностное проникновение в себя, открытое или закрытое (защитное) отношение к себе;

2) самоуверенность – задает отношение к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, которому есть за что себя уважать;

3) саморуководство – отражает представление о том, что основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственной личности субъекта, является он сам;

4) отраженное самоотношение, или зеркальное «Я», – отражает представление субъекта о том, что его личность, характер и деятельность способны вызывать у других людей уважение, симпатию, одобрение, понимание или противоположные им чувства;

5) самооценность – отражает эмоциональную оценку себя, своего «Я» по внутренним интимным критериям духовности, богатства внутреннего мира, способности вызывать в других глубокие чувства;

6) самопринятие – отражает чувство симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятия себя таким, какой «Я» есть, пусть даже с некоторыми недостатками;

7) самопривязанность – отражает желание или нежелание субъекта изменяться по отношению к наличному состоянию собственного «Я»;

8) внутренняя конфликтность, или самонепонимание, – отражает чувство конфликтности и амбивалентности, направленное на себя;

9) самообвинение – является индикатором отсутствия симпатии по отношению к себе, что сопровождается, даже несмотря на высокую оценку собственных качеств и достижений, негативными эмоциями в свой адрес [132; 134; 168].

3. Методика определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева).

Методика для изучения уровня рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономаревой основана на использовании списка ситуаций, отражающих склонность опрашиваемых к обдумыванию происходящего в жизни, к размышлению над своими действиями и поступками других людей.

Теоретическим основанием построения методики измерения уровня рефлексивности – опросника Карпова-Пономаревой – стало представление о том, что «рефлексия является такой синтетической психической реальностью, которая может выступать (и реально выступает) и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние одновременно, но не сводится ни к одному из них» [6, с. 47].

Важнейшая функция рефлексивности состоит в структурировании осознаваемых субъектом своих психических свойств, их произвольном контроле и коррекции. «В этом проявляется генеративно-порождающий потенциал рефлексивности; она раскрывается как такое качество субъекта, суть которого состоит в его способности к экспликации, выявлении, «распознании», а в известной мере и в формировании других свойств и качеств, к их осознанию и репрезентации как своих и образующих его

«самость», т.е. субъектность как таковую» [6, с. 55]. Между тем в разработанной методике «рефлексия и при познании собственного внутреннего мира, и при познании внешнего мира (в том числе, и субъективного – «мира других субъектов») трактуется как единая психологическая реальность – как рефлексивное действие» [7, с. 255]. Рефлексия соотносится с функцией только отражательного-познавательного, когнитивного анализа ретроспективной, настоящей и будущей деятельности, а также взаимодействия испытуемого с другими людьми.

Рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом. Двумя другими ее модусами являются рефлексия в ее процессуальном статусе и рефлексирование как особое психическое состояние. Эти три модуса теснейшим образом взаимосвязаны и взаимодетерминируют друг друга, образуя на уровне их синтеза качественную определенность, обозначаемую понятием «рефлексия».

Содержание теоретического конструкта, а также спектр определяемых им поведенческих проявлений – индикаторов свойства рефлексивности предполагает и необходимость учета трех главных видов рефлексии, выделяемых по так называемому «временному» принципу: ситуативной (актуальной), ретроспективной и перспективной рефлексии.

Ситуативная рефлексия обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Поведенческими проявлениями и характеристиками этого вида рефлексии являются, в частности, время обдумывания субъектом своей текущей деятельности; то, насколько часто он прибегает к анализу происходящего; степень развернутости процессов принятия решения; склонность к самоанализу в конкретных жизненных ситуациях.

Ретроспективная рефлексия проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий. В этом случае предметы рефлексии – предпосылки, мотивы и причины произошедшего; содержание прошлого поведения, а также его результативные параметры и, в особенности, допущенные ошибки. Эта рефлексия выражается, в частности, в том, как часто и насколько долго субъект анализирует и оценивает; произошедшие события, склонен ли он вообще анализировать прошлое и себя в нем.

Перспективная рефлексия соотносится с функцией анализа предстоящей деятельности, поведения, планированием как таковым, прогнозированием вероятных исходов.

Рефлексия общения. Направленность рефлексии на других людей. Способность встать на место другого.

Методика позволяет диагностировать общий уровень рефлексивности, как сумму частных видов рефлексивности.

4. Методика свободного самоописания М. Куна и Т. Макпартлэнда.

Методика используется для изучения содержательных характеристик идентичности личности. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, т.е. с его образом «Я» или Я-концепцией.

«В течение 12 минут вам необходимо дать как можно больше ответов на один вопрос, относящийся к вам самим: «Кто Я?». Постарайтесь дать как можно больше ответов. Каждый новый ответ начинайте с новой строки (оставляя некоторое место от левого края листа). Вы можете отвечать так, как вам хочется, фиксировать все ответы, которые приходят к вам в голову, поскольку в этом задании нет правильных или неправильных ответов.

Также важно замечать, какие эмоциональные реакции возникают у вас в ходе выполнения данного задания, насколько трудно или легко вам было отвечать на данный вопрос».

5. С целью диагностики самооценки старших подростков, применялась методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, основана на непосредственном оценивании (шкалировании) школьниками ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер и т.д. Обследуемым подросткам предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т.е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их. Каждому испытуемому предлагается бланк методики, содержащий инструкции и задание.

При фронтальной работе после раздачи бланков школьникам предлагается прочесть инструкцию, затем психолог должен ответить на все задаваемые ими вопросы. После этого учащимся предлагается выполнить задание на первой шкале (здоровый больной). Затем следует проверить, как каждый из учащихся выполнил задание, обращая внимание на правильность использования значков, точное понимание инструкции, вновь ответить на вопросы. После этого учащиеся работают самостоятельно, и психолог ни на какие вопросы не отвечает. Заполнение шкалы вместе с чтением инструкции 10–15 мин.

Обработка проводится по шести шкалам (первая, тренировочная – «здоровье» – не учитывается). Каждый ответ выражается в баллах. Как уже отмечалось ранее, размеры каждой шкалы 100 мм, в соответствии с этим ответы школьников получают количественную характеристику (напр., 54 мм = 54 баллам).

– По каждой из шести шкал определить:

а) уровень притязаний – расстояние в мм от нижней точки шкалы («О») до знака «х»;

б) высоту самооценки – от «0» до знака «х»;

в) значение расхождения между уровнем притязаний и самооценкой – расстояние от знака «х» до знака «–», если уровень притязаний, ниже самооценки, он выражается отрицательным числом.

– Рассчитать среднюю величину каждого показателя по всем шести шкалам.

Высота самооценки. Количество баллов от 45 до 74 («средняя» и «высокая» самооценка) удостоверяют реалистическую (адекватную) самооценку. Количество баллов от 75 до 100 и выше свидетельствует о завышенной самооценке и указывает на определенные отклонения в формировании личности. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может показывать на существенные искажения в формировании личности – «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Количество баллов ниже 45 указывает на заниженную самооценку (недооценку себя) и свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Эти ученики составляют «группу риска», их, как правило, мало. За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и т.п. позволяет не прилагать никаких усилий.

Методический аппарат обработки данных констатирующего эксперимента. Использовался корреляционный анализ по Спирмену; анализ различий по U-критерию Манна-Уитни.

2.2. Анализ результатов исследования самопонимания в старшем подростковом возрасте

Определив задачи, методы и базу исследования, перейдем к анализу данных, полученных нами в ходе организованной и проведенной опытно-экспериментальной работы. Анализ экспериментального материала мы начнем с описания средних результатов, полученных по тесту по оценке уровня самоактуализации личности, и в первую очередь – по шкале самопонимания.

Таблица 1

Показатели значений по шкалам САМОАЛ у подростков 14–15 лет и 15–16 лет

Возраст испытуемых/ Шкалы САМОАЛ	14–15 лет		15–16 лет		t эмп, уровень достоверности различий
	X	σ	X	σ	
Ориентация во времени	7,97	2,78	8,22	2,74	
Ценности	9,01	2,01	8,78	2,06	
Взгляд на природу человека	6,82	2,77	6,01	2,51	t = 3,01, p < 0,01
Потребность в познании	8,87	2,2	9	2,07	
Креативность	8,61	1,89	8,31	1,98	
Автономность	6,86	2,2	7,04	2,64	
Спонтанность	5,67	2,22	6,01	2,64	
Самопонимание	7,81	2,54	8,35	2,56	t = 2,08, p < 0,05
Аутосимпатия	7,46	2,49	8,22	2,78	t = 2,81, p < 0,01

На рисунке 1. представлены значения по шкалам САМОАЛ у подростков 14–15 лет и подростков 15–16 лет

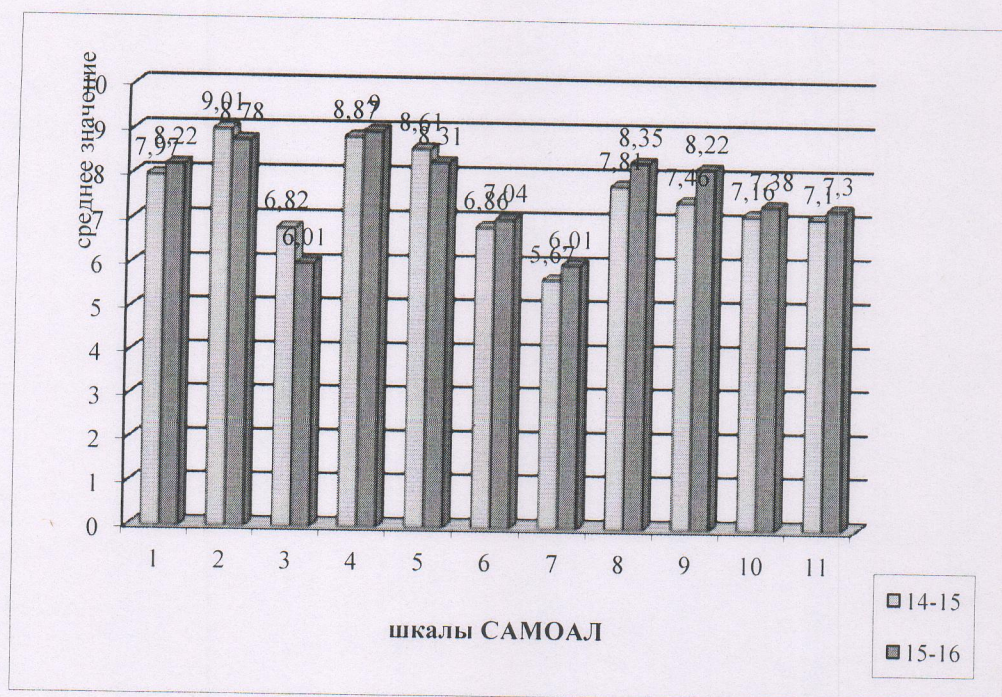


Рис.1. Показатели значений по шкалам САМОАЛ у подростков 14–15 лет и 15–16 лет

Прим. 1 – Ориентация во времени, 2 – Ценности, 3 – Взгляд на природу человека, 4 – Потребность в познании, 5 – Креативность, 6– Автономность 7 –Спонтанность, 8 – Самопонимание, 9 – Аутосимпатия, 10 –Контактность, 11 – Гибкость в общении

Высокие и идентичные (различия статистически недостоверны) значения у испытуемых всех возрастных групп прослеживаются по шкалам ориентации во времени ($X = 7,97$; $X = 8,22$), ценностей ($X = 9,01$; $X = 8,78$), потребности в познании ($x = 8,87$; $x = 9$) и креативности ($X = 8,61$; $X = 8,31$).

Согласно этим данным, подростки 14–16 лет хорошо понимают экзистенциальную ценность жизни «здесь и теперь», способны наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлыми радостями и не обесценивая предвкушением грядущих успехов. Они разделяют ценности самоактуализирующейся личности (добро, красоту, целостность, жизненность, уникальность, совершенство, справедливость, простоту, самодостаточность и некоторые др.), что указывает на их стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с окружающими людьми,

далекое от желания манипулировать ими в своих интересах. Более того, они творчески относятся к жизни и всегда открыты новым впечатлениям.

Низкие значения у подростков 14–15 лет и подростков 15–16 лет наблюдаются по шкалам взгляда на природу человека ($X = 6,82$; $X = 6,01$), автономности ($X = 6,86$; $X = 7,04$), спонтанности ($X = 5,67$; $X = 6,01$) и гибкости в общении ($X = 7,10$; $X = 7,30$). Значения по каждой данной шкале, так же как и по предыдущим, являются идентичными (различия статистически недостоверны). Исключение составляет лишь шкала взгляда на природу человека, по которой между результатами подростков 14–15 лет и подростков 15–16 лет обнаружены значимые различия ($t = 3,01$, $p < 0,01$).

Эти данные свидетельствуют о том, что у подростков 14–16 лет самоактуализация пока еще не стала образом жизни, а является всего лишь мечтой или стремлением. Они не считают себя полностью свободными и независимыми. У них отсутствуют устойчивые основания для искренних и гармоничных межличностных отношений, а также нет естественной симпатии и доверия к людям, честности, непредвзятости и доброжелательности по отношению к ним. Причем при переходе от 14 лет к 16 годам вера испытуемых в людей и в могущество человеческих возможностей снижается еще больше. Кроме того, подростки 14–15 лет и подростки 15–16 лет довольно часто не уверены в своей привлекательности, в том, что они интересны собеседнику и что общение с ними может приносить удовольствие.

Несмотря на это, можно констатировать постепенное развитие у юношей и девушек 14–16 лет общей предрасположенности к взаимно приятным и полезным контактам с другими людьми и способности к установлению прочных и доброжелательных отношений с ними. На это, в частности, указывают результаты, полученные по шкале контактности, которые постепенно увеличиваются от подростков 14–15 лет к 15–16 годам ($X = 7,16$; $X = 7,38$), хотя значимых различий между ними не обнаружено.

И, наконец, по шкале аутосимпатии отмечаются средние значения у подростков 14–15 лет ($X = 7,46$) и высокие у подростков 15–16 лет ($X = 8,22$). При этом данные различия являются статистически значимыми ($t = 2,81$, $p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что, в отличие от подростков 14–15 лет, подростки 15–16 лет более уверены в себе и имеют хорошо осознаваемую позитивную «Я-концепцию», которая служит источником их устойчивой и адекватной самооценки.

Анализ показателей по шкале самопонимания свидетельствует, что для подростков 14–15 лет и подростков 15–16 лет характерны высокие значения по шкале самопонимания ($X = 7,81$; $X = 8,35$; $X = 7,89$; $X = 7,75$), свидетельствующие о том, что подростки 14–16 лет чувствительны, сензитивны к своим желаниям и потребностям, свободны от психологических защит, отделяющих их личность от собственной сущности, и не склонны подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами.

На рисунке 2 представлены различия по шкале самопонимания старших подростков 14–15 и 15–16 лет.

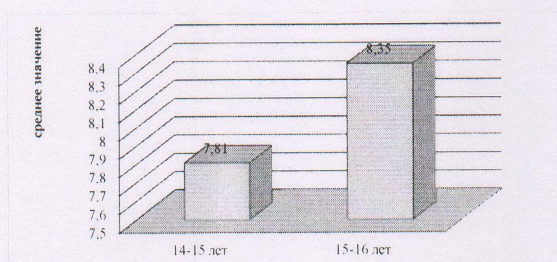


Рис.2. Динамика самопонимания старших подростков 14–15 лет и 15–16 лет по методике САМОАЛ

Значимые различия по шкале самопонимания обнаружены между результатами испытуемых 14–15 и 15–16 лет ($t = 2,08$, $p < 0,05$). Рост

самопонимания у подростков 15–16 лет связан, прежде всего, с тем, что на данной стадии онтогенеза молодые люди попадают в условия снятия асинхронности и асимметричности процессов индивидуализации и социализации, устанавливающихся на третьей стадии подросткового возраста, т.е. в 14–15 лет, когда происходит насыщение процесса индивидуализации и актуализация процесса социализации. Задача на согласование этих процессов стимулирует у юношей и девушек развитие самопонимания и является основной задачей социального становления и развития их личности. По мере установления синхронности и симметричности процессов индивидуализации и социализации самопонимание начинает носить не явно выраженный характер.

Определив средние значения по каждой шкале теста, по оценке уровня самоактуализации личности и проследив их динамику у испытуемых 14–16 лет, мы попытались установить наличие или отсутствие корреляционных связей между шкалой самопонимания и другими шкалами данного теста. Анализ этих связей показал следующее (см. табл. 2).

Таблица 2

Интеркорреляции шкалы самопонимания с другими шкалами САМОАЛ у подростков 14–15 лет и 15–16 лет

Возраст испытуемых / Шкалы САМОАЛ	14–15 лет	15–16 лет
Ориентация во времени	0,59*	0,51*
Ценности		
Взгляд на природу человека		
Потребность в познании	0,56	0,45*
Креативность	0,40*	0,57
Автономность	0,46*	0,59*
Спонтанность	0,50*	0,56*
Аутосимпатия	0,48*	0,48*
Контактность	0,59*	0,42*
Гибкость в общении	0,56	0,48*

Во всех возрастных группах испытуемых самопонимание положительно коррелирует при $p < 0,01$ с автономностью ($r = 0,46$; $r = 0,59$),

спонтанностью ($r = 0,50$; $r = 0,56$), аутосимпатией ($r = 0,48$; $r = 0,48$) и контактностью ($r = 0,59$; $r = 0,42$). Иными словами, чем глубже и отчетливее подростки 14–16 лет понимают себя, тем более общительными, независимыми, естественными в своем поведении и адекватными в своей самооценке они являются, и наоборот.

У подростков 14–16 лет самопонимание положительно коррелирует также с ориентацией во времени ($r = 0,59$; $r = 0,51$; $p < 0,01$) и потребностью в познании ($r = 0,56$, $p < 0,05$; $r = 0,45$ $p < 0,01$). Т.е. если юноши и девушки понимают себя, то они всегда открыты новому опыту и достаточно хорошо ориентируются в своем прошлом, настоящем и будущем, и наоборот.

Различия между подростками 14–15 лет и подростками 15–16 лет проявляются в данном случае в том уровне значимости, при котором они прослеживаются, а именно: более высоком – 1-процентном или более низком – 5-процентном. Например, у подростков 14–15 лет корреляционная зависимость между самопониманием и потребностью в познании устойчиво слабая, однако в возрасте 15–16 лет, в отличие от возраста 14–15 лет, она имеет место при более высоком уровне значимости.

У подростков 14–15 лет и 15–16 лет самопонимание положительно умеренно коррелирует с креативностью ($r = 0,40$, $p < 0,01$; $r = 0,57$, $p < 0,05$). Другими словами, понимание себя подростками 14–16 лет способствует их творческому отношению к жизни, и наоборот.

У подростков 14–15 лет в отличие от подростков 15–16 лет, самопонимание положительно умеренно коррелирует с гибкостью в общении ($r = 0,56$, $p < 0,05$; $r = 0,48$, $p < 0,01$). Иначе говоря, чем лучше юноши и девушки 14–15 понимают себя, тем ярче проявляется их способность к адекватному самовыражению в процессе общения, и наоборот. Различия между испытуемыми данных возрастных стадий, так же как и в предыдущем случае, заключаются в уровне значимости, при котором имеет место рассматриваемая корреляционная зависимость. У подростков, в отличие от подростков, он более высокий.

Корреляционной связи между самопониманием и взглядом на природу человека, а также ценностями не обнаружено ни в одной возрастной группе испытуемых.

Итак, мы рассмотрели корреляционные связи самопонимания со структурными компонентами самоактуализации личности. Следующим нашим шагом в анализе полученных данных стало определение по шкалам методики исследования самоотношения средних значений и их динамики у испытуемых 14–16 лет по методике МИС (см. табл. 3).

Таблица 3

Показатели самоотношения у подростков 14–15 лет и 15–16 лет

Возраст испытуемых / Шкалы МИС	14–15		15–16		t крит, уровень достоверности различий
	X	σ	X	σ	
Открытость/закрытость	5,89	1,26	5,90	1,35	
Самоуверенность	6,61	1,71	6,68	1,72	
Саморуководство	6,34	1,62	6,46	1,66	
Отраженное самоотношение	6,04	1,67	6,42	1,76	
Самоценность	6,88	1,65	7,37	1,70	t = 2,18, p < 0,05
Самопринятие	6,96	1,65	7,13	1,70	
Самопривязанность	5,91	1,90	5,71	1,99	
Внутренняя конфликтность	5,38	1,48	5,12	1,60	
Самообвинение	4,85	1,93	4,74	1,79	

Наглядно показатели самоотношения подростков представлены на рисунке 3.

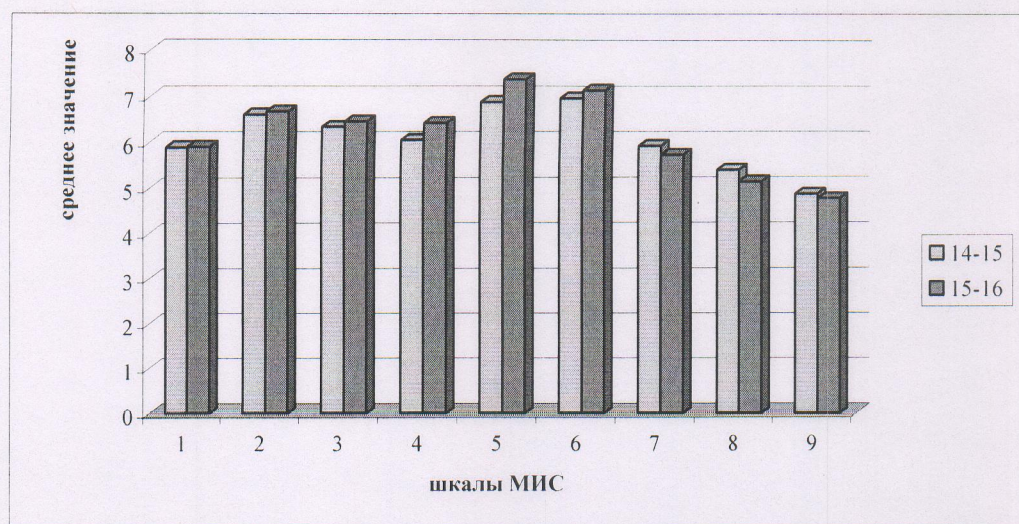


Рис. 3. Показатели по шкалам методики МИС у старших подростков 14–15 лет и 15–16 лет

Примечание: 1 – Открытость/закрытость, 2 – Самоуверенность, 3 – Саморуководство, 4 – Отраженное самоотношение, 5 – Самоценность, 6 – Самопринятие, 7 – Самопривязанность, 8 – Внутренняя конфликтность, 9 – Самообвинение.

Для подростков 14–15 лет и 15–16 лет характерны высокие значения по всем шкалам методики исследования самоотношения, кроме шкал внутренней конфликтности и самообвинения, значения по которым средние.

Высокие и идентичные (различия статистически недостоверны) значения наблюдаются, в частности, по шкалам открытости/закрытости ($X = 5,89$; $X = 5,90$), самоуверенности ($X = 6,61$; $X = 6,68$), саморуководства ($X = 6,34$; $X = 6,46$) и самопринятия ($X = 6,96$; $X = 7,13$). Сразу же отметим, что достоверность результатов по методике исследования самоотношения проверялась с помощью шкалы открытости/закрытости. Так как у испытуемых всех возрастных групп средние значения по этой шкале оказались значительно ниже 9–10 стенов, то полученные нами результаты следует считать достоверными.

Согласно этим результатам, юноши и девушки 14–16 лет отличаются несколько закрытым (защитным) отношением к себе, поверхностным проникновением в себя, конформностью или выраженной мотивацией социального одобрения. Однако, несмотря на это, они уверены в себе,

ощущают силу своего «Я», относятся к себе как к самостоятельному, волевому и надежному человеку, которому есть за что себя уважать. Они отчетливо переживают собственное «Я» как внутренний стержень, интегрирующий и организующий их личность, деятельность и общение; испытывают чувство обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений и целей; считают, что их судьба находится в их собственных руках и что они способны эффективно управлять и справляться с эмоциями и переживаниями по поводу самих себя. Кроме того, они одобряют свои планы и желания, снисходительно и дружески относятся к себе, питают чувство симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятия себя такими, какие они есть, пусть даже с некоторыми недостатками.

Высокие значения у испытуемых всех возрастных групп прослеживаются также по шкалам отраженного самоотношения ($X = 6,04$; $X = 6,42$), самооценности ($X = 6,88$; $X = 7,37$) и самопривязанности ($X = 5,91$; $X = 5,71$). Эти данные отражают представления подростков 14–16 лет о том, что их личность, характер и деятельность способны вызывать у других людей уважение, симпатию, одобрение и понимание; а также указывают на некоторую ригидность их «Я-концепции», консервативную самодостаточность, отрицание возможности и желательности развития собственного «Я» на фоне общего положительного отношения к себе и на ощущение ими ценности своей личности и одновременно предполагаемой ценности своего «Я» для других.

При этом по шкалам отраженного самоотношения и самооценности отмечаются значимые различия между результатами подростков 14–15 лет и 15–16 лет ($t = 2,18$, $p < 0,05$).

Иными словами, у подростков 15–16 лет, в отличие от подростков 14–15 лет гораздо более отчетливо выражены, с одной стороны, предвосхищаемое, отраженное отношение других людей, т.е. самоотношение самого субъекта, а с другой – эмоциональная оценка себя, своего «Я» по

внутренним интимным критериям духовности, богатства внутреннего мира и способности вызывать в других более глубокие чувства.

Средние и идентичные (различия статистически недостоверны) значения обнаруживаются по шкале внутренней конфликтности ($X = 5,38$; $X = 5,12$), что связано с наличием у испытуемых всех возрастных групп внутренних конфликтов, сомнений и несогласия с собой.

И, наконец, по шкале самообвинения у подростков 14–15 лет и 15–16 лет отмечаются средние ($X = 4,85$; $X = 4,74$) значения. Это свидетельствует о наличии у них отрицательных эмоций в адрес собственного «Я» и их готовности поставить себе в вину свои промахи, неудачи и собственные недостатки.

Определив реальное состояние структурных компонентов самоотношения личности подростков 14–16 лет, мы попытались выяснить, с какими из них и на какой стадии развития коррелирует самопонимание. В результате нами были получены следующие данные (см. таблицу 4).

Таблица 4

Корреляции шкалы самопонимания (САМОАЛ) со шкалами МИС
у подростков 14–15 лет и 15–16 лет

Возраст испытуемых / Шкалы МИС	14–15 лет	15–16 лет
Закрытость		
Самоуверенность	0,42*	0,54*
Саморуководство		0,68*
Отраженное самоотношение		
Самоценность		
Самопринятие		
Самопривязанность	0,59*	0,43*
Внутренняя конфликтность	–0,67*	–0,57*
Самообвинение	–0,57*	–0,64*

У подростков 14–15 лет и подростков 15–16 прослеживаются весьма устойчивые положительные корреляционные связи самопонимания с самоуверенностью (здесь и далее при $p < 0,01$) ($r = 0,42$; $r = 0,54$) и самопривязанностью ($r = 0,59$; $r = 0,43$) и отрицательные – с внутренней

конфликтностью ($r = -0,67$; $r = -0,57$) и самообвинением ($r = -0,57$; $r = -0,64$). Т.е. чем выше уровень развития самопонимания подростков 14–16 лет, тем выше их уверенность в себе и удовлетворенность собой и тем ниже их несогласие с собой и обвинения в адрес собственного «Я», и наоборот.

В возрасте 15–16 лет, в отличие от подростков 14–15 лет, обнаружена положительная корреляция самопонимания с саморукководством ($r = 0,68$). Иными словами, чем глубже юноши и девушки 15–16 лет понимают себя, тем более глубоким становится их чувство по поводу личной управляемости и предсказуемости собственного «Я», и наоборот.

Корреляционной связи самопонимания с закрытостью, отраженным самоотношением, самооценностью, самопринятием не обнаружено ни у подростков 14–15 лет, ни у подростков 15–16 лет.

С целью рассмотрения психологических особенностей самопонимания в старшем подростковом возрасте 14–15 лет и при переходе к 16-летнему возрасту на более глубоком уровне, а именно: на уровне его структурно-содержательных характеристик нами была применена методика свободного самоописания М. Куна и Т. Макпартлэнда

Испытуемым предлагалось ответить на вопрос «Кто Я?», давалось 12 минут, независимо от того, сколько суждений о себе испытуемые успевали написать за это время. Такое построение эксперимента позволило, с одной стороны, выявить уровень самопрезентации: испытуемых, а с другой – судить о том, насколько данное задание было для них трудным.

На вопрос «Кто Я?» ответили практически все испытуемые. Однако некоторые из них, а именно: 10% подростков и подростков 15–16 лет испытывали трудности при ответе на поставленный вопрос.

В целом ответы испытуемых на данный вопрос были весьма разнообразными как в количественном, так и в качественном отношении. Они имели форму либо перечисления, либо текста.

Большинство испытуемых каждой возрастной группы представило свои ответы в форме развернутого текста, которая соответствует

конкретизированной структуре «Я-концепции», позволяющей констатировать наличие у них высокого уровня развития самопонимания (Б.В. Кайгородов).

При этом при переходе от 14–15-летнего возраста к 15–16-летнему возрасту и отмечаются тенденции к увеличению количества испытуемых, представивших свои ответы в форме перечисления, и к уменьшению количества испытуемых, представивших свои ответы в форме развернутого текста, а при переходе от старшего школьного к студенческому возрасту – наоборот.

Среди всех концептосфер, названных испытуемыми в своих самоописаниях (их общее количество у подростков 14–15 лет составило 108, у подростков 15–16 лет – 161), мы выбрали двадцать наиболее часто встречающихся в каждой возрастной группе. Выбор именно двадцати концептосфер исходил из нашего представления о сложной и многоаспектной природе индивидуальных статусов личности, а также из нашего интереса к проблеме исследования структурных компонентов «Я-концепции» личности разных возрастов.

У подростков 14–15 лет наиболее часто встречаются (здесь и далее в порядке убывания) такие концептосферы, как «добрый» (53,3%), «хороший» (20%), «человек» (16,7%), «умный» (16,7%), «веселый» (13,3%), «общительный» (13,3%), «брат (сестра)» (13,3%), «друг (подруга)» (10%), «ученик (ученица)» (10%), «отзывчивый» (10%), «красивый» (10%), «вредный» (10%), «сын (дочь)» (10 %), «вспыльчивый» (10%), «нежный» (6,7%), «скромный» (6,7%), «жизнерадостный» (6,7%), «стеснительный» (6,7%), «ленивый» (6,7%), «злой» (6,7%), «раздражительный» (6,7%).

У подростков 15–16 лет – «добрый» (53,3%), «человек» (33,3%), «умный» (30%), «веселый» (20%), «хороший» (16,7%), «красивый» (16,7%), «общительный» (13,3%), «отзывчивый» (13,3%), «ученик (ученица)» (13,3%), «ленивый» (13,3%), «эгоист» (13,3%), «целеустремленный» (10%), «скромный» (10%), «симпатичный» (10%), «ласковый» (10%), «личность»

(10%), «любящий» (10%), «вредный» (6,7%), «упрямый» (6,7%), «нежный» (6,7%), «спокойный» (6,7%), «честный» (6,7%).

У 14–15 летних подростков, в отличие от 15–16-летних подростков, обнаруживается концептосфера «любящий», а у подростков 14–15 лет – концептосферы «сын (дочь)», «раздражительный», «жизнерадостный».

Концептосферы «брат (сестра)», «злой», «стеснительный» выделяются только подростками 14–15 лет, концептосферы «ласковый», «спокойный», «упрямый», «честный» – только подростками 15–16 лет.

При переходе от 14–15-летнего возраста к 15–16-летнему возрасту обнаруживаются тенденции к увеличению частоты встречаемости концептосфер «человек», «умный», «отзывчивый», «красивый», «скромный», «ленивый» и к снижению частоты встречаемости концептосфер «хороший» и «вредный». Частота встречаемости концептосфер «ученик (ученица)» и «нежный» остается примерно одинаковой.

Все концептосферы, выделенные испытуемыми, были разделены нами на социально-присоединяющие и дифференцирующие.

К социально-присоединяющим концептосферам относятся такие, как «друг (подруга)» и «человек», «брат (сестра)», «ученик (ученица)», у подростков и студентов – «сын (дочь)», «личность».

Остальные из двадцати обозначенных нами концептосфер являются дифференцирующими.

Причем если большинство социально-присоединяющих концептосфер выражено нарицательными, конкретными, одушевленными и личными именами существительными, обозначающими обобщенные наименования однородных предметов, а именно: названия лиц, семантически мотивированные полом, то большинство дифференцирующих концептосфер представлено качественными именами прилагательными в полной форме, обозначающими прямые наименования постоянных, не связанных с конкретной обстановкой признаков с семантическими значениями

физических качеств человека, качеств характера и умственного склада и нравственных оценок.

Дифференцирующие концептосферы, в отличие от социально-присоединяющих, значительно преобладают у испытуемых всех возрастных групп. Их общее количество у подростков 14–15 лет составляет 86,7%, у подростков 15–16 лет – 90%. Наличие такого большого количества дифференцирующих концептосфер говорит о стремлении подростков 14–16 лет как можно глубже проникнуть в свое «Я» и приблизиться к его истинной сущности.

В зависимости от того, какие концептосферы (социально-присоединяющие или/и дифференцирующие) предъявляют испытуемые в своих самоописаниях, мы выделили три группы испытуемых.

Таблица 5

Представленные в самоописаниях виды концептосфер
у подростков 14–15 лет и 15–16 лет

Виды концептосфер	14–15 лет	15–16 лет
Социально-присоединяющие	6,7%	3,3%
Дифференцирующие	60%	66,7%
Социально-присоединяющие и дифференцирующие	33,3%	30%

На рисунке 4 представлены виды концептосфер у подростков 14–15 и 15–16 лет.

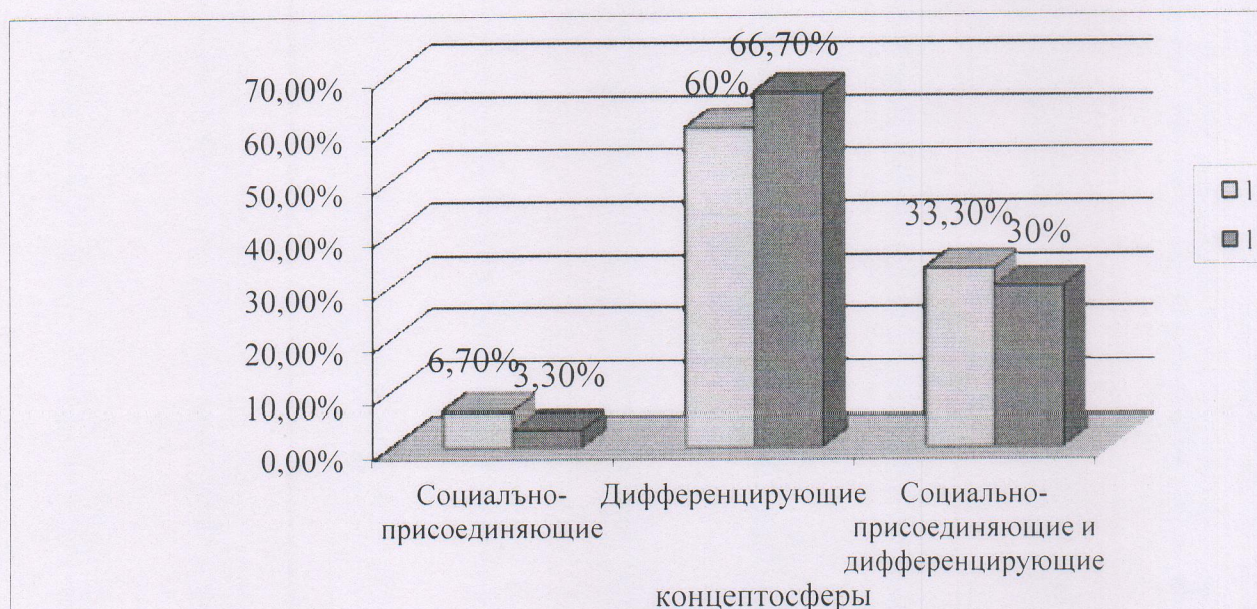


Рис. 4. Виды концептосфер у подростков 14–15 лет и 15–16 лет

Первую группу составили испытуемые, назвавшие только социально-присоединяющие концептосферы. В их числе 6,7% подростков 14–15 лет, 3,3% подростков 15–16 лет.

Во вторую группу вошли испытуемые, выделившие только дифференцирующие концептосферы. Среди них 60% подростков 14–15 лет, 66,7% подростков 15–16 лет.

И, наконец, третью группу составили испытуемые, обозначившие как социально-присоединяющие, так и дифференцирующие концептосферы. Это 33,3% подростков 14–15 лет, 30% подростков 15–16 лет.

Порядок выделения концептосфер испытуемыми этой группы чаще всего сводился к тому, что они исчерпывали весь запас своих социально-присоединяющих концептосфер прежде, чем начинали предъявлять дифференцирующие концептосферы. При этом если они обращались к дифференцирующим концептосферам, то, как правило, больше не возвращались к социально-присоединяющим. Иными словами, социально-присоединяющие концептосферы находятся над дифференцирующими в данной модели «Я-концепции».

При переходе от 14–15-летнего возраста к 15–16-летнему возрасту наблюдаются тенденции к увеличению количества испытуемых, выделяющих только дифференцирующие концептосферы, и к уменьшению количества испытуемых, выделяющих только социально-присоединяющие концептосферы.

Процесс социализации, преобладающий в старшем школьном возрасте, обеспечивает выделение индивидуальной сущности человека, т.е. дифференцирующих концептосфер, а процесс индивидуализации, преобладающий в подростковом возрасте – социальной его сущности, т.е. социально-присоединяющих концептосфер.

В связи с описанными выше закономерностями становится понятным преобладание на третьей стадии подросткового возраста 14–15 лет и в возрасте 15–16 лет количества испытуемых, выделяющих только дифференцирующие концептосферы.

Для описания содержания самопонимания подростков 14–16 лет все представленные ими концептосферы были объединены в систему из нескольких категорий. При этом предпочитаемость той или иной категории на каждой стадии развития личности определялась количеством испытуемых, в самоописаниях которых она встречалась.

Таблица 6

Категории концептосфер подростков 14–15 лет и 15–16 лет

Название категорий	14–15 лет	15–16 лет
Ролевые и формально-биографические сведения	53,3%	36,7%
Качества личности, характер, отношение к себе	90%	93,3%
Отношения с окружающими людьми	76,7%	63,3%
Ценности, убеждения, права, обязанности, идеалы	13,3%	43,3%
Интересы, способности, умения, интеллект	53,3%	56,7%
Чувства, переживания, мотивы	10%	56,7%
Жизненные планы и цели	16,7%	43,3%
Внешность и отношения с противоположным полом	23,3%	36,7%
Отношение к своему возрасту, представление о собственной взрослости и самостоятельности	6,7%	13,3%
Особенности поведения	3,3%	6,7%

Всего нами было выделено десять таких категорий.

Во-первых, категория ролевых и формально-биографических сведений, которая наблюдается у 53,3% подростков 14–15 лет, 36,7% подростков 15–16 лет.

Во-вторых, категория качеств личности, характера, отношения к себе, которая прослеживается у 90% подростков 14–15 лет, 93,3% подростков 15–16 лет.

В-третьих, категория отношений с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками), которая отмечается у 76,7% подростков 14–15 лет, 63,3% подростков 15–16 лет.

В-четвертых, категория ценностей, убеждений, прав, обязанностей, идеалов, которая встречается у 13,3% подростков 14–15 лет, 43,3% подростков 15–16 лет.

В-пятых, категория интересов, способностей, умений и интеллекта, которая обнаруживается у 53,3% подростков 14–15 лет, 56,7% подростков 15–16 лет.

В-шестых, категория чувств, переживаний, мотивов, которая имеет место у 10% подростков 14–15 лет, 56,7% подростков 15–16 лет.

В-седьмых, категория жизненных планов и целей, которая наблюдается у 16,7% подростков 14–15 лет, 43,3% подростков 15–16 лет.

В-восьмых, категория внешности и отношений с противоположным полом, которая прослеживается у 23,3% подростков 14–15 лет, 36,7% подростков 15–16 лет.

В-девятых, категория отношения к своему возрасту, представления о собственной взрослости и самостоятельности, которая отмечается у 6,7% подростков 14–15 лет, 13,3% подростков 15–16 лет.

И, наконец, в-десятых, категория особенностей поведения, которая встречается у 3,3% подростков, 6,7% подростков 15–16 лет.

Наибольшее предпочтение подростки 14–16 лет отдают категории качеств личности, характера и отношения к себе. При переходе от 14–15-

летнего возраста к 15–16-летнему возрасту наблюдается тенденция к ее росту.

По предпочтительности вторых категорий значительную близость между собой обнаруживают данные подростков 14–15 лет и подростков 15–16 лет по категории отношений с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками). При этом при переходе от 14–15-летнего возраста к 15–16-летнему возрасту наблюдается значительное снижение частоты встречаемости этой категории. Что же касается категории чувств, переживаний и мотивов, то у подростков 14–15 лет, в отличие от испытуемых 15–16-летнего возраста, она не попадает в число наиболее предпочитаемых. Значительный рост в частоте встречаемости этой категории обнаруживается при переходе от 14–15-летнего возраста к 15–16-летнему возрасту.

Подростки 14–15 лет, в отличие от подростков 15–16 лет, наибольшее предпочтение отдают категории ролевых и формально-биографических сведений, а подростки 15–16 лет, в отличие от подростков 14–15 лет, предпочитают категорию жизненных планов и целей. Частота встречаемости первой из обозначенных в данном случае категорий значительно уменьшается при переходе от 14–15-летнего возраста к 15–16-летнему возрасту, а частота встречаемости второй категории значительно возрастает при переходе от 14–15-летнего возраста к 15–16-летнему возрасту.

У подростков 14–15 лет и подростков 15–16 лет в число наиболее значимых категорий входит категория интересов, способностей, умений и интеллекта.

Частота встречаемости категории ценностей, убеждений, прав, обязанностей, идеалов значительно увеличивается при переходе от 14–15-летнего возраста к 15–16-летнему возрасту.

У подростков 14–15 лет, в отличие от подростков 15–16 лет, наиболее предпочитаемой категорией становится также категория внешности и отношений с противоположным полом. Частота ее встречаемости

значительно возрастает при переходе от 14–15-летнего возраста к 15–16-летнему возрасту.

Итак, мы рассмотрели структурно-содержательные характеристики самопонимания подростков 14–16 лет.

Рассмотрим рефлексивность в старшем подростковом возрасте.

С помощью методики диагностики рефлексивности мы получили данные о выраженности у подростков 14–15 лет и 15–16 лет особого личностного качества, проявляющегося в склонности к обдумыванию происходящего в жизни, к размышлению над своими действиями и поступками других людей. Автор методики (Карпов) диагностики рефлексивности приводит данные для перевода общего показателя рефлексивности в баллы, что позволяет установить место наших испытуемых по отношению к выборке стандартизации в отношении рефлексивности.

Рассмотрим результаты рефлексивности в группе подростков и подростков (рисунок 5)



Рис. 5. Уровень рефлексивности подростков 14–15 лет и 15–16 лет

Как показывают данные, отраженные на рисунке 5, большинство подростков 15–16 лет (80% подростков) показывают высокий уровень выраженности рефлексивности в соотнесении с выборкой подростков 14–15 лет (40% подростков).

Подростков 15–16 лет из нашей выборки отличает высокая выраженность рефлексивности, как личностной черты, что проявляется в выраженной в склонности к обдумыванию происходящего в жизни, к размышлению над своими действиями и поступками других людей. Лишь 20% 15–16-летних подростков обладают этим качеством на среднем и низком уровнях.

В группе подростков 14–15 лет средний уровень имеют 46,7% подростков, который проявляется в частичном осознании своих специфических характеристик, в искаженном отражении своих индивидуальных особенностей, а также в стихийном, неорганизованном характере протекания рефлексивных процессов, получении случайного результата рефлексии, часто не соответствующего реальным условиям ситуации. Данный уровень реализации личностной рефлексии также характеризуется поверхностным рефлексивным анализом информации, осуществляемым не по собственной инициативе, а под воздействием обстоятельств или других людей. Для подростков со средним уровнем развития рефлексии в целом характерно пониженное стремление контактировать с окружающими людьми.

Низкий уровень развития рефлексивности выявлен у 13,3% подростков 14–15 лет. Низкая рефлексия характеризуется следующими признаками: незнание или слабое знание сути мыслительной операции, неумение сформулировать свою мысль; неумение описать собственные действия; отсутствие умения и навыка самостоятельного применения мыслительной операции. Кроме того, для подростков с низким уровнем развития рефлексии характерно незнание собственных индивидуальных особенностей мышления и отсутствие интереса к развитию логического мышления. Отметим также, что низкий уровень развития рефлексивности может вести: к ригидности в реализации своих ценностей в поведении и взаимодействии с окружающими людьми; к неспособности спонтанно и непосредственно выражать свои чувства, вести себя естественно и раскованно. Подросток с низким уровнем

рефлексии не всегда осознает свои потребности и чувства, не умеет ценить свои достоинства; ему трудно принимать себя таким, какой есть. Ему трудно воспринимать природу человека в целом как что-то положительное, принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы. Все это ведет к неспособности к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с другими людьми; к низкой межличностной чувствительности.

Рассмотрим особенности самооценки подростков 14–15 лет и 15–16 лет, среднегрупповые показатели по шкалам методики Дембо-Рубинштейна представлены в таблице 7.

Старшие подростки и подростки демонстрируют адекватный и низкий уровень самооценки.

Таблица 7

Среднегрупповые значения самооценки методики
Дембо-Рубинштейн подростков 14–15 лет и 15–16 лет

Показатели по шкалам	14–15 лет	15–16 лет	t эмп,
Ум	6,5	7,4	t = 2,03, p < 0,05
Авторитет у сверстников	6,7	7,2	
Характер	7,4	6,3	t = 2,08, p < 0,05
Умелые руки	5,2	8,1	t = 2,81, p < 0,01
Внешность	5,9	6,0	
Уверенность в себе	6,7	7,4	

Анализ данных показателей самооценки в группе старших подростков свидетельствует, что подростки 14–15 лет высоко оценивают интеллектуальные способности (X=6,5), собственный авторитет среди сверстников (X=6,7), характер (X=7,4) и высоко уверены в себе (X=6,7). На среднем уровне подростки – 14–15 лет оценили умение делать что-либо своими руками (X=5,2) и внешность (X=5,9). Следует отметить, что

отсутствуют характеристики, которым бы подростки 14–15 лет дали низкую оценку.

Анализ данных показателей самооценки в группе подростков 15–16 лет свидетельствует, что подростки 15–16 лет оценивают на высоком уровне все характеристики по шкалам методики Дембо-Рубинштейн: интеллектуальные способности (7,4), собственный авторитет среди сверстников ($X=7,2$), характер ($X=6,3$), внешность ($X=6,0$) высоко уверены в себе ($X=7,4$). На очень высоком уровне подростки 15–16 лет оценивают умение делать что-либо своими руками.

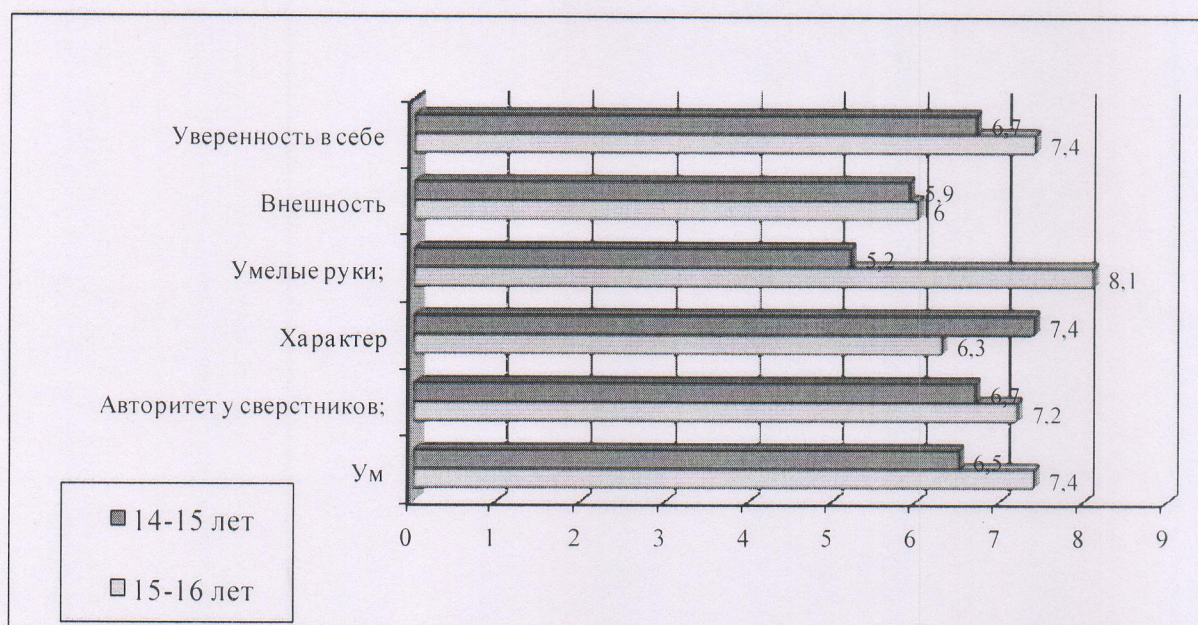


Рис. 6. Показатели самооценки подростков 14–15 лет и 15–16 лет

Рассмотрим основные различия показателей самооценки подростков 14–15 лет и подростков 15–16 лет.

Подростки 14–15 лет оценивают себя как менее умных ($X=6,5$) в сравнении со подростками 15–16 лет ($X=7,4$ $p < 0,05$). Подростки 14–15 лет менее удовлетворены тем, каким авторитетом они пользуются у сверстников ($X=6,7$; $X=7,2$) и собственным характером ($X=7,4$; $X=6,3$ $p < 0,05$).

Подростки 15–16 лет намного выше оценивают свои способности делать что-либо своими руками, чем подростки 14–15 лет ($X=8,1$; $X=5,2$ $p < 0,05$), более уверены в себе, чем подростки 14–15 лет ($X=7,4$; $X=6,7$)

Только по параметру «внешность» показатели в двух возрастных группах схожи, различия статистически не достоверны ($X=5,9$; $X=6,0$)

Таким образом, подростки 15–16 лет имеют более высокие показатели самооценки по большинству параметрам самооценивания, чем подростки 14–15 лет по всем параметрам. Только по параметру «характер» подростки 14–15 лет имеют более низкие показатели, чем подростки 15–16 лет.

Определив реальное состояние рефлексивности и самооценки подростков 14–16 лет, мы попытались выяснить, с какими из них коррелирует самопонимание (по методике САМОАЛ). В результате нами были получены следующие данные (см. таблицу 8).

Таблица 8

Корреляции шкалы самопонимания (САМОАЛ) с показателями самооценки и рефлексивности у подростков 14–15 лет и 15–16 лет

Возраст испытуемых	14–15 лет	15–16 лет
Самооценка		0,53
Рефлексивность	0,60	0,57*

У подростков 14–15 лет и 15–16 прослеживаются умеренные положительные корреляционные связи самопонимания с рефлексивностью ($r = 0,60$; $r = 0,57$) и самооценкой подростков 15–16 лет ($r = 0,53$). Т.е. чем выше уровень развития самопонимания подростков 14–16 лет, тем выше их рефлексивность, тем в большей степени подростки склонны к обдумыванию происходящего в жизни, к размышлению над своими действиями и поступками других людей и наоборот. Чем выше самопонимание подростков 15–16 лет, тем в большей степени подростки оценивают свои качества, способности, тем более выражается адекватность их самооценки.

Таким образом, мы рассмотрели структурно-содержательные характеристики самопонимания старших подростков 14–16 лет. Их анализ позволил выявить существенные количественные и качественные изменения самопонимания, происходящие в старшем подростковом возрасте, в динамике к старшему школьному возрасту.

2.3. Методические рекомендации по развитию самопонимания старших подростков 14–16 лет

Основная функция самопонимания – постижение подлинности «Я». Но для этого необходимо пройти два слоя: «Я-образ» и «Я-концепцию». Легче всего постигается понимание «Я-образа», хотя эта легкость относительна, так как «Я-образ» множественен, составляющие которого могут находиться в противоречии.

Развитие самопонимания в старшем подростковом возрасте необходимо проводить по основным направлениям на основе структуры самопонимания по Б.В. Кайгородову, который включал следующие компоненты: ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой и когнитивный компонент.

Потребностно-мотивационный компонент включает в себя потребности и мотивы самопонимания, образующие систему, в которой устанавливается иерархия. Потребность растущего человека понять себя позволяет ему разобраться в своих достоинствах и недостатках, что в «собственных поступках и целях является правильным и что неправильным, чего следует добиваться и от чего воздержаться» (Д.И. Фельдштейн). Другими словами, понимание себя возникает из потребностей жизни и деятельности, в которых и раскрываются качества личности. Потребностно-мотивационный компонент обусловлен деятельностью человека. Мотивы понимания себя могут быть разной силы осознанности, неодинаковыми в различных видах деятельности, отличными у различных социально-возрастных групп людей. Но надо отметить, что мотивы и потребности самопонимания в каждый период онтогенеза будут определяться одной из социальных позиций «Я в обществе» и «Я и общество». Например, желанию понять себя у подростка способствует стремление детей (подросткового возраста) найти свое место в обществе. Это стремление представляет собой ведущий мотив поведения подростков, для которых характерно развитие общественной активности,

ярко выраженное желание играть определенную роль в коллективе (Д.И. Фельдштейн).

Эмоционально-волевой компонент включает в себя характеристику уровня развития эмоциональной сферы личности растущего человека, уровень сформированности умений контролировать, управлять своим эмоциональным состоянием. Этот компонент характеризуется степенью положительного отношения к себе, степенью удовлетворенности, уважения к себе, чувством защищенности.

Самопонимание – сложный процесс, возникающий в проблемных, напряженных жизненных ситуациях, и он требует волевых усилий. Волевые усилия необходимы на любых уровнях развития самопонимания. От простых до сложных. Поэтому воля будет определять одну из характеристик рассматриваемого компонента.

Когнитивный компонент определяется характеристиками уровня сформированности когнитивной сферы личности растущего человека. Сюда можно включить и уровень сформированности мыслительной деятельности, мышления в понятиях и т.д. Основу когнитивного компонента составляют знания человека о себе и о человеке в целом – ситуативные и устойчивые, позитивные или отрицательные, более или менее значимые для личности. Они могут функционировать на уровне представлений о себе – разрозненных, неинтегрированных и на понятийно-концептуальном уровне.

Наибольшие возможности развития самопонимания в рамках когнитивного направления формирования самопонимания старших подростков имеют тренинги личностного роста, применение в них проективных упражнений.

Основными задачами формирования когнитивного компонента самопонимания являются следующие:

- 1) вооружение подростков системой понятий и представлений, необходимых для психологического анализа своей личности, социально-психологических ситуаций;

- 2) создание условий для включения подростков в процесс самопознания, самосовершенствования, самопринятия;
- 3) развитие адекватного понимания самого себя;
- 4) развитие адекватной самооценки.

«Тренинг личностного роста для подростков – это всегда театральный спектакль». Большинство упражнений-испытаний, для этого тренинга взяты, рассмотрены и заимствуются у самих подростков. Основной целью таких тренингов, является развитие и самосовершенствование способности подростка воспринимать и понимать самого себя и других людей в контексте группового взаимодействия, иными словами, повышение чувствительности к групповым процессам, собственной личности и другим людям.

Конкретные задачи тренинга охватывают несколько основных сфер.

1. Групповые процессы:

- а) формирование межличностных отношений и изучение процессов, происходящих в малых группах;
- б) повышение чувствительности к групповым процессам;
- в) развитие умений успешно вмешиваться во внутригрупповые ситуации;
- г) Развитие умений использовать групповые процессы в целях психологической коррекции.

2. Другие люди:

- а) расширение межличностного сознания (т.е. знания о других людях);
- б) развитие и совершенствование способности наблюдать, воспринимать и понимать;
- в) психологические проявления и своеобразие других людей;
- г) развитие способности применять различные теоретические подходы для интерпретации и прогнозирования поведения, чувств и мыслей других людей.

3. Я сам:

- а) познание себя и совершенствование самопонимания;

- б) расширение сферы самосознания;
- в) усиление чувства самоидентичности;
- г) развитие личности;
- д) совершенствование навыков саморегуляции.

В рамках тренинга осуществляется повышение восприимчивости к групповым процессам, к собственной внутренней жизни и жизни других людей, к своим и чужим ролям, позициям, установкам и отношениям.

Обратная связь в групповой работе с подростками, как неотъемлемый элемент психологического тренинга, является универсальным средством перевода поведения участников тренинга и импульсивного, неосознанного уровня регуляции деятельности на осознанный.

На первый взгляд, чтобы помочь подростку ответить на вопросы «Кто я?», «Какой Я?», научиться соотносить свои потребности с потребностями и возможностями других людей, достаточно обеспечить его разнообразной и насыщенной обратной связью.

Например, структура социально-психологического тренинга может включать следующие этапы:

I этап – ориентировочный

Цель этапа: эмоциональное объединение участников группы. Основное содержание образовывали психотехнические упражнения, направленные на снятие напряжения и сплочение группы, а также на самоопределение и самосознание. («Каков я на самом деле?», «Кто Я?», «Моя индивидуальность», «Мой дневник. Мнение»).

II этап – развивающий

Цель этапа: активизация процесса самопознания. Повышение собственной значимости, ценности. Формирование мотивации самовоспитания и саморазвития. («Чувство собственного достоинства», «Уверенное и неуверенное поведение», «Мои права и права других людей», «Просьба», «Я в своих глазах и глазах других людей», «Эмоции и чувства», «Обида», «Как справиться с плохим настроением», «Мои слабости», «Мои

проблемы», «Мотивы наших поступков», «Люди, значимые для меня», «Эффективные приемы общения», «Я тебя понимаю», «Взаимопомощь», «Творческая личность», «Как достичь цели», «Полюбить себя», «Самопринятие. Самоуважение. Самоодобрение», «Будьте собой, но в лучшем виде», «Жизнь по собственному выбору», «Звездная карта моей жизни. Контракт с самим собой»).

III этап – закрепляющий

Цель этапа: повышение самопонимания в целях укрепления самооценки и актуализации личностных ресурсов. Упражнения закрепляющего характера. («Перед дальней дорогой», «Прощай»).

В тренингах, направленных на саморазвитие, самопонимание используются базовые тренинговые техники и приемы: групповые дискуссии (тематические и биографические), методы, направленные на развитие социальной перцепции (вербальные и невербальные). Кроме того, применяются игровые, преимущественно ситуационно-ролевые и творческие, методы, а также упражнения, направленные на самоанализ.

Такие формы эффективнее традиционных лекций и семинаров, поскольку ведущим видом деятельности для старших подростков является общение со сверстниками, значимым также является их мнение относительно важных жизненных вопросов, во-вторых, создаются условия для самоанализа своего образа «Я», оценки социального окружения, в-третьих, происходит развитие мотивации к работе над собственными недостатками как способу саморазвития личности и ее оздоровления.

Проективные упражнения

Назначение проективных упражнений в тренинге личностного роста с подростками – создать психологически защищенную ситуацию для личностного самораскрытия участников тренинга, разговора о личностных качествах и личностных проблемах. В тренинге множество ситуаций помогают начать разговор о личности того или иного участника. Любая обратная связь от группы о том, как кто-то справился с тем или иным

упражнением, чревата личностными оценками. Любое сравнение двух подростков, любой повтор выполнения упражнения, подразумевает внимательность к личности. Проективные упражнения позволяют делать то же самое более тонко, ненавязчиво, замаскировано, неочевидно.

Основной смысл этих упражнений в том, что человек непроизвольно, в свободной или подсказанной форме, но всегда более или менее символично, делится представлениями и переживаниями о себе и своей жизни.

Отпечаток проективности несут в тренинге множество ситуаций. Но все же можно выделить отдельный тип упражнений, в которых проективность особенно отчетлива и специально конструируется тренером. Она может быть составной частью одного упражнения, но может быть и основным, главным содержанием другого.

Важнейшее положение, выдвинутое и обоснованное в работах Д.И. Фельдштейна, сформулировано следующим образом: «...подростком решается не просто задача занятия определенного «места» в обществе, но и проблема взаимоотношений в обществе, определения себя в обществе и через общество, т.е. решается задача личностного самоопределения, принятия активной позиции относительно социокультурных ценностей и тем самым определения смысла своего существования».

В.Г. Асеев отмечает, что «центральный психологическим новообразованием подросткового возраста является возникновение чувства взрослости» [4, 124]. Это новообразование вызывает переориентацию с детских норм и ценностей на взрослые, что усложняет комплекс личностных свойств подростка. По мнению Е.Ф. Рыбалко, усложнение комплекса личностных свойств подростка происходит за счет включения в систему ценностно-смысловых ориентаций различного рода нравственных качеств [34].

Поэтому первоочередной задачей в работе по личностному самоопределению подростков ставится познание самого себя через самоанализ, рефлекссию.

Социальное продвижение подростка должно осуществляться через формирование потребности реализоваться в исходном для него социальном пространстве через самопознание. Необходимо идти от самопознания к саморегуляции, от саморегуляции к самооценке, от самооценки к самоанализу, от самоанализа к самосовершенствованию, от самосовершенствования к самоукреплению и к самоопределению, от самоопределения к самоактуализации.

Чтобы добиться в этом успеха, организуются условия для саморазвития подростков через:

- повышение у учащихся социальной компетентности;
- формирование ценностного отношения к себе, другим и человечеству;
- создание нового типа развивающей среды, способствующей личностному росту;
- развитие социальных навыков поведения и установок на самостоятельное решение социальных проблемных ситуаций.

Для решения задач развития самопонимания в рамках ценностно-мотивационного направления можно применять разнообразные типы проблемных ситуаций: амбивалентные, направленные на формирование непротиворечивой системы ценностей подростка; рефлексивные, стимулирующие разрешение противоречий во внутреннем мире подростка; эмпатические, направленные на решение проблем подростка в сфере взаимопонимания; самореализационные, актуализирующие самосовершенствование подростка.

С целью разрешения противоречий во внутреннем мире старшего подростка, ведущую роль выполняют рефлексивные ситуации как ядро следующих организационных форм: классные часы; проектные мастерские по формированию собственных ценностных ориентаций (например, «Проект моего Я»); индивидуальные беседы с подростками (например, «Свободное время, интересы и твои способности», «Ты – какой?», «Мое поведение – зеркало моего Я», «Хочу, могу и надо в моей жизни»).

Решающую роль в формировании самопонимания личности в этом возрасте Г. Дюпон отводит эмоциям. По его мнению, именно в подростковом возрасте начинается психологическая стадия развития эмоций, которая связана с новым фокусом интересов подростка. Поиск себя, своего отличия от других людей приводят к тому, что детские классификации людей по полу, возрасту, групповой принадлежности и любимым способам проведения досуга сменяются психологическими, многофакторными классификациями, имеющими сильную эмоциональную окраску. В поисках собственной идентичности и уникальности подростки прикладывают к себе и к другим людям психологические мерки, которые систематизируются в представлениях подростков о ценностях, идеалах, о собственном жизненном стиле, социальных ролях и поведенческих кодах.

Развитие эмоционального компонента самопонимания представляет собой сложный динамический процесс, детерминированный рядом условий (С.В. Агафонова). Внутренними психологическими условиями развития эмоционального компонента самопонимания подростков являются сформированность эмоциональной сферы личности и позитивное эмоциональноценностное отношение к себе как часть позитивной эмоциональноценностной установки к миру; а внешним – включенность в деятельность, актуализирующую эмоциональный компонент самопонимания.

Переживания старшего подростка становятся глубже, появляются более стойкие чувства, значительно более широкий круг явлений социальной действительности становится небезразличным подростку и порождает у него различные эмоции. Можно определить основные задачи развития эмоционального компонента самопонимания подростков:

- пополнение арсенала лексических единиц, связанных со сферой чувств подростков;
- развитие навыков отражения и узнавания внешних эмоциональных проявлений;
- снижение эмоциональной нестабильности.

Интересным представляется вариант проведения больших игр. Например «Эмоциональные загадки», «Чувства животных», «Объясняю, понимаю» и др.

Эмоциональные загадки. Цель: развитие навыков отражения и узнавания внешних эмоциональных проявлений.

Ход игры: Участники делятся на две-три команды. Упражнение проходит в три серии. В первой серии каждая команда задумывает какую-нибудь эмоцию из списка, заранее заготовленного ведущим, после чего отправляет своего представителя команде-сопернице. Задача делегата – молча выслушать слово, задуманное соперниками, а затем после двухминутной подготовки невербально изобразить своим соратникам задуманное слово. Во второй серии командам предлагается задумать не только эмоции из ограниченного списка, но и вообще любое переживание (далее аналогично первой серии). В третьей серии команды имеют право задумать вообще любое слово, имеющее отношение к эмоциональной сфере.

Чувства животных. Цель: развитие навыков отражения и узнавания внешних эмоциональных проявлений.

Ход игры: Участники делятся на группы по три человека. В тройках договариваются, кто станет первым игроком, кто – вторым, кто – третьим. Только после этого они получают инструкцию ведущего касательно собственно задания. Первый игрок должен задумать любое животное, третий – любую эмоцию. После этого они «на ушко» сообщают второму игроку задуманное. А тот должен пройти по аудитории так, как движется животное, переживающее эту эмоцию. Соперникам нужно догадаться, что это за зверь и что он переживает.

«Объясняю – понимаю!». Цель: пополнение арсенала лексических единиц, связанных со сферой чувств подростков.

Ход игры: Каждая команда задумывает какое-нибудь слово, связанное с эмоциональной сферой. Это может быть понятие, означающее форму переживаний, например стресс, аффект или страсть. Нужно объяснить

соперникам, что означает слово, раскрыть его содержание, но само слово при этом не называть. В случае конкретного переживания не возбраняется кратко и четко описать ситуацию, в которой это переживание может возникнуть. Соперники должны после тридцатисекундного размышления определить слово.

Кроме психологических игр с целью развития эмоционального компонента самопонимания можно включать информационные и консультативные беседы. Целью проведения таких бесед является информирование по ряду вопросов (значение и место эмоций в жизни человека, признаки зрелости и незрелости эмоциональной сферы, и др.), осмысление полученной информации о себе, включение ее в систему представлений о себе, разрешение противоречий, возникающих в ходе этих процессов.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

По результатам исследования были выявлены структурно-содержательные характеристики самопонимания старших подростков 14–16 лет.

По методике САМОАЛ получены следующие результаты в группах старших подростков 14–15 лет и 15–16 лет: Высокие значения по шкалам ориентации во времени, ценностей, потребности в познании и креативности.

Низкие значения у подростков 14–15 лет и подростков 15–16 лет наблюдаются по шкалам взгляда на природу человека, автономности и спонтанности (различия статистически недостоверны), следовательно самоактуализация у подростков 14–16 лет пока еще не стала образом жизни, а является всего лишь мечтой или стремлением.

В отличие от подростков 14–15 лет, подростки 15–16 лет более уверены в себе и имеют хорошо осознаваемую позитивную «Я-концепцию», которая служит источником их устойчивой и адекватной самооценки.

У подростков 15–16 лет более высокие значения самопонимания, чем подростков 14–15 лет (различия статистически значимы).

Для подростков 14–15 лет и 15–16 лет характерны высокие значения по всем шкалам методики исследования самоотношения, кроме шкал внутренней конфликтности и самообвинения, значения по которым средние.

Высокие и идентичные (различия статистически недостоверны) значения наблюдаются, в частности, по шкалам открытости/закрытости, самоуверенности, саморуководства и самопринятия. Высокие значения у испытуемых всех возрастных групп прослеживаются также по шкалам отраженного самоотношения, самооценности и самопривязанности. При этом по шкалам отраженного самоотношения и самооценности отмечаются значимые различия между результатами подростков 14–15 лет и 15–16 лет (на уровне $p < 0,05$).

Исследование рефлексивности старших подростков свидетельствует о более высоком уровне рефлексивности в группе подростков 15–16 лет, чем у подростков 14–15 лет.

Подростки 15–16 лет имеют более высокие показатели самооценки по большинству параметрам самооценивания, чем подростки 14–15 лет по всем параметрам.

Самопонимание положительно коррелирует с показателями самоактуализации: автономностью, спонтанностью, креативностью, аутосимпатией и контактностью, с гибкостью в общении, с ориентацией во времени и потребностью в познании, а также с рефлексивностью и самооценкой. Отличия между испытуемыми разных возрастных групп связаны в данном случае со степенью выраженности этих связей.

Самопонимание положительно коррелирует с показателями самоотношения: с самоуверенностью и самопривязанностью, и отрицательные – с внутренней конфликтностью и самообвинением. Отличия между испытуемыми разных возрастных групп проявляются в данном случае

в степени выраженности корреляционных зависимостей по некоторым шкалам.

Корреляционный анализ шкалы самопонимания подростков 14–15 лет и 15–16 выявил умеренные положительные корреляционные связи самопонимания с рефлексивностью и самооценкой подростков 15–16 лет.

Представленные методические рекомендации по развитию самопонимания в старшем подростковом возрасте включает в себя следующие направления и содержание:

- когнитивное развитие самопонимания старших подростков: тренинги личностного роста и проективные упражнения,

- ценностно-мотивационное направление: решение проблемных ситуаций,

- направление эмоционального развития самопонимания: информационные и консультативные беседы;

- психологические игры.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Понимая мир, человек понимает себя с позиций смысла своего существования. Смысл бытия состоит в понимании, а главное предназначение человека – в понимании смысла собственной жизни. Самопонимание определяется как процесс и результат наблюдения и объяснения человеком своих мыслей и чувств, мотивов поведения и смысла поступков, как постижение человеком смысла собственного существования, результатом которого является согласование продукта самосознания личности и ее реального поведения.

Самопонимание дает личности возможность более полно проживать свою жизнь, быть собой в максимальной степени, быть собственной самостью. Самопонимание – это путь к самотождественности, целостности, идентичности личности. Развитие самопонимания, осуществляющего функцию согласования убеждений, ценностей, идеалов и поведения личности в жизненных обстоятельствах, обеспечивает поддержание ее единства, целостности. Самопонимание выступает на первый план при наличии конфликта, проблемы, необходимости найти решение, смысл, при согласовании и интеграции отдельных идентификаций личности и их результатов в единое целое.

Сензитивным периодом для развития самопонимания является подростковый возраст. Развитие самопонимания тесно связано с другим психологическим новообразованием подросткового возраста формированием идеала личности. Понимание себя включает способность личности организовывать свою жизнь в соответствии со своими склонностями, устремлениями, идеалами. Необходимым условием для развития самопонимания является самоопределение по отношению к принятым ценностям, идеалам, к жизни в целом.

В результате проведенного исследования были выявлены структурно-содержательные характеристики самопонимания старших подростков 14–16

лет. Их анализ позволил выявить существенные количественные и качественные изменения самопонимания, происходящие в старшем подростковом возрасте, в динамике к раннему юношескому возрасту.

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующие основные выводы:

1. Старший подростковый возраст является сензитивным периодом для развития самопонимания. В этом возрасте происходит интенсивное развитие самопонимания. Старшие подростки 15–16 лет становятся чувствительными к своим желаниям и потребностям, идентичными своей собственной сущности и субъектными в своих взглядах и оценках. Для них характерны осмысление себя и согласование реального поведения с представлениями и переживаниями самих себя.

2. В старшем подростковом возрасте самопонимание тесно связано со структурными компонентами самоактуализации и самоотношения личности. Это отражается в экспериментально-вариативных моделях самопонимания старших подростков и проявляется в увеличении общего количества и в усилении выраженности и значимости данных взаимосвязей. Понимание себя подростками 14–16 лет способствует появлению у них чувства личной управляемости и предсказуемости своего «Я», а также снижению обвинений в адрес собственного «Я» и повышению удовлетворенности своим настоящим, открытости новому опыту, уверенности в себе и доверия к окружающему миру.

3. Структура самопонимания старшеклассников характеризуется дифференцированностью, иерархичностью, конкретизированностью, связанностью, углублением представлений и переживаний самих себя. Подростки 14–16 лет понимают свою индивидуальность. Они положительно и целостно относятся к себе, принимая себя со всеми своими достоинствами и недостатками. У них последовательно осмысливается, конкретизируется и иерархизируется система знаний о себе, расширяются и углубляются

представления и переживания себя. Открывшиеся им личностные смыслы связаны между собой..

4. В содержании самопонимания подростков 14–16 лет представлены актуальные для развития их личности сферы действительности и стороны собственной внутренней жизни. Старшие подростки стремятся понять не только свои личностные качества и черты характера, интересы и способности, отношение к себе и с окружающими людьми, но и свои чувства и мотивы.

5. Внутри старшего подросткового возраста прослеживается неоднородность проявления самопонимания. Наиболее интенсивно самопонимание развивается у старшеклассников 15–16 лет. Их представления и переживания себя более глубоки, насыщены и иерархичны, а взаимосвязи самопонимания со структурными компонентами самоактуализации и самоотношения личности более выражены и значимы, чем показатели самопонимания подростков 14–15 лет.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова Г.С. О подростках (13–17 лет) Возрастная психология. Екатеринбург, 1999. С. 476–505.
2. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. М.: Академия, 2003. 287 с.
3. Агапов В.С. Психологическая характеристика модели Я-концепции личности // Психология сегодня: Материалы I Всерос. науч. конф. по психологии РПО. Т. 2. Вып. 1. М., 1996.
4. Агафонов А.Ю. Исследование Я-концепции учащихся подросткового возраста как средства качественной оценки образовательных систем: автореф. дис.... канд. псих. наук. Казань, 2010. 18 с.
5. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. СПб.: Питер, 2013. 271 с.
6. Анцыферова Л.И. Системный подход к изучению формирования и развития личности // Проблемы психологии личности: Сов.фин. симп. / Отв. ред. Е.В. Шорохова, О.И. Зотова. М., 2012. С. 140–147.
7. Артемьева Т.И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности // Психология формирования и развития личности /Отв. ред. Л.И. Анцыферова. М., 1999. С. 67–87.
8. Асеев В.Г. Возрастная психология. Иркутск: Слово, 2009. 156 с.
9. Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., Петровский В.А., Субботский Е.В., Хараш А.У., Цветкова Л.С. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 35–45.
10. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М. : Смысл, 2011. 416 с.
11. Белинская Е.П. Я-концепция и ценностные ориентации старших подростков в условиях быстрых социальных изменений // Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 2009. № 4. С. 25–31.

12. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 2014. 422 с.
13. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Смысл, 2009. 167 с.
14. Божович Л.И. Особенности самосознания у подростков // Вопросы психологии 1995. № 1. С. 98–107.
15. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе (III) // Психология личности: В 2 т. / Под ред. Д.Я. Райгородского Самара, 2010. Т. 2. С. 128–144.
16. Божович Л.И. Личность и проблемы ее формирования. М.: Академия, 2013. 136 с.
17. Большой психологический словарь / Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. М.: АСТ, 2014. 672с.
18. Брокмейер К., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной теории // Вопр. Философии. 2011. № 3. С. 29–43.
19. Брудный А.А. Понимание как философско-психологическая проблема // Вопросы философии, 1995. № 10. С. 109–117.
20. Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб., 2012. 213 с.
21. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии. 2013. № 5. С. 99–105.
22. Буякас Т.М. Личностное развитие в условиях работы самопонимания, опосредствованной символами // Вопросы психологии. 2010. № 1. С. 96–108.
23. Весна Е.Б. Социализация и индивидуализация. Закономерности и механизмы. М. Петропавловск, 2007. 200 с.
24. Визгина А.В., Столин В.В. Внутренний диалог и самоотношение // Психол. журнал, 1999. Т. 10. №6. С. 50–57.
25. Волков Б.С. Психология ранней юности. М.: Сфера, 2011. 96 с.

26. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо, 2013. 417 с.
27. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Академия, 2013. 432 с.
28. Геворкян Г.А. О проблеме понимания // Вопросы философии. 2000. № 11. С. 122–131.
29. Герасимов П.Е. Теоретические аспекты проблемы «самоотношения» // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2010. Т. 3. № 4. С. 80–84.
30. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка // Мир психологии и психология в мире. 2005. № 3. С. 43–51.
31. Гурова Л.Л. Процессы понимания в развитии мышления // Вопросы психологии. 2006. № 2. С. 126–137.
32. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 22–33.
33. Демиденко М.В. Социально-личностная рефлексия как средство социализации в старшем школьном возрасте // Психолог в школе. 2010. № 3–4. С. 99–110.
34. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмео-логических исследований. М., 1999.
35. Драгунова Т.В. О некоторых психологических особенностях подростка. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, 2010. 304 с.
36. Жилкина В.А. Понятие «самопонимание» в исследованиях отечественных психологов и его влияние на развитие личности // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 15. С. 98–105.

37. Жорняк Е.С. Нарративная терапия: от дебатов к диалогу // Моск. психотерапевтический журн. 2001. № 3. URL: http://psychol.ras.ru/ippp_pfr/j3p/pap.php?id=20010413 (дата обращения 20.01.2017).
38. Знаков В.В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия // Психологический журнал. 2010. Т. 21, № 2. С. 7–15.
39. Знаков В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы. М.: Ин-т психологии РАН, 2005. 298 с.
40. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. 2013. Т. 24. №2. С. 95–106.
41. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. Самара: Изд-во Сам. гос. пед. ун-та, 1998. 188 с.
42. Знаков В.В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия // Психол. журнал. 2010. Т. 21. № 2. С. 7–15.
43. Знаков В.В. Психология человеческого бытия и самопонимание субъекта // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2005. № 7 (51). С. 171–173.
44. Знаков В.В., Павлюченко Е.А. Самопознание субъекта // Психол. журнал. 2002. Т. 23. № 1. С. 31–41.
45. Ивин А.А. Ценности и понимание // Вопросы философии. 1997. № 8. С. 31–43.
46. Кайгородов Б.В. Самопонимание: миф или реальность. М.: Московский психолого-социальный институт, 2010. 184 с.
47. Кайгородов Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте: дисс. ... д-ра психол. наук. Астрахань, 2012. 310 с.
48. Кайгородов Б.В. Самопонимание и его место в структуре самосознания // Мир психологии. 1997. № 1. С. 129–132.
49. Кайгородов Б.В., Еремицкая И.А. Концептуальные основы психологии самопонимания // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 6 (37). С. 163–166.

50. Кайгородов Б.В., Еремицкая И.А. Самопонимание как процесс согласования человеком представлений о себе и окружающем мире // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 4. С. 80–88.

51. Как построить свое «Я» / Под ред. В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 2011. 136 с.

52. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т24. № 5. С. 45–57.

53. Кисловская В.Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении.// Вопросы психологии. 2000. С. 34–39.

54. Кле М. Психология подростка. М.: Академия, 2013. 176 с.

55. Комарова Т.К., Кондратьева С.В. Взаимосвязь самопознания и познания других людей в ранней юности // Психологический журнал. 1991. Т. 12. № 3. С. 30–37.

56. Кон И.С. Открытие «Я» (самосознание). Рига: Авотс, 2012. 336 с.

57. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 255 с.

58. Кон И.С. Ребенок и общество: учебное пособие. М.: Academia, 2003. 334 с.

59. Кондратьев М.Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 69–78.

60. Коссов Б.Б. Личность: актуальные проблемы системного подхода // Вопр. психологии. 2007. № 6. С. 58–68.

61. Красникова О.М. Условия становления самоотношения в младшем школьном и младшем подростковом возрасте / О.М. Красникова // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2011. № 1. С. 78–79

62. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопр. психологии. 2011. № 4. С. 14–30.

63. Куликова Т.И. Субъектность современного подростка: сущность, специфика и стратегии развития. Тула, 2007. 213 с.

64. Кун М., Макпартлэнд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М., 1994. С. 180–187.
65. Леванова Е.А. Готовясь работать с подростками. М.: ТОО, 2013. 152 с.
66. Левитов Н.Д. Психология старшеклассников. М.: Просвещение, 1995. 215 с.
67. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2013. 344 с.
68. Леонтьев Д.А. Значение и личностный смысл: две стороны одной медали // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 5. С. 19–30.
69. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: ВЛАДОС, 2013. 213 с.
70. Леонтьев Д.А. Субъективная семантика и смыслообразование // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1990. № 3. С. 33–42.
71. Леонтьев Д.А., Бузин В.Н. Особенности смысловой структуры мировоззрения при хроническом алкоголизме // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2012. № 3. С. 22–30.
72. Лисина М.И. Образ самого себя // Проблемы онтогенеза общения. М: Академия, 2013. С. 120–133.
73. Ломов Б.Ф. Системный подход и проблема детерминизма в психологии // Психологический журнал. 1999. Т. 10. №4. С. 19–33.
74. Лэнгле А. Значение самопознания в экзистенциальном анализе и логотерапии: сравнение подходов // HPSY.RU: экзистенциальная и гуманистическая психология [сайт]. URL: <http://hpsy.ru/authors/x179.htm>
75. Макеева Л.В. Возрастная динамика самооценки подростков. // Психология XXI века. (Тезисы Международной межвузовской научнопрактической студенческой конференции 13–15 апреля 2000г.). СПб., 2000. С. 173–175.

76. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: пер. с англ. М.: Академия, 2013. 431 с.
77. Маслоу А. Самоактуализация и личность. М.: Академия, 2012. 216 с.
78. Миславский Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии, 2012. № 3. С. 71–78.
79. Михайлова Е.И. Осознание, мотивировка и поведенческие компоненты проявления ответственности на этапе перехода в юношеский возраст // Мир психологии. 1996. № 2. С. 164–170.
80. Мнацаканян Л.И. Личность и оценочные способности старшеклассников. М.: Просвещение, 2011. 191 с.
81. Монахова И.А. Гендерное исследование самопонимания старшеклассников // Гуманитарные исследования. 2004. № 1. С. 70–75.
82. Монахова И.А. Психологические особенности самопонимания в старшем школьном возрасте: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. М., 2002. 35 с.
83. Монахова И.А. Психология самопонимания старшеклассников: учебно-методическое пособ. / И.А. Монахова, Б.В. Кайгородов. Астрахань, 2003. 166 с.
84. Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф. Смысл жизни и личность. Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1999. 205 с.
85. Муздыбаев К. Психология ответственности. СПб.: Речь, 2009. 240 с.
86. Муравьева К.В., Шильштейн Е.С. О ролевом компоненте Я-концепции // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2010.. № 1. С. 29–35.
87. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 13-е изд., перераб. и доп. М., 2011. 216 с.
88. Новиков А.С. Адекватность «образа я» студентов как признак защитной стратегии самопонимания // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2009. № 53. С. 75–77.

89. Нуркова В.В. Роль автобиографической памяти в структуре идентичности личности // Мир психологии. 2004. № 2. С. 77–87.
90. Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология: Учеб. пособие для вузов. М.: Высшее образование; МГППУ, 2006. 374 с.
91. Ольшанский В. Старшеклассник в изменяющемся мире: социол. исслед. // Народное образование. 2000. № 3. С. 117–120.
92. Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М.: Смысл, 2013. 32 с.
93. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: МГУ, 1991. 110 с.
94. Петровский А.В. Личность в психологии с позиций системного подхода // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 57–66.
95. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 20–33.
96. Полякова О.Б. Особенности самопонимания и самопринятия психологов и педагогов. // Мир психологии. 2010. № 4. С. 112–119.
97. Помазина О.А. Развитие самопонимания в рамках социально-психологического тренинга. // В сборнике: Современная психология: теория и практика Материалы XV международной научно-практической конференции. Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований». 2014. С. 116–120.
98. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. М.: Знание, 2000. 219 с.
99. Психология подростка / Под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 431 с.
100. Пузырей А.А. Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005.
101. Пузько В.И. Самопонимание и кризис личности // Мор. гос. ун-т им. адмирала Г.И. Невельского. Владивосток, 2003. 213 с.

102. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000. 624 с.
103. Резниченко М.А. О структуре самооценки старших школьников // Новые исследования в психологии. 2005. № 2 (33). С. 40–44.
104. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Пер. с нем. М.: Мир, 1999. 320 с.
105. Роджерс К. Сердитый подросток / Знаменитые случаи из практики психоанализа: сборник / ред. А.А. Юдин. М.: REFL-BOOK, 2009. С. 236–249.
106. Романова И.А. Основные направления исследования самопонимания в зарубежной психологии // Психол. журн. 2011. Т. 22, № 1. С. 102–112.
107. Романова О.В. Влияние идеала на развитие самопонимания в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 20 с.
108. Романова О.В. К вопросу о проблеме самопонимания личности // Гуманитарные исследования Астрахань: АГПУ. 2011. № 1. С. 18–23.
109. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2013. 720 с.
110. Селезнева Н.Т., Дроздова Л.Н. Уровни развития субъекта, их методологическая основа // Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции «Субъектно-развивающий подход в модернизации систем образования», РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2009. С. 201–207.
111. Селезнева Н.Т. Принципы субъектно-развивающего подхода // Научно-методический вестник / под ред. А.Н. Славской, И.Г. Маланчук. Красноярск, 2005.
112. Сергиенко Е.А. Психология подростка. СПб.: Прайм Евроник, 2008. 504 с.
113. Сикевич З.В. Социологическое исследование: Практическое руководство. СПб.: Питер, 2005. 320 с.

114. Скрябина Е.И., Данилова Ж.Л. Самопонимание как условие взаимопонимания // В мире научных открытий. 2010. № 4–17. С. 99–100.
115. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопр. психологии. 1996. № 6. С. 14–22.
116. Солдатенко Н.Г. Взаимосвязь представлений подростков о себе с предполагаемыми представлениями о них родителей и одноклассников. // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2013. № 1. С. 88–90.
117. Солтанович Ю.Ю. Феномен «самопонимания» в исследованиях отечественных психологов. // В сборнике: Актуальные аспекты современной науки Сборник материалов VI-й международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Е.М. Мосолова. Липецк, 2014. С. 15–20.
118. Степанов Д. Феномен самопонимания. проблемы исследования. // Вестник Мордовского университета. 2007. Т. 17. № 2. С. 105–110.
119. Степкина Т.В. Методологические основы изучения самопонимания в современной психологии // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2007. № 5. С. 180–184.
120. Степкина Т.В. Эмпирическое исследование связи развития самопонимания и успешности обучения современных студентов // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2007. № 5. С. 180–184.
121. Столин В.В. Методика по изучению самоотношений // Прикладная социальная психология / Под ред. А.Н. Сухова и А.А. Деркача. М. Воронеж, 2008. С. 557–566.
122. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 2003. 284 с.
123. Тарасова Л.Н. Основы психологии субъекта. Саранск, 2004. 216 с.
124. Тихомиров О.К., Знаков В.В. Мышление, знание и понимание // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1999. № 2. С. 6–16.

125. Толстых Н.Н. Жизненные планы подростков и юношей // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 79–86.
126. Толстых Н.Н. Ранняя юность // Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Смысл, 2011. С. 372–426.
127. Тулупьева Т.В. Особенности личности старшеклассников.// Психология: итоги и перспективы. Тезисы научно-практической конференции 8–13 октября 1996 г. СПб.: Речь, 1996. с. 193–194.
128. Туревская Р.А. К вопросу о смысловой организации переживаний в подростковом и раннем юношеском возрасте // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2010. № 4. С. 57–64.
129. Тучина О.Р. Идентичность и самопонимание личности.// Научная мысль Кавказа. 2014. № 2 (78). С. 47–53.
130. Тучина О.Р. Исследования феномена самопонимания в контексте когнитивной и экзистенциальной психологии // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. № 8. С. 188–207.
131. Тучина О.Р. Концепция самопонимания личностью этнокультурной идентичности: субъектный подход // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2015. № 108. С. 920–933.
132. Тучина О.Р. Нарративный подход к исследованию самопонимания // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 9 (17). С. 77.
133. Фельдштейн Д.И. Формирование личности ребенка в подростковом возрасте. М.: Моск. психол.соц. ин-т: Флинта, 2009. 670 с.
134. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. М.: Смысл, 2010. 344 с.
135. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1999. 168 с.
136. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: АСТ, 2007. 645 с.

137. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. СПб.: Речь, 2013. 612 с.
138. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2012. 341 с.
139. Хорни К. Самоанализ. М.: ВЛАДОС, 2011. 216 с.
140. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. СПб.: Речь, 2013. 229 с.
141. Чувство взрослости и самоотношение личности: монография / Ю.А. Косолапов; Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Липец. гос. пед. ун-т». Липецк, 2005. 300 с.
142. Чудновский В.Э. Проблема субъективности в свете современных задач психологии воспитания // Вопр. психологии. 1999. № 4. С. 15–25.
143. Шик С.В. Педагогическое обеспечение становления самопонимания старших подростков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2010. № 2. С. 317–322.
144. Шик С.В. Практики развития самопонимания подростков в общеобразовательной школе // European Social Science Journal. 2012. № 4 (20). С. 75–80.
145. Шик С.В. Становление самопонимания старших подростков как предмет педагогического анализа // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2008. № 1. С. 90–94.
146. Шик С.В. Условия развития самопонимания старших подростков // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2006. № 1. С. 62–66.
147. Эльконин Б.Д. Психология развития. М.: Академия, 2008. 144 с.
148. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / общ. ред. А.В. Толстых. М.: Прогресс, 2013. 344 с.

149. Ang R.P., Huan V.S. Relationship between academic stress and suicidal ideation: testing for depression as a mediator using multiple regression // *Child Psychi-atry and Human Development*. 2006. Vol. 37, № 2. P. 133–143.
150. Buitron V., Hill R.M., Pettit J.W. et al. Interpersonal stress and suicidal ideation in adolescence: An indi-rect association through perceived burdensomeness toward others // *Journal of Affective Disorders*. 2016. Vol. 190. P. 143–149.
151. Carli V., Hoven C.V., Wasserman C. et al. A newly identified group of adolescents at “invisible” risk for psychopathology and suicidal behavior: findings from the SEYLE study // *World Psychiatry*. 2014. Vol. 13. P. 78–86.
152. Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress // *Journal of Health and Social Behavior*. 1983. Vol. 24, № 4. P. 385–396.
153. Flick U. (ed.) *Psychologie des Sozialen: Repräsentationen in Wissen und Sprache*. Reinbeck, 1995a.
154. Flick U. Social representations. In: *Rethinking Psychology*. L., 1995b. P. 70–96.
155. Harward D., Jacoby R. Suicidal behavior among elderly // *The International Handbook of Suicide and Attempted Suicide* / Eds. J.K. Hawton and K. van Heeringen. N.Y.: Wiley & sons, 2000. P. 278–291.
156. Holmes T.H., Rahe R.H. The Social readjustment rating scale // *Journal of Psychosomatic Research*. 1967. Vol. 11, № 2. P. 213–218.
157. Jodelet D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie In S. Moscovici (ed.). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. PP. 357–378.
158. Liu X., Tein J.Y. Life events, psychopathology, abd suicidal behavior in Chinese adolescents // *Journal of Affective Disorders*. 2005. Vol. 86. P. 195–203.

159. Moscovici S. Notes towards a description of social representation. *European Journal of Social Psychology*, 1988. Vol. 18. PP. 211–250.
160. Moscovici S. The myth of the lonely paradigm: A rejoinder. *Social Research*, 1984a. Vol. 51. PP. 939–968.
161. Moskowitz G. *Social Cognition: Understanding Self and Others. Texts in Social Psychology*. Guilford. 2005.
162. Petila I., Rytönen M. Coping with stress and by stress: Russian men and women talking about transition, stress and health // *Social Sciences and Medicine*. 2008. Vol. 66, № 2. P. 327–338.
163. Serafini G., Muzio C., Piccinini G. et al. Life adversities and suicidal behavior in young individuals: a systematic review // *European Child and Adolescent Psychiatry*. 2015. Vol. 24, № 12. P. 1423–1446.
164. Tajfel H., Turner J. *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. Psychology of Intergroup Relations*. Chicago, 1986.
165. Wasserman D. A stress-vulnerability model and the development of the suicidal process. In: D. Wasserman (ed). *Suicide. An Unnecessary Death*, London: Martin Dunitz, 2001. P. 13–27.
166. Wasserman D., Geijer T., Rozanov V. & Wasserman, J. Suicide attempt and basic mechanisms in neural conduction: Relationships to the SCN8A and VAMP4 genes // *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*. 2005. Vol. 133B (1). P. 116–119.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А

Методика диагностики рефлексивности (опросник Карпова А.В., тест на рефлексию) предназначена для определения уровня развития рефлексии у личности.

Рефлексивность – это способность человека выходить за пределы собственного «Я», осмысливать, изучать, анализировать что-либо с помощью сравнения образа своего «Я» с какими-либо событиями, личностями. Рефлексивность как противоположность импульсивности, характеризует людей, которые, прежде чем действовать, внутренне просматривают все гипотезы, отбрасывая те из них, которые кажутся им маловероятными, принимают решения обдуманно, взвешенно, учитывая различные варианты решения «задачи».

Тест на рефлексию. Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник Карпова А.В.

Инструкция

Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

- 1 – абсолютно неверно;
- 2 – неверно;
- 3 – скорее неверно;
- 4 – не знаю;
- 5 – скорее верно;
- 6 – верно;
- 7 – совершенно верно.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Стимульный материал

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.

16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.

17. Порой я принимаю необдуманные решения.

18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.

19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.

20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.

21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.

22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.

23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.

24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Обработка результатов

Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Остальные 12 – обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов. Т.е. 1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1.

Ключ к тесту-опроснику рефлексивности Карпова

Перевод тестовых баллов в стены

Стены	0		2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестовые баллы	80 и ниже	81 – 100	101 – 107	108 – 113	114 – 122	123 – 130	131 – 139	140 – 147	148 – 156	157 – 171	172 и выше

При интерпретации результатов целесообразно исходить из дифференциации полученных результатов на три основные категории.

Результаты методики, равные или большие, чем 7 стенов, свидетельствуют о высокоразвитой рефлексивности.

Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности.

Показатели, меньшие 4-х стенов – свидетельство низкого уровня развития рефлексивности.

Интерпретация и расшифровка

Методика базируется на теоретическом материале, который конкретизирует общую трактовку рефлексивности, а также ряд иных существенных особенностей данного свойства. Эти представления можно резюмировать в следующих положениях:

1. Рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом. Двумя другими ее модусами являются рефлексия в ее процессуальном статусе и рефлексирование как особое психическое состояние.

Эти три модуса теснейшим образом взаимосвязаны и взаимодействуют друг друга, образуя на уровне их синтеза качественную определенность, обозначаемую понятием рефлексия. В силу этого, данная методика ориентируется не только непосредственно на рефлексивность как психическое свойство, но также и опосредствованно учитывает его проявления в двух других отмеченных модусах. Отсюда следует, что те поведенческие и интроспективные индикаторы, в которых

конкретизируется теоретический конструкт, а также сами вопросы методики, учитывают и рефлексивность как психическое свойство, и рефлексия как процесс, и рефлексирование как состояние.

2. Наряду с этим, как показывает анализ литературных данных, диагностика свойства рефлексивности должна обязательно учитывать и дифференциацию ее проявлений по другому важному критерию, основанию – о ее направленности. В соответствии с ним, как известно, выделяют два типа рефлексии, которые условно обозначаются как «интра и интерпсихическая» рефлексия. Первая соотносится с рефлексивностью как способностью к самовосприятию содержания своей собственной психики и его анализу, вторая со способностью к пониманию психики других людей, включающей наряду с рефлексивностью как способностью встать на место другого также и механизмы проекции, идентификации, эмпатии. Следовательно, общее свойство рефлексивности включает оба указанных типа, а уровень развития данного свойства является производным от них одновременно.

3. Содержание теоретического конструкта, а также спектр определяемых им поведенческих проявлений индикаторов свойства рефлексивности предполагает и необходимость учета трех главных видов рефлексии, выделяемых по так называемому «временному» принципу: ситуативной (актуальной), ретроспективной и перспективной рефлексии.

Ситуативная рефлексия обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Поведенческими проявлениями и характеристиками этого вида рефлексии являются, в частности, время обдумывания субъектом своей текущей деятельности; то, насколько часто он прибегает к анализу происходящего; степень развернутости процессов

принятия решения; склонность к самоанализу в конкретных жизненных ситуациях.

Приложение Б

Тест по оценке уровня самоактуализации личности («САМОАЛ»)

Тест по оценке уровня самоактуализации личности («САМОАЛ») заключает в себе следующую цель: определение уровня самоактуализации личности, а также исследование поведенческого компонента самосознания.

Описание методики

Инструкция: Из двух вариантов утверждений выберите тот, который Вам больше нравится или лучше согласуется с Вашими представлениями, точнее отражает Ваши мнения. Здесь нет хороших или плохих, правильных или неправильных ответов, самым лучшим будет тот, который дается по первому побуждению.

1. а) Придет время, когда я заживу по-настоящему, не так, как сейчас.
б) Я уверен, что живу по-настоящему уже сейчас.
2. а) Я очень увлечен своим профессиональным делом.
б) Не могу сказать, что мне нравится моя работа и то, чем я занимаюсь.
3. а) Если незнакомый человек окажет мне услугу, я чувствую себя ему обязанным.
б) Принимая услугу незнакомого человека, я не чувствую себя обязанным ему.
4. а) Мне бывает трудно разобраться в своих чувствах.
б) Я всегда могу разобраться в собственных чувствах.
5. а) Я часто задумываюсь над тем, правильно ли я вел себя в той или иной ситуации.
б) Я редко задумываюсь над тем, насколько правильно мое поведение.
6. а) Я внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
б) Я редко смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
7. а) Способность к творчеству – человека природное свойство

б) Далеко не все люди одарены способностью к творчеству.

8. а) У меня не всегда хватает времени на то, чтобы следить за новостями литературы и искусства.

б) Я прилагаю силы, стараясь следить за новостями литературы и искусства.

9. а) Я часто принимаю рискованные решения.

б) Мне трудно принимать рискованные решения.

10. а) Иногда я могу дать собеседнику понять, что он кажется мне глупым и неинтересным.

б) Я считаю недопустимым дать понять человеку, что он мне кажется глупым и неинтересным.

11. а) Я люблю оставлять приятное «на потом».

б) Я не оставляю приятное «на потом».

12. а) Я считаю невежливым прерывать разговор, если он интересен только моему собеседнику.

б) Я могу быстро и непринужденно прервать разговор, интересный только одной стороне.

13. а) Я стремлюсь к достижению внутренней гармонии.

б) Состояние внутренней гармонии, скорее всего, недостижимо.

14. а) Не могу сказать, что я себе нравлюсь. б) Я себе нравлюсь.

15. а) Я думаю, что большинству людей можно доверять.

б) Думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.

16. а) Плохо оплачиваемая работа не может приносить удовлетворения.

б) Интересное, творческое содержание работы — само по себе награда.

17. а) Довольно часто мне скучно.

б) Мне никогда не бывает скучно.

18. а) Я не стану отступать от своих принципов даже ради полезных дел, которые могли бы рассчитывать на людскую благодарность.

б) Я бы предпочел отступить от своих принципов ради дел, за которые люди были бы мне благодарны.

19. а) Иногда мне трудно быть искренним.
- б) Мне всегда удается быть искренним.
20. а) Когда я нравлюсь себе, мне кажется, что я нравлюсь и окружающим.
- б) Даже когда я себе нравлюсь, я понимаю, что е. люди, которым я неприятен.
21. а) Я доверяю своим внезапно возникшим желаниям.
- б) Свои внезапные желания я всегда стараюсь обдумать.
22. а) Я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.
- б) Я не слишком расстраиваюсь, если мне этого не удастся.
23. а) Эгоизм — естественное свойство любого человека.
- б) Большинству людей эгоизм не свойственен.
24. а) Если я не сразу нахожу ответ на вопрос, то могу отложить его на неопределенное время.
- б) Я буду искать ответ на интересующий меня вопрос, не считаясь с затратами времени.
25. а) Я люблю перечитывать понравившиеся мне книги.
- б) Лучше прочесть новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанной.
26. а) Я стараюсь поступать так, как ожидают окружающие.
- б) Я не склонен задумываться о том, чего ждут от меня окружающие.
27. а) Прошлое, настоящее и будущее представляются мне единым целым.
- б) Думаю, мое настоящее не очень-то связано с прошлым или будущим.
28. а) Большая часть того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.
- б) Лишь немногие из моих занятий по-настоящему меня радуют.
29. а) Стремясь разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают бестактны.
- б) Стремление разобраться в окружающих, вполне естественно и оправдывает некоторую бестактность.

30. а) Я хорошо знаю, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.

б) Я еще не понял до конца, какие чувства я способен испытывать.

31. а) Я чувствую угрызения совести, если сержусь на тех, кого люблю.

б) Я не чувствую угрызений совести, когда сержусь на тех, кого люблю.

32. а) Человек должен спокойно относиться к тому, что он может услышать о себе от других.

б) Вполне естественно обидеться, услышав неприятное мнение о себе.

33. а) Усилия, которых требует познание истины, стоят того, ибо приносят пользу.

б) Усилия, которых требует познание истины, стоят того, ибо доставляют удовольствие.

34. а) В сложных ситуациях надо действовать испытанными способами – это гарантирует успех.

б) В сложных ситуациях надо находить принципиально новые решения.

35. а) Люди редко раздражают меня. б) Люди часто меня раздражают.

36. а) Если бы была возможность вернуть прошлое, я бы там многое изменил.

б) Я доволен своим прошлым и не хочу в нем ничего менять.

37. а) Главное в жизни – приносить пользу и нравиться людям.

б) Главное в жизни – делать добро и служить истине.

38. а) Иногда я боюсь показаться слишком нежным.

б) Я никогда не боюсь показаться слишком нежным

39. а) Я считаю, что выразить свои чувства обычно важнее, чем обдумывать ситуацию.

б) Не стоит необдуманно выражать свои чувства, не взвесив ситуацию.

40. а) Я верю в себя, когда чувствую, что способен справиться с задачами, стоящими передо мной.

б) Я верю в себя даже тогда, когда неспособен справиться со своими проблемами.

41. а) Совершая поступки, люди руководствуются взаимными интересами.

б) По своей природе люди склонны заботиться лишь о собственных интересах.

42. а) Меня интересуют все новшества в моей профессиональной сфере.

б) Я скептически отношусь к большинству нововведений в своей профессиональной области.

43. а) Я думаю, что творчество должно приносить пользу людям.

б) Я полагаю, что творчество должно приносить человеку удовольствие.

44. а) У меня всегда есть своя собственная точка зрения по важным вопросам.

б) Формируя свою точку зрения, я склонен прислушиваться к мнениям уважаемых и авторитетных людей.

45. а) Секс без любви не является ценностью.

б) Даже без любви секс – очень значимая ценность.

46. а) Я чувствую себя ответственным за настроение собеседника.

б) Я не чувствую себя ответственным за это.

47. а) Я легко мирюсь со своими слабостями.

б) Смириться со своими слабостями мне нелегко.

48. а) Успех в общении зависит от того, насколько человек способен раскрыть себя другому.

б) Успех в общении зависит от умения подчеркнуть свои достоинства и скрыть недостатки.

49. а) Мое чувство самоуважения зависит от того, чего я достиг.

б) Мое самоуважение не зависит от моих достижений

50. а) Большинство людей привыкли действовать по «линии наименьшего сопротивления».

- б) Думаю, что большинство людей к этому не склонны.
51. а) Узкая специализация необходима для настоящего ученого.
- б) Углубление в узкую специализацию делает человека ограниченным.
52. а) Очень важно, есть ли у человека в жизни радость познания и творчества.
- б) В жизни очень важно приносить пользу людям
53. а) Мне нравится участвовать в жарких спорах.
- б) Я не люблю споров.
54. а) Я интересуюсь предсказаниями, гороскопами в астрологическими прогнозами.
- б) Подобные вещи меня не интересуют.
55. а) Человек должен трудиться ради удовлетворения своих потребностей и блага своей семьи.
- б) Человек должен трудиться, чтобы реализовать свои способности и желания.
56. а) В решении личных проблем я руководствуюсь общепринятыми представлениями.
- б) Свои проблемы я решаю так, как считаю нужным.
57. а) Воля нужна для того, чтобы сдерживать желания контролировать чувства.
- б) Главное назначение воли – подхлестывать усилия и увеличивать энергию человека.
58. а) Я не стесняюсь своих слабостей перед другими.
- б) Мне нелегко обнаруживать свои слабости даже перед друзьями.
59. а) Человеку свойственно стремиться к новому.
- б) Люди стремятся к новому лишь по необходимости.
60. а) Я думаю, что неверно выражение «век живи – век учись».
- б) Выражение «век живи – век учись» я считаю правильным.
61. а) Я думаю, что смысл жизни заключается в творчестве.
- б) Вряд ли в творчестве можно найти смысл жизни.

62. а) Мне бывает непросто познакомиться с человеком, который мне симпатичен.

б) Я не испытываю трудностей, знакомясь с людьми.

63. а) Меня огорчает, что значительная часть жизни проходит впустую.

б) Не могу сказать, что какая-то часть моей жизни проходит впустую.

64. а) Одаренному человеку непростительно пренебрегать своим долгом.

б) Талант и способности значат больше, чем долг.

65. а) Мне хорошо удастся манипулировать людьми.

б) Я полагаю, что манипулировать людьми неэтично.

66. а) Я стараюсь избегать огорчений.

б) Я делаю то, что полагаю нужным, не считаясь с возможными огорчениями.

67. а) В большинстве ситуаций я не могу позволить себе дурачиться.

б) Существует множество ситуаций, где я могу позволить себе дурачиться.

68. а) Критика в мой адрес снижает мою самооценку.

б) Критика практически не влияет на мою самооценку.

69. а) Зависть свойственна только неудачникам, которые считают, что их обошли.

б) Большинство людей завистливы, хотя и пытаются это скрыть.

70. а) Выбирая для себя занятие, человек должен учитывать его общественную значимость.

б) Человек должен заниматься прежде всего тем, что ему интересно.

71. а) Я думаю, что для творчества необходимы знания в избранной области.

б) Я думаю, что знания для этого совсем не обязательны.

72. а) Пожалуй, я могу сказать, что живу ощущением счастья.

б) Я не могу сказать, что живу с ощущением счастья.

73. а) Я думаю, что люди должны анализировать свою жизнь.

б) Я считаю, что самоанализ приносит больше вреда, чем пользы.

74. а) Я пытаюсь найти основания даже для тех своих поступков, которые совершаю просто потому, что мне этого хочется.

б) Я не ищу оснований для своих действий и поступков.

75. а) Я уверен, что любой может прожить свою жизнь так, как ему хочется.

б) Я думаю, что у человека мало шансов прожить свою жизнь, как хотелось бы.

76. а) О человеке никогда нельзя сказать с уверенностью добрый он или злой.

б) Обычно оценить человека очень легко.

77 а) Для творчества нужно очень много свободного времени.

б) Мне кажется, что в жизни всегда можно найти время для творчества.

78. а) Обычно мне легко убедить собеседника своей правоте.

б) В споре я пытаюсь понять точку зрения собеседника, а не переубедить его.

79. а) Если я делаю что-либо исключительно для себя, мне бывает неловко.

б) Я не испытываю неловкости в такой ситуации

80. а) Я считаю себя творцом своего будущего.

б) Вряд ли я сильно влияю на собственное будущее.

81. а) Выражение «добро должно быть с кулаками» я считаю правильным.

б) Вряд ли верно выражение «добро должно быть кулаками».

82. а) По-моему, недостатки людей гораздо заметнее, чем их достоинства.

б) Достоинства человека увидеть гораздо легче, чем его недостатки.

83. а) Иногда я боюсь быть самим собой.

б) Я никогда не боюсь быть самим собой.

84. а) Я стараюсь не вспоминать о своих былых неприятностях.

б) Время от времени я склонен возвращаться к воспоминаниям о прошлых неудачах.

85. а) Я считаю, что целью жизни должно быть нечто значительное.

б) Я вовсе не считаю, что целью жизни непременно должно быть что-то значительное.

86. а) Люди стремятся к тому, чтобы понимать и доверять друг другу.

б) Замыкаясь в кругу собственных интересов, люди не понимают окружающих.

87. а) Я стараюсь не быть «белой вороной».

б) Я позволяю себе быть «белой вороной».

88. а) В доверительной беседе люди обычно искренни.

б) Даже в доверительной беседе человеку трудно быть искренним.

89. а) Бывает, что я стыжусь проявлять свои чувства.

б) Я никогда этого не стыжусь.

90. а) Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили.

б) Я вправе ожидать от людей, что они оценят то, что я для них делаю.

91. а) Я проявляю свое расположение к человеку независимо от того, взаимно ли оно.

б) Я редко проявляю свое расположение к людям, не будучи уверенным, что оно взаимно.

92. а) Я думаю, что в общении нужно открыто проявлять свое недовольство другими.

б) Мне кажется, что в общении люди должны скрывать взаимное недовольство.

93. а) Я мирюсь с противоречиями в самом себе.

б) Внутренние противоречия снижают мою самооценку.

94. а) Я стремлюсь открыто выражать свои чувства.

б) Думаю, что в открытом выражении чувств есть элемент несдержанности.

95. а) Я уверен в себе. б) Не могу сказать, что я уверен в себе.

96. а) Достижение счастья не может быть главной целью человеческих отношений.

б) Достижение счастья – главная цель человеческих отношений.

97. а) Меня любят, потому что я этого заслуживаю

б) Меня любят, потому что я сам способен любить.

98. а) Неразделенная любовь способна сделать жизнь человека невыносимой.

б) Жизнь без любви хуже, чем неразделенная любовь в жизни.

99. а) Если разговор не удался, я пробую выстроить его по-иному.

б) Обычно в том, что разговор не сложился, виновна невнимательность собеседника.

100. а) Я стараюсь производить на людей хорошее впечатление.

б) Люди видят меня таким, каков я на самом деле.

Ключ. Стремление к самоактуализации выражается следующими пунктами теста.

1Б	26Б	51Б	76А
2А	27А	52А	77Б
3Б	28А	53А	78Б
4Б	29Б	54Б	79Б
5Б	30А	55Б	80А
6Б	31Б	56Б	81Б
7А	32А	57Б	82Б
8Б	33Б	58А	83Б
9А	34Б	59А	84А
10А	35А	60Б	85А
11А	36Б	61А	86А
12Б	37Б	62Б	87Б
13А	38Б	63Б	88А
14Б	39А	64Б	89Б
15А	40Б	65Б	90А
16Б	41А	66Б	91А
17Б	42А	67Б	92А
18А	43Б	68Б	93А
19Б	44А	69А	94А
20Б	45А	70Б	95А
21А	46Б	71Б	96Б
22Б	47А	72А	97Б
23Б	48А	73А	98Б
24Б	49Б	74Б	99А
25А	50Б	75А	100Б

Отдельные шкалы вопросника «САМОАЛ» представлены следующими пунктами:

1. Ориентация во времени: 1б, 11а, 17б, 24б, 27а, 36б, 54б, 63б, 73а, 80а.
2. Ценности: 2 а, 16 б, 18 а, 25 а, 28а, 37б, 45а, 55б, 61а, 64б, 72а, 81б, 85а, 96б, 98б.
3. Взгляд на природу человека: 7а, 15а, 23б, 41а, 50б, 59а, 69а, 76а, 82б, 86а:
4. Потребность в познании: 8б, 24б, 29б, 33б, 42а, 51б, 53а, 54б, 60б, 70б.
5. Креативность (стремление к творчеству): 9а, 13а, 16б, 25а, 28а, 33б, 34б, 43б, 52а, 55б, 61а, 64б, 70б, 71б, 77б.
6. Автономность: 5б, 9а, 10а, 26б, 31б, 32а, 44а, 56б, 66б, 68б, 74б, 75а, 87б, 92а.
7. Спонтанность: 5б, 21а, 31б, 38б, 39а, 48а, 57б, 67б, 74б, 83б, 87б, 89б, 91 а, 92а, 94а.
8. Самопонимание: 4б, 13а, 20б, 30а, 31б, 38б, 47а, 66б, 79б, 93а.
9. Аутосимпатия: 6б, 14б, 21а, 22б, 32а, 40б, 49б, 58а, 67б, 68б, 79б, 84а, 89б, 95а, 97б.
10. Контактность: 10а, 29б, 35а, 46б, 48а, 53а, 62б, 78б, 90а, 92а.
11. Гибкость в общении: 3б, 10а, 12б, 19б, 29б, 32а, 46б, 48а, 65б, 99а.

Примечание: Шкалы № 1, 3, 4, 8, 10 и 11 содержат по 10 пунктов, в то время, как остальные – по 15. Для получения сопоставимых результатов количество баллов по указанным шкалам следует умножить на 1,5.

Можно получить результаты в процентах, решив следующую пропорцию:

15 баллов (максимум по каждой шкале) составляют – 100%, а число набранных баллов составляет $x\%$.

Описание шкал вопросника «САМОАЛ»

1. Шкала ориентации во времени показывает, насколько человек живет настоящим, не откладывая свою жизнь на «потом» и не пытаясь найти

убежище в прошлом. Высокий результат характерен для лиц, хорошо понимающих экзистенциальную ценность жизни «здесь и теперь», способных наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлыми радостями и не обесценивая предвкушением грядущих успехов. Низкий результат показывают люди, невротически погруженные в прошлые переживания, с завышенным стремлением к достижениям, мнительные и неуверенные в себе.

2. Шкала ценностей. Высокий балл по этой шкале свидетельствует, что человек разделяет ценности самоактуализирующейся личности, к числу которых А. Маслоу относил такие, как истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия, игра, самодостаточность. Предпочтение этих ценностей указывает на стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, далекое от желания манипулировать ими в своих интересах.

3. Взгляд на природу человека может быть положительным (высокая оценка) или негативным (низкая). Эта шкала описывает веру в людей, в могущество человеческих возможностей. Высокий показатель может интерпретироваться как устойчивое основание для искренних и гармоничных межличностных отношений, естественная симпатия и доверие к людям, честность, непредвзятость, доброжелательность.

4. Высокая потребность в познании характерна для самоактуализирующейся личности, всегда открытой новым впечатлениям. Эта шкала описывает способность к бытийному познанию – бескорыстную жажду нового, интерес к объектам, не связанный прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Такое познание, считает Маслоу, более точно и эффективно, поскольку его процесс не искажается желаниями и влечениями, человек при этом не склонен судить, оценивать и сравнивать. Он просто видит то, что и ценит это.

5. Стремление к творчеству или креативность – неперенный атрибут самоактуализации, которую попросту можно назвать творческим отношением к жизни.

6. Автономность, по мнению большинства гуманистических психологов, является главным критерием психического здоровья личности, ее целостности и полноты. Это понятие тяготеет к таким чертам, как жизненность и самоподдержка у Ф. Перлза, направляемость изнутри у Д. Рисмена, зрелость у К. Роджерса. Самоактуализирующаяся личность автономна, независима и свободна, однако это не означает отчуждения и одиночества. В терминах Э. Фромма автономность — это позитивная «свобода для» в отличие от негативной «свободы от».

7. Спонтанность – это качество, вытекающее из уверенности в себе и доверия к окружающему миру, свойственных самоактуализировавшимся людям. Высокий показатель по шкале спонтанности свидетельствует о том, что самоактуализация стала образом жизни, а не является мечтой или стремлением. Способность к спонтанному поведению фрустрируется культурными нормами, в естественном виде ее можно наблюдать разве что у маленьких детей. Спонтанность соотносится с такими ценностями, как свобода, естественность, игра, легкость без усилия.

8. Самопонимание. Высокий показатель по этой шкале свидетельствует о чувствительности, сензитивности человека к своим желаниям и потребностям. Такие люди свободны от психологической защиты, отделяющей личность от собственной сущности, они не склонны подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами. Показатели по шкалам самопонимания, спонтанности и аутосимпатии, как правило, связаны между собой. Низкий балл по шкале самопонимания свойственен людям неуверенным, ориентирующимся на мнение окружающих – Д. Рисмен называл таких «ориентированными извне» в отличие от «ориентированных изнутри».

9. Аутосимпатия – естественная основа психического здоровья и цельности личности. Низкие показатели имеют люди невротичные, тревожные, неуверенные в себе. Аутосимпатия вовсе не означает тупого самодовольства или некритичного самовосприятия, это просто хорошо осознаваемая позитивная Я-концепция, служащая источником устойчивой адекватной самооценки.

10. Шкала контактности измеряет общительность личности, ее способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими. В вопроснике САМОАЛ контактность понимается не как уровень коммуникативных способностей личности или навыки эффективного общения, но как общая предрасположенность к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, необходимая основа синергической (см. выше) установки личности.

11. Шкала гибкости в общении соотносится с наличием или отсутствием социальных стереотипов, способностью к адекватному самовыражению в общении. Высокие показатели свидетельствуют об аутентичном взаимодействии с окружающими, способности к самораскрытию. Люди с высокой оценкой по этой шкале ориентированы на личностное общение, не склонны прибегать к фальши или манипуляциям, не смешивают самораскрытие личности с самопредъявлением – стратегией и тактикой управления производимым впечатлением. Низкие показатели характерны для людей ригидных, не уверенных в своей привлекательности, в том, что они интересны собеседнику и общение с ними может приносить удовольствие.

Приложение В

Методика исследования самоотношения (тест МИС, опросник МИС)

В.В. Столина, С.Р. Пантеева

Методика построена в соответствии с разработанной В.В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения. Многомерный опросник

исследования самоотношения создан С.Р.Пантилеевым в 1989 году, содержит 110 утверждений распределенных по 9 шкалам.

В качестве исходного принимается различие содержания «Я-образа» (знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт) и самоотношения.. В ходе жизни человек познает себя и накапливает о себе знания, эти знания составляют содержательную часть его представлений о себе. Однако знания о себе самом, естественно, ему небезразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок, становится предметом его более или менее устойчивого самоотношения.

Методика исследования самоотношения (тест-опросник МИС, В.В. Столин, С.Р. Пантилеев)

Инструкция к методике МИС

Внимательно прочитайте предложения и поставьте на отдельном бланке рядом с номером каждого утверждения плюс, если вы согласны с данным утверждением, или минус, если Вы не согласны с данным утверждением.

Тестовый материал (вопросы)

1. Мои слова довольно редко расходятся с делом.
2. Случайному человеку я скорее всего покажусь человеком приятным.
3. К чужим проблемам я всегда отношусь с тем же пониманием, что и к своим.
4. У меня нередко возникает чувство, что то, о чем я с собой мысленно разговариваю, – мне неприятно.
5. Думаю, что все мои знакомые относятся ко мне с симпатией.
6. Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни, – это не противиться собственной судьбе.
7. У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.

8. Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.
9. Я не способен причинять душевную боль самым родным и любимым людям.
10. Я считаю, что не грех иногда пожалеть самого себя.
11. Совершив какой-то промах, я часто не могу понять, как же мне могло прийти в голову, что из задуманного могло получиться что-нибудь хорошее.
12. Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.
13. В моей личности есть, наверное, что-то такое, что способно вызвать у других острую неприязнь.
14. Когда я пытаюсь оценить себя, я прежде всего вижу свои недостатки.
15. У меня не получается быть для любимого человека интересным длительное время.
16. Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.
17. Мой внутренний голос редко подсказывает мне то, с чем бы я в конце концов не согласился.
18. Многие мои знакомые не принимают меня так уж всерьез.
19. Бывало, и не раз, что я сам остро ненавидел себя.
20. Мне очень мешает недостаток энергии, воли и целеустремленности.
21. В моей жизни возникали такие обстоятельства, когда я шел на сделку с собственной совестью.
22. Иногда я сам себя плохо понимаю.
23. Порой мне мучительно больно общаться с самим собой.
24. Думаю, что без труда смог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.
25. Если я отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.
26. Иногда я сомневаюсь, можно ли любить меня по-настоящему.

27. Нередко мои споры с самим собой обрываются мыслью, что все равно выйдет не так, как я решил.
28. Мое отношение к самому себе можно назвать дружеским.
29. Вряд ли найдутся люди, которым я не по душе.
30. Часто я не без издевки подшучиваю над собой.
31. Если бы мое второе «Я» существовало, то для меня это был бы довольно скучный партнер по общению.
32. Мне представляется, что я достаточно сложился как личность, и поэтому не трачу много сил на то, чтобы в чем-то стать другим.
33. В целом меня устраивает то, какой я есть.
34. К сожалению, слишком многие не разделяют моих взглядов на жизнь.
35. Я вполне могу сказать, что уважаю сам себя.
36. Я думаю, что имею умного и надежного советчика в себе самом.
37. Сам у себя я довольно часто вызываю чувство раздражения.
38. Я часто, но довольно безуспешно пытаюсь в себе что-то изменить.
39. Я думаю, что моя личность гораздо интереснее и богаче, чем это может показаться на первый взгляд.
40. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.
41. Я редко остаюсь непонятым в самом важном для меня.
42. Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.
43. То, что со мной случается, – это дело моих собственных рук.
44. Если я спорю с собой, то уверен, что найду единственно правильное решение.
45. Когда со мной случаются неприятности, как правило, я говорю: «И поделом тебе».
46. Я не считаю, что достаточно духовно интересен для того, чтобы быть притягательным для многих людей.
47. У меня нередко возникает сомнение, а таков ли я на самом деле, каким себе представляюсь.
48. Я не способен на измену даже в мыслях.

49. Чаще всего я думаю о себе с дружеской иронией.
50. Мне кажется, что мало кто может подумать обо мне плохо.
51. Уверен, что на меня можно положиться в самых ответственных делах.
52. Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.
53. Я никогда не выдаю понравившиеся мне чужие мысли за свои.
54. Каким бы я ни казался окружающим, я-то знаю, что в глубине души я лучше, чем большинство других.
55. Я хотел бы оставаться таким, какой я есть.
56. Я всегда рад критике в свой адрес, если она обоснована и справедлива.
57. Мне кажется, что если бы было больше таких людей, как я, то жизнь изменилась бы в лучшую сторону.
58. Мое мнение имеет достаточный вес в глазах окружающих.
59. Что-то мешает мне понять себя по-настоящему.
60. Во мне есть немало того, что вряд ли вызывает симпатию.
61. В сложных обстоятельствах я обычно не жду, пока проблемы разрешатся сами собой.
62. Иногда я пытаюсь выдать себя не за того, кто я есть.
63. Быть снисходительным к собственным слабостям вполне естественно.
64. Я убедился, что глубокое проникновение в себя, — малоприятное и довольно рискованное занятие.
65. Я никогда не раздражаюсь и не злюсь без особых на то причин.
66. У меня бывали такие моменты, когда я понимал, что и меня есть за что презирать.
67. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что со мной происходит.
68. Именно богатство и глубина моего внутреннего мира и определяют мою ценность как личности.
69. Долгие споры с собой чаще оставляют горький осадок в моей душе, чем приносят облегчение.
70. Думаю, что общение со мной доставляет людям искреннее удовольствие.

71. Если говорить откровенно, иногда я бываю очень неприятен.
72. Можно сказать, что я себе нравлюсь.
73. Я – человек ненадежный.
74. Осуществление моих желаний мало зависит от везения.
75. Мое внутреннее «Я» всегда мне интересно.
76. Мне очень просто убедить себя не расстраиваться по пустякам.
77. Близким людям свойственно меня недооценивать.
78. У меня в жизни нередко бывают минуты, когда я сам себе противен.
79. Мне кажется, что я все-таки не умею злиться на себя по-настоящему.
80. Я убедился, что в серьезных делах на меня лучше не рассчитывать.
81. Порой мне кажется, что я какой-то странный.
82. Я не склонен пасовать перед трудностями.
83. Мое собственное «Я» не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания.
84. Мне кажется, что, глубоко обдумывая свои внутренние проблемы, я научился гораздо лучше себя понимать.
85. Сомневаюсь, что вызываю симпатию у большинства окружающих.
86. Мне случалось совершать такие поступки, которым вряд ли можно найти оправдание.
87. Где-то в глубине души я считаю себя слабаком.
88. Если я искренне обвиняю себя в чем-то, то, как правило, обличительного запала хватает ненадолго.
89. Мой характер, каким бы он ни был, вполне меня устраивает.
90. Я вполне представляю себе, что меня ждет впереди.
91. Иногда мне бывает трудно найти общий язык со своим внутренним «Я».
92. Мои мысли о себе по большей части сводятся к обвинениям в собственный адрес.
93. Я не хотел бы сильно меняться даже в лучшую сторону, потому что каждое изменение – это потеря какой-то дорогой частицы самого себя.

94. В результате моих действий слишком часто получается совсем не то, на что я рассчитывал.
95. Вряд ли во мне есть что-то, чего бы я не знал.
96. Мне еще многого не хватает, чтобы с уверенностью сказать себе: «Да, я вполне созрел как личность».
97. Во мне вполне мирно уживаются как мои достоинства, так и мои недостатки.
98. Иногда я оказываю «бескорыстную» помощь людям только для того, чтобы лучше выглядеть в собственных глазах.
99. Мне слишком часто и безуспешно приходится оправдываться перед самим собой.
100. Те, кто меня не любит, просто не знают, что я за человек.
101. Убедить себя в чем-то не составляет для меня особого труда.
102. Я не испытываю недостатка в близких и понимающих меня людях.
103. Мне кажется, что мало кто уважает меня по-настоящему.
104. Если не мелочиться, то в целом меня не в чем упрекнуть.
105. Я сам создал себя таким, каков я есть.
106. Мнение других обо мне вполне совпадает с моим собственным.
107. Мне бы очень хотелось во многом себя переделать.
108. Ко мне относятся так, как я того заслуживаю.
109. Думаю, что моя судьба сложится все равно не так, как бы мне хотелось теперь.
110. Уверен, что в жизни я на своем месте.

Ключ к тесту МИС

Номера пунктов опросника и знак, с которым пункт входит в соответствующий фактор.

Шкала 1. Открытость

«+»: 1, 3, 9, 53, 56, 65.

«-»: 21, 48, 62, 86, 98.

Шкала 2. Самоуверенность

«+»: 7, 24, 30, 35, 36, 51, 52, 58, 61, 73, 82.

«-»: 20, 80, 103.

Шкала 3. Саморуководство

«+»: 43, 44, 45, 74, 76, 84, 90, 105, 106, 108, 110.

«-»: 109.

Шкала 4. Зеркальное Я

«+»: 2, 5, 29, 41, 50, 102.

«-»: 13, 18, 34, 85.

Шкала 5. Самоценность

«+»: 8, 16, 39, 54, 57, 68, 70, 75, 100.

«-»: 15, 26, 31, 46, 83.

Шкала 6. Самопринятие

«+»: 10, 12, 17, 28, 40, 49, 63, 72, 77, 79, 88, 97.

Шкала 7. Самопривязанность

«+»: 6, 32, 33, 55, 89, 93, 101, 104.

«-»: 96, 107.

Шкала 8. Конфликтность

«+»: 4, 11, 22, 23, 27, 38, 47, 59, 64, 69, 81, 91, 94, 99.

Шкала 9. Самообвинение

«+»: 14, 19, 25, 37, 60, 66, 71, 78, 87, 92.

За каждое совпадение с ключом начисляется один балл. Полученные «сырые» результаты переводятся в стены в соответствии с таблицей.

Полученные «сырые» баллы по специальной шкале переводятся в стены.

Таблица перевода «сырых» баллов в стены

Стены	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Шкала 1	0	0	1	2-3	4-5	6-7	8	9	10	11
Шкала 2	0-1	2	3-4	5-6	7-9	10	11-12	13	13	14
Шкала 3	0-1	2	3	4-5	6	7	8	9-10	11	12
Шкала 4	0	1	2	3-4	5	6-7	8	9	10	11
Шкала 5	0-1	2	3	4-5	7	8	9-10	11	12	13-14
Шкала 6	0-1	2	3-4	5	6-7	8	9	10	11	12
Шкала 7	0	1	2	3	4-5	6	7-8	9	10	11
Шкала 8	0	0	1-2	3-4	5-7	8-10	11-12	13	14	15
Шкала 9	0	1	2	3-4	5	6-7	8	9	10	10

Интерпретация к опроснику МИС

Опросник включает следующие шкалы.

Открытость. Открытость или защитное отношение к самому себе. Либо это внутренняя честность, критичность, либо конформность и выраженная мотивация социального одобрения.

Самоуверенность. Отношение к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому человеку, достойному уважения – это высокий полюс. Неудовлетворенность своими возможностями, ощущение слабости, сомнения в способности вызывать уважение – это низкий полюс.

Саморуководство. Представление о том, что субъект сам является источником активности, как в деятельности, так и в сферах, касающихся личности; выраженное переживание своего Я, как внутреннего стержня, организующего его как личность в деятельности, общении; чувство того, что судьба находится в его собственных руках, способность справляться с эмоциями и переживаниями по поводу самого себя – это высокий полюс. Переживание подавленности его Я внешним условиям, плохая саморегуляция, отсутствие тенденции искать причины и результаты поступков и деятельности, а также его личностных особенностей в самом себе – это низкий полюс.

Отраженное самоотношение. Представление о том, что его личность, характер и деятельность способны вызывать у других людей уважение, симпатию, одобрение и понимание, т.е. ожидаемое, положительное отношение к себе – это высокий полюс. Отсутствие такого представления – это низкий полюс.

Самоценность. Ощущение ценности собственной личности и предполагаемая ценность своего Я для других; эмоциональная оценка своего Я по внутренним, интимным критериям духовности, богатство внутреннего мира – это высокий полюс. Сомнение в ценности собственной личности, недооценка своего духовного Я, отстраненность и безразличие, потеря интереса к своему Я и своему внутреннему миру – это низкий полюс.

Самопринятие. Чувство симпатии к самому себе, согласие со своими внутренними побуждениями. Принятие самого себя таким, как он есть, дружеское, снисходительное отношение к самому себе – это высокий полюс. Низкие результаты частично совпадают с самообвинением.

Самопривязанность. Это желание или нежелание изменять себя. Высокий полюс – полное принятие себя, вплоть до самодовольства, некоторая ригидность Я-концепции, отрицание возможности, желания развивать себя, даже в лучшую сторону. Иногда это привязанность к неадекватному образу Я, как один из защитных механизмов самосознания. Низкий полюс – сильное желание изменений, неудовлетворенность собой, тяга к соответствующим идеальным представлениям о самом себе.

Внутренняя конфликтность. Наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласий с самим собой, чрезмерное самокопание, рефлексия на общем негативном фоне отношения к самому себе – это высокий полюс. Закрытость, отрицание проблемы, поверхностное самодовольство; высокая внутренняя конфликтность сопровождается сильными депрессивными состояниями – это низкий полюс.

Самообвинение. Высокие оценки – близки к самоуничтожению. Самообвинение, отрицание эмоций в адрес своего Я. Это готовность поставить себе в вину свои же промахи и неудачи. Низкие оценки – внутренняя напряженность и открытость к восприятию отрицательных эмоций в свой адрес.

Проведенная факторизация матриц интеркорреляций значений шкал позволила выделить три независимых фактора.

Самоуважение. В данный фактор вошли значения шкал: открытость (внутренняя честность) (1), самоуверенность (2), саморуководство (3), зеркальное «Я» (отражение самоотношения) (4). Совокупность значений шкал выражает оценку собственного «Я» испытуемого по отношению к социально-нормативным критериям: моральности, успешности, воле, целеустремленности, социальному одобрению.

Аутосимпатия. В данный фактор вошли значения шкал: самооценнность (5), самопринятие (6) и самопривязанность (7). Эти шкалы в наиболее чистом виде отражают эмоциональное отношение испытуемого к своему «Я».

Внутренняя неустроенность. Данный фактор содержит значения шкал: внутренняя конфликтность (8), самообвинение (9). Этот фактор связан с негативным самоотношением, не зависящим от аутосимпатии и самоуважения.

Приложение Г

Тест «Кто я?» Тест двадцати высказываний (М.Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой)

Тест используется для изучения содержательных характеристик идентичности личности. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, т.е. с его образом «Я» или Я-концепцией.

Инструкция к тесту

«В течение 12 минут Вам необходимо дать как можно больше ответов на вопрос: «Кто Я?». Постарайтесь дать как можно больше ответов. Каждый новый ответ начинайте с новой строки (оставляя некоторое место от левого края листа). Вы можете отвечать так, как Вам хочется, фиксировать все ответы, которые приходят Вам в голову, поскольку в этом задании нет правильных или неправильных ответов.

Также важно замечать, какие эмоциональные реакции возникают у Вас в ходе выполнения данного задания, насколько трудно или легко было отвечать на данный вопрос».

Когда Вы ответили на вопрос, то начинаете первый этап обработки результатов – количественный:

«Пронумеруйте все ответы-характеристики. Слева от каждого ответа поставьте его порядковый номер. Затем каждую отдельную характеристику оцените по четырехзначной системе:

- «+» – знак «плюс» ставится, если в целом Вам лично данная характеристика нравится;
- «-» – знак «минус» – если в целом Вам лично данная характеристика не нравится;
- «±» – знак «плюс–минус» – если данная характеристика Вам и нравится, и не нравится одновременно;
- «?» – знак «вопроса» – если Вы не знаете на данный момент времени, как вы точно относитесь к характеристике, у Вас нет пока определенной оценки рассматриваемого ответа.

Знак своей оценки необходимо ставить слева от номера характеристики. У Вас могут быть оценки как всех видов знаков, так и только одного знака или двух-трех.

Проводится контекст-анализ высказываний

Приложение Д

Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан основана на непосредственном оценивании (шкалировании) школьниками ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер и т.д. Обследуемым предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т.е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их. Каждому испытуемому предлагается бланк методики, содержащий инструкции и задание.

При фронтальной работе после раздачи бланков школьникам предлагается прочесть инструкцию, затем психолог должен ответить на все задаваемые ими вопросы. После этого учащимся предлагается выполнить задание на первой шкале (здоровый – больной). Затем следует проверить, как каждый из учащихся выполнил задание, обращая внимание на правильность использования значков, точное понимание инструкции, вновь ответить на вопросы. После этого учащиеся работают самостоятельно, и психолог ни на

какие вопросы не отвечает. Заполнение шкалы вместе с чтением инструкции 10–15 мин.

Обработка проводится по шести шкалам (первая, тренировочная – «здоровье» – не учитывается). Каждый ответ выражается в баллах. Как уже отмечалось ранее, размеры каждой шкалы 100 мм, в соответствии с этим ответы школьников получают количественную характеристику (напр., 54 мм = 54 баллам).

1. По каждой из шести шкал определить:

а) уровень притязаний – расстояние в мм от нижней точки шкалы («О») до знака «х»;

б) высоту самооценки – от «0» до знака «х»;

в) значение расхождения между уровнем притязаний и самооценкой – расстояние от знака «х» до знака «–», если уровень притязаний ниже самооценки, он выражается отрицательным числом.

2. Рассчитать среднюю величину каждого показателя по всем шести шкалам.

Уровень притязаний

Норму, реалистический уровень притязаний характеризует результат от 60 до 89 баллов. Наиболее оптимальный – сравнительно высокий уровень – от 75 до 89 баллов, подтверждающий оптимальное представление о своих возможностях, что является важным фактором личностного развития. Результат от 90 до 100 баллов – обычно удостоверяет нереалистическое, некритическое отношение детей к собственным возможностям. Результат менее 60 баллов свидетельствует о заниженном уровне притязаний, он – индикатор неблагоприятного развития личности.

Высота самооценки

Количество баллов от 45 до 74 («средняя» и «высокая» самооценка) удостоверяют реалистическую (адекватную) самооценку. Количество баллов от 75 до 100 и выше свидетельствует о завышенной самооценке и указывает на определенные отклонения в формировании личности. Завышенная

самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может показывать на существенные искажения в формировании личности – «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Количество баллов ниже 45 указывает на заниженную самооценку (недооценку себя) и свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Эти ученики составляют «группу риска», их, как правило, мало. За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и т.п. позволяет не прилагать никаких усилий.

Рецензия

На магистерскую диссертацию магистранта ИППО ФГБОУ ВПО КГПУ
им.В.П.Астафьева по направлению подготовки 44.04.02 (050400.68)

Психолого-педагогическое образование

Магистерская программа «Практическая психология в образовании»

Кунициной Алены Александровны

«Особенности самопонимания в старшем подростковом возрасте»

Диссертационное исследование А.А. Кунициной посвящено исследованию самопонимания старших подростков.

Проблема изучения самопонимания при всем многообразии подходов к изучаемому феномену, до сих пор остается недостаточно изучена, поскольку на сегодняшний день нет однозначного толкования термина «самопонимания», не выделены особенности самопонимания в старшем подростковом возрасте и др.

В связи с этим, заявленная автором проблема является актуальной и представляет научный интерес.

Структура исследования, названия глав и логика изложения отражают основные этапы исследования. Работа состоит из введения, двух глав, выводов, библиографического списка, приложения.

Во введении обоснована актуальность работы, сформулированы цели и задачи, грамотно выделены объект и предмет исследования, представлен методический инструментарий, этапы исследования, показаны новизна, практическая и теоретическая значимость, сформулированы положения, выносимые магистрантом на защиту.

В первой главе «Теоретическое обоснование проблемы развития самопонимания в старшем подростковом возрасте» Алена Александровна раскрывает различные подходы к изучению самопонимания, как в зарубежной, так и в отечественной психологии, а также условия его развития.

Во второй главе описываются результаты исследования особенностей самопонимания в старшем подростковом возрасте. Их анализ позволил выявить существенные количественные и качественные изменения самопонимания, происходящие в старшем подростковом возрасте, в динамике к раннему юношескому возрасту.

Таким образом, к числу достоинств работы следует отнести качественно прописанные различия в становлении самопонимания старших подростков.

Видится возможность дальнейших перспективных исследований в данной проблематике. Сам автор отмечает необходимость рассмотрения самопонимания, как развития личности старших подростков.

Кроме этого, следует отметить научную активность автора: по теме диссертационного исследования опубликовано две научные работы, представленные автором на научно-практических конференциях, разработаны методические рекомендации для педагогов-психологов по

данной проблематике.

В качестве недостатков представленной работы следует отметить наличие орфографических ошибок в тексте работы, кроме этого требует пояснения корреляционные связи самопонимания с самоактуализацией и рефлексией, что не в полной мере отражено в тексте работы. Указанный вопрос носит дискуссионный характер и может быть снят при публичной защите.

В целом магистерская диссертация «Особенности самопонимания в старшем подростковом возрасте» представляет собой завершённую научно-исследовательскую работу. Результаты, полученные магистрантом, имеют значение для психологической науки и практики.

Работа отвечает требованиям, предъявляемым к магистерским диссертациям, и может быть высоко оценена, при условии успешной защиты, а ее автор Куница Алена Александровна заслуживает присвоения степени магистра.

Рецензент:

Иванова Наталья Георгиевна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной психологии
Красноярского государственного
педагогического университета
им. В.П.Астафьева



Иванова Н.Г.

ОТЗЫВ

научного руководителя д.псих.наук, профессора Селезневой Н.Т.

на выпускную квалификационную работу Кунициной Алены Александровны
«ОСОБЕННОСТИ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ 14-16 ЛЕТ»
выполненную в форме магистерской диссертации

Актуальность темы проблемы исследования и ее назначение: Потребность понять себя, разобраться в своих мыслях, чувствах, намерениях возникает в подростковом возрасте, что актуализирует проблему исследования самопонимания подростка.

Объект исследования: самопонимание в структуре личности.

Предмет исследования: психологические особенности самопонимания старших подростков 14-15 и 15-16 лет.

Целью исследования является выявление психологических особенностей самопонимания в старшем подростковом возрасте 14-15 и 15-16 лет.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто то, что у старших подростков 15-16 лет усиливаются взаимосвязи самопонимания с самоактуализацией и самоотношением личности.

Основные задачи исследования:

- 1) Теоретический анализ различных подходов к изучению проблемы самопонимания в отечественной и зарубежной психологической науке.
- 2) Разработать методику экспериментального исследования самопонимания в старшем подростковом возрасте.
- 3) Выявить особенности самопонимания в старшем подростковом возрасте.
- 4) Определить взаимосвязь самопонимания с самоотношением и самоактуализацией старших подростков.
- 5) Разработать рекомендации по развитию самопонимания старших подростков.

Характеристика проделанной работы студентом по разработке и оформлению выпускной квалификационной работы: Выпускная квалификационная работа представляет собой самостоятельное законченное исследование. Состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы. Содержание работы отражает содержание заявленной темы. Автором грамотно выделены объект и предмет, цели и задачи исследования, определён его научный аппарат.

В своей работе Куницина А.А. показала основательную теоретическую подготовку по курсу психологии, умение определить методологическую основу исследования. Автор демонстрирует хорошее владение теоретическим материалом и научно-диагностическим аппаратом.

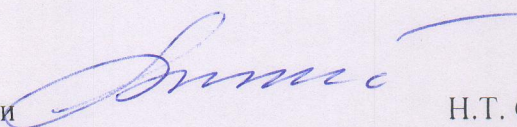
Стиль изложения выпускной квалификационной работы носит научный характер.

Достоинством работы являются разработанные автором методические рекомендации по профилактике профессионального стресса сотрудников организации.

Замечания по результатам исследования отсутствуют.

Вывод: Выпускная квалификационная (магистерская) работа соответствует требованиям, предъявляемым к магистерским работам, может быть рекомендована к публичной защите и заслуживает положительной оценки.

Доктор психологических наук,
профессор кафедры социальной психологии



Н.Т. Селезнева

Уважаемый пользователь! Обращаем ваше внимание, что система «Антиплагиат» отвечает на вопрос, является ли тот или иной фрагмент текста заимствованным или нет. Ответ на вопрос, является ли заимствованный фрагмент именно плагиатом, а не законной цитатой, система оставляет на ваше усмотрение.

Отчет о проверке № 1

дата загрузки: 10.05.2017 09:14:30
пользователь: nb.kspu@mail.ru / ID: 1560615
отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат»
на сайте <http://www.antiplagiat.ru>

Информация о документе

№ документа: 2065
Имя исходного файла: Куница А.А. Особенности самопонимания в старшем подростковом возрасте..doc
Размер текста: 788 кБ
Тип документа: Не указано
Символов в тексте: 203323
Слов в тексте: 23979
Число предложений: 1246

Информация об отчете

Дата: Отчет от 10.05.2017 09:14:31 - Последний готовый отчет
Комментарии: не указано
Оценка оригинальности: 68.37%
Заимствования: 31.63%
Цитирование: 0%



Оригинальность: 68.37%

Заимствования: 31.63%

Цитирование: 0%

Источники

Верно

Доля в тексте	Источник	Ссылка	Дата	Найдено в
6.22%	[1] Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога	http://fibusta.net	раньше 2011 года	Модуль поиска Интернет
6.22%	[2] Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога	http://fibusta.net	раньше 2011 года	Модуль поиска Интернет
4.5%	[3] Психологические особенности самопонимания в старшем школьном возрасте ← Психологические исследования ← Психология человека	http://psibook.com	05.03.2016	Модуль поиска Интернет

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра социальной психологии

РЕФЕРАТ

на тему:

ОСОБЕННОСТИ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ 14-16 ЛЕТ

Направление подготовки: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Магистерская программа: ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В
ОБРАЗОВАНИИ

Актуальность темы проблемы исследования и ее назначение: Потребность понять себя, разобраться в своих мыслях, чувствах, намерениях возникает в подростковом возрасте, что актуализирует проблему исследования самопонимания подростка.

Объект исследования: самопонимание в структуре личности.

Предмет исследования: психологические особенности самопонимания старших подростков 14-15 и 15-16 лет.

Целью исследования является выявление психологических особенностей самопонимания в старшем подростковом возрасте 14-15 и 15-16 лет.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто то, что у старших подростков 15-16 лет усиливаются взаимосвязи самопонимания с самоактуализацией и самоотношением личности.

Методики исследования:

- методика исследования самоотношения, разработанную С.Р. Пантилеевым и В.В. Столиным,
- психодиагностическая методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой.
- тест по оценке уровня самоактуализации личности (САМОАЛ), адаптированный Н.Ф. Калиной.
- Методика свободного самоописания М. Куна и Т. Макпартлэнда
- Методика самооценки Дембо-Рубинштейн.

Мы рассмотрели структурно-содержательные характеристики самопонимания старших подростков 14-16 лет. Их анализ позволил выявить существенные количественные и качественные изменения самопонимания, происходящие в старшем подростковом возрасте, в динамике к старшему школьному возрасту.

Выполнила:

Куница Алена Александровна
магистрант 2 курса, группа 203

THE MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF THE RUSSIAN
FEDERATION

Federal state budgetary educational institution of higher education
KRASNOYARSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY. V. P.

ASTAFIEV

(KgPu V. P. Astafyev)

Institute of psychological and pedagogical education

Department of social psychology

ABSTRACT

on the topic:

FEATURES OF SELF-UNDERSTANDING

OLDER TEENS 14-16 YEARS

Direction of training: 44.04.02 Psychological and pedagogical education

Master program: applied PSYCHOLOGY IN EDUCATION

The relevance of the topic, the research problem and its purpose: the Need to understand themselves, to understand their thoughts, feelings, intentions, occurs in adolescence, which actualizes the problem of the study of self-understanding of a teenager.

The object of the research: - understanding the structure of personality.

Subject of research: psychological features of self-understanding of older adolescents 14-15 and 15-16 years.

The aim of the study is to identify the psychological characteristics of self-understanding in their Teens 14-15 and 15-16 years.

As the hypothesis was put forward that adolescents 15-16 years strengthened the relationship of self-understanding with self-actualization and self identity.

Methods:

- research technique of self, developed by S. R. Pantileev and Prime Minister Vladimir Stalinym,

- psychodiagnostic method of determining individual measures reflexivity Century A. Karpov, V. V. Ponomareva.

- test to assess the level of self-actualization of personality (SAMUEL), adapted N. F. Kalina.

A method of free self-descriptions of M. Kuhn and T. this author

The self - assessment methodology Dembo-Rubinstein.

We examined the structural characteristics of the self-understanding of older adolescents aged 14-16 years. Their analysis revealed significant quantitative and qualitative changes of self-understanding that occurs in older adolescence, in dynamics to senior school age.

Fulfilled:

Kunitsina Alena Aleksandrovna
the 2-year student, group 203 M

**Достижения выпускника магистратуры и их оценка
по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
(портфолио достижений)**

Обучающийся (Ф.И.О.) Курдюмова Анна Александровна
 Магистерская программа Особенности саморазвития старших подростков 14-16 лет

Необходимый минимум баллов – 24
 Максимальная сумма баллов – 40

Оценочный лист портфолио (с оценками экспертов) необходимо представить на выпускающую кафедру за 2 недели до защиты

п. п.	Достижения для портфолио	Требования к эксперту/оценке	Подтверждающий документ в электронном портфолио-основание оценки	Оценка и подпись эксперта (с расшифровкой)
1	Статьи, тезисы (по теме научной работы, по модулям, которые осваивались в процессе обучения) - не менее 2	Научный руководитель/ максимальная оценка 8 баллов	Сканы, ссылки на электронные ресурсы	8 балл [подпись]
2	Участие в профессиональных конкурсах, олимпиадах, в том числе и как разработчик, организатор, помощник, волонтер	Руководитель магистерской программы или Преподаватель, отв. за модуль (модуль по выбору студента)/ максимальная оценка 4 балла	Сканы документов, подтверждающих участие	4 балл [подпись]
3	Методические разработки (программы развития, коррекционные программы, мониторинг образовательных результатов, разработка диагностического инструментария, карты наблюдения, оценочных листов и пр., рекомендации)	Научный руководитель или Преподаватель, отв. за модуль (модуль по диагностике и коррекции)/ максимальная оценка 8 баллов	Скан или файл с текстом в формате PDF и оценка (руководителем практики от вуза, от образовательной организации)	8 балл [подпись]
4	Участие в конференциях (с докладом), представление результатов на методических советах, участие в общественных проектах, научно-исследовательских	Научный руководитель)/ максимальная оценка 4 балла	Сканы, подтверждающие участие	4 балл [подпись]

	проектах – не менее 2			
5	Отзывы, рекомендации о внедрении, характеристики от профессионалов – практиков, руководителей организаций (о профессионально значимых компетенциях и личностных качествах магистранта)	Руководитель магистерской программы)/ максимальная оценка 4 балла	Скан отзыва с подписью или скан оценочного экспертного листа	4 балла <i>Вит</i>
6	Социально-значимые работы: волонтерская, культурно-массовая и творческая деятельность магистранта; спортивно-оздоровительная деятельность; педагогическая деятельность; сервисная деятельность (помощь в организации соревнований, конференций, сборов и т.п.) – не менее 1	Руководитель магистерской программы)/ максимальная оценка 4 балла	Сканы, подтверждающие участие	4 балла <i>Вит</i>
7	Наиболее значимая (лучшая/удачная) работа, по мнению магистранта, которая показывают его развитие в процессе обучения и профессиональной подготовки – не менее 1	Руководитель магистерской программы)/ максимальная оценка 4 балла	Скан или файл с текстом в формате PDF	4 балла <i>Вит</i>
8	Поощрения (по итогам конференций за лучшие доклады, рекомендации к публикации в сборнике материалов конференции; благодарность декана (директора), заведующего кафедрой; грамоты и дипломы, гранты, премии факультета, института, вуза, региона, награды фондов (правительственных, общественных организаций)	Руководитель магистерской программы)/ максимальная оценка 4 балла	Скан документа	4 балла <i>Вит</i>

Сумма баллов 40 балл. (сорок баллов)
(числом и полностью)

ВЕРНО. УТВЕРЖДАЮ
Зав. выпускающей кафедрой

(название кафедры)

подпись

Ф.И.О.

Лист нормоконтроля

Обучающийся

Жунирова Анна Александровна

Тема ВКР:

Тема ВКР: особенности самосознания старших подростков 14-16 лет

Нормоконтроль пройден.

Нормоконтролер

13.05.2017

(подпись, дата)

И. Ур. Увенов И.П.
(расшифровка подписи)

(расшифровка подписи)