

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

Институт психолого-педагогического образования
Выпускающая кафедра психологии

ВОЛКОВ ДМИТРИЙ ЕВГЕНЬЕВИЧ

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

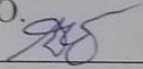
**РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ
ЖИЗНЕННЫХ ЦЕЛЕЙ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовательных организациях

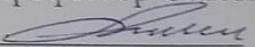
ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой канд. психол. наук.,
доцент Дубовик Е.Ю.

18.05.2019 

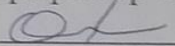
Руководитель

д-р психол. наук., профессор Селезнева Н.Т.

18.05.2019 

Рецензент

д-р психол. наук., профессор Орлова С.Н.

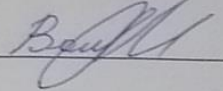
18.05.2019 

Дата защиты

18.06.2019

Обучающийся

Волков Д.Е.

18.05.2019 

Оценка

Красноярск 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ РЕФЛЕКСИИ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ | 7 |
| 1.1. Основные подходы к изучению рефлексии в литературе | 7 |
| 1.2. Сущность ценностно-смысловых ориентаций личности | 20 |
| 1.3. Становление ценностно-смысловых ориентаций в подростковом возрасте | 31 |
| ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 | 41 |
| ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ ПОДРОСТКОВ КАК УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕЛЕЙ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ | 43 |
| 2.1. Паспорт проекта | 43 |
| 2.2. Содержание проекта | 49 |
| 2.3. Оценка результативности проекта | 75 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК | 87 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальным предметом изучения психологической науки в настоящее время становятся процессы ценностного отношения, смысложизнеобретения, смысложизнеосознания, приобретающие наибольшее свое значение в период несовершеннолетия индивида.

Особое значение проблема ценностей и смысла приобретает в подростковый период, оцениваемый, как время поиска себя и своего места в мире (Г.А. Вайзер, Н.Л. Карпова, Д.А. Леонтьев и др.). Важность подросткового периода для формирования ценностно-смысловых ориентации, приобретения и осознания смысла жизни отмечается многими учеными (А.А. Бодалев, Г.А. Вайзер, Н.Л. Карпова, Д.А. Леонтьев, В.Э. Чудновский и др.).

Установлено, что общие особенности психического развития подростков всегда проявляются с индивидуальным своеобразием в структуре потребностей, становлении жизненных целей, идеалов, особенностях ценностно-смысловой сферы. Сложность формирования смысложизненных и ценностных ориентаций и операционализации концепта, «смысл жизни» у несовершеннолетних связана, как полагает Г.А. Вайзер, с наличием у подростков в этот период так называемого «двойного кризиса» — возрастного и социального, которые взаимодействуют и как бы накладываются один на другой.

Особую актуальность сегодня приобретают вопросы становления и развития согласованной и непротиворечивой системы ценностно-смысловых ориентаций, а также готовности признавать себя субъектом собственной жизни с принятием ответственности за ее качество.

Специфика современного состояния изучения процесса личностной рефлексии такова, что этот феномен достаточно широко исследуется в разных прикладных аспектах психологических проблем в зарубежной науке. Это - исследования в области педагогической психологии - М. Экенберг,

М. Мэнтей, Я. Мун, в психологии развития - Я. Хойэр и А. Клейн, С. Пиншаэн, Я. Снид и С. Вайтбоне, Г. Женева и Н. Кечодж, К. Топе и Я. Барски, в нарративной психологии - С. Пинкэн, П. Сниде и МкВильям, в области психологии личности это исследования С. Бачос, Я. Шнедер.

Первые отечественные исследования личностной рефлексии были осуществлены Н. И. Гуткиной, С.Ю. Степановым на подростковом возрасте.

Исследование рефлексии в ряду психологических характеристик подростка имеет немаловажное значение для определения взаимосвязи с ценностно-смысловыми ориентациями и возможностях рефлексии в становлении ценностно-смысловых ориентаций подростков.

Теоретически взаимосвязь смысложизненных ориентаций и личностной рефлексии обсуждалась в трудах А. Маслоу, Н.А. Бердяева, Л.Я. Венгеровой и Д.Д. Гурьева, В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунова, В.П. Панова. Ю.Л. Линецкого и других. Развивая положения, выдвигаемые данными психологами в нашей работе, можно не только говорить о наличии взаимозависимости двух обсуждаемых феноменов, но и предположить, что процесс развития рефлексии первичен по отношению к процессу становления ценностных и смысложизненных ориентаций. Отсюда возникает предположение о возможности косвенного влияния на формирование ценностно-смысловых ориентаций путём целенаправленного развития личностной рефлексии подростков.

В результате проведенного анализа, было выявлены существующие противоречия:

- между требованиями общества к личностному развитию подростков и их несоответствие этим требованиям из-за низкой степени рефлексивных процессов подростков;

- между задачей развития ценностно-смысловых ориентаций и недостаточной теоретической и методической разработанностью ее решения с использованием рефлексии личности.

В связи с необходимостью разрешения существующих противоречий возникает следующая проблема исследования: каковы возможности развития рефлексии в становления ценностно-смысловых ориентаций подростков.

Объект исследования: ценностно-смысловые ориентации.

Предмет исследования: рефлексия как условие становления ценностно-смысловых ориентаций подростков

Целью исследования является выявление возможностей развития рефлексии как условия становления ценностно-смысловых ориентаций подростков.

Основные задачи исследования:

1) Провести теоретический анализ различных подходов к изучению рефлексии и ценностно-смысловых ориентаций в литературных источниках

2) Экспериментальным путем выявить особенности рефлексии и ценностно-смысловых ориентаций подростков.

3) Определить возможности рефлексии в становлении ценностно-смысловых ориентаций подростков.

Методологическую основу исследования составляют:

- системный подход (П.К.Анохин, В.Н.Бехтерев, В.А.Ганзен, Е.П.Ильин, Б.Ф.Ломов, Ж.Пиаже, В.Д. Шадриков и др.)

- субъектно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);

Теоретическую основу исследования составили:

- концепции ценностно-смысловых ориентаций личности (Д.А. Леонтьев, Б.С. Братусь, В.Э. Чудновский и другие);

- положения о личностной рефлексии и действия рефлексивного механизма в личностной сфере (О.С. Анисимов, В.В. Давыдов, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов 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), теория социального становления и развития личности в подростковом возрасте Д.И. Фельдштейна.

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

- теоретические: анализ психолого-педагогической и философской литературы по исследуемой проблеме;
- эмпирические: психологическое тестирование, анкетирование.
- методы обработки полученных данных были представлены методами вариационного анализа (вычисления среднего арифметического); корреляционного анализа (определения коэффициента линейной корреляции Спирмена);

Методики исследования:

- методика определения индивидуальной меры рефлексивности

А. В. Карпова, В. В. Пономаревой.

- Методика смысловых ориентаций А.Н. Леонтьева.

Тест «Осознанности жизненных целей» автор Е.А. Карапешта

Опытно-экспериментальная база исследования: МБОУ СОШ № 70 г. Красноярск, в исследовании принимали участие 31 учащихся 9 классов в возрасте 14-16 лет.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что изучение развития рефлексии в подростковом возрасте позволяет расширить представления о возможностях целенаправленного развития ценностно-смысловых ориентаций в подростковом возрасте.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством участия и выступления ее автора на конференциях:

Структура и объем диссертации. Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, библиографического списка и приложений, содержит таблицы и гистораммы.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ РЕФЛЕКСИИ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

1.1. Основные подходы к изучению рефлексии в литературе

Рассмотрим различные теоретические толкования понятия и явления рефлексии, существующие в настоящее время в философской и психолого-педагогической литературе.

В большом энциклопедическом словаре дано два определения термина рефлексия (от позднелатинского *reflexio* - «обращение назад»): рефлексия как размышление, самонаблюдение, самопознание и рефлексия (филос.) как форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов.

В современном философском словаре под ред. В.Е. Кемерова рефлексия определяется как принцип философского мышления, направленный на осмысление и обоснование собственных предпосылок.

В одном из современных словарей по философии рефлексия трактуется как способность человеческого мышления осознавать свои собственные формы и содержание, критически анализировать предпосылки и методы познания [57].

Здесь рефлексия имеет дело с предметным содержанием, которое «безличностно».

Рефлексия в основном определяется как процесс осмысления чего-либо при помощи изучения и сравнения. В узком смысле слова рефлексия понимается как «новый поворот» духа после совершения познавательного акта к Я (как к центру акта) и его микроклимату, благодаря чему становится возможным присвоение познанного [63].

Общим во всех приведенных определениях в контексте философской проблематики является понимание рефлексии как способности разума

обращать свой «взор» на себя; мышления о мышлении; анализа знания с целью получения нового знания или преобразования знания неявного в явное; самонаблюдения за состоянием ума или души; выхода из поглощенности жизнедеятельностью; исследовательского акта, направляемого человеком на себя, формы познания и т.п.

Понятие «рефлексия» возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании.

Впервые наиболее ярко рефлексия представлена на уровне деятельности в культуре Древней Греции. Рефлексия, понимаемая как одно из определений особой формы мыслительных функций, встречается в работах Сократа и Платона, но наиболее значительный вклад в его разработку внес неоплатоник Плотин (204/205 - 269/270 н.э.). Греческий философ Плотин первым из философов обратился к рефлексии как рабочему инструменту человеческого разума, способа достижения единства с мировой душой, заключающей в себе все индивидуальные души. «Сократовские беседы» по своему содержанию являются методом организации мыслительной деятельности рефлексивного характера [50].

Большинство работ мыслителей Древней Греции носило рефлексивный характер. Таким образом, уже в античную эпоху в Древней Греции рефлексия связывалась с человеческим разумом, с познанием и представляла особую форму мыслительных функций, рассматривалась как метод познания.

В дальнейшем происходит развитие форм и методов человеческого познания и вместе с этим развиваются дальнейшие представления о рефлексии.

Разрабатывая рационалистическую теорию самосознания, французский ученый Р. Декарт в XVII в. вводит в науку понятие «рефлексия», отождествляя ее со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагируясь от всего внешнего, телесного. Дальнейшая разработка понятия рефлексии в XVIII в. связана с работами Дж. Локка и

Г. Лейбница. Рассмотрение их точек зрения приводит к выводу о том, что предмет рефлексии и процесс рефлексии оказываются в пространстве одного явления — сознания. Дальнейшие исследования были направлены на дифференциацию самого мыслительного акта и разделение предмета рефлексии и процесса рефлексии, на описание их с различных методологических позиций [50].

В работе И. Канта «Критика чистого разума» сознание рассматривается как источник рефлексии. По И. Канту рефлексия носит гносеологическую форму и, являясь средством и формой познания, определяет критерии различения способов познания и, как следствие, различение знаний по способу их происхождения и назначению [49].

Исследования в области форм и методов рефлексии были продолжены в трудах И. Фихте, который сосредотачивается на идее направленности рефлексии на внутренние действия сознания (Дж. Локк, Г. Лейбниц) и на идее И. Канта о разделении знаний по способу познания. И. Фихте проводит деление мира на две взаимодействующие позиции: «Я», под которым подразумевается сознание, и «не Я», под которым он понимает «объективный мир». По мнению Г.П. Щедровицкого, в работах И. Фихте подчеркивается эпистемологический оттенок акта рефлексии: в качестве предмета рефлексии выступает знание, а рефлексия трактуется как знание о знании, или «знающие знания» [108].

В XIX - XX вв. исследования в области рефлексии продолжают, связанные с психологическим аспектом рассмотрения данного понятия (данные работы будут рассмотрены ниже), однако ученые продолжают изучение рефлексии как формы познания и связи самосознания и рефлексии.

В современных исследованиях по теории познания (А.С. Арсеньев, В.А. Лекторский, А.П. Огурцов, Г.П. Щедровицкий и др.) рефлексия определяется как важнейшая особенность человеческого сознания, без которой невозможно его нормальное функционирование.

В.А. Лекторский дает обоснование необходимости выделения рефлексии в сфере самосознания. Понимание рефлексии как преобразование знания неявного в явное является основополагающим для педагогических исследований, так как рефлексия в них выступает как процесс познания субъектом окружающего мира [59].

Г.П. Щедровицкий разработал модель рефлексивного выхода индивида из процесса деятельности для выработки соответствующего отношения к ней [107].

Г.П. Щедровицкий указывает, что «новые средства и способы деятельности могут появиться у человека, если сама деятельность становится предметом специальной обработки, чтобы на нее направилась бы новая, вторичная деятельность, то есть должна появиться рефлексия по отношению к исходной деятельности [107].

Если рефлексию рассматривать как деятельность самосознания, раскрывающую внутреннее строение и специфику духовного мира человека, то, по мнению А.А. Митюшина, следует различать следующие ее виды:

- элементарная рефлексия, приводящая к рассмотрению и анализу знаний и поступков, к размышлению об их границах и значении;
- научная рефлексия – критика и анализ теоретического знания, проводимые на основе применения и уяснения тех методов и приемов, которые свойственны данной области научного исследования;
- философская рефлексия – осознание и осмысление определенных оснований бытия и мышления, человеческой культуры в целом [63].

Долгое время понятием «рефлексия» оперировала преимущественно философия. Но на рубеже XIX — XX вв. в период становления психологии в качестве самостоятельной науки стали фиксироваться активные разработки в области рефлексии и как явления, и как категории.

Рассмотрим, каким образом происходило развитие понятия «рефлексия» в психологии. В 20 - 30-ые гг. XX в. исследования по рефлексии и самосознанию выделились в отдельное направление - психологию

рефлексии. Особое внимание проблемам рефлексии в данный период уделяют сторонники метакогнитивизма, которые считают ее особой психологической реальностью. В рамках этого подхода одни исследователи прямо отождествляют психологические процессы, управляющие переработкой информации, с иерархически организованной рефлексивной регуляцией познавательной активности, а другие отводят рефлексии место одного из множества этих процессов. Общий смысл метакогнитивистского понятия рефлексия выражен в определении Д. Дернера, - «способность думать о своем собственном мышлении с целью его совершенствования» [35, с. 31].

Исследования метакогнитивистов в значительной степени перекликаются с последними работами Ж. Пиаже, посвященными проблемам рефлексии. Ученый трактует рефлексивное мышление как «процесс, осуществляющийся на основе знания субъектом логических законов связи объекта с направленным на него действием и на основе осознания необходимости такой связи». Осознание, по его мнению, представляет собой процесс концептуализации, то есть реконструкции схемы действия и преобразования ее в понятие в процессе интериоризации [71].

Иная трактовка рефлексии восходит к понятиям апперцепции (В. Вундт) и внимания (В. Джеймс), которые отражают реальность активности индивидуального сознания по отношению к представленным в нем феноменологическим данностям. В соответствии с такой точкой зрения, рефлексия могла преобразовывать лишь отдельные элементы сознания или его внутренние процессы, но не коим образом само сознание в целом [49].

Как своеобразный аспект понимания рефлексии, можно рассматривать «Я-концепцию» Р. Бернса, образующую собой совокупность всех представлений индивида о себе, связанных с их оценкой. Описательную составляющую «Я-концепции» принято называть «образом Я» или «картиной Я». «Я - концепция», в сущности, определяет не просто то, что он о себе

думает и как смотрит на свое деятельностное начало, но и возможности развития в будущем.

В 30-ые гг. в отечественной науке стала активно разрабатываться школа деятельностного подхода, в которой ученые Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, так или иначе, обращались к этой области, предполагая «рассмотрение рефлексии в качестве особого психического предмета экспериментального изучения, оснащенного особыми разработанными для этого методами» [5].

Л.С. Выготский считал, что «новые типы связей и соотношений функций предполагают в качестве своей основы рефлексия, отражение собственных процессов в сознании» [22]. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что «возникновение сознания связано с выделением из жизни и непосредственного переживания рефлексии на окружающий мир и на самого себя». Также С.Л. Рубинштейн рассматривал рефлексия как выход из поглощенности жизненной ситуацией [76]. В итоге С.Л. Рубинштейн понимает рефлексия «как определенный уровень развития человеческого сознания, при котором человек мысленно выходит за пределы жизни и занимает позицию вне ее» [77, с.257].

Вслед за Л.С. Выготским, который выделял в сознании, как и в мышлении, два слоя: «сознание для сознания и сознание для бытия», А.Н. Леонтьев выделяет три слоя, образующих сознание: чувственную ткань образа, значение и личностный смысл. Рефлексия у Л.С. Выготского относится к слою «сознание для сознания», а у А.Н. Леонтьева к слою «значение и личностный смысл» [22].

Сегодня в психологической литературе рефлексия приобрела немного иное значение и трактуется преимущественно как размышление, самонаблюдение, самопознание.

В словаре-справочнике по психологии Н.И. Конюхова дается следующая трактовка: «рефлексия – внутренняя психологическая деятельность человека, направленная на осмысление своих собственных

действий и состояний» [52]. Рефлексия понимается как самопознание в виде размышления над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями. Так же рефлексия трактуется в словаре С.Ю. Головина и др.

Рефлексия одновременно определяется как самоанализ, осмысление, оценка предпосылок, условий и течения собственной деятельности, внутренней жизни, где смысл рефлексии - переход неявного знания в явное, формализованное и логически расчлененное». Таким образом, рефлексия тесно связана с понятиями самопознание и самонаблюдение.

Самопознание в психологии понимается как изучение своей внутренней сущности в процессе общественной деятельности, познание самого себя и реализуется с помощью восприятия и осмысления своего поведения, действий, переживании и результатов деятельности. Самонаблюдение трактуется в педагогической энциклопедии как метод самопознания, при котором объектом наблюдения являются состояния и действия самого наблюдаемого человека. В свою очередь наблюдение трактуется как целенаправленное восприятие, обусловленное задачей деятельности».

Самоанализ предполагает изучение человеком самого себя, стремление познать свой внутренний мир, попытка проникнуть в глубины своей психики. Также понятие «самоанализ» определяется в психологии как «анализ индивидом собственных поступков и переживаний, или рефлексия». Здесь мы видим, что понятие рефлексия отождествляется и приравнивается к понятию самоанализ, то есть все три трактовки оттеняют различные стороны рефлексии.

Сегодня в психологической области рефлексия обращена к внутренней психологической деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий и состояний, то есть чувств, ощущений, переживаний, поступков, поэтому рефлексия трактуется через самопознание, самонаблюдение, самоанализ.

Однако следует отметить, что в психолого-педагогической литературе указывается, что в сложном процессе рефлексии даны, как минимум, шесть позиций, характеризующих взаимное отображение субъектов: сам субъект, каков он есть в действительности; субъект, каким он видит самого себя; субъект, каким он видится другому; те же три позиции, но со стороны другого субъекта.

Исходя из данных позиций, в психологических исследованиях разделяют два направления в трактовке рефлексивных процессов: рефлексивный анализ собственного сознания и рефлексия как понимание смысла межличностного общения и отражение межличностного взаимодействия. Последнее является предметом изучения социальной психологии.

В связи с этим нужно отметить, что в социальной психологии рефлексия выступает «в форме осознания действующим субъектом - лицом или общностью – того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями. Рефлексия - не только знание или понимание субъектом самого себя, а также и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления».

Рефлексия в социальной психологии выступает в качестве механизма взаимопонимания и самопонимания — осмысление субъектом того, какими средствами и почему он произвел то или иное впечатление на партнера по общению. Из всех выше перечисленных определений для нашего исследования наиболее значимым является понимание рефлексии как размышления и переживания субъекта над своим психическим состоянием в процессе познания окружающего мира, следовательно, как чувственно переживаемого процесса в процессе познания субъекта.

Обратимся к рассмотрению проблемы рефлексии в отечественной литературе в современное время. Границы применимости категории рефлексии начинают существенно расширяться: она активнее используется

не только на философском, но и на общенаучном уровне, выступая либо в качестве методологического средства междисциплинарных разработок и неклассических направлений современной науки (теория рефлексивных игр и т.п.), либо объяснительного принципа для ряда общественных и гуманитарных дисциплин (искусствоведения, социологии, лингвистики, логики и др.), а также на специально-научном уровне, в частности, становится психолого-педагогическим понятием.

Рефлексия как научная проблема находится на стыке ряда социально-гуманитарных дисциплин. Но в любом случае она подлежит теоретическому анализу, который в состоянии вскрыть то общее, что может быть использовано в каждой из них. К этим общим атрибутам относятся сущность, виды, формы и типы данного явления. Таким образом, в связи с необходимостью разработки и исполнения представлений о рефлексии на различных уровнях познания особую актуальность приобретают проблемы определения форм, типов и видов данного явления.

Существуют классификации различных типов и видов рефлексии в соответствии с теми или иными критериями. Представляется возможным определить следующие основания для классификации различных типов и видов рефлексии: предмет рефлексии, мотивированность процесса рефлексирования, цель рефлексирования, этапы развития рефлексии, содержание рефлексирования, результат рефлексирования, область применения результатов рефлексии и др.

Психологи И.Н. Семенов и СЮ. Степанов в основу своей классификации положили многообразие содержания, выступающего в качестве предмета, который субъект может рефлексировать: свои поступки и образы собственного «Я» как индивидуальности; знания об объекте и способы действия с ним; знания о ролевой структуре и позиционной организации коллективного взаимодействия; представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков» [78, с. 39].

Анализ экспериментальных работ данных психологов, посвященных изучению рефлексии, показывает, что исследование рефлексивных механизмов проходит в 4-х направлениях: кооперативном, коммуникативном, личностном и интеллектуальном.

А.Я. Наин приводит классификацию рефлексии в соответствии с тремя подходами: естественно-научным, инженерно-деятельностным и гуманитарно-культурологическим. Т.И. Шамова и Т.М. Давыденко также придерживаются выделенных подходов к осмыслению рефлексии [102].

Достаточно общим для естественно-научной ориентации является определение рефлексии либо как натурального свойства психики, либо как механизма обратной связи (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.). По мнению Ю.Н. Кулюткина, рефлексия – это «процесс отображения одним человеком «внутренней картины мира» другого человека». Ряд психологов, отмечая натуралистический характер приведенного определения, указывают на потерю качественной специфики рефлексии как отличительного свойства собственно-человеческой, социально-детерминированной сознательной психики (А.А. Бодалев, С.Ю. Степанов и др.) [57].

В рамках инженерно-деятельностной ориентации изучения рефлексии акцент переносится на обоснование механизма рефлексии в виде модели, предполагающей «выходы» за пределы содеянного с целью построения точек опоры для дальнейшей деятельности. Данный подход включает в себя следующие трактовки понятия «рефлексия» в психолого-педагогической литературе:

- осознание субъектом средств и оснований деятельности, их изменение (К.Я. Вазина, Г.А. Голицын, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Н.В. Самоукина и др.);

- акт (процесс) установления отношения между деятельностями или их структурными образованиями – действиями, средствами и т.п. (Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, А.Я. Наин, В.И. Слободчиков, Н.А. Фомин и др.).

- выход во внешнюю позицию одного субъекта деятельности по отношению к деятельности другого субъекта (О.С. Анисимова, О.А. Конопкин, А.А. Тюков, Г.П. Щедровицкий и др.).

Общим для данного направления является то, что в рамках указанной ориентации рефлексия практически не рассматривается как необходимое свойство личности, развивающейся в конкретных социокультурных условиях, что является наиболее важным для образовательного процесса.

В психологических исследованиях гуманитарно-культурологической ориентации, рефлексия трактуется как «переосмысление и перестройку субъектом содержания своего опыта, которые отражают проблемно-конфликтные ситуации и порождают действенное отношение его как целостного «Я» к собственному поведению и общению, к осуществляемой деятельности, ее кооперантам.

Социокультурному и вещно-экологическому окружению». Рефлексия как переосмысление характерна для проблемно-конфликтных ситуаций и отличается от осмысления, имеющего место в обычных ситуациях, стандартных условиях жизни, в виде простого их осознания (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Ю.А. Шрейдер, Р. Штайнер и др.).

Этим, по мнению Т.М. Давыденко, объясняется культивирование субъектом собственной индивидуальности посредством постоянной рефлексии способов действенного самоопределения и самопостроения в контексте формируемых в культуре идеалов и ценностей. «Опираясь на прошлый опыт, индивид начинает соотносить представления о себе с идеальным «Я», что определяет наиболее желаемую стратегию самопостроения, а «Я» глазами других задает нормативную стратегию самопостроения, с совестью, которая обеспечивает нравственную стратегию самопостроения» [30] .

В личностной рефлексии С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов выделяют три вида: ситуативную, ретроспективную, перспективную. Роль ситуативного вида личностной рефлексии – в виде «мотивировок» и «самооценок» –

состоит в обеспечении непосредственной включенности субъекта как целостного «Я» в мыслительный процесс через осмысление значимости отдельных моментов поиска. Ретроспективное осмысление проделанного пути для выявления причин возможных ошибок, выражается в виде «квалификаций» и «феноменологизаций». Перспективный вид личностной рефлексии означает задание нового проблемного поля дальнейшего поиска, что выражается в виде таких функций речевых высказываний, как «проблематизация» и «самоопределение теоретический анализ проблемы рефлексии в философской и психолого-педагогической литературе, рассмотрение и изучение сущности, форм, типов и видов рефлексии на различных уровнях познания выявили, что можно привести четыре группы определений «рефлексия»: социологические и социально- философские, логико-гнос В личностной рефлексии С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов выделяют три вида: ситуативную, ретроспективную, перспективную. Роль ситуативного вида личностной рефлексии – в виде «мотивировок» и «самооценок» – состоит в обеспечении непосредственной включенности субъекта как целостного «Я» в мыслительный процесс через осмысление значимости отдельных моментов поиска. Ретроспективное осмысление проделанного пути для выявления причин возможных ошибок, выражается в виде «квалификаций» и «феноменологизаций». Перспективный вид личностной рефлексии означает задание нового проблемного поля дальнейшего поиска, что выражается в виде таких функций речевых высказываний, как «проблематизация» и «самоопределение теоретический анализ проблемы рефлексии в философской и психолого-педагогической литературе, рассмотрение и изучение сущности, форм, типов и видов рефлексии на различных уровнях познания выявили, что можно привести четыре группы определений «рефлексия»: социологические и социально- философские, логико-гносеологические, психологические и педагогические определения [89].

Первую группу составляют социологические или социально-философские определения. Рефлексия в данном случае понимается либо как самосознание социальной системы, являющейся элементом и фактором ее развития (Н.С. Розов), либо шире – как интеллект системы, отражающий не только саму систему, но и взаимодействующие с ней системы (В.А. Лефевр). Такое понимание рефлексии, как отмечает П.А. Сорокин, позволяет говорить о социальной системе и, в частности, о социально-педагогической системе как системе с рефлексией [87].

Вторая группа состоит из логико-гносеологических определений. С данной точки зрения рефлексия — это исследование познавательного опыта, принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания.

К третьей группе относятся психологические определения. В данном понимании рефлексия - это размышление, полное сомнений, противоречий и колебаний, размышление о своем психическом состоянии, склонность анализировать свои переживания. Психологический уровень исследования рефлексии характеризуется многообразием направлений ее изучения.

К четвертой группе относятся педагогические представления о рефлексии.

В педагогике рефлексия – понятие относительно новое по сравнению с предыдущими трактовками, поэтому рассмотрение и изучение рефлексии в образовательном процессе является актуальной проблемой.

Таким образом, проведенный анализ литературы показал, что рефлексия понимается как специфическая способность встать в позицию наблюдателя по отношению к самому себе, к собственной деятельности и её результатам, как способность анализировать позицию других людей, их внутреннее состояние, как незаменимый инструмент познания других, самого себя и коррекции способа осуществлённой деятельности.

1.2. Сущность ценностно-смысловых ориентаций личности

Категория ценностных ориентаций является одной из самых сложных в философии, культурологии, социологии и психологии.

Само понятие «ориентация» возникло в физиологии, которая изучает ориентировочную деятельность людей в качестве основного средства человеческого выживания в социокультурных условиях. Термин «ориентировочный рефлекс» впервые был введен И.П. Павловым, который охарактеризовал данное явление как совокупность действий индивида, направленных на ориентацию в ситуации. Выделив в качестве особой формы активности организма ориентировочный рефлекс как сложную реакцию человека на новизну стимула из ряда других рефлексов, указал на его специфическую функцию, которая проявляется в установлении связи между сигналом, реакцией и подкреплением и происхождение из рефлекса «биологической осторожности».

Постепенно понятие «ориентация» начинает использоваться в философии, социологии, психологии. Анализ данного понятия позволяет более четко выявить генезис и содержательную сторону смысложизненных ориентаций.

Так, в психологии проблема ориентации рассматривается в основном в психологической теории деятельности. Эта теория была создана в отечественной психологии и обязана своим развитием таким ученым, как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, и многим другим.

Понятие «ориентация» широко употребляется в социальной психологии (К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, М.И. Бобнева, А.И. Донцов и др.), которая выражает взаимоотношения человека и социокультурной среды. Они выделяют два канала, по которым осуществляется связь: познание и ориентация. В первом происходит субъективное отражение предметов и явлений окружающего мира, они

фиксируются в человеческом сознании. Во втором – выражается отношение человека к ним. В принципе, оба процесса взаимосвязаны. Образуюсь в результате освоения личностью материального и духовного мира, ориентации позволяют ей не только составить представление и определить значимость окружающих предметов и явлений, что само по себе очень важно, но главное – наметить план действий, осуществлять деятельность по его выполнению для достижения целей.

В концепциях, определяющих психологическую структуру личности, раскрывается взаимосвязь ориентации с другой категорией, а именно с «направленностью» личности на ценности.

Анализ содержательных и структурно-организационных характеристик ценностей и смыслов представлен многочисленными исследованиями как в отечественной, так и западной психологии.

Так, в западной психологии представлены следующие направления изучения смысла: смысл как объяснительный конструкт в психодинамических теориях личности (З. Фрейд, К.Г. Юнг, А. Адлер, Э. Эриксон, К. Хорни и др.), смысл как интегративная функциональная основа субъекта (В. Франкл, Дж. Ройс, А. Пауэлл, Ф. Феникс, С. Мадци, Дж. Бьюдженталь, М. Чиксентмихайи и др.), смысл как содержательно-структурный элемент сознания и активности личности (К. Левин, Э. Толмэн, Э. Бош, Ж. Нютген, Р. Мэй и др.), смысл как репрезентация внутреннего и внешнего мира в сознании личности (Дж. Келли, Д. Магнуссон, Л. Нис-тедт, Э. Петерфройнд, Ю. Джендлин, Р. Роммет-вейт и др.), смысл в социальной обусловленности взаимоотношений субъекта (Р. Харре, Дж. Шотгер, Л. Томас, Ш. Харри-Аугстайн и др.), смысл как рефлексивная детерминанта самоактуализации личности (К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт, С. Джулард, Ш. Бюллер, Ф. Бэррон и др.).

В научной психологии понятие смысла впервые было представлено в психодинамическом направлении в контексте исследования смысловых оснований психики человека. Ученые обосновали двойственную и

противоречивую природу индивидуального смысла как субъективного преломления обстоятельств жизни человека, разнообразные проявления которого связаны с реализацией целей в индивидуальной, социальной и духовной сферах жизни (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, К. Хорни, Э. Эриксон и др.).

Поиск смысловых объяснений психических особенностей личности в бессознательных и осознаваемых процессах психики привел З. Фрейда к выводам об интегрированной природе смысла, поскольку осознание бессознательного как скрытого истинного смысла приводит к гармоничному и уравновешенному со средой существованию личности. При этом в работах З. Фрейда смысл не имеет самостоятельного научного статуса в силу разнородности интерпретаций смысла в соответствии с различными контекстами изучения психической реальности человека [4].

А. Адлер разработал первую психологическую теорию смысла, основанную на понимании смысла как субъективного преломления личностью обстоятельств жизни, в которой смысловое пространство включает в себя установки, черты и поведение личности, объекты и явления социума, которые одновременно выступают источниками смысла. Обретение смысла как главная жизненная задача образует целеориентированное поведение на основе интеграции представлений о смысле как жизненном стиле личности [5].

В подходе К. Юнга обосновывается фундаментальная ориентация личности на поиск смысла своей жизни при обосновании понятия архетипа как источника и формы смысла, отражающего жизнь личности в разнообразных ее проявлениях. Смысл не является исключительно субъективным образованием, так как архетип — это не причина смысла, а возможность образования в индивидуальном сознании образа объекта или явления реальности, определяющих социокультурную за-данность смысла как реализацию целей личности в культурной и духовной сферах [6].

В русле социально-когнитивного подхода к изучению личности смысловые внутриличностные процессы исследуются в контексте взаимного детерминизма среды, поведения и личностных характеристик, в которых ведущая роль принадлежит социально-когнитивным процессам, определяющим установление внешних и внутренних смысловых связей через саморегуляцию и самоконтроль личности (А. Бандура, Дж. Келли, Дж. Роттер, Л. Фестингер, Ф. Хайдер и др.).

Смысл как феномен сознания, отражающий своеобразную для каждого человека интерпретацию реальности, раскрывается в концепции личностных конструктов Дж. Келли. Личностный смысл, обуславливая параметры категоризации, обобщения и оценки реальности, определяет построение непротиворечивой картины мира, в которой личностные конструкты, воплощая различные способы мировосприятия, непрерывность процессов обогащения, уточнения, иерархизации, выступают необходимым условием осмысленности и осознанности личностью своей жизни [7].

Исследовательский подход к проблеме смысла А. Бандуры основан на утверждении ведущей роли когнитивных образований в становлении внутриличностных норм поведения, определяющих значимость и осмысленность конкретной деятельности, и формируя, таким образом, индивидуальный опыт, который раскрывается в самоэффективности как субъективном восприятии и осознании личностью своих возможностей посредством придания активности новых более сложных ориентиров [8].

В концепции социального научения Дж. Роттера субъективная значимость социально-когнитивных факторов, определяющих поведенческий потенциал личности, рассматривается в аспекте локуса контроля как личностной переменной социального контроля, отражающей смысловую ориентацию в значимых ситуациях. На основе локуса контроля личность определяет ценность деятельности, которая обуславливает целенаправленность смысловых устремлений, определяющих построение жизненной стратегии личности [9].

Развивая психологический подход в русле позитивной психологии, представители гуманистической традиции рассматривают смысловые основания актуализации потенциала человека, воплощающего интегрирующую роль смыслов и ценностей как источника постоянного динамического становления личности в ее уникальном самоосуществлении (А. Маслоу, К. Роджерс, Ш. Бюлер, Р. Мэй, Ф. Бэррон, Г. Олпорт и др.).

Представление о личности как целостной, открытой и саморазвивающейся системе обосновывается А. Маслоу с позиций понимания смысла жизни как самоактуализации — раскрытия «Я» как самости личности. Ориентация на универсальные ценности, творчество, спонтанность, осмысленность, способность, как к автономному существованию, так и погружению в глубокие межличностные отношения с людьми, рассматривается автором как условие личностного роста, достижения развития личности и общества в целом [10].

Тенденция к самоактуализации в подходе К. Роджерса как направленность личности на сохранение и развитие собственной целостности связана с осознанием собственных смыслов, которые раскрываются в ценностях, интегрирующих чувства, потребности, цели, отношение к себе и окружающей действительности [11].

В исследовании проблемы самоактуализации личности Г. Олпорт по сути отождествляет ценность и личностный смысл: «Ценность в моем понимании — это некий личностный смысл» [12, с. 133]. В становлении личностных смыслов принципиальную роль играет механизм «значения», на основе которого происходит осознание важности социальной ценности, что является условием ее перевода во внутренний мир. Ценности как черты личности более глубокого уровня образуют проприум личности как совокупности наиболее существенных характеристик, определяющих жизненный потенциал личности [12].

Экзистенциальная психология рассматривает категорию смысла как сущностную имплицитно заданную характеристику личности, в понимании

которой акцентируется разнообразие проявлений внутреннего мира личности в аспекте взаимоотношений с окружающей реальностью, в экзистенциальной ответственности реализующей собственный выбор в соответствии с существующей глубинной потребностью в смысловой ориентации (Л. Бинсвагер, Дж. Бьюдженталь, С. Мад-ди, В. Франкл, А. Лэнгле, И. Ялом и др.).

Экзистенциальная персонология С. Мадди определяет смысл как врожденную потребность личности в пространстве ответственности за создание уникального смысла и экзистенциальной тревоги за последствия своего решения. Нахождение баланса между этими тенденциями придает существованию смысл, позволяющий преодолевать неопределенность окружающей действительности через актуализацию психологической сферы потребностей в противоположность смыслоутратам и отчуждению жизненной перспективы личностного развития [13].

В подходе В. Франкла впервые обосновано единство ценностей и смыслов как равнозначных образований. Психологическая сущность смысла интерпретируется как своеобразное интегративное образование, сочетание внешних и внутренних компонентов мира личности: смысл личностно уникален, но не субъективен, смысл локализован в социальной среде и в силу этого определяет базовую устремленность человека к его обнаружению и реализации. Автор оперирует понятием «позитивный смысл», для интерпретации которого вводит понятие ценности, определяющей содержание смысла в трех основных сферах жизни человека — творчества, переживаний, отношений. В. Франкл описывает динамику порождения новых ценностей как процесс сопоставления и выявления противоречий между сложившимися ценностями и изменениями в социальных ситуациях [14].

Важное исследовательское значение решения проблемы смысла представляет подход М. Рокича, в котором автор подчеркивает прогностический потенциал ценностей, обосновывая положение о том, что

ценности находят свое выражение в ценностных ориентациях, отражающих направленность личности на определенные смыслы, которые находят свое воплощение в соответствующих способах поведения и деятельности [16].

Работы М. Рокича обусловили масштабный исследовательский интерес к прикладному изучению ценностно-смысловой проблематики, который инициировал разработку эмпирических классификаций ценностей и ценностных ориентаций по разнообразным психолого-методическим основаниям:

- ценности как биполярные критерии культуры (Г. Хофстеде, Р. Инглхарт, С. Вельцель, В. Бейкер и др.),

- ценности как универсальные составляющие в содержании и структуре смысловых образований личности (Г. Триандис, Ш. Шварц, В. Билски, Ф. Тромпенаарс, Ч. Хэмпден-Тернер и др.),

- ценности как иерархическая система в соответствии с возможными классификационными моделями (Д.А. Леонтьев, С.Ф. Анисимов, В. Брожек и др.),

- ценностные ориентации как центральное личностно-смысловое образование направленности личности (С.С. Бубнова, В.Ф. Глушкова, Е.М. Дубовская, И.В. Дубровина, Б.С. Круглов и др.),

- ценностные ориентации как регуляторы социального поведения личности (М.И. Бобнева, Г.Э. Белицкая, А.И. Донцов, В.Л. Оссовский, В.А. Ядов и др.),

- ценностные ориентации как предметная форма проявления социального отношения (А.С. Залесский, М.Н. Карпенко, В.Ф. Сержантов, В.С. Соловьев и др.).

Таким образом, смысл предстает как центральное жизненное основание личности, осознание которого обусловлено нацеленностью личности на воплощение ценностей, психологическое содержание которых определяется индивидуальным своеобразием психосоциальных и социокультурных детерминант становления личности. Взаимосвязь и взаимовлияние

индивидуальных и общественных ценностей порождает обусловленность ценностей личности культурой, социальными институтами, практикой общественной жизни, равно как и психологическую опосредованность всех социокультурных феноменов индивидуально-ценностными характеристиками личности. Вариативность детерминационных процессов, в силу их множественной обусловленности, определяет включенность личности в разнообразные жизненные контексты, что актуализирует важность выделения доминирующих отношений, которые, являясь ценностными и смыслообразующими, находят свое осуществление в ценностно-смысловых образованиях личности.

По мнению Д.А. Леонтьева, смысловая проблематика в отечественной психологии представлена следующими периодами: 1) определение научного аппарата категории «смысл» в психологических исследованиях (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия); 2) конкретизация феноменологического содержания смысла на основе дифференциации понятийного аппарата (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.К. Вилюнас, В.В. Столин, О.К. Тихомиров и др.); 3) классификация компонентов смысловой сферы на основе интеграции представлений о смысле и ценностях (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк и др.) [17]. Ряд исследователей, например, И.В. Абакумова, М.Х. Маше-куашева, М.А. Лукьяненко обосновывают мысль о том, что с середины 1990 гг. начался четвертый период развития смысловой проблематики отечественной психологии, характеризующийся разработкой фундаментальных теоретических работ концепции смысла [18].

Утверждая онтологическую сущность личности, С.Л. Рубинштейн рассматривал ценности как производные «...от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории, значимо для человека» [19, с. 369]. Категория «мир» обнаруживает свою смысловую сущность как ценностное отношение личности и как преобразованное в целях личности качество бытия — это «мир», который, в

свою очередь, по-новому детерминирует личность. Через смысловой анализ деятельности определяется то, «что для человека значимо, как происходит изменение акцентов, переоценка ценностей — всего, что составляет историю духовной жизни человека» [19, с. 211].

Исследование смысла Л.С. Выготским проведено в русле созданной им системно-динамической концепции культурно-исторического развития личности. Смысл как сложное динамическое образование, регулирующее деятельность, рассматривается в контексте изучения смыслового строения сознания личности в динамической обусловленности связей «ситуация - мысль - смысл - действие», что делает возможным выделение понятий: динамическая смысловая система, смыслообразование и смысловое поле. Включенность в практику конкретной деятельности задает смысловое поле как осознаваемую ситуацию деятельности. Смыслообразование как развитие смысловой структуры сознания определяет движение смысловой сферы как «движение через целый ряд внутренних планов» [20, с. 117]. Динамическая смысловая система, обусловленная интеграцией эмоциональных и интеллектуальных процессов, в которой «во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленное в этой идее» [20, с. 114], определяет целостность развития сознания, смысла, деятельности, личности.

А.Н. Леонтьев в русле структурно-динамического анализа деятельности использует понятие личностного смысла для раскрытия психологического содержания сознания как многомерного целостного образования, сущность которого раскрывается во взаимообусловленности «смысл - значение» в фундаментальной характеристике «пристрастности человеческого сознания» [21, с. 15], в котором «Смысл и есть "для меня значение"!» [21, с. 84]. В контексте связи деятельности и сознания личностные смыслы определяются: с одной стороны, в личностно-смысловом аспекте как отношение мотива к цели и, с другой стороны, как

единицы сознания, опосредующие и регулирующие функционирование психических процессов, состояний, явлений личности.

Динамическая смысловая система, по мысли А.Г. Асмолова, представляет собой сложноорганизованное, иерархическое образование личностных смыслов, отношений и установок, психологическая сущность которых раскрывается «как движение от деятельности к индивидуальному сознанию, так и от индивидуального сознания личности к деятельности» [22, с. 290]. Изменение смысловых образований опосредовано динамикой жизненных отношений и деятельности личности, обусловленной личностно-смысловым отношением к жизнедеятельности в отличие от отношений, определяемых социальной желательностью и стереотипами поведения и деятельности.

Подход Б. С. Братуся к пониманию психологической природы смысла связан с определением процесса смыслообразования как одной из важнейших сторон человеческого бытия, формирующей особый высший уровень сознания — уровень функционирования личностных смыслов. Осознанность смыслов не всегда очевидна, в этом ученый видит различие между личностными смыслами и ценностями, которые понимаются как «основные конституирующие (образующие) единицы сознания личности» [23, с. 91]. Высшие уровни личностно-смысловых образований, связанные с универсальными ценностями, определяющими жизненный смысл личности, не просто отражают, а развивают и трансформируют внутреннюю и внешнюю реальность личности.

Ф.Е. Василюк вводит понятие внутренней деятельности личности, в которой переживание обладает системообразующим характером как механизм функционирования ценностей и смыслов. Акцентируется взаимообусловленность развития смысловых и ценностных образований, при этом ценностные образования являются основой для построения системы личностных смыслов. Онтологическое понимание смысла как целостности жизненных отношений личности обуславливает многомерность смыслового

пространства, которое раскрывается и реализуется в осознании как созидании, т.е. смыслопорождении [24].

Исследовательский интерес В.В. Столина сосредоточен на проблеме самосознания личности как важнейшим внутренним основанием самоосуществления личности. Процессы смыслообразования осуществляются в виде смысла «Я» с позиций самоотношения как автономного психического образования в структуре самосознания. [25, с. 123].

В.А. Ядов рассматривает социальные ценностные представления, определяемые сложной структурой взаимосвязей личности и социума на макро- и микроуровнях. Диспозиционные образования личности образуют многоплановую и многоуровневую структурную организацию в многообразии диспозиций, включающих аттитюды, установки, ценности, ценностные ориентации, иерархическая дифференциация которых образует систему жизненного плана личности [26].

К. А. Альбуханова-Славская и А. В. Брушлинский описывают роль смысловых представлений в организации системы ценностных ориентаций, которая проявляется в следующих функциях: принятии (или отрицании) и реализации определенных ценностей; усилении (или снижении) их значимости; удержании (или потере) этих ценностей во времени.

Б. С. Братусь определяет личностные ценности как «осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни». Он проводит разделение личных ценностей как осознанных смыслов жизни и декларируемых, «называемых», внешних по отношению к человеку ценностей.

Г.Л. Будинайте и Т. В. Корнилова акцентируют внимание на необходимости не только осознания смыслов, но и решения об их принятии или непринятии, подчеркивая, что «личностными ценностями становятся те смыслы, по отношению к которым субъект определился».

В то же время ряд авторов полагают, что ценностные образования, напротив, являются базой для формирования системы личностных смыслов.

Ф. Е. Василюк пишет, что смысл является пограничным образованием, в котором сходятся идеальное и реальное, жизненные ценности и возможности их реализации. Смысл как целостная совокупность жизненных отношений является своего рода продуктом ценностной системы личности. Формирование и развитие систем личностных смыслов и ценностных ориентаций носит взаимосвязанный и взаимодетерминирующий характер. Ценностные ориентации - сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам.

Д.А. Леонтьев признает смысловую сферу главной, конституирующей подструктурой личности. Личность можно понимать как «целостную систему смысловой регуляции жизнедеятельности», в которой учитывается вся система отношений с миром в целом, причем в контексте всей дальней временной перспективы [9, с. 154]. В итоге, «ориентируясь на смысл, человек поднимается над ситуацией» [там же, с. 156].

Обобщая вышеизложенное, определим ценностно-смысловые ориентации как отражение в сознании субъекта системы значимых для него и иерархически взаимосвязанных идеальных и материальных объектов, направляющее его деятельность и поведение в сторону согласования личных и общественно значимых потребностей. Ценностно-смысловые ориентации имеют одновременно социализирующее и личностно-развивающее значение, выполняя мировоззренческую, саморегулирующую, мотивообразующую функции в структуре личности.

1.3. Становление ценностно-смысловых ориентаций в подростковом возрасте

Т.Н. Сахарова отмечает, что уже к подростковому возрасту начинается складываться смысло-жизненная концепция личности, т.е. стержневая

направленность, ее смысл жизни. Она содержит в себе те ценности, которые и составляют основу личности. Переход от подросткового возраста к юношескому связан с выделением из всего разнообразия существующих смыслов иерархии смыслов, появлением главного, ведущего смысла [36].

Психология современных подростков во многом имеет свою специфику по сравнению с психологией предыдущих поколений. В связи с ускорением жизни изменения в психологии возрастов происходят раз в три года: динамичность современного мира отражается в умах и сердцах новых поколений.

Усложнение реальных перспектив социального продвижения, стремление к гедонистическому образу существования, к тому, чтобы больше «иметь», а не «быть» оказывают влияние на становление современных детей и подростков. Сложившаяся ситуация вызывает у них пассивность, агрессию, депрессию, нравственное равнодушие и создает им трудности идентификации собственных ценностей и осознание смысла своего существования.

В подростковом возрасте значимым для развития является ситуация двойного кризиса становления, где актуализируются две тенденции – личностно-социальная и возрастная.

«Овладение внутренним миром», «возникновение жизненного плана, как известной системы приспособления, которая впервые осознается подростком» вызывает перестройку потребностей, изменение оценки ценностей выступает как важный момент переходного возраста (Л.С.Выготский). Подростничество – это этап открытия своего «Я», оформления личности и возраст оформления мировоззрения, первичного осмысления жизни и своего места в мире. В этом возрасте, согласно И.С. Кону, встает вопрос о смысле жизни, который является «наиболее общей, философской формой раздумий личности» [20].

Будущее представляется подростку в виде «страстного стремления к своим целям и идеалам, как тяга к обогащению ценностно-смыслового

пространства собственной жизни оценочными позициями и уникальными взглядами на мир других людей». Становление смысла жизни напрямую связано с тем как относится подросток к прошлому и будущему, как происходит восприятие мира вообще, других людей через отношение к себе. Вообще способность отсрочить непосредственное удовлетворение, трудиться ради будущего, не ожидая немедленной награды – один из главных показателей морально-психологической зрелости человека [26].

Подросток пытается познать и понять себя, систематизируя все новые осознанные черты в себе. Его отдельные стороны «Я» пока еще пластичны, изменчивы и еще не складываются в единую, гармоничную и устойчивую систему. Активизация многогранности образа «Я» в подростковом возрасте позволит приобрести более полное представление о себе и о своих возможностях [34].

Обращенные к себе вопросы: «Кто я?», «Какой Я?» ставит, не всегда сознавая это, уже младший подросток. Более общие, мировоззренческие вопросы: «Каков мой жизненный идеал?», «Кем Я хочу стать?» ставит старший подросток, у которого самоанализ становится элементом социально-нравственного самоопределения.

Так, младшие подростки, описывая будущее, говорят преимущественно о своих личных перспективах, тогда как старшие подростки выдвигают на первый план общие проблемы. Вообще способность отсрочить непосредственное удовлетворение, трудиться ради будущего, не ожидая немедленной награды,- один из главных показателей морально-психологической зрелости человека.

Исследования Т.В. Левковой показывают, что каждый пятый ребенок 11-16 лет не знает смысла слова «идеал» и не может ответить на вопрос, кто является его идеалом. Хот как-то представлен идеал в понимании 58% подростков. Для 21% идеалом являются известные люди – артисты, писатели, политики, у каждого пятого – это родители, братья, сестры, близкие (тети, дяди) родителей.

Для 18% детей идеал не отождествляется с конкретным человеком, а является носителем профессии (изобретатель, футболист и др.) или каких-либо человеческих качеств «добрый человек», «тот, кто помогает людям», «человек с чувством юмора» и др. 42% опрошенных подростков либо имеют размытое представление об идеале – в качестве идеала выступала «кошка», «моя душа», «я сам», «камешек», – либо отвечают, что у них нет идеала, или ни не знают, есть ли у них идеал.

Отсутствие идеала, стремление к развитию собственной личности требует заполнения этой ниши иными, непродуктивными для развития личности занятиями. Прослеживается тенденция увеличения числа молодых людей, которые не хотят ни учиться, ни работать, полагаясь на родителей, других близких.

Стремление подростка к самоопределению неизбежно подводит его к поиску смысла жизни.

В поисках смысла своего существования, в наиболее общей форме проявляется ценностно-смысловая природа личностного самоопределения. Потребность в смысле жизни характеризует взрослые формы поведения и потому не может быть обойдена, когда мы имеем дело с процессом взросления личности, становлением человеческого “я”.

В. Франкл рассматривает стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни как врожденную мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития взрослого человека [26,40] .

Потребность в смысле жизни, считает К. Обуховский, образует тот «узел», который позволяет человеку, во-первых, интегрировать многочисленные требования, идущие из разных сфер его жизнедеятельности, строя жизнь не как последовательность разрозненных случайностей, а как целостный процесс, имеющий цели и преемственность. Во-вторых, помогает человеку интегрировать все его способности, максимально их мобилизовать,

следуя тем задачам, которые ставятся им в соответствии с выработанной Я-концепцией и концепцией жизни [26].

Совершающееся в подростковом возрасте открытие внутреннего мира сопряжено с переживанием его как ценности. Открытие себя как неповторимо уникальной личности неразрывно связано с открытием социального мира, в котором этой личности предстоит жить. Подростковая рефлексия есть, с одной стороны, осознание собственного “я” (“Кто я?”, “Какой я?” “Каковы мои способности?”, “За что я могу себя уважать?”), а с другой - осознание своего положения в мире (“Каков мой жизненный идеал?”, «Кто мои друзья и враги?”, “Кем я хочу стать?”, “Что я должен сделать, чтобы и я сам, и окружающий мир стали лучше?”).

Первые, обращенные к себе вопросы, ставит, не всегда сознавая это, уже младший подросток. Вторые, более общие, мировоззренческие вопросы ставит старший подросток, у которого самоанализ становится элементом социально-нравственного самоопределения [19].

Выбор профессии становится все более сложной задачей, поскольку само общество становится все более сложным. Если подросток не сумеет понять, какой вид деятельности для него является самым подходящим, какая работа принесет ему наибольшее удовлетворение, в чем он сможет реализовать себя, профессиональная нереализованность отразится еще большей неудачей в развитии его собственной индивидуальности. В некотором смысле это означает неудачу в жизни.

Проведенное Г.П. Ивановой массовое исследование обнаружило приоритетную значимость для учащихся подростков социально-профессиональных (материальный достаток, престижная профессия и т.д.) и нравственно-психологических ценностей (наличие семьи, друзей, устойчивость и упорство в достижении целей) [16].

Приоритетное влияние семьи на процесс освоения нравственных ценностей сохраняется и для подростков. Наиболее высокий коэффициент корреляции присущ таким ее характеристикам, как состав семьи,

профессиональная деятельность родителей. В значительной степени сказывается влияние, связанное с принадлежностью к определенной возрастной подгруппе (младший подросток, старший подросток). В меньшей степени на данный процесс влияют такие факторы, как качество успеваемости, место проживания, образовательный уровень родителей.

Зависимость освоения школьниками ценностей от субъективных факторов обусловлена, прежде всего, возрастными особенностями. Для подростка данная зависимость связана с характером социального самочувствия, ценностными установками, самочувствием в классном коллективе, с определением наиболее значимых качеств личности.

Результаты исследования Г.П. Ивановой показывают, что у 70% подростков отношение к социальной реальности вполне положительное. Были выделены несколько групп проблем, волнующих учащихся данного возраста:

- 1) личного плана (учеба – 45.8%, здоровье – 36.8%, будущая карьера – 27.1%, взаимоотношения с одноклассниками – 9.7%, родителями – 9%);
- 2) материального плана (покупка одежды и других вещей – 10.7%, где достать деньги – 6.7%, возможность нормального питания – 6.6%).

Таким образом, в ходе становления Я-концепции, нового уровня самосознания, идентичности, выработки мировоззрения и самоопределения младший и старший подросток приходит к вопросу смысла жизни.

Трудность заключается в том, что подростковость, создавая внутренние условия, благоприятные для того, чтобы человек начал задумываться для чего он живет, не дает средств, достаточных для ее решения. Хорошо известно, что проблема смысла жизни не только мировоззренческая, но и вполне практическая [16].

Ответ на нее содержится как внутри человека, так и вне его - в мире, где раскрываются его способности, в его деятельности, в чувстве социальной ответственности. А ведь это как раз и образует тот дефицит, который подчас весьма болезненно ощущается в юности.

Таким образом, замыкаясь на самом себе, поиск смысла жизни обречен на то, чтобы остаться лишь упражнением подросткового мышления, что создает реальную опасность устойчивого эгоцентризма и ухода в себя, особенно у подростков с чертами невротизма или предрасположенного к нему в связи с особенностями предшествующего развития (низкое самоуважение, плохие человеческие контакты).

Однако, несмотря на все субъективные трудности, эти искания содержат в себе высокий позитивный потенциал: в поиске смысла жизни вырабатывается мировоззрение, расширяется система ценностей, формируется тот нравственный стержень, который помогает справиться с первыми житейскими неурядицами, подросток начинает лучше понимать окружающий мир и самого себя, становится в действительности самим собой.

Подростковое чувство взрослости – главным образом новый уровень притязаний, предвосхищающий положение, которого подросток фактически еще не достиг. Отсюда – типичные возрастные конфликты и их преломление в самосознании подростка.

В особо тяжелых ситуациях, когда подросток совершенно не может определить свои смысложизненные ориентации, может появиться суицидальное поведение – мысли о смерти, соответствующие высказывания, угрозы, попытки самоубийства. Суицид редко бывает результатом сознательного выбора, чаще – отчаянным шагом при полной невозможности разрешить свои проблемы. По данным А.Е. Личко, только 10% подростков действительно хотят уйти из жизни, в 90% случаев суицидальное поведение – это “крик о помощи” [26].

В ходе различных мировоззренческих поисков подросток ищет формулу, которая разом ответила бы ему и смысл собственного существования, и перспективы развития всего человечества. Но где взять такую формулу? Задаваясь вопросом о смысле жизни, подросток думает одновременно и о направлении общественного развития вообще, и о

конкретной цели собственной жизни. Он хочет не только уяснить объективное, общественное значение возможных направлений деятельности, но и найти ее личностный смысл, понять, что может дать эта деятельность ему самому, насколько соответствует она его индивидуальности: каково именно мое место в этом мире, в какой именно деятельности в наибольшей степени раскроются мои индивидуальные способности? На эти вопросы нет и не может быть общих ответов, их нужно выстрадать самому, к ним можно прийти только практическим путем [19].

Вопрос о смысле жизни есть симптом определенной неудовлетворенности. Когда человек целиком поглощен делом, он обычно не спрашивает себя, имеет ли это дело смысл,- такой вопрос просто не возникает. Рефлексия, критическая переоценка ценностей, наиболее общим выражением которой и является вопрос о смысле жизни, как правило, связана с какой-то паузой, “вакуумом” в деятельности или отношениях с людьми.

Это не значит, конечно, что рефлексия и самоанализ – “излишество” человеческой психики, от которого нужно по возможности избавляться во время поиска смысла жизни.

Критически оценивая свой жизненный путь и свои отношения с окружающим миром, личность возвышается над непосредственно “данными” ей условиями, ощущает себя субъектом деятельности. Поэтому мировоззренческие вопросы не решаются раз и навсегда, каждый поворот жизни побуждает личность снова и снова возвращаться к ним, подкрепляя или пересматривая свои прошлые решения. В старшем подростковом возрасте это делается наиболее категорично [19].

Рефлексия, по мнению В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, - центральный механизм становления и развития способности человека быть субъектом, автором собственной жизни [10, 11].

И.А. Тепленёва [13] рассматривает рефлекссию как механизм становления образа мира человека, изменения его образа жизни, служащий

для поиска и открытия новых смыслов и ценностей, в чем-то тождественных актуальному состоянию человека.

С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов отмечают наличие «двух встречных движений» в ходе рефлексии:

- Смысловых, подразумеваемых содержаний «изнутри вовне», через экспликацию и опредмечивание (объективацию) в продуктах активности субъекта;

- Отображаемых, явных содержаний «извне вовнутрь», через персонификацию и субъективацию путем включения их в структуру подразумеваемых содержаний «я» как его новообразований» [11, 15].

То есть, с одной стороны, рефлексия способствует переводу социальных мнений и ценностных представлений в индивидуальную систему ценностей. Это становится возможным при достаточном уровне интеллектуального и эмоционального развития, а также при высоком уровне развития самосознания, что обеспечивает соотнесение внешних по отношению к человеку знаний и ценностных представлений с личностным контекстом.

С другой стороны, отрефлексированные собственные ценности и смыслы, преломляясь через самосознание (но уже с обратной стороны), запускают активность человека, направленную на поиск и открытие новых смыслов и ценностей, на творческое преобразование действительности уже в соответствии с подлинно индивидуальной системой ценностей. Новые виды деятельности, новые отношения в свою очередь пополняют мировоззрение человека новыми знаниями и представлениями, которые опять же посредством преломления через самосознание становятся личностными ценностями. Их рефлексия запускает новый виток преобразований активности и образа жизни человека. То есть этот процесс формирования и развития ценностей не останавливается (если не действуют какие-то непреодолимые факторы).

Таким образом, еще в младшем подростковом возрасте были созданы предпосылки для становления смысложизненных ориентаций. Благодаря рефлексии на себя и других подросток продвигается в направлении самопознания. Он со своей мятущейся душой стремится понять себя самого и открывает все новые и новые черты. Не всегда осознано подросток сам себе задает вопросы: “Кто Я?”, “Какой Я?”.

Старший подросток же ставит более мировоззренческие вопросы. Он задумывается не только о своих проблемах, но и о проблемах всего общества, мира. Задаваясь вопросом о смысле жизни, старший подросток думает одновременно и о направлении общественного развития вообще, и о конкретной цели собственной жизни. С помощью рефлексии он ищет ответы на вопросы. Эти искания содержат в себе высокий позитивный потенциал: в поиске смысла жизни вырабатывается мировоззрение, расширяется система ценностей, формируется тот нравственный стержень, который помогает справиться с первыми житейскими неурядицами, старший подросток начинает лучше понимать окружающий мир и самого себя, становится в действительности самим собой.

Выводы по Главе 1

Исследования ученых-психологов также устанавливают взаимосвязь понятий «смысл» и «ценность», хотя и различно это трактуют. Так, В. Франкл понимает смысл как принадлежащий индивиду, а ценность - социуму. Б.С. Братусь относит ценности к сфере сознания, а смыслы - к неосознаваемой сфере личности; Д.А. Леонтьев видит в личностной ценности проводник социальных ценностей и источник смыслообразования. Однако исследователи едины в признании личностно-развивающего потенциала ценностно-смысловых ориентаций.

Обобщая вышеизложенное, определим ценностно-смысловые ориентации как отражение в сознании субъекта системы значимых для него и иерархически взаимосвязанных идеальных и материальных объектов, направляющее его деятельность и поведение в сторону согласования личных и общественно значимых потребностей. Ценностно-смысловые ориентации имеют одновременно социализирующее и личностно-развивающее значение, выполняя мировоззренческую, саморегулирующую, мотивообразующую функции в структуре личности.

В нашем исследовании за основу берется понимание рефлексии как общей способности человека, предложенное в работах А.В. Карпова, И.М. Скитяевой. Авторами рефлексия трактуется как «комплексное синтетическое образование, выступающее одновременно как психический процесс, свойство и состояние субъекта». Показывается, что рефлексивность является «надинтегральным психическим процессом "третьего порядка", обеспечивающим регуляцию как внешней, так и ограниченной рамками внутреннего плана деятельности». Рефлексивность как сложное психическое образование «представляет собой интегрированный симптомокомплекс личностных и когнитивных характеристик, обладающий свойством структурности по уровню своей организации.

Рефлексия способствует переводу социальных мнений и ценностных представлений в индивидуальную систему ценностей, в свою очередь, отрефлексированные собственные ценности и смыслы, преломляясь через самосознание (но уже с обратной стороны), запускают активность человека, направленную на поиск и открытие новых смыслов и ценностей, на творческое преобразование действительности уже в соответствии с подлинно индивидуальной системой ценностей

В подростковом возрасте были создаются предпосылки для становления ценностно-смысловых ориентаций. Благодаря рефлексии на себя и других подросток продвигается в направлении самопознания. С помощью рефлексии он ищет ответы на вопросы своего возраста. Эти искания содержат в себе высокий позитивный потенциал: в поиске смысла жизни вырабатывается мировоззрение, расширяется система ценностей.

ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ ПОДРОСТКОВ КАК УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕЛЕЙ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

2.1. Паспорт проекта

Осветим основные положения паспорта проекта в табл. 1.

Таблица 1

Паспорт проекта «Развитие личностной рефлексии как условия становления целей жизни в подростковом возрасте»

| | | |
|---|--|---|
| | Название проекта: «Личностная рефлексия как основа целеполагания в жизни» | |
| 1 | Информация об авторах проекта | Магистрант 2-го курса КГПУ им. В.П. Астафьева Волков Дмитрий Евгеньевич |
| 2 | Актуальность проекта (краткий анализ ситуации, постановка проблемы, обоснование необходимости проекта) | Особую актуальность сегодня приобретают вопросы становления и развития согласованной и непротиворечивой системы ценностно-смысловых ориентаций, а также готовности признавать себя субъектом собственной жизни с принятием ответственности за ее качество. Рефлексия развивается особенно бурно в подростковом и юношеском возрасте, что позволяет исследовать как свои психические процессы, так и свои личностные особенности, проявляющиеся в коммуникациях и поведении с людьми. Только человек с развитой рефлексией в |

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>состоянии ставить перед собой жизненные значимые цели и находить индивидуальные пути их достижения.</p> <p>Исходя из этого организация рефлексивной деятельности подростков в основе своей должна задействовать механизмы осознанного целеполагания, что и было реализовано в рамках личностного тренинга «Личностная рефлексия как основа целеполагания в жизни»</p> |
| 3 | Целевая группа, на которую рассчитан проект, количество благополучателей | Подростки в возрасте 15-16 лет, обучающиеся в 9 классе, количественный состав: 31 подросток |
| 4 | Цели проекта | Развитие рефлексии подростков, принятия своих положительных и отрицательных характеристик, осознание себя как личности, и выработке умения планировать, прогнозировать предстоящую деятельность. |
| 5 | Задачи проекта | <p>1. На основе изученной психолого-педагогической литературы и полученных результатов эмпирического исследования осуществлялось создание проекта по развитию личностной рефлексии подростков как условия становления целей жизни в подростковом возрасте.</p> <p>2. Разработка и апробирование программы развития личностной рефлексивности</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>подростков посредством тренинга.</p> <p>3. Проведение повторная диагностика рефлексивности подростков, смысложизненных ориентаций и осознаний целей жизни подростков.</p> |
| 6 | <p>Реализация проекта: что именно намерен создавать или изменять проектировщик и в каком виде это будет удерживаться: кто, функции, технологии, процедуры и т.п. (ответ на вопрос: «что должно получиться?»)</p> | <p>Мною были разработаны тренинговые занятия, которые представляет собой взаимосвязанную последовательную реализацию трех этапов. План проектной деятельности включает в себя следующие этапы: подготовительный (предпроектный), основной (проектный) и результативный (аналитический).</p> |
| 7 | <p>Обоснование ресурсов, необходимых для реализации проекта (материально-технические, кадровые, финансовые, учебные и методические материалы, информационные и др.)</p> | <p>Материально-техническое обеспечение:</p> <p>Реализация проекта требует наличия учебного кабинета для проведения практических занятий с подростками.</p> <p>Оборудование учебного кабинета: рабочее место психолога образовательного учреждения, рабочие места подростков, комплект учебно-методической документации.</p> <p>Технические средства: ПК с лицензионным программным обеспечением, мультимедиа-проектор, демонстрационный экран.</p> <p>Методическое обеспечение:</p> <p>Макеева Т.Г. Диагностика развития</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | | <p>старшеклассников: психологические тесты.- Ростов н/Д : Феникс, 2008.</p> <p>Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие.- Самара: Издательский Дом «БАХРАМ-М», 2008.</p> <p>Анн Л. Психологический тренинг с подростками. СПб., 2003.</p> <p>Лидере А. Г. Психологический тренинг с подростками. М., 2001.</p> <p>Трошихина Е. Тренинг развития жизненных целей. СПб.: Речь, 2002.</p> <p>Фопель К. Психологические игры и упражнения. М., 2001.</p> |
| 8 | Предполагаемые результаты реализации проекта (как измениться ситуация после реализации проекта) и способы оценки (то, каким образом можно убедиться, что проект реализован; каковы критерии достижения намеченных изменений – ответ на вопрос «как проверить?») | <p>1. Актуализация субъектной позиции подростков. Подросток выступает в роли субъекта и носителя способности быть стратегом собственного поведения, деятельности, осознающего наивысшие ценности жизни и себя в них, как непреходящую ценность и реализующую их в «Я – глобальном» в позитивной «Я – концепции» (Я – реальное, Я – ситуативное, Я – перспективное))</p> <p>2. Повышение уровня рефлексивности подростков, осознания жизненных целей подростками.</p> |
| 9 | Ожидаемые результаты реализации проекта | 1. Подростки с высоким уровнем рефлексивности придают жизни |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>осмысленность, направленность и временную перспективу, в свою очередь подростки с низким уровнем рефлексивности живут сегодняшним или вчерашним днем.</p> <p>2. Подростки с высоким уровнем рефлексивности в большей степени удовлетворены прожитой частью жизни и самореализацией в ней, подростки с низким уровнем рефлексивности считают, что она не достаточно продуктивна, они неудовлетворены прожитой частью жизни.</p> <p>3. Подростки с высоким уровнем рефлексивности считают себя сильной личностью, способной построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. В свою очередь, подростки с низким уровнем рефлексивности не верят в свои силы и способность контролировать события собственной жизни.</p> <p>4. При высоком уровне рефлексивности подростки убеждены в том, что они могут контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы — фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна. Чем ниже уровень рефлексивности тем в большей степени подростки убеждены в том, что жизнь человека неподвластна</p> |
|--|--|---|

| | | |
|----|---|--|
| | | <p>сознательному контролю, ее нельзя прогнозировать и планировать.</p> <p>5. Подростки с высоким уровнем рефлексивности имеют в большей степени разносторонние интересы, довольно четко имеют представления о том, что значит жить интересно, у подростков с высокой рефлексивностью есть определенная цель в жизни, к которой они идут довольно решительно. При этом подростки свободное время проводят, занимаясь любимыми делами, хобби. Их внимание сконцентрировано на определенной жизненной программе. В свою очередь, подростки с низким уровнем рефлексии большей степени берутся за деятельность, которую не доводят до конца, не оценивают ее результаты; досуг проходит без какой бы то ни было для них пользы, свободное время проводят несерьезно.</p> |
| 10 | Условия или события, которые должны произойти, чтобы проект был успешен | <p>Грамотное выявление проблемы, подбор методик, планирование действия.</p> <p>Исполнительность автора проекта.</p> |
| 11 | Ограничения, которые могут препятствовать реализации проекта | Недоступность актуальной литературы по теме проекта. |

2.2. Содержание проекта

Проект «Развитие личностной рефлексии как условия становления целей жизни в подростковом возрасте» представляет собой взаимосвязанную последовательную реализацию трех этапов. План проектной деятельности включает в себя следующие этапы: подготовительный (предпроектный), основной (проектный) и результативный (аналитический), представленные в таблице 2.

Таблица 2

Этапы реализации проекта «Развитие личностной рефлексии как условия становления целей жизни в подростковом возрасте»

| Сроки этапа | Содержание этапа |
|---|---|
| февраль 2018 г. – август 2018 г. | <ol style="list-style-type: none">1. Определение образовательной организации и респондентов для исследования2. Разработка программы диагностического исследования. |
| Основной сентябрь 2018 г. – март 2019 г. | <ol style="list-style-type: none">1. Проведение эмпирического исследования выявления особенностей развития рефлексивности подростков и осознания целей жизни.2. Качественный и количественный анализ полученных результатов3. Разработка и апробирование программы личностного тренинга по развитию личностной рефлексии подростков |
| Результативный (аналитический) – апрель – май 2019 г. | <ol style="list-style-type: none">1. Оценка эффективности программы личностного тренинга «Развитие личностной рефлексии как условия становления целей жизни в подростковом возрасте»<ul style="list-style-type: none">- оценка динамики уровня личностной рефлексии и осознанности целей жизни подростков- подведение итогов проектной деятельности; |

Подготовительный этап полностью посвящен подготовке к проекту. На основе изученной психолого-педагогической литературы и полученных результатов эмпирического исследования осуществлялось создание проекта по развитию личностной рефлексии подростков как условия становления целей жизни в подростковом возрасте.

На первом этапе работы, нами было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ СШ №34 г. Красноярска, направленное на определение уровня развития рефлексивности подростков, смысложизненных ориентаций подростков, осознанности целей жизни.

В исследовании приняли участие 30 подростков в возрасте 15-16 лет (средний возраст выборки 15,8 лет), обучающиеся в 10 классе.

Программа диагностического исследования включала в себя следующие методики диагностики:

Методика 1. Методика диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности А.В. Карпова, которая имеет методологическое обоснование и экспериментальную апробацию.

Методика диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности основана на использовании списка ситуаций, отражающих склонность опрашиваемых к размышлению над своими действиями и поступками других людей, к обдумыванию происходящего в жизни.

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 рефлексирование как состояние, и рефлексию как процесс.

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 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.

По данным автора методики, степень надежности разработанного им теста-опросника, который отражает точность и устойчивость его результатов, соответствовала психодиагностическим требованиям. Также результаты проверки методики на валидность подтверждают ее необходимую с точки зрения требований психометрики степень.

Методика 2. Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева.

Тест смысложизненных ориентаций в редакции Д.А. Леонтьева является адаптированной версией теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика.

Методика была разработана авторами на основе теории стремления к смыслу и логотерапии В. Франкла и преследовала цель эмпирической валидации ряда представлений этой теории, в частности представлений об экзистенциальном вакууме и ноогенных неврозах. Суть этих представлений заключается в том, что неудача в поиске человеком смысла своей жизни (экзистенциальная фрустрация) и вытекающее из нее ощущение утраты смысла (экзистенциальный вакуум) являются причиной особого класса душевных заболеваний – ноогенных неврозов, которые отличаются от ранее описанных видов неврозов.

Оригинальная методика в ее окончательном варианте представляет собой набор из 20 шкал, каждая из которых сформулирована как собой утверждение с раздваивающимся окончанием: два противоположных варианта окончания задают полюса оценочной шкалы, между которыми возможны семь градаций предпочтения.

В тесте используются следующие субшкалы:

1. Цели в жизни. Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

Низкие баллы по этой шкале даже при общем высоком уровне осмысленности жизни (ОЖ) будут присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем. Вместе с тем высокие баллы по этой шкале могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектера, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Эти два случая несложно различить, учитывая показатели по другим шкалам СЖО.

2. Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни. Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что

единственный смысл жизни состоит в том, что чтобы жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать гедониста, живущего сегодняшним днем. Низкие баллы по этой шкале – признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность на будущее.

3. Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией. Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придавать смысл остатку жизни. Низкие баллы - неудовлетворенность прожитой частью жизни.

4. Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни). Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле. Низкие баллы – неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

5. Локус контроля – жизнь или управляемость жизни. При высоких баллах – убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы – фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Методика 3. Тест «Осознанности жизненных целей» автор Е.А. Карапешта

Методика состоит из двух шкал.

Шкала А: «отношение к жизни». Шкала направлена на выявление уровня осознанности личности при формировании жизненных целей и ее ответственности за их достижение. Шкала состоит из 6 вопросов: 1,3,5,7,9,11.

Шкала Б: «структурированность свободного времени». Шкала показывает, как глубина и осознанность жизненных целей человека проявляются через структуру использования свободного времени. Шкала состоит из 6 вопросов: 2,4,6,8,10,12. Тест в целом способствует осознанию личностью уровня сформированности своих жизненных целей, возможного противоречия между глубиной жизненных целей и способами использования свободного времени и помогает выбрать направление дальнейшего самосовершенствования личности.

Существенно, что при гармоничном развитии личности балльные оценки по обеим шкалам связаны обратной зависимостью: при высоких оценках по шкале Б — низкие показатели шкалы А, и наоборот.

Значимые нарушения обратной зависимости могут свидетельствовать о дисгармоничном развитии личности, кризисном периоде жизни, внутреннем конфликте.

Рассмотрим результаты исследования рефлексивности личности и осознанности жизненных целей подростков.

Применение теста "Смыслжизненные ориентации" (методика СЖО) Д. А. Леонтьева позволила оценить "источник" смысла жизни подростков, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

Рассмотрим основные результаты параметров теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева. Полученные среднегрупповые значения подростков представлены в таблице 3.

Показатели смысложизненных ориентаций подростков

| Группы/Шкалы | Среднегрупповой показатель |
|--------------------------------------|----------------------------|
| Цели в жизни | 29,0 |
| Процесс жизни | 28,8 |
| Результативность жизни | 19,9 |
| Локус контроля-Я | 19,0 |
| Локус контроля-жизнь | 28,6 |
| Общий показатель осмысленности жизни | 94,1 |

Общая осмысленность жизни характеризуется показателями, приближенными к средним значениям общего показателя осмысленности жизни (показатель 94,1).

На рис. 1 представлены основные показатели смысложизненных ориентаций подростков

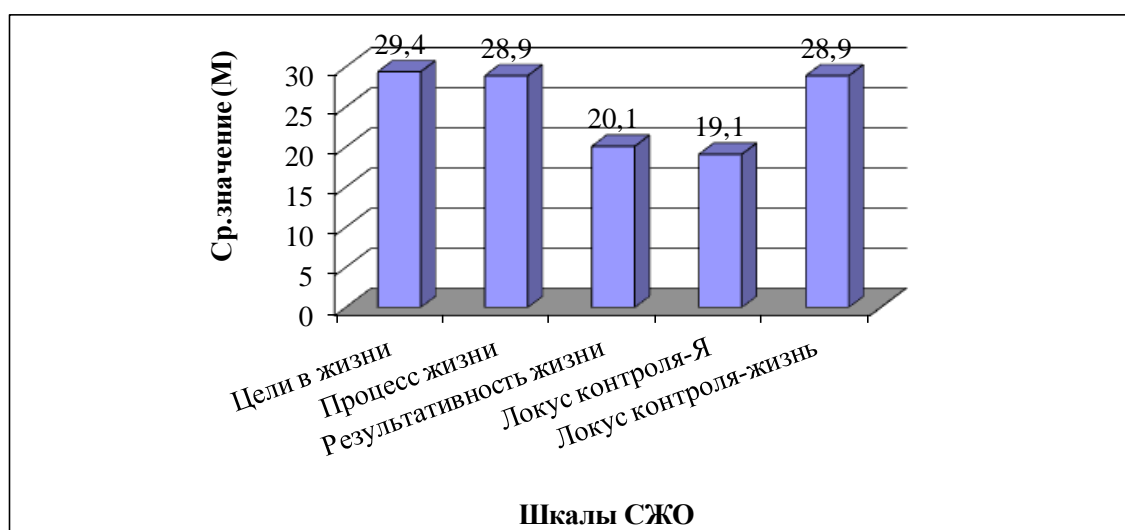


Рис. 1. Показатели основных параметров смысложизненных ориентаций подростков

Полученные данные исследования смысложизненных ориентаций подростков и их анализ позволят сделать следующие выводы:

Показатель по шкале «цели в жизни» характеризует наличие или отсутствие в жизни подростков целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Полученный показатель по данной шкале в 29,0 балла свидетельствует о меньшей заинтересованности подростками целями в своей жизни, скорее характеризуя их как заинтересованных жизнью в сегодняшнем дне.

Показатели по шкале «процесс жизни» отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Полученный показатель по данной шкале в группе подростков приближены к средним значениям по шкале (Значение показателя - 28,8). Подростки воспринимают свою жизнь как интересную, эмоционально насыщенную и частично наполненную смыслом.

Показатели по шкале «Результативность жизни», или удовлетворенности самореализацией отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Полученные значения в группе подростков приближены к средним значениям по шкале (показатель 19,9). Подростки удовлетворены частично прожитой частью жизни и самореализацией в ней частично, считают, что она не достаточно продуктивна.

Субшкала «Локус контроля - Я» показывает наличие свободы выбора в соответствии с поставленной целью, по данной школе получены следующие результаты: 19,0 баллов. Подростки склонны не верить в собственные силы контролировать события собственной жизни.

По «Локусу контроля – Жизнь» (показывает, в какой мере человек может управлять своей жизнью) получены значения приближенные к показателям среднего уровня подростков: 28,6 баллов. Подростки убеждены в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Таким образом, проведенное исследование смысложизненных ориентаций подростков позволило выявить следующие характеристики смысложизненных ориентаций:

- слабая заинтересованность подростками целями в своей жизни, подростки заинтересованы в большей степени жизнью в сегодняшнем дне;
- воспринимают свою жизнь как интересную, эмоционально насыщенную и частично наполненную смыслом.
- удовлетворены прожитой частью жизни и самореализацией в ней частично, считают, что она не достаточно продуктивна.
- подростки в большей степени склонны не верить в собственные силы контролировать события собственной жизни.
- убеждены в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

С помощью методики «Осознанность жизненных целей» Е.А. Карапешта были получены данные осознания подростками уровня сформированности своих жизненных целей, возможного противоречия между глубиной жизненных целей и способами использования свободного времени. Основные результаты представлены в таблице 4 и рисунке 2

Таблица 4

Осознанность жизненных целей подростков

| Шкалы | Среднегрупповой показатель |
|--|----------------------------|
| Отношение к жизни | 3,2 |
| Структурированность свободного времени | 10,5 |

Наглядно осознанность жизненных целей подростков представлена на рис. 2:

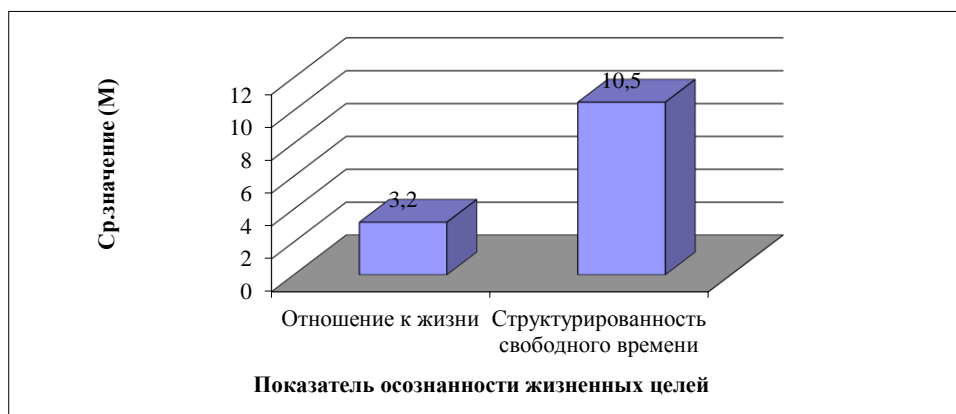


Рис.2. Осознанность жизненных целей подростков

Полученные данные исследования осознанности жизненных целей подростков и их анализ позволят сделать следующие выводы:

В группе подростков среднегрупповой бал по шкале А (отношение к жизни) соответствует 8,7 балла, по шкале Б (структурированность свободного времени) показатель равен 6,6 баллов. Полученные данные свидетельствуют, что запросы подростков несколько занижены; подростки часто берутся за деятельность, которую не доводят до конца; досуг проходит без какой бы то ни было для них пользы, свободное время проводят несерьезно.

Полученные данные осознанности жизненных целей согласуются с полученными данными по шкале «цели в жизни» методики «Смыслжизненные ориентации» А.Н. Леонтьева, согласно которой подростки слабо заинтересованы целями в своей жизни, скорее характеризую их как заинтересованных жизнью в сегодняшнем дне.

Рассмотрим результаты исследования уровня рефлексивности подростков, полученные с помощью опросника индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, данные которого представлены в таблице 5 и рисунке 3.

Таблица 5

Уровень рефлексивности подростков

| Уровень рефлексивности | Количество подростков |
|------------------------|-----------------------|
| Низкий | 44,4% |
| Средний | 47,2% |
| Высокий | 8,3% |

Наглядно уровень рефлексивности подростков представлен на рис. 3:

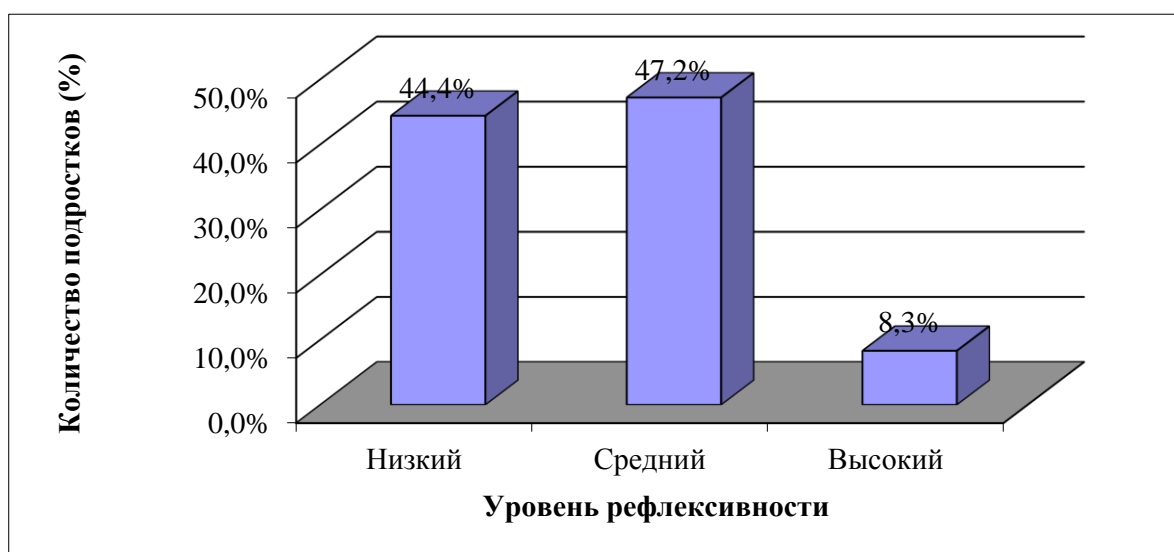


Рис.3. Уровень рефлексивности подростков.

Полученные данные исследования уровня рефлексивности подростков и их анализ позволят сделать следующие выводы:

У подростков преобладают низкий и средний уровни рефлексивности.

Низкий уровень рефлексивности выявлен у 44,4% подростков, которые не могут проводить анализ прошедшей собственной деятельности, испытывают затруднения в анализ текущей ситуации, не используют уже приобретенный опыт для решения задач и преодоления трудностей в текущих актуальных ситуациях, не проводят планирование и прогнозирование предстоящей деятельности. Также подростки с низким уровнем рефлексивности не могут поставить себя на место другого.

У 47,2% подростков преобладает средний уровень развития рефлексивности. Подростки со средним уровнем рефлексивности способны

анализировать и планировать предстоящую деятельность, проводить анализ текущей ситуации и отношений к ней, но испытывают некоторые затруднения в анализе собственной произошедшей деятельности и текущей ситуации, затрудняются в планировании и прогнозировании предстоящей деятельности. Но рефлексивный анализ в большинстве случаев проводится поверхностно и рефлексивные процессы являются не регулярными, рефлексия осуществляется ситуативно.

Высокий уровень рефлексивности имеют только 8,3% подростков. Следовательно, только незначительное количество подростков способны осуществлять анализ и прогнозировать последствия своих действий и действий других в прошлом, текущей деятельности, способны прогнозировать и планировать предстоящую деятельность.

С целью исследования взаимосвязи рефлексивности и смысложизненных ориентаций был проведен корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Спирмена.

В таблице 6 представлены только характеристики показателей смысложизненных ориентаций, связь с рефлексивностью выявилась на значимом уровне.

Таблица 6

Взаимосвязи рефлексивности и показателей смысложизненных ориентаций подростков (коэффициенты Спирмена)

| Показатели СЖО | Рефлексивность |
|--------------------------------------|----------------|
| Цели в жизни | 0,394 |
| Результативность жизни | 0,341 |
| Локус контроля-Я | 0,376 |
| Локус контроля- жизнь | 0,341 |
| Общий показатель осмысленности жизни | 0,384 |

Критические значения для $N = 36$

$p \leq 0.05 = 0,34$

$$p \leq 0.01 = 0,45$$

Проведенный корреляционный анализ между параметрами смысложизненных ориентаций и рефлексивности личности выявил некоторые статистически значимые корреляционные связи

В результате корреляционного анализа выявлены следующие связи рефлексивности и смысложизненных ориентаций:

- умеренная прямая связь показателя СЖО «цели в жизни» и рефлексивности ($r = 0,394$, $p < 0,05$),

- умеренная прямая связь показателя СЖО «результативность жизни» и рефлексивности ($r = 0,341$, $p < 0,05$),

- умеренная прямая связь показателя СЖО «локус контроля-Я» и рефлексивности ($r = 0,376$, $p < 0,05$),

- умеренная прямая связь показателя СЖО «локус контроля- жизнь» и рефлексивности ($r = 0,341$, $p < 0,05$),

- умеренная прямая связь общего показателя осмысленности жизни и рефлексивности ($r = 0,384$, $p < 0,05$).

Наглядно корреляционные плеяды представлены на рис. 4.

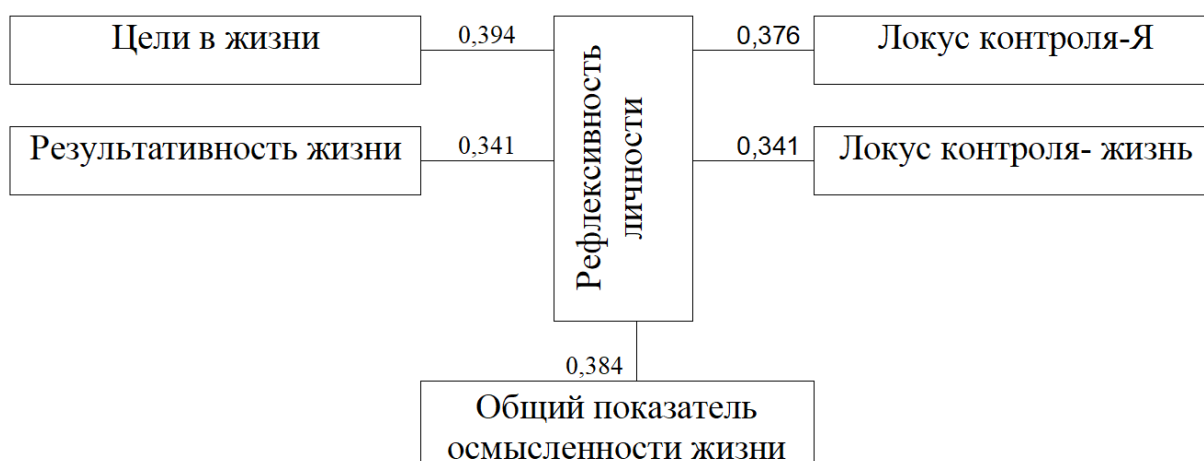


Рис. 4. Корреляционные плеяды взаимосвязи показателей рефлексивности и показателей смысложизненных ориентаций подростков

Анализ выявленных корреляционных связей показал следующее:

1. Подростки с высоким уровнем рефлексивности придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, в свою очередь подростки с низким уровнем рефлексивности живут сегодняшним или вчерашним днем.

2. Подростки с высоким уровнем рефлексивности в большей степени удовлетворены прожитой частью жизни и самореализацией в ней, подростки с низким уровнем рефлексивности считают, что она не достаточно продуктивна, они неудовлетворены прожитой частью жизни.

2. Подростки с высоким уровнем рефлексивности считают себя сильной личностью, способной построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. В свою очередь, подростки с низким уровнем рефлексивности не верят в свои силы и способность контролировать события собственной жизни.

2. При высоком уровне рефлексивности подростки убеждены в том, что они могут контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы — фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна. Чем ниже уровень рефлексивности тем в большей степени подростки убеждены в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, ее нельзя прогнозировать и планировать.

Основной этап включал в себя разработку и апробирование программы развития личностной рефлексивности подростков посредством тренинга.

Пояснительная записка тренинга развития личностной рефлексии

Способность к рефлексии дает возможность человеку формировать образы и смысл жизни, действий. Рефлексия обеспечивает осмысление прошлого и предвосхищение будущего. Важнейшей особенностью рефлексии является их способность управлять собственной активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами, формировать и переключаться на

новые механизмы в связи с изменившимися условиями, целями, задачами деятельности.

Рефлексия тесно связана с целеполаганием. Постановка личностью жизненных целей предполагает их выполнение и последующую рефлексию – осознание способов достижения поставленных целей. Рефлексия в этом случае – не только итог, но и стартовое звено для постановки новых жизненных целей.

Осознанное целеполагание является и направляющим механизмом рефлексивной деятельности и подчинено ей. Проблема самой постановки цели обсуждается с момента ее зарождения как науки, поскольку именно она является ключевым компонентом любой деятельности. В широком смысле слова любая цель представляет собой мысленное предвосхищение результата и традиционно рассматривается в потребностно-мотивационной структуре в отнесении с деятельностью (Леонтьев, 10 статья). Целеполагание, по определению В.А. Петровского, – это «формирование индивидом предметной основы, необходимой ему деятельности, ее мотивов, целей и задач. Именно в процессе целеполагания реализуется развитие деятельности и происходит самопорождение человека как субъекта активности».

Постановка целей это выражение в виде четких намерений и в точных формулировках наших интересов, потребностей или задач, что помогает сориентировать действия и поступки на эти цели и на их выполнение. Для этого цель должна описывает конечный результат, а не те действия, которые необходимо выполнить. Постановка цели - безусловная предпосылка планирования, а следовательно, и успеха - заключается в точном знании того, что, когда, в каких масштабах надо достичь. Осознание своих целей очень часто означает значительную самомотивацию для работы, т.к. цель даёт ясное представление о том, в каком направлении необходимо двигаться.

Рефлексия развивается особенно бурно в подростковом и юношеском возрасте, что позволяет исследовать как свои психические процессы, так и

свои личностные особенности, проявляющиеся в коммуникациях и поведении с людьми. Только человек с развитой рефлексией в состоянии ставить перед собой жизненные значимые цели и находить индивидуальные пути их достижения.

Исходя из этого организация рефлексивной деятельности подростков в основе своей должна задействовать механизмы осознанного целеполагания, что и было реализовано в рамках личностного тренинга «Личностная рефлексия как основа целеполагания в жизни»

Опираясь на работы педагогов и психологов, мы приняли за основу построения развивающей программы (тренинга) по развитию личностной рефлексии подростков следующие принципы:

-принцип «индивидуального приобретения» через «социальное взаимодействие», т.е. через организацию в соответствии с целями индивидуального развития определенной социальной ситуации;

-принцип поэтапного формирования рефлексии как свойства психики. Осуществляется в последовательной работе в ходе тренинга над развитием рефлексии внешности, чувств, мыслей;

-принцип системности в подборе методов и форм развивающих упражнений. Каждое занятие проводится под единым Темаом, что позволяет последовательно, от простого к сложному, осуществлять формирование того или иного свойства;

-принцип целостности осознания собственного «Я». Реализован с помощью рефлексии получаемой информации по завершении каждого занятия и в ходе выполнения домашних заданий.

Цель тренинга: развитие рефлексии подростков, принятия своих положительных и отрицательных характеристик, осознание себя как личности, и выработке умения планировать, прогнозировать предстоящую деятельность.

В рамках нашей развивающей работы мы не придерживались какой-либо определённой концепции, поэтому методы воздействия на участников занятий отличались большим разнообразием и включали:

- психодраматические игры и задания, позволяющие, с одной стороны, расширить эмпатийный багаж, т.е. получить дополнительные знания об эмоциональных проявлениях и механизмах «вчувствования», а с другой - обрести рефлексивный опыт, путем проигрывания следующего набора ролей: «Я, каким я себя представляю», «Я глазами другого», «Другой, каким вижу его я», «Другой, каким он видит себя сам», «Мой групповой статус, как я его представляю», «Социальные нормы как я их понимаю» и т.д.;

- психотехнические упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков и навыков самоанализа, на формирование уверенности в своих силах и позитивности восприятия других людей, активизацию профессионального и личностного самоопределения;

- дискуссии-обсуждения путей разрешения конфликтных ситуаций, имеющих в своей основе различие позиций участников и предусматривающих возникновение различных точек зрения по вопросу о том, в чью пользу должна разрешиться данная ситуация;

- игры и задания на развитие навыка жизненного планирования и формирования смыслообразующих установок.

Структурно тренинг представляет собой 5 этапов развития рефлексии, включающих в себя 12 самостоятельных, но логически связанных друг с другом занятий, соответствующих числу занятий (не включая первое ознакомительно-организационное и последнее завершающее). Каждому занятию соответствует своя тема; представляющий собой очередное предложение из «меморандума», предлагаемого каждому участнику в качестве домашнего задания на первом ознакомительном занятии.

Продолжительность одного занятия - 2,5-3 световых часа, регулярность встреч - не реже одного раза в неделю. Каждое занятие традиционно состояло из разминки, основной части, представленной одним или двумя

наиболее значимыми упражнениями, и заключительной частью - подведением итогов, прощанием, заполнением анкет.

Требования к помещению для тренинговых занятий заключались в следующих пунктах: наличие пространства, достаточного как для обсуждения в кругу участников, так и для игр с перемещениями; наличие сидячих мест для участников; наличие настенной доски для наглядной схематизации некоторых обсуждаемых моментов; наличие запираемой двери.

Рассмотрим более подробно этапы развития рефлексивности подростков в системе тренинговых занятий по развитию личностной рефлексии, представленные в таблице 7.

Таблица 7

Этапы развития личностной рефлексии подростков в системе тренинговых занятий

| Этапы и содержательные линии | Тема | Цель | Результат |
|--|-----------------------|---|--|
| Осознание принадлежности к определённой группе | Я не один в этом мире | Сплочение группы, выработка общих традиций, секретов, ритма. Создание ритуалов приветствия и прощания. Побуждение каждого участника к активной работе, к появлению и проявлению собственного мнения. | Осознание себя как части группы, выявление общих характеристик с другими участниками, выработка определенной позиции к происходящему в процессе тренинговой работы |
| | Нас много, | Оформление | Сплочение группы как |

| | | | |
|---------------------------------|------------------------------------|--|---|
| | и все мы вместе | коллектива, выработка механизмов поддержки, одобрения, порицания. Появление неформальной расстановки участников. Определение каждым членом группы собственной роли в происходящем. | коллектива, имеющего определённые задачи, выработка механизмов поддержки и одобрения участников, неформальное распределение групповых ролей, выделение лидеров и ответственных. |
| Рефлексия собственной внешности | Я-особенный | Осознание собственной неповторимости, наличия как положительных, так и отрицательных качеств. Развитие рефлексии на уровне «Я – человек» | Осознание собственной неповторимости в рамках существующей общности, выявление непохожих на других членов коллектива черт характера, рефлексия на уровне «Я — человек». |
| | У меня есть неповторимая внешность | Принятие собственной внешности, физической стороны жизни вообще. Развитие навыков внимательного отношения к внешним | Принятие физического проявления законов жизни, принятие собственных внешних характеристик, реализация роли «Я, каким я себя |

| | | | |
|-------------------------|---|---|---|
| | | <p>проявлениям жизни.</p> <p>Развитие рефлексии на уровне «Я, каким я себя представляю»</p> | <p>представляю»,</p> <p>рефлексия внешности.</p> |
| <p>Рефлексия чувств</p> | <p>Мои привычки и жесты - это то, что складывалось годами</p> | <p>Понимание языка жестов, умение принимать невербальную информацию и правильно реагировать на неё. Развитие рефлексии на уровне «Я глазами других»</p> | <p>Реализация роли «Я глазами других», формирование навыков понимания неявной информации со стороны другого, проявляющейся в языке жестов, рефлексия внешности.</p> |
| | <p>Я кого-то люблю, а кто-то мне безразличен</p> | <p>Научение открытого выражения чувств и эмоций. Понимание чувств другого.</p> <p>Рефлексия на уровне «Другой, каким вижу его я»</p> | <p>Проявление чувств, научение открытости в общении, адекватности выражения симпатий и антипатий, реализация роли «Другой, каким вижу его я», рефлексия чувств.</p> |
| | <p>Мои симпатии могут меняться, мои чувства разнообразны</p> | <p>Развитие навыка принятия чувств другого, сдерживания собственных эмоций.</p> <p>Понимание причин глубинных эмоциональных</p> | <p>Умение принимать и понимать чувства друга, абстрагироваться от проявления агрессии или раздражения, реализация роли «Другой, каким он</p> |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | и красочны | конфликтов. Рефлексия на уровне «Другой, каким он видит себя» | видит себя», рефлексия чувств. |
| Рефлексия мыслей | Я - это личность | Принятие личностных качеств окружающих. Понимание своих скрытых конфликтов. | Осознание себя на новой ступени развития, принятие положительных и отрицательных характеристик, выработка умения одобрения себя и своих поступков, рефлексия чувств. |
| | Я только начинаю жить, и у меня всё впереди | Развитие перспективного мышления. Создание алгоритма решения задач всех уровней. Рефлексия на уровне «Мой групповой статус, как я его представляю» | Сосредоточение на перспективе будущего, векторе движения, приведение в соответствие событий настоящего и целей будущего, реализация роли «Мой групповой статус, как я его представляю», рефлексия мыслей. |
| Рефлексия целей и жизненной перспективы | Я – это я и я что-то значу в этом мире | Осознание перспектив дальнейшего профессионального и личностного роста. Осознание своего | Рассмотрение различных жизненных перспектив, осознание возможности профессионального и |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | места в социуме. определённой позиции к происходящему в процессе тренинговой работы. | личностного роста, представление реальной жизненной цели и пути её достижения, рефлексия мыслей. |
| | Мои цели. У меня есть цели в жизни, я достигну своих целей в жизни | Осознание собственной системы ценностей, развитие умений целеполагания, навыкам планирования и достижения поставленных целей, определение наличия ресурсов и препятствий в их достижении | Выработка и осознание собственной системы ценностей, осознание жизненных целей, наличие умений и навыков планирования и достижения поставленных целей, рефлексия поставленных целей. |
| | Построени е жизненной перспектив ы. «У меня еще все впереди» | Осознание участниками своих жизненных перспектив, определение индивидуальных позиций и взглядов на роль цели и жизненной перспективы в личностном и профессиональном самоопределении. | Выработка и осознание собственной системы ценностей, осознание жизненных целей, наличие умений и навыков планирования и достижения поставленных целей, рефлексия поставленных целей. |

Ниже представлено содержание каждого тренингового занятия.

Содержание программы коррекционно-развивающего тренинга развития личностной рефлексии подростков

До проведения основных занятий рекомендуется организовать предварительную встречу с целью выявления представлений о тренинге будущих членов группы. На этой же встрече обсуждаются правила поведения в тренинговой группе, определяются основные принципы работы. По окончании встречи формируется список участников.

Занятие 1. Тема: Я не один в этом мире.

Цель: Сплочение группы, выработка общих традиций, секретов, ритма. Создание ритуалов приветствия и прощания. Побуждение каждого участника к активной работе, к появлению и проявлению собственного мнения.

Предлагаемые упражнения:

- «Имя»
- «Комплимент»
- «Поменяйтесь местами те, кто...»
- «Рисование себя» - медитация
- «Описание друг друга»

Занятие 2. Тема: Нас много, и все мы вместе.

Цель: Оформление коллектива, выработка механизмов поддержки, одобрения, - порицания. Появление неформальной расстановки участников. Определение каждым членом группы собственной роли в происходящем.

Предлагаемые упражнения:

- «Наблюдательность»
- «Доброта»
- «Моё личное место»
- «Говорю, что вижу»
- «Как все»

Занятие 3. Тема: Я - особенный.

Цель: Осознание собственной неповторимости, наличия как положительных, так и отрицательных качеств. Развитие рефлексии на уровне «Я - человек» (рефлексия внешности).

Предлагаемые упражнения:

- «В картинной галерее»
- «50 лет вежливости» - притча
- «Ручеёк»
- «Мафия» - психологическая игра

Занятие 4. Тема: У меня есть неповторимая внешность.

Цель: Принятие собственной внешности, физической стороны жизни вообще. Развитие навыков внимательного отношения к внешним проявлениям жизни. Развитие рефлексии на уровне «Я, каким я себя представляю» (рефлексия внешности).

Предлагаемые упражнения:

- «Мой образ»
- «Быстрые превращения»
- «Надстройка»
- «Не дыши в затылок»
- «Угадай, кто»
- «Разговор с зеркалом»

Занятие 5. Тема: Мои привычки и жесты - это то, что складывалось годами.

Цель: Понимание языка жестов, умение принимать невербальную информацию и правильно реагировать на неё. Развитие рефлексии на уровне «Я глазами других» (рефлексия внешности).

Предлагаемые упражнения:

- «Ассоциации»
- «Поздороваться по...»
- «Паровозик»
- «Слепой и поводырь»

- «Ярмарка отрицательных качеств»
- «Портрет семьи»

Занятие 6. Тема: Я кого-то люблю, а кто-то мне безразличен.

Цель: Научение открытого выражения чувств и эмоций. Понимание чувств другого. Рефлексия на уровне «Другой, каким вижу его я» (рефлексия чувств).

- Предлагаемые упражнения:
- «Линии»
- «Тростинка на ветру»
- «Слова гнева»
- «Комплименты»
- «Говорим гадости»
- «Лицедейство»

Занятие 7. Тема: Мои симпатии могут меняться, мои чувства разнообразны и красочны.

Цель: Развитие навыка принятия чувств другого, сдерживания собственных эмоций. Понимание причин глубинных эмоциональных конфликтов. Рефлексия на уровне «Другой, каким он видит себя» (рефлексия чувств).

Предлагаемые упражнения:

- «Землетрясение» - психологическая игра
- «Маленькому - защита»
- «Да;...»-медитация
- «Узкий мостик»
- «Роза и чертополох»

Занятие 8. Тема: Я - это личность.

Цель: Принятие личностных качеств окружающих. Понимание своих скрытых конфликтов, (рефлексия чувств).

Предлагаемые упражнения:

- «Восточные стихи» - материал для обсуждения
- «Внутриличностный конфликт»

- «Никто не знает...»
- «Тайная власть установок»

Занятие 9. Тема: Я только начинаю жить, и у меня всё впереди.

Цель: Развитие перспективного мышления. Создание алгоритма решения задач всех уровней. Рефлексия на уровне «Мой групповой статус, как я его представляю» (рефлексия мыслей).

Предлагаемые упражнения:

- «Сделать желание реальным»
- «Два мира»
- «Сосуды Долга и Права»
- «Мой жизненный путь»

Занятие 10. Тема: Но я уже сегодня что-то значу. Я - это я, и я нужен этому миру!

Цель: Осознание перспектив дальнейшего профессионального и личностного роста. Осознание своего места в социуме, (рефлексия мыслей)

Предлагаемые упражнения:

- «Чужие интонации»
- «Письмо в будущее»
- «Ассоциации»
- «Мой жизненный путь».

Занятие 11. Мои цели. У меня есть цели в жизни, я достигну своих
целей в жизни

Цель: осознание собственной системы ценностей, развитие умений целеполагания, навыкам планирования и достижения поставленных целей, определение наличия ресурсов и препятствий в их достижении

- Упражнение «Представление о времени»
- Упражнение «Кино»
- Упражнение «Жизненные цели»
- Упражнение «Достижение цели»
- Упражнение «Мои сильные стороны в достижении целей»

- Упражнение «Снятие внутренних ограничений»

Занятие 12. Построение жизненной перспективы. «У меня еще все впереди»

Цель: осознание участниками своих жизненных перспектив, определение индивидуальных позиций и взглядов на роль цели и жизненной перспективы в личностном и профессиональном самоопределении.

Предлагаемые упражнения:

- упражнение «События моей жизни»
- психотехническое упражнение «Определение своей жизненной стратегии» (вариант В.Вульфа).
- упражнение «Будущее»;
- упражнение «Жизненные перспективы»
- Упражнение «Чемодан в дорогу».

2.3. Оценка результативности проекта

На заключительном этапе проекта была проведена повторная диагностика рефлексивности подростков, смысложизненных ориентаций и осознаний целей жизни подростков.

Рассмотрим динамику исследования уровня рефлексивности подростков, полученные с помощью опросника индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, после реализации тренинга развития личностной рефлексии. Основные показатели представлены в таблице 8.

Таблица 8

Динамика уровня рефлексивности подростков на контрольном этапе исследования

| Уровень рефлексивности | Констатирующий этап | Контрольный этап |
|------------------------|---------------------|------------------|
| Низкий | 44,4% | 22,2% |
| Средний | 47,2% | 41,8% |
| Высокий | 8,3% | 25,0% |

Наглядно динамика уровня рефлексивности подростков представлена на рис. 5:

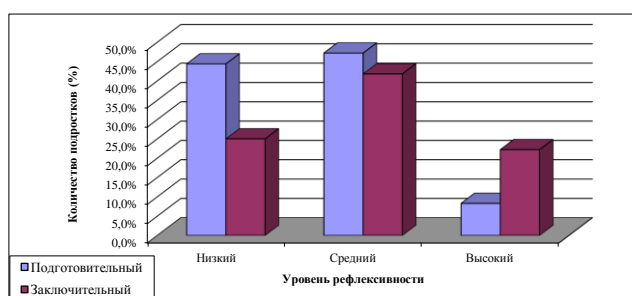


Рис.5. Динамика уровня рефлексивности подростков после реализации проекта

Исследование динамики уровня рефлексивности подростков после реализации тренинговых занятий на основном этапе проекта позволят сделать следующие выводы: На заключительном этапе проекта этапе исследования преобладает средний уровень рефлексивности (41,8% подростков). Следовательно, большинство подростков способны анализировать и планировать предстоящую деятельность, проводить анализ текущей ситуации и отношений к ней, но испытывают некоторые затруднения в анализе собственной произошедшей деятельности и текущей ситуации, затрудняются в планировании и прогнозировании предстоящей деятельности. Но рефлексивный анализ в большинстве случаев проводится

поверхностно и рефлексивные процессы являются не регулярными, рефлексия осуществляется ситуативно.

Следует отметить повышение количества подростков с высоким уровнем рефлексивности на 16,7%. Следовательно, можно сделать вывод, у подростков произошло развитие способности осуществлять анализ и прогнозировать последствия своих действий и действий других в прошлом, текущей деятельности, способны прогнозировать и планировать предстоящую деятельность.

Произошло снижение показатели низкого уровня на 22,2%, и на контрольном этапе исследования только 22,2% подростков не могут проводить анализ прошедшей собственной деятельности, испытывают затруднения в анализ текущей ситуации, не используют уже приобретенный опыт для решения задач и преодоления трудностей в текущих актуальных ситуациях, не проводят планирование и прогнозирование предстоящей деятельности. Также подростки с низким уровнем рефлексивности не могут поставить себя на место другого.

С целью определения значимости различий рефлексивности подростков на констатирующем и контрольном этапах исследования нами был использован U- критерий Манна-Уитни. Расчет производился в программе StatSoft Statistica v6.0 Rus.

$U_{эмп} = 164$. $U_{эмп} < U_{крит}$, следовательно выборки являются различными по параметру рефлексивности. Следовательно можно говорить о статистически значимом повышении уровня рефлексивности после реализации тренинговых мероприятий.

Рассмотрим динамику смысложизненных ориентаций подростков, полученных по методике «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева.

Полученные среднегрупповые значения смысложизненных ориентаций на констатирующем и контрольном этапах исследования представлены в таблице 7.

Таблица 7

Динамика показателей смысложизненных ориентаций подростков после реализации тренинга развития личностной рефлексии

| Группы/Шкалы | Констатирующий этап | Контрольный этап |
|--------------------------------------|---------------------|------------------|
| Цели в жизни | 29,0 | 36,8 |
| Процесс жизни | 28,8 | 30,2 |
| Результативность жизни | 19,9 | 21,8 |
| Локус контроля-Я | 19,0 | 23,8 |
| Локус контроля-жизнь | 28,6 | 32,5 |
| Общий показатель осмысленности жизни | 94,1 | 99,2 |

Общая осмысленность жизни характеризуется повышением показателя, приближенными к средним значениям общего показателя осмысленности жизни - после реализации тренинга остался также в пределах среднего уровня (показатель 99,2), произошло повышение среднегруппового показателя на 5,1 баллов.

С целью определения значимости различий подростков нами был использован U- критерий Манна-Уитни. Расчет производился в программе StatSoft Statistica v6.0 Rus.

Полученные данные общей осмысленности в жизни подростков на констатирующем и контрольном этапах исследования не являются статистически значимыми.

На рис. 6 представлены динамика показателей смысложизненных ориентаций подростков после реализации личностного тренинга.

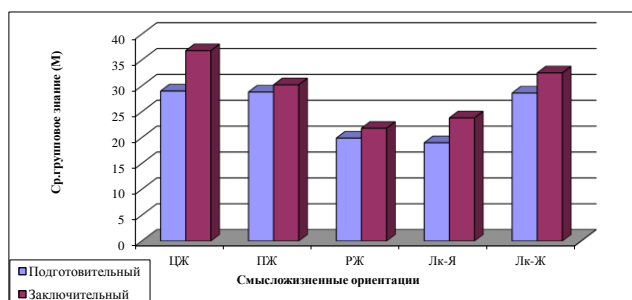


Рис. 6. Динамика показателей основных параметров смысло-жизненных ориентаций подростков после реализации тренинга.

Анализ динамики смысло-жизненных ориентаций позволяет сделать следующие выводы:

Произошло повышение показателя по шкале «цели в жизни», характеризующего наличие или отсутствие в жизни подростков целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Подростки придают жизни осмысленность, характеризуются направленностью во временную перспективу, о чем свидетельствует среднегрупповое значение в 36,8 баллов.

Полученные различия по шкале «Цели в жизни» на констатирующем и контрольном этапе исследования являются статистически значимыми на уровне $p \leq 0,05$.

Показатели, отражающие групповые показатели по шкале «процесс жизни», после реализации тренинга существенно не различаются. Показатели по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть.

Полученные значения подростков на констатирующем и контрольном этапах приближены к средним значениям по шкале (констатирующий этап - 28,8, контрольный этап - 30,2).

Подростки после реализации тренинга воспринимают свою жизнь как более интересную, эмоционально насыщенную и наполненную смыслом, в сравнении с констатирующим этапом исследования. Однако данные различия не являются статистически значимыми.

Показатели по шкале «Результативность жизни», или удовлетворенности самореализацией отражают ощущение того, насколько осмыслена была прожитая жизнь. Полученные значения в обеих группах подростков приближены к средним значениям по шкале (в группе девушек - 20,1, в группе юношей 22,8)

После реализации тренинга подростки считают, что могли бы сделать гораздо больше, ни один не остается довольным достигнутыми результатами. На констатирующем этапе исследования подростки были менее удовлетворены прожитой частью жизни.

Однако, полученные различия не являются статистически значимыми.

Полученные данные по субшкале «Локус контроля - Я», показывающей показывает наличие свободы выбора в соответствии с поставленной целью свидетельствуют о значимой динамике: показатель на контрольном этапе 25,8 баллов.

После реализации тренинга подростки в большей степени представляют себя как сильную личность, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле (произошло повышение показателя на 5,8 баллов), тогда как на констатирующем этапе исследования подростки в большей степени были склонны не верить в собственные силы контролировать события собственной жизни. Данные различия являются статистически значимыми на уровне $p \leq 0,05$.

По «Локусу контроля – Жизнь» (показывает, в какой мере человек может управлять своей жизнью) произошло некоторое повышение показателя на 3,5 баллов, и на контрольном этапе исследования показатель по данной школе соответствует 32,1 баллам, которые также соответствуют среднему уровню выраженности ориентации. Подростки в большей степени стали считать, что могут контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Однако, полученные различия не являются статистически значимыми.

Итак, по большинству смысложизненных ориентаций произошло повышение показателей после реализации тренинга развития личностной рефлексии.

Статистически значимые различия показателей смысложизненных ориентаций на констатирующем и контрольном этапах исследования получены по шкалам «локус контроля - Я» и «цели в жизни» на уровне $p < 0,05$.

Таким образом, проведенное исследование смысложизненных ориентаций подростков на контрольном этапе исследования свидетельствует о следующих характеристиках смысложизненных ориентаций подростков:

- подростки стали придавать жизни большую осмысленность, в большей степени характеризуются направленностью во временную перспективу,
- подростки стали воспринимать собственную жизнь как более интересную, эмоционально насыщенную и наполненную смыслом.
- подростки считают, что могли бы сделать гораздо больше, ни один не остается довольным достигнутыми результатами.
- в большей степени подростки представляют себя как сильную личность, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле
- в большей степени подростки считают, что могут контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Рассмотрим динамику осознанности целей жизни по методике «Осознанность жизненных целей». Результаты представлены в таблице 9 и рис.7.

Таблица 9

Динамика осознанности жизненных целей подростков на контрольном этапе исследования

| Шкалы | Констатирующий этап | Контрольный этап | UЭмп | Уровень достоверности |
|--|---------------------|------------------|------|-----------------------|
| Отношение к жизни | 3,2 | 8,7 | 94 | $p \leq 0.01$ |
| Структурированность свободного времени | 10,5 | 5,9 | 92,5 | $p \leq 0.01$ |

Наглядно динамика осознанности жизненных целей подростков представлены на рис. 7

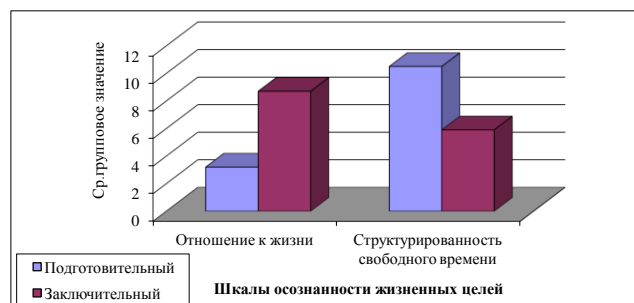


Рис.7. Динамика осознанности жизненных целей подростков после реализации тренинга.

Анализ динамики результатов исследования осознанности жизненных целей позволяет сделать следующие выводы:

После реализации тренинга на заключительном этапе проекта средний балл по шкале А (отношение к жизни) в группе подростков – 3,2 баллов, а средний балл по шкале Б (структурированность свободного времени) – 10,5 баллов. Это означает о наличии разносторонних интересов, довольно четком представлении о том, что значит жить интересно, у подростков появилась определенная цель в жизни, к которой они идут довольно решительно. При этом подростки стали проводить свободное время, занимаясь любимыми делами, хобби. Их внимание стало в большей степени сконцентрировано на определенной жизненной программе.

С целью исследования взаимосвязи рефлексивности и показателей ценностно-смысловой сферы подростков был проведен корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Спирмена.

В таблице 8 представлены только характеристики показателей ценностно-смысловой сферы, связь с рефлексивностью которых выявилась на значимом уровне.

Таблица 10

Взаимосвязи рефлексивности и показателей смысло-жизненных ориентаций и осознанности жизненных целей подростков (коэффициенты Спирмена)

| Показатели СЖО | Рефлексивность |
|--------------------------------------|----------------|
| Цели в жизни | 0,728 |
| Результативность жизни | 0,653 |
| Локус контроля-Я | 0,439 |
| Локус контроля- жизнь | 0,376 |
| Осознанность целей в жизни | 0,458 |
| Общий показатель осмысленности жизни | 0,384 |

Критические значения для N = 36

$p \leq 0.05 = 0,34$

$p \leq 0.01 = 0,45$

Наглядно корреляционные плеяды представлены на рис. 8.

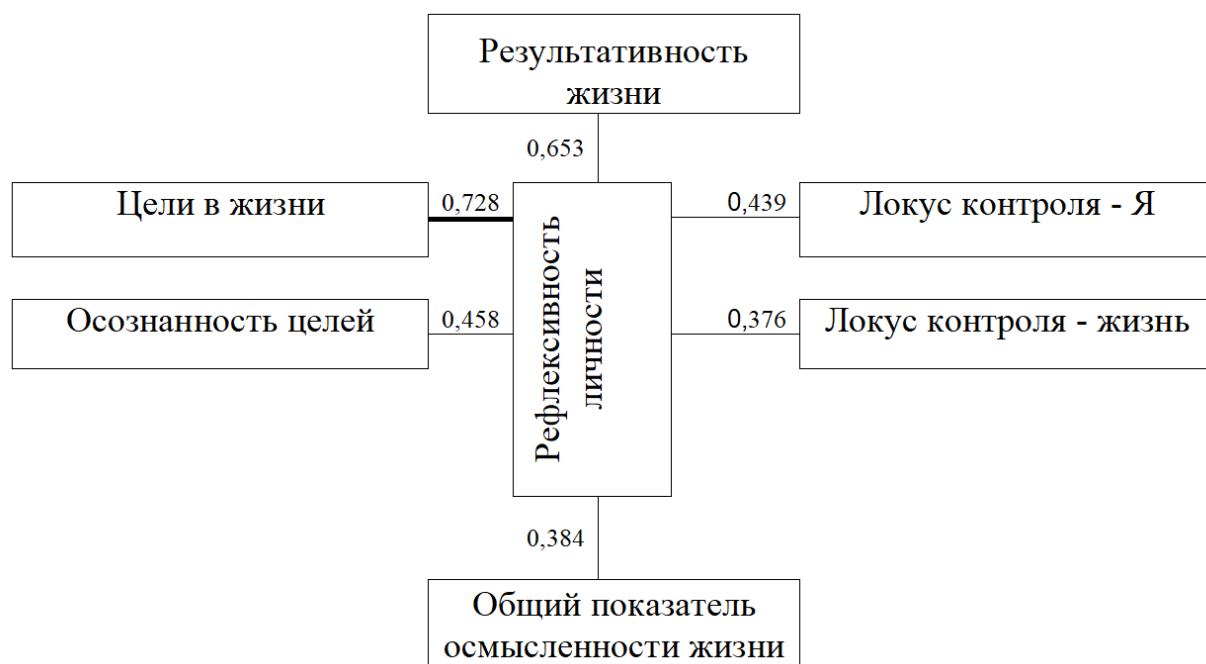


Рис. 8. Корреляционные плеяды взаимосвязи показателей рефлексивности и показателей смысложизненных ориентаций и осознанности жизненных целей подростков после реализации тренинга

Проведенный корреляционный анализ между параметрами смысложизненных ориентаций и рефлексивности личности выявил некоторые статистически значимые корреляционные связи

В результате корреляционного анализа выявлены следующие связи рефлексивности и смысложизненных ориентаций:

- сильная прямая связь показателя СЖО «цели в жизни» и рефлексивности ($r = 0,728, p < 0,01$),
- средняя прямая связь показателя СЖО «результативность жизни» и рефлексивности ($r = 0,653, p < 0,01$),
- средняя прямая связь показателя СЖО «локус контроля-Я» и рефлексивности ($r = 0,521, p < 0,01$),
- средняя прямая связь показателя «осмысленность целей в жизни» и рефлексивности ($r = 0,458, p < 0,01$),

-средняя прямая связь общего показателя осмысленности жизни и рефлексивности ($r = 0,384, p < 0,05$),

- умеренная прямая связь показателя СЖО «локус контроля- жизнь» и рефлексивности ($r = 0,439, p < 0,05$),

- умеренная прямая связь показателя СЖО «локус контроля- жизнь» и рефлексивности ($r = 0,341, p < 0,05$),

Анализ выявленных корреляционных связей показал следующее:

1. Подростки с высоким уровнем рефлексивности придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, в свою очередь подростки с низким уровнем рефлексивности живут сегодняшним или вчерашним днем.

2. Подростки с высоким уровнем рефлексивности в большей степени удовлетворены прожитой частью жизни и самореализацией в ней, подростки с низким уровнем рефлексивности считают, что она не достаточно продуктивна, они неудовлетворены прожитой частью жизни.

3. Подростки с высоким уровнем рефлексивности считают себя сильной личностью, способной построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. В свою очередь, подростки с низким уровнем рефлексивности не верят в свои силы и способность контролировать события собственной жизни.

4. При высоком уровне рефлексивности подростки убеждены в том, что они могут контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы — фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна. Чем ниже уровень рефлексивности тем в большей степени подростки убеждены в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, ее нельзя прогнозировать и планировать.

4. Подростки с высоким уровнем рефлексивности имеют в большей степени разносторонние интересы, довольно четко имеют представления о том, что значит жить интересно, у подростков с высокой рефлексивностью

есть определенная цель в жизни, к которой они идут довольно решительно. При этом подростки свободное время проводят, занимаясь любимыми делами, хобби. Их внимание сконцентрировано на определенной жизненной программе. В свою очередь, подростки с низким уровнем рефлексии большей степени берутся за деятельность, которую не доводят до конца, не оценивают ее результаты; досуг проходит без какой бы то ни было для них пользы, свободное время проводят несерьезно.

Таким образом, можно сделать вывод, что после реализации тренинга повысилась сила и теснота корреляционной связи между параметрами смысложизненных ориентаций и рефлексивностью подростками.

Следовательно, развитие личностной рефлексии способствует развитию смысложизненных ориентаций, целей жизни.

Выводы по Главе 2

Проект «Развитие личностной рефлексии как условия становления целей жизни в подростковом возрасте» представляет собой взаимосвязанную последовательную реализацию трех этапов.

Подготовительный этап полностью посвящен подготовке к проекту. На первом этапе работы, нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на определение уровня развития рефлексивности подростков, смысложизненных ориентаций подростков, осознанности целей жизни

У подростков преобладают низкий и средний уровни рефлексивности. Низкий уровень рефлексивности выявлен у 44,4% подростков, у 47,2% подростков преобладает средний уровень развития рефлексивности

Проведенное исследование смысложизненных ориентаций подростков позволило выявить следующие характеристики смысложизненных ориентаций: слабая заинтересованность подростками целями в своей жизни, подростки заинтересованы в большей степени жизнью в сегодняшнем дне; воспринимают свою жизнь как интересную, эмоционально насыщенную и частично наполненную смыслом; удовлетворены прожитой частью жизни и самореализацией в ней частично, считают, что она не достаточно продуктивна; подростки в большей степени склонны не верить в собственные силы контролировать события собственной жизни; убеждены в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

В результате корреляционного анализа выявлены следующие умеренные прямые связи рефлексивности с показателями смысложизненных ориентаций: цели в жизни, результативность жизни, локус контроля-Я», локус контроля- жизнь и общего показателя осмысленности жизни.

Основной этап включал в себя разработку и апробирование программы развития личностной рефлексивности подростков посредством тренинга.

Структурно тренинг представляет собой 5 этапов развития рефлексии, включающих в себя 12 самостоятельных, но логически связанных друг с другом занятий.

На заключительном этапе проекта проводилась оценка результативности проекта.

После реализации тренинга повысились показатели релексивности подростков. Высокий уровень рефлексивности повысился на 16,7%, произошло снижение показатели низкого уровня на 22,2%, преобладает средний уровень рефлексивности (41,8% подростков).

Основные характеристики смысложизненных ориентаций подростков:

- подростки стали придавать жизни большую осмысленность, в большей степени характеризуются направленностью во временную перспективу,

- подростки стали воспринимать собственную жизнь как более интересную, эмоционально насыщенную и наполненную смыслом.

- подростки считают, что могли бы сделать гораздо больше, ни один не остается довольным достигнутыми результатами.

- в большей степени подростки представляют себя как сильную личность, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле

- в большей степени подростки считают, что могут контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

После реализации тренинга на заключительном этапе проекта средний балл по шкале А (отношение к жизни) в группе подростков – 3,2 баллов, а средний балл по шкале Б (структурированность свободного времени) – 10,5 баллов. Это означает о наличии разносторонних интересов, довольно четком представлении о том, что значит жить интересно, у подростков появилась определенная цель в жизни, к которой они идут довольно решительно.

В результате корреляционного анализа выявлены следующие связи рефлексивности и целей жизни: сильная прямая связь с показателем СЖО «цели в жизни», средняя прямая связь с показателями СЖО результативность жизни и локус контроля-Я, осмысленность целей жизни, умеренная прямая связь с показателем локус-контроля – жизнь и общего показателя осмысленности жизни. Внимание подростков сконцентрировано на определенной жизненной программе, у них есть определенная цель в жизни, к которой они идут довольно решительно.

Таким образом, можно сделать вывод, что после реализации тренинга повысилась сила и теснота корреляционной связи между целями жизни и рефлексивностью подростками.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Значимость понимания собственного предназначения в жизни, целей своей жизни трудно переоценить. Особенно остро утрату целей в жизни ощущают юноши и девушки, которые наряду с социальным самоопределением вынуждены осуществлять самоопределение экзистенциальное, что осложняется отсутствием чётких признанных ориентиров и поддержки со стороны взрослых. В силу указанных обстоятельств изучение особенностей становления жизненных целей старших подростков и возможностей оказания-помощи в процессе становления смысловой сферы личности представляется особенно актуальным. Важность изучения процесса целеполагания в старшем подростковом возрасте подтверждается увеличением количества исследований в данной области.

В рамках проведенного диссертационного исследования было выявлено, что старший подростковый возраст является наиболее значимым для процесса становления жизненных целей и личностной рефлексии подростков, поскольку именно в этот период происходит естественное развитие самосознания личности; что предполагает и поиски ответов на вопрос о смысле собственного существования.

В соответствии с результатами проведенного диссертационного исследования можно представить ряд выводов и обобщений:

1. Формирование смысложизненных ориентаций личности является одним из основных новообразований старшего подросткового возраста.

В подростковом возрасте создаются предпосылки для становления смысложизненных ориентаций и постановки жизненных целей. Благодаря рефлексии на себя и других подросток продвигается в направлении самопознания.

Рефлексия способствует переводу социальных мнений и смыслов личности в индивидуальную систему смысложизненных ориентаций,

способствующих эффективному жизненному целеполаганию и осуществления планирования по их достижению, поскольку рефлексия собственных смыслов, преломляясь через самосознание (но уже с обратной стороны), запускают активность человека, направленную на поиск и открытие новых смыслов, на творческое преобразование действительности уже в соответствии с подлинно индивидуальной системой смысложизненных ориентаций.

Нами было доказано, что развитие личностной рефлексии возможно в условиях групповой коррекционно-развивающей работы, организованной в форме тренинговой работы. Коррекционно-развивающая программа тренинга была направлена на развитие личностной рефлексии старших подростков, что косвенно воздействует на процесс становления жизненных целей.

После реализации тренинга подростки с высоким уровнем рефлексивности придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, в большей степени удовлетворены прожитой частью жизни и самореализацией в ней, считают себя сильной личностью, способной построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, подростки убеждены в том, что они могут контролировать свою жизнь, свободно принимать решения, имеют в большей степени разносторонние интересы

Внимание подростков сконцентрировано на определенной жизненной программе, у них есть определенная цель в жизни, к которой они идут довольно решительно.

Следовательно, можно сделать вывод, что после реализации тренинга повысилась сила и теснота корреляционной связи между целями жизни и рефлексивностью подростками.

Таким образом, по результатам проведенного исследования гипотеза исследования была подтверждена в рамках проведенного исследования, цели достигнуты, задачи решены.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Академ, проект, 2015. 240 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – М.: Академия, 2014. 314 с.
3. Асеев В.Г. Возрастная психология. – Иркутск: Слово, 2009. - 156 с.
4. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл: Академия, 2007. 526 с.
5. Асмолов А. Г., Братусь Б. С. И др. Некоторые перспективы исследования смысловых образований личности [Текст] / А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь // Вопр. психологии.– №4. – 1999 . – С. 77-84.
6. Братусь Б.С. Аномалии развития личности. М.: Мысль, 1988. 301 с.
7. Буюкас ТМ. Феноменология смысла: смысл как зов души // Консультативная психология и психотерапия. 2009. № 2. С. 94-109.
8. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
9. Васягина Н.Н. Человек как субъект социокультурного пространства // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 7-15.
10. Вульффов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. М.: Потребность, сущность, управление // Магистр. 1995. No 1. С. 71 - 79.
11. Выготский Л.С. Лекции по психологии. М.: Союз, 2006. 555 с.
12. Выготский Л.С. Психология.- М.: Смысл, 2010 - 1008 с.
13. Галажинский Э.В. Проблема уровней самореализации человека: ценностно-смысловой контекст // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / под ред.В.В. Знакова, Г.В. Залевского. М.: Ин-т психологии РАН, 2008. С. 123-147.
14. Гуткина Н.И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий // Психология личности, теория и эксперимент. М., 1992. С. 100 - 108.

15. Давыдов В.В., Зак А.З. Уровень планирования как условие рефлексии // Проблемы рефлексии. Новосибирск: Наука, 1987. С. 43 - 49. 69.
16. Дедерер Л.П. О механизме возникновения рефлексии // Рефлексия в науке и обучении. Тезисы докладов. / Под ред. И.С. Ладенко и др. Новосибирск: АПН ССР, 1984. С. 31-32.
17. Каяшева О.И. Развитие представлений о рефлексии в философии и психологии.// Психология личности: изучение, развитие, самопознание Сборник научных материалов. Под общ. ред. О.И. Каяшевой, Н.В. Николаевой. СПб, 2015. С. 5-31.
18. Келли Дж. Психология личности (Теория личностных конструктов). СПб.: Речь, 2000. 249 с.
19. Ключко В.Е. Закономерности движения психологического познания: проблемы ценностей и смысла в призме транспективного анализа // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / под ред. В.В. Знакова, Г.В. Залевского. М.: Ин-т психологии РАН, 2008. С. 41-61.
20. Козырева Т.В. Понятие рефлексии в истории философии.// Вестник угроведения. 2013. № 2 (12). С. 75-85.
21. Колосова Н.В., Ходырева Е.А. К вопросу психолого-педагогической сущности феномена смысложизненных ориентаций подростка.// Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. № 26. С. 7-10.
22. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздание, 1994. – 335 с.
23. Куликова О.И., Каяшева О.И. Проблема рефлексии в отечественной и зарубежной психологии.// Балтийские встречи Сборник по материалам научно-практической межвузовской междисциплинарной студенческой конференции. 2015. С. 62-65.
24. Левкова Т.В. Поиск смысла жизни как задача развития современного подростка // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 1

[Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/01/62286> (дата обращения: 07.06.2018).

25. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2016. 352 с.
26. Леонтьев Д.А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): матер, междунар. конференции. М.: Смысл, 2005. С. 36-19.
27. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М.: Смысл, 2017. 511 с.
28. Лешкевич Т.Г., Зубова ДА. Переоткрытие субъектности: точки роста новых ценностей // Научная мысль Кавказа. 2010. № 2(62). С. 5-11.
29. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. М.: Генезис, 2018. 159 с.
30. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. М.: Эксмо-пресс, 2002. 272 с.
31. Машекуашева М.Х., Абакумова И.В., Лукьяненко М.А. Технологические особенности становления интегральной смысловой ориентации личности в учебном процессе // Северо-Кавказский психологический вестник. 2004. № 1. С. 158-172.
32. Метаева В.А. Рефлексия, от философии к педагогике.// Омский научный вестник. 2016. № 4 (38). С. 45-47.
33. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 1999.
34. Попова Т.А. Смыслжизненный аспект становления Я-концепции подростка: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Московский государственный областной университет. Москва, 2009. 29 с
35. Психология современного подростка / Под ред. Л.А.Регуш. - СПб.: Речь, - 2005. - 400 с.

36. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М., 1994.
37. Роджерс К.Р. Гуманистическая психология: Теория и практика. М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Олпорт Г.В. Становление личности. Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 930 с.
38. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009. – 1096 с.
39. Рубинштейн СЛ. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2015. 328 с.
40. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е изд., доп. / под общ. ред. В.А. Ядова. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.
41. Сахарова Т.Н. Особенности смысложизненных ориентаций в подростковом и юношеском возрасте. // Среднее профессиональное образование. - 2013. - № 8. - С. 37-39.
42. Семенов И.Н. Современные исследования психологии рефлексии: от истории и методологии через экспериментатику к практике.// Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 2. С. 3-6.
43. Серый А .В. Ценностно-смысловая парадигма как основа построения обобщенной теории психологического консультирования // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2011. № 2(18). С. 132-142.
44. Слободчиков, В.И. Психология человека [Текст] / В.И. Слободчиков. - М.: АСТ, 2013. 360 с.
45. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач //Вопросы психологии. 1991. No 5. С. 5 — 15
46. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983. 288 с.
47. Фрайджер Р., Фэйдимен Дж. Джулиан Роттер и теория социального когнитивного научения // Теория личности и личностный рост. СПб. : Питер, 2002. С. 570-583.
48. Франкл В. Человек в поисках смысла М.: Прогресс, 1990. 196 с.

49. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я». М.: Эксмо-пресс, 2015. 192 с.
50. Харитоновна Е.В. Смысло-жизненные ориентации подростка как значимый структурный компонент личности.// Успехи современного естествознания. 2014. № 11-1. С. 129-130.
51. Эвнина К.Ю. Позитивные феномены в ценностно-смысловой сфере личности // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. С. 5-24.
52. Юнг К.Г. Символы трансформации. М.: АСТ, 2008. 731 с.
53. Яникш М.С., Серый А.В. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 19. С. 82-97.
54. Bandura A. Self-efficacy // Encyclopedia of human behavior / ed. by V.S. Ramachaudran. N.Y.: Academic Press, 1994. Vol. 4. P. 71-81.
55. Maddi S. Creating Meaning Through Making Decisions // The Human Search for Meaning / ed. by P.T.P. Wong, P.S. Fry. Mahwah: Lawrence ErlbaumPubl., 1998. P. 1-25.
56. Moscovici S. Social Representations: Explorations in Social Psychology. Cambridge: Polity Press, 2000. 328 p.
57. Triandis H. C. Individualism-collectivism and personality // Journal of Personality. 2001. Vol. 69, iss. 6. P. 907-924. DOI: 10.1111/1467 -6494.696169.