

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Прикладная
психология»

Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»

Бакалаврская работа
на тему:

**«Особенности взаимосвязи рефлексии и коммуникативных способностей
подростков»**

Студент _____ Кузнецова Марина Александровна
подпись

Руководитель _____ Стенькова Н.Е.
подпись

Нормоконтролер _____ Карманова Т.М.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 15.05.2017 №13)

Заведующий кафедрой _____ Медведева И.А.
подпись

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ №)

Секретарь ГЭК _____ Карманова Т.М.
подпись

Пенза 2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретический анализ развития рефлексии и общения в подростковом возрасте	
1.1. Рефлексия как психологический феномен.....	6
1.2. Коммуникативные способности в подростковом возрасте: понятие, сущность.....	16
1.3. Связь рефлексии и коммуникативных способностей подростков.....	26
Выводы.....	29
Глава 2. Эмпирическое исследование связи рефлексии и коммуникативных способностей подростка	
2.1. Процедура и методы исследования.....	30
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	31
Выводы.....	36
Заключение.....	37
Список используемых источников.....	39
Приложения.....	43

Введение

Подростковый возраст – это самый ответственный период, поскольку на данном этапе складываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношения к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию, – это самопознание, самовыражение и самоутверждение. Отношения в группах сверстников строятся на более серьезных, чем развлекательные игры, делах, охватывающих широкий диапазон видов деятельности, от совместного труда до личного общения на жизненно важные темы.

Данный возрастной период является труднейшим в жизни человека и несет в себе значительные изменения личности взрослеющего ребенка. Наиболее значимой сферой личностного развития в этом возрасте является самосознание, выполняющее функцию саморегуляции и познания в психической жизни личности. Именно на основе самосознания формируется такое актуальное новообразование этого возраста, как рефлексия (от лат. *reflecus*) - размышление о своем внутреннем состоянии, самоанализ. Рефлексия позволяет корректировать деятельность и общение личности, произвольно управлять своим поведением. Поэтому развитие рефлексивных умений помогает осознать свои реальные достижения и недостатки, а также предполагает стремление к самосовершенствованию посредством деятельности и общения с другими людьми.

Формирование рефлексии – одна из главных ступеней к формированию социализированной личности. Еще Л.С. Выготский описывал рефлексию не только как процесс самопознания, но и механизм познания другого человека [12]. Отечественный психолог Л.И. Божович заложила в основу самосознания (центрального новообразования подросткового возраста) механизм рефлексии, стимулирующий ребенка к самопознанию и достижению собственных идеалов

[10]. Таким образом, рефлексия является базовым механизмом самоорганизации психической активности и, следовательно, механизмом регуляции взаимодействия человека с миром.

В подростковом возрасте проблема развития рефлексии является одной из ключевых в психологии. Она широко обсуждается в рамках зарубежных и отечественных психологических исследований (С. Л. Рубинштейн, С. Ю. Степанов, Дж. Локка, А.В. Карпов и др.). Изучение структуры рефлексии, динамики ее развития представляет большой интерес, поскольку позволяет приблизиться к пониманию механизмов формирования личности.

Развитие рефлексии в подростковом возрасте наиболее актуально, т.к. в подростковом возрасте происходят изменения связанные с кардинальными преобразованиями в сфере сознания, деятельности, системы взаимоотношений, формировании организма в процессе полового созревания, что оказывает заметное влияние на психофизиологические особенности подростка. Для того чтобы он смог понять себя, свое внутреннее состояние, чувства, переживания, контролировать и регулировать свои действия, развивать свой внутренний мир, общение, которое занимает огромное место в жизни подростка, ему необходимо развивать рефлексию.

Теоретической основой работы послужили исследования как отечественных авторов – Г.П.Щедровицкого, С.Л.Рубинштейна, Л.И.Божович, А.С.Шарова, А.А.Тюкова и других, так и зарубежных – Дж. Локка, А.Буземана и других.

Цель исследования: выявление связи показателей рефлексии с коммуникативными способностями детей подросткового возраста для использования диагностических данных в работе с подростками указанной категории и консультативной практике с их родителями и педагогами.

Объект исследования: показатели рефлексии и коммуникативных способностей.

Предмет: связь показателей рефлексии с коммуникативными способностями подростков.

Гипотеза: существует связь показателей рефлексии с коммуникативными способностями детей подросткового возраста.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой в исследовании решались следующие **задачи**:

1. Проанализировать теоретические данные по проблеме выявления связи показателей рефлексии с коммуникативными способностями.

2. Провести диагностическое исследование по выявлению связи показателей рефлексии с коммуникативными способностями детей подросткового возраста.

3. Проанализировать результаты диагностики и интерпретировать выявленные связи показателей рефлексии с коммуникативными способностями детей подросткового возраста.

4. Сформулировать выводы исследования и сделать заключение.

Методы исследования:

В исследовании были использованы следующие психодиагностические **методики**:

- Методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-1).
- Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник Карпова А.В.
- Тест коммуникативных умений Михельсона.
- Методика КТО Я? (модификация методики Куна)

Полученные данные были подвергнуты математико-статистическому анализу с помощью метода ранговой корреляции Спирмена.

Работа по выявлению связи показателей рефлексии с коммуникативными способностями детей подросткового возраста для использования диагностических данных в работе с подростками указанной категории и консультативной практике с их родителями и педагогами проводилась в феврале-марте 2017 года. В нем приняли участие 26 школьников (учащиеся 6 класса МБОУ СОШ № 10 г. Пензы).

Глава 1. Теоретический анализ развития рефлексии и общения в подростковом возрасте

1.1. Рефлексия как психологический феномен

Самопознание - это процесс познания себя, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных, интеллектуальных особенностей, черт характера, своих отношений с другими людьми и т. п.

Самопознание имеет свои механизмы: идентификация (опознание кого-либо, чего-либо и уподобление, отождествление себя, своих действий с кем-либо, чем-либо) и рефлексия. Идентификация дает возможность отождествления с чем-либо, а рефлексия, наоборот, отстраниться от предмета анализа, посмотреть на весь процесс как бы со стороны.

Рефлексия как механизм формируется гораздо позже, чем идентификация. Если к идентификации ребенок проявляет способность с раннего возраста, то зачатки рефлексии возникают только у дошкольника, а как новообразование личности она развивается у «зрелых» школьников. Рефлексия помогает отстраниться, занять самые разные позиции, что позволяет осуществить глубокий и полноценный самоанализ. В младшем школьном возрасте способность к рефлексии отстает, развиваются лишь ее первоначальные основы. К концу младшего школьного возраста прибавляется способность к рефлексии, которая значительно расширяет возможности для самопознания и подготавливает почву для нового открытия себя, своего внутреннего мира в подростковом возрасте.

Само понятие рефлексии возникло от позднелатинского *reflexio*, что в дословном переводе означает «обращение назад».

В современных энциклопедиях рефлексия определяется как форма теоретической деятельности общественно-развитого человека, направленная на осмысление всех своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека.

Рефлексия - это не только самопонимание, самопознание. Она включает такие процессы как понимание и оценка другого. С помощью рефлексии достигается соотнесение своего сознания, ценностей, мнений с ценностями, мнениями, отношениями других людей, группы, общества, наконец, с общечеловеческими. Дать анализ чему-либо - это значит пережить, пропустить через свой внутренний мир, оценить [30, с. 291].

Мир рефлексии разнообразен, богат и индивидуален у каждого человека. Именно способность к рефлексии дает возможность человеку формировать образы и смыслы жизни, действий, блокировать неэффективные. 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 обеспечивает осмысление прошлого и предвосхищение будущего.

Общим во всех определениях является то, что рефлексия - это способность человека взглянуть на себя со стороны, проанализировать свои действия и поступки, а при необходимости перестроить их на новый лад [49].

Рефлексия является инструментом остановки потока жизнедеятельности. Она всегда представляет собой разрыв, микрореволюцию в течении психических процессов, выход за пределы любого непосредственного, автоматически текущего процесса или состояния. А в результате вместо нарушенного привычного функционирования может возникнуть принципиально новое функционирование, выходящее за рамки жизнедеятельности.

Если рассматривать не отдельные рефлексивные акты, а рефлексивный процесс в целом, следует определить рефлексии развитого психически и духовно человека как рефлексивную деятельность по осознанию своего внутреннего, психического и духовного, мира, в результате чего формируется свой уникальный способ жизни.

Слово «деятельность» в определении целостного рефлексивного процесса принципиально важно, потому что всю мощь, пока ещё недооценённую, отечественной психологии, которая в прошлом называлась психологией деятельности, можно будет привлечь к изучению рефлексивного процесса и к управлению им; раз рефлексия – деятельность, то это уже не спонтанная реакция; деятельности можно учиться, деятельность можно осваивать.

С точки зрения основ построения методологии науки, рефлексия можно подразделить на объективную и субъективную.

Под объективной рефлексией фактически понимают все научное знание, а под субъективной – рефлексия в том виде, в котором она обычно рассматривается и понимается в психологии (применительно к одному человеку).

В отечественной психологии вопросов рефлексии касались почти все авторы существующих психологических концепций. В настоящее время складываются традиции исследования рефлексивных процессов в отдельных областях психологии. Для раскрытия психологического содержания различных феноменов рефлексия рассматривается в рамках подходов к исследованию:

- осознания (Выготский Л.С., Гуткина Н.И., Леонтьев А.Н., Пушкин В.Н., Семенов И.Н., Смирнова Е.В., Сопиков А.П., Степанов С.Ю. и др.);
- мышления (Алексеев Н.Г., Брушлинский А.В., Давыдов В.В., Зак А.З., Зарецкий В.К., Кулюткин Ю.Н., Рубинштейн С.Л., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. и др.);
- творчества (Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М., Степанов С.Ю., Семенов И.Н. и др.);
- общения (Андреева Г.М., Бодалев А.А., Кондратьева С.В. и др.);
- личности (Абульханова-Славская К.А., Анцыферова Л.И., Выготский Л.С., Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б. и др.).

Впервые к исследованию самосознания подростка в советской психологии обратился Л.С. Выготский. По его мнению, самосознание – это социальное сознание, перенесенное вовнутрь, а память – та основа, которая

сохраняет целостность самосознания, неразрывность и преемственность отдельных его состояний. При анализе самосознания подростка он реализует важнейший методологический принцип психологии – принцип развития. Самосознание подростка Выготский рассматривает, не только как феномен его личности и сознания, а как момент развития личности подростка, обоснованный биологически и социально подготовленный всей предшествующей его историей. Л.С. Выготский считал, что «новые типы связей и соотношений функций предполагают в качестве своей основы рефлексия, отражение собственных процессов в сознании» [12, с. 138—142].

Феномен рефлексии стал предметом специального изучения в психологии благодаря А. Буземану, который трактовал её как «всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя» и предложил выделить специальную область психологической науки – психологию рефлексии, которая бы изучала рефлексивные процессы и сознание.

Основы изучения рефлексии заложены и в трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна. Ученые рассматривают рефлексия как объяснительный принцип развития самосознания и психики в целом. Благодаря рефлексии происходит отражение во внутреннем плане осуществляемой деятельности, это дает субъекту материал, который можно наблюдать, подвергать критике и изменять. Рефлексия делает возможным совершенствование деятельности, как во внутреннем плане, так и во внешнем. Вместе с тем рефлексия дает человеку способность к самоанализу, осмыслению и переосмыслению своих предметно-социальных отношений с окружающим миром и как необходимая составляющая часть развитого интеллекта.

Но психологической концепцией, в которой рефлексии отводится ведущая роль в самодетерминации человека, является субъектно-деятельностный подход С.Л. Рубинштейна. Он подчеркивал, что «возникновение сознания связано с выделением из жизни и непосредственного переживания рефлексии на окружающий мир и на самого себя» [46, с.260]. В своих трудах «Основы общей психологии», «Бытие и сознание», С.Л.

Рубинштейн выделяет два способа жизнедеятельности человека: «слитный» и «отстраненный» (рефлексивный). Именно второй способ, по его мнению, является субъектным, так как дает возможность самостоятельно, инициативно выбирать свой жизненный путь и управлять им. Первый способ существования отличается тем, что человек вырабатывает определенное отношение к дискретным событиям жизни, но не к целостному жизненному пути. Он не способен понять смысл жизни, поставить жизненные цели и задачи, составить долгосрочную программу действий. При таком способе жизни наличествует тактика действий в отдельных жизненных ситуациях, но отсутствует единая стратегия жизненного пути. Не человек управляет и распоряжается своей жизнью, а напротив — жизненные обстоятельства поглощают человека и диктуют ему свои «требования». Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение — это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Второй способ существования характерен для субъекта жизни. Его развитие приурочено к развитию механизмов рефлексии жизненного пути и формированию смысла жизни. Личность способна встать в познавательное и практическое отношение к целостному жизненному пути и конструировать его на сознательной, осмысленной основе. Эти новообразования в системе психической регуляции коренным образом меняют характер детерминации жизненного пути личности. С появлением рефлексии связано философское отношение к жизни. Сознание выступает здесь как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней (вовне) для суждения о ней. С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни. Второй компонент — это смысл жизни, жизненные ценности и проистекающие от них смыслы жизненных ситуаций, в которых участвует человек [47, с.366].

С понятиями «рефлексия» и «самосознание» С.Л. Рубинштейн связывал определение личности. Давая различные определения личности, он указывает:

«Личность в ее реальном бытии, в ее самосознании есть то, что человек, осознавая себя как субъекта, называет своим «я». «Я» — это личность в целом, в единстве всех сторон бытия, отраженная в самосознании... Личностью, как мы видим, человек не рождается; личностью он становится. Поэтому, чтобы понять путь своего развития в его подлинной человеческой сущности, человек должен его рассматривать в определенном аспекте: чем я был? — что я сделал? — чем я стал?» [46, с.641].

Все три позиции «Я», которые находятся в центре понимания личности С.Л. Рубинштейном, являются, несомненно, рефлексивными.

В данной концепции рефлексия имеет не только функции анализа того, что было, но и представляет собой реконструкцию и проектирование своего «Я», жизненного пути и в итоге — жизни человека.

Таким образом, можно говорить о том, что в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и других авторов заложены основы изучения рефлексии в когнитивном, генетическом, личностном и коммуникативном аспектах. Благодаря рефлексии у человека возникает внутренняя жизнь и появляется способность управления своими состояниями и влечениями — свобода выбора. «Рефлектирующий человек не привязан к собственным влечениям, он относится к окружающему миру, как бы возвышаясь над ним, свободен по отношению к нему. Человек становится субъектом (хозяином, руководителем, автором) своей жизни. Рефлексия составляет родовую особенность человека; она есть иное измерение мира» [2, с. 19].

О важности рассмотрения рефлексивной деятельности в психологии субъекта также писали Я.А. Пономарев, Г.П. Щедровицкий и др.

По словам Я.А. Пономарева, рефлексия выступает одной из главных характеристик творчества. Человек становится для самого себя объектом управления, из чего следует, что рефлексия, как «зеркало», отражающее все происходящие в нем изменения, становится основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста [41, с.127].

В числе первых отечественных психологов механизм рефлексивной деятельности исследовал Г.П. Щедровицкий.

Рассматривая отношения между прежними деятельностями (или вновь проектируемой деятельностью) и деятельностью индивида в рефлексивной позиции, он отмечал, что последняя как бы поглощает первые (в том числе и ту, которая еще только должна быть произведена); прежние деятельности выступают для нее в качестве материала анализа, а будущая деятельность — в качестве проектируемого объекта. Отношение рефлексивного поглощения, выступающее как статический эквивалент рефлексивного выхода, позволяет нам отказаться от принципа «изолированного всеобщего индивида» и рассматривать рефлексивное отношение непосредственно как вид кооперации между разными индивидами и, соответственно, как вид кооперации между разными деятельностями. Теперь суть рефлексивного отношения уже не в том, что тот или иной индивид выходит «из себя» и «за себя», а в том, что развивается деятельность, создавая все более сложные кооперативные структуры, основанные на принципе рефлексивного поглощения. Вместе с тем мы получаем возможность даже собственно рефлексивный выход отдельного изолированного индивида рассматривать единообразным способом как образование рефлексивной кооперации между двумя «деятельностными позициями» или «местами». Рефлексивный выход или отношение рефлексивного поглощения превращает исходную деятельность даже не в объект, а просто в материал для рефлектирующей деятельности.[59, с. 10 – 16.]

Среди современных разработчиков теории рефлексивной деятельности следует отметить А.В. Карпова, И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова.

В подходе А.В. Карпова рефлексивность выступает как метаспособность, входящая в когнитивную подструктуру психики, выполняющая регулятивную функцию для всей системы, а рефлексивные процессы — как «процессы третьего порядка» (считая процессами первого порядка когнитивные, эмоциональные, волевые, мотивационные, а второго порядка — синтетические и регулятивные) [20, с. 88]. В его концепции рефлексия представляет собой

наивысший по степени интегрированности процесс; она одновременно является способом и механизмом выхода системы психики за собственные пределы, что детерминирует пластичность и адаптивность личности.

А.В. Карпов пишет: «Рефлексия ... проявляется как представленность в сознании человека механизмов и форм произвольного контроля над процессами генерации информации, ее развития и функционирования. ... Способность к рефлексии можно понимать, как умение реконструировать и анализировать понимаемый в широком смысле план построения собственной или чужой мысли; как умение выделять в этом плане его состав и структуру, а затем обьективировать их, прорабатывать соответственно ставящимся целям» [20, с.36]. В данном подходе рефлексия является синтетической психической реальностью, которая является одновременно процессом, свойством и состоянием [20, с. 84]. По этому поводу А.В. Карпов отмечает: «Рефлексия — это одновременно и свойство, уникально присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания» [20, с. 86].

В работах А.В. Карпова, И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова описывается достаточно много видов рефлексии. Среди них авторы содержательно выделяют два вида рефлексии (по тому, на что конкретно она направлена):

- интеллектуальная (интеллектуальные акты, познавательные стратегии, предметные действия);
- личностная (эмоциональные состояния, ценности, моральные нормы, убеждения, мотивы, намерения, образ «Я» и т.д.).

Многие авторы пишут о коммуникативной рефлексии (отличие собственной позиции от позиции другого человека, возможность посмотреть на себя «глазами другого» и т.д.). Данный вид рефлексии вносит большой вклад в формирование самооценки личности и самосознания. С нашей точки зрения, ее нельзя однозначно считать психологической. Она по своему типу в большей степени относится к научной рефлексии (в ее механизме изначально заложена

объективизация знаний о себе через другого человека), которая осуществляется на позициях «здорового смысла» (исходя из обыденного знания).

В отношении временной ориентации опыта выделяют ситуативную (настоящее), ретроспективную (прошлое) и перспективную (будущее) рефлексии [20, 49].

В современной психологической литературе можно также встретить термин «саморефлексия», который нередко имеет различный смысл. Данный вид рефлексии пока еще не имеет своего четкого определения (его также нет в психологических словарях). В связи с тем, что значительная часть исследователей понимают рефлексию расширенно (как это делают методологи), бывает необходимым указать на то, что рефлексия направлена на самого человека. В этом случае, по нашему мнению, психологическая рефлексия (субъективная) и саморефлексия — тождественные понятия. Иногда под саморефлексией понимают самостоятельность осуществления рефлексии: ее реализацию без помощи психолога и педагога.

Суть рефлексии, как было показано выше, с психологической точки зрения сводится к отстранению от опыта (рефлексивная остановка действий и процессов), к выходу за рамки осуществляемых действий, к направлению познания на самопознание или регуляцию деятельности. Такой выход осуществляется за счет следующих средств:

- Задавания вопросов относительно устройства любых структур индивидуального опыта и процесса их функционирования: как я это сделал, что я об этом раньше думал, как именно я пришел к оценке какого-либо факта моей жизни?

- Отождествления с другим человеком, чтобы посмотреть на ситуацию и себя «его глазами».

При этом ответы на рефлексивные вопросы и решение задачи такого рефлексивного выхода далее осуществляется за счет различных интеллектуальных актов: сенсорного познания, логического познания, аналитико-синтетических и творческих.

Индивидуальная взаимосвязь действий, связанных с обеспечением рефлексивного выхода и различных интеллектуальных актов, представляет собой индивидуальные рефлексивные (метакогнитивные) стратегии, являющиеся основой саморегуляции.

Многие авторы указывают на то, что именно включение рефлексивных функций в деятельность ставит индивида в позицию исследователя по отношению к собственной деятельности и не сводится ни к одной из них.

Таким образом, существует множество подходов к пониманию рефлексии, а также выделяется множество форм и уровней рефлексии. Можно сказать, что единого подхода в изучении рефлексии и ее компонентов нет, так как ученые используют в своих исследованиях различные методы, кроме того происходят кардинальные изменения в экономической, политической и духовных сферах жизни.

1.2. Коммуникативные способности в подростковом возрасте: понятие, сущность

Ни для кого не секрет, что успех человека – это не только жизненное везение и сила его характера. Определяющим фактором во многих делах являются его взаимоотношения с окружающими. А коммуникативные способности – это залог хороших отношений. От того, насколько они развиты, зависит успешность человека, как в личной, так и в профессиональной сфере.

Коммуникативные способности – это умения и навыки общения с окружающими людьми с помощью слов и без них: посредством мимики, жестов, языка тела и имиджа. Сюда включается как правильная отправка сигналов, так и их правильное принятие.

Эффективные коммуникативные способности – это фундамент успеха практически во всех жизненных областях. Если они гармонично развивались в течение жизни, то станут ключом к налаживанию всех межличностных отношений, как личных, так и деловых.

Коммуникативные способности начинают развиваться у человека почти сразу же после рождения. Считается, что чем раньше малыш научится разговаривать, тем проще ему будет взаимодействовать с людьми, которые его окружают. Коммуникативные способности личности формируются строго индивидуально. Многие факторы влияют на их развитие: это и отношения с родителями и родственниками, позже со сверстниками, с коллегами и руководством. Помимо этого, важна и общая социальная роль человека в обществе.

Понятие коммуникации связано с информационными обменами, которые существуют между людьми в процессе совместной деятельности и общения. Коммуникации – это акт и процесс установления контактов между субъектами взаимодействия посредством выработки общего смысла передаваемой и воспринимаемой информации. Действия, целью которых является смысловое восприятие, называют коммуникативными.

Общение – деятельность, занимающая огромное место в жизни подростков и старших школьников и представляющей для них самостоятельную ценность.

В подростковом общении отмечают две противоположные тенденции: расширение его сферы, с одной стороны, и растущую индивидуализацию – с другой. Первая проявляется в увеличении времени, которое расходуется на него, в существенном расширении его социального пространства (среди ближайших друзей подростков и старшеклассников - учащиеся других школ, училищ, студенты, рабочие, военнослужащие), в расширении географии общения и, наконец, в особом феномене, получившем название «ожидание общения» и выступающем в самом поиске его, в постоянной готовности к контактам.

Что касается второй тенденции – индивидуализации отношений, – то о ней свидетельствует строгое разграничение природы взаимоотношений с окружающими, высокая избирательность в дружеских привязанностях, подчас максимальная требовательность к общению в диаде. Можно отметить, что две эти существующие направленности «обслуживают» разные потребности школьников: в «поиске» общения находит воплощение потребность пережить новый опыт, испытать себя в новой роли, а в избирательности - потребность в самовыявлении и встречном понимании. И та, и другая потребность носит настоящий характер, и то, как они удовлетворяются или не удовлетворяются, вызывает у ребят глубокие переживания.

Все исследователи психологии подростков сходятся в признании того огромного значения, которое имеет для подростков и старшеклассников общение со сверстниками. Отношения с товарищами находятся в центре жизни подростка, во многом определяя все остальные стороны его поведения и деятельности.

Стоит отметить, что для подростка характерны две сферы общения: общение со взрослыми и общение со сверстниками. Роль этих сфер в формировании его личности не одинакова.

Если в первой сфере подросток выступает в роли ведомого, усваивает общественно значимые критерии оценок, цели и мотивы поведения, способы анализа окружающей действительности и способы действия, то во второй сфере он сталкивается лицом к лицу с проблемами отношений среди равных себе.

Не следует забывать о том, что в общении со взрослыми подросток всегда находится в положении младшего, а в этом положении далеко не все нравственно-этические нормы могут быть усвоены на практике. И только в отношениях с ровесниками он формально и по существу равноправен; объективно взаимоотношения подростков-сверстников содержат в себе возможность проигрывания различных ролей, ведущего и ведомого, командира и исполнителя, участника конфликта и его арбитра, друга-хранителя тайны и друга, доверяющего свою тайну[36,37].

Для подростков отношения с товарищами приобретают особую важность. Дети в этом возрасте становятся особенно чуткими к мнению сверстников о них. Друзья, товарищи – это та естественная среда, которая жизненно необходима подростку. Среди товарищей он находит образцы для подражания, стремясь дотянуться до них, он делает сам себя, воспитывает в себе нужные качества.

У товарищей подросток находит: необходимую ему оценку качеств, оценку своих знаний и умений, оценку своих способностей и возможностей, сочувствие, сопереживание, отклик на все свои душевные радости и невзгоды, которые взрослым так часто кажутся незначительными.

Роль общения со сверстниками в жизни подростка очень велика. Но в то же время оно само, его формы и содержание, его характер и способы определяются теми отношениями, которые складываются у подростка со взрослыми. Подросток стремится поступать и выглядеть как взрослый, он хочет иметь его права и возможности. В конечном итоге развития подростка – всегда равнение на взрослого. Но последнее может проявляться не непосредственно, а через подражание сверстникам, в чём-то уже более взрослым. Но друзья

подростка – это не только взрослые, но и сверстники, товарищи, одноклассники.

Для ребят этого возраста важно не только быть вместе со сверстниками, но и главное, занимать среди них удовлетворяющее их положение. Для некоторых, это стремление может выражаться в желании занять в группе позицию лидера, для других - быть признанным, любимым товарищем, для третьих - непререкаемым авторитетом в каком-то деле, но в любом случае, оно является ведущим мотивом поведения детей в средних и старших классах. Как показывают исследования И.С. Кона именно неумение, невозможность добиться такого положения чаще всего является причиной недисциплинированности и даже правонарушений подростков и старших школьников. Это сопровождается повышенной конфликтностью подростков и юношей по отношению к своим компаниям, членами которых они являются.

Существуют данные [21], согласно которым неформальное общение не только в диадах, но и в группах подчинено таким мотивам, как поиск наиболее благоприятных психологических условий для общения, ожидание сочувствия и сопереживания, жажда искренности и единство во взглядах, потребность самоутвердиться.

Согласно литературным данным [21], практически все юноши и девушки являются членами юношеских групп, которые в первую очередь удовлетворяют потребность в свободном общении. Свободное общение - не просто способ проведения досуга, но и средство самовыражения, установления новых человеческих контактов, из которых постепенно выкристаллизовывается что-то интимное, исключительно свое. Юношеское общение поначалу требует частой смены ситуаций и довольно широкого круга участников. Принадлежность к компании повышает уверенность подростка в себе и дает дополнительные возможности самоутверждения.

Как показывает литературный анализ [56], отношения с товарищами-сверстниками – это отношение принципиального равенства. Они позволяют ребятам быть равноправными участниками всевозможных дел.

Отношение ребенка со сверстниками (и особенно с друзьями) строятся уже в соответствии с некоторыми важными нормами взрослой «морали равенства», а основой его отношений с взрослыми продолжает оставаться «детская мораль» послушания. Возможные последствия таковы:

- общение-сотрудничество полнее проявляется именно в отношениях с товарищами (и, значит, отношения с взрослыми оказываются менее значимыми для становления личности подростка, старшего школьника, для развития его взрослости);

- именно общение с товарищами, а не с взрослыми, может приносить подростку, юноше большее удовлетворение, стать субъективно более необходимым и значимым.

Отношение со сверстниками у подростков сложнее, многообразнее и содержательнее. Эти отношения заметно отличаются по степени близости: у подростка могут быть просто товарищи, близкие товарищи, друг. С возрастом такие различия становятся все более четкими, а общая картина подростков - все более сложной, так как яснее определяются симпатии и антипатии, выделяются пары, группы, компании [21].

Общение с товарищами-одноклассниками все более выходит за пределы учения и школы, включают новые интересы, занятия, увлечения и превращаются в самостоятельную и очень важную для подростка сферу жизни. Она насыщена разнообразными событиями и происшествиями, борьбой и столкновениями, победами и поражениями, открытиями и разочарованиями, огорчениями и радостями.

Одна из основных проблем подросткового возраста – проблема общения со сверстниками. Именно взаимоотношения с товарищами находятся в центре внимания подростка, именно они во многом определяют поведение, деятельность, а в дальнейшем влияют на развитие личностных качеств и социальных установок.

С переходом ребёнка в среднюю школу его связи с окружающими людьми расширяются и усложняются. Характерной особенностью подростков

по сравнению с младшими школьниками является усиленное стремление к общению с товарищами. Подростка невозможно удержать в рамках узкого семейного коллектива. Особую роль в его жизни начинает играть коллектив сверстников и складывающиеся в нём взаимоотношения.

Что же касается роли общения в развитии коммуникативных качеств у подростков, то следует опереться на их способность к общению. Ранее было показано, что способности к общению в наибольшей степени социально обусловлены. Они проявляются в уровне реализации у индивида всех трёх сторон общения: коммуникативной – в средствах передачи информации (речи письменной и устной, жестах, мимике и т.д.); интерактивной – в способах и приёмах психологического воздействия и активного взаимодействия в совместной деятельности; перцептивной – в межличностном восприятии, оценивании и взаимопонимании людей. Способность к общению предполагает и развитую степень социально-психологической адаптации, то есть активные приспособления индивида к условиям новой социальной среды, умение оказывать психологическое воздействие на окружающих, убеждать их и располагать к себе.

Общение – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Из данного определения можно заключить, что общение имеет все три стороны своего проявления: и коммуникативную, и интерактивную, и перцептивную.

Так как для исследования был выбран подростковый возраст, то необходимо и упомянуть о трудностях в общении не только в подростковом возрасте, но и вообще. Одной из сложных проблем психологии являются затруднения, с которыми человек сталкивается в деятельности, общении. Проблема затруднений, или "барьеров" общения, в качестве объекта специального исследования изучается с середины 20 века (Д. Кати, Л. Ли, Г.

Лассвелл, М. Андерсен, Е.С. Кузьмин, Б.Д. Парыгин, В.Ф. Ломов, А.А. Коломенский, А.А. Климов и др.)

В учебной деятельности затруднения и трудности взаимодействия между учениками внутри класса или группы исследуются достаточно интенсивно с целью определить факторы, влияющие на затруднения, причины, их вызывающие, значение затруднений в деятельности и т.д. (Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, В.А. Кан-Калик, Е.Б. Цуканова, В.В. Рыжов, Л.А. Неварницына и др.)

Затруднения, как считают многие исследователи, выявляются в форме остановки, перерыва деятельности, самого общения, невозможности его продолжения. Затруднения имеют несколько функций. Позитивная функция затруднения имеет два значения:

- а) индикаторное (привлечение внимания слушателя-партнера);
- б) стимулирующее, мобилизирующее (активизация деятельности при анализе и преодолении затруднения, приобретение опыта).

В то же время имеется и негативная функция затруднения, имеющая два значения:

- а) сдерживающее (в случае отсутствия условий для преодоления затруднения или наличия неудовлетворенности собой, например, заниженной самооценки);
- б) деструктивное, разрушительное (затруднения приводят к остановке, распаду деятельности, уходу от общения).

На современном этапе затруднения или "барьеры" общения рассматриваются с разных позиций. В рамках общей психологии они классифицируются как смысловые, эмоциональные, когнитивные, тактические.

Многие психологи отмечают, что совпадение индивидуальных стилей деятельности, отражающих индивидуально-психологические особенности, есть одно из условий незатрудненного общения.

Среди индивидуально-психологических особенностей партнеров, оказывающих наибольшее влияние на общение и вызывающих в случае

несоответствия ему затруднения, чаще всего отмечается: коммуникативность, контактность, эмоциональная устойчивость, импульсивность (реактивность), экстра-, интровертированность и т.д.

Наиболее изученным среди индивидуально-психологических факторов, вызывающих затруднения общения, являются экстраверсия-интроверсия. К индивидуально-психологическим факторам, вызывающим определенные затруднения в общении, как с позиции говорящего, так и с позиции слушающего, относится когнитивный стиль деятельности. Это целая система особенностей познавательной, прежде всего аналитико-синтетической деятельности (С.Л. Рубинштейн). Когнитивный стиль - есть устойчиво проявляемая в меняющихся ситуациях, и в частности в коммуникативных ситуациях, специфика познавательной деятельности. Разграничиваются два полярных стиля - с низкой и высокой дифференциацией. Данные многих исследований свидетельствуют о том, что субъекты с низкой психологической дифференциацией предпочитают межличностную и групповую деятельность индивидуальной, они более успешны в общении. Люди с высокой дифференциацией когнитивных структур проявляют большее понимание другого человека.

Достаточно большие затруднения вызывает отсутствие или низкий уровень эмоциональной регуляции, проявляющиеся в неконтролируемой реакции партнеров общения друг на друга, на всю коммуникативную ситуацию. Стрессером может быть деятельность, партнер или сам говорящий. В зависимости от этого меняется общая тональность общения, интонационная, лексико-грамматическая характеристика текста, невербальные средства.

Соответствие индивидуально-психологических особенностей, включающие интеллектуальные, эмоциональные, поведенческие, личностные проявления, могут, как облегчить, так и затруднить общение.

Считается, что причинами трудностей общения являются: неблагополучные отношения в семье, которые проявляются в непоследовательности и противоречивости воспитания. Также причинами

могут стать психофизиологические нарушения, соматические и наследственные заболевания. Часто признаком заболевания является отказ от контактов с людьми, избегание любого общения, уход в себя, замкнутость и пассивность. Возможно проявление повышенной возбудимости с агрессивностью, драчливостью, повышенная склонность к конфликтам, мстительность, стремление причинить боль.

Трудности в общении испытывают люди с двигательной расторможенностью, со склонностью к резким колебаниям настроения, плаксивостью, мнительностью. На особенности общения влияет тип нервной системы, который в темпераменте. Для сангвиников - повышенная активность, богатство мимики и движений, эмоциональность, впечатлительность, контактность с людьми, хотя нет постоянства в своих привязанностях.

Кон И.С. считает, что самая распространенная трудность общения подростков и молодых людей - это застенчивость. По его мнению, те, кто считает себя застенчивым, отличаются пониженным уровнем экстраверсии, они менее способны контролировать и направлять свое поведение, более тревожны, склонны к невротизму и переживают больше коммуникативных трудностей. Чтобы общение протекало в нормальном русле, подросткам надо избавляться от их застенчивости [21,22].

Можно выделить еще одну область коммуникативных затруднений - это межличностные отношения. В их основе лежат симпатия (антипатия), принятие (непринятие), совпадение ценностных ориентаций и их расхождение, совмещенность или различие когнитивных и в целом индивидуальных стилей деятельности общения.

Все это и многое другое могут облегчить или затруднить взаимодействие людей, вплоть до его прекращения.

Важной межличностной особенностью партнеров, вызывающей затруднения в общении, является доминирование того или другого личностного состояния у каждого из них.

Таким образом, можно выделить несколько групп трудностей общения:

- трудности, связанные с неумением вести себя, незнанием, что и как сказать;
- трудности, связанные с непониманием и неприятием партнера общения;
- трудности, вызванные непониманием партнера общения, т.е. недостаточной сформированностью собственной перцептивной стороны общения;
- трудности, связанные с переживанием неудовольствия, даже раздражения по отношению к партнеру;
- трудности, вызванные общей неудовлетворенностью человека общением.

Анализируя причины, вызывающие затруднения в общении, можно сделать вывод, что частыми причинами затруднений общения могут, по мнению исследователей, выступать индивидуально-психологические особенности общения, включающие интеллектуальные, волевые, личностные проявления человека.

1.3. Связь рефлексии и коммуникативных способностей подростка

Подростковый возраст – это период онтогенеза, соответствующий началу перехода от детства к юности. Именно в этот период происходят изменения, связанные с кардинальными преобразованиями в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений индивида. Этот этап характеризуется бурным ростом человека, формированием организма в процессе полового созревания, что оказывает заметное влияние на психофизиологические особенности подростка.

По мнению Л.И. Божович в этот период возникает новый уровень самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей, в отличие от всех других людей, присущими качествами. Это поражает у подростков стремление к самоутверждению, самовыражению (т.е. стремление проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными) и самовоспитанию [9; 10].

Отмечается, что именно развитие рефлексии в подростковом возрасте приводит к становлению нового уровня самосознания. Можно сказать, что в подростковом возрасте рефлексия развивается особенно бурно, что позволяет подростку исследовать как свои психические процессы (мышление, память, внимание и т.д.) так и свои личностные особенности, проявляющиеся в общении и поведении с людьми.

По мнению Л.С. Выготского, можно установить три существенных момента, характеризующих рефлексию в подростковом возрасте.

Первый: рефлексия и основанное на ней самопознание подростка представлены в развитии. Самосознание берется не только как феномен в жизни сознания, но и как более широкий биологически и социально обусловленный момент.

Второй: обнаружение связи между развитием самосознания и социальным развитием подростка. Развитие самосознания зависит от

культурного содержания среды в такой мере, как может быть, никакая сторона душевной жизни.

Третий: состоит в том, что самосознание не берется как какая-то метафизическая сущность, не поддающаяся анализу. Он призывает обратить внимание на то, что рефлексия, со своей стороны, может влиять перестраивающим образом на субъект.

С помощью рефлексии человек приобретает внутренний опыт как базу для эффективной регуляции своего поведения и жизни. Это касается изменения ценностно-смысловой сферы, переживаний, чувств и мнений по поводу чего-то. А также она помогает адаптироваться к внешним условиям, каким-то образом настроиться на выполнение именно данной деятельности, привлечь к выполнению дополнительные резервы психики.

В подростковом возрасте человеку доставляет особое удовольствие погружаться в себя, исследовать свои мысли, чувства, поступки.

Все, что школьник узнает о себе в процессе общения и взаимодействия с различными людьми, иногда в большей мере, а иногда минимально опосредуется рефлексией, то есть внутренним диалогом, в котором он рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным группам, семье, обществу сверстников, значимым лицам.

Она позволяет подростку сделать процесс самопознания более целенаправленным и осознанным.

Рефлексия играет большую роль в жизни подростка, она помогает школьнику понять себя, свое внутреннее состояние, контролировать и регулировать свои действия, развивать свой внутренний мир, общение. А для того чтобы сформировать каждого как коммуникабельную, социально активную личность, развитие рефлексии становится необходимым условием решения этой задачи. Ибо только человек с развитой рефлексией в состоянии ставить перед собой общественно значимые цели и находить индивидуальные пути их достижения. Во многом именно мера развитости у человека

способности осмысливать окружающий мир и себя в нем позволяет ему находить социально ценные, личностно значимые и реальные способы реализации себя в общении и активной жизни.

Выводы

Вышеперечисленные теории в нашем исследовании имеют очень важное значение для формирования комплексного представления о рефлексии. Можно сделать следующие выводы:

1. Рефлексия – это способность человека взглянуть на себя со стороны, проанализировать свои действия и поступки, а при необходимости перестроить их на новый лад.

2. Рефлексия является констатирующим признаком личности и формируется вместе с ней.

3. Нет единого подхода в изучении рефлексии и ее компонентов, так как ученые используют в своих исследованиях различные методы, кроме того происходят кардинальные изменения в экономической, политической и духовных сферах жизни.

4. В подростковом возрасте рефлексия развивается особенно бурно, что позволяет подростку исследовать как свои психические процессы, так и свои личностные особенности, проявляющиеся в общении и деятельности.

5. Переходя из детского мира во взрослый, у подростков расширяется круг общения. Наиболее важным для них становится общение со сверстниками, которое превращается в самостоятельную и очень важную для подростка сферу жизни.

6. Рефлексия позволяет подростку сделать процесс самопознания более целенаправленным и осознанным.

Глава 2. Эмпирическое исследование связи рефлексии и коммуникативных способностей подростка

2.1. Процедура и методы исследования

Гипотеза исследования: мы предполагаем, существует связь показателей рефлексии с коммуникативными способностями детей подросткового возраста.

База исследования - МБОУ СОШ № 10 г. Пенза. Исследование проводилось с подростками 12-14 лет в количестве 26 человек и включало в себя три этапа.

На первом этапе целью работы было изучение уровня рефлексии и индивидуальной меры рефлексивности подростков.

Для этого применялись методики: «Кто я» (автор М.Кун, модификация М.Н. Овчинниковой), методика диагностики уровня развития рефлексивности (опросник Карпова А.В.).

Данные методики позволяют выявить уровень рефлексии.

Второй этап - исследование коммуникативных способностей. На этом этапе были проведены: методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-1); тест коммуникативных умений Михельсона.

Третий этап - выявление связи показателей рефлексии с коммуникативными способностями детей подросткового возраста с помощью метода ранговой корреляции Спирмена, который позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками или двумя профилями (иерархиями) признаков.

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования

На первом этапе нами был установлен уровень рефлексии. Результаты диагностики и применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показали, что корреляция между величинами рефлексии испытуемых, полученные по двум методикам - методика «Кто я» (автор М.Кун, модификация М.Н. Овчинниковой), методика диагностики уровня развития рефлексивности (опросник Карпова А.В.)– имеет прямую связь ($r_s = 1$) (Приложение 2).

Для изучения уровня рефлексии мы провели психодиагностическую методику рефлексивности (опросник Карпова А.В.). Испытуемому необходимо было дать ответы на несколько утверждений опросника. Все пункты были сгруппированы в 4 группы:

1. Ретроспективная рефлексия в деятельности;
2. Рефлексия настоящей деятельности;
3. Рассмотрение будущей деятельности;
4. Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми.

В результате проведенного исследования мы получили следующие данные (Приложение 1):

19% подростков имеют высокий уровень развития рефлексии (преобладает рефлексия рассмотрения будущей деятельности, на втором месте находится рефлексия настоящей деятельности, затем, на третьем месте ретроспективная рефлексия деятельности и на последнем месте находится рефлексия общения и взаимодействия);

54% имеют средний уровень развития рефлексии (из них у 20% подростков преобладает рефлексия рассмотрения будущей деятельности; затем в равных соотношениях находятся такие виды рефлексии как: ретроспективная рефлексия деятельности и рефлексия настоящей деятельности, на последнем месте находится рефлексия общения и взаимодействия);

у 10% подростков преобладает такой вид рефлексии как – рефлексия будущей деятельности, на втором месте рефлексия настоящей деятельности,

затем рефлексия общения и взаимодействия и на последнем месте находится ретроспективная рефлексия деятельности;

у 20% подростков преобладает такой вид рефлексии как – рефлексия будущей деятельности, на втором месте находится рефлексия общения и взаимодействия, затем в равных соотношениях находятся ретроспективная рефлексия деятельности и рефлексия настоящей деятельности;

у 10% подростков преобладает такой вид рефлексии как – рефлексия общения и взаимодействия, на втором месте находится ретроспективная рефлексия настоящей деятельности, на третьем и на четвертом соответственно рефлексия будущей деятельности и рефлексия настоящей деятельности, рефлексия;

у 10% подростков преобладает такой вид рефлексии как рефлексия настоящей деятельности, рефлексия будущей деятельности находится на втором месте, затем следует ретроспективная рефлексия деятельности и на последнем месте находится рефлексия общения и взаимодействия);

27% подростков имеют низкий уровень развития рефлексии (из них у 10% подростков преобладает рефлексия будущей деятельности, на втором месте ретроспективная рефлексия деятельности и рефлексия общения и взаимодействия, на последнем месте находится рефлексия настоящей деятельности;

у 10% подростков преобладает рефлексия будущей деятельности, на втором месте находится ретроспективная рефлексия деятельности, затем рефлексия настоящей деятельности и на последнем месте рефлексия общения и взаимодействия).

Таким образом, очевидно, что у подростков преобладает такой вид рефлексии как – рефлексия будущей деятельности, а наименее выражен такой вид рефлексии, как рефлексия общения и взаимодействия.

Данные представлены в таблице 1 и на рисунке 1

Результаты диагностики рефлексии подростков (в%)

Уровни рефлексии	Процентное распределение испытуемых (% от общей численности)
Низкий уровень рефлексии	27
Средний уровень рефлексии	54
Высокий уровень рефлексии	19

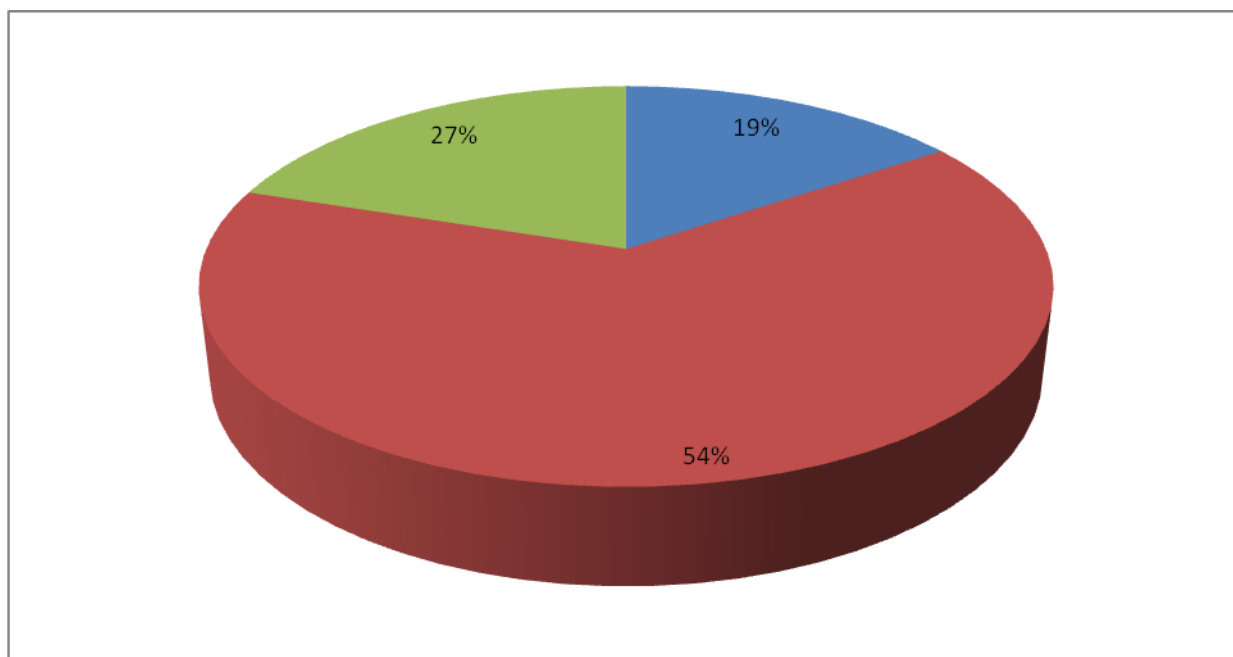


Рис. 1. Результаты диагностики рефлексии подростков

Для изучения уровня рефлексии мы провели методику «Кто я?» (см. Приложение 2). Подросткам было необходимо ответить на один единственный вопрос «Кто я?». Отвечали испытуемые в течение 12 минут. В результате обработки методики мы получили следующие результаты: 10% человек имеет высокий уровень рефлексивной деятельности; 70% человек имеют средний уровень рефлексии и 20% человек имеют низкий уровень рефлексии.

Таким образом, сопоставляя результаты двух методик: «Кто я?» и методики определения индивидуальной меры рефлексивности – можно сказать, что у одних и тех же подростков проявляется недостаточный уровень развития рефлексии.

Для того чтобы определить уровень развития коммуникативных склонностей подростков мы провели методику «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей личностей» (КОС-1) (Приложение 3).

Испытуемому было необходимо ответить на все предложенные вопросы. В результате мы получили следующие данные: 19% испытуемых имеют низкий уровень коммуникативных склонностей (не стремятся к расширению круга своих знакомств, предпочитая близких людей, при этом нередко они отличаются искренностью и глубиной переживаний); у 50% испытуемых имеется средний уровень коммуникативных склонностей (стремятся к контактам с другими людьми, при необходимости готовы проявить инициативу в процессе общения, оказать помощь и поддержку тем, кто в ней нуждается); 31% относятся к группе с высоким уровнем коммуникативных склонностей (в общении с другими они ведут себя непринуждённо, легко осваиваются в новом коллективе, заводят знакомства, включаются в новые компании).

По организаторским склонностям – 27% имеют низкий уровень организаторских склонностей (не стремятся к роли организатора и руководителя, при этом могут проявлять искреннюю заинтересованность в успехе дела); 61,5% испытуемых - средний уровень (такие люди охотно принимают участие в организации и проведении коллективных мероприятий, имеют определенные задатки управленца, которые можно целенаправленно развивать и совершенствовать); 11,5% относятся к группе с высоким уровнем организаторских склонностей (инициативны и деятельны в решении коллективных задач, способны организовать других на проведение тех или иных мероприятий).

Результаты проведения данной методики на группе испытуемых представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики уровня коммуникативных и организаторских склонностей испытуемых (в %)

Уровень развития	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности
Высокий	31	11,5
Средний	50	61,5
Низкий	19	27

Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволило доказать, что существует статистически значимая корреляция между уровнем рефлексии испытуемых и коммуникативными склонностями ($p=0,5$) (Приложение 5). Отмечается умеренная и прямая связь между уровнем развития рефлексии и коммуникативными склонностями. Это можно объяснить тем, что лица с высоким уровнем рефлексии не боятся межличностных отношений, не теряются в новой обстановке, с удовольствием расширяют круг своих знакомых. Как правило, находчивы, требовательны, способны проявить выдержку и быть достаточно самокритичными.

Так же существует статистически значимая корреляция между уровнем рефлексии испытуемых и уровнем организаторских склонностей ($p=1$). Отмечается сильная и прямая связь между уровнем развития рефлексии и организаторскими склонностями. Это означает, что чем более высоким является уровень рефлексии, тем более высокий уровень организаторских склонностей демонстрируется.

Выводы

На первом этапе исследования нами был установлен уровень рефлексии подростков. Результаты диагностики и применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показали, что корреляция между величинами рефлексии испытуемых, полученные по двум методикам - «Кто я» (автор М.Кун, модификация М.Н. Овчинниковой), методика диагностики уровня развития рефлексивности (опросник Карпова А.В.) - статистически значима ($p=1$). 10% испытуемых имеют высокий уровень рефлексии, 70% - средний и 20% - низкий.

Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволило доказать, что существует статистически значимая корреляция между уровнем рефлексии испытуемых и коммуникативными склонностями ($p=0,5$). Таким образом, можно сделать вывод о том, что для испытуемых с достаточно высоким уровнем рефлексии будет характерна общительность, открытость.

Так же существует статистически значимая корреляция между уровнем рефлексии испытуемых и уровнем организаторских склонностей ($p=1$). Это можно объяснить тем, что лица с высоким уровнем рефлексии более инициативны, они не боятся принимать самостоятельные решения, отстаивать свое мнение и добиваться принятия своих решений.

Таким образом, гипотеза о том, что существует связь показателей уровня рефлексии с коммуникативными склонностями детей подросткового возраста подтвердилась.

Заключение

Гипотеза исследования: мы предполагаем, существует связь показателей рефлексии с коммуникативными способностями детей подросткового возраста.

Рефлексия – это способность человека взглянуть на себя со стороны, проанализировать свои действия и поступки, а при необходимости перестроить их на новый лад.

Рефлексия является констатирующим признаком личности и формируется вместе с ней. Нет единого подхода в изучении рефлексии и ее компонентов, так как ученые используют в своих исследованиях различные методы, кроме того происходят кардинальные изменения в экономической, политической и духовных сферах жизни.

В подростковом возрасте рефлексия развивается особенно бурно, что позволяет подростку исследовать как свои психические процессы, так и свои личностные особенности, проявляющиеся в общении и деятельности.

Переходя из детского мира во взрослый, у подростков расширяется круг общения. Наиболее важным для них становится общение со сверстниками, которое превращается в самостоятельную и очень важную для подростка сферу жизни.

Рефлексия позволяет подростку сделать процесс самопознания более целенаправленным и осознанным.

База исследования - МБОУ СОШ № 10 г. Пенза. Исследование проводилось с подростками 12-14 лет в количестве 26 человек и включало в себя три этапа.

На первом этапе целью работы было изучение уровня рефлексии и индивидуальной меры рефлексивности подростков.

Для этого применялись методики: «Кто я» (автор М.Кун, модификация М.Н. Овчинниковой), методика диагностики уровня развития рефлексивности (опросник Карпова А.В.).

Данные методики позволяют выявить уровень рефлексии.

Второй этап - исследование коммуникативных способностей. На этом этапе были проведены: методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-1); тест коммуникативных умений Михельсона.

Третий этап - выявление связи показателей рефлексии с коммуникативными способностями детей подросткового возраста с помощью метода ранговой корреляции Спирмена, который позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками или двумя профилями (иерархиями) признаков.

Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволило доказать, что существует статистически значимая корреляция между уровнем рефлексии испытуемых и коммуникативными склонностями ($p=0,5$). Отмечается умеренная и прямая связь между уровнем развития рефлексии и коммуникативными склонностями. Это можно объяснить тем, что лица с высоким уровнем рефлексии не боятся межличностных отношений, не теряются в новой обстановке, с удовольствием расширяют круг своих знакомых. Как правило, находчивы, требовательны, способны проявить выдержку и быть достаточно самокритичными.

Так же существует статистически значимая корреляция между уровнем рефлексии испытуемых и уровнем организаторских склонностей ($p=1$). Отмечается сильная и прямая связь между уровнем развития рефлексии и организаторскими склонностями. Это означает, что чем более высоким является уровень рефлексии, тем более высокий уровень организаторских склонностей демонстрируется.

Список используемых источников

1. Аверин А.В. Психология детей и подростков. - СПб, 1998. - 373 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 2001. - 375 с.
3. Андриенко Е.В. Социальная психология. - М., 2004. - 264 с.
4. Афанасьева О.В., Кузнецов В.Ю., Левченко И.П. Психология, педагогика, этика. - М.: Закон и право, Издательское объединение ЮНИТИ, 1999. - 350 с.
5. Баева Н.В. Психология в понятиях, образах, переживаниях. - М.: Изд-во Центр гуманитарного образования, 1996. - 96 с.
6. Батаршев А.В. Психодиагностика способностей к общению или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. - М.: ВЛАДОС, 2009. - 456 с.
7. Беличева С.А. Сложный мир подростка – Свердловск, Сред. – Урал. Кн. Издательство, 1984. – 186 с.
8. Берестовская Л.П., Берестовский А.Ш. Современные личностно-ориентированные технологии: Учебное пособие. – Омск: ООО «Издатель-Полиграфист», 2003. – 163 с.
9. Божович Л.И. Избранные психологические труды. - М., 1995. - 212 с.
10. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. // Вопросы психологии. – 1979. - №4. – С. 31-36.
11. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. – М.: ОЛМА–Пресс, 2004. – 564 с.
12. Выготский Л.С. Динамика и структура личности подростка // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. - М.: Педагогика, 1982. - С. 138-142.
13. Горянина В.Д. Психология общения: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 365 с.

14. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. М.,1995. – 303 с.
15. Дубровина И.В. Психология. - М.: Академия, 1999. - 464 с.
16. Дубровина И.В., Прихожан А.М., Зацепин О.В. Возрастная и педагогическая психология. - М.: Академия, 1999. - 320 с.
17. Дьяченко М.И., Кандыбич Л.А. Краткий психологический словарь. – М.: Просвещение, 2001. – 467 с.
18. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 267 с.
19. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989. – 256 с.
20. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1982. – 203 с.
21. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. – М.: ЭСМО, 2001. – 356 с.
22. Локк. Дж Опыт о человеческом разуме. Избр. филос. произведения. М.,1960.
23. Лиишин О.В. Педагогическая психология воспитания. – М.: Просвещение, 2001. – 377 с.
24. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. Учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений – М: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
25. Мириманова М.С. Рефлексия как системный механизм развития. - М.:ВЛАДОС, 1997. - 316 с.
26. Мудрик А.В. Психология и воспитание. – М., 2006. – 365 с.
27. Мудрик А.В. Самые трудные годы. – М.: Знание, 1990. – 214 с.
28. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты проблемы. - М.: Просвещение, 1995. – 342 с.
29. Пальзина Н.Ф. Педагогическая психология. - М.: Академия, 1999. - 288 с.
30. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1997.- 356 с.

31. Педагогика / Под ред. С.П. Баранова, В.А. Сластенина. – М.: Просвещение, 1997. – 370 с.
32. Педагогика / Под ред. Г. Нойнер. – М.: Просвещение, 1997. – 400 с.
33. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Просвещение, 1997. – 377 с.
34. Педагогический словарь. – СПб.: Союз, 1999. – 566 с.
35. Пономарев Я.А. Психология творчества. - М.: Наука, 1976. - 304 с.
36. Попова М.В. Психология как учебный предмет в школе. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. - 288 с
37. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Азарова Т.В., Барчик О.И. - СПб.: Питер, 2002.- 304.
38. Психология современного подростка / под ред. Д.И.Фельдштейна. – М., 1989. – 225 с.
39. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
40. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. - СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
41. Самоукина Н.В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005.
42. Семенов И.Н., Степанов СЮ. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества. - М.: Речь, 1983. - 254 с.
43. Смирнова Е.О. Психология ребенка. - М.: Школа-пресс, 1997. - 384 с.
44. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. - 1985. - №3. - с. 31-40.
45. Степанова. Психология. - М.: Просвещение, 1981. - 383 с.
46. Столин В.В. Самосознание личности. М.,1983.
47. Теплов Б.М. Психология. - М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1951. - 263 с.

48. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. - Томск: Пеленг, 1993. - 268с.
49. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы. - М.: Академия, 1975. - 395 с.

Данные испытуемых по методикам исследования рефлексии

Уровень рефлексии	Методика «Кто я» (автор М.Кун, модификация М.Н. Овчинниковой)	Методика диагностики уровня развития рефлексивности (опросник Карпова А.В.)
Низкий уровень рефлексии	20	27
Средний уровень рефлексии	70	54
Высокий уровень рефлексии	10	19

Корреляция между величинами рефлексии испытуемых, полученные по двум методикам - методика «Кто Я» автор М.Кун, модификация М.Н. Овчинниковой), методика диагностики уровня развития рефлексивности (опросник Карпова А.В.)

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А – ранг В)	d ²
1	20	2	27	2	0	0
2	70	3	54	3	0	0
3	10	1	19	1	0	0
Суммы		6		6	0	0

Сумма по столбцам матрицы равны между собой и контрольной суммы, значит, матрица составлена правильно.

По формуле вычислим коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

$$p = 1 - 6 \frac{\sum d^2}{n^3 - n}$$

$$p = 1 - 6 \frac{0}{3^3 - 3} = 1$$

Связь между признаком А и фактором В сильная и прямая.

Приложение 3

Индивидуальные данные испытуемых по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-1)

	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности
1.	0,6	0.45
2.	0,6	0,55
3.	0,7	0.7
4.	0.4	0.4
5.	0.65	0.8
6.	0.7	0.7
7.	0.6	0.5
8.	0.6	0.7
9.	0.65	0.75
10.	0.75	0.7
11.	0.4	0.7
12.	0.6	0.7
13.	0.7	0.55
14.	0.4	0.35
15.	0.4	0.55
16.	0.65	0.8
17.	0.75	0.7
18.	0.4	0.7
19.	0.75	0.7
20.	0.65	0.7
21.	0.6	0.7
22.	0.65	0.7
23.	0.6	0.7
24.	0.75	0.7
25.	0.65	0.7
26.	0.7	0.7

Приложение 4

Результаты диагностики уровня коммуникативных и организаторских склонностей испытуемых (в %)

Уровень развития	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности
Высокий	31	11,5
Средний	50	61,5
Низкий	19	27

Корреляция между показателями рефлексии испытуемых и уровнем коммуникативных склонностей

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	20	2	19	1	1	1
2	70	3	50	3	0	0
3	10	1	31	2	-1	1
Суммы		6		6		2

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+3)3}{2} = 6$$

Сумма по столбцам матрицы равны между собой и контрольной суммы, значит, матрица составлена правильно.

По формуле вычислим коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

$$p = 1 - 6 \frac{\sum d^2}{n^3 - n}$$

$$p = 1 - 6 \frac{2}{3^3 - 3} = 0.5$$

Связь между признаком А и фактором В умеренная и прямая.

Приложение 6

Корреляция между показателями рефлексии испытуемых и уровнем организаторских склонностей

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	20	2	27	2	0	0
2	70	3	61,5	3	0	0
3	10	1	11,5	1	0	0
Суммы		6		6		0

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+3)3}{2} = 6$$

Сумма по столбцам матрицы равны между собой и контрольной суммы, значит, матрица составлена правильно.

По формуле вычислим коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

$$r = 1 - 6 \frac{\sum d^2}{n^3 - n}$$

$$r = 1 - 6 \frac{0}{3^3 - 3} = 1$$

Связь между признаком А и фактором В сильная и прямая.