**Дипломная работа**

**ФЕНОМЕНЫ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОРРЕКЦИИ В КОНФЛИКТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ**

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

Введение

Глава 1. Конфликт как механизм развития человеческой деятельности

* 1. Психологический смысл понятия «конфликт»
  2. Характеристика конфликтной компетентности

Глава 2. Рефлексия как одна из основных составляющих конфликтной компетентности

2.1 Психологический смысл понятия «рефлексия»

2.2 Виды рефлексии

2.2.1 Коммуникативная рефлексия

2.2.2 Личностная рефлексия

2.2.3 Предметная рефлексия

Глава 3. Психологические особенности подростков

3.1 Особенности подросткового общения

3.2 Психологические особенности популярных и непопулярных подростков

Глава 4. Эмпирическое исследование феноменов рефлексивной коррекции

4.1 Экспериментальная гипотеза

4.2 Описание процедуры исследования

4.3 Методики исследования

4.3.1 Схема наблюдения конфликтного взаимодействия подростков

4.3.2 Схема анализа ответов на вопросы поэтапного интервью

4.3.3 Способы оценки степени коррекции поведения подростков в конфликтном взаимодействии

4.4 Обсуждение полученных данных

Выводы

Заключение

Литература

Приложение

**ВВЕДЕНИЕ**

Данная работа проводится в рамках исследования конфликтной компетентности в подростковом возрасте. Формирование конфликтной компетентности нами рассматривается как один из базовых комплексных феноменов развития общих способностей подростка. Причем развитие способностей возможно не только при взаимодействии подросток – взрослый, но и подросток – подросток. При этом вектор на развитие должен направляться взрослым.

Интерес нашего исследования составляют:

* актуальный уровень развития рефлексивной составляющей конфликтной компетентности старших подростков, проявления ее;
* соотношение основных аспектов рефлексии (личностного, предметного, коммуникативного) в проблемной ситуации.

Общепризнано, что одной из ведущих деятельностей в подростковом возрасте является общение со сверстниками. Причем по мере взросления общение с друзьями, совместная деятельность становятся наиболее потребностными для подростков. Но так как условия, в которых проходит социальная жизнь подростков, формирование личности, особенности личности каждого подростка различны, то и успешность общения, и соответственно успешность в разрешении конфликтов сформированы по-разному. Умение общаться развивается в коммуникативной практике сначала со взрослыми, а затем и со сверстниками, этот опыт формирует уровень успешности общения сверстников. Такая практика является важной составляющей в развитии личности, а отсутствие полноценного возрастно-адекватного общения в процессе взросления может привести к самым тяжким последствиям личностного развития.

Практика межличностного общения подростков происходит в различных «событийных общностях» [18], в которых развиваются и формируются соответственно различные человеческие способности. Наиболее значимыми для подростка являются семья, сверстники. Причем в этот период изменяется соотношение сфер общения со взрослыми и ровесниками. Резко повышается значимость группы сверстников, важное значение приобретает возникшее чувство принадлежности к особой подростковой общности, в которой существуют свои ценности, правила и нормы понятные и принимаемые внутри, которые являются основой для собственных нравственных оценок. Подростку важно, чтобы его признавали и принимали в таких компаниях. Отношения, выстраиваемые в среде сверстников являют собой прототип взрослых отношений, являются пробами жизненных ситуаций. Опыт реализации таких отношений у популярных и непопулярных подростков [20] различен.

**Основания для выдвижения гипотезы.**

Формирование личности происходит в обществе, во взаимодействии, общении людей, выстраивании различного рода отношений. Опыт продуктивного общения определяется качеством подобных проб, а также психологическими характеристиками личности. Подростками этот опыт приобретается, как правило, в сообществах сверстников, чаще в конфликтном взаимодействии. Сформировавшийся на период подростничества уровень рефлексивного развития позволяет подросткам оценивать сложившуюся ситуацию и привлекать ресурсы для разрешения противоречия, но уровень развития рефлексии, способы привлечения ресурсов различны у разных подростков, в частности у подростков с разным социально-психологическим статусом: популярных и непопулярных.

**Цель работы.** Обнаружить проявления разных видов рефлексии (личностной, предметной, коммуникативной) в конфликтном взаимодействии подростков; сравнить проявления рефлексии разных групп подростков, дифференцированных по типу популярности.

**Гипотеза.** 1. В ситуации конфликтного взаимодействия популярные подростки отличаются от непопулярных ярко выраженными проявлениями межличностной рефлексии.

2. У популярных подростков межличностная рефлексия служит основой для коррекции своего поведения в конфликте.

**Объект исследования.** Поведение в ситуации конфликтования популярных и непопулярных подростков.

**Предмет исследования.** Феномены рефлексивной коррекции, проявляемые в ситуации конфликтного взаимодействия разных по популярности старших подростков; феномены межличностной рефлексии.

Цель исследования и выдвинутая гипотеза обусловили необходимость решения следующих задач:

**Задачи теоретического исследования.**

1. Раскрытие психологического смысла понятия «конфликт», выделение параметров анализа поведения в конфликтной ситуации.
2. Раскрытие смысла понятия «рефлексия» как основы конфликтной компетентности.
3. Анализ психологических особенностей развития подросткового возраста.
4. Разработка методики проведения исследования.
5. Разработка схемы наблюдения.
6. Разработка схемы анализа ответов на пост игровое интервью.

**Задачи эмпирического исследования.**

1. Подбор экспериментальных групп подростков по принципу популярный – непопулярный.
2. Проведение игровой процедуры «Конфликт понимания» по модифицированной методике И. Перлаки.
3. Фиксация поведения и оценка результатов процедуры.
4. Разработка плана поэтапного и пост игрового интервью для проявления феноменов рефлексивного поведения.
5. Сопоставление результатов проведения процедур двух групп подростков и сравнительная оценка феноменов рефлексивной коррекции, выявленных при разрешении конфликта.

**Используемые в исследовательской работе методики методы.**

1. Теоретический анализ психологической литературы.
2. Методика «Выбор», предназначенная для диагностики межличностных отношений в коллективе и социометрического статуса школьника [14].
3. Модифицированная методика «Социометрия» [14].
4. Опросник оценочного отношения школьников (для педагогов).
5. Модифицированная экспериментальная методика «Конфликт понимания» И. Перлаки.
6. Пост экспериментальное интервью.
7. Критериально-ориентированное наблюдение.

**Актуальность данного исследования.**

Роль отдельных видов рефлексии (коммуникативного, личностного, предметного) в становлении конфликтной компетентности подростков разных статусов популярности в психологической литературе не описаны. Диагностирование видов рефлексии в процессе конфликтного взаимодействия популярных и непопулярных подростков дает возможность обнаружить причины не успешности части представителей подросткового сообщества, выработать пути устранения барьеров в общении между сверстниками, столь важном в этом возрасте, подготовить подростков к переходу в следующий возраст более уверенными, дать им возможность сделать свою жизнь успешной.

рефлексия конфликтный поведение подросток

**ГЛАВА 1. КОНФЛИКТ КАК МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**1.1 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ПОНЯТИЯ «КОНФЛИКТ»**

Конфликты занимают существенное место в нашей повседневной жизни. Это достаточно признано всеми. Являясь важнейшей детерминантой человеческой активности, конфликты, разумеется, давно обратили на себя внимание психологов, социологов и др. Существует разные теории понимания конфликта. Для нашей действительности характерен поворот к позитивному отношению к конфликту, он рассматривается как механизм развития человеческой деятельности и, соответственно, личности [17], по образному выражению Г.П. Щедровицкого «два ругающихся человека – это единица жизни!»[27].

Иными словами в обществе во взаимоотношениях людей всегда есть предпосылки конфликта. Это, например, объективно существующая ограниченность ресурсов и связанное с ней противостояние человеческих интересов, несхожесть мнений, представлений идей в отношении одной и той же какой-либо реальности. Все это требует согласования.

В силу перечисленных причин конфликт из нашей жизни неустраним. И, рассматривая конфликт в теории конструктивного развития, мы живем в состоянии конфликта, а значит в процессе постоянного развития, требующего непременной конструктивной позиции. Иными словами, обнаружение противоречия, которое не может быть представлено в адекватном ему конфликте, фактически требует конструирования соответствующего конфликта. По сути дела конфликт – это всего лишь форма, в которой мы можем явит себе противоречие, для того, чтобы попробовать его разрешить и эта форма должна быть специально организована для удерживания противоречия в разрешаемом виде. Такая организация обеспечивает поиск и апробацию адекватных для данного противоречия средств его разрешения.

Конфликт - это такая характеристика взаимодействия, в которой не могущие сосуществовать в неизменном виде действия взаимодетерминируют и взаимоизменяют друг друга, требуя для этого специальной организации [29].

При этом важно учитывать, что действие можно рассматривать и во внешнем, и во внутреннем плане.

Вместе с тем любой конфликт представляет собой актуализировавшееся противоречие, то есть воплощение во взаимодействии противостоящих ценностей, установок, мотивов. Можно считать достаточно очевидным, что для своего разрешения противоречие непременно должно воплотиться в действиях, в их столкновении. Только через столкновение действий буквальное или мыслимое противоречие себя и являет [29].

Таким образом, “предназначение и позитивная функция конфликта в том и состоит, чтобы через него представляется возможность разрешать противоречия нашей жизни”.

Б.И.Хасан и П.А.Сергоманов выделили три существующих аспекта функционального описания конфликта [28]:

1. Это его функционирование как целостного явления в определенном контексте. В этом описании его можно рассматривать как конструктивный, выполняющий полезную функцию для личности, коллектива, сообщества и т.д.; или деструктивный, выполняющий функцию разрушительную, вредную, приводящий к появлению невротической симптоматики, к ухудшению межличностных отношений, дестабилизации общественных отношений и др.
2. Это внутреннее функциональное описание, или иными словами – какие функции имманентны самому конфликту. С этой стороны мы имеем в виду переорганизацию деятельности для отыскания имеющегося или создания нового ресурса для преодоления обнаруженных затруднений. Это функция преобразования-оформления ситуации трудности в задачу.
3. Это обобщенная функция удержания противоречия в определенной процессуальной форме, позволяющей осуществлять операции разрешения.

В структуру конфликта входят не только столкнувшиеся и изменяющиеся в столкновении действия, но и лежащие за ними противоречивые основания этих действий. Если во время взаимодействия хотя бы одна из сторон интерпретирует его через аспект столкновения, то можно говорить о наличии конфликтной ситуации. Конфликт начинается, когда интенсивность этого столкновения достигает некой границы, и это взаимодействие становится "видимым" и требует на себе специального сосредоточения. Таким образом, конфликтная ситуация может возникнуть для любой из сторон раньше реального столкновения и продолжаться после его фактического завершения.

Конфликтные ситуации могут возникать (создаваться) как для достижения определенных целей, так и без цели (хоть и намеренно); как объективно (в зависимости от обстоятельств, а не от воли оппонентов), так и субъективно (порожденные субъектом конфликта, оппонентом).

Существуют элементы, которые задают конфликтную ситуацию - это материал конфликта и конфликтующие стороны. Материал конфликта - это противоречие, удерживающееся в процессе его разрешения, а конфликтующие стороны (в межличностном конфликте) - это те персоны, чьи интересы, будучи противоречивыми, при необходимости взаимодействия, реализуются через столкновение. Причем это интересы могут быть связаны с ценностями, целями, способами и характером действий и т.п. Важно отметить, что внешне представленные и реальные стороны конфликта могут не совпадать. Например, конфликт учащегося и учителя может скрывать за собой конфликт учителя и родителей ученика [29].

Конструируемый конфликт разворачивается на реалиях той деятельности, где надо решать актуальную задачу, на материале настоящего и будущего действия, требуя деятельного переживания и приращения новой способности. Важно, что конструируемый конфликт предполагает не линейные расширения по типу «выигрыш – проигрыш», а выход в новый уровень видения ситуации с занятием новой позиции – рефлексивной, но такого рода конструкция требует специального технического обеспечения. И речь ведется о конструкциях как минимум двух новых реальностей: конфликта и рефлексии, где первое является специальным искусственным условием для порождения и «обыскусствления» второго.

**1.2 ХАРАКТЕРИСТИКА КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Итак, конфликт представляет собой механизм развития человеческой деятельности, личности, это такая специфическая организованность деятельности, в которой противоречие удерживается в процессе его разрешения. Условием эффективного разрешения конфликтного противоречия является наличие у субъекта соответствующей компетентности – способности к самообразовательной деятельности. Конфликтная компетентность предполагает два уровня:

1) способность к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформление для удержания воплощенного в нем противоречия, и владение способами регулирования для разрешения;

2) умение проектировать необходимые для достижения определенных результатов конфликты и конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия; владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников и сторон взаимодействия.

Конфликтная компетентность – одна из ведущих характеристик личности, некоторой конфликтной компетентностью обладает практически любой человек. Являясь неотъемлемой частью общей коммуникативной компетентности, она представляет собой уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений адекватно реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации. Иными словами конфликтная компетентность это умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению [26,29] .

Важнейшая характеристика конфликтной компетентности – субъектная позиция участника. Она предполагает более или менее адекватное видение динамики сюжета конфликта, его возможные последствия. Таким образом, субъектная позиция в конфликте как показатель компетентности это прежде всего рефлексивная культура, которая предполагает, что человек способен стать своеобразным посредником самому себе в конфликте. Происходит как бы раздвоение участника: с одной стороны он непосредственно вовлечен в конфликт, а с другой – он же отслеживает себя в конфликте, таким образом участвуя в нем опосредованно. А отслеживание всех составляющих конфликта – дело отнюдь не простое.

Рефлексивная культура в конфликте включает, наряду с готовностью и умением обращаться к исследованию собственного психологического потенциала, также и умение реконструировать компоненты психологического обмена своих партнеров и конфликтной ситуации. Именно рефлексивно – эмпатийная позиция обеспечивает децентрацию в отношениях, позволяя смотреть на ситуацию конфликта не только с «собственной колокольни».

Развитие рефлексивной культуры, освоение позиций партнерства, сотрудничество развивает творческий потенциал, ибо не возможно запрограммировать и предвидеть все многообразие реальных ситуаций [12].

**ГЛАВА 2. РЕФЛЕКСИЯ КАК ОДНА ИЗ ОСНОВНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

**2.1 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ПОНЯТИЯ «РЕФЛЕКСИЯ»**

Понятие «рефлексия» - одно из центральных категорий психологической науки, и на теоретическом уровне основоположниками отечественной психологии проработано в качестве одного из объяснительных принципов организации и развития психики человека, и прежде всего ее высшей формы – самосознания. С.Л. Рубинштейн с появлением рефлексии связывает особый способ существования человека и его отношения к миру: «…Она (рефлексия) как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы… С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни» [16]. Свойство рефлексивности деятельности, мышления, сознания и личности в психологии рассматривается при анализе опосредованности и произвольности человеческого поведения, осознанности и системности высших психических функций [25]. Понятие «рефлексия» привлекается в качестве объяснительного принципа для раскрытия психологического содержания различных феноменов и фактов, получаемых в экспериментальных исследованиях конкретных предметов психологического изучения: мышления, памяти, сознания, личности, общения и т.д. Так, например, Б.В. Зейгарник, объясняя мотивационные нарушения мышления при шизофрении, отмечает важное значение в развитии этой патологии нарушений опосредствования и саморегуляции, связанных с самосознанием человека, с его самооценкой, с возможностью рефлексии. Б.Ф. Ломов, характеризуя общение как подвижную, развивающуюся систему, отмечает, что «важные ее моменты – эмпатия и рефлексия»; О.К. Тихомиров отмечает, что «мышление – необходимый компонент рефлексии личности и само становится объектом этой рефлексии» и пр.пр.

Помимо этого в ряде экспериментальных исследований рефлексия выступает не только как существенный компонент какого-либо другого предмета (например, мышления, функционирующего на 4х уровнях: личностном, рефлексивном, предметном и операциональном), но и как предмет специально психологического изучения. При этом в зависимости от области, в которой проводится психологическое исследование, выделяется та или иная «грань» рефлексии, акцентируется тот или иной ее аспект.

**2.2 ВИДЫ РЕФЛЕКСИИ**

В целом анализ отечественных конкретно-экспериментальных работ, посвященных изучению рефлексии, показывает, что она рассматривается в четырех основных аспектах: кооперативном, коммуникативном, личностном и интеллектуальном [16].

**2.2.1 КОММУНИКАТИВНАЯ РЕФЛЕКСИЯ**

При рассмотрении кооперативного аспекта рефлексии она трактуется как «высвобождение» субъекта из процесса деятельности, как его «выход» во внешнюю позицию по отношению к ней (Щедровицкий Г.П.). Г.П.Щедровицкий рассматривает рефлексию исходя из принципа «кооперации деятельностей» [31, 32], на основании этой идеи строится схема «рефлексивного выхода» за рамки деятельности в случае невозможности ее осуществления. Перейдя в позицию новой деятельности, рефлектирующей, индивид обретает средства «строить смыслы», исходя из которых понимает и описывает прежнюю деятельность. Вторая деятельность поглощает первую как материал. Механизм поглощения позволяет строить системы кооперации деятельностных позиций – «какая-то из связей должна возникнуть, ибо без этого невозможна никакая кооперация» [31, 32].

Рассуждение о рефлексии на основе идеи кооперации деятельностей и развертывание схемы рефлексивного выхода приводит, по мнению автора, к основному парадоксу «принципиального взаимопонимания рефлектируемой и рефлектирующей» позиций. Невозможность коммуникации обусловливается полным и принципиальным (в силу различия деятельностей) отличием средств, знаний, смыслов двух названных позиций. «Единственная возможность для первого индивида точно и адекватно понять смысл, заложенный в сообщении второго индивида, это – встать на его «точку зрения», принять его деятельную позицию. Но это, как легко догадаться, будет уже совершенно искусственная трансформация, нарушающая естественные и необходимые условия сложившейся ситуации общения»: в описываемых условиях принятие другой позиции означает отказ от собственной деятельности и своей позиции. Способ понимания возможен, но в тех случаях, когда первый индивид обладает совершенно особыми и специфическими средствами понимания, позволяющими ему объединить обе позиции и обе точки зрения, «видеть» и знать то, что «видит» и знает второй, и одновременно с этим, - то, что должен «видеть» и знать он сам; первый индивид должен иметь такое представление о ситуации и всех ее объектах, которое механически соединяет представления первого и второго, и это должны быть специальные средства и комплексные представления, вырабатываемые с целью объединения разных «точек зрения» и разных деятельностных позиций. А до тех пор, пока таких средств и такого представления нет, первый индивид всегда стоит перед дилеммой: он должен отказаться либо от знаний и представлений, передаваемых ему вторым, рефлектирующим индивидом, либо от своей собственной деятельностной позиции.

Используя идею рефлексивного выхода и кооперации деятельностей Г.П. Щедровицкого, А.А. Тюков развивает ее, предлагает рассматривать рефлексию, отталкиваясь от принципа коммуникации деятельностных позиций, доказывает реальность коммуникативных отношений, исходя из того, что разрыв изолированности деятельностных позиций может происходить в поле сознания.

К образующим сознания относятся не только чувственные образы и представления, но и сугубо индивидуальные личностные смыслы. Одной из важнейших образующих сознания являются значения, общественно выработанные и закрепленные в языке и культуре. Значения, отнесенные к самым разнообразным гетерогенным элементам структуры деятельности, становятся реальными коммуникативными связками рефлектирующей и рефлектируемой позиций. Кроме того, значения, функционируя в языке, требуют к себе системного и логически организованного отношения, а значит, субъект при работе со значениями может отказаться от хаотического анализа деятельности, происходящего в калейдоскопе представлений. Иными словами, сознательная работа в мыслительно организованных значениях, относимых к рефлектируемой деятельности, позволяет осуществлять полноценную рефлексию.

Рефлексия оказывается сознательным деятельностным процессом, в самых разнообразных формах создающим субъективное инобытие деятельности. Этот процесс организован языковыми средствами, и поэтому рефлексия не всякий сознательный процесс, а только тот, который организован мыслительно и направлен на деятельность как на свой предмет.

Условием возникновения рефлексии и рефлексивного выхода как начального момента процесса является «разрыв», возникающий в общественной структуре деятельности. Здесь следует подчеркнуть, что для возникновения рефлексивного отношения недостаточно только практической невозможности исполнения деятельности из-за отсутствия знаний, средств, материала или по каким-то другим причинам. Оказываясь перед «барьером», индивид может начать прямой познавательный анализ окружающих условий и предметной ситуации. В этом случае аналитическая активность направлена на отдельные предметы внешнего окружения, а не на собственную деятельность как целое. Потому целесообразно предположить, что к рефлексивному выходу приводят разрывы в коммуникации, т.е. невозможность продолжения коллективной деятельности из-за парадоксов непонимания. Если одному из участников коммуникации требуется передать другому смысл и содержание своей деятельности и по какой-либо причине происходит непонимание сообщения, т.е. второй индивид не может воспроизвести смысл деятельности первого, то оба вынуждены обратиться к анализу причин возникшей ситуации и представить внутри ее деятельность первого как целое. Приведенное утверждение не означает, что не существует рефлексии в индивидуальной деятельности. Просто индивидуальная рефлексия является вторичной формой – персонифицированным и интериоризированным процессом, который в своей первичной и действительной форме был меж индивидуальным.

При такой интерпретации рефлексивный выход оказывается не негативным прерыванием одной деятельности и обращением к средствам другой или построением новой. Это всегда процесс выхода «за рамки», но с обращением к осуществляемой деятельности в целом как к определенному содержанию, которое нужно понять.

Рефлексивный процесс отличается своей направленностью на освоение деятельности в целом. Для конструктивной реализации направленности рефлектирующее сознание должно встать на определенную точку зрения. Выбранная точка зрения задает общие категориальные рамки, ограничивающие описание рефлектируемой деятельности: это набор мыслительных средств, с помощью которых осуществляется рефлексивное освоение деятельности.

Отдельные средства соотносятся между собой и взаимоувязываются в некоторую конструкцию, схематизируются. Схематизированное содержание рефлексии экстериоризируется и интерпритируется как модель рефлектируемой деятельности – от рефлектированная деятельность объективируется.

Итак, беря во внимание коммуникативную рефлексию, как уже отчасти мы продемонстрировали, она может рассматриваться и как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия, которая характеризуется как специфическое качество познания человека человеком. «Размышление за другое лицо, способность понять, что думают другие лица, называется рефлексией».[21]

**2.2.2 ЛИЧНОСТНАЯ РЕФЛЕКСИЯ**

Личностный аспект рефлексии ориентирует понимание рефлексии как процесса переосмысления, как механизма «не только дифференциации в каждом развитом и уникальном человеческом «я» его различных подструктур (типа «я» - физическое тело», «я» - социальное существо», «я» - субъект творчества и др.), но и интеграции «я» в неповторимую целостность». (Семенов И.Н., Степанов С.Ю.)

Попадая в ситуацию неопределенности, человек склонен регрессировать на предыдущие этапы своего развития, происходит понимание того, что средствами прошлого опыта такая ситуация не разрешается, необходимо продуцировать новые средства работы с ней [3]. Так же возникает риск быть непонятыми другими людьми при совместном поиске новых решений [24], отсюда комплекс неуверенности в себе и страх перед самореализацией. Здесь и задействуется личностный аспект рефлексии постольку, появляется необходимость преодоления личностных конфликтов, неминуемо возникающих из-за невозможности непосредственного, разрешения задачи и требующих для своего снятия активной само перестройки личности [22].

При этом выделяются различные личностные аспекты мышления: ценностный, мотивационный, эмоциональный, волевой и др., а продуктивному решению проблемы сопутствует самостоятельность (не используются известные алгоритмы или предложенные методы), инсайтность (внезапность и неожиданность момента открытия принципа решения), конфликтность (ощущение напряженности поиска, граничащей с переживанием невозможности или неспособности разрешить проблемную ситуацию) и т.д. Причем главным, объективно необходимым условием, при котором мыслительный процесс приобретает свойство продуктивности, является проблемность ситуации задачи, решаемой человеком. Существо такой задачи в том, что в процессе ее решения обнаруживается противоречие между ресурсами накопленного опыта и уникальностью условий и требований ситуации задачи. Самостоятельное преодоление испытуемыми этого противоречия и становится в итоге искомым решением, причем к нему сложно прийти без самоорганизации, источником которой является познавательная активность личности как целостного саморазвивающегося «Я». В этом суть личностного аспекта рефлексии. Осмысление и переосмысление человеком интеллектуальных и личностных содержаний является механизмом как их поступательного изменения, так и стремительной трансформации и служит механизмом порождения психических новообразований в виде целостных интеллектуальных (выступающих в виде открытия новых свойств предметного мира и соответствующего конструирования средств его преобразования) и личностных (выражающихся в изменении человеком представлений о своем месте в социокультурном контексте, а следовательно, и в преобразовании себя как целостной личности) содержаний. Таким образом, переосмысление как способ активного осуществления «Я» в проблемно-конфликтной ситуации определяет само изменение и саморазвитие субъекта, что вполне оправдывает трактовку переосмысления как рефлексии.

**2.2.3 ПРЕДМЕТНАЯ РЕФЛЕКСИЯ**

Понимание рефлексии в интеллектуальном аспекте - «выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия» - служит одним из оснований, позволяющих раскрыть представления о психологических механизмах теоретического мышления и реализовать в возрастной и педагогической психологии.

Предметная рефлексия рассматривается в рамках интеллектуального аспекта. Это смыслы, значения, знания, представления, способы организации и действия по поводу предметного материала задачи[31].

Важным во всех приведенных выше дефинициях является то, что они в своей целокупности определяют многообразие содержаний, выступающих в качестве предметов, на которые может быть направлена рефлексия. Так, субъект может рефлексировать: а) знания о ролевой структуре и позициональной организации коллективного взаимодействия; б) представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков; в) свои поступки и образы собственного «я» как индивидуальности; г) знания об объекте и способы действия с ним [21].

Но формулируемые определения рефлексии исходят из различных методологических ориентаций, хотя все эти аспекты рефлексии могут быть представлены в целостном мыслительном процессе решения задачи, необходимо лишь договориться, уточнить определения (выработать свой категориальный аппарат) для рассматриваемого действия. Так, например, при коллективном поиске решения задачи мобилизуется такие рефлексивные механизмы, как личностный, предметный, коммуникативный и кооперация.

Рефлексия, взятая в разных аспектах, являет собой одну из основных составляющих самосознания, и культивирование ее, целенаправленное формирование способствует полноценному развитию личности.

**ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКА**

Подростковый возраст – это остропротекающий период от детства к взрослости, он особенно отмечен развитием, поскольку все аспекты биологической, когнитивной и социальной жизни испытывают важные изменения. Он наиболее сложный как в его переживании для носителей этого возраста так и для наблюдателей – в описании этого периода.

Подростковый период развития разными авторами, даже в рамках одной теории, рассматривается по-разному. Так уже сама трактовка подросткового возраста достаточно широка, и слово «подросток» относится к довольно широкому возрастному диапазону: если нижняя граница не опускается ниже 10-ти лет, то верхняя может доходить до 15-ти (Д.И. Фельдштейн), 16-ти (Л.И. Божович), и даже до 18-ти (Л.С. Выготский). [10,13,30]

Определение психологического содержания подросткового возраста до сих пор остается дискуссионной проблемой отечественной психологии. Несмотря на большое число исследований, нет пока единого мнения относительно таких ключевых аспектов этой проблемы, как ведущая деятельность подростничества, центральное новообразование возраста. Да и, наконец, вопрос о том, к стабильному или кризисному возрасту следует относить подростничество, остается открытым. В разных работах один и тот же хронологический период называется в зависимости от точки зрения автора либо подростковым кризисом, либо подростковым периодом.

Так, по мнению Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина подростковый – это стабильный период с предшествующим ему «предподростковым» кризисом. Л.И. Божович весь возраст полового созревания полагает критическим: «Кризис подросткового возраста, в отличие от кризисов других возрастов, более затяжной и острый, так как в связи с быстрым темпом физического и умственного развития у подростков возникает много таких актуальных действующих потребностей, которые не могут быть удовлетворены в условиях недостаточной социальной зрелости школьников этого возраста. Таким образом, в этот критический период депривация потребностей выражена значительно сильнее, и преодолеть ее, в силу отсутствия синхронности в физическом, психическом и социальном развитии подростка, очень трудно».

Вопрос о новообразованиях до сих пор остается открытым и дискутируется. Л.С. Выготский, как и Ж. Пиаже, особое внимание обращал на развитие мышления в подростковом возрасте. Главное в развитии мышления – овладение подростком процессом образования понятий, который ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения. Функция образования понятий лежит в основе всех интеллектуальных изменений в этом возрасте.

Л.С. Выготский отмечает также еще два новообразования подросткового возраста – это развитие рефлексии и на ее основе – самосознания. У Божович Л.И. возникновение самосознания обусловлено развитием мышления, прежде всего мышления в понятиях [5]. Развитие рефлексии происходит в рамках уже новой деятельности – межличностного общения, и сама рефлексия приобретает также новые смыслы.

К возрасту 14-15 лет [11] у подростков наблюдается изменение структуры самосознания (самооценки, рефлексии). Так возникает самооценка, основанная на сопоставлении подростком своих личностных особенностей, форм поведения с определенными нормами, которые выступают для него как идеальные формы его личности. Развитие рефлексии у подростка не ограничивается только внутренними изменениями самой личности, в связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей. И к концу подросткового периода существенной особенностью личностной рефлексии является возросшая критичность подростков по отношению к особенностям своей личности. Подростки по особому начинают смотреть на особенности своего характера, выделяя в нем негативные черты и стремясь их преодолеть.

К этому времени подростки в результате сравнительного анализа своего поведения существенно сближают критерии самооценки и оценки окружающих и начинают уже более объективно оценивать себя. В этом, по мнению Г.М. Бреслава проявляется психическое новообразование подросткового периода – потребность в самосовершенствовании (в самовоспитании и самообразовании).[6]

В период подростничества происходят преобразования в самых различных сферах психики. Кардинальные изменения касаются мотивации. Именно в мотивационной сфере, по мнению Л.И.Божович, находится одно из основных новообразований переходного возраста. В содержании мотивов на первый план выступают мотивы, которые связаны с формирующимся мировоззрением, с планами будущей жизни. Мотивы же «второго порядка», требующие целевой организации поведения, изменяют весь внутренний облик подростка они становятся доминирующими в структуре его мотивационной сферы и таким образом подчиняют себе все другие его потребности. Происходит нравственное развитие школьника, которое существенным образом изменяется именно в переходном возрасте, хотя формирующиеся нравственные убеждения подростка находятся еще в неустойчивом состоянии. Одновременно с развитием убеждений формируется нравственное мировоззрение, которое представляет собой систему убеждений, что приводит к качественным сдвигам во всей системе потребностей и стремлений подростка [5].

**3.1 ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ОБЩЕНИЯ**

Подростковый период по продолжительности превосходит все предыдущие периоды развития, здесь наиболее ярко проявляется эффект взросления – взятие «на себя полноценного исполнения социальной роли». [17] Д.Б. Эльконин выделяет это центральным новообразованием подростничества, т.е. возникновение представления о себе как «не о ребенке»; у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, зато есть огромная потребность в признании его взрослости окружающими. Стремление быть и считаться взрослым – психологический критерий начала подросткового возраста. [9,13]

В современной психологии общепринятым является положение о фундаментальной потребности человека в общении, о том, что именно общение людей играет ключевую роль в психическом развитии личности. Общение представляет собой «функциональный орган» психического развития личности, с помощью которого происходит включение развивающейся личности в способ социальной связи людей, типичный для определенного общества на начальном этапе его развития. Общение – это тот способ, или, точнее, совокупность, ансамбль способов, на основании которых развиваются и элементарные (низшие) психические функции и происходит присвоение высших психических функций, в частности приобщение к тому общему, что есть у людей. При этом процесс осознания себя как члена общества онтогенетически происходит через некоторое само отчуждение, личности, через отождествление себя с Другим, и через это отождествление происходит обращение с требованиями к себе и окружающим людям. Этим Другим для подростка может быть кто-то из его семейного окружения, других взрослых, однако, известно, что наиболее привлекательны для подростков их сверстники, чаще группа подростков [23]. А так как взрослое сообщество еще не принимает подростка на равных, оказывает известное сопротивление, общение со сверстниками в позиции «взрослого» становится основной деятельностью этого возраста. Происходят образования групп сверстников [5], в которых реализуется возможность построения межличностных отношений: общение, переговоры, убеждения и конфликты со сверстниками, что является важным фактором развития социальных навыков [15]; образуется своя, чисто подростковая субкультура – субкультура «тинейджеров», порождающая специфические нормы поведения и свои ценности, независимые от культуры взрослых. Подростковая культура существует благодаря огромной привлекательности для подростков свойственных ей норм, нередко входящих в противоречие с теми ценностями, которые движут миром взрослых – родителей и учителей.[10]

В группах сверстников, в том числе школьных коллективах, существует своя иерархия. Одним из основных параметров, характеризующих положение в группе, является место, занимаемое в структуре симпатий и антипатий, которое традиционно описывается социометрическим статусом популярности – системой выборов [19]. Ситуация, при которой подростки, выбирая, популярных сверстников, наделяя их высоким статусом, не получают адекватной обратной связи со стороны своих одногруппников, осмысливается и переживается данными подростками как негативная, способствует у них снижению самоуважения, развитию негативного само отношения и личностной тревожности. Низко статусные, непопулярные подростки отличаются не успешностью в ситуации межличностного взаимодействия (отсутствием коммуникативной компетентности); замкнутостью [15], негативным само отношением, в том числе у «принятых» - отсутствием уверенности в симпатиях одноклассников, у «непринятых» - склонностью к зависимости и колебаниям в принятии решений в сочетании с селективностью в общении, противоречивым характером потребностей во включении [2]. Все перечисленное взаимозависимо со степенью развития коммуникативных навыков [15].

Деятельность общения, как уже отмечалось, чрезвычайно важна для формирования личности, в этой деятельности формируется самосознание. Общение со сверстниками, согласно периодизации психического развития по Д.Б. Эльконину, является ведущей деятельностью подростков. Очень значимой ценностью, как показано выше, в этом возрасте является система эмоционально нагруженных отношений со сверстниками. Однако на вопрос о ведущей деятельности подросткового периода существует несколько взглядов: Д.И. Фельдштейн [30] считал, что ведущей деятельностью в подростковом возрасте является общественно-полезная деятельность. "Именно участие в социально признаваемой деятельности позволяет подростку осознать и само оценить себя, приобрести уверенность в собственной значимости"; Башев В.В. формулирует ведущую деятельность в подростковом кризисе как деятельность по построению авторской позиции ребенка в предмете, в межличностных отношениях, социальных взаимодействиях. [4]

Переход к взрослости, завершение «переходного критического периода» характеризуется возникновением особого личностного новообразования, которое Л.И. Бажович обозначила термином «самоопределение». С субъективной точки зрения оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой общественно значимой позиции. В конце переходного периода самоопределение характеризуется не только пониманием самого себя – своих возможностей и стремлений, - но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни. Разрешаются основные задачи развития подросткового возраста, основными из которых являются «освобождение от родительской опеки, осознание себя как отличного от интериоризированных родительских образов, осуществление системы самостоятельных выборов и т.д.».[3,5]

Итак, по мере взросления для подростка наиболее важным, потребностным становится общение с друзьями, совместная деятельность, остальные деятельности, такие как получение знаний, зависят от мотивации[11].

**3.2 ОСОБЕННОСТИ ПОПУЛЯРНЫХ И НЕПОПУЛЯРНЫХ ПОДРОСТКОВ**

Исследования популярных и непопулярные подростков, описание их характеристик в литературе достаточно скудны. Однако сами независимые понятия «популярный», «непопулярный» освещены в исследованиях (Е.О. Смирнова). Термин «популярность» отражает привлекательность подростка для членов группы. Полагают, что в основе формирования межличностных отношений и привязанностей лежит удовлетворение коммуникативных потребностей. Если содержание общения не соответствует уровню коммуникативной потребности субъекта, то привлекательность партнера уменьшается, и наоборот, адекватное удовлетворение основных коммуникативных потребностей ведет к симпатии и предпочтению конкретного человека. Иными словами в основе популярности лежит способность адекватно удовлетворять коммуникативные потребности ровесников. Но популярные сверстники сами имеют ярко выраженную потребность в общении и в признании, которую стремятся удовлетворить. Однако, активность в общении и деятельности, высокий показатель интеллекта не всегда обеспечивают избирательного предпочтения сверстников[1].

В подростковом возрасте повышается избирательность общения в коллективе сверстников, что приводит к дифференциации коллектива [7]. Одним из основных параметров, характеризующих положение в группе, является место, занимаемое личностью в структуре симпатий и антипатий, которое традиционно описывается социометрическим статусом популярности. Социально-психологические характеристики могут осознаваться и переживаться и, следовательно, могут оказывать влияние на эмоциональное состояние подростка. Низкий социометрический статус, переживаемый и осознаваемый подростком как положение аутсайдера в среде сверстников, способствует развитию фрустрированности, внутренней конфликтности и негативного само отношения.

Выявление причин непопулярности подростков, снятие барьеров, мешающих установлению успешных межличностных отношений между сверстниками, развитие способностей к продуктивному разрешению конфликтов является важной психолого-педагогической задачей в формировании здоровой личности.

На основании проделанного анализа психологической литературы по вопросам основных аспектов конфликта, точнее, конфликтной компетентности, рефлексии и особенностей подросткового возраста можно предположить, что

* в ситуации конфликтного взаимодействия популярные подростки отличаются от непопулярных ярко выраженными проявлениями коммуникативной рефлексии;
* у популярных подростков коммуникативная рефлексия служит основой для коррекции своего поведения в конфликте.

**ГЛАВА 4. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

**4.1 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГИПОТЕЗА**

Исходя из выбранных методик нами были сформулированы эмпирические гипотезы:

1. Согласно выбранной методике предполагается, что поведение популярных подростков в ситуации конфликтования в большей степени, чем непопулярных ориентировано на позицию партнера, также отличается большей активностью во взаимодействии.

2. Цель взаимодействия подростков – как можно более точное, выполнение задания. Предполагается, что популярные подростки от этапа к этапу будут изменять свое поведение для достижения цели путем поиска более эффективных форм активности во взаимодействии и все большего учета позиции партнера, т.е. проявлений коммуникативной рефлексии.

**4.2 ОПИСАНИЕ ПРОЦЕДУРЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Вся процедура состояла из двух этапов:

1) выявление популярных и непопулярных подростков. Для этого были протестированы учащиеся четырех 9-х классов возрастной группы 14-15 лет из школы №1 и №25 г. Абакана, – 95 человек;

2) составление пар популярных и непопулярных подростков, проведение с ними игровой процедуры.

Во втором этапе исследования приняли участие 32 подростков из них 18 девочек и 14 мальчиков - 8 пар популярных и 8 непопулярных.

Процедура исследования включала в себя:

1. **Выявление популярных и непопулярных подростков.**

Для этого были использованы 1) независимые методики А.А. Реана, предназначенные для диагностики межличностных отношений в коллективе и социометрического статуса школьника [14], это:

1. Методика «Выбор». Изучение проводятся в следующей форме. Каждому из участников тестирования предлагается «расселить» своих одноклассников по условным домикам – Д - дворец (1 выбор), К – квартира (II выбор), И – изба (III выбор), Ш – шалаш (IV выбор). Приложение 1. После заполнения таблиц по специальной формуле подсчитывался социометрический статус подростков (С):

С = (4 х ДI + 3 х КII + 2 х ИIII + 1 х ШIV) / N – 1.

ДI – количество первых выборов,

КII – количество вторых выборов,

ИIII – количество третьих выборов,

ШIV – количество четвертых выборов,

N – количество учеников в классе.

При этом градация значений имеет следующий смысл:

От 3,4 до 3 – звезды,

От 2,9 до 2,5 – предпочитаемые,

От 2,4 до 2 – принятые,

От 1,9 до 1 – изолированные.

1. Методика «Социометрия», модифицированная. Приложение 1

Подросткам задаются вопросы:

\_С кем ты хочешь делать уроки? Почему?

\_С кем ты хочешь сидеть за одной партой? Почему?

\_ Кого из одноклассников ты бы хотел пригласить к себе на день рождения? Почему?

Для обработки полученных данных использовалась матрица (Приложение 2), в которой анализ проводился по максимальным и минимальным значениям выборов, в том числе взаимных.

2). Опросник для классного руководителя (Приложение 3), в котором фиксировался субъективный взгляд преподавателя на успешность – не успешность общения и академическая успеваемость учащихся его класса.

После обработки данных были выявлены популярные и непопулярные подростки по совпадению со всех трех опросников.

Социометрический статус является обобщенной, опосредованной сложившимися личными и деловыми отношениями межличностной характеристикой. Для определения статуса подростка в коллективе необходимо учитывать общий уровень развития социальной группы, вид деятельности группы. Поэтому для исследования брались сильные по академической успеваемости классы из школ с высоким социальным статусом. Статус школ определялся из исторически сложившегося мнения, статус классов - из предложенных директорами этих школ по просьбе экспериментатора.

Были выделены 8 пар подростков «популярных» и 8 пар – «непопулярных».

**2. Проведение игровой процедуры «Конфликт понимания».**

Для исследования в качестве задающей конфликтную ситуацию была выбрана игровая процедура «Конфликт понимания» по модифицированной Б.И. Хасаном методике И. Перлаки для двух участников. В нашем исследовании эта методика использовалась для изучения рефлексивных проявлений при разрешении внутренних и межличностных конфликтов, для выявления феноменов рефлексивной коррекции при поэтапном решении задачи.

Процедура проводилась в парах популярный – популярный, непопулярный – непопулярный; пары однополые.

Игра проводилась в три этапа.

**1-й этап.** Экспериментатор усаживает участников спиной друг к другу. Одному из участников выдается стимульный материал с достаточно простым графическим изображением. Другому участнику выдается чистый лист.

Инструкция для индуктора:

«Сейчас ты сядешь спиной к своему приятелю и получишь несложный рисунок. В твою задачу входит рассказать приятелю, что изображено на рисунке таким образом, чтобы он это понял и смог наиболее точно изобразить аналогичный рисунок».

Инструкция для второго участника (рисовальщика):

«Сейчас у твоего партнера в руках лист с несложным изображением. Твоя задача заключается в том, чтобы внимательно слушать все, что он говорит и как можно более точно изобразить услышанное».

После окончания задания лист с оригинальным рисунком рисовальщику не показывается. Проводится изолированное интервью.

Вопросы индуктору:

- какие трудности ты испытывал при выполнении задания?

- как ты думаешь, удалось ли твоему партнеру изобразить рисунок точно?

- почему есть неточности и с какого момента они начались?

- в чем или в ком причина неточностей?

Индуктору показывается рисунок, дается возможность его проанализировать.

- как ты рассуждал?

- представлял ли ты себя на месте рисовальщика?

- какие трудности мог испытывать рисовальщик при выполнении задания?

Вопросы рисовальщику:

- как ты думаешь, насколько точно тебе удалось изобразить рисунок?

- почему?

- что тебе мешало преодолеть эти трудности?

**2-й этап.** Роли те же. Стимульный материал новый.

Инструкция: теперь вы уже имеете опыт выполнения подобного рода задания. Вам предстоит повторить эксперимент с новым рисунком, но постарайтесь сделать это с учетом ваших ответов на вопросы интервью.

После выполнения задания предъявляются оба рисунка участникам и происходит совместное обсуждение и интервью.

Вопросы:

- есть ли удовлетворение от работы?

- почему на ваш взгляд удалось изобразит точнее (так же, не удалось)?

- что можно было бы сделать на месте партнера?

- есть ли такие трудности, которые приятель не осознает?

**3-й этап.** Смена ролей.

Инструкция – та же, что во 2 этапе.

После завершения задания – интервью.

- есть ли удовлетворение от этого этапа работы?

- что произошло, от чего такая точность?

Индуктору:

- как ты рассуждал, что представлял когда описывал изображение?

Рисовальщику:

- ты все понимал, что тебе объяснял приятель?

Общие:

- понравился эксперимент?

- что важно для понимания человека человеком?

Процесс игры фиксировался видеокамерой.

Анализ проводился по видеозаписи.

**4.3 МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ**

В рамках исследовательской работы нами рассматривались три вида рефлексивного поведения в конфликтном взаимодействии старших подростков (коммуникативная, личностная и предметная рефлексия), динамика продуктивности решения заданий – рефлексивная коррекция поведения, т.е. способность подростков изменять свое поведение от этапа к этапу. Регистрировалось это по поведенческим проявлениям, по ответам на вопросы интервью и, как итог, по продуктивности, точности выполнения заданий, при этом основным предметом исследования оставалась коммуникативная рефлексия.

Коммуникативная рефлексия – это способность личности встать на место своего партнера, увидеть ситуацию его глазами, принять его позицию, это «размышление за другое лицо, способность понять, что думают другие лица». В ситуации взаимодействия, поиска совместного решения, когда по какой-либо причине происходит непонимание сообщения между взаимодействующими сторонами, обе вынуждены с помощью коммуникации, межличностного общения перейти к анализу ситуации, выработке общего понятийного аппарата, способов организации и действий по поводу предметного материала, что и составляет основу предметной рефлексии.

С учетом того, что каждый вид рефлексии имеет свои специфические проявления в поведении конфликтующих сторон, были разработаны схемы анализа ответов на вопросы поэтапного интервью и схемы наблюдения за поведением в процессе конфликтного взаимодействия подростков в игровой ситуации.

**4.3.1 СХЕМА НАБЛЮДЕНИЯ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ**

**Таблица 1. Коммуникативная рефлексия**

|  |  |
| --- | --- |
| Наличие коммуникативной рефлексии | Отсутствие коммуникативной рефлексии |
| Учет позиции партнера | |
| Участник ориентируется в действиях партнера.  Участник (индуктор) пытается встать на позицию партнера, как бы представляет сам выполнение своего объяснения: «Ты же видишь на листе …»; предлагает представить какой-либо образ.  Участник эмпатийно относится к партнеру: «у него плохо с геометрией», - и в объяснении применяет образы.  Участник (индуктор) объясняя, просит подтверждения у партнера понимания объяснения и выполнения действия.  Участники ведут активные переговоры по поводу совместных действий. | Участник не ориентируется в действиях партнера.  1)Участник не пытается понять позицию партнера.  Действия участника (индуктора) направлены на грамматически правильное построение предложения, формулировок, витиеватых длинных и непонятных;  Участник (индуктор) объяснение ведет в виде быстрого монолога, без учета понимания партнером.  2) Пассивность в переговорах, либо отсутствие переговоров.  Участник не реагирует на просьбы партнера. |

**Таблица 2. Предметная рефлексия.**

|  |  |
| --- | --- |
| Наличие предметной рефлексии | Отсутствие предметной рефлексии |
| Самоорганизация познавательной деятельности | |
| Участники стремятся выполнить задание до конца и как можно точнее.  Непонятые моменты разбираются по несколько раз. | Участники не проявляют интереса в более точном выполнении задания.  Участник при непонимании не рисует, либо удовлетворяется однократным объяснением партнера и додумывает сам. |
| Адекватность понимания материала задания | |
| Участники в процессе поиска понимания:  договариваются о координации, размерах,  выясняют конфигурацию расположения фигур,  уточняют терминологию. | Участники описывают рисунок своим языком, не понятным партнеру;  Участники не могут договориться о едином представлении элементов фигур, их расположении друг относительно друга и т.д. |

**4.3.2 СХЕМА АНАЛИЗА ОТВЕТОВ НА ВОПРОСЫ ПОЭТАПНОГО ИНТЕРВЬЮ**

**Таблица 3. Коммуникативная рефлексия**

|  |  |
| --- | --- |
| Наличие коммуникативной рефлексии | Отсутствие коммуникативной рефлексии |
| Учет позиции партнера | |
| Индуктору: Как ты думаешь, удалось ли приятелю изобразить рисунок с твоих слов? Вопрос 1-го этапа, когда удачных рисунков не было. | |
| «Нет, думаю, что вверху он затруднялся», «думаю, не совсем, ближе к концу не получилось». | «Не знаю», «думаю, удалось», «кажется, да». |
| Индуктору: Представлял ли ты себя на месте рисовальщика? | |
| «Да, было», «да, чтобы ей удобно было рисовать», «я представляла, как бы я рисовала» и т.д. | «Нет». |
| Рисовальщику: Что тебе мешало преодолеть трудности, если ты считаешь, что рисунок не удался? Вопрос 1-го этапа. | |
| Ответ был получен без дополнительных вопросов.  «Мог бы переспросить», «мог бы спросить, почему не спросил – не знаю» и т.д. | «Я не могу изобразить то, что не вижу», «не знаю», «нужно было сосредоточиться» и т.д.  Ответ: «Можно было спросить» был получен после ряда наводящих вопросов. |
| Индуктору: Как ты рассуждал, что представлял когда описывал изображение? Вопрос 3-го этапа. | |
| «Я представлял(а) себя на его (ее) месте», «я почувствовала себя на ее месте». | «Не знаю». |
| Как вы считаете, что важно в понимании человека человеком? Что необходимо для выполнения задание абсолютно точно?  Итоговый вопрос. | |
| «Нужно поставить себя на место другого», «больше общаться». | « Не знаю», «если десять раз повторить, то можно и точно выполнить». Т.е. не вышли на рефлексивний уровень. |

**Таблица 4. Предметная рефлексия.**

|  |  |
| --- | --- |
| Наличие предметной рефлексии | Отсутствие предметной рефлексии |
| Адекватность понимания материала | |
| Индуктору: Как ты рассуждал(а), когда приступила к выполнению задания? | |
| «Я сразу начала рассуждать с самой нижней детали, чтобы выстроить всю цепь», «я сразу обозначил квадрат как наиболее яркую деталь, в нем невозможно ошибиться», «нужно думать», «на каком расстоянии, под каким углом» и т.д. | «Как есть так и рассказал», «Просто фигуры» |
| Как вы считаете, что необходимо для выполнения задание абсолютно точно? | |
| «Нужно говорить на одном языке», «нужно определиться с понятиями», «важно говорить об одном и том же», «побольше спрашивать» и т.д. | «Не знаю». |

**4.3.3 СПОСОБЫ ОЦЕНКИ СТЕПЕНИ КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ**

В нашем исследовании рефлексивная коррекция, т.е. способность подростка изменять свое поведение, наблюдалась в процессе поэтапного конфликтного взаимодействия. И оценка степени коррекции производилась на основании:

1) наблюдения за поведением в процессе игровой ситуации конфликтования,

2) качества результатов выполнения задания – рисунков, воспроизведенных со слов индуктора.

**Оценки изменения поведения**

Изменение (коррекция) поведения наблюдались по следующим наиболее ярким проявлениям:

1.1. Учет позиции партнера.

1.2. Активность во взаимодействии.

1.3.Организованность передаваемой информации.

Показателями этих проявлений выбраны критерии соответственно по пунктам:

* 1. не было – стало;

появились новые формы;

стало больше (меньше).

* 1. не было – стало.
  2. не было – стало;

появились новые формы;

стало больше (меньше).

**Таблица 5**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Оценка | Учет позиции партнера | Активность во взаимодействии | Адекватность передаваемой информации |
| Высокая | Участник  откликается на просьбы партнера: «помедленнее», «говори понятнее», «давай повторим»;  предвосхищает действия партнера: предотвращает предполагаемые ошибочные действия; | Участники находятся в постоянном контакте;  в случае, если один из них замолчал, второй интересуется причиной молчания, предлагает свои варианты;  инициатива периодически переходит от партнера к партнеру. | Участник координирует расположение рисунка на листе,  если партнеру непонятна формулировка она уточняется, меняется самостоятельно либо с участием партнера до полного понимания. |
| Низкая | Участник игнорирует просьбы партнера,  пересказывает изображение быстро, сухо, монотонно,  не обращает внимания на готовность партнера. | Полное отсутствие коммуникации, либо очень незначительное.  Участник говорит, партнер:  молчит и рисует;  молчит и не рисует;  задает один – два вопроса на протяжении всего этапа. | Участники  не координируют рисунок на листе,  не выясняют предлагаемые формулировки, рисуют «как понимают»,  не приходят в процессе обсуждения к пониманию. |

**Оценки качества результатов игровой процедуры.**

«высокое качество»: присутствует координация, относительная точность размеров, точная конфигурация.

«среднее»: одна – две неточности в конфигурации.

«низкое»: более трех неточностей в конфигурации, размеры и координация во внимании не берутся.

**4.4 ОБСУЖДЕНИЕ ПОЛУЧЕННЫХ ДАННЫХ**

Анализируя видеоматериалы, полученные при съемке экспериментов, а также ответы на вопросы поэтапного интервью проявились яркие различия в поведении подростков, отнесенных по результатам тестирования к популярным и непопулярным.

Также впечатляющими были замеченные изменения поведения подростков, при переходе от этапа к этапу.

**Первый этап** в целом не отличался ни высокой активностью в межличностном общении, ни высокой продуктивностью. Выполнили задание со «средней» оценкой качества всего 4 пары, из них 3 – популярные (№3, 5, 16), 1 – непопулярная (№7) (см. таблицу 6). Наличие продуктивной рефлексии продемонстрировали 5 популярных пар №1, 3, 5, 13, 16 и 1 непопулярная №7. В это число вошли те пары подростков, которые выполнили задание со «средней» оценкой. Наличие предметной рефлексии обнаружили 5 пар популярных подростков №1, 3, 5, 6, 16, при этом у популярных подростков «средний» результат по итогам игровой процедуры показали три пары, продемонстрировавшие наличие коммуникативной и предметной рефлексии, т.е. совпали по всем показателям, одна пара продемонстрировала наличие обеих видов рефлексии, но рисунок выполнить не удалось. У непопулярных пар – связи нет.

Наиболее ярко иллюстрируют первый этап выявленные тенденции:

1) затянувшееся, довольно активное взаимодействие двух популярных пар (№13, 17), не приведшее к положительному результату. Пара №17 – Аня С.(рисовальщик) и Аня Ш.(индуктор), близкие подруги, имеющие высокие показатели популярности (по трем тестам), успеваемость – удовлетворительная. Их диалог был очень активным, но действия не конструктивные, Аня Ш. объясняла довольно путано, не понятно, но очень уверенно. При этом на запросы Ани С. говорить понятнее совершенно не обращала внимания и продолжала в прежней манере. Налицо – активное взаимодействие без учета позиции партнера, и отсутствие предметной рефлексии. Пара №13 Иван М. (рисовальщик) и Андрей Ш. (индуктор), близкие друзья, высокие показатели популярности (по трем тестам), успеваемость – удовлетворительная. Они показали очень активный диалог с выяснением названий фигур и деталей построения, Андрей Ш. ввиду того, Иван М. плохо знает геометрию, объяснял ему рисунок, используя образы, иными словами, демонстрировал ориентацию на позицию партнера, но так и не договорились – результативность низкая.

2) очень низкую активность двух пар непопулярных подростков №8, Коля М. (индуктор) Максим К., успеваемость хорошая у обоих; №12, Никита С. (рисовальщик), Женя Р., успеваемость хорошая. Общее для обеих пар – монолог индуктора очень быстрый, отсутствие активности со стороны партнеров, Максим К. даже не рисовал.

На мой взгляд важным при переходе от первого этапа ко второму было проведение беседы – интервью изолированно с участниками эксперимента, когда инструктор побеседовав отдельно с «индуктором», предоставлял последнему возможность самостоятельно проанализировать рисунок его партнера. Тем временем проходила отдельная беседа с «рисовальщиком».

**Во втором этапе** заметно изменились действия участников. Оживились «рисовальщики», индукторы начали свое повествование с координации рисунка на листе. Результаты второго этапа соответствующие: наличие коммуникативной рефлексии показали 7 пары популярных №1, 3, 5, 6, 9, 13, 16; 3 - непопулярных №11, 14, 15. Предметная рефлексия наличествует у 6 пар популярных: №1, 3, 5, 6, 9, 16; у 2 непопулярных: №14, 15. Результативность высокую показали 3 популярные №3, 9, 16 и одна непопулярная №15; хорошая результативность у трех популярных пар №1, 5, 6 и одной непопулярной №14.

Отличившиеся в первом этапе пары вели себя аналогично, лишь работу Ани С. и Ани Ш. инструктор прервал из-за слишком затянувшегося безрезультативного процесса. В паре №8 Максим К. молча рисовал.

Ярким проявлением второго этапа помимо активизации является предвосхищение действий партнеров индукторами пар №6 и 9. Девочки словно увидели, что их партнеры могут совершить ошибку и без реакции с их стороны уточнили, что и как нужно рисовать, где не допустить ошибки.

Результатами **третьего этапа** стали следующие показатели.

Коммуникативную рефлексию продемонстрировали 100% популярных подростков – все 8 пар, и 50% - 4 пары непопулярных, это №2, 7, 14, 18. Наличие предметной рефлексии - у 6 популярных пар №1, 3, 9, 13, 16, 17 и у 5 непопулярных, №2, 7, 14, 15, 18. Высокая результативность – у 4 пар популярных №1, 3, 13, 16 и у одной непопулярной пары №7, средняя результативность у 3 популярных пар № 6, 9, 17 и у 3 непопулярных №2, 15, 18.

Наиболее яркими эффектами третьего этапа можно назвать очень высокую конструктивную активность рисовальщиков, которые постоянно уточняли, предлагали свои варианты, точные объяснения индукторов, и, соответственно, высокие показатели продуктивности.

Третий этап показателен как яркий феномен изменения поведения с учетом использованного опыта. Приобретение опыта и облегчение ситуации отметили большинство участников эксперимента. Это явно обучающая процедура, новый «индуктор» непосредственно прочувствовал себя в ситуации «рисовальщика», и эта предоставленная возможность смены ролей позволила подросткам переосмыслить свои действия, свое поведение равно как и их партнерам.

Некоторые пары в третьем этапе поменяли свои позиции по показателям, но остались и устойчивые позиции (пары №2, 3, 6 – популярные, № 8, 11, 12 – непопулярные), т.е. основная тенденция сохранилась, а это и есть ожидаемый результат эксперимента.

**Таблица 6. Результативность выполнения игрового задания**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Оценка качества | ЭТАП 1 | | ЭТАП 2 | | ЭТАП 3 | |
| Популярные пары | Непопулярные пары | Популярные пары | Непопулярные пары | Популярные пары | Непопулярные пары |
| Высокая | - | - | 37, 5%  (№3,9,16)\* | 12,5%  (№15) | 50%  (№1,3,13,16) | 12,5%  (№7) |
| Средняя | 37,5%  (№3,5,16) | 12,5%  (№15) | 37,5%  (№1,5,6) | 12,5%  (№14) | 37,5%  (№6,9,17) | 37,5%  (№2,15,18) |
| Низкая | 62,5%  (Остальные пары) | 87,5%  (Остальные пары) | 25%  (Остальные пары) | 75%  (Остальные пары) | 12,5%  (№5) | 37,5%  (№8,11,12) |

\* здесь и далее в скобках №№ пар подростков, участвующих в эксперименте. №№1,3,5,6,9,13,16,17 – популярные, №№2,4,5,8,11,12.14,15 – непопулярные

**ВЫВОДЫ**

Проделанная работа позволила сделать следующие выводы:

1. Популярные подростки отличаются от своих непопулярных сверстников явно выраженными проявлениями коммуникативной и предметной рефлексии**.** Популярные подростки характеризуются устойчивыми от этапа к этапу показателями наличия коммуникативной и предметной рефлексии, непопулярные – устойчивыми показателями отсутствия их.
2. В конфликтном взаимодействии популярных подростков отличительной особенностью, характерным проявлением коммуникативной рефлексии является предвосхищение и предупреждение неверного действия партнера. (2 этап)
3. У популярных подростков с высокими показателями активности взаимодействия и учета позиции партнера, но имеющими удовлетворительную академическую успеваемость наблюдается низкий уровень предметной рефлексии.
4. Переход от этапа к этапу показал устойчивый рост активности во взаимодействии популярных подростков вне зависимости от выполняемой роли: взаимопомощь, эмпатийное отношение друг к другу.

5. Поведение непопулярных подростков в ситуации конфликтного взаимодействия характеризуется пассивностью в нахождении решения; неспособность преодолевать непонимание; нежеланием довести разрешение противоречия до конца.

Проведенная работа, включающая теоретическое исследование и эксперимент отчетливо показала зависимость успешности общения и способности продуктивного разрешения конфликта. И то и другое – много компонентные явления, нами же рассмотрены лишь некоторые из этих составляющих – коммуникативная и предметная рефлексия.

За рамками экспериментального исследования осталась личностная рефлексия, заявленная в теоретической части. У участников эксперимента наблюдались проявления личностного конфликта, такие как сомнение, по поводу понимают ли их партнеры (по результатам наблюдения за поведением), взятие на себя ответственности за неверное решение («надо было мне не так говорить», «я не понятно объяснил» и т.д.). Интересна роль личностной рефлексии в способности разрешать конфликтное противоречие и возможность динамики ее развития в рамках процедуры исследования.

Помимо ожидаемых результатов возник и ряд вопросов, которые могут быть отдельно рассмотрены в качестве гипотез. Так неспособность подростков, с высоким статусом популярности, но низкой («удовлетворительно») академической успеваемостью, решить задачу в первом и втором этапах показала отсутствие предметной рефлексии (согласно выбранной методике). Более того, т.к. выявленная в рамках эксперимента зависимость порождает сомнение в приоритетной роли коммуникативной рефлексии в конфликтом взаимодействии подростков, при решении аналогичных экспериментальным задач, вопрос о возможной закономерности может быть рассмотрен как самостоятельная гипотеза.

Наша работа задумывалась как экспериментальное исследование, но у нее оказался явно выраженный развивающий потенциал. Формирование и развитие рефлексии необходимо не только у непопулярных подростков, хотя для них устранение такого дефицита наиболее важно. Это непрерывный процесс само осмысления, который длится всю жизнь, и от наличия рефлексивной компетентности во многом зависит жизненный успех личности. В подростковом возрасте, помимо стихийного, развитие рефлексии должно контролироваться и направляться взрослым, что может приносить эффект даже в масштабе одной процедуры, как это и показал проведенный эксперимент.

В заключении я выражаю безмерную благодарность своему научному руководителю Скутиной Татьяне Васильевне, которая оказала мне большую помощь в написании диплома своим участием, вниманием, терпением и по человечески теплым отношением.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Алешина Ю.А., Коноводова А.С. Взаимоотношения подростков в школьном коллективе // Вопросы психологии, 1987г.
2. Андреева И.Н. Взаимосвязь личностной тревожности и социально-психологических характеристик подростков. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Белорусский государственный университет им. М.Танка. Минск, 2002.
3. Арышева О.. Изучение использования рефлексии подростками и студентами// Журнал практического психолога, № 3, 2004.
4. Башев В.В. Кризис психического развития в подростковом возрасте.// Бюллетень клуба конфликтологов, №4, 1995.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности/ Избранные психологические труды. – М.: Воронеж, 1995.
6. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве.-М.,1990
7. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков./ Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.Б. Драгуновой.- М., 1967.
8. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 томах., Т.4. – М., 1984.
9. ДрагуноваТ.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте// Бюллетень клуба конфликтологов, №6, 1997.
10. Кле М. Психология подростка.: (Психосексуальное развитие)/Пер. С фр. – М.: Педагогика, 1991.
11. Новопашина Л.А. К вопросу о ведущей деятельности в подростковом периоде// Журнал практического психолога, №3, 2004.
12. Петровская А.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности. Из сборника «Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации.», 1995
13. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. -184 с.
14. Психология подростка. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей. Под ред. А.А. Реана.-СПб.:»прайм-ЕВРОЗНАК», 2003.
15. К.Х. Рубин, Л. Роуз – Креснор. Решение межличностной проблемы и социальная компетентность в поведении детей. // Хрестоматия по психологии. Межличностное общение/ Под ред. Н.В. Казариновой , В.М. Погольши. – СПб.: Питер, 2001
16. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
17. Сергоманов П.А., Васильева Н.П. К вопросу о содержании и переживании конфликтов развития в юношеском возрасте// Журнал практического психолога, №3, 2004.
18. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. - М.: Школьная Пресса, 2000.
19. Смирнова Е.О. Детская психология.- Абакан, ХГУ,1996.
20. Смирнова Е.О., Калягина Е.В. Отношение популярных и непопулярных дошкольников к сверстникам// Вопросы психологии, 1998.
21. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций., 2000.
22. Толстых А.В. Опыт конкретно-исторической психологии личности. – СПб., 2000. //Хрестоматия «Возрастная и педагогическая психология» /сост. И.В.Дубровина, А.М.Пригожин, В.В.Зацепин. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001.
23. Тремасов А.Н. Рефлексивно – психологические приемы, активизирующие творческий процесс. Из сборника «Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации.», 1995.
24. Тюков А.А. О путях описания психологических механизмов рефлексии. // Проблемы рефлексии. - Новосибирск, 1987.
25. Б.И. Хасан. Конструктивная психология конфликта. – СПб.: Питер, 2003.
26. Хасан Б.И. Красноярское наследие Г.П. Щедровицкого//Журнал практического психолога. № 3, 2004.
27. Хасан Б.И. Психология конфликта и переговоры./ Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов – М.: «Академия», 2004.
28. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность.- Кр-ск, 1996.
29. Д.И. Фельдштейн. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте. // Вопросы психологии, №6, 1988.
30. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия.// Бюллетень клуба конфликтологов №3(II), 1994.
31. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия.// Избранные труды.- М.,1995.

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

**Приложение 1**

Фамилия, имя \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Полных лет \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. С кем ты хочешь делать уроки? Почему?
2. С кем ты хочешь сидеть за одной партой? Почему?
3. Кого из одноклассников ты бы хотел пригласить к себе на день рождения? Почему?

|  |  |
| --- | --- |
| Фамилия Имя | выбор |
|  |  |

Приложение 2

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия ученика | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 1 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 6 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 7 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 8 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 9 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 10 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 11 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 12 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 13 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 14 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 15 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 16 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 17 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 18 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 19 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 20 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 21 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 22 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 23 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 24 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Всего выборов |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | В т.ч. взаимных |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |