Курсовая работа

Особенности онтогенетической рефлексии у подростков

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕФЛЕКСИИ ПОДРОСТКОВ

.1 Теоретические подходы к исследованию рефлексии в психологии

.2 Рефлексивность как характеристика общих способностей

.3 Постановка проблемы исследования

ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ, ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ У ПОДРОСТКОВ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

**Введение**

Современные исследования рефлексии проводятся в рамках большинства отраслей психологического знания, указывая на ее сложность, многообразие и отнесенность ко всем уровням психической организации [13, 24]. Проблема рефлексии ставилась и в различной степени решалась в русле практически всех философских направлений при объяснении субъективного и объективного проживания жизни, где рефлексия рассматривается как важное средство выхода личности за пределы проживания наличной жизни, как способ ее осмысления и преобразования не только окружающего, но и самого себя. В философии рефлексия является одновременно формой существования философского знания, основным методом его получения, а также средством взаимодействия с частными областями знаний.

Онтогенетическая рефлексия, является механизмом,обеспечивающим взаимосвязь зависимости жизни от прошлого опыта и индивидуального смысла будущего (Н.П.Фетискин). Так же она позволяет учитывать анализ прошлых ошибок, успешного и неуспешного опыта жизнедеятельности.

Этим обусловлена актуальность исследования.

Целью данного исследования является характеристика специфических особенностей рефлексии в онтогенезе человека.

Поставленная цель определила ряд задач:

) проанализировать возникновение понятия онтогенетической рефлексии;

) описать основные виды рефлексии;

) обобщить теоретический материал по проблеме психологии рефлексивных механизмов в учебной деятельности;

) выявить аспекты характеристик рефлексии;

) Провести сравнение данных полученных в ходе экспериментального исследования;

) Выполнить анализ полученных данных.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов на практике, в процессе обучения основам журналистики, в профессиональной деятельности журналиста.

Поставленная цель и задачи определили структуру работы, которая состоит из введения, 2 глав, заключения и списка литературы.

способность организма онтогенетическая рефлексия подросток

**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕФЛЕКСИИ ПОДРОСТКОВ**

# **1.1 Теоретические подходы к исследованию рефлексии в психологии**

Несмотря на то, что практически все современные подходы к пониманию рефлексии опираются в своей основе на различные направления философской мысли, после выделения психологии как самостоятельной области научных исследований на рубеже XIX и XX веков проблема рефлексии оказалась вытесненной из психологии, опиравшейся в этот период своего развития на методологию естественных наук.

Проблема рефлексии в зарубежной психологии прослеживают две основные линии. Первая исходит корнями из психологии, признавшей рефлексивные процессы основными в функционировании психики, а рефлексирование - базовым методом исследования сознания. Значительно видоизменяясь, эти взгляды нашли свое отражение в таких современных направлениях, как гуманистическая психология, гештальтпсихология, указывающее на важность сознательного отслеживания и регуляции ритмов контакта индивида со средой, экзистенциальная психология. Вторая, хронологически более поздняя линия развития берет начало в ранних работах по исследованию мышления в когнитивной психологии. Ее дальнейшее развитие связано с выделением и исследованием процессов, не участвующих непосредственно в переработке информации, а регулирующих ее осуществление, которые впоследствии были обозначены как «мета-процессы».

Понятие рефлексии является уже не только философским и общенаучным, но также и конкретно-научным, в частности, психологическим понятием. В связи с этим возникает проблема вычленения собственно психологического содержания данного понятия, тем более что обращение психологии к проблематике рефлексии определяется не только современными общенаучными предпосылками, связанными с запросами практики, но и собственной «предысторией» психологии, а также традициями исследования сознания.

Уже в начале XX века отечественными психологами было сформулировано теоретическое описание процессов, относимых к рефлексивным феноменам, и, что особенно важно, указана их сложность, многообразие и отнесенность ко всем уровням психической организации.

Проведенный анализ указывает на то, что к настоящему времени оформился ряд актуальных проблем теоретического и экспериментального исследования рефлексии. Это разработка типологии функций рефлексии в организации деятельности и общения, исследование рефлексии как уровня (или компонента) мышления и механизма саморазвития личности в творческом процессе, а также проведение прикладных исследований рефлексии для практически значимых разработок в области социальной, педагогической, инженерной психологии и патопсихологии.

Учитывая междисциплинарный характер проблем, связанных с рефлексией, можно сказать, что в зависимости от той области, в которой проводится психологическое или любое другое исследование, выделяется та, или иная грань рефлексии, акцентируется тот или иной ее аспект. Столь широкий спектр исследований в области рефлексии обусловлен тем, что рефлексивные процессы включены в регуляцию практически всех сфер человеческой активности. Последнее свидетельствует о важности изучения этого базисного, основополагающего свойства, а также о малоперспективности использования традиционного аналитического подхода к его изучению.

Вместе с тем обширное использование знаний о рефлексии психологами в теоретических и прикладных исследованиях самых разных психических явлений, а также несомненная практическая значимость этих знаний и недостаточная разработанность этого понятия диктуют необходимость интенсификации исследований рефлексии. При этом приходится, однако, учитывать специфику рефлексии как предмета научного исследования и своеобразие данной проблемы в целом. Специфичность понятия рефлексии состоит в том, что оно фактически имеет статус общенаучной категории. Кроме того, в структуре этой комплексной проблемы, а также в истории ее возникновения и развития наиболее сильны философские традиции разработки, а абстрактно-философский подход к ее изучению все еще доминирует над конкретно-научными исследованиями [28].

По нашему мнению, проблему рефлексии необходимо трактовать как междисциплинарную, комплексную не только в традиционном смысле этого слова. Она является также и междисциплинарной внутрипсихологической проблемой: последнее означает, что она реально разрабатывается не в какой-либо одной, а сразу в нескольких психологических дисциплинах. В этом отношении необходимо различать два значения самого словосочетания «рефлексия как общепсихологическая проблема». С одной стороны, оно означает, что рефлексия является предметом изучения в общей психологии и, более того, что этой фундаментальной дисциплине принадлежит лидирующая роль в разработке рефлексивной проблематики. С другой стороны, это означает, что проблема рефлексии является общей для многих психологических дисциплин.

Из-за исключительной сложности и специфичности свойства рефлексивности материал, касающийся проблематики рефлексии, также является крайне разнородным и мало структурированным. Очень трудно выделить какую-то единую, общепринятую концепцию, которой можно было бы придерживаться в разработке проблемы рефлексивности.

Одним из наиболее показательных с точки зрения логики развития проблемы рефлексии и характеристики спектра проводимых в настоящее время исследований является направление, связанное с типологизацией рефлексивных феноменов. Оно одновременно позволяет «перекинуть мост» от историко-научного аспекта проводимого здесь анализа к характеристике современного состояния проблемы рефлексии [31].

Вопрос о типологизации рефлексивных феноменов решается в современной психологии рефлексии неоднозначно, при этом авторы расходятся во мнениях относительно самой возможности выделения групп рефлексивных процессов [29].

В частности, Д.И. Дубровский и Д.И. Суарес Родригес, считая рефлексию «целостным» феноменом, отвергают возможность типологизации ее форм и проявлений [2]. Тем не менее, большинство авторов: И.Н. Степанов, С.Ю. Семенов, А.Б. Холмогорова, В.И. Слободчиков и др. - предлагают различные классификации рефлексивных процессов, расходясь в критериях выделения их типов [26; 27; 36].

Лобанова, Ю. И. в своих исследованиях различает два вида рефлексии: по направленности на рефлектируемый объект - предметную, контролирующую конструктивную деятельность, - социально-психологическую, обслуживающую ситуации микросоциального взаимодействия [11]; по содержанию рефлексивных процессов - доличностную, личностную - межличностную рефлексию.

Слободчиков, В. И. исследуя генезис рефлексии, называет четыре ее уровня: полагающую, сравнивающую, определяющую и интегрирующую [27]. Уровни, выделенные этим автором, сформировавшись, становятся в зрелом возрасте формами рефлексии, выполняющими определенные функции в деятельности.

Холмогорова, А. Б. определяет рефлексию как личностную форму регуляции мышления. Она также классифицирует виды рефлексии в зависимости от функций, которые они реализуют в деятельности, и различает контрольную, конструктивную, мобилизующую и защитную рефлексию [36]. Исследователь Россохин, И. С. говорит о двух типах рефлексии, различных по своему влиянию на психическое здоровье личности: патогенной и саногенной [25].

Карпов А.В. выделил уровни рефлексии в зависимости от степени сложности рефлектируемого содержания: а) первый уровень включает рефлексивную оценку личностью актуальной ситуации, оценку своих мыслей и чувств в данной ситуации, а также оценку поведения в ситуации другого человека; б) второй уровень предполагает построение субъектом суждения относительно того, что чувствовал другой человек в той же ситуации, что он думал о ситуации и о самом субъекте; в) третий уровень включает представление мыслей другого человека о том, как он воспринимается субъектом, а также представление о том, как другой человек воспринимает мнение субъекта о самом себе; г) четвертый уровень заключает в себе представление о восприятии другим человеком мнения субъекта по поводу мыслей другого о поведении субъекта в той или иной ситуации [14].

Таким образом, открывается возможность рассмотрения свойства рефлексивности в двух измерениях: в аспекте степени ее выраженности как личностного свойства и в аспекте уровня сложности рефлектирования, до которого способен подняться субъект. Другими словами, мы считаем, что рефлексия является не «дискретным», а континуальным свойством, имеющим индивидуальную меру выраженности как по «горизонтали» (как склонность и способность личности к отслеживанию своих психических актов и состояний), так и по «вертикали» (как предельная для личности сложность рефлектируемого материала, что характеризует когнитивный аспект свойства рефлексивности).

Наиболее развернутая классификация рефлексивных процессов и феноменов, учитывающая большинство основных подходов к их изучению, была предложена И. Н. Степановым и С. Ю. Семеновым [31; 32]. Пытаясь преодолеть сужение понятия «рефлексия», авторы обобщили основные психологические трактовки рефлексии, приведенные в работах А.В. Петровского, Л.С. Выготского, В. В. Давыдова, А.М. Матюшкина, О.К. Тихомирова [3; 20; 35] и других отечественных психологов, показав, что феномен рефлексии изучается в следующих основных аспектах: коммуникативном, кооперативном, личностном, интеллектуальном.

. Коммуникативный аспект. Рефлексия рассматривается как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия, как специфическое качество познания человека человеком. Здесь имеет место «размышление за другое лицо», способность понять, что думают другие люди, и осознание человеком того, как он воспринимается партнером по общению.

. Кооперативный аспект рефлексии. Он наиболее актуален при анализе субъект-субъектных видов деятельности и играет определенную роль в обеспечении проектирования коллективной деятельности с учетом необходимости координации профессиональных позиций и групповых ролей субъектов, а также кооперации их совместных действий. При этом рефлексия рассматривается и как высвобождение субъекта из процесса деятельности, как его выход во внешнюю позицию по отношению к ней.

. Личностный аспект рефлексии. Этот аспект выражается, с одной стороны, в построении новых образов себя в результате общения с другими людьми и активной деятельности, что находит реализацию в виде соответствующих поступков. С другой стороны, он проявляется в выработке более адекватных знаний о мире. Рефлексия здесь является не только принципом дифференциации в каждом развитом и уникальном человеческом «Я», но и интеграции «Я» в неповторимую целостность, не сводимую ни к одной из ее отдельных составляющих, ни к механической сумме.

. Интеллектуальный аспект рефлексии. Имеется в виду понимание рефлексии как умения субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия. Кроме того, рассмотрение рефлексии в ее интеллектуальном аспекте содействует разработке проблемы о психологических механизмах теоретического мышления.

Таким образом, субъект может рефлексировать: 1) знания о ролевой структуре и организации коллективного взаимодействия, 2) представление о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков, 3) свои поступки и образы собственного Я как индивидуальности, 4) знание об объекте и способы действия с ним в ситуации.

В зависимости от функций, которые выполняют рефлексивные процессы в той или иной ситуации, данными учеными выделяются три вида рефлексии:

. Ситуативная рефлексия. Выступает в виде «мотивировок» и «самооценок» и обеспечивает непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов, анализ происходящего. Она включает способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, а также координировать и контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями.

. Ретроспективная рефлексия. Служит для анализа уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом. Рефлексия в данном случае затрагивает предпосылки, мотивы, условия, этапы и результаты деятельности или ее отдельных этапов, уже находящихся в прошлом.

. Перспективная рефлексия. Включает в себя размышление о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов выполнения, прогнозирование возможных результатов.

Кроме того, обычно проводится дифференциация на интеллектуальную и личностную рефлексию [33]. Интеллектуальная рефлексия направлена на анализ предметного содержания проблемной ситуации и своего места в ней, определяющегося, в свою очередь, содержанием жизненной задачи, а также возможности ее преобразования. Личностная рефлексия обращена на самого человека, оказавшегося в процессе поиска, и соответственно приводит к переосмыслению всей его деятельности в целом.

На наш взгляд, теоретическая значимость классификации основных видов и уровней рефлексии заключается не только в преодолении сужения понятия, но и в определении двойственной (и личностной, и межличностной) природы рефлексивных феноменов, а также многоуровневой организации рефлексивных процессов как в структуре отдельной личности, так и в коммуникативном и кооперативном пространстве.

Кроме того, многие авторы отмечают, что рефлексия - это теоретическая деятельность, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов. Рефлексия, в конечном счете, есть осознание практики. В. И. Слободчиков выделяет три контекста, в которых разрабатывается проблема рефлексии: а) при исследовании теоретического мышления (в науковедении, философии, методологии); б) при исследовании процессов коммуникации и кооперации действий участников этих процессов; в) при исследованиях самосознания личности, связанных с проблемами формирования личности, воспитания и самовоспитания [27].

В настоящее время в структуре собственно психологического знания, рамками которого мы ограничимся при дальнейшем анализе рефлексивных процессов, сложилось три ведущих направления в разработке проблем рефлексии: исследования рефлексивного самосознания человека, работы по творческому мышлению и изучение рефлексии как познания человеком явлений чужого сознания [7].

В соответствии с данной классификацией мы попытались обобщить материал, касающийся теоретического понимания рефлексии. Представители первого подхода исследуют самосознание человека, оценку им своих поступков, контроль за своим поведением и т. д. Авторы такого рода концепций ориентируются на представление о рефлексии как об «обращенности познания человека на самого себя, на свой внутренний мир, психические качества и состояния».

Наиболее глубокое понимание рефлексии в этом аспекте содержится у С.Л. Рубинштейна, указывавшего, что «существует два основных способа существования человека и соответственно два отношения его к жизни. Первый - жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. Второй связан с появлением рефлексии, которая "приостанавливает", прерывает процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее... Здесь начинается либо путь к душевной опустошенности... либо другой путь - к построению нравственной человеческой жизни на новой сознательной основе» [30]. С.Л. Рубинштейн связывает с появлением рефлексии особый способ осуществления жизнедеятельности человека в обществе и его отношения к миру: «...она (рефлексия) как бы приостанавливает, прерывает этот беспрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы... С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни» [31, с. 264].

Л.С. Выготский пишет, что в основе осознания лежит обобщение собственных психических процессов, приводящее к овладению ими [14]. Осознание познавательных процессов означает, прежде всего, возможность овладения, сознательного управления ими. Кроме того, осознание мыслей делает возможным решение ряда задач, которые не могут быть решены на уровне комплексного мышления, - задач, требующих установления связей между понятиями, то есть «надэм-пирических» связей, которых не существует между явлениями в реальном мире.

В. Я. Буторин[14,с. 157], рассматривая уровни процессов переработки информации, определяет роль рефлексии и ее функционирование в этих процессах. Он считает, что различение предметного и реального уровней сознания, которое используется в исследовании научного познания, применимо и в исследовании осознания, то есть рефлексии. Так, поступающая информация сравнивается с имеющейся у субъекта моделью будущего (в этом, согласно данному подходу, состоит цель рефлексии). На основе такого прогнозирующего сравнения вырабатывается план действия, осуществляется активное управление своим (и чужим) поведением, направленным на решение определенной задачи.

Много внимания в русле рассматриваемого подхода уделяется соотношению рефлексивности и самосознания и, в частности, Я-концепции. Организация рефлексивных процессов человека по Т.А. Кислициной имеет следующие параметры: 1) Самооценка. Человек склонен относиться к другим так же, как к самому себе. Неадекватная самооценка искажает процесс рефлексии как восприятия и понимания процесса общения с другими. 2) Дифференцированность, проявляющаяся в степени детализации представлений о себе. Дифференцированность Я-концепции определяет глубину и тонкость видения других, поскольку человек способен различать в людях только те качества, о наличии или отсутствии которых у себя он, по крайней мере, задумывался. Восприятие других может искажаться вследствие бессознательной проекции на них неприемлемых у себя черт личности или приписывания им тех качеств, которыми человек хотел бы обладать. При оценке других людей Я-концепция выступает как бы точкой отсчета. 3) Уровень инструментальности в подходе к самому себе, умение использовать свои сильные стороны в качестве инструмента воздействия на других людей. Инструментальность Я-концепции означает высокий уровень саморефлексии: использовать себя в качестве инструмента можно, лишь осуществляя рефлексивный анализ ситуации, требований, сознательно управляя собственным развитием. Инструментальность - видение себя в качестве инструмента собственной деятельности [17, с. 196-197].

Далее, целесообразно дифференцировать два варианта трактовки рефлексии в структуре самосознания: одни исследователи отождествляют рефлексию с когнитивной эмпатией, другие не отделяют ее от самосознания. При этом под когнитивной эмпатией понимается способность одного человека понимать позицию другого, предвидеть ход его мысли. Можно трактовать рефлексию в качестве выхода за пределы непосредственной деятельности, в частности теоретической. Однако, по мнению М. М. Муканова, внутреннюю дискуссию нельзя отождествлять с рефлексией, хотя она является необходимым этапом и условием функционирования последней [22]. Рефлексия не сводится к внутренней дискуссии по следующим причинам.

Рефлексия протекает не в течение всего времени внутреннего диалога, а лишь в момент «прерывания непрерывного» - когда нет возможности продолжать прежнюю деятельность из-за задержки. В результате субъект вынужден прервать текущую деятельность и обратиться к ее когнитивной оценке. В этом случае функции когнитивной (и, добавим, метакогнитивной) оценки и анализа состоят в том, чтобы, во-первых, выяснить причину возникшего препятствия, а во-вторых, найти иной выход. Это свидетельствует в пользу того, что внутренняя дискуссия может протекать не только во время «рефлексивного выхода», но также до и после него. Поэтому автор призывает различать когнитивную эмпатию и рефлексию. Рефлексия понимается им как процесс критического осмысления текущей деятельности и обоснования необходимости предпринять новую деятельность и касается более широкого, онтологического аспекта.

Описанный подход к изучению рефлексии, по-видимому, отражает лишь часть той реальности, которая в действительности имеет отражение в сознании посредством рефлексии и при этом затрагивает лишь часть внутренней психической деятельности, которая нуждается в рефлексировании для обеспечения эффективной саморегуляции.

Другой подход, по мнению А.3. Зака, «кибернетико-социально-психологи-ческий» [8, с. 102]. Согласно данному подходу в качестве объекта рефлексии рассматривается не сам познающий субъект, а явления сознания окружающих его людей, их образы - картины окружающего, их переживания, умственная деятельность. При этом понятие рефлексии включает такие процессы, как «проникновение», познание человеком явлений чужого сознания и «представление», «моделирование» этих явлений в своем внутреннем мире. Такое представление о рефлексии в корне противоречит ее философскому пониманию, согласно которому рефлексия есть познание человеком явлений своего, а не чужого сознания, то есть самопознание. Проникновение человека в явления чужого сознания само нуждается в рефлексии, в анализе способов такого проникновения.

Так Карпов А.В. обобщает аспекты наиболее интенсивной разработки проблемы рефлексии в настоящее время: 1) при исследовании теоретического мышления (в науковедении, философии, методологии науки и др.); 2 при исследовании самосознания личности (воспитание и самовоспитание); 3 при исследовании процессов коммуникации и кооперации [12].

С нашей точки зрения, наиболее полная классификация подходов к исследованию рефлексии как предмета психологического познания представлена в работе И.И. Люрья [19, с. 48]. Автор выделяет восемь направлений в психологии рефлексии в зависимости от области психологического знания, в рамках которого осуществляются исследования: 1) деятельностное направление, рассмотрение рефлексии как компонента структуры деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.); 2) исследование рефлексии в контексте проблематики психологии мышления (В.В. Давыдов, Ю.Н. Кулюткин, И.Н. Семенов, В. Ю.Степанов); 3) изучение рефлексивных закономерностей организации коммуникативных процессов (В.С. Библер, С.Ю. Курганов); 4) анализ рефлексивных феноменов в структуре совместной деятельности (В.А. Недоспасова, А,А, Тюков, В.В. Рубцов); 5) педагогическое направление, рассматривающее рефлексию в качестве инструментального средства организации учебной деятельности (О.С. Анисимов, М.Э. Боцманова, А. . Зак); 6) личностное направление, где рефлексивное знание есть результат осмысления своей жизнедеятельности (Ф.Е. Василюк, М.Р. Гинзбург, Н. И. Гуткина, А.Ф. Лазурский); 7) генетическое направление исследования рефлексии (В.В. Барцалкина, Н.И. Люрья, Ж. Пиаже, В. И. Слободчиков); 8) «системомыследеятельностный» подход, где рефлексия есть форма мыследеятельности (А. А. Зиновьев, B.А. Лефевр, Г.П. Щедровицкий).

Кроме того, можно выделить следующие направления:

• метакогнитивная парадигма исследования рефлексивных процессов (М. Келлер, М. Кэплинг, Дж. Флейвелл, М. А. Холодная);

• исследование рефлексии как фундаментального механизма самопознания и самопонимания (В. В. Знаков);

• анализ рефлексивных закономерностей и механизмов управленческой деятельности и управления в целом (А. В. Карпов, Г. С. Красовский, В. Е. Лепский).

Итак, можно видеть, что постановка проблемы рефлексивности в контексте психологии учебной деятельности, многократно трансформирует данное понятие и не предлагает единых методологических подходов и методических средств его изучения в данном контексте.

# **1.2 Рефлексивность как характеристика общих способностей**

Анализ проблемы рефлексии, проведенный в предыдущей главе, свидетельствует об очень большом разнообразии подходов к ее разработке, о принципиальной множественности способов ее изучения. Причем сами подходы, способы и стратегии изучения различаются между собой весьма существенно, а нередко связь таких общепсихологических, предельно широких понятий (по существу, категорий), как «психические процессы», «психические свойства», «психические состояния» и т. п., по отношению к категории рефлексии остается не раскрытой с необходимой полнотой.

Три отмеченные выше принципиальные трудности разработки проблемы рефлексии (а одновременно и отличительные особенности данной проблемы) являются, на взгляд А.В. Карпова [10,с. 44], тесно взаимосвязанными и даже взаимообусловленными. Поэтому и возможные способы их преодоления, подходы к дальнейшей разработке проблемы рефлексии в целом должны базироваться на учете этой взаимосвязи

В самом деле, вполне естественно предположить, что синтез и систематизация всей огромной и разнородной совокупности данных о рефлексии окажутся наиболее конструктивными в том случае, если они будут реализовываться на основе каких-либо базовых конкретно-научных категорий психологии. Еще лучше, если эти категории будут своего рода предельными по мере обобщенности и охватывающими в своей совокупности все основные аспекты психики.

Хорошо известно, однако, что именно такие категории (точнее, дифференциация общего предмета психологии на триаду таких категорий) издавна существуют в психологии, закрепившись и в ее понятийном аппарате, и в сознании самих психологов, и в разного рода таксономических схемах. Эти представления, выдержали проверку временем, продемонстрировали свою адекватность онтологии самого предмета исследований - психики. Речь, разумеется, идет о триаде «процесс - свойства - состояния». Тем самым достигается очевидная дифференциация и конкретизация, а, следовательно, и операционализация предмета психологии рефлексии.

Исследование рефлексивной проблематики всегда отличалось определенной автономностью ее разработки. Развитие этой проблематики характеризуется как бы «параллельностью» по отношению ко многим другим, в том числе и основным, проблемам и направлениям психологии. Это не удивительно, поскольку сам предмет «рефлексивных» исследований предельно своеобразен, даже уникален и в этом смысле автономен от многих иных проблем психологических исследований. Такая самодостаточность как раз и проявляется в традициях исследования рефлексивной проблематики вне должной связи с теорией психических процессов, с проблемой психических свойств (и способностей), с психологией состояний.

Вместе с тем нельзя не видеть того очевидного факта, что именно рефлексия выступает такой синтетической психической реальностью, которая одновременно является и процессом, и свойством, и состоянием. И, наоборот, в общем феномене рефлексии следует дифференцировать три основных плана: рефлексию как процесс, как состояние и как свойство. Следовательно, она в принципе допускает раскрытие лишь через эту триаду базовых категорий, взятых в их взаимосвязи, в нерасторжимом синтезе. Тот же автор подчеркивает, что применительно к учебной деятельности в системе высшего и послевузовского образования проблема рефлексии должна расскрываться через анализ сферы общих способностей. Данного системного подхода мы и будем придерживаться в курсовом проекте.

Проблема способностей является, как известно, одной из фундаментальных теоретических проблем психологии. Она многогранна, а в ее русле дифференцируется ряд основных, специфических для нее аспектов: наследуемость способностей, соотношение задатков и способностей, существование способностей до деятельности, развитие способностей, структура способностей в деятельности и через деятельность, принципы психодиагностики способностей, проблема классификации способностей и др.

В свою очередь, проблема классификации способностей выступает традиционным референтом другой, не менее важной проблемы - структуры способностей, ее возможной иерархической организации, соотношения в ней общих и частных (специальных) способностей, а также самого состава общих способностей [6].

В современной психологии существует ряд подходов к пониманию способностей, различающихся по взгляду на их генезис, основания классификации и уровневую организацию. В целом все существующие классификации способностей можно свести к разделению, предложенному Е.П. Ильиным. Автор выделяет два основных направления, в русле которых разрабатываются проблемы способностей: личностно-деятельностный и функционально-генетический.

Личностно-деятельностный подход долгое время доминировал в отечественной психологии. К нему можно отнести точки зрения таких авторов, как Б.М. Теплов, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов. В русле данного подхода способности рассматриваются как «свойства (или совокупность свойств) личности, влияющие на выполнение какой-либо деятельности». Согласно этой точке зрения, способности не существуют до деятельности и любые способности можно развивать в соответствии с запросами конкретной деятельности.

Данный подход впоследствии дифференцировался на структурно-личностный, в рамках которого способности понимаются как отдельные устойчивые индивидуально-психологические качества, и целостно-личностный, трактующий способности как ансамбли различных психических свойств, включая эмоционально - волевые процессы, актуализирующиеся в различных видах деяте-лъности. Фактически, согласно целостно-личностному подходу, существует несколько «структур» личности, отвечающих за реализацию тех или иных способностей, что противоречит базовому методологическому положению о единстве и целостности структур личности. Кроме того, в рамках данной парадигмы отсутствует такой критерий, по которому различные психические свойства относят или не относят к классу способностей. Следующим важным вопросом, на который в рамках данной парадигмы дается достаточно размытый ответ, является вопрос о происхождении способностей, их развитии и соотношении задатков и способностей, с одной стороны, способности выводятся из самой деятельности, то есть имеют внешнюю по отношению к субъекту детерминированность. В связи с этим возникает вопрос: что именно развивается в деятельности и что является отправной точкой для этого развития? Большинство представителей данного подхода признают наличие задатков как некоторых психофизиологических предпосылок успешности деятельности, однако механизм перехода задатков в способности в рамках деятельности остается невыясненным. С другой стороны, данный подход недостаточно учитывает «внутренние характеристики» самого субъекта, не имеющие внешней обусловленности, но в то же время значимо влияющие на эффек-вность деятельности.

Более продуктивным для понимания природы способностей нам представляется функционально-генетический подход, к которому возвращаются многие отечественные исследователи: Э.А. Голубева, В.Н. Дружинин, Н.Д. Беляев, В.Д. Шадриков [4; 5; 37; 38]. Состав способностей в рамках данного подхода рассматривается с позиций категории функции и понятия функциональной системы. Способности обеспечивают соответствующий уровень развития функциональных систем психики. Они проявляются во всей жизнедеятельности индивида и имеют генетическую обусловленность. Функционально-генетический подход, предполагая возможности развития способностей в деятельности, трактует их вместе с тем как имеющие «внутреннюю» детерминированность, то есть обусловленность структурой психики в целом. При этом сами способности определяются как различия в проявлениях качественных сторон функций у различных людей. Уровни проявления функции и обусловливающих ее задатков представляют собой континуум, на определенной точке которого можно говорить о большей вероятности у данной личности успешности в тех или иных видах деятельности. Данный подход позволил, в частности, поставить проблему «порога» способностей [23].

Именно функционально-генетическая парадигма со всей остротой ставит проблему иерархии способностей и соотношения частных и общих способностей. Согласно ей, существуют отдельные мнестические, перцептивные, языковые и др. способности, непосредственно включенные в деятельность и обеспечивающие успешность ее выполнения. Вместе с тем продуктивная сознательная деятельность невозможна без обобщенных процессов ее построения, организации, регуляции. Это процессы более высокого уровня, следовательно, в их основе лежат «общие» способности, существующие в рамках деятельности и в то же время имеющие генетическую обусловленность.

В настоящее время существуют различные варианты решения вопросов о составе общих способностей. Так, например, Э.А. Голубева, выделяя мотивы, темперамент, способности и характер как основные составляющие структуры личности, указывает на то, что основу такой структуры составляют общие, «системообразующие свойства» - уровень эмоциональной активности, саморегуляции и побуждения [4].

Среди различных подходов к классификации и определению общих способностей заслуживает внимания трактовка общих способностей, данная В.Н. Дружининым [5]. Работая в рамках когнитивной парадигмы, объясняющей психические процессы в терминах процесса переработки информации, он выделяет три основных блока этого процесса: блок приема, переработки и применения информации, соответственно трем процессам выделяются три общие способности - интеллект, обучаемость, креативность. Каждая из общих способностей проявляется в более частных способностях, выступает как свойство сложной функциональной системы и является в той или иной степени генетически обусловленной.

Тем не менее, данная структура общих способностей, с нашей точки зрения, не может рассматриваться как полная и завершенная. Она не учитывает такой важный и специфический компонент, каковым являются механизмы осознания и рефлексивной регуляции. Представляется достаточно очевидным, что общая структура психики (именно как общая и самодостаточная) в принципе не может быть, раскрыта с необходимой полнотой без учета высшего, то есть рефлексивного уровня ее организации.

Немногочисленные работы, рассматривающие рефлексивность как способность, можно условно разделить на две категории: включающие рефлексивные процессы в состав интеллекта и указывающие на самостоятельность этих процессов. Так, С. В. Михайлова выделяет в структуре способностей особый класс рефлексивных способностей, обладающих следующими характеристиками: 1) В основе рефлексивных способностей лежат генетические рефлексивные «задатки». 2) Рефлексивные способности имеют индивидуальную меру выраженности. 3) По всем параметрам рефлексивных способностей имеют место индивидуальные различия. 4) Рефлексивные способности полифункциональны [21].

Соглашаясь с автором относительно характеристик рефлексивности как способности, следует отметить, что С. В. Михайлова не относит данные способности ни к частным, ни к общим, рассматривая их в ограниченных рамках педагогической деятельности, а также не дает их структурно-функциональной характеристики.

Еще одним подходом к пониманию природы способностей к рефлексированию является методологический подход, предложенный Г.П. Щедровицким [33]. С его точки зрения, способности не являются ни целиком естественным образованием, ни целиком «формируемой организованностью». Каждая способность, в том числе и рефлексивность, представляет собой актуализируемое субъектом «средство настройки на осуществление деятельности».

Вместе с тем рефлексивность выступает в двояком смысле: оставаясь способностью, она на определенном этапе онтогенеза позволяет человеку самому управлять развитием своих способностей через выбор тех или иных деятельностей, в которых данные способности реализуются. Таким образом, рефлексивность, оставаясь в ряду способностей, одновременно становится «инструментальным средством для развития мыследеятельностных способностей».

Общее число работ отечественных и зарубежных психологов, посвященных исследованию таких общих способностей, как интеллект, обучаемость и креативность, совершенно не сопоставимо с числом исследований способности к рефлексии, превышая их на несколько порядков. Особое место в данных работах занимает проблема состава и структуры той или иной общей способности.

Среди работ по проблематике общих способностей большее их число посвя-щено исследованиям креативности и интеллекта. Все многообразие моделей интеллекта с трудом поддается классификации. Тем не менее, наиболее удачной и исчерпывающей можно считать классификацию подходов к исследованию интеллекта, предложенную М.А. Холодной [34]. Автор выделяет следующие подходы: социокультурный, генетический, процессуально-деятельностный, образовательный, информационный, феноменологический, функцио-нально-уровневый и регуляционный.

Тем не менее, независимо от направления и парадигмы исследования основным критерием выделения интеллекта как самостоятельной реальности является его функция в регуляции поведения. Когда говорят об интеллекте как некоторой способности, то в первую очередь имеют в виду его адаптационное значение для человека. Проявление интеллекта как общей способности осуществляется в универсальной адаптивности, в достижении «равновесия» индивида со средой. Любой интеллектуальный акт как момент адаптации предполагает активность субъекта и наличие саморегуляции при его выполнении. В частности, Э.А. Голубева полагает, что активность и саморегуляция являются базовыми факторами интеллектуальной продуктивности, добавляя, правда, к ним работоспособность. Критерием интеллектуального поведения является не преобразование среды, а открытие возможностей среды для адаптивных действий индивида в ней [4].

В структуре современных представлений об интеллекте идея универсальности интеллекта как общей способности, влияющей на успешность решения любых задач, получила свое развитие в различных моделях интеллекта [4; 5; 23].

Условно все факторные модели интеллекта можно разбить на четыре основные группы по двум биполярным признакам: 1) что является источником модели - умозрение или эмпирические данные, 2) как строится модель интеллекта - от отдельных свойств к целому или от целого к отдельным свойствам. Модель может строиться на некоторых априорных теоретических посылках, а затем проверяться в эмпирических исследованиях. Типичным примером такого рода является модель интеллекта Дж. Гилфорда. Автор на основе масштабного эмпирического исследования предлагает теоретическую интерпретацию его результатов, в результате чего и строится модель. Примером этого же может служить и модель Ч. Спирмена. Типичными вариантами многомерной модели, в которой предлагается множество первичных интеллектуальных факторов, являются модели Дж. Гилфорда, Л. Терстоуна, а из отечественных авторов - В. Д. Шадрикова [37; 38].

Еще одна группа моделей - иерархические модели (Ф. Вернона, П. Хамфрейс) являются многоуровневыми. Факторы размещаются на разных уровнях по степени генерализованности: на верхнем уровне - общий фактор «умственной энергии», на втором уровне - его производные и т. д. Факторы взаимозависимы: уровень развития общего фактора связан с уровнем развития частных факторов.

Когнитивные модели интеллекта определяют термином «интеллект» автономную систему познавательных процессов, обеспечивающих решение задач. Индивидуальные различия в успешности выполнения задач психологами-когнитивистами выводятся из особенностей индивидуальной структуры, обеспечивающей процесс переработки информации. Для верификации когнитивных моделей, как правило, используются факторно-аналитические данные.

Широкую известность в конце 1980-х - начале 1990-х годов получила концепция интеллекта Р. Стернберга [18,с. 103]. Его модель некоторые авторы относят уже не к когнитивистским, а к общепсихологическим. Р. Стернберг объясняет различия в интеллектуальной продуктивности различиями когнитивных структур индивидов и выделяет три типа компонентов интеллекта, отвечающих за эффективную переработку информации:

. Метакомпоненты - процессы управления, которые регулируют конкретные процессы переработки информации: 1) признание существования проблемы; 2) осознание проблемы и отбор процессов, пригодных для ее решения; 3) выбор стратегии; 4) выбор ментальной репрезентации; 5) распределение «умственных ресурсов»; 6) контроль за ходом решения проблем; 7) оценка эффективности решения.

. Исполнительные компоненты - процессы более низкого уровня иерархии: процесс «индивидуального мышления. В его состав входят, по мнению Р. Стернберга, кодирование, выявление отношений, приведение в соответствие, применение сравнения, обоснование, ответ.

. Компоненты приобретения знаний необходимы для того, чтобы субъект научился делать то, что делают метакомпоненты и исполнительные компоненты: 1) селективное кодирование; 2) селективное комбинирование; 3) селективное сравнение. В ходе решения задачи компоненты работают согласованно: метакомпоненты регулируют функционирование исполнительных и «познавательных» компонентов, а те, в свою очередь, обеспечивают обратную связь для метакомпонентов.

К сфере взаимодействия интеллекта с окружающим миром относятся такие проявления, как практический и социальный интеллект. По мнению Р. Стернберга, интеллект служит целям обеспечения отношений индивида с внешней средой. Автор выделяет три типа таких отношений: адаптацию, внутренний выбор и конструирование реальности. Успешность в развертывании всех типов отношений позволяет индивиду поддерживать устойчивое эффективное взаимодействие с внешней средой.

Данная модель впервые определяет место метакомпонентов в структуре интеллекта. До появления модели метапроцессы, осуществляющие регулятивные функции по отношению к аналитическим познавательным процессам первого порядка, были определены и описаны в работах А. Брауна, Дж. Флейвелла, Дж. Миллера и др. Тем не менее, именно Р. Стернбергу принадлежит идея включения метапроцессов в целостную модель интеллекта.

В отечественной психологии целый ряд авторов анализируют интеллектуальные функции как проявления общей интеллектуальной способности. Одной из таких концепций, является концепция ментального опыта М.А. Холодной, разработанная в рамках когнитивного подхода. Психометрический интеллект, по мнению автора, является неким эпифеноменом ментального опыта, в котором отражаются свойства структуры индивидуальных и приобретенных знаний и когнитивных операций. По своему онтологическому статусу интеллект - это особая форма организации индивидуального ментального опыта в виде ментальных структур, прогнозируемого ими ментального пространства и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций объективной реальности [34].

В структуре интеллекта М.А. Холодная дифференцирует подструктуры когнитивного опыта, метакогнитивного опыта, интенционального опыта и группу интеллектуальных способностей. Метакогнитивный опыт имеет отношение к регуляторной системе психики, а интенциональный - к мотивационной. Собственно интеллектуальными следует считать блок способностей и блок когнитивного опыта [34].

Многие исследователи интеллекта, проводя различие между интеллектом и творчеством, выделяют в структуре психики две базисные структуры способностей - конвергентные и дивергентные способности [5; 34]. Конвергентные способности обнаруживают себя в показателях эффективности процесса переработки информации. Они характеризуют адаптивные возможности индивидуального интеллекта с точки зрения успешности индивидуального интеллектуального поведения в регламентированных условиях деятельности (напр. учебной).

Конвергентные способности представлены тремя свойствами интеллекта: 1) Уровневые свойства интеллекта характеризуют достигнутый уровень развития познавательных психических функций (вербальных и невербальных), выступая в качестве основы процессов познавательного отражения. 2) Комбинаторные свойства интеллекта характеризуют способность к выявлению разного рода связей, соотношений и закономерностей. 3) Процессуальные свойства интеллекта характеризуют элементарные процессы переработки информации, а также операции, приемы и стратегии интеллектуальной деятельности.

Под дивергентными способностями большинство исследователей подразумевают творческие способности и креативность как способность и потребность в творческом преобразовании среды. Как общая способность креативность - это способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности. В качестве критериев развития креативности чаще всего приводится комплекс определенных свойств интеллектуальной деятельности: 1) беглость - количество идей, возникших в единицу времени; 2) оригинальность - способность производить «редкие» идеи, отличающиеся от общепринятых, типичных ответов; 3) восприимчивость - чувствительность к необычным деталям, противоречиям и неопределенности, а также готовность гибко и быстро переключаться с одной идеи на другую; 4) метафоричность - готовность работать в воображаемом и (или) фантастическом контексте, склонность использовать символические и ассоциативные средства для выражения своих мыслей; умение в простом видеть сложное, а в сложном - простое.

По отношению к креативности как способности к творчеству столь же исчерпывающая классификация подходов к ее исследованию была предложена В. Н. Дружининым [5]. Автор выделяет три основных подхода к проблеме творческих способностей: 1. Творческие способности не существуют сами по себе. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты, а также интеллектуальная одаренность. Особое место занимает концепция креативной активности Д. Б. Богоявленской, признавшей обусловленность креативности определенной устойчивой личностной структурой [1]. 2. Креативность является самостоятельной, не зависимой от интеллекта общей способностью. 3. Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей, и наоборот.

При обращении к еще одной общей способности - обучаемости - следует отметить, что она обычно рассматривается в широком смысле как способность к усвоению новых знаний и способов деятельности. В более узком смысле слова обучаемость - это величина и темп прироста эффективности интеллектуальной деятельности под влиянием тех или иных обучающих воздействий. При этом в качестве критериев обучаемости выступают: количество дозируемой помощи, в которой нуждается ребенок; возможность переноса усвоенных знаний или способов действия на выполнение аналогичного задания.

Ряд исследователей дифференцируют два типа обучения, которые основаны на разных нейрофизиологических механизмах и связаны с разными способами приобретения знания: 1. Эксплицитная обучаемость - обучаемость осуществляется очень быстро; при этом ведущую роль играет сознательный контроль процессов переработки информации. 2. Имплицитная обучаемость - обучаемость осуществляется медленно, в условиях постепенного накопления информации и неосознаваемого человеком роста успешности его деятельности.

В частности, 3. И. Калмыкова, рассматривая обучаемость, предложила следующие критерии ее развития: легкость формирования и переноса обобщения, чувствительность к внешней помощи, интеллектуальная гибкость [35]. Базовыми компонентами обучаемости, по мнению автора, являются «глубина, гибкость, устойчивость, рефлексивность, самостоятельность ума».

Итак, мы специально достаточно подробно остановились на характеристике проблемы общих способностей (и каждой из них в отдельности). Дело в том, что это необходимо с точки зрения задач того исследования, которое будет представлено ниже и посвящено рефлексивным способностям как характеристике рефлексии в учебной деятельности.

. Развертывание исследований проблемы рефлексии в указанных направлениях четко определило две важные особенности ее современного состояния. С одной стороны, накоплен огромный фактический материал, получены интереснейшие экспериментальные результаты, вскрывающие важные закономерности и механизмы рефлексивных феноменов; сформулирован ряд объяснительных концепций в данной области. Все это привело к становлению и развитию особого - «рефлексивного» - движения, которое существенно расширяет традиционные представления о некоторых психологических закономерностях, но имеет также общенаучное и даже мировоззренческое значение.

. С другой стороны, рассмотренные выше точки зрения демонстрируют в своей совокупности большое многообразие трактовок рефлексии. Авторы большинства классификаций и подходов к изучению данного феномена повторяются в некоторых ключевых пунктах; их классификации отличаются друг от друга скорее не по принципиальным моментам, а в зависимости от избранного основания классификации. Таким образом, очевидно, что при той вариативности взглядов на природу рефлексии, которая сложилась в современной психологии, каждый исследователь, выбирая ту или иную парадигму анализа в зависимости от поставленных целей, вместе с тем должен учитывать возможные позиции по отношению к полученным результатам и варианты их интерпретации.

. Анализ основных направлений исследования проблемы рефлексии дол

жен быть дополнен, на наш взгляд, еще некоторыми важными аспектами. Это прежде всего вопросы, связанные с исследованием возникновения и развития рефлексии в онто- и филогенезе, а также когнитивный, деятельностный и жизнедеятельностный подходы к трактовке рефлексии, к исследованию рефлексивных феноменов.

. Вариативность определений рефлексии и подходов к ее изучению определяется предпочтением исследователем тех или иных методологических принципов и парадигм исследования. Наиболее продуктивными с точки зрения построения эмпирических иссследований и адекватности интерпретации данных при исследовании характеристик рефлексии в учебной деятельности представляется принцип системности.

. Психика представляет собой одну из наиболее сложных, открытых, динамичных адаптивных систем, структурные элементы которой и взаимосвязи между ними до сих пор остаются нераскрытыми. Таким образом, проблема структуры психики представляет собой фундаментальную теоретическую психологическую проблему, варианты решения которой, как правило, определяются выбранной исследователем парадигмой того или иного теоретического направления. Вместе с тем, несмотря на фундаментальные трудности изучения структуры психики, большинство исследователей сходятся в понимании ее как системы с присущими ей общими системными свойствами.

. Что касается диагностики меры выраженности и индивидуальных особенностей рефлексивных процессов, то до сих пор основными методами остаются самонаблюдение и мышление вслух при исследовании личностной и интеллектуальной рефлексии, а также моделирование ситуаций, требующих актуализации рефлексивных процессов при изучении ее коммуникативного и кооперативного аспектов. Это с особой остротой ставит вопрос о создании специальной диагностической методики, позволяющей количественно измерить уровень рефлексивности личности. Ее отсутствие в настоящее время - частное проявление общей особенности проблемы рефлексии в психологии. Она состоит в слабой разработанности собственно методических аспектов данной проблемы, в недостаточности эмпирических и особенно экспериментальных методов ее изучения, в слабой включенности в экспериментальную психологию в целом (которая является своеобразным антиподом интроспективной, то есть базирующейся на рефлексии психологии).

. По мнению Карпова А.В. [9] при изучении рефлексивных механизмов в учебной деятельности, необходим переход к изучению роли способностей в контексте естественной профессиональной деятельности.

. Характеристика рефлексивных способностей в учебной деятельности студента ВУЗа на современном этапе остается не раскрытой с должной полнотой.

. Общие способности, в отличие от частных, имеют принципиально иной «локус детерминации», иные основания и детерминанты своего существования: не внешний (деятельностный), а внутренний. Они универсальны и индифферентны по отношению к различиям внешней деятельности на виды и типы, так как детерминированы не внешней (деятельностной), а внутренней (то есть дифференциацией психики на ее основные компоненты). В связи с этим, в частности, оправдан подход В. Н. Дружинина [5], согласно которому интеллект, обучаемость и креативность рассматриваются как общие способности на основании структуры переработки информации.

. Каковы бы ни были варианты решения проблемы структуры психики (как комплексной детерминанты состава и структуры общих способностей), в любом из них должен быть представлен такой наиболее важный и специфический компонент, как механизмы осознания и рефлексивной регуляции. Общая структура психики - именно как общая и самодостаточная не может быть полностью раскрыта без характеристики высшего - рефлексивного уровня ее организации. В связи с этим рефлексивность либо имеет статус общей способности, ортогональной по отношению к иным общим способностям - интеллекту, обучаемости и креативности; либо может выступать в функции общей способности. Иными словами, мы предполагаем существование рефлексивности как особой способности, определяющей общую эффективность осознанной регуляции психической деятельности, а также возможность ее трактовки именно как общей способности (наряду с интеллектом, обучаемостью и креативностью). Данное предположение легло в основу выполненного экспериментального исследования.

# **1.3 Постановка проблемы исследования**

Придерживаясь подхода В.И. Слободчикова и Е.И Исаева [28], которые считают категорию рефлексии исходной в анализе проблемы сознания. В сфере индивидуального сознания рефлексия выступает кардинальным способом разрешения центрального противоречия «сознания вообще» - противоречия между наивным «полностью арефлексивным) и трансцендирующим (максимально рефлексивным) сознанием. Анализ проблем сознания - это, прежде всего исследование феномена рефлексии как смыслового центра всей человеческой реальности. В современных разработках проблема рефлексии рассматривается, по крайней мере, в трех контекстах*:* а) при изучении теоретического мышления*,* б) при изучении процессов коммуникациии кооперации*,* связанных с необходимостью понимания подлинных оснований совместных действий и их координации; в) при изучении самосознанияличности, связанном с проблемой формирования, воспитания и самовоспитания подрастающих поколений.

Преобладающее число конкретно-научных исследований рефлексии связано с изучением ее как процесса, а точнее - как специфических рефлексивных процессов в различных видах общественно организованной деятельности. Изучение рефлексии осуществляется, *во-первых,* при решении разного рода мыслительных задач (выявление условий осознания системы собственных действий и их оснований) на основании общих способностей. Именно в этом круге исследований сформировалось широко распространенное понимание феномена *рефлексии как направленности мышления на самое себя,* на собственные процессы и собственные продукты.

*Во-вторых,* при коммуникациях и в совместной деятельности (выявление условий рефлексивного выхода в позицию «над» «вне»). В имитационных и организационно-деятельностных играх, при коллективном решении проблем, при взаимоотношениях в организационных системах наиболее эффективно демонстрируется сама практика порождения рефлексивных процессов, выявляются условия их возникновения и функционирования.

*В-третьих,* при самоопределении субъекта внутри собственного представления о себе (установление внутренних ориентиров и способов разграничения «Я» и «не-Я»). Специфика рефлексивных процессов при самоопределении обусловлена многообразными реально-практическими ситуациями (познавательными, нравственными, поведенческими) социального бытия человека, требующими от него развитого умения «вписаться», скоординировать свое автономное действие с действиями других людей, что особо значимо в учебном процессе.

На этом уровне анализа проблемы рефлексии выявляются те реальные обстоятельства практической жизнедеятельности субъекта, которые характеризуют рефлексивный процесс как естественно присущую человеческому сознанию способность. Однако изучение рефлексии как генеральной способности человека, как специфического и фундаментального механизма собственно человеческого способа жизни - это особый уровень ее рассмотрения, поэтому проведенное ниже исследование мы рассматриваем как шаг на проверке гипотезы данной курсовой работы.

**ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ, ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ У ПОДРОСТКОВ**

Одним из важнейших механизмов самосознания выступает личностная рефлексия, представляющая собой форму осознания подростком, как своего внутреннего мира, так и понимания внутреннего мира других людей. Подростковый возраст является сенситивным периодом в развитии личностной рефлексии, которая уже в юношеском возрасте становится доминирующим видом рефлексии. Характерная черта личностной рефлексии - исследование человеком своего внутреннего мира и поведения в связи с переживаниями других людей, участников конфликта. Личностная рефлексия проявляется как способность переосмысления субъектом составляющих своего самосознания в проблемно-конфликтной ситуации. Овладение культурой движения в системе особым образом построенных телесно-ориентированных психотренингов и физических упражнений способствует развитию личностной рефлексии в подростковом и юношеском возрастах. Физические качества и умения, свободное владение своим телом представляют одну из престижных областей в подростковой и юношеской среде, поскольку они влияют на восприятие и социальный статус подростков и юношей. Культура движения предполагает участие произвольной сферы личности, а произвольность соотносится с сознательным управлением, когда человек способен владеть и управлять осознанным движением. Внешняя двигательная активность ведет за собой построение собственной внутренней позиции. Внутренняя произвольность движения предполагает смену состояния сознания, переход на новый рефлексивный уровень, но при этом не каждое движение является актом рефлексии, а лишь в том случае, когда тело выступает не как объект, а как субъект действия человека. Важнейшим условием возникновения и развития произвольных движений и действий является формирование образа ситуации и образа тех практических действий, которые должны быть выполнены в этой ситуации.

В системе особым образом построенных телесных психотренингов и физических упражнений происходит развитие волевых качеств личности, а также рефлексивного самоанализа, как критерия личностной рефлексии. Выработка сложных двигательных навыков и умений это не просто достижение автоматизма путем многократных повторений, а овладение способностью произвольного изменения внутреннего состояния сознания. Достижение каких-либо результатов в спортивной деятельности представляется невозможным без участия волевой сферы личности. По данным методики «Самооценка волевых качеств» подростки и юноши экспериментальной группы, занимающиеся по разработанной программе, превосходят своих сверстников, не занимающихся спортом, по таким показателям волевых качеств личности как «настойчивость и упорство», «самообладание и выдержка», «терпеливость», «инициативность и самостоятельность», данные качества являются необходимыми в спортивной деятельности.

Сенситивным периодом для становления личностной рефлексии является старший подростковый возраст, именно период с 14 до 16 лет особой чувствительности подростков к специально организованным воздействиям, направленными на развитие волевой сферы личности, основным аспектом которой и является рефлексия, личностная рефлексия может рассматриваться как важный механизм развития волевых качеств личности в подростково-юношеском возрасте. Именно в подростковом возрасте происходит качественный рост внутренней свободы, поскольку в центре сознания подростка находится он сам, в этом же возрасте проявляется важнейшая функция волевой сферы личности - рефлексия. Рефлексия выступает как существенное состояние воли, осмысление и осознание себя источником движения. Система физических упражнений и телесно-ориентированных тренингов позволяет подросткам выйти на новый уровень рефлексивного анализа, т.к. в процессе осознания движений тело выступает как средство необходимое для переключения и концентрации внимания, для расширения сознания. Личностная рефлексия является особым механизмом сознания и особым исследовательским актом, при этом рефлексия развивается как неотъемлемый, существенный аспект волевой сферы личности, без которого рефлексия не существует.

Личностная рефлексия предполагает исследование человеком своего внутреннего мира и поведения в связи с переживаниями других людей участниками конфликта. При разрешении конфликтных ситуаций многие младшие подростки не овладели конструктивными способами выхода из возникших противоречий. Старшие подростки и юноши дают развернутые ответы на поставленные проблемные ситуации, что обеспечивало необходимый рефлексивный анализ, объяснение причин своего поведения и действий других людей. Преодоление проблем в общении лежит через дальнейшее развитие личностной рефлексии. Высказывания в старшем подростковом и юношеском возрастах являются развернутыми, в их основе лежит рефлексивный анализ собственных изменений, а также изменений, которые произошли во взаимоотношениях с окружающими людьми.

Овладение культурой движения в системе особым образом построенного взаимодействия и общения со взрослым и сверстниками является эффективным средством для развития предпосылок формирования личностной рефлексии в подростково-юношеском возрасте. Формирование внутреннего образа движений на занятиях спортивного типа способствует развитию телесного образа Я у подростков и юношей (по данным методики «Образ физического Я»), как одного из содержательных компонентов личностной рефлексии. Кроме того, по данным методик «Уровень субъективного контроля» и «Социально-психологическая адаптированность» у подростков и юношей, занимающихся боевыми искусствами, уровень внутреннего контроля, общей интернальности, интернальности достижений и интернальности неудач выше, чем у испытуемых контрольных групп. В ходе осуществления системы телесно - ориентированных психотренингов и физических упражнений, в рамках занятий восточными единоборствами, направленной на формирование у подростков и юношей личностной рефлексии, были выявлены психологические особенности и динамика изменений образа самого себя, а также закономерности становления и развития личностной рефлексии в подростково-юношеском возрасте. Таким образом, была подтверждена гипотеза настоящего исследования, основывающаяся на предположении, что формирование личностной рефлексии в подростково-юношеском возрасте может осуществляться в системе специально организованных телесно-ориентированных тренингов и физических упражнений, практикуемых на занятиях восточными единоборствами, и особым образом построенного взаимодействия и общения со сверстниками [15].

Современные исследования рефлексии проводятся в рамках большинства отраслей психологического знания, указывая на ее сложность, многообразие и отнесенность ко всем уровням психической организации [13, 24]. Проблема рефлексии ставилась и в различной степени решалась в русле практически всех философских направлений при объяснении субъективного и объективного проживания жизни, где рефлексия рассматривается как важное средство выхода личности за пределы проживания наличной жизни, как способ ее осмысления и преобразования не только окружающего, но и самого себя. В философии рефлексия является одновременно формой существования философского знания, основным методом его получения, а также средством взаимодействия с частными областями знаний.

Онтогенетическая рефлексия, является механизмом,обеспечивающим взаимосвязь зависимости жизни от прошлого опыта и индивидуального смысла будущего (Н.П.Фетискин). Так же она позволяет учитывать анализ прошлых ошибок, успешного и неуспешного опыта жизнедеятельности.

При исследовании онтогенетической рефлексиивыявлено, что у подростков всех групп, рефлексия проявляется со знаком минус, но в разной степени. Только в группе подростов из КДЦ «Созвездие» она близка к положительному значению, что может свидетельствовать о появлении у подростков тенденции к анализу имеющегося опыта жизнедеятельности [16].

При рассмотрении личности как субъекта жизни, выступающего в роли организатора собственного жизненного пути, понятие «субъективная картина жизненного пути» определяется как психический образ, отражающий - социально обусловленные пространственно-временные характеристики жизненного пути (прошлое, настоящее и будущее), его этапы, события и их взаимосвязи. Этот образ выполняет функции долговременной регуляции и согласования жизненного пути личности с жизнью других, прежде всего значимых для нее людей. Базовыми характеристиками субъективной картины жизненного пути являются: временная направленность, осмысленность жизни, эмоциональная насыщенность, жизненная удовлетворенность, ценностные ориентации, субъектность, онтогенетическая рефлексия, стратегии адаптивного поведения [16].

Методика диагностики обучаемости «Признаки четырехугольника» (Л.В. Занков). В исследовании методика использовалась для диагностики динамического аспекта обучаемости как одной из общих способностей личности, включенной в ее когнитивную подсистему. Испытуемому предъявляется следующая инструкция: «Ваша задача - назвать три необходимых и достаточных условия, при выполнении которых диагонали четырехугольника, пересекаясь, делятся пополам. Вам будут предъявляться серии картинок, содержащих некоторую подсказку. Постарайтесь, как можно раньше назвать все необходимые условия, высказывайте все приходящие в голову соображения». При выполнении задания последовательно предъявлялись четыре серии картинок, содержащих подсказку. Картинки распределялись следующим образом: **1 этап**. Испытуемому предъявляется 12 карточек с изображенными на них четырехугольниками. Для шести четырехугольников условия, которые должен назвать испытуемый, выполняются, для остальных шести - нет. Испытуемого просят внимательно рассмотреть карточки и классифицировать их по принципу сходства. **2 этап**. Испытуемому также предъявляются две группы карточек, но на тех из них, на которых выполняются требуемые условия, в верхнем углу ставится знак «плюс», на остальных - «минус», задание - то же. **3 этап.** Снова предъявляется серия из 12 карточек, на которых помимо знаков «плюс» или «минус» проведены диагонали. Кроме того, если до этого момента испытуемый не понимает, что означает знак «плюс» или «минус» в углу карточки, ему объясняют. Задание испытуемому - аналогичное. **4 этап**. Предъявляются 12 карточек, на которых обозначены все необходимые условия и проставлены знаки «плюс» и «минус». Это последний этап в проведении методики, поэтому при отсутствии у испытуемого решения ему дается готовый ответ. В результате проведения методики фиксируются высказывания испытуемого и номер этапа, на котором был дан правильный ответ.

**Методика «Ребусы».** Данная исследовательская методика была разработана с целью измерения скоростного параметра обучаемости. Методика состоит из четырех уровней сложности, по шесть заданий на каждом уровне. На выполнение заданий первого уровня испытуемому дается 10 секунд, второго уровня - 15 секунд, третьего уровня - 20 секунд и четвертого уровня - 30 секунд. Для каждого уровня сложности разработан пример, который испытуемый решает до выполнения основных заданий и в случае необходимости получает помощь от экспериментатора. За каждый правильный ответ на задание первого уровня испытуемый получает 1 балл, второго уровня - 2 балла, третьего уровня -• 3 балла, четвертого уровня - 4 балла. Таким образом, максимальное количество баллов, которое может набрать испытуемый и которое фиксируется как результат исследования,- 50.

В результате применения двух последних методик вычислялся параметр «общая обучаемость», сочетающий количественные (скорость перенесения навыка) и качественные (особенности его формирования при решении однотипных задач) характеристики обучаемости субъекта.

Таким образом, каждый испытуемый был обследован по восьми методикам, диагностирующим как его (ее) личностные, так и когнитивные характеристики, в том числе и интересующие нас показатели: интеллект, обучаемость, креативность и рефлексивность. В качестве испытуемых в исследовании в общей сложности принимали участие 50 студентов в возрасте 17 - 22 лет, среди них -17 юношей и 33 девушки, испытуемыми выступили студенты 1-3 курсов Воркутинского филиала СыктГУ очного отделения, обучающиеся по специальностям: «Прикладная информатика», «Менеджмент организации», «Экономика». Соотношение в выборке студентов с различным уровнем образования приблизительно одинаковое. В результате проведения исследования нами были получены значения 33 личностных и когнитивных характеристик на каждого из 50 испытуемых.

В связи с комплексным характером поставленной задачи обработка и интерпретация полученных данных осуществлялась в несколько этапов.

. Определялись корреляционные связи между всеми полученными переменными. Наибольший интерес представляло выяснение вопроса о наличии или отсутствии значимых связей между уровнем рефлексивности и другими общими способностями - интеллектом, обучаемостью и креативностью.

Значимые положительные взаимосвязи в этом случае являются указанием на принадлежность исследуемых характеристик к одной базовой подструктуре психики. Тем не менее, значения коэффициентов корреляции не должны в этом случае приближаться к большим величинам, так как все исследуемые характеристики являются одновременно относительно автономными образованиями. Как было установлено в результате корреляционного анализа, все четыре характеристики тесно взаимосвязаны (на уровнях значимости 95 % и 99 %). Коэффициенты корреляции отражены в таблице 1.

Таблица 1 - Коэффициенты ранговой корреляции между уровнем развития общих способностей

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Интеллект | Обучаемость | Креативность | Рефлексивность |
| Интеллект | / | 0,64 | 0,43 | 0,39 |
| Обучаемость |  | / | 0,41 | 0,37 |
| Креативность |  |  | / | 0,45 |
| Рефлексивность |  |  |  | / |

2. С целью более глубокого анализа взаимосвязи интеллекта, обучаемости, креативности и рефлексивности, а также верификации предположения об их определяющей роли в структурной организации иных способностей нами была проведена процедура факторного анализа полученных результатов. Использовался «косоугольный» метод факторизации, который позволяет проводить комплексный анализ взаимосвязей переменных. Кроме того, получаемые в результате анализа факторы располагаются в порядке убывания их значимости. Другими словами, первый фактор включает в себя базовую структуру, которую составляют исследуемые характеристики. В результате процедуры факторного анализа полученных данных было выделено шесть факторов (таблица 2.).

Таблица 2 - Результаты «косоугольной факторизации»

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Переменная | Фактор 1 | Фактор 2 | Фактор 3 | Фактор 4 | Фактор 5 | Фактор 6 |
| Теплосердечность | .35 | .21 | .01 | .39 | -.24 | .13 |
| Интеллект | .70 | .18 | -.15 | .-20 | .00 | .09 |
| Сила Я | .14 | .68 | -.02 | .-12 | .03 | -.01 |
| Доминантность | .28 | .29 | .08 | .-23 | .33 | .01 |
| Импульсивность | .03 | .32 | .45 | .06 | -.41 | .19 |
| Конформность | .11 | -.05 | .46 | .00 | -.03 | .04 |
| Социальная смелость | .08 | .35 | .15 | .12 | .03 | .02 |
| Сензитивность | -.08 | -.06 | -.03 | .03 | .60 | .08 |
| Подозрительность | -.08 | .57 | -.26 | .05 | -.26 | -.24 |
| Воображение | .40 | -.23 | .24 | -.09 | -.11 | -.23 |
| Проницательность | .46 | .00 | .00 | -.06 | .11 | .11 |
| Чувство вины | .22 | .37 | -.16 | .04 | .64 | -.08 |
| Радикализм | .21 | .00 | .06 | -.05 | -.18 | .36 |
| Самоудовлетворение | .34 | -.22 | .35 | -.25 | .25 | -.17 |
| Способность сдерживать тревогу | .01 | -.23 | .37 | .17 | -.16 | -.07 |
| Свободно плавающая тревожность | -.03 | .66 | -.11 | -.03 | -.01 | .16 |
| Экстраверсия | -.02 | .37 | -.03 | .20 | -.23 | .27 |
| Тревожность (общ.) | .09 | .74 | .06 | -.01 | .15 | -.11 |
| Общая осведомленность | .66 | -.08 | .31 | .03 | .05 | -.12 |
| Исключение лишнего | .37 | .05 | -.02 | .29 | -.23 | .00 |
| Поиск аналогий | .44 | -.01 | -.32 | .18 | -.39 | .18 |
| Определение общего | .39 | -.05 | .04 | .20 | -.04 | .03 |
| Арифметический | -.20 | .11 | -.03 | .64 | -.09 | -.02 |
| Определение закономерностей | .11 | -.11 | .18 | .78 | .16 | .04 |
| Геометрическое сложение | .24 | .10 | -.01 | -.02 | .10 | .02 |
| Пространственное воображение | .03 | -.04 | -.21 | .09 | .22 | .28 |
| Запоминание | .26 | -.08 | -.08 | .41 | .09 | -.09 |
| Оперативная память | -.32 | -.01 | .04 | -.28 | -.11 | .34 |
| Актуализация | .70 | -.09 | -.04 | .12 | .00 | -.29 |
| Креативность | .55 | .11 | .11 | .13 | .03 | -.02 |
| Рефлексивность | .36 | .06 | .09 | -.04 | -.16 | -.11 |
| Общая обучаемость | .60 | .02 | -.55 | .06 | -.19 | -.37 |
| Факторный вес | 4.2 | 2.7 | 2.3 | 1.6 | 1.5 | 1.2 |

Как можно видеть из данных, представленных в таблице 2., все рассматриваемые в данном исследовании переменные (интеллект, обучаемость, креативность и рефлексивность) вошли со значимыми нагрузками в первый, «базовый» фактор. Это, на первый взгляд, несколько противоречит нашей гипотезе, согласно которой «идеальным» результатом стало бы выделение четырех факторов, в каждый из которых входили бы с наибольшей нагрузкой соответственно рефлексивность, интеллект, обучаемость и креативность. Однако такой результат был бы и очевидно упрощенным, «механистичным», не отражающим сложных и неоднозначных взаимосвязей между данными способностями.

С нашей точки зрения, включенность исследуемых характеристик в первый, «базовый» и главный фактор не случайна и свидетельствует о структурности организации общих способностей и об их включенности именно как определенной целостности в когнитивную подструктуру личности. Данный вывод подтверждается и наличием значимых интеркорреляций между ними. Структурограммы, отражающие корреляционные взаимосвязи между переменными, входящими в состав первого фактора, имеют следующий вид (см. рисунки 1. и 2.).

Как можно видеть из данных, представленных на структурограммах, переменные, конституирующие первый, то есть «базовый» фактор, тесно взаимосвязаны, что свидетельствует о высокой степени интеграции когнитивной подструктуры психики. Указанные переменные имеют высокие значения веса (см. таблицу 3.).

Таблица 3 - Значения структурного «веса» переменных, входящих в первый фактор

|  |  |
| --- | --- |
| Название переменной | Значение веса |
| Рефлексивность | 13 |
| Обучаемость | 34 |
| Интеллект | 20 |
| Воображение | 17 |
| Проницательность | 23 |
| Осведомленность | 27 |
| Исключение лишнего | 12 |
| Поиск аналогий | 13 |
| Определение общего | 13 |
| Геометрическое сложение | 0 |
| Оперативная память | 20 |
| Актуализация | 34 |
| Креативность | 25 |

Данные, представленные в таблице 3, свидетельствуют о том, что обучаемость, креативность, интеллект и большинство переменных в структуре интеллекта характеризуются высокими показателями факторного веса, что указывает на их базисность для когнитивной подсистемы психики, на их определяющую роль в формировании ее структуры. Вместе с тем вес рефлексивности значительно меньше, чем у остальных общих способностей. Такой результат вполне закономерен и объясняется природой свойства рефлексивности, входящего в качестве регулятивного компонента не только в когнитивную, но и в коммуникативную и регулятивную подсистемы психики. Рефлексивность, входя в структуру общих способностей, наряду с интеллектом, обучаемостью и креативностью, по-видимому, является свойством более высокого порядка, отвечающим за регуляцию других подсистем психики.

Далее нами рассматривался вопрос о самостоятельности статуса не только интеллекта, обучаемости, креативности, но и рефлексивности как общих способностей. В связи с этим была проведена повторная процедура факторного анализа, которому подвергались 13 переменных, вошедших с наибольшей нагрузкой в первый фактор. Использовался метод «главных компонентов», позволяющий судить о «самостоятельности» каждой исследуемой переменной и о ее «базовости» как «главного компонента» для структуры психики. Результаты факторизации представлены в таблице 4.



Рис. 1. Структурограмма корреляционных взаимосвязей переменных, входящих в первый фактор. Связи значимы при б = 0,01



Рис. 2. Структурограмма корреляционных взаимосвязей переменных, входящих в первый фактор. Связи значимы при б = 0,05

Таблица 4 - Результаты факторизации по методу «главных компонентов»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Переменная | Фактор 1 | Фактор 2 | Фактор 3 | Фактор 4 |
| Интеллект | .56 | .38 | .21 | .07 |
| Воображение | -.02 | .81 | .04 | -.07 |
| Проницательность | .27 | .64 | -.05 | .16 |
| Общая осведомленность | .11 | .58 | .45 | -.07 |
| Исключение лишнего | -.30 | -.29 | -.16 | .69 |
| Поиск аналогий | .74 | -.14 | .20 | .00 |
| Определение общего | .22 | .01 | .43 | -.27 |
| Геометрическое сложение | .19 | .27 | .05 | 70 |
| Актуализация | .45 | .35 | .59 | -.01 |
| Креативность | .17 | .43 | .53 | .12 |
| Рефлексивность | .06 | -.04 | .84 | .03 |
| Общая обучаемость | .81 | .25 | .08 | -.08 |

Из данных, представленных в таблице 4, можно видеть, что при использовании метода «главных компонентов» выделилось четыре фактора. В отличие от «косоугольного» метода данные факторы равнопорядковы по значимости. В первый фактор с максимальными нагрузками вошли интеллект и обучаемость. Величины их факторных нагрузок свидетельствуют об ортогональности данных способностей по отношению друг к другу, а также к креативности и рефлексивности. Этот фактор можно условно обозначить как «дидактический». Третий фактор объединил рефлексивность и креативность. Об их взаимонезависимости свидетельствует также значительная величина их факторных нагрузок. При этом рефлексивность имеет даже большую нагрузку, чем креативность (соответственно 0,84 и 0,53). Данный фактор условно можно обозначить как «трансцендентный», так как и креативность, и рефлексивность предполагают выход за рамки текущей деятельности: в одном случае - для трансформации способа реализации деятельности, в другом - для ее программирования и контроля. В качестве базовых переменных в состав второго фактора вошли воображение и проницательность, что позволяет обозначить его как фактор «антиципации». Данный результат, являясь основным для настоящего исследования, подтверждает вместе с тем статус рефлексии как интегрального психического образования, включающего в себя более простые составляющие и являющегося одним из базовых регулятивных компонентов деятельности.

Итак, ортогональность рефлексии относительно трех традиционно выделяемых общих способностей, а также ее высокий факторный статус, сравнимый со статусом интеллекта, обучаемости и креативности, свидетельствуют о правомерности нашей гипотезы о возможном понимании рефлексивности как четвертой общей способности. Принадлежность всех четырех способностей к их единой структуре, выявившаяся в процессе обработки результатов, свидетельствует о существовании общих способностей как отдельной базовой структуры психики.

Наши данные согласуются с результатами, полученными в исследованиях В. Н. Дунчева, изучавшего взаимосвязь между показателем «понятийной и личностной дифференцированности» как одним из показателей рефлексивности и такими параметрами, как креативность и обучаемость [25]. При обработке результатов исследования автор также использовал процедуру факторного анализа и выявил, что все рассматриваемые характеристики (понятийная и личностная дифференцированность, обучаемость и креативность) ортогональны по отношению друг к другу при наличии корреляционных взаимосвязей между ними.

Таким образом, общий смысл результатов проведения двухэтапной факторизации эмпирических данных состоит в следующем. Во-первых, все четыре способности, рассматривающиеся в качестве общих (интеллект, креативность, обучаемость, рефлексивность), образуют единую - базовую - структуру; об этом свидетельствует их вхождение на правах однопорядковых компонентов в единый фактор при «косоугольной факторизации». Иными словами, рефлексивность уже по этим результатам имеет тот же статус, что и иные компоненты целостной структуры общих способностей. Во-вторых, рефлексивность ортогональна по отношению к интеллекту и обучаемости, поскольку входит в различные факторы (по данным факторизации методом «главных компонентов»). В-третьих, будучи тесно связанной с креативностью, рефлексивность не сводима и к ней, поскольку ее факторный вес в третьем из выделенных факторов выше, нежели вес самой креативности.

При рассмотрении рефлексивности в связи с категорией психических свойств в целом и при ее трактовке в функции одной из общих способностей личности свидетельствуют о правомерности выдвинутой гипотезы о существовании рефлексивности у студентов ВУЗа как особой способности, определяющей общую эффективность осознанной регуляции психической деятельности в учебном процессе, а так же возможность ее трактовки именно как общей способности (наряду с интеллектом, обучаемостью и креативностью).

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Данная работа была посвящена изучению особенностей онтогенетической рефлексии у подростков.

Подводя итоги представленного в данном курсовом проекте исследования, мы считаем необходимым остановиться на двух вопросах, итоговых и обобщающих по своей сути, которые одновременно можно рассматривать и как своего рода «уроки» из проведенного выше анализа (а одновременно и как задачи на будущее).

В ходе работы был рассмотрен своеобразный статус и специфический характер развития и современного состояния проблемы рефлексии в целом. Это во многом обусловлено явно выраженной автономностью данной проблемы, ее не только «самостоятельностью», но и «самодостаточностью», а также ее очень неполной синтезированностью с иными, в том числе и фундаментальными общепсихологическими проблемами. В принципе, это вполне понятно и объяснимо, а отчасти даже естественно: во всем этом проявляются особенности самого предмета исследования - рефлексии как таковой, обладающей, как мы неоднократно отмечали и подчеркивали, не просто своеобразием, а уникальностью, неповторимостью, «непохожестью» на все иные объекты научного (прежде всего, психологического) познания. Иными словами, проблема рефлексии столь же своеобразна и неповторима, а потому и своеобычна - «автономна», сколь уникальна сама рефлексия. Естественно, что существуют и другие причины этой «автономности», недостаточной синтезированности проблемы рефлексии со многими иными психологическими проблемами и направлениями; однако факт остается фактом, и он во многом определяет историю развития и современное состояния данной проблемы.

При разработке и реализации общей стратегии исследования, выполненного в данном курсовом проекте, на основе констатации этой ведущей особенности проблемы рефлексии был избран иной подход к ее разработке. Его суть состоит не в том, чтобы вначале разработать некоторые представления о том или ином аспекте проблемы рефлексии, а затем попытаться их синтезировать с основными общепсихологическими представлениями, а в совершенно иной, противоположной логике исследования. Она заключается в необходимости опоры при разработке проблемы рефлексии на основные, главные категории общей психологии уже с самых первых и исходных шагов исследования. К этим категориям (а соответственно и концепциям, которые на их основе развиты) проблема рефлексии должна не «подходить», а из них «исходить». Только так, на наш взгляд, может быть достигнут реальный синтез проблемы рефлексии с фундаментальной общепсихологической проблематикой; только таким образом эта проблема реально, а не декларативно может обрести статус и содержание общепсихологической.

При реализации этой стратегической исследовательской установки были избраны в качестве базовых две общепсихологические категории - категорию способностей (и связанные с ней категории психических процессов, свойств и состояний как членов известной общепсихологической триады) и категорию учебной деятельности. Именно на их основе и с использованием концептуальных средств, содержащихся в теории способностей и в теории деятельности, во многом строится весь представленный в работе теоретический анализ и выполненные на его базе исследования. При этом специально подчеркнем, что мы намеренно и совершенно осознанно сосредоточили анализ на наиболее общих и традиционных категориях - категориях способностей и деятельности как на своего рода «типичных представителях» общепсихологической проблематики; как на понятиях, во много олицетворяющих и репрезентирующих сущность общей психологии как таковой. Кроме того, в указанной стратегии есть еще один нюанс. Она фактически предполагает анализ проблемы рефлексии одновременно с двух диаметрально противоположных «полюсов». Первый - «субъектный», предполагающий «следование рефлексии в структуре психики субъекта (рефлексия как процесс, состояние, свойство). Второй - «объектный», означающий исследование своего рода «экстериоризованной развертки» рефлексии и ее объективации в деятельности (рефлексия как регулятор системы деятельности). В итоге выявлена функциональная роль рефлексии в качестве общей способности в учебной деятельности.

Очень показательно, на наш взгляд, то, что реализация такой стратегической установки не только позволила получить вполне «осязаемые» и конкретные результаты, но и то, что эти результаты, являются именно конкретными по своему содержанию.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

.Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 1982.

. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. М.: Изд-во МГУ, 1982.

.Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6т. М., 1982. Т. 2. С. 6-361.

.Голубева Э. А. Дифференциальный подход к способностям и склонностям//Психологический журнал. 1989. Т. 10, №5. С. 13 - 24.

.Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999.

.Жедунова И. М., Карпов А. В. Рефлексия в структуре общих способностей // Вестник ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 1998. С. 57-61.

.Зак А. 3. Проблемы экспериментального изучения рефлексии // Исследования рече-мысли и рефлексии. Алма-Ата, 1976. С. 49 - 53.

.Зак А. 3. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников // Вопросы психологии. 1978. № 2. С. 102.

.Карпов А. В. Проблемы принятия решения в трудовой деятельности // Психол. журн. 1992. Т. 13, № 1. С. 3- 14.

.Карпов А. В. Психологическая структура способности к управленческим решениям // Звезды Ярославской психологии. Ярославль, 2000. С. 47-94.

.Карпов А. В. Психология групповых решений. М.: ИП РАН, 2000.

.Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. М.: ИП РАН, 2000.

.Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. М.-Ярославль: Аверс Пресс, 2002

.Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: ИП РАН, 2004.

.Каяшева, О.И. Развитие личностной рефлексии в подростковом и юношеском возрасте, дис… на соискание ученой степени кандидат психологических наук . Специальность -19.00.01 - Общая психология, психология личности, история психологии М, 2006

.Кулеш Е.В. Психологические особенности взаимосвязи самоуправления личности с субъективной картиной её жизненного пути (на примере подростков) Автореф. дис… на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Специальность - 19.00.01 - «общая психология, психология личности, история психологии». Хабаровск, 2009.

.Кислицына Т. А. Организация рефлексивных процессов в самовоспитании студентов // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Новосибирск, 1986. С. 196- 197.

.Краткий психологический словарь / Под ред. М. Г. Ярошевского. М., 1998.

.Люрья Н. И. Психологические особенности развития рефлексивного знания в дошкольном и младшем школьном возрасте: Дис.... канд. психол. наук. М., 1997.

.Матюшкин А. Н. Основные направления исследований по психологии мышления // Психол. журн. 1985. Т. 6, № 1. С. 3- 14.

.Михайлова С. В. Коммуникативные и рефлексивные компоненты и их соотноношение в структуре способностей: Дис... канд. психол. наук. М., 1997.

.Муканов М. М. Исследование когнитивной эмпатии и рефлексии у представителей традициональной культуры // Исследование рече-мысли. Алма-Ата, 1979. С. 54-73.

.Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 1997.

.Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969

.Россохин И. С. Роль саногенной рефлексии при работе с измененными состояниями сознания: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.

.Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности//Вопросы психологии. 1983. № 2.

.Слободчиков В. И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе // Проблемы рефлексии. Новосибирск, 1987. С. 60 - 68.

.Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. - М.: Школа-Прес,1995.

.Смирнова Е. В, Сопиков А. П. Рассуждение о рассуждениях: рефлексивность сознания личности // Социальная психология личности. Л., 1974. С. 167-182.

.Спивак В. А. Организационное поведение и управление персоналом. СПб.: Питер, 2000.

.Степанов С. Ю., Семенов И. И. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31 -40.

.Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 99-104.

.Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Современные проблемы творческой рефлексии и проектирования // Вопросы психологии. 1983. № 5. С. 162-164.

.Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983.

.Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека. М.: Изд-во МГУ, 1969.

.Холмогорова А. Б. Нарушения рефлексивной регуляции познавательной деятельности при шизофрении: Дис.... канд. психол. наук. М., 1983.

.Шадриков В. Д. Духовные способности. М.: Магистр, 1996.

.Шадриков В. Д. О содержании понятий способность и одаренность // Психол. журн. 1982. Т. 3, №5. С. 13-26.