



УДК 159.923.2–053.6

ПСИХОЛОГІЧНІ НАПРЯМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ В ПЕРІОД ПІДЛІТКОВОЇ КРИЗИ

Свіденська Г.М., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Донбаський державний педагогічний університет

У статті проаналізовано психологічні напрями корекційної програми розвитку самосвідомості в період підліткової кризи. Обґрунтовано, що психологічна корекція розвитку самосвідомості підлітків шляхом їх залучення до активного соціально-психологічного навчання із використанням спеціально підібраних технік і вправ сприятиме переходу учасників на більш високі рівні розвитку самосвідомості та зменшенню психологічної напруги, яка переживається особистістю підлітка, як тривожний стан або неадекватні показники самооцінки.

Ключові слова: самосвідомість, підліткова криза, активне соціально-психологічне навчання, особистісна рефлексія, особистість.

В статье проанализированы психологические направления коррекционной программы развития самосознания в период подросткового кризиса. Обосновано, что психологическая коррекция развития самосознания подростков путем их включения в активное социально-психологическое обучение с использованием специально подобранных техник и упражнений будет способствовать переходу участников на более высокие уровни развития самосознания и уменьшению психологического напряжения, которое переживается подростком, как тревожное состояние.

Ключевые слова: самосознание, подростковый кризис, активное социально-психологическое обучение, личностная рефлексия, личность.

Svidens'ka H.M. PSYCHOLOGICAL DIRECTIONS OF CORRECTIONAL PROGRAM OF DEVELOPMENT OF CONSCIOUSNESS IN PERIOD OF ADOLESCENT CRISIS

In the article author analyzes psychological directions of correctional program of development of consciousness in period of adolescent crisis. It is grounded that psychological correction of development of consciousness of adolescents by way of their involvement into active social-psychological training using specially selected techniques and exercises that will promote transference of participants to higher levels of development of consciousness and reduce psychological stress that is experienced by individual of adolescent as anxiety or inadequate performances of self-evaluation.

Key words: self-consciousness, adolescent crisis, active social-psychological training, personal reflection, personality.

Постановка проблеми. В сучасній Україні проблема розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи набуває особливої гостроти. Перехід особистості до дорослого життя, який здійснюється у цей бурхливий період розвитку людини, заслуговує на особливу увагу педагогів і психологів, науковців і практиків. Процес входження особистості у відкрите громадянське суспільство, яке сьогодні будує країна, вимагає від її громадян соціальної активності, відповідального ставлення до організації власного соціального та індивідуального життя. Розв'язання завдань соціальної адаптації, майбутнього професійного самовизначення, самореалізації в сучасному житті вимагають від підлітків високого рівня самостійності, здатності до пошуку конструктивних рішень, здійснення вибору на багатоальтернативній основі. Усе це може бути забезпечено лише за умов відповідного рівня зрілості самосвідомості особистості. Тому, на наш погляд,

нині особливої значущості й важливості набуває розвиток самосвідомості молоді людини у такий вирішальний момент її соціалізації, як перехід від підліткового віку до дорослого життя.

Становлення свідомості у підлітковому віці визначає певне емоційне зростання по відношенню до визначення «внутрішньої позиції», в основі якої лежить прагнення бути відповідальним за себе, за свої особистісні якості, за свої погляди та здатність самостійно відстоювати власні переконання. Підліток сензитивний до свого духовного зростання, а тому він починає інтенсивно просуватися у розвитку всіх ланок самосвідомості. Самосвідомість у цьому віці включає в себе всі компоненти самосвідомості дорослої людини. Інша річ, якого рівня розвитку вони досягнуть у підлітка, і які з них займуть центральне місце у структурі його особистості.

Ступінь розробленості проблеми. Самосвідомість являє собою складну, багато-

мірну психологічну складову особистості, окремі аспекти якої широко вивчаються як у вітчизняній (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, П. Чамата, І. Чеснокова, О. Шорохова та ін.), так і в зарубіжній психології.

У дослідженнях Р. Бернса, М. Боришевського, А. Деркача, Е. Еріксона, О. Іващенко, О. Старовойтенко та інших аналізуються особливості «Я-концепції» та «Я-образу». «Я-концепція» – це система уявлень про самого себе, або «установка відносно власної особистості» у перехідний підлітковий період. Це динамічна психологічна величина, що дуже залежить від суспільних відносин та змін безпосереднього соціального оточення.

Серед останніх досліджень, присвячених питанням розвитку самосвідомості в підлітковому віці, варто виділити такі, у яких вивчаються різноаспектні напрямки цієї проблеми. Так, І. Бех вивчав «образ Я», як мету формування та розвитку особистості [3]. Є. Шильштейн у своїх дослідженнях аналізує особливості рівнів презентації «Я» в підлітковому віці [10]. Відомо, що О. Белінська вивчала «Я-концепцію» та ціннісні орієнтації старших підлітків [2]. Певний інтерес викликають дослідження Н. Пов'якель та Є. Гейка, які вивчали психологічні передумови й наслідки розвитку когнітивного егоцентризму в підлітків [8].

Мета статті – обґрунтувати, що психологічна корекція розвитку самосвідомості підлітків шляхом їх залучення до активного соціально-психологічного навчання із використанням спеціально підібраних технік і вправ сприятиме переходу учасників на більш високі рівні розвитку самосвідомості та зменшенню психологічної напруги, яка переживається особистістю підлітка, як тривожний стан або неадекватні показники самооцінки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний аналіз розвитку самосвідомості особистості, аналіз психологічних особливостей розвитку структурних компонентів самосвідомості переконали нас в тому, що на етапі формування експерименту, основний напрям якого складає психологічний тренінг, ефективність досягнення його потребує різних підходів до підбору методів дослідження та укомплектування психодіагностичного інструментарію. Методами психокорекційного тренінгу виступили: цілеспрямоване спостереження; бесіда; обговорення; метод експериментального навчання, тобто навчання не лише на власному досвіді, а й на чужому в процесі спостереження; метод фіксованої ролі Дж. Келлі, за допомогою

якого видавалася можливість оволодівати новими діями поведінки.

Психодіагностичний інструментарій укомплектовано за допомогою такого психодіагностичного матеріалу:

1) методика семантичного диференціалу використовувалася для аналізу «Я-концепції» та самооцінки за А. Шмельовим та В. Петренко, що проводилася за таким планом: оцінювання поняття «Я» – «моє сьогоденне Я»; оцінка особистісних властивостей «Я»; оцінка полюсів: «моє ідеальне Я» і «Я, яким я більш за все не подobaюсь»; «погане Я» – «сьогоденне Я»; «погане Я» – «ідеальне Я»;

2) проєктивні техніки репертуарних решіток за В. Петренко, А. Шмельовим та Є. Шильштейном, які використовуються при дослідженні рівневої структури «Я», що самопрезентуються при вивченні співвідношень між рівнями глибинного самовідчуття, поведінкових установок, вербалізованих уявлень про себе;

3) методика Дембо-Рубінштейн;

4) опитувальник самоставлення В. Століна, що містить чотири шкали (самоповага, аутосимпатія, самоінтерес, очікуване відношення навколишніх);

5) методика «Квантифікація міжособистісних відносин» і «Я-концепція» за А. Петровським і А. Реаном, що призначені для діагностики взаємин між особистістю й найближчим оточенням для виявлення уявлень суб'єкта про себе, своє «ідеальне Я», «Я очима близьких».

Для ситуаційного дослідження використовувалися діагностичні методики, до яких віднесено:

1) стандартні самозвіти у формі опису і самоопису (тестувальники, списки дескрипторів, шкальні техніки). До цього типу методик відносяться тести-опитувальники, що складаються з більш-менш розгорнутих тверджень і розкривають ставлення випробуваного до самого себе в різних життєвих ситуаціях; почуттів, думок щодо тих чи інших подій або обставин у житті суб'єкта; поведінкових проявів, взаємин з іншими людьми;

шкала «Я-концепції» Теннесі (The Tennessee Self Concept) – опитувальник, призначений для підлітків (12 років) і дорослих. З його допомогою виявлялося глобальне самовідношення (самозадоволеність) і специфічні форми самоставлення до свого тіла, до себе як морального суб'єкта, до себе як до члена родини тощо.

Опитувальник дозволив зробити диференційований висновок про самовідношення на відміну від змістовного аспекту «Я-концепції»;



шкала дитячої «Я-концепції» Пірса-Харріса (Piers-Harris Children's Self Concept Scale) – опитувальник популярний у США, складений з 80 простих тверджень щодо свого «Я», або тих чи інших ситуацій і обставин, пов'язаних із самовідношенням; призначений для дітей у віці від 8 до 16 років; шкала самоповаги Розенберга (Rosenberg's Self-Esteem Scale) – опитувальник для підлітків, що дозволяв виявити глобальне самовідношення.

Різновидом стандартизованого самозвіту були контрольні списки. Від опитувальників їх відрізняла стислість пунктів.

Найбільш відомим із них був контрольний список прикметників Г. Гоха (Gough H.), який містить 300 особистісних прикметників, розташованих за абеткою.

Досліджуваний згідно з інструкцією обирає ті з них, що відповідали об'єктові дослідження. Список створювався не як інструмент для діагностики «Я-концепції», але одержав поширення й у цій якості.

На думку О. Бодальова і В. Століна, контрольні списки є відносно зручними діагностичними інструментами в плані простоти застосування й обробки, однак вони мають ряд недоліків. По-перше, вони нав'язують суб'єктові оцінку за параметрами, що, можливо, не є значущим для його «Я-концепції», але за якими грамотна людина, в принципі, може дати оцінку, і в результаті може виникати деякий «фантомний» самоопис. По-друге, винесення категоричних суджень щодо значущих для суб'єкта особистісних параметрів наштовхується на внутрішній опір. По-третє, як доведено вже в дослідженнях Ч. Осгуда та його колег (Osgood Z, Suci Z, Tannenbaum P, 1957), значення слів, крім предметного, денотативного, є також афективним, конотативним. Самоописи на основі вибору прикметників виявляються пов'язаними із самовідношенням, але не цілком ясно, який саме аспект (знання про себе чи ставлення до себе) вони виявляють більшою мірою [7, с. 257];

2) нестандартизовані самозвіти у формі вільних самоописів із наступним контент-аналізом.

Оскільки «Я-концепція» та «Я-образ» так чи інакше виявлялися в будь-якому розгорнутому самоописі (у щоденникових записях, у нестандартизованих відповідях на запитання анкети або інтерв'ю, у листах та ін.), з'являлася можливість застосувати контент-аналіз із використанням нестандартизованих самозвітів;

тест двадцяти тверджень на самоставлення (Twenty statements self attitude Test – Kuhn M, McPartland 7) – техніка, заснова-

на на використанні нестандартизованого самоопису з наступним контент-аналізом. Респонденту пропонувалося протягом 12 хвилин дати 20 різних відповідей на запитання, звернене до самого себе: «Хто я такий?». Аналіз даних досліджень дозволив виділити ряд категорій, що згодом було використано в контент-аналізі:

- соціальні групи (стать, вік, національність, релігія, професія);
- ідеологічні переконання (філософські, релігійні, політичні й моральні висловлювання);
- інтереси й захоплення;
- прагнення й цілі;
- самооцінки тощо.

Найбільш часті категорії, виявлені у зарубіжних дослідженнях: професійна ідентичність, сімейна роль і статус, подружня роль і статус, релігійна ідентичність, стать і вік. Звичайно робиться припущення, що порядок згадування категорій відповідає виразності та значущості відповідних ознак, тобто структурі самоідентичностей.

Оцінюючи стандартизовані самозвіти із застосуванням контент-аналізу в цілому, треба відзначити, що їхня основна перевага, порівняно зі стандартизованими самозвітами, полягає в потенційному багатстві відтінків самоопису й у можливості аналізувати самоставлення, виражене мовою самого суб'єкта, а не нав'язаною йому мовою. Це, однак, є й одним із обмежень даного методу: суб'єкт із нижчими лінгвістичними здібностями й навичками самоопису виявлявся в гіршій позиції порівняно з учнем, який володів багатшою лексикою й навичками самоопису.

На етапі констатації дослідження можуть використовуватися ідеографічні техніки, засновані на використанні психосемантичних закономірностей, аналізі індивідуальних матриць, де простір самоопису та його змістовних осей заданий не жорстко на основі усереднених даних, а виявляється в кожного конкретного випробуваного. І. Булах підкреслює, що результати інтерпретуються не шляхом співвіднесення з «нормою», а відносно інших характеристик того ж суб'єкта.

До цієї групи технік прийнято відносити так звані «техніки репертуарних решіток», або «репертуарні особистісні тести».

Методика «Репертуарні решітки Дж. Келлі» [7]. Ці методики цілком можливо застосувати до аналізу самосвідомості особистості, що переживає підліткову кризу, та проективні техніки, що придатні для аналізу трьох різних аспектів самовідношення, які тією чи іншою мірою не піддаються аналізу прямого самозвіту. Це несвідомі компо-

ненти самовідношення, що припускають внутрішньоособистісні захисти, які не допускають це самовідношення до свідомості; «непомічені ненавмисні самовідношення», яке людині важко адекватно вербалізувати; «небажана самооцінка, що суперечить соціально-прийнятним зразкам особистості».

Для аналізу самовідношення рекомендується експресивна проєктивна методика: «Малювання людини» (за К. Махвером) (Machover K.).

До проєктивних технік віднесений тематичний апперцептивний тест (Murray H.), що використовується для аналізу «Я-концепції» та самовідношення зокрема. Його використання засноване на ідеї про те, що опис героя відбиває його уявлення про себе.

У ситуаційному дослідженні для аналізу самовідношення використовуються тест чорнильних плям Роршаха й тест незакінчених речень.

Рефрактивні техніки. Дж. Ліндсей (Lindsey G.) назвав процедури, у яких люди дають оцінку своїх атрибутів, не усвідомлюючи, що вони оцінюють себе. Так, Г. Мейлі посилається на досліді К. Хантлі, В. Вольфа, С. Енштейна 40-х–50-х років, у яких для виміру самооцінки використовувалося пред'явлення отриманих потай від випробуваних фотографій їхніх рук або обличчя в профіль, записів голосу або зразків почерку (Г. Мейлі, 1975). Однак відомі приклади використання рефрактивних технік відносяться лише до деяких аспектів «фізичного Я» – голосу, зовнішності, почерку. Разом із тим постає питання, чи можна розглядати мимовільну оцінку цих якостей, як вираження загального самовідношення? Це питання залишається відкритим [7, с. 264].

Відомі вітчизняні психологи Л. Бурлачук та С. Морозов вважають, що доцільним у вивченні самосвідомості користуватися методиками, які запропонували зарубіжні психотерапевти Р. Ассаджолі та Ф. Перлз. Ці методики ми використали при моделюванні самосвідомості та самооцінці підлітками структури самосвідомості. У дослідженні використано систему рефлексивних технік, що спрямовувалися на розуміння «свого Я». За Р. Ассаджолі рефлексивні техніки нами використовувалися при дослідженні ціннісно-рефлексивного компоненту самосвідомості підлітків. Вони сприяли здійсненню гармонізації відносин особистості підлітка зі «своїм Я». Комплекс методик, що входить до системи рефлексивних технік, нараховує 20 основних ситуацій, спрямованих на певні аспекти пізнання й усвідомлення себе. Усім технікам властива мета – спрямовувати особистість на саморефлексію. Таким

чином, техніки Р. Ассаджолі, що є по суті послідовними рефлексивними питаннями, сприяли інтеграції, самоузагальненню себе в «цілісне Я» [1].

У психологічній літературі також представлені роботи, у яких описується, як людина, намагаючись уявити, що про неї думають інші люди, аналізує себе, свою поведінку та особливості спілкування, тобто вона аналізує, якою є в процесі взаємодії з іншими людьми. У результаті аналізу людина приходять до пізнання свого «Я». Таке уявлення про себе має суттєве значення в процесі самовиховання; аналізуючи себе в спілкуванні з іншими, людина починає розуміти особливості свого характеру, як позитивні, так і негативні. Уявлення про те, що про неї думають інші люди, і створюють коло її спілкування, що й називається рефлексивним очікуванням. На нашу думку, саме рефлексивне очікування суттєво впливає на процес особистісного самопізнання.

Зазначимо, що донедавна рефлексія в психології розглядалась, як діяльність самопізнання стосовно власного способу дій, пізніше вона почала розглядатися, як діяльність самопізнання, як процес отримання знань про себе. Зараз із метою визначення рефлексії, як діяльності самопізнання, з'явився спеціальний термін – особистісна рефлексія [5; 9].

Ми розглядаємо особистісну рефлексію, як механізм самосвідомості, за допомогою якого людина досліджує не просто свій внутрішній світ, а й себе як дослідника. Рефлексивне очікування ми розглядаємо як феномен особистісної рефлексії, тобто людина повинна з'ясувати, що про неї думають інші, і це приводить до аналізу й розуміння своєї поведінки, своїх особистісних властивостей та стосунків з іншими.

Таким чином, виходячи зі сказаного вище, можна зробити узагальнення, що підлітковий вік, який цікавить нас в аспекті особливостей розвитку сфери самосвідомості людини, слід розглядати, як період розвитку та поглиблення рефлексивних інтеграційних процесів особистості. Підтвердження цієї думки ми знаходимо в дослідженнях Н. Бітянової, М. Варбан, А. Вингородського та В. Слободчикова. Разом із тим, ми вважаємо, що в цих дослідженнях не простежується цілісність і системність, вони характеризуються певною фрагментарністю.

Виходячи з методологічних положень про розвиток особистості, про соціальний тип особистості, її життєві відносини та творчий потенціал, нами було розроблено методичний підхід до розвитку активного



керованого самопізнання в підлітковому віці.

Цей підхід має характер розвиваючої взаємодії в системі «психолог (учитель) – підліток». Така взаємодія базується на методах, що дозволяють моделювати й розвивати самосвідомість, творчий потенціал, розвивають рефлексивну взаємодію з психологом (учителем). Інструментарієм цього підходу є психологічні методики, рефлексивні за типом, що забезпечують не тільки діагностику індивідуального рівня самосвідомості, наявних уявлень і цінностей, але й моделюють розвиваючі ситуації, у яких можливе отримання нових знань, оцінок, переживань і ставлення до власного майбутнього.

Цілісна, гармонійна побудова розвиваючої взаємодії, як вважають науковці [4], передбачає:

- навчання особистості усвідомленій роботі з розвиваючими методами, методиками та прийомами;

- формування в особистості здатності до самодослідження, рефлексії, творчого саморозвитку;

- формування структури спонукань щодо особистісної самореалізації та самоформування;

- становлення системи цільових настанов і диспозицій щодо власного «Я», його розвитку й об'єктивації;

- моделювання суб'єктивної перспективи майбутнього;

- удосконалення самооцінної (рефлексивної) системи й емоційно-ціннісного самосприйняття [4].

Також вважаємо, що головними умовами активізації особистісного потенціалу підлітка є:

- удосконалення регулятивно-конструктивних функцій «Я» через поглиблення диференціації змісту «Я» та стабілізацію самовідношення (підкріплення позитивного емоційно-ціннісного самосприйняття та самооцінки);

- опанування навичками самопрограмування розвитку «Я» через усвідомлення мети життя та особистісних можливостей, вкладу «Я-активності» в процес їх досягнення;

- раціоналізація афективних чинників, які гальмують особистісне зростання, та актуалізація мотивів самотворення підлітка.

Висновки. Розвиваюча взаємодія дозволяє особистості підлітка за допомогою рефлексії побачити в собі, відкрити, розгорнути, перевести в конкретні вчинки й дії творчий потенціал. Підліток має отримати від психолога (учителя) знання про способи та прийоми рефлексії, самопізнання і саморозвитку. Це допомагає дорослому учаснику розвиваючої взаємодії реалізувати в такий спосіб одну зі своїх головних функцій – виховувати активну, творчу особистість учня.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ассаджоли Р. Психосинтез / Р. Ассаджоли – М.: REFL book, 1994. – 314 с.
2. Белинская Е.П. Я-концепция и ценностные ориентации старших подростков в условиях быстрых социальных изменений / Е.П. Белинская // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1997. – № 4. – С. 25–31.
3. Бех І.Д. Образ «Я» як мета формування і розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2 (19). – С. 30–40.
4. Варбан М.Ю. К изучению рефлексивного опосредования профессионального становления / М.Ю. Варбан. // Журнал практикующего психолога. – 1997. – № 3. – С. 162–171.
5. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия как один из механизмов самосознания / Гуткина Н.И. // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М. : Педагогика, 1989. – С. 84–95.
6. Иващенко А.В. Методики изучения Я-концепции личности / А.В. Иващенко, В.С. Агапов, И.В. Барышникова – М. : МГСА, 2000. – 265 с.
7. Общая психодиагностика. / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 304 с.
8. Побірченко Н.А. Концептуальні засади управління інноваційним навчанням у досвіді роботи школи / Н.А. Побірченко // Від ранньої професійної діагностики до свідомого вибору майбутньої професії: збірник – К. : Енергія. – 2006. – С. 3–6.
9. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопр. психологии – 1985. – № 3. – С. 31–40.
10. Шильштейн Е.С. Уровневая организация системы «Я». / Е.С. Шильштейн. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1999. – № 2. – С. 34–45.