

На правах рукописи

Петрова Дина Борисовна

**РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В САМОРЕГУЛЯЦИИ
ПРОИЗВОЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С
ТРУДНОСТЯМИ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ**

Специальность 19.00.13 – психология развития, акмеология

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Сургут – 2012

Работа выполнена на кафедре психологии
ГОУ ВПО "Сургутский государственный педагогический университет"

Научный кандидат психологических наук, доцент
руководитель: **БОРТНИКОВА Любовь Григорьевна**

Официальные доктор психологических наук, профессор, профессор
оппоненты: кафедры психологии развития и педагогической
психологии ГОУ ВПО «Шадринский государственный
педагогический институт»
МЕЛЬНИКОВА Нина Васильевна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры
возрастной и социальной психологии ФГАОУ ВПО
«Белгородский государственный национальный
исследовательский университет»
КУЧЕРЯВЕНКО Игорь Анатольевич

Ведущая ГОУ ВПО «Сургутский государственный университет»
организация:

Защита диссертации состоится 31 октября 2012 г. в 15 часов на заседании Диссертационного Совета ДМ 212.015.06 по защите докторских и кандидатских диссертаций при ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» по адресу: 308015, Белгород, пр. Богдана Хмельницкого, д. 3, Учебно-спортивный комплекс НИУ «БелГУ», ауд. 2-7.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет». Текст автореферата размещен на официальном сайте ВАК МОиН РФ – vak2.ed.gov.ru.

Автореферат разослан «__» _____ 2012 г.

Учёный секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук, доцент



И.Н. Никулин

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования.

Объективные изменения социо-культурной реальности, обуславливающие появление качественно новых требований к человеку, ставят перед наукой задачу анализа и определения перспектив развития ребенка в современном обществе, установления приоритетов в его становлении на разных этапах онтогенеза.

При этом даже самый поверхностный анализ реальной исторической ситуации свидетельствует о том, что несомненной социальной ценностью сегодня является субъектность (субъектная позиция) человека. Работодатели заинтересованы в инициативных и самостоятельных сотрудниках, стремящихся к профессиональному самосовершенствованию. Высшее образование ориентировано на подготовку специалистов, демонстрирующих помимо сугубо профессиональных компетенций способность к самоорганизации и саморегуляции своей деятельности. Система школьного образования в качестве одного из результатов освоения образовательной программы выдвигает способность к управлению, контролю, оценке и коррекции своей деятельности.

Таким образом, современные реалии на передний план выдвигают проблему изучения феномена субъектного развития человека и становления осознанной саморегуляции произвольной активности как наиболее системной и всеобщей формы субъектной психической активности (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова и др.).

В психологической науке исследованию саморегуляции посвящено довольно много работ (Е.А. Аронова, О.Г. Власова, М.Д. Гаралева, Л.Г. Дикая, Ю.С. Жуйков, Т.А. Индина, Е.М. Коноз, О.А. Конопкин, Н.Г. Кондратюк, Н.Ф.Круглова, В.И. Моросанова, А.А. Обознов, А.К. Осницкий, В.И. Плахотникова, А.О. Прохоров, Г.С. Прыгин, Р.Р. Сагиев, Н.О.Сипачев, В.И. Степанский, Т.Г. Фомина, О.В. Ефимова и др.), в настоящее время можно говорить о становлении психологии саморегуляции как области общей психологии. Вопросы же детерминации и развития регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств, связи саморегуляции со спецификой психологического содержания конкретного возраста, раскрывающий механизмы ее становления в процессе решения возрастных задач, являются недостаточно исследованной и актуальной проблемой психологии развития.

Теоретическая и практическая актуальность, а также недостаточная изученность этого вопроса определили выбор темы и формулирование аппарата исследования.

Цель исследования: теоретически обосновать и эмпирически выявить связь различий в уровне рефлексии и особенностей саморегуляции произвольной активности подростков с трудностями общения со сверстниками.

Объект исследования: становление саморегуляции произвольной активности в подростковом возрасте.

Предмет исследования: связь различий в уровне рефлексии и особенностей саморегуляции произвольной активности подростков с трудностями общения со сверстниками.

Гипотеза исследования:

1 Развитие рефлексии в подростковом возрасте связано с реализацией интимно-личностного общения со сверстниками. Подростки, испытывающие трудности общения, вынуждены обращаться к анализу собственной индивидуальности как средству, необходимому для организации взаимоотношений со сверстниками.

2. Особенности саморегуляции произвольной активности в подростковом возрасте связаны с общим уровнем развития рефлексии. Рефлексия как осознание собственной индивидуальности, выступая источником информации, связана с программированием, оценкой результата и гибкостью.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой определены следующие **задачи исследования:**

1. Осуществить теоретический анализ состояния психологического знания по проблеме осознанной саморегуляции произвольной активности в подростковом возрасте.

2. Разработать теоретически обоснованную гипотезу.

3. Разработать методику диагностики трудностей общения подростков со сверстниками и обосновать ее валидность и надежность.

4. Эмпирически изучить особенности рефлексии подростков с трудностями общения со сверстниками.

5. Эмпирически изучить особенности саморегуляции произвольной активности в подростковом возрасте.

6. Выявить различия в саморегуляции произвольной активности подростков с различным уровнем рефлексии.

Методологической основой исследования являются фундаментальные принципы отечественной психологии (развития, единства сознания и деятельности, детерминизма, системности), учение

о психологическом возрасте и закономерностях психического развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.), субъектный подход к исследованию психики (К.А. Абульханова, Н.А. Бернштейн, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.), концепция общения как коммуникативной деятельности (М.И. Лисина).

Непосредственной теоретической базой исследования стали структурно-функциональный подход к исследованию осознанной саморегуляции произвольной активности О.А. Конопкина, В.И. Моросановой и др., положения по проблеме трудностей общения В.Н. Куницыной, В.А. Лабунской, гуманитарно-культурологическая ориентации в исследовании рефлексии И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, Е.А. Яблокова.

Для решения поставленных задач использовался комплекс **методов исследования**: анализ, синтез, сравнение, обобщение; анализ продуктов деятельности, опрос, тестирование, а также методы математической обработки данных.

База исследования. Исследование проводилось на базе образовательных учреждений г.Сургута с различным статусом в течение 2008-2012 г.г. Выборку составили 350 учащихся 5-8 классов, а также педагоги и родители обследованных подростков.

Этапы исследования:

На первом этапе (2006 - 2008 г.г.) изучалась литература по теме исследования, ставилась проблема, разрабатывались исходная гипотеза, цели, задачи, план исследования. Пилотажный этап эмпирического исследования (2008 г.) состоял в определении и апробации диагностического инструментария, разработке и стандартизации авторской методики. На втором этапе (2009-2011 г.г.) было проведено эмпирическое исследование трудностей общения в подростковом возрасте, определена связь особенностей рефлексии подростков и трудностей общения со сверстниками, выявлены особенности саморегуляции произвольной активности подростков с разным уровнем развития рефлексии. Третий этап (2011-2012 г.г.) состоял в систематизации и обобщении полученных результатов, подготовке текста диссертации и автореферата.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем:

- разработан инструментарий для диагностики трудностей общения в подростковом возрасте;
- на эмпирическом уровне показана связь различий в уровне развития рефлексии подростков и особенностей реализации ведущего вида деятельности в данном возрасте;

– теоретически и эмпирически обоснована роль рефлексии в детерминации общего уровня осознанной саморегуляции произвольной активности и ее отдельных процессов и свойств.

Теоретическая значимость исследования состоит в углублении теории осознанной саморегуляции произвольной активности, обосновании связи становления осознанной саморегуляции со спецификой психологического содержания подросткового возраста, раскрывающей механизмы ее становления в процессе решения возрастных задач. Выявлены особенности саморегуляции в подростковом возрасте, показаны особенности рефлексии подростков с трудностями общения со сверстниками, доказаны связь различий в уровне рефлексии и особенностей саморегуляции произвольной активности подростков.

Практическая значимость исследования. Материалы исследования могут быть использованы психологами образовательных учреждений (основной и старшей школы) при разработке системы психологического сопровождения учащихся подросткового возраста в контексте достижения регулятивных метапредметных результатов освоения основной образовательной программы. Результаты диссертационного исследования также могут быть использованы при разработке содержания учебных курсов и спецкурсов по проблемам психологии развития и педагогической психологии.

Надежность и достоверность полученных результатов и выводов обеспечиваются непротиворечивостью исходных теоретико-методологических позиций, логическим соответствием цели, гипотезы исследования, адекватностью методического инструментария поставленным задачам и надежностью используемых диагностических методик, репрезентативностью выборки испытуемых, применением статистических методов верификации гипотезы.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Развитие рефлексии в подростковом возрасте связано с особенностями интимно-личностного общения со сверстниками. Затруднения в реализации социальной стороны общения, а именно: демонстрация превосходства, несоответствие внешнего вида ситуации взаимодействия, неуважительные отношения к партнерам по общению, являются пусковым механизмом рефлексивных процессов в подростковом возрасте.

2. Становление рефлексии в подростковом возрасте характеризуется гетерохронностью. Рефлексия обнаруживает положительную динамику в 11-12 лет и резкое снижение показателей в

период подросткового кризиса (13 лет), для которого характерны минимальные затруднения в интимно-личностном общении со сверстниками.

3. Рефлексия как осознание и оценка собственных качеств, понимание их как средств решения стоящих задач в подростковом возрасте является необходимым для реализации процесса осознанной саморегуляции источником информации.

4. Различия в уровне развития рефлексии подростков связаны с различиями в таких регуляторных процессах и свойствах, как программирование, оценка результата и гибкость. Высокорефлексивные подростки имеют тенденцию продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, разрабатывать детализированные и развернутые программы деятельности, они обладают устойчивыми субъективными критериями оценки успешности достижения результата, способны перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий.

Апробация результатов исследования. Основные положения и результаты диссертационного исследования были представлены и обсуждались на заседаниях кафедры общей психологии Сургутского государственного педагогического университета, а также докладывались на научно-практических конференциях различного уровня:

- VII Окружной конференции молодых ученых «Наука и инновации XXI века» (г.Сургут, 2006г.) и XII Окружной конференции молодых ученых «Наука и инновации XXI века» (г.Сургут, 2011г.);

- Окружной научно-практической конференции «VI Знаменские чтения» (г.Сургут, 2007г.) и «XI Знаменские чтения: Актуальные проблемы образования и науки» (г. Сургут, 2012г.);

- II Международной научно-практической конференции «Ключевые аспекты научной деятельности 2007» (г.Днепропетровск, 2007г.);

- Международной научной конференции «Психология в России и за рубежом» (г. Санкт-Петербург, 2011г.);

- IV Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего» (г.Москва, 2011г.);

- Международном форуме «Современные тенденции психологической науки и практики – 2012» (г.Казань, 2012г.).

Результаты исследования отражены в шести научных публикациях, две из которых представлены в журналах,

рекомендуемых Высшей аттестационной комиссией при Министерстве образования и науки Российской Федерации.

Структура и объем работы.

Текст диссертации состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения. Работа содержит 14 таблиц и 9 рисунков. Общий объем диссертации составляет 127 страниц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается выбор темы диссертационного исследования, ее актуальность, определяются цель, гипотеза, объект, предмет, задачи и методы исследования, раскрываются его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, приводятся данные об апробации и формулируются положения, выносимые на защиту.

Первая глава «Проблема и гипотеза исследования» посвящена анализу осознанной саморегуляции произвольной активности как задаче развития в подростковом возрасте, анализу состояния научного знания о феномене осознанной саморегуляции произвольной активности, постановке проблемы и разработке гипотезы исследования.

В 1-ом параграфе раскрывается проблема саморегуляции произвольной активности как задача развития в подростковом возрасте.

Объективно происходящие сегодня изменениями социально-культурной среды обуславливают психологические и психофизиологические изменения современного подростка. Сегодняшний подросток при сохранении сущностных оснований и механизмов психического развития разительно отличается от ребенка 90х г.г. Среди этих изменений современного подростка наиболее очевидными являются (по Д.И. Фельдштейну): снижение энергичности, желания активно действовать; «экранная» зависимость, приводящая к неспособности концентрироваться на каком-либо занятии, отсутствию интересов, потери способности и желания чем-то занять себя, общаться со сверстниками; накопление отрицательного эмоционального опыта; несоответствие механизмов мозгового обеспечения когнитивных процессов и самосознания подростком своей зрелости; негативная динамика ценностных ориентаций и др.

Качественные изменения современного ребенка являются эмпирическим подтверждением одного из базовых положений культурно-исторической теории, согласно которому возраст – период, имеющий свое особое содержание, которое можно выразить через

некоторые культурно и исторически возникшие задачи. Выявление и анализ этих задач, стоящих перед подростком, должны стать предметом современных научных психологических исследований. Классические же теоретические представления (Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова) свидетельствуют о том, что в подростковом возрасте благодаря ориентации на себя при решении задач на взаимоотношения возникает новый уровень самосознания, названный авторами чувством взрослости. Можно предположить, что чувство взрослости – стремление быть, казаться и действовать как взрослый, т.е. действовать активно и самостоятельно – есть стремление подростка стать подлинным субъектом собственной жизни, «быть творцом собственной истории, вершителем своего жизненного пути» (А.В. Брушлинский).

Субъект – это человек, обладающий способностью выдвигать свои цели, использовать свои психические, личностные, профессиональные возможности для решения своих жизненных задач (К.А. Абульханова). Системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей представляет собой осознанную саморегуляцию произвольной активности (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, Н.Ф.Круглова, Э.А. Грибенникова и др.).

Формирование саморегуляции является важнейшим центральным результатом возрастного психического развития человека, определяющим его субъектное становление и его жизнедеятельность в целом. Но особое значение проблема становления осознанной саморегуляции произвольной активности начинает приобретать на пороге перехода от подросткового к юношескому возрасту. Построение подростками проекта своего будущего в процессе профессионального самоопределения происходит в ситуации экономической и социально-политической неопределённости в нашей стране и во всем мире и требует подлинной субъектной позиции: активности и самостоятельности, способности выдвигать свои цели, использовать свои психические возможности для решения своих жизненных задач.

Таким образом, социальная ситуация настойчиво требует от подростка субъектной позиции, не задавая соответствующих для этого условий. «В отличие от семилетнего ребенка, - пишет об этом К.Н. Поливанова, - который знает, где «живет» его идеальная форма (в школе), подросток лишен такой натуральной представленности идеала». Среда не предлагает подросткам хорошо структурированных и однозначных форм поведения, которые могли бы выступить

ориентирами или образцами для построения собственной субъектности подростка. При этом развитие подростка как субъекта – это (прежде всего) развитие целостной системы саморегуляции, а точнее ее проекций на все более высокие уровни индивидуальности человека. И в этом смысле важнейшим критерием субъектности является сформированность осознанной саморегуляции.

Во 2-ом параграфе анализируется состояние научного знания о феномене осознанной саморегуляции произвольной активности, ставится проблема исследования.

Задачу формулирования общей концептуальной модели, раскрывающей внутреннюю структуру процессов регуляции, решали в психологии довольно длительное время. Согласно классификации, разработанной Н.А. Бабаевой, можно выделить пять подходов в изучении саморегуляции. Согласно физиологическому подходу (И.М. Сеченов, П.К. Анохин, В.М. Бехтерев и др.), объектом саморегуляции являются биологические и физиологические показатели, а регулирование осуществляется на основе обратной связи. В когнитивном подходе (Б.Ф. Ломов и др.) объектом саморегуляции является сознание и самосознание, средством и способом саморегуляции - рефлексия. Согласно деятельностному подходу (Л.П. Гримак, Л.Г. Дикая и др.), объект саморегуляции - достижение результата деятельности и активность личности, а средства и способы саморегуляции - это умения учитывать значимые условия деятельности, планировать, оценивать результаты и сопоставлять их с целью. Личностный подход (Л.Ф. Алексеева, Э.А. Грибенникова, Ю.А. Миславский, В.И. Моросанова и др.) основан на том, что особенности проявлений личности могут быть объяснены особенностями системы саморегуляции, объектом саморегуляции является жизненная активность человека, а регуляция возможна посредством изменения целей, ценностей, идеалов.

Базовой концепцией саморегуляции в отечественной психологии является структурно-функциональный подход, разработанный О.А. Конопкиным. Осознанная саморегуляция, вслед за О.А. Конопкиным, понимается нами как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности. Согласно данному подходу, функциональная структура саморегуляции включает: принятую субъектом цель, субъективную модель значимых условий, программу исполнительских действий, систему субъективных критериев достижения цели, контроль

и оценку результатов, решения о коррекции системы саморегулирования.

На сегодняшний день в рамках структурно-функционального подхода разрабатываются следующие направления исследований: изучение обеспечения успешности различных видов деятельности функционированием системы регуляции (Ю.С. Жуйков, Н.Г. Кондратюк Н.Ф.Круглова, А.А. Обознов, А.К. Осницкий, Н.О.Сипачев, В.И. Степанский, Т.Г. Фомина и др.); проблема индивидуально-типических особенностей и стиля саморегуляции (Е.А. Аронова, М.Д. Гаралева, Т.А. Индина, Е.М. Коноз, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, В.И. Плахотникова Г.С. Прыгин, Р.Р. Сагиев и др.); разработка представления о механизмах приобретения субъектом опыта саморегуляции произвольной активности (А.К. Осницкий, Н.В. Бякова и др.); зависимость успешности учебной деятельности от сформированности процессов ее регуляции и психических средств реализации регуляторных функций (О.Г. Власова, О.В. Ефимова, В.Н. Красников, Н.Ф. Круглова и др.).

В исследованиях данных авторов показано, что регуляторные процессы имеют индивидуальную специфику. Но индивидуальные различия в показателях системы осознанной саморегуляции должны дополняться и возрастными характеристиками. В современных исследованиях саморегуляции декларируется, что способность к произвольному управлению своей активностью проходит путь сложного развития в связи и единстве с возрастным психическим развитием, однако эмпирических исследований данного вопроса нами обнаружено не было. Имеющиеся научные знания раскрывают различные аспекты в понимании становления осознанной саморегуляции произвольной активности, однако они не отвечают на ряд важных вопросов:

– Каковы основные феномены психического развития, которые существенно определяют процесс становления осознанной саморегуляции произвольной активности?

– Какие существуют предпосылки (факторы), возникновение и развитие которых связано с ее становлением?

– С какими из регуляторных процессов связан данный фактор, является ли он при этом психическим средством осуществления регуляторных процессов или специфическим источником информации, необходимой для их реализации?

Поиск ответов на эти вопросы составляет проблему нашего исследования.

В 3-ем параграфе обосновывается и формулируется гипотеза исследования.

Процесс психического развития в отечественной психологии понимается как процесс присвоения, в результате которого происходит воспроизведение человеком исторически сформировавшихся способностей и функций. Становление высшей (культурной) формы поведения есть результат «вращивания» (Б.Д. Эльконин) психического орудия (знака), а не эволюция естественных способов функционирования. Началом этого «вращивания» выступает реальное общение индивидов, в котором один передает «стимулы-средства» другому. И поэтому ответ на вопрос о развитии какого-либо психического феномена должен начинаться с описания интерпсихологической ситуации, того межиндивидуального пространства, в котором развивающаяся способность существует изначально, еще не став индивидуальным достоянием ребенка.

Содержание и движущая сила развития заключены в сопоставлении реальной и идеальной форм, однако, не только и не столько сама по себе среда, сколько отношение к ней является ключом к пониманию возраста. Под ведущим на данном возрастном этапе отношением ребенка к действительности в отечественной психологии принято понимать ведущий вид деятельности (А.Н. Леонтьев). Таким образом, центром анализа становления (в том числе и) осознанной саморегуляции произвольной активности в подростковом возрасте должно стать интимно-личностное общение со сверстниками — ведущая деятельность в подростничестве.

Общение в свою очередь понимается нами, вслед за М.И. Лисиной, как взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Принципиально важно, что специфика коммуникативной потребности состоит в стремлении человека к познанию других людей, а через них и с их помощью в возможности самопознания, т.е. рефлексии.

Следует отметить, что идея о том, что одним из продуктов общения выступает познание самого себя, является широко признанной. Однако не всякое общение запускает рефлексивные процессы. В нашей работе мы предполагаем, что затрудненное общение становится основанием для возникновения проблемно-конфликтных ситуаций во взаимодействии подростков со сверстниками, в процессе и результате которых получаемая обратная связь становится внешней (интерпсихологической) формой самопознания. Невозможность же игнорирования получаемой информации в контексте реализации

ведущей деятельности приводит подростка к необходимости анализа, принятия или опровержения этой информации, т.е. внутренней рефлексивной работе по определению собственной индивидуальности. Таким образом, мы предполагаем, что подростки, испытывающие трудности в общении, вынуждены обращаться к анализу собственной индивидуальности как средству, необходимому для организации взаимоотношений со сверстниками и реализации других видов деятельности.

Мы также предполагаем, что осознание и оценка собственных качеств, понимание их как средств решения стоящих перед подростком задач становятся существенным основанием для всего психического развития подростков, поскольку связано с особенностями осознанной саморегуляции произвольной активности. Рефлексия как осознание собственной индивидуальности лежит в основе (задает) потребности продумывать способы своего поведения для достижения поставленной цели, способности перестраивать планы и программы исполнительских действий при рассогласовании результатов и целей, устойчивость субъективных критериев оценки результатов.

Основанием для формулирования данного предположения для нас стал принцип системности (Б.Ф. Ломов), согласно которому за многомерностью, многоплановостью и многоуровневостью психического стоит множественность различных детерминант, функционально объединенных в динамическое целое. Закономерное движение этого целого является необходимым условием и одновременно результатом психического развития. При этом лишь средствами развивающейся собственной активности человек формирует качества и способности, преобразующие ее исходные формы, которые приобретают характер осознаваемой произвольной целенаправленности.

На основании этого мы предполагаем, что рефлексия как один из результатов психического развития в свою очередь связан со становлением осознанной саморегуляции произвольной активности, выступая в качестве ее внутреннего фактора. При этом рефлексия является специфическим источником информации, необходимой для реализации процесса саморегуляции, а не психическим средством осуществления регуляторных функций. Знание собственных свойств и качеств позволяет подросткам, во-первых, автономно оценивать себя и результаты своей деятельности и поведения, во-вторых, детализировано и развернуто продумывать способы действия и поведения для достижения своих целей, в-третьих, перестраивать планы и программы исполнительских действий при возникновении непредвиденных

обстоятельств. Важно отметить, что в качестве устойчивых субъективных критериев оценки успешности достижения результатов у рефлексирующих подростков выступают собственные свойства индивидуальности.

Во второй главе «Эмпирическое изучение роли рефлексии в осознанной саморегуляции произвольной активности подростков с трудностями общения со сверстниками» описана стратегия эмпирического исследования, представлены исходные данные, дан анализ исходных данных.

В 1-ом параграфе описана стратегия эмпирического исследования.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы нами была использована констатирующая стратегия исследования в разновидности метода поперечных срезов. Конкретными методами и методиками исследования стали анализ продуктов деятельности (сочинений), опрос (методики «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, «Саморегуляция» А.К. Осницкого, «Методика исследования индивидуальной меры выраженности рефлексии» А.В. Карпова, В. В. Пономаревой, авторская методика «Трудности общения подростков со сверстниками»), тест (модификация методики «Теппинг-тест» А.К. Осницкого). В ходе статистической обработки данных определялись меры центральной тенденции и изменчивости, был проведен корреляционный анализ, проверка достоверности различий.

Эмпирическое изучение трудностей общения подростков осуществлялось методом экспертного опроса посредством авторской методики «Трудности общения подростков со сверстниками». Разработка авторской методики стала самостоятельной задачей данного исследования, поскольку имеющийся диагностический инструментарий либо не соответствовал психологическим особенностям возраста наших испытуемых, либо противоречил нашим исходным теоретическим представлениям об изучаемой реальности.

Теоретической основой разработки данной методики послужило представление о трудностях общения, сформулированное в работах В.Н. Куницыной. Вопросы предлагаемой методики были сформулированы нами исходя из представлений данного автора о содержании конструктов процессуальной (коммуникативности) и социальной (коммуникабельности) сторон трудностей общения. Методика включает в себя 53 утверждения, сгруппированных по параметрам (шкалам) коммуникабельности и коммуникативности.

По результатам пилотажного исследования было получено распределение признака, которое не отличается от нормального ($\chi^2_{\text{эмп}}=5,632$ при $\chi^2_{\text{кр}0,1}=4,605$, $\chi^2_{\text{кр}0,05}=5,992$, $\chi^2_{\text{кр}0,01}=9,211$, $\chi^2_{\text{кр}0,001}=13,817$

для $df=2$). Подтверждение нормального закона эмпирического распределения означает, что полученная эмпирическая кривая не требует нормализации и распределение можно рассматривать как репрезентативное по отношению к генеральной совокупности и на его основе определить репрезентативные оценочные нормы.

На этапе пилотажного исследования методика также прошла проверку по ряду формальных критериев. Выборка стандартизации составила 70 подростков и была уравновешена по полу, возрасту, условиям обучения. В качестве экспертов выступили классные руководители и родители данных подростков.

Анализ авторской методики с применением коэффициента Альфа-Кронбаха показал высокую степень выраженности интеркорреляционных связей между утверждениями. Результаты статистической обработки показывают, что коэффициент α -Кронбаха для суммарного балла по всей методике равен 0,728. Результаты анализа шкал «Коммуникативность» и «Коммуникабельность» с помощью коэффициента α -Кронбаха позволяют говорить о внутренней согласованности каждой шкалы (0,718 и 0,739 соответственно).

Валидность данной методики определялась методом линейной корреляции показателей трудностей общения и данными, полученными путем экспертного опроса родителей испытуемого. Между двумя рядами показателей (оценками классных руководителей и родителей для каждого подростка) был вычислен коэффициент корреляции r Пирсона, который в среднем для суммарного балла составил 0,652, для показателей коммуникативности – 0,657, коммуникабельности – 0,643 (при $r_{кр0,1}=0,228$, $r_{кр0,05}=0,271$, $r_{кр0,01}=0,351$, $r_{кр0,001}=0,439$ для $n=53$). Содержательная валидность методики обеспечивалась с самого начала ее разработки логико-семантическим отбором вопросов.

Полученные с помощью описанного выше инструментария исходные эмпирические данные были подвергнуты математическому анализу.

Во 2-ом параграфе представлены исходные данные исследования и их первичная обработка.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что большинство подростков (от 53 до 77%) обладают средним уровнем развития регуляторных процессов и свойств. Подростки имеют склонность к планированию своей деятельности, однако их планы не всегда бывают реалистичными, детализированными и устойчивыми, цели деятельности подчас характеризуются ситуативностью. Довольно большой процент испытуемых обладает низким уровнем развития программирования (19%) и оценивания результатов (23%),

самостоятельности (18%) и общего уровня саморегуляции (17%). Для данных подростков характерны неумение и нежелание продумывать последовательность своих действий, не критичность, недостаточная устойчивость субъективных критериев успешности, зависимость от мнений и оценок окружающих.

Почти половина испытуемых (42%) способны к продолжительному усилию при выполнении простой работы, стабильны в процессе выполнения деятельности. 42% испытуемых продемонстрировали высокий уровень сформированности умения саморегуляции в стереотипных, привычных для учащихся условиях, 48% в процессе экспериментальных проб показали хороший перенос привычных умений саморегуляции в новые условия.

Первичный анализ исходных данных (табл.1) свидетельствует, что у девочек более выражена потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, мальчики же предпочитают действовать импульсивно, часто методом проб и ошибок. Подростки, обучающиеся в лицее, отличаются от своих сверстников из общеобразовательных школ более высокими показателями общего уровня саморегуляции, а также превосходят своих сверстников из традиционных школ по параметру программирования. Тринадцатилетние подростки отличаются от одиннадцати-, двенадцати- и четырнадцатилетних подростков более низкими показателями осознанного планирования деятельности, способности перестраивать, корректировать свое поведение при изменении внешних и внутренних условий.

Таблица 1

Значения критерия χ^2 – Пирсона при оценке различий саморегуляции произвольной активности в подростковом возрасте

Показатели саморегуляции произвольной активности		Пол	Усл. обучен ия	Возраст		
				5 и 8 кл.	8 и 7 кл.	5 и 7 кл.
Регуляторные процессы	Планирование	0,65	0,63	9,25* *	13,82* **	6,53*
	Моделирование	4,38	0,55	5,92	12,09* *	0,85
	Программирование	6,47*	6,43*	2,91	0,31	3,15
	Оценка результата	3,32	1,12	5,55	1,85	0,71
Регулятор	Гибкость	5,51	1,80	1,45	9,38**	8,66*

ные свойства	Самостоятельность	0,09	5,21	3,91	0,90	3,58
Общий уровень		0,74	6,20*	1,92	1,94	0,09
Акцентированность/гармоничность стиля саморегуляции		1,42	0,30	0,19	2,27	2,60

Примечания: ** - $p \leq 0,001$, * - $p \leq 0,01$, * - $p \leq 0,05$,
где $\chi^2_{кр 0,05} = 5,992$, $\chi^2_{кр 0,01} = 9,211$, $\chi^2_{кр 0,001} = 13,817$ для $df=2$

Результаты исследования рефлексии в подростковом возрасте позволяют говорить о том, что большая часть испытуемых (69%) имеет также средний уровень развития рефлексии, для которого характерны обдумывание, желание избежать категоричности оценок, несколько односторонняя представленность положительных и отрицательных осознаваемых личностных качеств. При оценивании подростки неглубоко осознают относительность развития тех или иных личностных качеств, в суждениях доминируют оценки действий, а не переживаний. Критерии оценок аморфны, нечетки, что проявляется в «подвижности» и неустойчивости обоснований для объяснения одного и того же факта в разных ситуациях.

Контент-анализ сочинений подростков показал, что они крайне разнородны по своему содержанию в зависимости от возраста. При описании себя 11-летние подростки в основном ориентируются на формально-биографические данные (36%), описание взаимодействия с окружающими представляет опять же скорее формально-биографические данные без объяснения оснований этих отношений. Для самоописаний 12-летних подростков характерно появление преобладания описаний психологических качеств (26%) над формально-биографическими данными (13%). Важное место в сочинениях начинает занимать общение со сверстниками (23%), представленное в основном описанием морально-нравственных качеств, проявляющихся во взаимодействии. Сочинения 13-летних подростков насыщены описанием интересов, большая часть из которых связана с компьютерными играми или занятиями в спортивных секциях, увлечением музыкой и др. (45%). Отдельные сочинения семиклассников ограничиваются подобной информацией, психологические и физические особенности либо не представлены вообще, либо представлены крайне скупо (10% и 4% соответственно). Для самоописаний 14-летних подростков в целом характерно наличие большинства категорий анализа, что позволяет говорить об их дифференцированности и широте охвата разных сфер жизни.

Результаты первичной описательной статистики показателей общего уровня рефлексии (табл.2) свидетельствуют о наличии различий в уровне развития рефлексии на разных этапах подросткового возраста. Так, если по показателям моды с 11 до 12 лет обнаруживается положительная динамика рефлексии (117 и 125 балла соответственно), то в 13 лет было выявлено резкое уменьшение данного значения до 87 баллов. Аналогичная тенденция имеет место быть и при анализе медианы. Значения асимметрии говорят о том, что в 12 и 14 лет обнаруживаются отклонения значений общего уровня рефлексии от нормального распределения в сторону более высоких значений (-1 и -1 соответственно), в среднем по всей выборке значение асимметрии говорит о нормальности распределения. Согласно значениям эксцесса, на протяжении всего подросткового возраста преобладают средние значения уровня рефлексии, что также подтверждает нормальность распределения признака.

Таблица 2

**Распределение показателей рефлексии в подростковом возрасте
(баллы)**

	М	Mo	Md	σ	A	E
11 лет	115	117	113	14	1	1
12 лет	117	125	118	10	-1	0
13 лет	109	87	109	19	1	0
14 лет	113	114	114	13	-1	0
По всей выборке	113	114	114	14	0	0

Примечания: М – среднее арифметическое, Mo – мода, Md – медиана, σ – станд.отклонение, A – асимметрия, E – эксцесс

Применение критерия χ^2 Пирсона показало, что различия в уровне рефлексии подростков различных возрастов статистически достоверны: $\chi^2_{эмп} = 14,34$ при сравнении показателей рефлексии в 11 и 13 лет, $\chi^2_{эмп} = 10,13$ при сравнении показателей в 13 и 14 лет, $\chi^2_{эмп} = 2,86$ при сравнении показателей в 11 и 14 лет (при $\chi^2_{кр 0,05} = 3,842$, $\chi^2_{кр 0,01} = 6,635$, $\chi^2_{кр 0,001} = 10,829$ для $df=1$). Гендерные различия в уровне рефлексии оказались статистически не значимы ($\chi^2_{эмп} = 1,98$ при аналогичных критических значениях).

Исследование трудностей общения подростков со сверстниками показало, что большинство подростков (от 80 до 83%) не имеют ярко выраженных трудностей общения, владеют как

процессуальной, так и социальной сторонами общения. Значительная часть подростков (от 18% до 21%) обладают такими психологическими особенностями, которые делают установление подлинного контакта, сокращение психологической дистанции, развитие глубоких межличностных отношений и удовлетворение базовых потребностей в данном возрасте невозможными.

Испытуемые продемонстрировали владение навыками использования экспрессии как средства общения (74% средний и 12% низкий уровни по суммарному показателю трудностей сознательного использования экспрессии), при этом подростки скорее непосредственно выражают собственное эмоциональное состояние, нежели сознательно используют экспрессию как обратную связь. Подавляющее большинство подростков (64% средний и 18% низкий уровни) обладают также достаточным уровнем владения голосом в процессе общения, что предполагает, например, использование в речи интонации, ударения для привлечения внимания слушающего. Отсутствие низких показателей по комплексной шкале «Коммуникативность» было обнаружено лишь при оценке умения подростков в разговоре целенаправленно держать паузу.

Значительная часть подростков (18% и 21%) испытывают затруднения в реализации социальной стороны общения (коммуникабельности). Так, 32% подростков не выполняют свои обязательства вовремя, 24-26% не умеют держать себя в соответствии с общепринятым этикетом, 18% осложняет свои взаимоотношения со сверстниками демонстрацией превосходства и неуважительно относятся к партнерам по общению. В целом подростки соблюдают основные нормы и правила русского языка, но нередко использует в своем лексиконе жаргонные слова и нецензурные выражения (12%).

Эмпирические данные позволили проследить специфику трудностей общения подростков со сверстниками от 11 до 14 лет (рис.1).

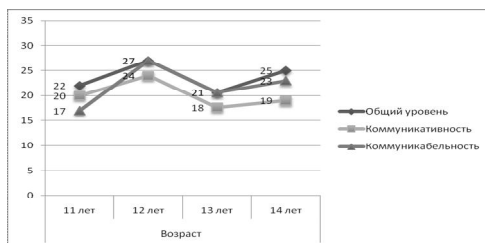


Рис. 1. Распределение подростков по показателю высокого уровня трудностей общения со сверстниками (в%)

Как видно из рисунка, наиболее сложным периодом подросткового возраста в отношении как общего уровня трудностей общения, так и реализации процессуальной и социальной его сторон является не кризис 13 лет, а предшествующие ему 11 и 12 лет. 13 лет – период наиболее активной и успешной реализации данного вида деятельности, когда происходит углубление и дифференциация дружеских связей. Общение со сверстниками для 13-летних подростков становится полигоном для примеривания образцов взрослого поведения, подгонки их к себе, отработки взрослых форм и способов действия.

В 3-ем параграфе представлен анализ эмпирических данных.

Сопоставление показателей трудностей общения и уровня развития рефлексии подростков (рис. 2) показало, что низкорефлексивные подростки имеют средний (71%) и низкий (29%) уровни трудностей, высокорефлексивные подростки представлены как в группе испытуемых с низким (33%), так и высоким уровнем (22%) трудностей общения. Высокорефлексивные подростки не испытывают значительных затруднений в реализации процессуальной стороны общения (коммуникативности), имея серьезные сложности в реализации его социальной стороны (коммуникабельности). Так, высокорефлексивные подростки по показателю коммуникативности продемонстрировали низкий и средний уровень трудностей (22% и 67% соответственно), низкорефлексивные – высокий и средний (20% и 63%). По показателю коммуникабельности высокорефлексивные подростки по преимуществу имеют высокий и средний уровень (33% и 56% соответственно), низкорефлексивные – низкий и средний (29% и 71%).

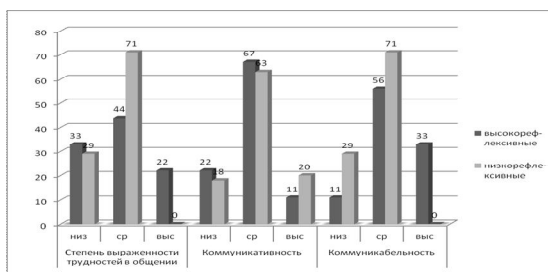


Рис. 2. Распределение подростков по уровню развития рефлексии в зависимости от трудностей общения со сверстниками (%)

Согласно эмпирическим данным (табл.3), высокорефлексивные подростки умеют сознательно использовать экспрессию для выражения собственных чувств и предоставления обратной связи партнеру по

общению, владеют голосом, умеют держать паузу в разговоре. Сложности в реализации социальной стороны общения высокорефлексивных подростков проявляются в непунктуальности, несоответствии их внешнего вида, одежды ситуации взаимодействия, частой демонстрацией превосходства, неуважительном отношении к партнерам по общению, использовании неуместного в конкретной ситуации набора слов и т.д. Низкорефлексивные подростки соблюдают социальные нормы и правила, в достаточной мере владеют сложными коммуникативными умениями, а именно: легко подбирают слова для выражения своих чувств, мыслей, описания действий, их внешний вид не противоречит ситуации общения и пр., т.е. ведут себя в соответствии с принятым социальными нормами. В итоге данные подростки довольно быстро заводят знакомства со сверстниками, часто становятся инициатором беседы, быстро и интуитивно понимают то, что подходит для данной ситуации общения.

Таблица 3

Распределение подростков по уровню развития рефлексии в зависимости от трудностей общения со сверстниками (в%)

Составляющие трудностей общения			Уровни рефлексии	
			выс	низ
Коммуникативность	Сознательное использование экспрессии	выс	11	0
		ср	67	100
		низ	22	0
	Владение голосом	выс	9	29
		ср	78	71
		низ	13	0
	Умение держать паузу	выс	0	0
		ср	78	100
		низ	22	0
Коммуникабельность	Соблюдение социальных норм	выс	22	0
		ср	67	71
		низ	11	29
	Сложные коммуникативные умения	выс	33	0
		ср	67	86
		низ	0	14

Оценка различий в уровне рефлексии между группами подростков с высоким и низким уровнем трудностей общения со сверстниками (табл.4) указывает на их статистическую значимость. Следует отметить, что рефлексия безусловно присуща как подросткам с трудностями общения, так и их не испытывающим, однако степень выраженности рефлексии у них различна. У подростков с трудностями в реализации социальной стороны общения статистически достоверно уровень рефлексии выше, чем у их сверстников, соблюдающих социальные нормы и правила.

Таблица 4

Эмпирические значения F критерия

Трудности общения		Значения критерия
Общий уровень		3,46**
Коммуникабельность		3,19**
	Пунктуальность	1,82*
	Вежливость	2,28**
	Тактичность	1,41
	Корректность	1,33
	Соответствие внешнего вида ситуации	2,63**
	Культура речи	1,70
	Демонстрация превосходства	3,02**

Примечания: ** - $p \leq 0,01$, * - $p \leq 0,05$,

где $F_{кр p \leq 0,05} = 1,74$, $F_{кр p \leq 0,01} = 2,17$ при $df_1 = 2$, $df_2 = 200$

Таким образом, результаты анализа эмпирических данных позволяют утверждать, что возникающие у подростков трудности в реализации социальной стороны общения, главными из которых являются несоответствие их внешнего вида ситуации взаимодействия, демонстрация превосходства, неуважительное отношения к партнерам по общению, являются пусковым механизмом рефлексивных процессов в подростковом возрасте. Подростки, испытывающие трудности в общении, вынуждены обращаться к анализу собственной индивидуальности как средству, необходимому для организации взаимоотношений со сверстниками и реализации других видов деятельности. Осознание и оценка собственных качеств, понимание их как средств решения стоящих перед подростком задач, как отмечал Д.Б. Эльконин, становится сущностным основанием для всего психического

развития подростков и, в частности, становления саморегуляции произвольной активности в данном возрасте.

Количественный анализ соотношения уровня рефлексии и компонентов саморегуляции показал, что подростки с высоким уровнем рефлексии в большей мере демонстрируют высокий и средний уровни развития умений планировать свою деятельность (44% и 41% соответственно), учитывать внутренние и внешние условия (22% и 56%), определять программу исполнительских действий (26% и 70%), оценивать достигнутые результаты (33% и 48%). Высокорефлексивные подростки имеют тенденцию продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, разрабатывать детализированные и развернутые программы деятельности, они обладают устойчивыми субъективными критериями оценки успешности достижения результата, способны перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий.

Анализ значимых корреляционных связей, обнаруженных нами, позволяет утверждать, что чем выше общий уровень развития рефлексии, тем более сформирован общий уровень саморегуляции подростков ($r_{\text{сэмп}}=0,442$, $p \leq 0,001$) и ее отдельные компоненты, а именно: программирование ($r_{\text{сэмп}}=0,344$, $p \leq 0,01$), оценка результата ($r_{\text{сэмп}}=0,408$, $p \leq 0,01$), гибкость ($r_{\text{сэмп}}=0,427$, $p \leq 0,01$). На уровне статистической тенденции выявлена линейная связь рефлексии и такого компонента регуляции, как планирование ($r_{\text{эмп}}=0,442$, $p \leq 0,05$).

Оценка различий в общем уровне саморегуляции между группами подростков с высоким и низким уровнем рефлексии (табл. 5) указывает на их статистическую значимость ($\chi^2_{\text{эмп}}=11,75$, $p < 0,01$). Согласно результатам математической статистики, наибольший вклад в связь общего уровня саморегуляции и рефлексии в подростковом возрасте вносят: устойчивость субъективных критериев оценки результатов ($\chi^2_{\text{эмп}}=12,31$, $p < 0,01$), потребность продумывать способы своего поведения для достижения поставленной цели ($\chi^2_{\text{эмп}}=10,06$, $p < 0,01$), способность перестраивать планы и программы исполнительских действий при рассогласовании результатов и целей ($\chi^2_{\text{эмп}}=8,70$, $p < 0,05$). Интересно, что акцентуированность/гармоничность стиля саморегуляции не связано с развитием рефлексии в данном возрасте ($\chi^2_{\text{эмп}}=0,12$, $p < 0,05$).

Таблица 5

Значения критерия χ^2 – Пирсона при оценке различий саморегуляции произвольной активности высоко- и низкорефлексивных подростков

Показатели саморегуляции		Значение критерия
Основные регуляторные процессы	Планирование	6,34*
	Моделирование	2,85
	Программирование	10,06**
	Оценка результата	12,31**
Регуляторно-личностные свойства	Гибкость	8,70*
	Самостоятельность	0,32
Общий уровень		11,75**
Акцентуированность/гармоничность стиля саморегуляции		0,12

*Примечания: *** - $p \leq 0,001$, ** - $p \leq 0,01$, * - $p \leq 0,05$,*

где $\chi^2_{кр 0,05} = 5,992$, $\chi^2_{кр 0,01} = 9,211$, $\chi^2_{кр 0,001} = 13,817$ для $df=2$

Таким образом, результаты эмпирического исследования показали, что процесс осознания собственной индивидуальности (т.е. рефлексия) связан с общим уровнем саморегуляции, обеспечивая реализацию таких регуляторных процессов, как программирование и оценка результата. При этом рефлексия является не психическим средством осуществления регуляторных функций, а скорее специфическим источником информации, необходимой для реализации процесса саморегуляции. Знание собственных свойств и качеств позволяет подросткам, во-первых, автономно оценивать себя и результаты своей деятельности и поведения, во-вторых, детализировано и развернуто продумывать способы действия и поведения для достижения своих целей, в-третьих, перестраивать планы и программы исполнительских действий при возникновении непредвиденных обстоятельств. В качестве устойчивых субъективных критериев оценки успешности достижения результатов у рефлексирующих подростков выступают собственные свойства индивидуальности.

В заключении научно-квалификационной работы приводятся основные результаты решения поставленных в исследовании задач, позволяющие сделать обоснованные выводы о том, что исходная гипотеза доказана, поставленная цель достигнута. Результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Осознанная саморегуляция произвольной активности как

системно-организованный процесс внутренней психической активности по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности выступает задачей развития в подростковом возрасте. Центром анализа становления саморегуляции в подростковом возрасте должно быть интимно-личностное общение со сверстниками.

2. Трудности, возникающие в процессе построения отношений со сверстниками и состоящие в несоблюдении социальных норм и правил, вынуждают подростков обращаться к внутренней рефлексивной работе по определению собственной индивидуальности. Демонстрация превосходства, несоответствие внешнего вида ситуации взаимодействия, неуважительные отношения к партнерам по общению, являются пусковым механизмом рефлексивных процессов в подростковом возрасте.

3. Наиболее сложным периодом подросткового возраста в отношении как общего уровня трудностей общения, так и реализации процессуальной и социальной его сторон является не кризис 13 лет, а предшествующие ему 11 и 12 лет, что связано с гетерохронностью становления рефлексии в данном возрасте. Уровень рефлексии обнаруживает положительную динамику в 11-12 лет и резкое снижение показателей в период подросткового кризиса (13 лет), характеризующегося минимальными затруднениями в общении со сверстниками.

4. Осознание и оценка собственных качеств, понимание их как средств решения стоящих перед подростком задач становятся специфическим источником информации, необходимой для реализации процесса саморегуляции. Высокорефлексивные подростки имеют тенденцию продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, разрабатывать детализированные и развернутые программы деятельности, они обладают устойчивыми субъективными критериями оценки успешности достижения результата, способны перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

в изданиях, рекомендованных ВАК МОиН РФ:

1. Бортникова, Л.Г., Петрова, Д.Б. Осознанная саморегуляция произвольной активности подростков в контексте реализации ведущего вида деятельности / Л.Г. Бортникова, Д.Б. Петрова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – Сургут: РИО СурГПУ. – 2012. – №1(16). – С.163-169.
2. Бортникова, Л.Г., Петрова, Д.Б. Дифференциально-психологические аспекты саморегуляции произвольной активности в подростковом возрасте / Л.Г. Бортникова, Д.Б. Петрова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – Сургут: РИО СурГПУ. – 2011. – №2(13). – С.21-30.

в других изданиях:

3. Петрова, Д.Б. Роль рефлексии в саморегуляции произвольной активности подростков с трудностями общения со сверстниками / Д.Б. Петрова // Психология – наука будущего: материалы IV Международной конференции молодых ученых (г.Москва, 17-18 ноября 2012). / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2012. – С.355-358.
4. Бортникова, Л.Г., Петрова, Д.Б. Трудности общения как фактор становления саморегуляции произвольной активности в подростковом возрасте / Л.Г. Бортникова, Д.Б. Петрова // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). / Под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. — СПб.: Реноме, 2011. Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/psy/archive/32/1104/>
5. Петрова, Д.Б. Психологический анализ состояния проблемы рефлексии в зарубежной и отечественной литературе // Материалы II Международной научно-практической конференции «Ключевые аспекты научной деятельности 2007». Том 5. – Медицина и психология. – г.Днепропетровск: Наука образование, 2007. – 96 с.
6. Петрова, Д.Б. Проблема рефлексии как объект конкретно-научно психологического исследования // Сборник научных материалов окружной научно-практической конференции «VI Знаменские чтения»: в 2 ч./Под ред. В.Н.Малиновской. – Сургут: РИО СурГПУ, 2007. – Ч.1. – 238 с. С.177-180