РОЗДІЛ V. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПСИХОДІАГНОСТИЧНІЙ, КОНСУЛЬТАТИВНІЙ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЙНІЙ ПРАКТИЦІ

© 2012

Я. М. Бугерко (м. Ялта)

РЕФЛЕКСИВНА ПСИХОДІАГНОСТИКА ЯК ПОЗИЦІЙНИЙ МЕТОД РЕФЛЕПРАКТИКИ

Постановка проблеми. Вирішення складних, комплексних проблем в освітній сфері вимагають перегляду старих стереотипів мислення і діяльності та пошуку нових форм, методів їх розв'язання. Традиційні психодіагностичні методи, які в основному використовуються в освіті, характеризуються вимірювально-дослідницькою спрямованістю, завдяки якій досягаються кількісна і якісна кваліфікація явища, котре вивчається, і його інтерпретація. Вони застосовуються для диференціації, відбору, атестації кадрів, для оцінки ситуації в педагогічному колективі та ін. Однак всебільшої значимості в останні роки набувають методи рефлексивної діагностики, головним завданням яких є створенняпсихологічних умов для професійного та особистісного розвитку учасників освітньої системи.

Аналіз останніх публікацій. В сучасній психологічній науці спостерігається інтенсивне зростання досліджень проблем рефлексії, поглиблений аналіз її теоретичних засад, форм та методів експериментування. Важливим аспектом є розгляд можливостей психологічної діагностики з точки зору рефлексивної психології. Аналіз основних цінностей практичної роботи (в ракурсі рефлексивно-гуманістичної парадигми І.Н.Семенова, С.Ю.Степанова) показує, що такими є створення особливих психологічних умов для саморозвитку індивідуальних і колективних суб'єктів та породження ними особистісних і групових культурних інновацій в різних формах.

Проблемам рефлексивно-інноваційних методів діагностики в освіті присвячені роботи Є.П.Варламової, С.Ю.Степанова; розробка авторської психометричної методики діагностики індивідуальної міри розвитку властивості рефлексивності здійснена А.В.Карповим, В.В. Пономарьовою; основні принципи моделі рефлексивної організації розвитку педагогічної майстерності та проблеми ігропрактики розглядались С. Ю. Степановим, Г. Ф. Похмелкіною, Т. Ю. Колошиним, Т. В. Фроловою; розвиток теорії і практики проектування і проведення організаційно-навчальних ігор з врахуванням функції рефлексії в них здійснені В. В. Давидовим, С. Д. Неверковичем, Н. В. Самоукіною, В. С. Лазаревим; розробці ігротехнічних засобів, які сприяють активізації рефлексії в учасників рефлепрактики присвячені дослідження І. Н. Семенова, С. Ю. Степанова, А. О. Тюкова. Однак попри вказаний масив досліджень, проблеми власне рефлексивної психодіагностики залишаються маловивченими і недостатньо дослідженими.

Виділення невирішених раніше складових загальної проблеми. Впсихологічній літературі не розглядаються можливості психологічної діагностики з точки зору рефлексивної психології, зокрема створення в процесі діагностики особливих психологічних умов для саморозвитку індивідуальних і колективних суб'єктів, механізми породження особистісних і групових культурних інновацій в процесі рефлепрактики.

Постановка завдання (формулювання цілей статті). Розкрити особливості рефлепрактики як особливого метаметоду організації сучасних соціальних практик, який дозволяє працювати з екзистенційними феноменами людини: цінностями її життєдіяльності, вищими смислами і цілями діяльності. Проаналізувати сутнісний зміст методів рефлексивно-діагностичного культивування співтворчості у рефлепрактиці через проектування (сценарування) онтологічних передумов рефлексивно-співтворчого буття людини. Порівняти особливості і можливості традиційних психодіагностичних методівта рефлексивних методик діагностики.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В останні роки рядом експертів висловлюється твердження, що якщо XX століття було століттям високих технологій в промисловості, управлінні і військовій сфері (high-tech), то XXI стане століттям високих гуманітарних технологій, спрямованих на розкриття і ефективне використання потенціалу людей і колективів (high-hume). Однак саме в цьому закладені і основні можливості, і основні небезпеки та загрози нового тисячоліття. Зростання ролі суб'єктивності в сучасному світі з необхідністю потребує дослідження такої властивості особистості як рефлексивність, яка задає зв'язність й осмисленість буттєвості людського життя, забезпечує мобілізацію особистісно-інтелектуальних ресурсів у проблемно-конфліктних ситуаціях і породжує дієво-перетворювальне ставленняособистостіяк цілісного Я людини до її власної поведінки, а також до її соціокультурного і предметно-екологічного оточення.

Рефлексивне самопроектування і самовизначення (пов'язане з екзистенційним зверненням до граничних сенсів дієвого буття і життєдіяльності конкретної людини) назване С.Ю.Степановим «рефлексивною практикою», або, скорочено, «рефлепрактикою». Розглянемо основні концептуальні засади та завдання рефлепрактики. Її практичне втілення як ідеї здійснюється шляхом розробки психологічних моделей створення співтворчого середовища.Системоутворювальними чинниками останнього є «каталізатори» організованої і

систематичної рефлексії, тобто власне її носії. Такими носіями здебільшого постають або наявні у людини культурні цінності чи взірці діяльності, або, наприклад, психологи-рефлепрактики, здатні створювати і реалізувати різні розвивальні, психодіагностичні, психотренінгові методики, що побудовані на основі рефлексивного проживання особистістю досвіду (у т.ч. й професійного).

Слід відмітити, що традиційні психодіагностичні методи, які в основному використовуються в освіті, характеризуються вимірювально-дослідницькою спрямованістю. Вони застосовуються для диференціації, відбору, атестації кадрів, для оцінки ситуації в педагогічному колективі та ін. Головним завданням психологічної діагностики з погляду рефлексивної психології, на думку С.Ю.Степанова, Є.П.Варламової [2, с.31] є створення психологічних умов для професійного та особистісного розвитку учасників освітньої системи. Тому одним з перспективних напрямків є розробка особливих, рефлексивних форм і методик діагностики на основі концептуальної реінтерпретації і інструментальної модифікації особистісно-суб'єктного і проективного підходів у царині сучасної психодіагностики. Вони щонайперше спрямованіна створення умов для самодослідження суб'єктів навчальної діяльності та їх удосконалення у своїй життєактивності.

На відміну від традиційних методів сутнісно репродуктивних – демонстраційно інформаційних, поетапно-формувальних, проблемно-орієнтувальних, евристично-програмувальних, поведінково-адаптаційних), коли процес розвитку проектується і технологічно вибудовується під наперед відому мету, форму і зміст, суть методів рефлексивного культивування полягає в їх принциповій інноваційній унікальності, парадоксальності, відвертості і надмірності стосовно кожного практичного завданнярозвитку й одночасно - їх зверненості до скарбниці світової культури, але не в репродуктивному, споживацькому сенсі, а у творчому чи співтворчому розумінні.

Саме тому про проектування рефлепрактики доречно говорити лише умовно, оскільки вона не може бути спроектована раз і назавжди для всіх типових ситуацій і завдань розвитку, тому щоразу сценарується (замислюється) заново як унікальне і багатоваріантне спів-буття її потенційних учасників. При цьому каталізатором і водночас прототипом, на основі якого відбувається навмисне вибудовування ("відсторонення", за М. М. Бахтіним), виступає навіть не попередній сценарій або вже накопичений досвід розв'язання задач інноваційного розвитку, а спеціально підібраний культурний еталон, культурна цінність, культурний символ.

Будь-яка культурна цінність, художня чи історична (узята як подія, як прецедент з історії, релігії, казок, міфів, епосу, художньої літератури, кіномистецтва, музики тощо) в контексті культивування рефлексивних процесів розвитку набуває статусу динамічного архе- та архістереотипу (культурного аналога і символу, тобто рефлексивної форми і рефлексивного змісту), перетворення, вичерпання і розвиток сенсів якого уможливлює не тільки саму позицію співтворчості зі всіма учасниками практики рефлексії, але й одночасно з Культурою загалом [5, с.96]. Інакше кажучи, рефлепрактика апріорі набуває можливості відбутися як культурний прецедент, як культурно-історична подія завдяки співтворчому буттю всіх її суб'єктів. І саме так вона і передбачається, і сценарується її ініціаторами – рефлепрактиками, а також актуально переживається її безпосередніми учасниками.

Сутнісною особливістю методів рефлексивного культивування є використання у процесі їх проектування (сценарування) онтологічних передумов рефлексивно-співтворчого буття людини [1, с.26]. Одним із ключових методів, який визначає унікальну психологічну специфіку рефлепрактики стосовно інших тренінгових або ігрових практик розвитку і діагностики, є розроблений С. Ю. Степановим та апробований спільно із співробітниками Інституту психології рефлексії співтворчості "*метод рефлексивних інверсій*".Суть його полягає в тому, що за допомогою спеціальних психологічних «перевертнів» - реінтерпретацій культурних аналогів – учасники рефлепрактики долучаються до психологічного «іншосвіту», тобто до умовного часопростору, у сенсі фантастичного існування цього «іншобуття» на фоні вже наявного у їхньому житті нормального, звичного світу і буденного способу існування - «буття». Схематично цей процес можна подати наступним чином (див.рис.).

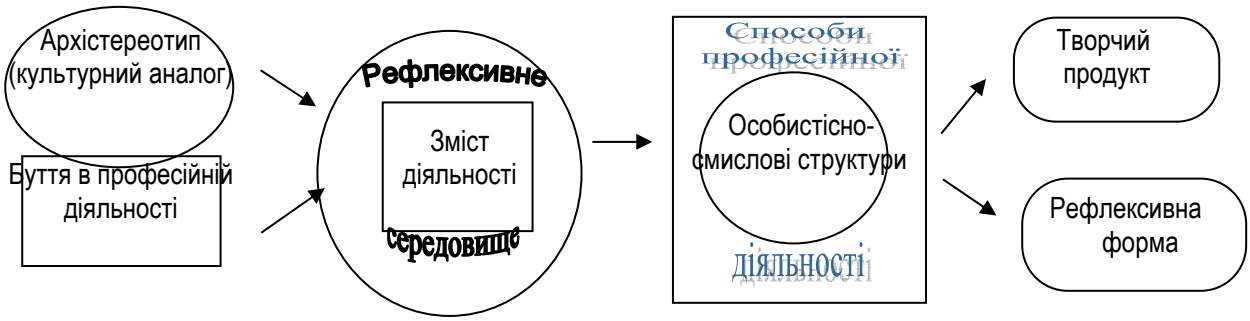

Рис. 1. *Концептуальна схема культивування співтворчості у рефлепрактиці (за С. Ю. Степановим)*

Хоча таке «ірреально-фантазійне» буття людини нагадує віртуальну реальність, однак, на думку С. Ю. Степанова, воно має психопластичніший й органічніший характер. Занурення людини у створений нею ірреальний рефлексивний іншосвіт дає змогу зрозуміти і зняти власні програмово-поведінкові обмеження завдяки активізації і усвідомленню раніше закритих і слабко рефлексованих, структур індивідуального і колективного підсвідомого досвіду.

Занурення людини у рефлексивний іншосвіт має психопластичніший й органічніший характер, ніж комп'ютерна віртуальність, а також відрізняється від специфічної життєдіяльності своїми особливими закономірностями. Для створення вказаних віртуальних атрибутів середовища використовуються інверсії (переосмислення) різних культурних прототипів (наприклад, казкових чи міфологічних героїв, літературних або кіноперсонажів і т.ін.).

«Ірреальність» рефлексивного іншосвіту дозволяє проживати і набувати таких переживань, знань і здібностей, які в нормальному житті здаютьсялюдині свідомо недоступними. У будь-якому разі іншосвіт не тільки забезпечує творчу самоактуалізацію, а й активізує дію захищеної самопроекції (тобто осмисленого і добровільного розкриття тайників свого внутрішнього життя з упевненістю, що її не травмують і не порушать), різних, першочергово закритих і слабко рефлексованих, структур індивідуального і колективного підсвідомого досвіду учасників рефлепрактики.

Завдяки зазначеним особливостям рефлепрактика постає як метаметод для організації сучасних соціальних практик, дає змогу актуалізувати у співтворчому психолого-педагогічному процесі не лише «зони найближчого розвитку» (Л. С. Виготський), але і перспективи віддаленого професійно-особистісного (само-)розвитку людини як її творчої унікальності, а також забезпечує створення нових способів поведінки, спілкування і діяльності, розвиток смислових горизонтів реалізації найкращого ментального потенціалу особистості.

Як зазначалося вище, традиційні психодіагностичні методи характеризуються вимірювально-дослідницькою спрямованістю, завдяки якій досягаються кількісна і якісна кваліфікація явища, котре вивчається, і його інтерпретація. Вони застосовуються в основному для диференціації, відбору, атестації кадрів, для оцінки ситуації в педагогічному колективі та ін. Аналіз літератури [2] показує, що головними принципами рефлексивних методів діагностики є такі: 1) всі учасники діагностики знаходяться в активній, творчій позиції стосовно самого обстеження; 2) як організатори, так і самі обстежувані беруть активну участь у створенні діагностичної методики, у її застосуванні, в обробці та аналізі результатів; 3) феноменами, котрі вивчаються, можуть бути професійні цінності учасників, їх образ себе і свого колективу, їхня професійна і життєва позиція, творча унікальність, способи діяльності і спілкування; 4) осмислення і переосмислення цих феноменів, що дає найбільш конструктивний імпульс до професійного саморозвитку і породження інновацій в освітній практиці.

Метою рефлексивних методик діагностики є не стільки одержання максимально вичерпної та об'єктивної інформації про те, що цікавить організаторів або учасників (як це прийнято в традиційній психодіагностиці), скільки створення рефлексивного простору зим, щоб якнайповніше осмислити професійну реальність, створити найсприятливіші умови для її конструктивного розвитку.

Рефлексивна діагностика, поруч із створенням спеціальної методики і специфічного простору аналізу, охоплює: а) постановку завдання діагностики; б) створенняметодики зусиллями організаторів та учасників дослідження; в) процедури її проведення; г) спробу передбачити і зрозуміти її результати до отримання дійсних даних; д) рефлексію реальних результатів та аналіз усіх їх відмінностей від передбачуваних. Фактично вона включає в собі багато елементів соціально-активного навчання [7], а тому передбачає пошук і вибір культурного аналога (історичного чи вигаданого героя, сюжету тощо), що максимально повно відображає феномен, котрий вивчається, тобто наявність його наочного уявлення(у формі соціально-драматичної імпровізації, психологічної скульптури, малюнка); рефлексію унаочненого образу з виявленням неявним сенсів і контекстів. Це, по-перше, дає змогу максимально повно виявляти індивідуальне і групове розуміння досліджуваного феномена, домогтися його емоційногопроживання; по-друге, дозволяє учасникам діагностики здійснити різносторонню рефлексію актуального феноменального стану і віднайти можливості чи резерви його конструктивного вдосконалення або поліпшення.

Власне, аналіз особливостей проведення АСПН (активного соціально-психологічного навчання), розробленого акад. Т. С. Яценко [див. 7], вказує на наявність і використання потенційних можливостей рефлексивної здатності учасників навчання у процесуальній психодіагностиці АСПН, зокрема моделювання спонтанної взаємодії між учасниками без наперед заданої програми дій, неповторність процесу і результатів психодіагностики, що зумовлено унікальністю аналізованого конкретно-семантичного матеріалу, будування психодіагностичних прогнозів з метою пізнання неусвідомленої логіки поведінки суб'єкта. Психоаналіз малюнка, розшифрування втілених у ньому символів та образів, з одного боку, дає широкі можливості для психологічно безпечної самопроекції і самодослідження виконавців-учасників, з іншого – активізує у них перебіг рефлексії унаочненого образу з виявленням неявних сенсів і контекстів, сприяє усвідомленню, а почасти і глибокому переосмисленню своїх актуальних і потенційних соціально-психологічних і професійних ресурсів.

Є. П. Варламова, С. Ю. Степанов виділяють кілька основних способів забезпечення простору рефлексивної діагностики: 1) через створенняспеціальної методики і топіки аналізу, найбільш адекватних поставленому завданню, 2)шляхом звернення до культурно-історичних аналогів (загальновідомих історичних і вигаданих сюжетів, героїв та інших образів), 3) способом створення елементів «іншосвіту» — максимально недетермінованого (невизначеного) соціально-психологічного середовища (загадок, ігрових ситуацій, вправ тощо) 4) за допомогою інверсій («перевертнів» або стереотипів буденної свідомості), які дають змогу творити соціально-психологічний простір, максимально відкритий для вільної самопроекції учасників дослідження, 5) через моделювання і концептуалізацію ситуації, яка діагностується, з використанням графічних символів, 6) із застосуванням принципу рефлексивних контрастів – шляхом зіставлення феномена, котрий вивчається, із його можливими (контрастними) варіантами.

Важливим з огляду на зазначене є діагностика власне рефлексивної властивості самих учасників навчання, при цьому слід враховувати дві умови. По-перше, розробка проблеми рефлексії повинна проводитися диференційовано, за конкретними напрямками,а сам феномен доречно вивчати як психічний процес, психічний стан і психічну властивість (причому не фрагментарно використовуючи дані кожної із цих базових психологічних категорій, а максимально повно реалізуючи їх концептуальний потенціал). По-друге, на основі такого диференційованого дослідження треба здійснити синтезотриманих у кожному із трьох базових аспектів результатів. Диференційоване розуміння предмета психології рефлексії передбачає його спеціальний розгляд в аспекті категорії «психічна властивість». А це означає, що рефлексивність повинна бути представлена як якісно виняткова властивість людини. Для цього потрібно реалізувати ті методологічні імперативи, які існують у даній сфері дослідження. Одне із найважливіших з них – положення про індивідуальну міру виявубудь-якої психічної властивості. Звідси слідує, що і рефлексивність як психічна властивість також має певний діапазон відмінностей в індивідуальному ступені вияву і що існують стабільні диференційно-психологічні її особливості. Вона, як і будь-яка інша властивість, континуальна, а відтак принципово квантифікаційна і тому вимірювана. Отже, можлива розробка відповідної психодіагностичної процедури, методики її вимірювання, які у взаємодоповненні покликані забезпечити об’єктивне вимірювання існуючих відмінностей у ступенях розвитку рефлексивності, а через них надавати додаткові можливості у психологічному вивченні рефлексії як процесу і як стану.

Все це має достатньо значущі, на наш погляд, методологічні наслідки. Справа в тому, що принципова квантифікованість і вимірюваність рефлексивності уможливлюють її розгляд як нової, кількісно поданої, незалежної змінної *у* психологічних дослідженнях, щонайперше в експериментальних. Така змінна може бути розглянута як кількісно вимірний аргумент в пошуку і виявленні нових функціональних залежностей і зв'язків. Наприклад, виникає можливість для становлення закономірних зв'язків між рефлексією і результативними параметрами діяльності; для визначення системи кореляційних зв'язків рефлексії і всіх інших індивідуальних рис особистості; для визначення місця рефлексії упсихологічній структурі останньоїв цілому. Так конкретна властивість стає реальним і повноцінним об'єктом конкретно-наукового психологічного дослідження (передусім експериментального, психометричного).

Зважаючи на різноманітність підходів, способів, стратегій, розробок проблеми рефлексії і на багатоаспектність самих її проявів, вивчення даного явища-феномена потрібно проводити диференційовано, за конкретними критеріальними ознаками, враховуючи принципову можливість інтерпретації її як психічного процесу, психічного стану і психічної властивості. Запропонований А. В. Карповим категоріально-диференційований підхід до вивчення рефлексії дає змогу реалізувати такий методологічний імператив, як положення про індивідуальну міру виявубудь-якої психічної властивості. «Рефлексивність, як психічна властивість, також повинна мати певний діапазон відмінностей в індивідуальному ступені вияву… Вона, як і будь-яка інша властивість, континуальна, а відтак принципово квантифікаційна і тому вимірювана» [4, с. 47]. Як результат – висновок про принципову можливість розробки відповідної психодіагностичної методики, процедурних технік її проведення, які у взаємодоповненні покликані забезпечити об’єктивне вимірювання існуючих відмінностей у ступенях розвитку рефлексивності.

Все більшої вагомості у психології набувають якісні методи дослідження, що пояснюється їх протиставленням з об’єктивними кількісними методами. Останні не дають повної інформації про складні інтеграційні процеси психіки, про глибинні засади внутрішнього світу людини, про реальне наповнення її самосвідомості. У зв’язку з цим саме якісний підхід об’єктивно підсилює надійність кількісного, хоча очевидно, що обидва підходи важливі як інтегруючі засоби перехресної валідизації. Результуюча ефективність взаємодії цих підходів залежить від мети і концептуальної основи дослідження і відбувається протягом усього періоду виконання дослідницької програми. Крім того, перевага якісних методів полягає у тому, що вони розкривають такі аспекти сприйнятого феномена, як його розуміння з погляду учасників та з позиції особливостей конкретного контексту існування, що неможливо врахувати при квантифікації даних у кількісних розрахунках. Таким чином отримана інформація набуває цілісності, долається дискретність її характеру. Нарешті, уможливлюється «діалог» із внутрішнім світом людини і з’являється змога зрозуміти суб'єктивний сенс досліджуваних феноменів.

Одним з таких методів є *якісне дослідницьке інтерв'ю*, завдяки якому одержуються засоби для розкриття смислового змісту внутрішнього світу людини, стає доступною пізнанню змістовна сторона дії психологічних механізмів психіки. Даний метод може використовуватися в різних цілях: а) на ранніх стадіях дослідження задля виведення робочих гіпотез і визначення змінних; б) як основний метод збору даних; в) для доповнення (уточнення, розширення, контролю) даних, отриманих іншими методами. Проаналізуємо метод якісного сфокусованого інтерв'ю, розроблений Н. О. Дєєвою [3, с. 89-101], концептуальним підґрунтям якого є принципи сучасного регулятивного підходу і засадничі положення теорії меж А. С. Шарова. У зазначеному методі сутнісний зміст рефлексивних механізмів розглядається як внутрішня робота з осмислення людиною себе і свого життя, з формування організації і зміни її внутрішнього світу, щонайперше ціннісно-смислової сфери.

Особливістю інтерв'ю є індивідуальний, малоструктурований і фокусований характер. Під час його проведення обов'язково треба дотримуватися таких правил, як етичне ставлення до респондента, зацікавленість його проблемою і бажання допомогти, а також зовнішня доброзичливість, «підлаштовування» під інтереси обстежуваного, використання уточнювальних запитань, роз'яснення у процесі інтерв'ю, чітке слідування його меті. У розповідях респондентів відстежуються наступні моменти: по-перше, особливості рефлексії та вплив рефлексивних механізмів на сформованість їх ціннісно-смислової сфери; по-друге, те,як організована їхня активність і яким чином виявляються у цій активності ціннісно-смислові утворення та рефлексивний потенціал особистості. Дані аспекти є основою для запитань у логіці інтерв'ю, які задаються під час розповідей респондентів, і є прямими, уточнювальними, навідними. Причому питання різні змістовно і кількісно. Їх послідовність залежить від ходу розгортання розповіді конкретного обстежуваного та мети інтерв'ю. Отримані дані опрацьовуються у кілька етапів, що поєднують якісні (категоризацію, схематизацію, типологізацію) і кількісні методи обробки та аналізу.

Першопочатковою процедурою методу є категоризація, яка полягає у розподілі значного обсягу інформації, отриманого під час інтерв'ю за категоріями. Категоризація здебільшого поєднуєа два аспекти – визначення параметрів, вимірів, сутнісного змісту досліджуваних явищ відповідно до концептуальної основи та безпосередньо кількісні і якісні характеристики одержаних категорій. Наступним етапом обробки одержаних даних за зазначеним методом є схематизація, тобто узагальнення і схематичний виклад результатів інтерв'ю кожного конкретного обстежуваного. Третій етап обробки даних інтерв'ю – типологізація, коли на основі проведених процедур категоризації і схематизації виділяються види та рівні формовиявів рефлексії в усіх обстежуваних даної вибірки.

Варто зазначити, що, попри безсумнівну доцільність і перспективність методу якісного інтерв'ю, його проведення завжди супроводжується певними ускладненнями, зумовленими значним обсягом первинного матеріалу. Слід враховувати і специфічний характер критеріїв об'єктивності, надійності і валідності даних досліджень та обов'язковість кількісного підтвердження їх якісних результатів.

Таким чином, важливим моментом рефлексивної психодіагностики є та особливість, що вона пропонує учасникам активну позицію стосовно всіх етапів діагностичного дослідження, дозволяє їм працювати з екзистенційними феноменами – цінностями своєї життєдіяльності, вищими смислами і цілями діяльності. Всі сторони психодіагностичного дослідження, як учасники і організатори, так і досліджувані внутрішні чи зовнішні феномени знаходяться в суб'єктній або квазісуб'єктній позиції по відношенню до організації процесу дослідження, а самі рефлексивні форми і методики діагностики спрямовані на створення умов для самодослідження учасників та їх вдосконалення в своїй професійній діяльності.

Висновки.

1.Рефлексивна діагностика, пропонуючи учасникам навчання активну позицію стосовно всіх етапів діагностичного дослідження, дозволяє їм, по-перше, створити цілісний, багатогранний образ досліджуваної реальності, по-друге, провести психологічно безпечну (безоцінювальну) діагностику своїх рис (ознак) і використовувати ці результати для професійного самовдосконалення, по-третє, розвивати свою творчу непересічність та унікальність.

2. Вона виступає як позиційний метод рефлекпрактики, який дає змогу актуалізувати у співтворчому психолого-педагогічному процесі не лише зони найближчого розвитку, але і перспективи віддаленого професійно-особистісного (само-)розвитку людини як її творчої унікальності, а також забезпечує створення нових способів поведінки, спілкування і діяльності, розвиток смислових горизонтів реалізації найкращого ментального потенціалу особистості.

Література:

1. *Бугерко Я.* Концептуальні засади рефлепрактики як методу рефлексивного самопроектування і самовизначення особистості / Ярослава Бугерко // Вітакультурний млин. – 2008. – Модуль 8. – С. 25–27.
2. *Варламова Е.П.* Рефлексивная диагностика в системе образования / Е.П. Варламова, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии.- 1997.- №5.- С. 28-43.
3. *Деева Н. А.* Рефлексивные механизмы переживания кризиса и изменение ценносно-смысловой сферы : дис.

…канд.психол.наук: 19.00.01 / Наталья Александровна Деева. – Омск, 2005. – 186 с.
4. *Карпов А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психолог.журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
5. *Степанов С.Ю.* Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов - М.: Наука, 2000. – 176 с.
6. *Степанов С.Ю.* Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С.Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелкина, Т.Ю. Колошина, Т.В. Фролова // Вопросы психологии. – 1991. - № 5. – С.5-14
7. *Яценко Т. С.* Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика : навч. посіб. / Т. С. Яценко, Я. М. Кміт, Б. М. Олексієнко. – Хмельницький :Вид-во НАПВУ, 2002. – 792 с.

Резюме. У статті розкриваються особливості методів рефлексивної діагностики, їх завдання, головні принципи та способи забезпечення простору рефлексивної діагностики. Аналізуються якісні методи дослідження, які дозволяють розкрити смисловий зміст внутрішнього світу людини та об'єктивно підсилюють надійність кількісного, підкреслюється, що обидва підходи важливі як інтегруючі засоби перехресної валідизації. **Ключові слова**: рефлекпрактика, рефлексивне культивування, метод рефлексивних інверсій, рефлексивно-інноваційні методи діагностики, якісне дослідницьке інтерв'ю.

Резюме. В статье рассматриваются особенности методов рефлексивной диагностики, их задачи, основные принципы и способы обеспечения пространства рефлексивной диагностики. Анализируются качественные методы исследований, которые позволяют раскрыть содержательный смысл внутреннего мира человека и объективно усиливают надежность количественного; подчеркивается, что оба подхода важны как интегрирующие средства перекрестной валидизации. **Ключевые слова**: рефлепрактика, рефлексивное культивирование, метод рефлексивных инверсий, рефлексивно-инновационные методы диагностики, качественное исследовательское интервью.

© 2012

Т.В. Власова, М.В. Миляева, Л.М. Королев, Т.Н. Суровцева (г.Москва)

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Постановка проблемы. В современном российском обществе остро стоит проблема работы с семьей, имеющей ребенка с отклонениями в развитии ведь до недавнего времени замалчивались как «особенные» проблемы самих инвалидов, так и специфические проблемы «особенных» семей, воспитывающих детей с ограничениями жизнедеятельности. На сегодняшний день в России практически единственной формой работы с детьми, отстающими в развитии, является их обучение в специальных коррекционных общеобразовательных школах особого типа. Однако только обучение «особенного» ребенка в подобной школе без активного участия семьи не может дать ожидаемого положительного результата, т.к. именно в семье формируется личность ребенка. И от психологического здоровья семьи в большей степени зависит развитие как нормального, так и «особенного» ребенка с ограничениями в жизнедеятельности. Поэтому знание особенностей такой семьи, понимание того, что испытывают родители, помогает педагогам, социальным работникам более эффективно организовывать сотрудничество с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями.

В традиционном подходе к проблемам семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии принятому в российской коррекционной педагогике принято рассматривать эти проблемы в первую очередь через призму проблем самого ребенка. При этомсемья не воспринимается как целостная социально-психологическая общность, испытывающая потребность в длительном, тщательно спланированном коррекционном воздействии. Из семьи выделяется ребенок, который в соответствии с потребностями, обусловленными нарушениями в его психофизическом и интеллектуальном развитии, помещается в особые условия обучения и воспитания, создаваемые в специальных коррекционных общеобразовательных учреждениях. Таким образом, остаются открытыми вопросы о создании в семье специальных условий развития и воспитания ребенка с отклонениями в развитии, а также о формировании адекватных и гармоничных взаимоотношений между ребенком и его родителями. В недостаточной степени учитываются проблемы родителей, с которыми они сталкиваются в своей повседневной жизни.

В психологической литературе неоднократно указывалось на необходимость изучения таких семей и на разработку коррекционных мер, предназначенных для реализации им конкретной помощи [6,8].

К сожалению, приходится констатировать, что в настоящее время не существует апробированной системы комплексных коррекционных мер, предусматривающих не только коррекцию дефекта ребенка, но и социальную адаптацию семьи, в которой он воспитывается. В РФ отсутствует государственная система