

## ВІКОВІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ

### AGE-RELATED ASPECTS OF DETERMINING THE LEVEL OF REFLECTION DEVELOPMENT

Стаття присвячена висвітленню проблеми вікових аспектів визначення рівня розвитку рефлексії. Реалії сьогодення не сприяють природньому розвитку цього феномену. Це пояснюється тим, що перенасиченість інформаційного простору, зміна освітньої парадигми з гуманітарно-особистісної на прагматичну, переповнення соціуму спонуками до негайних дій гальмує прагнення до роздумів, до самоаналізу, до усвідомлення свого життєвого досвіду. Показано, що визначення ефективності технологій розвитку рефлексії неможливо без методів діагностики. Тільки методи визначення рівня розвитку рефлексії дозволяють зробити моніторинг змін, що відбулися. Попри існування численних методів діагностики рефлексії, наразі немає методів визначення рівня розвитку рефлексії у дітей. На основі модифікації методики діагностики рівня розвитку рефлексивності для дорослих розроблено дві методики – для дітей та підлітків. Методика була модифікована нами наступним чином: зменшено кількість тверджень, змінена інструкція, замінено фрази, з яких складався текст, що звичний для дорослих, на такі слова й словосполучення, що близькі й зрозумілі для дитини. Апробація модифікованої методики була здійснена із застосуванням методів математичної статистики на контингенті молодших школярів – 69 осіб та підлітків – 67 осіб.

Доведено надійність та валідність методик діагностики рівня розвитку рефлексивності у дітей. У нашому дослідженні використовувався коефіцієнт кореляції по Спірмену. Тест-ретестова кореляція показала, що шкали опитувальника вимірюють ті ж самі явища під час повторного вимірювання. Валідність обох методик була доведена із застосуванням методу «відомих груп». Для обчислення коефіцієнта валідності ми співставляли результати, отримані під час застосування модифікованої нами методики, з даними щодо тих же дітей, отриманими за зовнішнім критерієм. При цьому ми використовували коефіцієнт лінійної кореляції за Пірсоном. Величина коефіцієнта валідності була статистично значуща як в групі молодших школярів, так і підлітків.

Представлено текст опитувальників, засоби обробки результатів, нормативні показники. **Ключові слова:** рефлексія, розвиток, рівень, діагностика, діти, підлітки, методи, опитувальник.

The article is devoted to the problem of age-related aspects of determining the level of reflection's development. Reality does not contribute to the natural development of this phenomenon. This is due to the fact that the oversaturation of the information space, the change of the educational paradigm from a humanitarian and personal to a pragmatic one and the overflow of society with motives for immediate action inhibits the desire for reflection, self-analysis, and awareness of one's life experience. It is shown that it is impossible to determine the effectiveness of reflection development technologies without diagnostic methods. Only methods for determining the level of development of reflection will allow you to monitor the changes that have occurred. Despite the existence of numerous methods for diagnosing reflection, there are no methods for determining the level of development of reflection in children. Based on the modification of the methodology for diagnosing the level of reflexivity development for adults, two methods have been developed – for children and adolescents. The method was modified as follows: the number of statements was reduced, the instructions were changed, and phrases that contained text familiar to adults were replaced with words and phrases that are close and understandable to a child. Testing of the modified methodology was carried out using mathematical statistics methods on a contingent of primary school children – 69 people and teenagers – 67 people.

The reliability and validity of methods for diagnosing the level of development of reflexivity in children has been proved. In our study, the Spearman correlation coefficient was used. Test-retest correlation showed that the questionnaire scales measure the same phenomena when repeated measurement. The validity of both methods was proved using the "known groups" method. To calculate the validity coefficient, we compared the results obtained using our modified methodology with data about the same children obtained by an external criterion. We used the Pearson linear correlation coefficient. The value of the validity coefficient was statistically significant both in the group of primary school children and adolescents.

The text of the questionnaires, tools for processing results, and normative indicators are presented.

**Key words:** reflection, development, level, diagnostics, children, teenagers, methods, questionnaire.

УДК 159.922.73 : 614.876  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.13-2.16>

**Максимов М.В.**

к.психол.н., доцент,  
Київський національний університет  
імені Тараса Шевченка

**Постановка проблеми.** Проблема пошуку методів розвитку рефлексії у дітей набирає особливої актуальності в наш час, оскільки реалії сьогодення не сприяють природньому розвитку цього феномену. Це пояснюється тим, що перенасиченість інформаційного простору, зміна освітньої парадигми з гуманітарно-особистісної на прагматичну, пере-

повнення соціуму спонуками до негайних дій гальмує прагнення до роздумів, до самоаналізу, до усвідомлення свого життєвого досвіду. Звичка дитини отримувати бажаний результат простим натисканням кнопки комп'ютера призводить до деформації діяльнісних компонентів, її структури особистості взагалі й рефлексії зокрема.

**Постановка завдання.** У проведеному дослідженні ми прагнули з'ясувати вікові аспекти визначення рівня розвитку рефлексії. Важливим складником дослідження процесу розвитку рефлексії є вибір методів і методик моніторингу запланованих змін. Йдеться про методи визначення рівня розвитку рефлексії. На цей час є значна кількість методів діагностики рефлексивних процесів. Ряд методик орієнтований на діагностику окремих видів і форм рефлексії, інші методики спрямовані на діагностику загального рівня рефлексії, що розглядається як єдина системна властивість суб'єкта.

Нами були проаналізовані методики діагностики рівня розвитку рефлексії, розроблені Д. Леонтьєвим, О. Анісімовим, О. Рукавішніковою, Н. Фетіскіним, В. Козловим, Г. Мануйловим, А. Карповим.

Д. Леонтьєв і колектив авторів-розробників створили методику диференціальної діагностики рефлексивності [3]. В основу цього інструменту покладена ідея про те, що термін «рефлексія» використовується в різних контекстах для позначення різних феноменів, звідси запропоновано три якісно специфічні форми рефлексії: інтроспекція, що пов'язана із зосередженістю на власних переживаннях, власних станах; системна рефлексія, що пов'язана з самодетермінуванням і поглядом з боку; квазірефлексія, спрямована на об'єкт, що не має відношення до актуальної життєвої ситуації, і відбувається у відриві від актуального буття в світі.

О. Анісімов запропонував методику визначення рівня рефлексії, яка дає змогу визначити рефлексивність, культуральність та самокритичність особистості за такими рівнями: низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий [1].

О. Рукавішнікова пропонує для виявлення рівня сформованості педагогічної рефлексії особистісний опитувальник, який складається з 34 питань, на які потрібно дати відповідь «так» чи «ні». В результаті проходження цієї діагностики респондент може отримати такий результат: низький, середній або високий рівень розвитку рефлексії [4].

Н. Фетіскін, В. Козлов, Г. Мануйлов підготували діагностику на самооцінку рівня онтогенетичної рефлексії, яка спрямована на вивчення її рівня, передбачає аналіз минулих помилок, успішного і неуспішного досвіду життєдіяльності [5].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Не вирішеною раніше частиною загальної проблеми, якій присвячується означена стаття, є необхідність використання цих методик в процесі моніторингу розвитку рефлексії у дітей. Описані вище методики, безсумнівно, є досягненням в сфері психодіагностики рефлексії, однак є деякі обмеження

під час їх використання (як у дослідницьких цілях, так і в прикладному аспекті), які необхідно відзначити. По-перше, незважаючи на те, що наявні методики дозволяють виявити рівень рефлексивності суб'єкта або переважуючі у нього види рефлексії, вони обмежені у вивченні рефлексії як прояву рефлексивності в діяльності. По-друге, за результатами діагностики представляється складним зробити висновок про діяльність людини, в якій виявляється той чи інший рівень рефлексивності або форма рефлексії. Таким чином, видається складним здійснити прогноз щодо того, який ступінь усвідомлення людиною засобів, причин і наслідків, досягнутих нею в конкретній діяльності успіхів або невдач. По-третє, всі зазначені методики призначені для визначення рівня розвитку (або різновиду) рефлексії у дорослих людей. Отже, для дослідження розвитку рефлексії у дітей необхідно модифікувати якусь із наявних методик.

Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності розроблена А.В. Карповим на основі його уявлень про зміст поняття рефлексії [2]. Автор виокремлює два типи рефлексії, які умовно позначаються як «інтра і інтерпсихічна» рефлексія; ситуативна рефлексія, що забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації; ретроспективна, що проявляється в процесі аналізу завершених подій; перспективна, що співвідноситься з аналізом майбутньої діяльності.

Необхідність модифікації методики була зумовлена тим, що для дітей молодшого шкільного віку та підлітків застосування методики в оригіналі не відповідає особливостям дитячого віку.

Мета дослідження – модифікувати методику діагностики рівня розвитку рефлексивності А.В. Карпова для застосування в психологічному обстеженні дітей молодшого шкільного віку та підлітків.

Методика А.В. Карпова була модифікована нами таким чином: зменшено кількість тверджень, змінена інструкція, замінено фрази, які містили текст, що звичний для дорослих, на такі слова й словосполучення, що близькі й зрозумілі для дитини.

Обґрунтуємо необхідність зазначених змін. У методиці А.В. Карпова передбачено шкали, що відповідають різновидам рефлексії: ретроспективна рефлексія діяльності (ситуативна); перспективна (розгляд майбутньої діяльності); рефлексія як самоаналіз, рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми. Проте з огляду на формулювання тверджень шкали «ситуативна рефлексія» слід зробити висновок, що тут йдеться здебільшого про імпульсивність та здатність до розподілу уваги. У дітей молодшого шкільного віку ця здатність ще сформована недостатньо, а імпульсивність

притаманна багатьом дітям цього віку через те, що процеси саморегуляції також перебувають ще в стадії дозрівання. Щодо шкали «перспективна рефлексія», то планування майбутнього ще не є актуальним для молодших школярів. Навіть найближча перспектива діяльності здається їм дуже далекою, тому роздуми про це не є для них актуальними. Навіть більше, діти цього віку ще здебільшого не є суб'єктами своєї діяльності, вони досить рідко приймають самостійні рішення в тих аспектах свого життя, що потребують роздумів.

Таким чином, у модифікованій нами методиці А.В. Карпова було дві шкали: «ретроспективна рефлексія» та «рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми». Саме ці дві шкали є відображенням тих складників, що притаманні рефлексії дітей цього віку. Текст інструкції було змінено таким чином. У варіанті А.В. Карпова інструкція була така: «Інструкція: Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту вашої відповіді». Для дітей, на нашу думку, тут багато зайвого, є неточні й складні словосполучення. В нашій модифікації інструкція була сформульована так, щоб діти одразу відчули дружнє ставлення до них, щоб заохотити їх взяти участь у дослідженні, зняти напруження й ніяковість перед незнайомою діяльністю. Оцінка відповідей також була змінена, оскільки у методиці А.В. Карпова ця оцінка занадто розлога – від одного до семи балів. Крім того, є відповідь «не знаю». Автор передбачає, що відповідь «не знаю» має посереднє значення, тобто досліджуваний отримує за таку відповідь чотири бали. На нашу думку, це є серйозною помилкою, оскільки факт того, що людина не знає нічого про свої думки й почуття, свідчить про повну відсутність рефлексії або взагалі про відмову від участі у дослідженні. Тому така відповідь має бути оцінена як відповідь на нульовий бал, а то й на віддільну величину. З огляду на це ми замінили обробку відповідей таким чином:

- 1) ніколи так не буває;
- 2) інколи так буває;
- 3) часто так буває;
- 4) завжди так буває.

У зв'язку з цим у формулюванні тверджень ми вилучили слова «часто», «завжди», «рідко» тощо. Ми перенесли у відповіді досліджуваних інформацію щодо частоти зазначених у твердженнях проявів, оскільки ці слова у тексті опитувальника знижували б достовірність інформації. Повний текст опитувальника та обробку результатів за методикою надаємо.

Інструкція: «Добрий день діти! Будь ласка, дайте відповіді на ці твердження. Навпроти номера твердження проставте цифру, що

відповідає варіанту вашої відповіді. Не замислюйтеся довго, пишть перше, що спало на думку. Правильних або неправильних відповідей тут немає.

Текст опитувальника для молодших школярів.

1. Прочитавши хорошу книгу, я потім довгий час думаю про неї, хочеться її з ким-небудь обговорити.

2. Зробивши помилку, я потім довго думаю, чому так відбулося.

3. Я не хочу думати про те, чому хто-небудь незадоволений мною.

4. Я можу подумки поставити себе на місце іншої людини.

5. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.

6. Закінчивши розмову, я продовжую вести її подумки.

7. Якщо я з кимось посварився, то, розмірковуючи над тим, хто в цьому винен, я передусім починаю з себе.

8. У мене бувають конфлікти через те, що я часом не можу передбачити поведінку, якої очікують від мене оточуючі.

9. Обдумуючи розмову з іншою людиною, я наче подумки веду з нею розмову.

10. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.

11. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

12. Буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка результатів методики виглядає таким чином. Із дванадцяти тверджень, відповіді на такі сім тверджень № 1, 2, 4, 6, 7, 9, 11 є прямими; решта – зворотні.

Для підлітків ми також використовували модифікований нами варіант методики відповідно до особливостей підліткового віку.

У цій методиці ми залишили таку ж саму кількість тверджень, що є і в оригіналі, але внесли деякі редакційні правки для того, щоб зміст тверджень був більш зрозумілий підліткам. Оцінку відповідей ми робили так само, як і для молодших школярів.

Текст опитувальника для підлітків.

1. Прочитавши хорошу книгу, я потім довгий час думаю про неї, хочеться її з ким-небудь обговорити.

2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.

3. Перш ніж зателефонувати у справі, я подумки планую майбутню розмову.

4. Зробивши якусь помилку, я довго потім не можу відволіктися від думок про це.

5. Коли я розмірковую над чимось, мені буває цікаво згадати, що стало причиною початку ланцюжка думок.

6. Якщо мені треба виконати складне завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.

7. Головне для мене – представити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.

8. Я не хочу думати про те, чому хто-небудь незадоволений мною.

9. Я можу подумки поставити себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо в деталях уявляти собі процес майбутньої роботи.

11. Мені було б важко виконати серйозне завдання, якби я заздалегідь не склав плану.

12. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.

13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.

14. Щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.

15. Я турбуюся про своє майбутнє.

16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.

17. Буває, що я приймаю необдумані рішення.

18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки.

19. Якщо я с кимось посварився, то, розмірковуючи над тим, хто в цьому винен, я передусім починаю з себе.

20. Перш ніж прийняти рішення, я намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.

22. Буває, що, обдумуючи розмову з іншою людиною, я як би подумки веду з нею розмову.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я думаю, в яких словах це краще зробити, щоб її не образити.

25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то не вважаю себе винним.

27. Буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка результатів методики у модифікації для підлітків щодо прямих і зворотних тверджень не відрізнялась від оригіналу. Із всіх тверджень відповіді на № 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25 – були прямими, а решта – обраховувалися як зворотні.

З огляду на те, що методика А.В. Карпова була модифікована нами у значному ступені, необхідно було перевірити її надійність. Під час емпіричного дослідження були виконані два

дослідницьких виміри: початковий та повторний. Це було зроблено для перевірки тест-ретестової надійності. У нашому дослідженні взяло участь 136 осіб (69 – молодші школярі, 67 – підлітки).

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Тест-ретестова надійність проявляється точністю і завадостійкістю процедури вимірювання, її незалежністю від дії різноманітних випадкових факторів.

Метод вимірювання ретестової надійності ми застосовували таким чином: на одній і тій же вибірці учнів провели перше опитування, потім повторне опитування. Інтервал між ними становив два тижні, що гарантувало забування дітьми тверджень методики. Потім для двох рядів значень, що були отримані в першому (один ряд) і другому (другий ряд) опитуванні, підраховували ранговий коефіцієнт кореляції за Спірменом. Це виступало мірою надійності модифікованої нами методики А.В. Карпова і відображало стійкість оцінок кожного учня під час повторного дослідження. Тест-ретестова кореляція показала, що шкали опитувальника вимірюють ті ж самі явища під час повторного вимірювання. У нашому дослідженні коефіцієнт кореляції по Спірмену дорівнював 0,86 при  $r < 0,05$ . Це показник надійності, який прийнято вважати досить високим, отже, отримані нами дані відображають точність вимірювального інструменту.

Зважаючи на те, що кількість запитань в процесі модифікації методики для молодших школярів зменшилась більш ніж удвічі, а оцінка відповіді зменшилась з семи варіантів до чотирьох, нам довелось провести відповідні процедури, щоб розробити нову таблицю переведу «сирих» балів у стени. Перевід «сирих» балів у стени надано у таблиці 1.

Надійність модифікованої нами методики А.В. Карпова для підлітків ми перевірили аналогічним чином. Показник надійності виявився теж високим: коефіцієнт кореляції за Спірменом дорівнював 0,82 при  $r < 0,05$ . Зважаючи на те, що оцінка варіантів відповідей для підлітків також була зменшена з семи до чотирьох (хоч кількість запитань залишилась такою ж, як в оригіналі), необхідно було здійснити перевід «сирих» балів у стени.

Обробку результатів після переведу «сирих» балів у стени наведено у таблиці 2.

Після надійності ключовим критерієм оцінки якості методик є валідність. Для теоретичної валідизації кардинальною проблемою є відношення між психологічними явищами та їх показниками, за допомогою яких ці психологічні явища намагаються пізнати.

Завдяки теоретичній валідизації методики шляхом застосування експериментальної процедури, що сприяє накопиченню інформації про конструкт, що діагностується, ми впевни-

Таблиця 1

**Перевід «сирих» балів у стени**

Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сирі бали	16 та нижче	17-19	20-22	23-25	26-28	29-31	32-34	35-37	38-40	41 та вище

Таблиця 2

**Перевід «сирих» балів в стени**

Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сирі бали	32 та нижче	33-39	40-46	47-53	54-60	61-67	68-74	75-81	82-88	89 та вище

лись, що модифікована нами методика може служити інструментом вимірювання рівня розвитку рефлексії. Йдеться про використання методу «відомих груп». Під час використання методу «відомих груп» до участі в психометричному експерименті з перевірки методу запрошуються випробовувані, про яких відомо, до якої групи за зовнішнім критерієм вони належать. Зокрема, в нашому дослідженні взяли участь випробовувані, для яких за методом експертів було визначено рівні рефлексивності. Було встановлено, що одна група має низький показник рівня розвитку рефлексії, а інша – високий. Випробовувані з середніми показниками за цим критерієм в дослідженні не брали участь. Коефіцієнт кореляції в цьому разі у нас варіював від 0,72 до 0,89 ( $p < 0,05$ ).

Формування двох зазначених груп досліджуваних є досить складною процедурою, оскільки має бути доведено, що вони є контрольними за зовнішнім критерієм. Це було доведено шляхом використання методу експертів. Критерієм ступеню розвитку рефлексії були оцінки вчителів щодо рефлексивності дітей за спеціально розробленою схемою. Експертами були педагоги та шкільний психолог. Були визначені п'ять показників рівня розвитку рефлексії, що оцінювалися в балах: «5» – показник сформований, «4» – показник сформований, але не завжди проявляється, «3» – показник сформований частково, поведінкові прояви не стабільні; «2» – показник в стадії формування, проявляється рідко; «1» – показник не сформований.

На основі оцінок трьох експертів та їх математичної обробки ми виокремили чотири рівні розвитку рефлексії у дітей:

1–3 бали – низький. Дитина не завжди може висловитися щодо причин та наслідків своїх вчинків, практично ніколи не зважає на думку інших, будуючи свою поведінку, слабо або взагалі не сформовані навички розуміння своїх емоційних станів.

4–7 балів – нижче середнього рівня. Висловлювання дитини щодо результатів діяльності та наслідків своїх вчинків свідчать, що їх усвідомлення вже починає формуватися. Дитина намагається координувати свої дії з іншими дітьми. Прагнення аналізу-

вати свої можливості, здібності, уміння ще не виявляється. Може висловитися щодо своїх емоційних станів, але ці висловлювання свідчать, що навички аналізу своїх емоцій тільки починають формуватися.

8–12 балів – середній рівень. Сформовані показники усвідомлення причин та наслідків своїх вчинків, дитина здатна скоординувати свої дії з діями інших дітей. На більш високому рівні сформовані показники навичок аналізу результатів своєї діяльності, власних психічних станів, але дитина ще не завжди може пояснити свій емоційний стан, поведінку. Під час оцінки себе, своїх можливостей, умінь акцент робить лише на позитивні моменти.

13–15 балів – високий рівень. Дитина вже здатна добре усвідомлювати свої особистісні особливості, свої здібності, можливості, оцінюючи не тільки хороші, але і погані сторони, не тільки успіх, але й невдачі. Зважає на думку інших і з урахуванням цього будує свою поведінку. Дитина має навички усвідомлення своїх емоцій і здатна проаналізувати власний психічний стан. Аналізуючи свій досвід, здатна зробити висновки на майбутнє.

Кількість балів, набраних дитиною за опитуванням експертів (педагогів та психолога) є показником рівня сформованості рефлексії, відповідно до визначених нами вище рівнів.

Для обчислення коефіцієнта валідності ми співставляли результати, отримані під час застосування модифікованої нами методики, з даними щодо тих же дітей, отриманими за зовнішнім критерієм. При цьому ми використовували коефіцієнт лінійної кореляції за Пірсоном. Величина коефіцієнта валідності складала 0,76 (при  $p < 0,05$ ), тобто коефіцієнт валідності був статистично значущий – для молодших школярів; 0,81 (при  $p < 0,05$ ) – для підлітків.

Ступінь надійності модифікованого нами опитувальника А.В. Карпова відображає точність і стійкість його результатів, відповідає психодіагностичним вимогам. Результати перевірки методики на валідність також підтвердили її необхідний з погляду вимог психометрики ступінь валідності. Таким чином, стало можливим здійснювати діагностику рівня розвитку рефлексії у дітей та моніторинг змін в процесі формувальних впливів. Пер-

спективи подальшого дослідження полягають у пошуку шляхів розвитку рефлексії у дітей під час навчально-виховного процесу.

### ЛІТЕРАТУРА:

1. Анисимов О.С. Рефлексивно-мыслительная культура преподавателя в новом учебном процессе. Москва : ВВЦ., 1990. 37 с.

2. Карпов А.В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. М.-Ярославль, 2001. 203 с.

3. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2011. 680 с.

4. Рукавишников Е.Е. О формировании профессиональной рефлексии. *Специалист*. 1998. № 6. С. 21–29.

5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.