

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

- ГС методика «Готовность к саморазвитию» В. Павлова
ДР методика исследования самооценки разных сфер развития Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн
КГ контрольная группа
МИС .. методика исследования самоотношения С. Р. Пантिलеева
СД методика семантического дифференциала на стимул «Мое развитие сейчас»
УСК методика «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда
ЭГ экспериментальная группа

Научное издание
Марина Александровна Фризен
**Саморазвитие личности: осмысление,
проектирование, экзистенциальная ответственность**
Монография

В авторской редакции
Технический редактор, верстка: М. А. Острейко

Издательский центр ФГБОУ ВПО «Камчатский
государственный университет имени Витуса Беринга
683032, Петропавловск-Камчатский, ул. Пограничная, 4
тел. 8(415-2) 427-078, www.kamgu.ru

Подписано в печать 10.11.2014. Формат 60×84 1/16
Бумага офсетная. Печать цифровая. Гарнитура «Times New Roman»
Уч.-изд. л. 8,84. Усл. печ. л. 10,93. Тираж 500 экз. Заказ № 3120

ISBN 978-5-7968-0324-0



Отпечатано в КамГУ им. Витуса Беринга

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КАМЧАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ВИТУСА БЕРИНГА»



М. А. Фризен

САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: ОСМЫСЛЕНИЕ, ПРОЕКТИРОВАНИЕ, ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

М О Н О Г Р А Ф И Я

Петропавловск-Камчатский
КамГУ им. Витуса Беринга
2014

УДК 159.923
ББК 88.37
Ф88

Издание осуществлено при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга» на 2012–2016 гг.

Монография рекомендована к изданию научно-техническим советом ФГБОУ ВПО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга»

Рецензенты:

А. А. Бучек, д-р психол. наук, доцент, начальник управления профессионального образования и науки департамента внутренней и кадровой политики Белгородской области;
А. В. Серый, д-р психол. наук, профессор кафедры социальной психологии и психосоциальных технологий Кемеровского государственного университета

Фризен М. А.

Ф88 Саморазвитие личности: осмысление, проектирование, экзистенциальная ответственность : моногр. / М. А. Фризен ; КамГУ им. Витуса Беринга. — Петропавловск-Камч. : КамГУ им. Витуса Беринга, 2014. — 188 с.

ISBN 978-5-7968-0324-0

В монографии обосновывается идея взаимосвязанности саморазвития и экзистенциальной ответственности личности, анализируются условия, ресурсы, необходимые для личностного саморазвития, определяющие его факторы, деятельностные контексты, в которых оно может осуществляться. Теоретический анализ дополнен обсуждением результатов ряда эмпирических исследований по проблематике представлений личности о собственном развитии (на материале представителей разных социальных и возрастных групп).

Книга адресована исследователям проблематики самодетерминации, саморазвития личности (ученым, магистрантам, аспирантам), может представлять интерес для обучающихся психологических специальностей и направлений подготовки, практикующих психологов, а также для людей, стремящихся активно и осознанно выстраивать свой жизненный путь.

УДК 159.923
ББК 88.37

© Фризен М. А., 2014

© КамГУ им. Витуса Беринга, 2014

ISBN 978-5-7968-0324-0

108. *Фонталова Н. С.* К вопросу о самоотношении подростков из неполных и полных семей // Сиб. психол. журн. — 2005. — № 21. — С. 103–106.
109. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 210 с.
110. *Фризен М. А.* Личность в современном мире: жизненный путь и саморазвитие: моногр. — Петропавловск-Камч.: КамГУ им. Витуса Беринга, 2013. — 145 с.
111. *Фризен М. А.* Психология саморазвития: моногр. — Петропавловск-Камч.: КамГУ им. Витуса Беринга, 2013. — 171 с.
112. *Фризен М. А.* Рефлексивная активность учащихся как основа их саморазвития: сущность и психолого-педагогические технологии формирования // Психология и школа. — 2014. — № 2. — С. 96–108.
113. *Фромм Э.* «Иметь» или «быть». — М.: АСТ, 2011. — 320 с.
114. *Цукерман Г. А., Мастеров Б. М.* Психология саморазвития. — М.: Интерпракс, 1995. — 168 с.
115. *Четошников Е. В.* Эмоционально-ценностные основания рефлексивной оценки жизненного самоосуществления: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Томск, 2008. — 23 с.
116. *Ширяева А. С., Весна Е. Б.* Психологические детерминанты сверхнормативного поведения личности: моногр. — Петропавловск-Камч.: КамГУ им. Витуса Беринга, 2013. — 189 с.
117. *Яценко Е. Ф.* Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — Ярославль, 2006. — 48 с.

97. *Серый А.В., Яницкий М.С.* Ценностно-смысловая парадигма как методологическая основа оценки и прогнозирования развития личности // *Личностное развитие: прогностические модели, факторы, вариативность: моногр.* — Томск: ТГПУ, 2008. — С. 71–93.
98. *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе: психологические основы проектирования образования: дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1994. — 261 с.
99. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. — М.: Шк. пресса, 2000. — С. 195.
100. *Смирнова Е.О.* Теория привязанности: концепция и эксперимент // *Вопр. психологии.* — 1999. — №3. — С. 109.
101. *Совинский А.* Самовоспитание и его структура: на примере изучения учащихся старших классов // *Акмеология.* — 2003. — №3. — С. 8–13.
102. *Терехина Н.В.* Ведущая деятельность подросткового возраста с точки зрения основных задач развития // *Психол. наука и образование.* — 2010. — №5. — С. 43–51.
103. *Тиллих П.* Мужество быть // *Избранное: теология культуры / П. Типлих.* — М.: Юрист, 1995. — 380 с. — С. 7–131
104. *Толкачева Н.Р., Попова Л.А., Фризен М.А.* К вопросу о способах создания оптимальных условий в школе для саморазвития личности учащихся и учителей // *Актуальные проблемы науки. Ч. 4: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., Тамбов, 27 сент. 2011 г.* — Тамбов: Бизнес, Наука, Общество, 2011. — 167 с. — С. 144–147.
105. *Улыбина Е.В.* Психология обыденного сознания. — М.: Смысл, 2001. — 263 с.
106. *Файзуллаева Е.Д.* Развитие рефлексивности как условие гармонизации процессов становления смыслового сознания: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Томск, 2010. — 25 с.
107. *Фельдштейн Д.И.* Психология современного подростка. — М.: Инфра-М, 2007. — 240 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ВВЕДЕНИЕ	7
ГЛАВА 1. САМОРАЗВИТИЕ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ: ОТ СТРАТЕГИИ АДАПТИВНОСТИ К ПОДЛИННОМУ БЫТИЮ	
§ 1.1. Сущность саморазвития и его связь с экзистенциальной ответственностью личности	9
§ 1.2. Факторы становления экзистенциальной ответственности и активизации саморазвития	21
ГЛАВА 2. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ О СОБСТВЕННОМ РАЗВИТИИ И ЕГО ПРОЕКТИРОВАНИЕ	
§ 2.1. Представления личности о собственном развитии: сущность и динамика	51
2.1.1. Эмпирическое исследование представлений о собственном развитии подростков из социально неблагополучных семей	61
2.1.2. Эмпирическое исследование представлений о собственном развитии юношей, увлекающихся спортом	82

§ 2.2. Теоретическая модель динамики саморазвития и ее верификация	107
2.2.1. Эмпирическое исследование представлений о собственном развитии у старших подростков с разным самоотношением	120
2.2.2. Эмпирическое исследование представлений о собственном развитии личности в период ранней юности	141
§ 2.3. Обсуждение результатов эмпирических исследований представлений личности о собственном развитии	171
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	175
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	178
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ	188

85. *Петровский В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. — Ростов-н/Д: Феникс, 1996. — 186 с.
86. *Петровский В. А.* Психология неадаптивной активности. — М.: Горбунок, 1992. — 289 с.
87. *Подшивалова Е. Л.* Учебная деятельность как деятельность по самоизменению: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. — М., 2005. — 188 с. — РГБ ОД, 61:05-19/318.
88. *Поливанова К. Н.* Специфические характеристики развития в переходные периоды: кризис одного года // *Вопр. психологии.* — 1999. — №1. — С. 42.
89. *Регуш Л. А.* Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни // *Изв. РГПУ им. А. И. Герцена.* — 2009. — Вып. 100. — С. 57–65.
90. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. — М.: Педагогика, 1957. — 310 с.
91. *Сайко Э. В., Фельдштейн Д. И.* Подросток на дистанции взросления и в пространстве его определения // *Мир психологии.* — 2007. — №4. — С. 3–10.
92. *Сарджвеладзе Н. И.* Личность и ее взаимодействие с социальной средой: моногр. — Тбилиси: Мецниереба, 1999. — 280 с.
93. *Селезнева Е. В.* Саморазвитие личности как акмеологическая категория // *Акмеология.* — 2004. — №3. — С. 15–25.
94. *Селезнева Н. Т.* Субъективно-развивающийся подход: проблемы, идеи, возможности // *Психология обучения.* — 2008. — №3. — С. 17–25.
95. *Семенов И. Н., Степанов С. Ю.* Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. — Запорожье: ЗГУ, 1992.
96. *Серкин В. П.* Социально-психологические причины миграции населения Северо-Востока России / *Личность в экстремальных условиях.* Вып. 2: сб. науч. тр.: в 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. А. А. Бучек, Ю. Ю. Неяскиной, М. А. Фризен; науч. ред. А. В. Серый, М. С. Яницкий; КамГУ им Витуса Беринга. — Петропавловск-Камч.: КамГУ им. Витуса Беринга, 2012. — 217 с. — С. 149–160.

71. *Марцинковская Т.Д.* Психология развития. — М.: Академия, 2007. — 528 с.
72. *Миронова Г.В.* Концепция акмеологического развития личности в период ранней юности: 15–20 лет: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. — Тамбов, 2012. — 1120 с.: ил.
73. *Морозов В.В.* Творческая активность самопознания и способы ее побуждения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Екатеринбург, 2003. — 26 с.
74. *Мухамедрахимов Р.Ж.* Формы взаимодействия матери и младенца // *Вопр. психологии.* — 1994. — №6. — С. 16.
75. *Мэй Р.* Искусство психологического консультирования / пер. с англ. Т.К. Кругловой. — М.: Класс, 1999. — 144 с.
76. *Налимов В.В.* Спонтанность сознания: вероятностная теория смыслов и смысловая теория личности. — М.: Современник, 1989. — 189 с.
77. *Немов Р.С.* Сверхнормативная деятельность как выражение активной социальной позиции коллектива и личности // *Вопр. психологии.* — 1995. — №2. — С. 94–102.
78. *Низовских Н.А.* Мотивация саморазвития человека // *Вестн. ВятГГУ.* — 2008. — Т. 1. — №1. — С. 113–120.
79. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. — М.: Высш. образование; МГППУ, 2009. — 460 с.
80. *Палагина Н.Н.* Предметная игровая активность в раннем детстве // *Вопр. психологии.* — 1996. — №4. — С. 50.
81. *Пантилеев С.Р.* Методика исследования самооотношения. — М.: Смысл, 1993. — 32 с.
82. *Пантина Н.С.* Исходные элементы психических структур в раннем детстве // *Вопр. психологии.* — 1992. — №9. — С. 33–38.
83. *Пелипенко А.А.* Культура как пространство смыслов: структурно-морфологические аспекты: дис. ... д-ра филол. наук. — М., 1999.
84. *Петровский А.В.* Трехфакторная модель значимого другого // *Вопр. психологии.* — 1991. — №1. — С. 29–51.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблема подлинности бытия на сегодняшний день дискуссионна, поскольку существуют разные точки зрения на то, представляет ли она собой проблему вообще? Несмотря на то, что классики философии и психологии утверждают, что человек живет полноценно только в том случае, если он активно выстраивает свой жизненный путь согласно своим смыслам и ценностям (классики экзистенциальной психологии, позитивной психологии, представители классических отечественных подходов), живой человек — наш клиент, коллега, знакомый — высказывает идею о том, что его жизнь подлинна и в том виде, в котором протекает, и никакого негатива в том, что нет усовершенствования, усложнения, по сути нет. Реальность сталкивает нас с тем, что общечеловеческая потребность в самоактуализации не является столь масштабной, касается меньшинства, либо сама по себе самоактуализация сегодня приобрела специфику и не всегда связана с развитием, совершенствованием, самопостроением человека.

Вспоминается керроловская Алиса, которой приходится бежать, чтобы хотя бы просто оставаться на месте, а чтобы продвигаться вперед, и вовсе нужно бежать изо всех сил. Так является ли личностное саморазвитие частным случаем подлинного бытия личности, формой ее экзистенциальной ответственности? На этот вопрос мы пытаемся ответить в данной книге.

Размышления автора не были ограничены только контекстом теоретического анализа научных источников, а обогащались также за счет диалога с коллегами — преподавателями психологии, учеными, практикующими психологами, с ведущими представителями научного психологического сообщества России,

за этот диалог автор искренне признателен коллегам и друзьям с кафедры теоретической и прикладной психологии КамГУ им. Витуса Беринга. Психологическая практика автора в совокупности с изучением психологической теории и осуществлением эмпирических исследований по затронутой проблематике позволила высказать ряд идей о личностном саморазвитии во взаимосвязи с экзистенциальной ответственностью человека.

М. А. Фризен,
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры теоретической
и прикладной психологии
КамГУ им. Витуса Беринга

59. *Леонтьев Д. А.* Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психол. журн. — 2000. — Т. 21. — № 1. — С. 15–25.
60. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1999. — 250 с.
61. *Леонтьев Д. А.* Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества / под ред. Е. И. Яцуты. — Кемерово: Графика, 2002. — С. 3–34.
62. *Логинова И. О.* Жизненное самоосуществление человека: системно-антропологический контекст: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — Томск, 2010. — 42 с.
63. *Логинова И. О.* Экзистенциальная беседа как метод исследования самоосуществления человека // Вестн. КГПУ им. В. П. Астафьева. — 2007. — № 1. — С. 75–81.
64. *Логинова Н. А.* Психобиографический метод исследования и коррекции личности: учеб. пособие. — Алматы: Казак. ун-т, 2001. — 172 с.
65. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984.
66. *Лукьянов О. В.* Самоидентичность как условие устойчивости человека в меняющемся мире: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — Томск, 2009. — 43 с.
67. *Лукьянов О. В.* Экзистенциально-феноменологическое исследование в социальной психологии: проблема современности и ответственности // Сиб. психол. журн. — 2008. — № 29. — С. 41–46.
68. *Мамардашвили М. К.* Психологическая топология пути. — СПб.: Рус. Христ. гуманит. ин-т, 1997. — 378 с.
69. *Маралов В. Г.* Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие — М: Академия, 2011. — 250 с.
70. *Маркина Н. А.* Рефлексивные механизмы креативности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. — М.: Ин-т психологии РАН, 2012. — 23 с.

46. *Каиенкова М.М.* Психологическая характеристика защитных механизмов и совладающего поведения личности, пережившей сложную жизненную ситуацию: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. — Ярославль, 2012. — 24 с.
47. *Климова Ю.А.* Структура личности и психологическая толерантность подростков к современной информационной среде жизнедеятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. — Ставрополь, 2012. — 23 с.
48. *Козырева Н.А.* Психологические условия формирования творческой позиции дошкольников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. — М., 2007. — 153 с. — РГБ ОД, 61:07-19/340.
49. *Кон И.С.* Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989. — 256 с.
50. *Коростылева Л.А.* Психология самореализации личности. — М.: Речь, 2005. — 222 с.
51. *Куликова Л.Н.* Личностное саморазвитие учащегося и учителя — основа гуманистической педагогики // Педагогика развития. — 2001. — С. 3–10.
52. *Купченко В.Е.* Особенности характеристик жизненного пути у лиц с различным типом ответственности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. — Омск, 2004. — 180 с.
53. *Лапкина Е.В.* Защитная система личности в разные периоды взрослости: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. — Ярославль, 2012. — 24 с.
54. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977. — 657 с.
55. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии: из научного наследия / под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. — М.: Моск. ун-т, 1994. — 287 с.
56. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 1999. — 487 с.
57. *Леонтьев Д.А.* Личностное измерение человеческого развития // Вопр. психологии. — 2013. — №3. С. 67–80.
58. *Леонтьев Д.А.* Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Личностный потенциал: структура и диагностика. — М.: Смысл, 2011. — 680 с.

ВВЕДЕНИЕ

Общество сегодня динамично меняется, продуктивное функционирование личности в нем требует от нее субъектной активности, активной жизненной позиции, осмысленного выстраивания временной перспективы. На наш взгляд, осмысленное и целенаправленное саморазвитие выступает формой подобного отношения к жизни. Вместе с тем, мало исследованным остается вопрос о том, какие факторы определяют становление направленности личности на саморазвитие, какие для этого нужны условия, социальные практики? Какое место саморазвитие занимает в структуре личностного функционирования и каким образом связано с экзистенциальной ответственностью человека? Теоретическому и эмпирическому исследованию обозначенных вопросов посвящена данная монография.

В первой части книги анализируются феномены саморазвития и экзистенциальной ответственности личности во взаимосвязи с феноменами самодетерминации, субъектности, самотрансценденции, самоактуализации, самоосуществления, жизненной стратегии, автономности и др. Осознанное и целенаправленное саморазвитие рассматривается как возможность, а не всеобъемлющая закономерность, анализируются детерминанты выбора личностью стратегии саморазвития, базовые условия и ресурсы его осуществления.

Во второй части исследуется вопрос о том, под влиянием каких условий складываются представления личности о развитии и саморазвитии, составляющие основу его проектирования, какие в данном случае включаются внешние и внутренние факторы. Подробный анализ результатов эмпирических исследований, посвященных представлениям о саморазвитии представителей

разных возрастных и социальных групп, позволяет сделать ряд выводов о том, каким образом социальный контекст и активность самой личности определяют значимость саморазвития и субъективные представления о его результативности.

В заключении делаются выводы по затронутой в монографии проблематике.

Книга адресована исследователям проблематики самодетерминации, саморазвития личности (ученым, магистрантам, аспирантам), может представлять интерес для обучающихся психологических специальностей и направлений подготовки, а также практикующих психологов. Также данная монография может стать импульсом к размышлениям о жизни и стратегиях ее построения любого человека, желающего быть подлинным автором своего жизненного пути и творцом себя самого.

Монография подготовлена в рамках работы Лаборатории психологических исследований проблем развития личности ФГБОУ ВПО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга» (далее — КамГУ им. Витуса Беринга).

34. *Замарекина И. В.* Особенности коммуникативного мира личности с разными показателями открытости / закрытости: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Томск, 2010. — 23 с.
35. *Зарецкий В. К.* Траектория развития представлений о рефлексии и их использования в практике организации решения проблем // Психология в вузе. — 2013. — №4. — С. 55–96.
36. *Зинченко В. П.* Миры сознания и структура сознания // Вопр. психологии. — 1991. — №2. — С. 15–36.
37. *Зинченко В. П.* Образ и деятельность. — М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: Модек, 1997. — 608 с.
38. *Знаков В. В.* Психология субъекта и психология человеческого бытия // Личность и бытие: субъектный подход: материалы науч. конф. — Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2003. — С. 95–115.
39. *Знаков В. В.* Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психол. журн. — 2003. — Т. 24. — №2. — С. 95–106.
40. *Иванов М. С., Яницкий М. С.* Модель напряжений самореализации и ее эмпирическая валидизация // Сиб. психол. журн. — 2007. — №25. — С. 20–28.
41. *Кавун Л. В.* Децентрация как психологический механизм развития толерантности личности: на примере студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук. — Новосибирск, 2012. — 215 с.
42. *Казанская Н. М.* Феноменология и условия становления уверенности / неуверенности в себе как психобиографического образования в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. — М., 2012. — 27 с.
43. *Калитеевская Е. Р., Леонтьев Д. А.* Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопр. психологии. — 2006. — №3. — С. 49–55.
44. *Карпинский К. В.* Личность как субъект жизни с позиций смыслового подхода // Акмеология. — 2003. — №4. — С. 8–20.
45. *Карпинский К. В.* Человек как субъект жизни. — Гродно: ГрГУ, 2002.

23. *Галажинский Э.В.* Системная детерминация самореализации личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — Барнаул, 2002. — 42 с.
24. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. — М.: Ун-т; Ростов-н/Д: Феникс, 1999. — 322 с.
25. *Глазков В.В.* Личностные компоненты психической регуляции художественно-творческой деятельности подростка: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. — Владимир, 2006. — 200 с.
26. *Деева Н.А.* Рефлексивные механизмы переживания кризиса и изменение ценностно-смысловой сферы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. — Омск, 2005. — 187 с. — РГБ ОД, 61:06-19/62.
27. *Дерманова И.Б.* Субъект и субъектность в структуре свойств человека: попытка комплексного подхода // Акмеология. — 2004. — №3. — С. 106–117.
28. *Дерманова И.Б.* Отношение к себе в связи с характеристиками личностной зрелости подростка // Психол. наука и образование. — 2012. — №4. — С. 50–60.
29. *Дмитриева О.Д.* Социально-мотивационные условия формирования толерантности как свойства личности у студентов гуманитарных вузов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. — М., 2012. — 22 с.
30. *Дубровина И.В.* Рабочая книга школьного психолога. — М.: Генезис, 2005. — 302 с.
31. *Егорова И.Г.* Личностно-ориентированная коммуникация как процесс построения совместного когнитивного пространства: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2001. — 20 с.
32. *Емельянова Т.П.* Социальное представление — понятие и концепция: итоги последнего десятилетия // Психол. журн. — 2007. — Т. 22. — №6 — С. 39–47.
33. *Есипова Н.Д.* Экзистенциальные вопросы: личностный ответ // Учен. зап. Орл. гос. ун-та. — 2013. — №5 (55). — С. 72–75.

Глава 1

САМОРАЗВИТИЕ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ: ОТ СТРАТЕГИИ АДАПТИВНОСТИ К ПОДЛИННОМУ БЫТИЮ

§ 1.1. Сущность саморазвития и его связь с экзистенциальной ответственностью личности

Проблема личностной ответственности имеет давнюю традицию разработки, вместе с тем, как указывает О.В. Лукьянов, на данном этапе развития философии, психологии рассмотрение проблемы ответственности переносится из плоскости социальных отношений (альтруизм, конформизм и др.) в иную плоскость, когда мы имеем дело «...с таким уровнем человеческого бытия, на котором человек ответственен за то, что возникает в действительности. То есть ответственен не только за то, что является предметом социального соглашения, но и за само бытие, за смысл возникающего становящегося, за смысл изменения. Конечно, в вещественном и сущностном аспектах это касается только тех вещей, возникновение и изменение которых действительно зависит от человеческого решения. Речь идет не о власти человека над бытием, а именно об ответственности, о свободе и обязанности человека выбирать содержание, форму и уровень сложности своего ответа на вопросы, парадоксы и вызовы действительности» [67, с. 41]. Н.Д. Есипова пишет: «Каждый из нас является

уникальным и неповторимым существом, имеющим собственное место в бытии и ответственным за качество своей жизни» [33, с. 72].

В контексте современной психологии личность предстает как вероятностная, самоорганизующаяся, самодетерминированная система; человек рассматривается как носитель сознания, активно конструирующего реальность; понятие гомеостаза личности со средой сменяется понятиями гомеореза и гетеростаза (А.Г. Асмолов, Э.В. Галажинский, В.В. Знаков, К.В. Карпинский, Д.А. Леонтьев, И.О. Логинова, О.В. Лукьянов, Р.С. Немов, В.А. Петровский, Е.В. Четошникова, Э. Деси, Р. Райан и др.).

Вместе с тем, опыт практической психологии, анализ реальных жизненных ситуаций показывает, что разрабатываемые теоретические модели личности, ее функционирования не приложимы к целому ряду реальных случаев из жизни конкретных людей, а часто и противоречат им. В связи с этим крайне актуальными для современной психологической науки являются исследования, направленные на описание разных стратегий выстраивания личностью жизненного пути, специфических ценностно-смысловых и социальных оснований ее самоосуществления и саморазвития. Идея «обязательности» для каждого индивида линий развития (органического, социального, личностного) переосмысливается: личностное развитие как самодетерминация, самотрансценденция, саморазвитие присущи не каждому конкретному человеку, утверждает Д.А. Леонтьев [57].

Экзистенциальная ответственность и саморазвитие как ее форма предполагают, в первую очередь, осознанное выстраивание человеком своего жизненного пути. Теоретический анализ научных источников по проблеме субъектности личности в плане выстраивания жизненного пути позволил выделить ряд точек зрения по данному вопросу. Жизненный путь рассматривается сквозь призму понятия «возраст» (Б.Г. Ананьев, Н.А. Логинова, И.С. Кон), через описание «событий» (Ш. Бюлер, П. Жане), через систему пространственно-временных характеристик жизни, позволяющих изучать жизненный путь в качестве единого целого

11. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психол. журн. — 1997. — Т. 18. — №5. — С. 7–19.
12. Безруких М.М. Школьные и семейные факторы риска, их влияние на физическое и психическое здоровье детей // Вестн. практ. психологии образования. — 2011. — №1. — С. 16–21.
13. Богданович Н.В. Субъект как категория отечественной психологии: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. — М., 2004. — 170 с. — РГБ ОД, 61:04-19/284.
14. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008. — 398 с.
15. Братусь Б.С. Леонтьевские основания смысловых концепций // Вопр. психологии. — 2004. — №3. — С. 78–91.
16. Братусь Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева. — М., Смысл, 1999. — 429 с. С. 34–49.
17. Бубенцов В.П., Царапкина Ю.М. Самоотношение и эмоциональное отражение в реализации потенциала личности // Вестн. пед. инноваций. — 2010. — №4 — С. 17–24.
18. Василюк Ф.Е. Структура образа // Вопр. психологии. — 1993. — №5. — С. 5–24.
19. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психол. журн. — 1995. — №3. — С. 90–102.
20. Весна Е.Б. Понятия «личность» и «индивидуальность» в понятийном пространстве, описывающем человека // Мир психологии. — 1999. — №4. — С. 279–292.
21. Весна Е.Б., Фризен М.А. Особенности развития смысловой сферы подростков: моногр. — Петропавловск-Камч.: КамГУ им. Витуса Беринга, 2007. — 189 с.
22. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. — М.: Педагогика, 1984. — 43 с.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абульханова К. А.* Социальное мышление личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч. 3: Социальные представления и мышление личности. — М.: Ин-т психологии РАН, 2002. — С. 88–103.
 2. *Абульханова К. А., Березина Т. Н.* Время личности и время жизни. — СПб.: Алетейя, 2001. — 304 с.
 3. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
 4. *Александрова Е. А.* Разработка индивидуальной траектории саморазвития // Практика административной работы в школе. — 2010. — №5. — С. 46–50.
 5. *Андреева Г. М.* Психология социального познания. — М.: Аспект Пресс, 2007. — 303 с.
 6. *Анисимов О. С.* Самосознание, самоотношение и самоопределение в контексте проблемы «самости» // Мир психологии. — 2010. — №4. — С. 65–78.
 7. *Анциферова Л. И.* Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке. — М.: Акад. проект, 2000. — С. 27–42.
 8. *Анциферова Л. И.* Психология формирования личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л. В. Куликов. — СПб.: Питер, 2000. — С. 207–216.
 9. *Анциферова Л. И.* Психология: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психол. журн. — 1993. — Т. 14. — №5. — С. 114–128.
 10. *Асмолов А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. — М.: Академия, 2007. — 526 с.
- (А. Адлер, В. Франкл, Л. И. Анциферова, Е. И. Головаха, А. А. Кроник). В психологической науке разработаны концепции, рассматривающие жизненный путь как «жизненную и личностную перспективу» (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская), теории, связывающие жизненный путь личности с идеями самодетерминации личности, осуществляемой ею смысловой работой (Р. Райан, Э. Деси, Д. А. Леонтьев и др.). На детерминанты жизненного пути личности, определяющие его факторы, существуют полярные точки зрения. В частности, Д. А. Леонтьев рассматривает классический психоанализ и бихевиоризм как формы жесткого детерминизма в рассмотрении функционирования личности — глубинными влечениями и социумом, соответственно. В концепции К. Г. Юнга жизненный путь личности детерминирован прошлым, в том числе, коллективным опытом, в теории Э. Берна — настоящим, рефлексией опыта жизни; Б. Г. Ананьев указывает, что жизненный путь личности детерминирован настоящим и исторической эпохой, а также феноменом самодетерминации. Далее мы находим целый ряд теоретических позиций, в рамках которых основной детерминантой жизненного пути является автономия личности (Р. Харе); детерминация жизненного пути связана с наращиванием индивидуальности — «усиление во времени», постоянно обновляемая «превращенная форма» (М. К. Мамардашвили); в качестве основной детерминанты жизненного пути рассматривается субъектность личности (Н. А. Логинова, К. А. Абульханова-Славская, Е. И. Головаха, А. А. Кроник); жизнь рассматривается как некий экзистенциальный конструктор (В. М. Дружинин, Д. А. Леонтьев — жизнетворчество), соотносится с метафорами — «активная лепка судьбы», «поэма жизни» (М. В. Розин), «творческий жизненный путь» (В. А. Петровский). Люди, активно выстраивающие жизненный путь, рассматриваются как субъекты с доминирующей «тенденцией преобразования» (Л. И. Анциферова), как эксперты своего жизненного пути (нарративный подход: Дж. Брунер, Дж. Фридман, Дж. Комбс, Э. К. Мергенталер), их жизненный путь детерминирован выбором (Ж.-П. Сартр, А. Камю, В. Франкл, Р. Мэй и другие представители экзистенциальной традиции), причем сам

выбор описывается по-разному: как соотношение двух стратегий выбора — «свобода воли от» и «свобода воли для» (Э. Фромм); как выбор в пользу прошлого или выбор смысла в пользу будущего (С. Мадди); как сочетание экзистенциальной свободы (свободы действия) и — более главного компонента — сущностной свободы (свободы в выборе идей, смыслов; Р. Мэй). Построение жизненного пути описывается как действие в «зоне свободной детерминации» (В. Е. Клочко, О. М. Краснорядцева).

О. В. Лукьянов исследует соотношение уникальности и устойчивости «Я» личности, их обратную связь: чем выше устойчивость личности (ее стабильность, социальная приемлемость поведения и деятельности), тем меньше мера ее уникальности — личность, стремясь соответствовать социальным стереотипам, теряет свою уникальность; и, напротив, если личности присуща выраженная уникальность, она становится неустойчивой, пластичной, склонной к самоизменению, самопреобразованию. Авторство человека в плане построения жизни связывается с кристаллизацией ее смысла как некоего буферного механизма, не допускающего одностороннего подчинения человека как обстоятельствам, так и непосредственным, сиюминутным интересам и влечениям (В. Э. Чудновский); К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн рассматривают следование по пути собственно «личностного» (внутреннего) развития личности, а не только по пути «событийного» развития; субъектность личности рассматривается как ее способность определять свою жизнь (К. А. Абульханова-Славская, Л. В. Алексеева, О. А. Конопкин, А. К. Осницкий, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн), отмечает В. Е. Купченко [52]. Таким образом, личность стоит перед экзистенциальным выбором: воспользоваться правом авторства в плане выстраивания жизненного пути или следовать некому руслу, предлагаемому социумом. Безусловно, у человека не существует абсолютного выбора, поскольку на этапе первичной социализации он находится в ситуации воздействия на него разного рода моделей, которые он некритично усваивает (в первую очередь, это родитель-

контекстов. При благополучном варианте такое противоречие станет движущей силой саморазвития, когда личность будет стремиться отстоять свою индивидуальность, свой путь. На наш взгляд, важной задачей является проектирование такого образовательного пространства, которое культивировало бы логику активности и креативности построения жизненного пути, а не логику конформности, адаптивности, следования только социальной желательности. В ходе теоретического анализа, а также в результате эмпирических исследований выявлено, что при определенных обстоятельствах дефицитность ресурсов для саморазвития может привести к невозможности его осуществления личностью. Так, подростки с негативным самоотношением открыты самоанализу и саморазвитию, при этом не убеждены в самоценности и самоэффективности, внешний локус контроля обуславливает неспособность принять на себя причины неудач и что-то изменить в жизни. Псевдорефлексивная активность (самокопание, самоуничижение) носит характер непродуктивности, иногда имеет компенсаторный характер («Ругаю себя, чтобы окружающие меня пожалели»).

Несформированность активной жизненной позиции, ограниченность опыта субъектной активности, особенно, имеющего субъективно положительный, ценный результат, может вести к преобладанию в системе мультирегуляции деятельности установки на адаптивность, конформность (на этапе дозрелости это связано с содержанием детско-взрослых, подростково-взрослых отношений, ограниченностью для растущей личности деятельностных, поведенческих альтернатив).

Нами сделан вывод о том, что более глубокая, интенсивная рефлексивная работа, мировоззренческая активность, большой жизненный опыт, стремление к творческим контекстам самоосуществления являются потенциалом продуктивного саморазвития личности в период зрелости в случае, если она делает выбор в пользу саморазвития, если она берет на себя ответственность за подлинность своего бытия. При этом вопрос, что определяет этот выбор человека, на наш взгляд, на современном этапе развития психологической науки остается открытым.

жизни: активность личности может быть псевдорефлексивной, когда мыслительные усилия прикладываются к ситуации, но они связаны с задействованием защитных механизмов (например, человек рационализирует свое поведение). Очевидно, что такой ресурс саморазвития, как внутренний локус контроля — один из показателей экзистенциальной ответственности, в большей степени доступен личности в период зрелости. На предыдущих этапах онтогенеза дефицитарность данного личностного ресурса обусловлена как неблагополучностью социальной ситуации развития (гедонистичность представлений о собственном развитии у подростков из социально неблагополучных семей, их сниженная бытийная ответственность, невыраженная субъектная активность), так и определенной самоуспокоенностью (связанность позитивного самоотношения с нежеланием в себе что-либо изменять, высокая самопривязанность подростков с позитивным самоотношением как условие осознанного отказа от саморазвития в будущем, действие в логике социальной желательности), ориентированностью на референтное окружение (связанность представлений о развитии с деятельностью команды у юношей, увлекающихся спортом). Вместе с тем, личность на этапе зрелости, в потенциале способная видеть себя причиной событий, стремиться активно изменять свою жизнь, может характеризоваться внешним локусом контроля, фаталистичностью и, это, безусловно, не возрастная характеристика человека, а психологическая.

В связи с этим, на наш взгляд, принципиально важно, в частности, для практической психологии, для организации работы сферы образования, исследовать условия и механизмы становления нацеленности личности на саморазвитие, развития экзистенциальной ответственности, описать внешние и внутренние факторы, детерминирующие динамику этих процессов, изучить соответствующие социальные практики, деятельностные контексты.

В ходе эмпирических исследований нами было показано, что личность в подростковом, юношеском возрасте осознает значимость саморазвития, при этом ограничена в выборе его путей,

ские модели — родительское программирование, по Э. Берну; жизненные сценарии — В.П. Серкин). Вместе с тем, при определенных условиях начинают функционировать процессы самотрансценденции, самодетерминации, личность начинает выступать фактором собственного развития, т. е. способна осуществлять осознанное и целенаправленное саморазвитие. Вопрос заключается лишь в том, сделает ли выбор человек в пользу самоизменения или дальнейшее развитие не будет представлять для него ценности? На наш взгляд, ответ на этот вопрос следует искать в плоскости экзистенциальной ответственности личности, которая может выбрать путь постоянного самосовершенствования или добровольно отказаться от дальнейшего развития. Невозможно не согласиться с Д. А. Леонтьевым в том, что далеко не каждый человек в период зрелости имеет индивидуальные цели развития, индивидуальную ситуацию развития; таким образом, личностное развитие, саморазвитие в период зрелости могут практически не осуществляться.

Экзистенциальная ответственность может приниматься на себя личностью, тем не менее, существует целый ряд «ослабляющих» ее факторов. В качестве примера можно привести чувство вины. Н. Д. Есипова указывает: «Человек, сосредотачиваясь на вине, теряет контакт с Я-бытием. Даже если человек выбирает внешне правильное решение, он может двигаться в сторону вины, уходя в противоположном направлении от реализации личного смысла данной жизненной ситуации. Постоянная озабоченность виной ослабляет психическую энергию настолько, что человеку не хватает сил на ответственность. Признавая ответственность, человек утверждает, что играет важную роль в собственной жизни, то есть существует полнокровно. <...> Если он уклоняется от этой ответственности, то тем самым теряет чувство собственной идентичности и доступ к внутреннему чувству полноты бытия, подлинного переживания собственной жизни»». [33, с. 74]. В таком случае, с точки зрения Д. Бьюджентала, человек не может являться по-настоящему живым.

Итак, мы полагаем, что сам факт возможности человека строить самого себя не означает, что каждый этой возможностью воспользуется. Следовательно, перед нами встает не только проблема ресурсных, процессуальных, технологических аспектов субъектности личности в плане собственного развития, но и проблема ответственности личности за его осуществление, его результаты, по сути, экзистенциальная ответственность как ответственность за свое подлинное бытие, свой рост в соответствии с осмыслением внешней и внутренней действительности.

Таким образом, саморазвитие рассматривается нами как форма экзистенциальной ответственности личности в соотношении с идеей о подлинности ее бытия. Этот вопрос имеет давнюю традицию исследования как в философии, так и в психологии. Гуманитарное знание предоставляет широкий спектр точек зрения на критерии подлинности бытия. Должна ли личность, обладающая определенными потенциалами, стремиться в результате их реализации к некому завершению или такого рода завершение будет означать конец личностного развития? Смысл личностного развития в том, чтобы соответствовать неким социокультурным критериям, или в том, чтобы идти принципиально своим путем? За непрерывное развитие человека отвечает общество, от его специфики зависит, развивается ли личность, или принципиально ответственность за саморазвитие лежит на самом человеке: если для него эта идея значима, то он будет осуществлять ее в любом социальном контексте? С одной стороны, в рамках целого ряда психологических теорий дается совершенно однозначный ответ о существовании двух типов выстраивания человеком жизненного пути, которые в целом можно свести к типам, описанным Э. Фроммом, — стратегия бытия и стратегия обладания. Вместе с тем, в момент, когда такого рода теоретическая модель прилагается к реальной жизни, оказывается, что целый ряд жизненных ситуаций, примеров в нее не вписывается. Скорее, разные примеры жизненных стратегий можно расположить в континууме, на одном полюсе которого все действия человека будут определяться стратегией «иметь», а на другом — стратегией

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема ответственности личности за подлинность своего бытия уже имеет традицию исследования, вместе с тем, применительно к ней имеется целый ряд вопросов, требующих детального изучения, эмпирической верификации существующих теоретических моделей. В частности, если в рамках классических подходов существовала некая противопоставленность двух стратегий жизни (адаптивной/неадаптивной, бытия/обладания и далее в этом ключе), которым приписывалась определенная позитивность/негативность, подлинность/неподлинность, то на сегодняшний день следует задаться вопросом о многочисленных вариантах жизненных стратегий и неоднозначности их позитивности/негативности, продуктивности/непродуктивности. Многочисленные исследования ресурсов личности для ее продуктивного функционирования, реализации экзистенциальной ответственности, осуществления самоактуализации, саморазвития не дают ответа на вопрос, будет ли человек задействовать эти ресурсы.

Так, в рамках осуществленных нами эмпирических исследований представлений о собственном развитии во взаимосвязи с возрастной спецификой, установлено, что интенсивность, продуктивность рефлексивной работы личности уже в подростковом периоде определяет планку саморазвития, представления о его успешности, при этом на этапе дозрелости личностная рефлексивность дефицитарна, особенно, у лиц, не имеющих образцов рефлексивного отношения к жизни, не включенных в определенные социальные практики. Наличие у личности на этапе зрелости определенного жизненного опыта, а также практики его осмысления делает рефлексивность как ресурс саморазвития более выраженной; тем не менее, это не означает, что человек прибегнет к этому ресурсу для осознанного выстраивания своей

соответствующих целей, не имеют необходимых ресурсов и не дают соответствующего образца. В то же время, подростки из социально благополучных семей, но с негативным самоотношением, также не имеют такого рода позитивного опыта, но в силу своего мироощущения и самоощущения.

Более глубокая, интенсивная рефлексивная работа, мировоззренческая активность, большой жизненный опыт, стремление к творческим контекстам самоосуществления являются потенциалом продуктивного саморазвития личности в период зрелости в случае, если она делает выбор в пользу саморазвития, если она берет на себя ответственность за подлинность своего бытия.

Для зрелой личности важным контекстом саморазвития может выступать профессиональная деятельность. В рамках эмпирического исследования, целью которого выступило описание ценностно-смыслового аспекта профессиональной деятельности учителя-экспериментатора [111], было выявлено, что у респондентов одной из групп, условно обозначенной как «Инноваторы», в большей степени выражены такие особенности, как осмысленность жизни, жизнестойкость, убежденность в зависимости течения жизни от прилагаемых человеком усилий, готовность вкладывать себя в деятельность, умение осуществлять планирование и самоконтроль. Респондентам второй группы — «Исполнители» — в меньшей степени свойственна осмысленность жизни и представления о ее управляемости, они в меньшей мере открыты активным преобразованиям жизни и самих себя, в большей степени направлены на сохранение гармоничных отношений, а следовательно, гомеостаза с окружающей средой. Таким образом, нами было показано, что ресурс профессиональной деятельности для саморазвития на этапе взрослости может использоваться не любой личностью, для этого необходима ценность саморазвития для личности и принятие на себя ответственности за него.

«быть». Вместе с тем, между полюсами будут располагаться бесконечные частные случаи конкретных людей, представляющие собой разные сочетания этих стратегий в самых разных областях жизнедеятельности. Перед нами встает вопрос, какие именно элементы социальной ситуации развития, какие внешние и внутренние факторы, специфические личностные черты ведут к появлению того или иного индивидуального варианта жизненной стратегии личности в плане саморазвития.

Целый ряд исследователей рассматривает самоактуализацию личности как ее базовое стремление, а самоосуществление — как процессуальный контекст самоактуализации (А. Маслоу; Э.В. Галажинский, Л.А. Коростылева и др.); к самоосуществлению логично добавить и саморазвитие, поскольку осознанное самоизменение, вероятно, выступает одним из деятельностных контекстов самоактуализации. Е.Ф. Ященко обращает внимание на такие значимые черты саморазвития, как трансцендирование личности за собственные пределы, приобретение ею целостности, обеспечение в ходе истинного саморазвития подлинности бытия человека — в соответствии с его потенциалами, стремлениями, ценностями и смыслами [117]. Возникает некоторое противопоставление между личностью как результатом интериоризации неких социальных рамок, когда рамки ограничивают человека уже не извне, а изнутри, и подлинным бытием человека без социальных, как бы навязанных рамок, но с выстроенными самим человеком внутри самого себя рамками (нравственными императивами, личной религией (Б.С. Братусь), ценностями и смыслами — не принципиально, как эти внутренние, порожденные самой личностью границы назвать — здесь важна не дискурсивная, а смысловая характеристика затронутого феномена). Саморазвитие в таком случае будет представлять собой культивирование истинного, подлинного бытия личности, соответственно, выступать формой экзистенциальной ответственности личности.

Анализ саморазвития в соотношении с тремя экзистенциалами человеческого существования — духовностью, свободой и ответственностью — позволяет понимать его следующим об-

разом. Человек становится уникальной смысловой вселенной лишь в том случае, если он выходит за пределы биологического и социального существования — *свобода*. *Ответственность* представляет собой управление этими выходами за пределы — они должны быть направлены на благо и самого человека, и окружающих людей, и человеческого сообщества в целом. На пересечении свободы и ответственности рождается *духовность*. Формирование системы нравственных ориентиров является одной из важнейших задач осознанного самоизменения личности. Посредством деяний индивидуальность осуществляет личностные вклады в культуру (А. В. Петровский, В. А. Петровский), неся, таким образом, ответственность и за характер своего бытия, и за содержание культуры в целом.

П. Тиллих пишет: «Человек старается актуализировать все свои потенции, а эти потенции неисчерпаемы. <...> Человек призван сформировать свой мир и самого себя в соответствии с данными ему созидательными силами. <...> Само-бытие созидательно по своей сути» [103]. Здесь, вероятно, Тиллих исходит из положения о том, что саморазвитие всегда созидательно, при этом абсолютная позитивность его результатов требует серьезных размышлений, ведь приложение этой модели к реальной жизни снова показывает относительность такого теоретического построения. Что, если человек понимает подлинность своего бытия неким образом, противоречащим видению другого человека, даже общества в целом? Может ли быть, что у этого человека представления «более подлинны», чем у общества? Каким будет решение задачи о соотношении мнения меньшинства и большинства в самых разных реальных случаях? Вопрос, безусловно, требует рассмотрения.

Самодетерминационная природа личности, по мнению исследователей, в первую очередь связана со свободой и ответственностью. Личность в ответе за то, как она существует и существует ли вообще. Выбор осознанного, целенаправленного существования автоматически накладывает на личность ответственность за совершаемые (или не совершаемые) действия, поступки.

сти его осуществления личностью. Так, подростки с негативным самоотношением открыты самоанализу и саморазвитию, при этом не убеждены в самооценности и самоэффективности, в связи с этим для них дефицитным является и такой ресурс саморазвития, как позитивное самоотношение, вера в себя, так и ответственность за развитие (низкая ценность собственного Я не позволяет осознать, что человек является причиной множества событий и что именно он может изменить их, повысить качество жизни, успешность деятельности и др.). У юношей, увлекающихся спортом, дефицитным является такой ресурс саморазвития, как активная субъектная позиция: их заиклотаются на спортивной деятельности препятствует формированию личной позиции, они достаточно конформны, подчинены духу командности; заиклотенность на одной деятельности также лишает их ресурсности осмысления многих путей развития, помещает в одномерное пространство, где успешность развития измеряется, например, призовыми местами. Выявлена нацеленность на саморазвитие у лиц юношеского возраста. В период зрелости личность может добровольно отказываться от развития, реализовывать жизненную стратегию обладания, когда сверхзначимыми становятся материальный достаток, престиж, достижения, результат, а не процесс самосовершенствования, включенность в деятельность.

В целом, такой ресурс саморазвития, как автономность, самодетерминированность, по определению дефицитен для личности на этапе дозрелости, что обусловлено культурной нормой определенной подчиненности развития личности требованиям социума. Такое развитие Д. А. Леонтьев называет вынужденным: личность осуществляет развитие, поскольку наличного уровня ее развития недостаточно для овладения новыми деятельностями, инструментами социокультурного окружения и т. д. Опыт продуктивного саморазвития, успехов в осознанном самоизменении в разной мере доступен лицам разных возрастов и социальных групп. Так, подросткам из социально неблагополучных семей сложно приобрести опыт успешного развития в творчестве, спорте, образовании, так как их семьи, как правило, не ставят

Такой ресурс саморазвития, как внутренний локус контроля — один из показателей экзистенциальной ответственности, безусловно, в большей степени доступен личности в период зрелости. На предыдущих этапах онтогенеза дефицитарность данного личностного ресурса обусловлена как неблагополучностью социальной ситуации развития (гедонистичность представлений о собственном развитии у подростков из социально неблагополучных семей, их сниженная бытийная ответственность, невыраженная субъектная активность), так и определенной самоуспокоенностью (связанность позитивного самоотношения с нежеланием в себе что-либо изменять, высокая самопривязанность подростков с позитивным самоотношением как условие осознанного отказа от саморазвития в будущем, действие в логике социальной желательности), ориентированностью на референтное окружение (связанность представлений о развитии с деятельностью команды у юношей, увлекающихся спортом).

Нацеленность личности на саморазвитие, стремление строить, изменять себя, самодетерминация, с одной стороны, задаются социальным окружением на этапе первичной социализации на уровне жизненного сценария, с другой стороны, выбираются личностью уже в подростковом возрасте, когда наряду с общечеловеческими ценностями здоровья, гармоничных отношений значимой становится сфера творчества, в контексте которой в целом может формироваться креативный взгляд на мир, сфера познания (у подростков из социально благополучных семей выявлена значимость сфер творчества, образования, познания). Выявлено, что сфера творчества более значима для личности в период средней зрелости, чем для лиц периода ранней юности. Можно отметить, что личность в подростковом, юношеском возрасте осознает значимость саморазвития, при этом ограничена в выборе его путей, контекстов. При благополучном варианте такое противоречие станет движущей силой саморазвития, когда личность будет стремиться отстоять свою индивидуальность, свой путь. При этом при определенных обстоятельствах дефицитарность ресурсов для саморазвития может привести к невозможно-

По Э. Шострому, человек на высоком уровне самоактуализации живет «здесь и теперь», проживая во всей полноте каждый миг своей жизни. По С.Л. Братченко, такая полнота жизни свойственна тем, кто осуществляет «главное дело» жизни, проживает именно по-человечески, выбирая в каждый момент собственный, аутентичный путь. Перед человеком, осознающим многомерность пространства альтернатив, есть множество возможностей, которые он, по мнению Д.Б. Богоявленской, «просеивает» в процессе свободного самоосуществления — творческого преобразования действительности, отношения к жизни, самому себе, конструирования реальности сквозь призму соответствия, выступающего «причиной взаимодействия» (В.Е. Ключко) [цит. по: 63].

Человечество на протяжении поколений продвигалось к идее экзистенциальной ответственности. Долгое время ответственность за бытие возлагалась на некие высшие силы (божество, природа, судьба и др.). С одной стороны, это ограничивало человека, с другой стороны — снимало с него груз необходимости принимать те или иные смысложизненные решения. Во многих религиях человеку запрещено распоряжаться собственной жизнью и смертью, существуют предписания по поводу того, как принимать решения в самых разнообразных ситуациях. В современном мире, с одной стороны, существуют такие явления, как суицид, прерывание беременности, эвтаназия, экстракорпоральное оплодотворение (ребенок может родиться у двух женщин или двух мужчин, состоящих в однополном браке), когда человек распоряжается самой жизнью — своей или другого человека; с другой стороны, есть и ситуации отказа от права принимать жизненно важные решения (конформизм, уход в секту, социальная пассивность и др.). В обществе, признающем ценность самосовершенствования, саморазвития, закладывающем эту ценность, например, в основу образовательных систем, многие его представители добровольно отказываются от идеи непрерывного развития, выбирая стратегию обладания. В ряде случаев можно говорить о псевдосаморазвитии, когда человек усиленно работает над собой не потому, что это его внутренняя необходимость,

а потому, что это является средством реализации стратегии «иметь» (например, модно знать языки, заниматься спортом, положено иметь диплом об образовании, участвовать в меценатстве и др.). Из практики: на курсах повышения квалификации всегда есть слушатели, которым приходится их посещать (предстоит аттестация, так предписано), и люди, которые чувствуют дефицит знаний, хотят совершенствоваться. В самых разных профессиональных коллективах, внедряющих инновации, всегда есть консерваторы, которым приходится «во всем этом участвовать», и новаторы, которые экспериментировали бы и в том случае, если бы учреждение не вступило на путь инновирования.

Мы полагаем, что если осознанное самоизменение, саморазвитие соответствует ответственному отношению личности к своему бытию, то отказ от развития, самореализации можно условно обозначить как «экзистенциальный суицид» — форму экзистенциальной безответственности, игнорирование неподлинности бытия, конформности его характера. Такой случай С. Л. Рубинштейн описывает как умирание личности до физической смерти человека — ее носителя.

Безусловно, важно обратиться к вопросу о том, какие факторы определяют принятие или непринятие личностью на себя ответственности за собственное развитие. Генетически первым проявляет свое действие социальный фактор — фактор социального окружения, фактор культуры, традиций, ценностей, в пространстве которых формируется и развивается личность. В целом ряде исследований показано, как восприятие инициативности, активности ребенка родителями влияет на его отношение к собственной активности, в том числе, к развитию. Е. Р. Калитеевская, Д. А. Леонтьев в исследовании, посвященном связи стиля родительского воспитания и черт, связанных с самодетерминацией личности [43], показывают, что кроме всего прочего локус контроля (косвенно связанный с ответственностью) на высоком уровне достоверности связан с воспитательным стилем: только стиль, основанный на принятии, позволяет заложиться будущей автономности личности, в том числе, и в плане собственного развития.

с такими параметрами саморазвития, как его наполненность, значимость, позитивность, связанность с субъектной активностью личности, при этом, образовательный процесс, возможно, не ассоциируется у респондентов с креативностью, свободой выбора. Лицам в период средней зрелости, по результатам исследования, свойственно осознание того, что только вкладывание себя в развитие, ответственное построение жизни, учет позиций и взглядов значимых людей может обеспечить благополучие и продуктивное развитие в базовых сферах жизни. Значимыми деятельностными контекстами для саморазвития выступают сфера творчества и общения.

§ 2.3. Обсуждение результатов эмпирических исследований представлений личности о собственном развитии

Сопоставление результатов описанных исследований в аспекте возрастной динамики позволяет увидеть, что на разных возрастных этапах есть ключевые ресурсы саморазвития, от представленности которых может зависеть и возрастная специфика самоизменения личности. Так, в ходе эмпирических исследований было выявлено, что интенсивность, продуктивность рефлексивной работы личности уже в подростковом периоде определяет планку саморазвития, представления о его успешности. Нами установлено, что саморазвитие связывается с легко рефлекслируемыми параметрами у подростков, не имеющих социального образца осмысления собственного развития (подростки из социально неблагополучных семей), у лиц юношеского возраста, саморазвитие которых замыкается в одном деятельностном контексте (юноши, увлекающиеся спортом). В целом, определенная ограниченность жизненного опыта, абстрактность представлений о развитии и саморазвитии определяет их протекание на этапе дозрелости.

стремительное, в целом полное надежд, интересное и приятное; недостаточно легкое, близкое. Можно предположить, что увлеченность развитием в сочетании с его значимостью и осознанием важности субъектной активности может стать ресурсом для преодоления сложности развития, частичной закрытости в плане достижения личностно значимых целей. Представления о собственном развитии личности в период ранней юности являются менее объемными, многомерными, чем в период средней зрелости, не связаны с осознанием роли субъектной активности в осознанном самоизменении.

5. Внутренний локус контроля как ресурс саморазвития в большей степени выражен у респондентов периода средней зрелости, как и рефлексивность, многомерность мировоззренческих установок, что, на наш взгляд, соответствует более сформированной бытийной ответственности зрелой личности. Вместе с тем, личности в период ранней юности свойственна выраженная мировоззренческая инициативность, нацеленность на осмысление жизни, что может выступать основой для формирования бытийной ответственности, поиска альтернативных путей развития, контекстов самоосуществления. Личности в период ранней юности уже свойственно представление о том, что принятие на себя ответственности за те или иные жизненные ситуации связано с продуктивностью собственного развития, его увлекательностью, перспективностью, значимостью, связанностью с субъектной активностью. При этом можно предположить, что подобные представления еще слабо привязаны к реальному опыту саморазвития, в некоторой степени абстрактны, противоречивы в смысле осознания того, что от личности зависит продуктивность саморазвития, но, в то же время, она не имеет возможности его в полной мере свободно осуществлять. Вероятно, в представлениях юношей вкладывание усилий в дела семьи может обеспечить определенную социальную поддержку, увлекательность саморазвития, его большую свободу. Успешность в сфере получения образования, по мнению лиц раннего юношеского возраста, связана

С одной стороны, логично предположить, что любая личность как автономная система стремится уйти от давления смыслов, заложенных в социокультурном контексте, сохранить свою индивидуальность. С другой стороны, как показывает реальная жизнь, многим людям психологически, да и в других планах, гораздо комфортнее существовать в понятной реальности, где всё определено, нет полутонов, неочевидностей. Смещение такой ясной смысловой разметки мира может вызывать у человека дискомфорт, поскольку наше сознание всегда стремится сделать непонятное понятным, неизвестность пугает. Если у человека, существующего в простроенном, понятном пространстве присутствуют доказательства его состоятельности, завершенности (стратегия обладания, по Э. Фромму), то ощущение неподлинности бытия, его внешней детерминированности может быть притуплено или вовсе отсутствовать. Необходимость делать выбор может быть мучительной для такого человека, в этом случае он будет осуществлять поиск некой инстанции, на которую этот выбор можно переложить (религия, мода, общественное мнение и др.).

Вместе с тем, для личности, стремящейся к подлинному бытию, в частности, к саморазвитию, мучительным является отсутствие альтернативы, невозможность сделать собственный, внутренне детерминированный выбор. Такие люди ощущают себя некомфортно в пространстве абсолютов, однозначной смысловой разметки, некой смысловой линейности. Пространство-время может быть для личности одномерным или альтернативным. Пространство альтернатив содержит разнообразные деятельностные контексты, которые самодетерминирующая личность может выбирать для самоосуществления. Однако, личность не может полностью самостоятельно создать такое пространство, по мнению О.В. Лукьянова [67], для ее самоосуществления должны быть некие социальные практики, следовательно, должны присутствовать контексты для саморазвития становящейся личности, особенно, в рамках образовательных систем. «В современном обществе уделяется большое внимание образованию, важность которого определяется ожиданием, что можно получить доста-

точный объем знаний, чтобы знать, как жить, зачем, как строить отношения, обогащающие и наполняющие смыслом индивидуальное бытие, как справляться с «экзистенциальными данностями». Но несмотря на обилие образования и сколько бы ни было лет человеку, никто не знает достаточно, чтобы уметь ответить на самые значимые и самые сложные вопросы: как сохранять свою индивидуальность и одновременно быть вместе с другими людьми, как переживать экзистенциальное одиночество, как справляться с чувством вины, как разрешать дилемму, состоящую в том, что самые сильные позитивные изменения в человеке происходят под влиянием любви к другому человеку, но и самые глубокие эмоциональные раны всегда имеют своим источником межличностные отношения» [33, с. 72]. Следовательно, для создания условий для саморазвития нужно не увеличивать или усложнять объем знаний, а менять подход качественно, создавать специальные социальные и духовные практики.

Время, по мнению О. В. Лукьянова, «становится экзистенциальным временем — опытом человеческих выборов... Время предстает перед человеком не только как данность, но и как заданность — как возможность и требование ответить на реальность возможного. От конкретного решения зависит, чем станет в действительности этот шанс, какой смысл и форму приобретет ответственность. Человек волен использовать возможность или уклониться от нее. <...> Перед тем, как принять экзистенциальное решение, человек отвечает на вопрос об ответственности за время своей жизни» [67, с. 41].

На наш взгляд, комфортность / некомфортность в пространстве альтернатив закладывается для личности еще на этапе первичной социализации такими социальными институтами, как семья, образовательные учреждения, религия, мода и др. В процессе социализации закладываются черты личности, значимые для ее саморазвития, закладывается психологическая база для ответа на главный вопрос: будет ли человек ответственен за собственное развитие или альтернативы в данном плане будут для него мучительны?

(углубление знаний о принципах социального взаимодействия, поиск социальной поддержки, в том числе, для саморазвития); сфера здоровья, спорта (достижения легко рефлексировать); сфера самосовершенствования (значимость данной стороны жизни выступает важнейшим условием осуществления саморазвития, осуществление самосовершенствования в большей степени осмысливается как критерий подлинности бытия лицами периода ранней юности); в период средней зрелости — сфера материального благополучия, успех в которой является эквивалентом самодостаточности личности; сфера семейных отношений. Все жизненные сферы, указанные респондентами как значимые, в потенциале могут быть ресурсными для их саморазвития.

3. Представления о развитии и саморазвитии личности в период ранней юности более абстрактны и субъективны, в меньшей степени критичны в сравнении с подобными представлениями личности в период средней зрелости, что связано как с продуктивностью рефлексивной работы, так и с разным объемом жизненного опыта. Саморазвитие в представлении лиц периода ранней юности в большей степени связано с негативными характеристиками, что обуславливается определенными ограничениями в выборе ими направлений саморазвития, самовыражения, что может быть обозначено как «заданность, туннельность» развития и саморазвития.

4. Динамичность и относительная кратковременность саморазвития в представлении лиц периода ранней юности может обуславливаться слабой связанностью представлений о саморазвитии с жизненным опытом, слабой построенностью временной перспективы, относительно низкой планкой достижений, планируемых в области саморазвития. В целом, в представлении лиц периода ранней юности их развитие важное и привлекательное, при этом недостаточно открытое, близкое и легкое. На наш взгляд, существует определенное противоречие между значимостью развития и его доступностью в предпочитаемой личностью форме. В представлениях респондентов периода средней зрелости их развитие относительно активное, долгое, важное, светлое, открытое,

полненность, значимость, позитивность, связанность с субъектной активностью личности, при этом, образовательный процесс, возможно, не ассоциируется у респондентов с креативностью, свободой выбора.

Респондентам КГ, по результатам корреляционного анализа, свойственно осознание того, только вкладывание себя в развитие, ответственное построение жизни, учет позиций и взглядов значимых людей может обеспечить благополучие и продуктивное развитие в базовых сферах жизни. Значимыми деятельностными контекстами для саморазвития выступают сфера творчества и общения.

Общие выводы по исследованию:

1. В период юности личности менее свойственна стратегия обладания, чем личности в период средней зрелости; по результатам исследования, юноши как значимые сферы жизни, в том числе, для саморазвития, выделяют сферу осмысления жизни, сферу здоровья, сферу общения, сферу образования; лица периода средней зрелости — сферу материального благополучия, сферу общения, сферу образования, сферу осмысления жизни, сферу творчества. Выделение сферы осмысления жизни как значимой области собственного развития говорит о том, что это своеобразный рефлексивный ресурс, доступный для саморазвития и эффективного личностного функционирования в период ранней юности, при этом не вполне продуктивный в силу недостаточного жизненного опыта. Включение юношей в специальные деятельностные контексты, сопровождающиеся интенсификацией рефлексии, может повысить продуктивность рефлексивной работы личности, стать основой формирования жизненной стратегии бытия.

2. Сферы, в которых имеется наибольшее количество достижений, в ранней юности — сфера образования, знаний (не указывается сфера профессионального самоопределения; на наш взгляд, сфера образования связывается юношами скорее с достижениями, чем с познавательными мотивами); сфера общения

§ 1.2. Факторы становления экзистенциальной ответственности и активизации саморазвития

Безусловно, для становления экзистенциальной ответственности личности необходимы определенные условия. Анализ социально-психологических факторов, которые могут способствовать или препятствовать становлению и функционированию личностного саморазвития (подробно представлен в публикациях автора [110, 111]) как формы экзистенциальной ответственности позволил прийти к выводу о том, что значимым в данном случае является фактор социального окружения, социокультурного контекста, определяющего становление личности на этапе ранней социализации. Социальный контекст вводит растущего человека как в мир предметов, физических законов, так и в мир смысла, поэтому принципиально важно, каково социальное окружение ребенка, подростка. В данном случае, как показывает теоретический анализ источников, важны родительское принятие (Д. В. Винникот, П. Криттенден, Э. Эриксон, Е. Р. Калитиевская, Д. А. Леонтьев и др.), некий образец активного, креативного отражения реальности, в определенном смысле задающий растущей личности программу осознанного, критичного подхода к мировосприятию, открывающий целую систему параметров — референтных осей — осмысления реальности (Б. С. Братусь, П. Я. Гальперин, Г. Келли, В. П. Серкин и др.), образец бытийной ответственности, в том числе, в форме непрерывного самосовершенствования, саморазвития, ознакомление ребенка с соответствующими контекстами, предоставление ему разнообразных социальных практик. Семья выступает моделью и стилем воспитания, и супружеской и родительской ролей, и позиции в континууме эгоцентризма-децентрации. В семье закладывается первооснова самооценки, которая в дальнейшем обусловит самоотношение личности, повлияет на мотивацию достижения-избегания. Во многом от семейного окружения, а также от характера отношений в обра-

зовательных учреждениях зависит то, насколько комфортно становящемуся человеку в системе социального взаимодействия: будет ли оно осмысливаться как источник социального давления или как поддержка на пути к подлинному бытию.

В. П. Серкин [96] указывает на то, что семейная информация является для ребенка первичной и наиболее эмоционально значимой. В раннем онтогенезе у ребенка под влиянием родителей и других людей формируется представление о «правильной», «естественной» жизни, далее, по ходу развития, усвоенные на сознательном и бессознательном уровне первые образцы становятся для человека эталонами (по В. П. Серкину, конструктами) восприятия внешней и внутренней действительности. На основе выстраиваемого образа мира личность строит свою жизнь, планирует будущее. В семье, ближайшем окружении протекает стихийная социализация, в образовательных учреждениях должны создаваться условия преимущественно для организованной социализации, она образует сочетание с социализацией стихийной; именно от усилий педагогов зависит, насколько эффективно будет функционировать такого рода система. На наш взгляд, в основе успеха находится воплощение транслируемых социальных смыслов в самой жизни учителя, его поведении, культуре. Если же педагог в устной и письменной речи допускает ошибки, в общении с учащимися, другими людьми нарушает нормы, соблюдения которых сам требует, если он жесток в плане развития, его профессиональная деятельность не только не обеспечит организованной социализации, но и может носить десоциализирующий характер (такие примеры известны в педагогической практике).

В первую очередь, в образовательной среде необходимо формировать активную жизненную позицию, рефлексивность личности. По нашему мнению, становлению рефлексивности личности способствует проблематизация обучения, вовлечение учащихся в исследовательскую, научно-исследовательскую и проектную деятельность, погружение в творчество, поддержание игровой деятельности, в частности, сюжетно-ролевой игры. Указанные педагогические приемы и деятельностные контексты выступают

шая включенность в социум, значимость своей активности, достижений). Таким образом, в период средней зрелости личность осознает, что только вкладывание себя в развитие, ответственное построение жизни, учет позиций и взглядов значимых людей может обеспечить здоровье, достаток, гармоничные семейные отношения — по сути, это базовые жизненные сферы (значимость этих сфер установлена ранее на основе данных других методик исследования). В системе корреляционных связей представлена также шкала творчества, взаимосвязанная с представлениями о позитивности собственного развития. Вероятно, творческий контекст выступает крайне значимым для продуктивного саморазвития зрелой личности.

Успешность в сфере общения в представлениях респондентов КГ связана с открытостью развития, это может говорить о том, что, по мнению респондентов, наличие альтернативных, креативных путей в развитии, открытость новому опыту связана с продуктивностью общения (новые контакты, общие интересы и цели и т. д.).

Таким образом, на основе корреляционного анализа данных установлено, что респондентам ЭГ уже свойственно представление о том, что принятие на себя ответственности за те или иные жизненные ситуации связано с продуктивностью своего развития, его увлекательностью, перспективностью, значимостью, связанностью с субъектной активностью. При этом можно предположить, что подобные представления еще слабо привязаны к реальному опыту саморазвития, в некоторой степени абстрактны. В представлениях о саморазвитии респондентов ЭГ может существовать противоречие между осознанием того, что от личности зависит его продуктивность, и невозможностью его в полной мере свободно осуществлять. Вероятно, в представлениях респондентов ЭГ вкладывание усилий в дела семьи может обеспечить определенную социальную поддержку, увлекательность саморазвития, его большую свободу. Успешность в сфере получения образования, по мнению респондентов периода ранней юности, связана с такими параметрами саморазвития, как его на-

Таблица 20

**Результаты корреляционного анализа в КГ
(взаимосвязи шкал УСК, ДР и СД)**

Шкалы		Показатель корреляции*
1	2	
Общая интернальность (УСК)	Здоровье (ДР)	0,46
Интернальность в области достижений (УСК)	Достаток (ДР)	0,42
Интернальность в области здоровья (УСК)	Важное / неважное (СД)	0,51
Интернальность в области семейных отношений (УСК)	Важное / неважное (СД)	-0,47
Интернальность в области семейных отношений (УСК)	Активные действия / пассивное ожидание (СД)	-0,40
Общение (ДР)	Открытое / закрытое (СД)	0,43
Творчество (ДР)	Светлое / темное (СД)	0,39

Примечание. * — при $p \leq 0,05$.

Так, общая интернальность взаимосвязана с благополучием в сфере здоровья, а «интернальность в области достижений» — с материальным благополучием, «интернальность в сфере семейных отношений» связана с готовностью поступиться в каких-то моментах значимостью исключительно своего развития, учесть, что в гармоничных семейных отношениях иногда нужно занять относительно пассивную, компромиссную позицию (по результатам многочисленных научно-психологических исследований во взаимосвязи ценности себя, своего развития и ценности семьи существует гендерная специфика: женщинам в большей степени свойственно отказываться от вкладывания сил в себя ради гармоничных отношений в семье, мужчинам же свойственна боль-

условием формирования рефлексивности во взаимосвязи с креативным взглядом на жизнь, которые позволяют личности в процессе саморазвития продуктивно функционировать в пространстве альтернатив, не только позитивно оценивая отсутствие единственно правильного решения, но и намеренно совершая выходы за пределы однозначной ситуации с устоявшимися смыслами, способами действия для получения нового опыта реализации своих потенциалов, самоосуществления, воплощения своей субъектности.

Основы рефлексивной активности личности важно формировать как можно раньше — уже в дошкольном возрасте. Если говорить о технологическом аспекте, то уже в дошкольном возрасте можно погружать личность в креативные контексты, уводящие ребенка от стереотипной реальности, от задач, имеющих только одно решение, от знакомых алгоритмов. Таким контекстом может выступать любая творческая деятельность, в частности, связанная с принятием на себя разных ролей и их анализом, обсуждение сказочных историй, сюжетов мультфильмов и фильмов, особенно, на нравственные темы (также способствует становлению децентрации). Рефлексия результатов творчества, его влияния должна стать естественным продолжением самого творческого акта (по Н.Г. Алексееву, схема «*замысел — реализация — рефлексия*»). Крайне важно учесть и тот факт, что творчество в широком смысле не предполагает некой правильности работы; здесь не проверяются знания, умения и навыки детей, они могут свободно творить, создавать. В случае, если ребенок, например, на предложение порисовать, говорит, что рисовать он не умеет, он воспринимает творческий контекст как некую учебную задачу, проверку. При этом, инновирование сферы образования, на наш взгляд, ситуацию должно повернуть: учебная задача, скорее, должна восприниматься ребенком как творческий контекст, в котором он сможет проявить себя, найти новое, интересное решение. В таком случае образовательный процесс будет способствовать формированию рефлексивной активности обучающихся, их направленности на саморазвитие. Так, В. К. Зарецкий отмечает,

что решить задачу формирования творческого мышления «в русле поэтапного формирования нельзя, так как один из принципов поэтапного формирования — выполнение действия без ошибок, а творческое мышление характеризуется именно тем, что в начале поиска всегда имеют место ошибки» [35, с. 72].

Опора на креативность детей как акт дестереотипизации действительности может стать основой пробуждения у них рефлексивной активности: «я поступил необычно, это привело к таким последствиям». Так, по нашему мнению, может появляться первая в жизни личности связь между пространством альтернатив и возможностями выбора пути, в том числе, и собственного развития. Такого рода работа позволяет в рамках обучения создавать условия для формирования и активного развития «мыслящей личности» (Н. Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, И. Н. Семенов, Э. Г. Юдин).

Еще одним из средств формирования, стимулирования рефлексивной активности личности, ее ответственности за собственное развитие уже с ранних этапов онтогенеза является помещение ребенка в богатое, разнообразное стимульное пространство, поддержание, принятие его поисковой активности. В данном случае в семье оптимальным будет такой стиль родительского воспитания, как принятие (в частности, принятие любознательности ребенка, его поисковой, исследовательской активности, экспериментирования с предметами, окружающим пространством), а в школе — такой стиль педагогического общения, как демократический. Показывая ребенку богатство предметов и явлений окружающего мира, феноменологии человеческого взаимодействия, мы должны вооружить его неким интеллектуальным инструментарием, который позволит ему сориентироваться во всем этом многообразии. В случае, если открытый личностью мир будет пугающе непонятным, ею могут быть задействованы защитные механизмы, конформная, адаптивная стратегии. Так, ребенок, не понимающий, как делать новое упражнение или осуществлять анализ по новому алгоритму, не всегда скажет вслух о своем затруднении, он может позаимствовать чужое решение, бездумно следовать чужому образцу, избегая ситуации неуспеха. В таком

руется у респондентов с креативностью, свободой выбора, следовательно, усилия образовательных учреждений в данном направлении необходимо наращивать.

Таблица 19

**Результаты корреляционного анализа в ЭГ
(взаимосвязи шкал методик ДР и СД)**

Шкалы		Уровень значимости r	p
ДР	СД		
Здоровье	Важное / неважное	0,39	0,05
Внешность	Приятное / неприятное	0,37	0,05
Внешность	Знакомое / незнакомое	0,39	0,05
Образование	Полное / пустое	0,4	0,05
Образование	Светлое / темное	0,49	0,01
Образование	Важное / неважное	0,62	0,01
Образование	Привлекательное / угрожающее	0,38	0,05
Образование	Активные действия / пассивное ожидание	0,43	0,01

Корреляционный анализ данных по КГ дал следующие результаты (табл. 20).

Следует отметить, что число корреляционных связей, полученных по выборке респондентов периода средней зрелости существенно меньше, чем по экспериментальной группе. Скорее всего, причиной здесь не может быть меньшая интегрированность представлений, на наш взгляд, такие результаты корреляционного анализа объясняются связанностью саморазвития с жизненным опытом, их большей конкретностью, и, как следствие, уникальностью. А поскольку уникальность представлений обуславливает выраженную гетерогенность данных, корреляционные связи будут обнаружены, вероятно, по магистральным направлениям жизни, ее осмысления.

тью (шкала СД «важное/неважное»), продуктивностью, успешностью (шкала СД «завершенное/разочаровывающее»), субъективной активностью личности (шкала СД «активные действия/пассивное ожидание»). Полученные данные говорят об осознанности того, что саморазвитие осуществлять сложно и личность несет ответственность за неудачи в этом плане.

По нашему мнению, корреляционные связи, представленные в табл. 19, могут говорить о том, что в определенном смысле ответственность за собственное здоровье (а это она из значимых ценностей, как по данным психологических исследований вообще, так и по результатам нашего исследования, в частности, по методике «Пять своих достижений в разных жизненных сферах за последний год») связывается с развитием, которое не очень понятно личности, вероятно, потому что задается извне, связано с выполнением предписаний. Корреляционная связь с показателем интернальности в области семейных отношений впервые актуализирует тему семьи в данных, полученных по ЭГ. Вероятно, в представлениях респондентов вкладывание усилий в дела семьи может обеспечить определенную социальную поддержку, увлекательность саморазвития (также в сфере семьи можно быть более свободным, непосредственным, чем, скажем, в школе).

В представлении респондентов ЭГ успешность в сфере здоровья связана со значимостью саморазвития, в сфере внешности (физической формы, принятия на уровне внешнего вида) — с его позитивностью и понятностью. Данные сферы жизни не требуют глубокой рефлексии, однако требуют принятия на себя ответственности. Успешность в сфере получения образования, по мнению респондентов раннего юношеского возраста, связана с такими параметрами саморазвития, как его наполненность, значимость, позитивность, связанность с субъективной активностью личности. Такого рода представления могут стать основой для ответственного и целеустремленного учения, вместе с тем, нужно отметить, что, скажем, не обнаружена связь между показателем успешности учения и его увлекательностью, связанностью с личными интересами. Образовательный процесс, возможно, не ассоции-

случае креативные контексты, нестандартные задачи будут, напротив, снижать рефлексивную активность развивающейся личности, сам контекст размышлений, интеллектуального и творческого поиска станет для нее источником стресса. Часто в самых разных ситуациях приходится слышать от детей (и взрослых): «я не умею рисовать», «у меня плохо получится» и т. п. Такая реакция на предложение включиться в творческую, интеллектуальную деятельность является следствием сниженной самооценки, негативного самоотношения, отсутствия убежденности в самоэффективности, тревоги, возникающей в пространстве альтернатив; такие особенности личности препятствуют ее творческой и рефлексивной активности, впоследствии становясь преградой и для ее саморазвития. В результате человек может выбирать адаптивную стратегию как наиболее безопасную, «платой» за это будет отказ от подлинного бытия, возможно, неосознанный: следование зову потенциального будет восприниматься как неоправданный риск.

Определенной метафорой данной идеи можно считать замысел фантастического произведения Х. Клемента «Экспедиция „Тяготение“» о планете со сверхпритяжением, обитатели которой могли лишь передвигаться по поверхности — любое падение даже с незначительной высоты привело бы к гибели. Сама идея прыжка, полета отсутствовала как в сознании, так и в языке, движение могло осуществляться только в двухмерном пространстве. Люди, прилетевшие на эту планету и обладающие техническими средствами для путешествий и в третьем измерении — в высоту, — не могли убедить туземцев летать или просто взобраться по лестнице: никакие рассказы о новых впечатлениях не могли перебороть исконный страх падения. Решившиеся на подъем над поверхностью, полет, путешествие воспринимались как безумцы. Но эти «безумцы» открыли для себя принципиально новые возможности; сверхсильная гравитация может выступать метафорой социального давления, когда личность никак не может решиться на новый опыт из-за неминуемого риска утратить комфортную, безопасную социальную позицию.

Еще одним важнейшим контекстом формирования рефлексивности личности выступают деятельности, связанные с рассуждениями, размышлениями, обсуждениями (беседы, дискуссии, учебные задания на завершение сюжета и др.). Важно, когда подросток на этапе появления у него стремления к взрослости вовлекается родителями, другими взрослыми в диалог как его равноправный участник (привлекается к обсуждению семейных планов, реализации разного рода проектов и др.). В результате у подростка может формироваться осознанное и ответственное отношение к жизни. В данном случае мы формируем не только креативность мышления, но и его аналитичность и критичность: направленность на анализ событий, позиций, идей в благоприятном варианте коррелирует с направленностью личности на самоанализ. Результатом рефлексивной активности личности выступает осмысленность жизни. Применительно к сфере образования В. К. Зарецкий описывает технологию рефлексивно-проектных семинаров, в рамках которых создаются условия для активизации, углубления личностного самоопределения [35].

Указанные контексты формирования личности позволяют заложить основы проектирования ею собственного развития, основы ее экзистенциальной ответственности. В. К. Зарецкий в данном говорит о самоопределении личности в ценностях, которое «поднимает жизненную активность на принципиально иной уровень — уровень жизненного пути не столько человека, как такового, сколько ценностей, с которыми он себя идентифицировал. Самоопределение выражается здесь в добровольно, осознанно принимаемых на себя ограничениях на свои замыслы и действия, а также ответственности за свои „деяния“» [35, с. 89].

Одной из технологий, способствующих осмыслению личностью целей и средств собственного развития, по нашему мнению, выступает технология составления индивидуальных программ саморазвития школьников, разработанная и апробированная педагогическим коллективом МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №42» Петропавловск-Камчатского городского округа (далее — СОШ №42) [112]. В основу технологии положена идея

Безусловно, такого рода противоречие существует не у всех лиц юношеского возраста или в полной мере не рефлексивируется ими. Как, например, указывалось ранее в анализе данных, полученных на респондентах подросткового возраста, при позитивном самоотношении и принятии со стороны социума личность может конформно принимать установки социума за цели собственного развития и следовать им, характеризоваться низким уровнем внутренней честности и высокой самопривязанностью, самоуспокоенностью; чрезмерная опора на социальную поддержку может вести к своеобразному отказу от следования по своему собственному, индивидуальному пути развития. При этом личность может быть вполне успешна в плане достижений. Вопрос заключается лишь в подлинности бытия, самоосуществления, саморазвития личности при таком варианте. Только в случае рефлексированности указанного противоречия оно может стать стимулом к отстаиванию подлинности бытия.

С показателем интернальности в области неудач (УСК) обнаружено больше значимых взаимосвязей, чем с показателем интернальности в области достижений (табл. 18). Возможно, данный аспект осмысления бытийной ответственности в большей степени выражен у респондентов ЭГ, на это же указывает и большая представленность у них негативных характеристик собственного развития, чем у респондентов периода средней зрелости.

Анализируемый показатель УСК взаимосвязан с представлениями об успешности в сфере общения и образования, данные сферы, как было установлено ранее, значимы для респондентов, они полагают, что соответствующие им качества требуют дальнейшего развития. При продуктивном варианте осознание своей ответственности за неудачи в учебной деятельности, в социальном взаимодействии должно активизировать саморазвитие личности.

Также показатель «интернальность в области неудач» в представлении респондентов связан с позитивностью саморазвития (шкалы СД «привлекательное/угрожающее», «прекрасное/ужасное»), его увлекательностью, креативностью, наполненностью (шкалы СД «интересное/скучное», «полное/пустое»), значимос-

Окончание табл. 18

1	2	3	4	5
В области достижений	СД	Привлекательное / угрожающее	0,47	0,01
		Интересное / скучное	0,64	0,01
		Светлое / темное	0,52	0,01
		Прекрасное / ужасное	0,39	0,05
		Теплое / холодное	0,42	0,05
		Активные действия / пассивное ожидание	0,44	0,05
В области неудач	ДР	Образование	0,45	0,05
		Общение	0,5	0,01
	СД	Привлекательное / угрожающее	0,46	0,01
		Интересное / скучное	0,74	0,01
		Важное / неважное	0,54	0,01
		Активные действия / пассивное ожидание	0,58	0,01
		Полное / пустое	0,37	0,05
		Прекрасное / ужасное	0,46	0,05
		Завершенное / разочаровывающее	0,38	0,05
		Знакомое / незнакомое	-0,49	0,01
В области здоровья	СД	Интересное / скучное	0,42	0,05
В области семейных отношений				

Интернальность в области достижений, в представлениях респондентов ЭГ, связана с позитивными характеристиками собственного развития (шкалы СД «привлекательное/непривлекательное», «светлое/темное») с субъектной активностью личности (шкала СД «активные действия/пассивное ожидание»), увлекательностью, креативностью саморазвития (шкала СД «интересное/скучное»). На наш взгляд, в представлениях о саморазвитии респондентов ЭГ может существовать противоречие между осознанием того, что от личности зависит его продуктивность, и невозможностью его в полной мере свободно осуществлять.

о том, что один из ведущих психологических факторов, определяющих ценность саморазвития для личности, — это целостное восприятие своего прошлого, настоящего и будущего, видение взаимосвязи между ними, способность жить настоящим, моделировать и прогнозировать поведение и свою жизнь, готовность нести ответственность за процесс жизни и за ее результат, принятие на себя ответственности за события своей жизни (Ф. Зимбардо, К. Левин, Ж. Нюттен, В. Франкл, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Дементий, М. С. Иванов, В. Е. Купченко, С. Л. Рубинштейн, А. В. Серый, А. Сырцова, М. С. Яницкий и др.). В связи с этим мы считаем крайне важным умение личности протраивать свою временную перспективу, на ее основе управлять своей жизнью, собственным развитием. Одним из способов дать импульс личности для активной рефлексии в плане осмысления своих особенностей, потенциалов, перспектив развития — предложить в максимальной степени самостоятельно разработать программу собственного развития. Первые пробы в реализации такого рода программы позволят получить опыт управления собственным развитием, опыт принятия на себя ответственности за него, за собственное будущее.

Таким образом, социальное окружение на этапе ранней социализации принципиальным образом определяет, сложится ли психологическая основа экзистенциальной ответственности. Вместе с тем, влияние моды, средств массовой информации существенным образом искажает социализирующее воздействие семьи, образовательных учреждений. Психологическая гипопека растущей личности может привести к целому ряду негативных последствий в плане становления смысловой сферы личности и связанной с ней бытийной ответственности.

Таким образом, воздействие семьи, школы, группы сверстников, а также СМИ и других контекстов социального взаимодействия подростка приводит к формированию у него общих подходов и к взаимодействию с самим собой: принципиальная замкнутость в границах своей личности как неизменной данности или направленность на саморазвитие.

Наряду с социальными факторами существенное, а на этапе зрелости — определяющее — влияние на субъектность личности в плане саморазвития оказывают внутренние факторы, черты личности как системы.

По нашему мнению, одной из ведущих психологических детерминант активного саморазвития личности является ее *открытость новому опыту*, разомкнутость для совершенствования системы вопреки тенденции замкнуться для сохранения стабильности, безопасности, собственных границ. Размыкание границ для смыслового диалога делает существование личности вероятностным, продуктивность ее функционирования не гарантирована. Перестройка системы, ее усложнение практически всегда сопряжены со сбоями. Как гласит закон М. Мерфи, чем сложнее система, тем больше вероятных сбоев, поломок, дисфункций. Таким образом, человек стоит перед выбором: остановиться на достигнутом или усложняться, хотя гарантировать успех невозможно. Эта идея давно сформулирована в фольклоре: «лучше синица в руке, чем журавль в небе». Поговорка была сформулирована в тот исторический период, когда любые изменения, нетипичности ассоциировались с опасностью, в представлении человека, он мало мог влиять на ход жизни, практически не был способен определять ее. На сегодняшний день человек действительно имеет возможность осознанно и самостоятельно планировать жизнь и добиваться реализации этих планов. При этом данным потенциалом пользуются далеко не все люди. В связи с этим принципиально необходимо получить ответ на вопрос: почему личность открыта новым смыслам, способам действия, толерантна к неопределенности или закрыта для самоизменения. На наш взгляд, ответ на этот вопрос лежит в плоскости смысла, ключевой характеристикой в данном случае является открытость смысловой сферы личности. Данная особенность смысловой сферы предполагает готовность личности выходить за свои собственные пределы, за пределы своего жизненного опыта, обмениваться смыслами с другими смысловыми пространствами, продуцировать новые смыслы (Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, Р. С. Немов, В. А. Петровский, А. В. Серый и др.). Для формирования такой особенно-

параметрами их развития, как его увлекательность (шкала СД «интересное / скучное»), динамичность (шкала СД «стремительное / медленное»), успешностью и перспективностью (шкалы СД «завершенное / разочаровывающее», «полное надежд / безнадежное»), значимостью (шкала СД «важное / неважное»), субъектной активностью (шкала СД «активные действия / пассивное ожидание»). Данные показатели свидетельствуют о том, что в представлении респондентов периода ранней юности ответственность за собственную жизнь связана с различными сторонами собственного развития. При этом можно предположить, что подобные представления еще слабо привязаны к реальному опыту саморазвития (так, в состав семантических универсалий вошли лишь некоторые параметры саморазвития), однако при определенных обстоятельствах некий каркас может заполниться выработанными личностью смысловыми содержаниями, важно, что в целом подобные представления о развитии уже имеются.

Таблица 18

**Результаты корреляционного анализа в ЭГ
(взаимосвязи шкал методик УСК и СД, ДР)**

Интернальность	Методика	Шкала	Уровень значимости r	p
1	2	3	4	5
Общая	СД	Привлекательное / угрожающее	0,51	0,01
		Прекрасное / ужасное	0,49	0,01
		Интересное / скучное	0,67	0,01
		Активное / пассивное	0,51	0,01
		Завершенное / разочаровывающее	0,41	0,05
		Светлое / темное	0,43	0,05
		Полное надежд / безнадежное	0,39	0,05
		Стремительное / медленное	0,38	0,05
		Важное / неважное	0,37	0,05

Необходимо отметить, что, несмотря на то, что по шкале «Мировоззренческая инициатива» не было получено статистических различий, средние значения у юношей в целом выше, чем у респондентов периода средней зрелости. В ранней юности активно развивается мировоззрение, протекают процессы, способствующие становлению активной жизненной позиции. В связи с обозначенными обстоятельствами нарастает и такой параметр, как мировоззренческая инициатива. Такого рода личностная активность выступает важнейшим ресурсом поиска альтернативных путей развития, контекстов самоосуществления. Таким образом, в ранней юности существуют условия для формирования объемного взгляда на мир, собственную жизнь, формирования креативного подхода к выстраиванию собственной жизни — сформированность данных механизмов способствует наступлению личностной зрелости.

Далее был осуществлен **корреляционный анализ** (линейные корреляции Пирсона) шкал методик Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн на стимул «Мое развитие», УСК и СД на стимул «Мое развитие сейчас» для выявления взаимосвязей представлений о саморазвитии с личностными характеристиками респондентов. Значимые взаимосвязи отражены в табл. 18.

В ходе корреляционного анализа было выявлено, что показатель общей интернальности, выступающий косвенным показателем бытийной ответственности в целом, у юношей связывается с позитивными представлениями о собственном развитии (шкалы СД «привлекательное/угрожающее», «прекрасное/ужасное», «светлое/темное»). В целом, данный эмпирический факт может говорить о том, что в представлении респондентов ЭГ ответственность за свою жизнь, те или иные ситуации связана с позитивностью собственного развития, следовательно, можно прийти к выводу о том, что у личности в период ранней юности уже закладывается представление о том, что принятие на себя ответственности за те или иные жизненные ситуации связано с продуктивностью своего развития. Также в представлениях юношей ответственность за свою жизнь связывается с такими

сти смысловой сферы нужны определенные социальные условия, в которых личность по мере становления может стать детерминантой собственного развития. Это произойдет в том случае, если личность признает необходимость самоизменения, будет готова отказаться от себя реальной и продвигаться к себе возможной, следуя «зову потенциального».

Подобного рода открытость, на наш взгляд, должна рассматриваться выпукло, это многомерное явление: и как направленность на новизну, вероятностность (смыкается с толерантностью к неопределенности), и как открытость смысловому диалогу, готовность в него вступить, и как готовность отстраниться от собственной позиции для осмысления иной позиции (способность к децентрации). Психической основой в данном случае выступает креативность мышления — она составляет основу в целом творческого подхода к построению жизни, самоосуществлению, поиску для него нестандартных, новых контекстов, способов, форм. Например, С. Ю. Канн указывает, что креативность мышления параллельна децентрации [по: 46]. Рассматриваемая нами открытость личности связана с ее предрасположенностью видеть альтернативы, представлять несуществующее в реальном мире. В данном случае должна иметься специфика познавательной сферы в целом — ее слабая стереотипизированность (таково непосредственное восприятие жизни, мира ребенком, у взрослых же оно опосредовано целой системой стереотипов). В плане саморазвития нужно указать на такой аспект открытости, как принципиальное принятие человеком своей способности выйти за рамки возможного (безусловно, это специфично для сферы науки, техники, которые многократно доказывали, что человек может выходить за пределы возможного: летать, находиться в вакууме, манипулировать атомами, побеждать ранее неизлечимые болезни и др.). Таким образом, личность может быть открыта возможности заглянуть за пределы познанного и расширить свой горизонт или сознательно отказываться от этого («счастье в неведении»). Первый шаг из мира стереотипов и абсолютов в пространство относительности и альтернатив личность делает

в подростковом возрасте в случае, если применяет ресурс интеллектуализированной познавательной сферы для осмысления внешней и внутренней действительности. В зависимости от этого социализация в период подростничества и ранней юности может носить как характер адаптации и приспособления, так и характер интериоризации, самодетерминации как способа функционирования личности. Нацеленность на максимальную адаптированность, соответствие требованиям и ожиданиям социума связано с тенденцией личности к приобретению некой завершенности, приближению к некому эталону, личность стремится к результату; личность, открытая самоизменению, саморазвитию, напротив, стремится уйти от завершенности, она текуча, ищет новые деятельностные контексты для дальнейшего самосовершенствования. Целый ряд философов, психологов именно второй вариант связывают с подлинностью бытия человека. При этом не предполагается придавать первому варианту некий оттенок негативности, а второму — позитивности: существует два разных пути существования личности, это две различные стратегии; обе быть как позитивны, так и негативны для самого человека и для человеческого сообщества. Архимедовское «Дайте мне точку опоры, и я сдвину Землю» как вера в безграничные возможности человека показывает его безграничный потенциал, другое дело, как он будет применен (как в случае, например, открытия ядерного синтеза: можно построить электростанцию, а можно сконструировать мощную бомбу). В любом случае, личность, идущая по пути максимальной адаптации (как в концепциях преформизма) испытывает удовлетворение от того, что нашла ответы на вопросы, а личность, идущая по пути гетеростаза, гомеореза, испытывает удовлетворение от того, что ответы позволяют задать новые вопросы, следовательно, процесс поиска, познания будет продолжен (как в логике, например, Сократа: «чем больше мое знание, тем больше мое незнание»).

Такая открытость личности новому тесно связана с формированием ее направленности на самоизменение, самосовершенствование. Безусловно, не любая активность личности в плане разви-

собна осознать свои достоинства и недостатки, принять определенную ответственность за планирование своей жизни в соответствии с результатами самопознания. Однако, бытийную ответственность, только закладываемую в старшем подростковом возрасте и ранней юности, крайне важно поддерживать, культивировать, создавать условия для приобретения личностью позитивного опыта собственного развития.

Таблица 17

Сравнительный анализ данных по методике УСК

Интернальность	Средние значения		$t_{эмп}$	p
	ЭГ	КГ		
Общий показатель	27,2	31,7	3,4	0,01
В области достижений	7,8	9,08	2,71	0,01
В области неудач	6,93	8,4	2,64	0,05
В области межличностных отношений	2,7	3,28	2,09	0,05
В области семейных отношений	5,1	6,04	2,28	0,05

По методике «Мировоззренческой активности» Д. А. Леоновой, И. И. Ильиченко было установлено, что в КГ значимо больше респондентов, характеризующихся мировоззренческой многомерностью ($\varphi_{эмп} = 2,68$ при $p \leq 0,01$, процентные доли по ЭГ — 10%, по КГ — 40%). Можно прийти к выводу о том, что респонденты периода зрелости склонны к более рефлексивному миропониманию, это может быть связано с наличием у них большего жизненного опыта, принятием на себя ответственности за его осмысление, на основе такой рефлексивной работы — внесение тех или иных корректив. В ранней юности же представления о жизненном мире и соответствующие ему мировоззренческие установки еще уточняются, многомерный взгляд на мир еще не сложился, кроме того, в своих взглядах и суждениях личность зависима от социума.

Сравнительный анализ данных *методики Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн*, модифицированной под задачи исследования — для изучения субъективной оценки респондентами успешности их развития в различных сферах — посредством критерия Стьюдента показал значимое различие по шкале образования ($t_{\text{эмп}} = 2,41$ при среднем значении по ЭГ — 60,3, по КГ — 72,7). Данный эмпирический факт может указывать на то, что при осмыслении значимости учебы, получения образования (по результатам других методик) респонденты ЭГ видят свою успешность в данной сфере как значимо более низкую. Определенная неудовлетворенность результатами учения может стать как причиной мотивации избегания неудачи, так и стимулом к повышению эффективности учения. Личностный выбор может зависеть в данном случае от условий, созданных в образовательном учреждении.

Сравнительный анализ результатов *методики «Готовность к саморазвитию» В. Павлова* посредством углового преобразования Фишера показал, что значимо больше респондентов ЭГ дали ответы в категории «хочу знать, но не могу измениться» ($\phi_{\text{эмп}} = 2,05$ при $p \leq 0,05$, процентные доли по ЭГ — 16,6%, КГ — 8%). Данный факт является подтверждением идеи о том, что респондентам ЭГ в целом свойственно осмысливать развитие как значимое, но не вполне доступное, открытое.

Сравнительный анализ данных *методики «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера* в адаптации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинды посредством критерия Стьюдента дал следующие результаты (значимые различия представлены в табл. 17). Показатели локуса контроля у респондентов зрелого возраста значимо выше. У них имеется больший жизненный опыт, в том числе, в плане построения собственной семьи, осуществления профессиональной деятельности, имеется опыт принятия ответственности за собственную жизнь, свое развитие, а также более сформированная рефлексия для оценки продуктивности выстраивания жизни. Выраженность экстерналистского локуса контроля не была обнаружена у респондентов периода ранней юности: на данном возрастном этапе личность уже спо-

твязана с «зовом потенциального». Психологической причиной самоизменения личности может быть реализация в поведении дефицитарных потребностей и социальных ценностей, связанных с поддержанием гомеостаза личности со средой, когда личность развивается, чтобы получить одобрение, — в данном случае имеет место эффект социальной желательности. В таком случае активность, направленная личностью на самоизменение, будет носить скорее адаптивный характер. Если самосовершенствование, самореализация являются внутренней целью личности, стремлением развиваться максимально гармонично, то происходит процесс собственно саморазвития, осознанного, целенаправленного. В случае, если личность совершенствует себя в адаптивном ключе, под действием социальной желательности, ее саморазвитие будет носить прерывистый, непоследовательный характер, замыкаться в определенной сфере, связанной со стремлением индивида получить одобрение; если личность действительно стремится осуществлять осознанное, целенаправленное саморазвитие, оно при наличии благоприятных условий примет характер потока: будет постоянным, всеобъемлющим, органичным.

Именно стремление личности выйти за пределы наличной ситуации, заданной как уровнем развития личности, так и существующими социокультурными нормами, является одним из базовых условий саморазвития личности, его активации, приобретения им характера потока.

Все изложенное, безусловно, связано с проблемой адаптивности / неадаптивности личности к норме как жесткой границе, предписанию к осуществлению той или иной деятельности; в соответствии с этими представлениями вводится понятие «неадаптивная активность» личности, т. е. активность личности, связанная со способностью человека выходить за пределы функции приспособления, за пределы наличной ситуации (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, В. А. Петровский, Р. С. Немов и др.).

Еще одной психологической причиной саморазвития личности можно назвать *стремление индивидуальности к самовоплощению — объективации себя в социуме*. Именно этим стремле-

нием, по мнению К. А. Абульхановой-Славской [3], обуславливается ценностное отношение человека к жизни, которое проявляется в мотиве успеть воплотить себя в жизни. Необходимость личности сохранять свою автономность, целостность, осуществлять свои замыслы в условиях давления социума, его предписаний ведет к активному развитию личности, к осмыслению и планированию ею собственного развития. Именно задача человека не слиться с контекстом, а изменяться и привносить нечто новое в этот контекст и ведет к осуществлению субъектом деятельности, выходящей за пределы заданной ситуации. Исследователи полагают, что только в этих выходах происходит полноценное, максимально самобытное и творческое бытие личности: в качестве подлинных проявлений личности рассматриваются сверхнормативная (надситуативная, надролевая, вненормативная, неадаптивная) активность человека (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, В. А. Петровский, Р. С. Немов); потребности личности в творчестве рассматриваются как контекст преодоления нормативности (А. Ф. Ломов), указывается, что личность формируется в непрерывном выходе за пределы себя, за пределы данного (Д. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), исследуется способность человека подниматься «над полем» (К. Левин), способность к самоактуализации, пиковым переживаниям, человек рассматривается как творец себя и своей жизни (А. Маслоу), описывается «состояние потока» (М. Чиксентмихайи), жизнетворчество, личностные вклады, личностные выборы как деяния, в которых происходит актуализация индивидуальности в других, самоосуществление личности в ходе ее жизненного пути, отстаивание своей индивидуальности (А. Г. Асмолов, А. В. Петровский, В. А. Петровский), разрабатывается идея о том, что выбор, совершаемый личностью — это единственно возможный способ ее функционирования и развития, придающий всякой деятельности и жизни в целом смысл (С. Мадди, Р. Мэй, В. Франкл). *Значимость* осознанного и целенаправленного самоизменения должна присутствовать в структуре *ценностно-смысловой сферы личности*, она связана с *потребностью личности в самоактуализации*, ее *готовностью к самораскрытию* (Г. М. Миронова).

В то же время, респонденты ЭГ ассоциируют свое развитие с рядом негативных моментов (данный аспект уже рассматривался ранее). На наш взгляд, важно формировать условия, в которых такое противоречие между значимостью развития и его доступностью в предпочитаемой личностью форме станет импульсом к активному и целенаправленному саморазвитию, работа в этом направлении является важнейшей задачей общества, в частности, системы образования.

В представлениях респондентов периода средней зрелости их развитие относительно активное, долгое, важное, светлое, открытое, стремительное, в целом полное надежд, интересное и приятное; недостаточно легкое, близкое. В целом, можно сделать вывод о том, что набор семантических универсалий респондентов КГ богаче, собственное развитие они характеризуют не только с позиций значимости и детерминированности собственными целями и потребностями, но и с позиции его перспективности, протяженности. При том, что респонденты периода зрелости так же, как и респонденты периода ранней юности, не считают свое развитие легким, следовательно, осознают, что подлинное развитие требует существенных усилий, в состав семантических универсалий у них вошла шкала СД «активное/пассивное»: вероятно, они осознают, что наряду с невысокой открытостью развития (не всё достижимо, существуют ограничения) крайне важна активная позиция человека для достижения тех или иных целей. Также обнаружена семантическая универсалия, указывающая на увлеченность респондентов собственным развитием («интересное/неинтересное»). Можно предположить, что увлеченность развитием в сочетании с его значимостью и осознанием важности субъектной активности может стать ресурсом для преодоления сложностей развития, частичной закрытости в плане достижения лично значимых целей.

Таким образом, представления о собственном развитии личности в период ранней юности не являются столь же объемными, многомерными, как в период средней зрелости, не связаны с осознанием роли субъектной активности в осознанном самоизменении.

Таблица 16

**Сравнительный анализ семантических универсалий
(по результатам СД)**

Шкалы СД	Среднее значение	Диапазон размаха
<i>Экспериментальная группа</i>		
Легкое / тяжелое	-0,03	-0,03...0,50
Близкое / отдаленное	0,46	-0,03...0,50
Открытое / закрытое	0,40	-0,03...0,50
Привлекательное / угрожающее	1,60	1,60...2,10
Важное / неважное	2,10	1,60...2,10
<i>Контрольная группа</i>		
Близкое / отдаленное	0,80	0,36...1,03
Стремительное / медленное	1,04	0,36...1,03
Открытое / закрытое	0,88	0,36...1,03
Легкое / тяжелое	0,36	0,36...1,03
Приятное / неприятное	1,96	1,65...2,32
Интересное / скучное	2,32	1,65...2,32
Светлое / темное	1,80	1,65...2,32
Важное / неважное	1,96	1,65...2,32
Полное надежд / безнадежное	2,24	1,65...2,32
Долгое / краткое	1,76	1,65...2,32
Активное / пассивное	1,64	1,65...2,32

Из табл. 16 мы видим, что в представлении юношей их развитие в целом важное и привлекательное, при этом недостаточно открытое, близкое и легкое. Таким образом, юноши осознают значимость развития, оно привлекательно для них, вероятно, в плане возможных достижений. Подобные представления о саморазвитии могут быть основой стремления к его осуществлению.

Вместе с тем, это стремление личности может оказаться противопоставленным давлению общества, которое ведет к тому, что у человека подкрепляются тенденции адаптироваться, приобрести гомеостатическое равновесие со средой. Данная тенденция связана с тем, что человеку комфортнее жить в логике адаптивного поведения: оно соответствует социальной норме и поэтому одобряется. Вместе с тем, траектория жизненного пути такой личности так и остается пунктирной, не воплощенной, человек из сферы возможного навсегда переходит в сферу необходимого, саморазвитие искажается и приобретает характер адаптации, в результате главным смыслом деятельности становится ее прагматический результат, а не процесс; человек из субъекта становится объектом социального формирования (А. Маслоу, В. Франкл, Э. Фромм, Д. А. Леонтьев, Р. С. Немов). Такое противопоставление тенденции личности к конформизму, приспособлению и ее стремления воплотить себя присутствует в целом ряде психологических теорий:

- концепция бытия-обладания Э. Фромма [114];
- стратегии достижения комфорта и достижения успеха, общественного признания, стратегии самореализации, описанные авторами Т. Е. Резник и Ю. М. Резник;
- два типа жизненных стратегий личности по Л. С. Егоровой [по: 117]:
 - 1) стратегия выживания, носители которой зависимы от социальной поддержки;
 - 2) стратегия развития, носители которой ориентированы на самореализацию, опору на собственные ресурсы;
- три типа жизненных стратегий по С. Ю. Степанову:
 - 1) стратегия жизнечерпания, носителя которой характеризует репродуктивная активность, отсутствие роста, определенное снижение творческого потенциала;
 - 2) стратегия жизнеспорождения, носитель которой наращивает свой творческий потенциал, осуществляет собственные замыслы, однако этот процесс осуществляется неравномерно, чередуясь с периодами кризисов;

- 3) стратегия жизнотворчества, носитель которой постоянно и устойчиво направлен на творческую самореализацию, наращивание собственного творческого потенциала;
- логики регуляции поведения, выделенные Д. А. Леонтьевым [56, 60]: «Я так делаю потому, что...»:
 - 1) «...я так хочу» — логика удовлетворения потребности;
 - 2) «...он первый начал» — логика реагирования на стимул;
 - 3) «...я всегда так делаю» — логика предрасположенности, стереотипа;
 - 4) «...все так делают» — логика социальной нормативности;
 - 5) «Я это сделал, потому что мне это важно» — логика смысла или логика жизненной необходимости;
 - 6) «А почему бы и нет?» — логика свободного выбора;
 - идея о локусах каузальности Э. Деси, Р. Райана человек может основываться на следующем:
 - 1) собственном автономном выборе — это внутренний локус каузальности (убеждение о связи осознанного поведения с его результатами; источником поведения выступает при этом осознание своих потребностей и чувств);
 - 2) внешних требованиях — внешний локус (подконтрольная ориентация, также основанная на ощущении связи поведения с его результатом, однако источником поведения выступают внешние требования или ожидаемая награда);
 - 3) невозможности достижения желаемого результата каким-либо путем — безличный локус каузальности (основан на убеждении, что результат не может быть достигнут целенаправленно и предсказуемо); у личности формируется индивидуально своеобразное соотношение локусов каузальности и др.

Безусловно, направленность на саморазвитие обуславливается разными сочетаниями мотивов у людей разных возрастных и социальных групп. Н. А. Низовских выделяет следующие разновидности мотивов саморазвития:

- подражание;
- потребность в любви, признании и стремление к независимости;

Сравнительный анализ результатов СД на стимул «Мое развитие сейчас» показал значимое различие по шкале «интересное / скучное» ($t_{эмп} = 3,8$ при $p \leq 0,05$; среднее значение по ЭГ — 0,76, по КГ — 2,32). Таким образом, мы видим, что в представлениях юношей их развитие менее интересное, чем в представлениях респондентов зрелого возраста. Вероятно, саморазвитие в большей степени связано с увлеченностью им у респондентов зрелого возраста, с креативностью в построении жизненного пути. Эти данные согласуются с результатами методики «Пять своих достижений в разных жизненных сферах за последний год», где были получены статистические различия по категории «Творчество». Творчество как деятельностный контекст, который предлагает нестандартность, свободу самовыражения, крайне значимо для самоактуализации и саморазвития личности.

В период ранней юности, на этапе обучения в старших классах, личность менее свободна в плане креативного выстраивания жизни, у нее для этого существенно меньше ресурсов, как материальных, так и психологических, духовных. Юноша может ощущать определенную «туннельность» развития, его заданность, регламентированность, в частности, образовательным учреждением, жизненной необходимостью мобилизоваться и завершить школьное обучение с результатом, позволяющим строить жизнь дальше.

Также следует обратить внимание на шкалу «долгое / кратковременное», где есть различие на уровне тенденции: респонденты юношеского возраста склонны оценивать свое развитие как менее долговременное, чем респонденты группы зрелого возраста. Это, на наш взгляд, может быть связано с тем, что респонденты ЭГ выстраивают более дальнюю жизненную перспективу, ставят более сложные цели, которые требуют больших временных затрат.

При обработке данных респондентов ЭГ и КГ *методом семантических универсалий* были получены следующие данные (см. табл. 16).

Таблица 15

**Сравнительный анализ результатов по методике
вербального реагирования на стимул «Мое развитие — это...»**

Категория ответов	ЭГ, %	КГ, %	$\varphi_{эмп}$	p
Опыт, самосовершенствование	17,8	8,4	2,33	0,05
Общение	9,3	2,8	2,34	0,01
Динамическое (развивается, движется)	15,5	8,4	1,82	0,05

Собственное развитие в значимо большей степени юноши связывают с приобретением личного опыта, он осмысливается как основа самосовершенствования, данное направление рефлексивной активности очень важно культивировать у личности в период ранней юности, поскольку это позволит выстраивать жизненную перспективу и успешно осуществлять саморазвитие. По категории «общение» также были получены статистически значимые различия, что согласуется с данными методики «Какая ваша черта требует дальнейшего развития?». Поскольку юность характеризуется расширением круга личностно значимых отношений, то в представлениях юношей о собственном развитии общение является одним из его важных компонентов. Большая выраженность представлений о собственном развитии как динамичном процессе может быть связана с тем, что в целом у юношей меньше опыта осознанного саморазвития, меньше планка достижений, поэтому саморазвитие может казаться им более динамичным.

Нужно отметить, что незначительно в массиве ответов обеих групп представлена категория творчества. Есть специфическая для КГ категория семьи, подобный факт обсуждался ранее. В целом, отсутствие для юношей связи их развития с семейной сферой может говорить об определенной дистанцированности от семьи или о пассивной роли в обеспечении ее психологического климата. В любом случае, семья должна выступать поддержкой в саморазвитии, дистанцирование от нее лишает юношу важной социальной поддержки.

- познание и понимание себя;
- стремление человека к обогащению своих сущностных сил;
- самореализация (саморазвитие, по Д. А. Леонтьеву, — возможность самореализовываться на более высоком уровне);
- самовыражение;
- самоутверждение (быть замеченным);
- самоактуализация (становиться все больше тем, что ты есть);
- профессиональная самореализация;
- полнота существования, бытия, личностного функционирования;
- идея смерти (противостояние ей как источник активности);
- страдание (как указатель пути развития);
- удовольствие (развивать себя, чтобы жить, наслаждаясь жизнью);
- ответственность (за себя и свою свободу);
- вина (развивается, чтобы справиться с реальной виной в ответ на ощущение экзистенциальной вины по поводу нереализованных возможностей);
- мотивация бытийными ценностями — мета-мотивация (развиваться, чтобы включить в свою жизнь высшие ценности);
- поиск и реализация смысла жизни.

Для подлинного саморазвития нужна его осознанная мотивация, отмечает автор. В данном перечне разнообразных мотивов мы видим как связанные с экзистенциальной ответственностью личности, ее субъектной активностью, самореализацией, так и мотивы, в целом связанные со стратегией адаптивности личности, когда она стремится к одобрению окружающих.

Творческий, неадаптивный подход к жизни, безусловно, связан с *рефлексивностью личности* (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев; Д. Бьюдженталь, Р. Мэй, В. Франкл и др.), с *осмысленностью жизни*: по мнению Д. А. Леонтьева, это «энергетическая характеристика смысловой сферы, количественная мера степени и устойчивости направленности жизнедеятельности субъекта на

какой-то смысл» [56, с. 293]: если жизнь субъекта направляется каким-либо устойчивым смыслом, то феноменологически это может проявляться в стеничности, энергии, жизнестойкости, а отсутствие смысла может выражаться в депрессии, легкой подверженности психическим и соматическим заболеваниям и аддикциям.

Д. А. Леонтьев описал 4 типа отношения личности к собственному смыслу жизни:

– *осознанное принятие* (рефлексивное решение задачи на смысл);

– *неосознанное принятие* (нерефлексивное обретение смыслового обоснования жизни в «структурах повседневности»);

– *осознанное непринятие*, выражающееся в переживании «экзистенциальной фрустрации» и поиска смысла;

– *неосознанное непринятие*, когда человек, внутренне неудовлетворенный тем, как протекает его жизнь, вытесняет из сознания ее фактический смысл и утверждает, что его нет, не ставя задачу его осознания и поиска.

Согласно В. Франклу, именно стремление к поиску и реализации смысла жизни определяет мотивацию поведения и развитие личности; деструктивное решение жизненных задач, связанных с определением смысла своего существования и деятельности, связано со снижением способности личности к целеполаганию и планированию жизни, уменьшением перспективы будущего, дефицитом жизненных задач. Это отражается в снижении внутренней активности личности при программировании собственной жизни и увеличении ее зависимости от обстоятельств и условий окружающего мира.

Н. А. Логинова также отмечает значимость рефлексии человеком собственной жизни и выделяет следующие варианты построения собственной индивидуальной истории в зависимости от уровня субъектной детерминации. При высшем уровне субъектной детерминации, соответствующем, по мнению автора, наиболее полному самовыражению и самореализации, человек «ищет и находит смысл своей жизни, свое предназначение и призвание,

должается, улучшается»; «Мое развитие — это совершенствование моего характера»; «Мое развитие — это чтение книг, обучение в школе, спорт»; «Мое развитие в области знания»; «Мое развитие есть»; «Мое развитие — это лучшее познание самого себя». Респонденты зрелого возраста на стимул «Мое развитие...» указывали следующие ассоциации: «Мое развитие происходит, продолжается, это увлекательное путешествие в мир неизведанного, оно мне необходимо»; «Мое развитие — это естественный процесс»; «Мое развитие коррелирует с желаемым развитием»; «Мое развитие в большей степени направлено на познание человеческой души»; «Мое развитие направлено на самопознание, планомерное и уверенное изучение нового и интересного, окружающий мир, физику, людей»; «Мое развитие не знает предела»; «Мое развитие — это постоянное стремление к новым знаниям и развитие себя как личности»; «Мое развитие в моих руках»; «Мое развитие — моя лестница» и др. При этом у юношей прослеживается такой смысловой аспект, как незавершенность развития, его старт, соответственно, перспективность; у респондентов периода зрелости присутствует такой смысл, как продвижение себя, вкладывание сил в себя, при этом есть и определенная направленность на познание окружающего мира.

У юношей были ответы — отрицательные характеристики собственного развития. К этой категории были отнесены следующие высказывания респондентов: «Мое развитие на низком уровне в некоторых областях»; «Мое развитие на данный момент развивается не так, как хотелось бы»; «Мое развитие движет меня к концу» и др. Критичность в плане собственного развития может быть как причиной мотивации избегания неудач, так и стимулом к дальнейшему саморазвитию, поскольку движущей силой развития является именно противоречие между актуальным и желаемым уровнем развития.

Сравнительный анализ результатов *методики вербального реагирования на стимул «Мое развитие — это...»* посредством углового преобразования Фишера показал следующие статистически значимые различия (табл. 15).

При анализе *методики неоконченных предложений* был выявлено значимое различие по категории «Человек без развития... не личность» ($\varphi_{\text{эмп}} = 1,68$ при $p \leq 0,05$), что указывает на то, что развитие осмысливается как критерий подлинности бытия в значимо большей степени респондентами ЭГ. Других значимых различий обнаружено не было, что может свидетельствовать об определенном сходстве представлений о саморазвитии в их рациональном ключе — в данном случае оно обусловлено влиянием социокультурного контекста.

В ходе содержательного анализа ответов по ЭГ и КГ было выявлено, что представления юношей о развитии вообще связаны в большей степени с такими категориями, как «Самосовершенствование» и «Осмысление, опыт» (ответы типа: «Развитие — это, когда человек совершенствуется»; «Развитие — это совершенствование человека»; «Развитие — это когда человек получает опыт»; «Развитие — это когда человек узнает что-то новое»; «Развитие — это совокупность знаний, умений во всех отраслях жизни»; «Развитие — это обогащение внутреннего мира человека»; «Развитие — это получение новых знаний»; «Развитие это — улучшение каких-либо качеств» и др.). На наш взгляд, такого рода ответы не имеют тесной связи с жизненным опытом респондентов, а, скорее, опираются на семантику слова, заложенную в языковой системе. Респонденты КГ дали содержательно сходные ответы: «Развитие — это то, что приходит с возрастом»; «Развитие — это жизненная необходимость, движение и прогресс»; «Развитие это — динамика, движение к цели, пониманию результата»; «Развитие — это совершенствование своих навыков путем обогащения жизненного опыта»; «Развитие — это движение вперед»; «Развитие — это путь к совершенству» и др.

Собственное развитие (стимул «Мое развитие...») респонденты обеих групп оценивают через его динамику. Среди группы респондентов юношеского возраста преобладали такие ответы, как: «Мое развитие в процессе»; «Мое развитие, естественно, не достигло максимального предела»; «Мое развитие продолжает развиваться»; «Мое развитие — это жизнь»; «Мое развитие про-

ставит цели и выделяет главную из них. Он ведет свою линию жизни, не уклоняясь от этой цели, наперекор препятствиям» [64, с. 73]. На среднем уровне субъектной детерминации человек не выступает инициатором события, но способен совершать свой жизненный выбор исходя из наличных альтернатив, проявляя тем самым сознательную активную адаптивность. Низший уровень субъектной детерминации соответствует избирательному отношению к отдельным обстоятельствам жизни, избеганию осмысления жизненных противоречий, рефлексии смысла собственной жизни в целом и характерен для детей, а также взрослых с низким уровнем личностного развития. Н. А. Логинова отмечает, что в процессе жизни уровень субъективности может меняться в зависимости от значимости для человека той или иной жизненной ситуации.

Рефлексивная активность личности позволяет ей освоить всю сложность внешней и внутренней действительности, в результате увидеть разнообразные пути для самоактуализации и самореализации. Так, по мнению Ф. Е. Василюка, выбор жизненного пути связан с рефлексией и поддержкой внутренней сложности; осознанием и принятием внешней трудности [18, 19]. Рефлексивная работа выступает важнейшим средством принятия смысла и его осознанного переструктурирования; любое действие без осмысления не может быть полностью целенаправленным, поскольку в таком случае вектор деятельности задается чем-то иным, а не внутренними целями личности, вырастающими из ее смыслов. Е. Д. Файзуллаева указывает, что в основе созидательной активности человека, его способности к самостроительству лежит порождающая (а не только отражающая) природа сознания. Субъектность автор связывает с активностью как свободой выбора, с суверенностью как отношением человека к создаваемому им психологическому бытию, способностью человека самостоятельно выходить к культуре и вычерпывать из нее основания для сохранения и развития своего многомерного мира — «самого себя строить» [106, с. 9].

В.П. Зинченко наряду с рефлексивностью сознания выделяет его открытость как залог свободного, творческого и активно-деятельностного существования человека как вершителя собственной жизни. Таким образом, бытийная ответственность человека предполагает активное осмысление жизни, принятие ее многоплановости, противоречивости, амбивалентности, способность с учетом данных характеристик управлять жизнью и собственным развитием.

Итак, при определенных условиях личность становится детерминантой собственного развития, принимая ответственность за подлинность своего бытия. Ей присущи следующие особенности. Выраженная *субъектная активность*, опирающаяся на представления о своей состоятельности, самоэффективности (позитивное самоотношение). И.Б. Дерманова, вслед за С.Л. Рубинштейном, категорию субъекта характеризует активностью, способностью к развитию и интеграции, самодетерминацией, саморегуляцией, самодвижением и самосовершенствованием. А.В. Брушлинский дает следующее определение субъекта: «Субъект — это человек, люди на высшем (индивидуализировано для каждого из них) уровне активности, целостности (системности), автономности и т.д.» [цит. по: 29, с. 118].

Одним из эмпирических критериев измерения субъектной активности личности является *локус контроля*: интернальность личности соответствует ее стремлению к самоанализу и изменению себя, своего поведения и деятельности. По мнению Д.А. Леонтьева, Е.Р. Калитеевской [43], локус контроля личности выступает косвенным показателем личностной ответственности за жизненные выборы, поступки, жизнь в целом. Индивидуальная мера *ответственности* как личностного качества также может быть способом исследования личности в плане ее саморазвития. Локус контроля личности также связан с ее *представлениями об управляемости жизни* или *ее фатальной предзаданности*: безусловно, если личности свойственен фатализм, она с довольно малой вероятностью будет ставить задачу саморазвития.

Значимость саморазвития выступает важнейшим условием осознанного построения жизни, осознанного самосовершенствования личности как в период юности, так и на последующих этапах онтогенеза. У респондентов периода зрелости можно отметить общую тенденцию к преодолению самого себя, своих негативных сторон; опыт самопреодоления имеет для зрелой личности большое значение. Также у респондентов КГ присутствуют ответы в категории «Профессиональные достижения» (у респондентов ЭГ их нет по очевидной причине — они еще школьники); профессиональная деятельность, согласно мнению многочисленных авторов, выступает важнейшим контекстом для развития и саморазвития личности в период зрелости.

В категории «Семья» ответы получены только по КГ («Ребенок»; «Улучшила отношения с мужем»; «Вышла замуж»; «Пополнение в семье»; «Женился»; «Семейное благополучие»; «Сожительство с мужем»; «Создание семьи» и др.), хотя в период ранней юности личность также может вкладываться в гармонизацию семейных отношений, однако, вероятно, на данном возрастном этапе личность еще не осознает у себя возможностей за счет своих усилий менять положение дел в семье.

В зрелости, как и в юности, значимыми сторонами жизни обычно являются профессиональная деятельность и семейные отношения. Однако, определяющая их социальная ситуация развития существенно меняется: если в юности она включала овладение выбранной профессией и выбор спутника жизни (создание семьи), т.е. была ситуацией организации, создания соответствующих сторон жизни, то в зрелости это ситуация реализации себя, полного раскрытия своего потенциала в профессиональной деятельности и семейных отношениях. В целом, зрелость характеризуется как годы накопления относительно постоянных материальных средств и социальных связей, лидерство в различных видах деятельности. Человеком постепенно приобретаются различные достижения в разных сферах жизни и деятельности: в обществе, на работе и в семье.

своих достижений респонденты периода зрелости указывают сферу финансов (анкетирование было открытым), может говорить о том, что это является критерием жизненного благополучия и состоятельности для зрелой личности, это может указывать на присутствие стратегии жизни «обладание» (ответы типа: «Покупка недвижимости»; «Дополнительный план по финансам»; «Купил машину и расплатился за нее»; «Купила офис»; «Занялся бизнесом»; «Расширение жилищной площади»; «Увеличил доход»; «Успехи в финансовой сфере жизни»), вместе с тем, данные ответы составляют 16,1% от общего массива, следовательно, данная логика рассмотрения своих достижений не является определяющей для респондентов КГ. Респонденты раннего юношеского возраста по данной категории указывали такие ответы, как: «Научилась сама зарабатывать деньги»; «Научилась экономить деньги»; «Заработал денег». Ответы такого рода не связаны с неким стратегическим планированием финансового благополучия, профессиональной деятельности, они, скорее, свидетельствуют о том, что финансовый вопрос на данном этапе в малой степени ассоциируется с достижениями в собственном развитии.

По категории «Самосовершенствование» респонденты ЭГ значимо чаще указывали свои достижения, чем респонденты КГ (ответы ЭГ: «Стала решительней и смотрю на людей с другой стороны»; «Осмысление жизни»; «Справилась с агрессией», «Научилась быстро успокаиваться»; «Больше вникаю в мысли, в свои слова»; «Многое открыла в себе»; «Научилась расставлять приоритеты в жизни»; «Осознание того, что я хочу»; «Изменение своего характера» и др.; ответы КГ: «Изменила о себе свое личное мнение»; «Осмысление жизни»; «Получила большой прорыв в личной терапии»; «В этом году исполнилось 4 года, как принципиально не употребляю алкоголь»; «Бросила курить», «Выход из депрессии» и др.). Данный факт может указывать на то, что в период ранней юности саморазвитие занимает важное место для личности, которая уже осмыслила свои сильные и слабые стороны и может ставить цель культивирования своих достоинств и преодоления своих недостатков.

С субъектной активностью личности напрямую связан феномен *саморегуляции* личности (Е.Г. Алиева, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалёв, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, А.А. Деркач, А.В. Запорожец, В.А. Зобков, О.А. Конопкин, А.К. Маркова, В.И. Моросанова, И.С. Якиманская и др.), эмпирическими критериями в данном случае могут выступать *характеристики волевой сферы* личности и *локуса ее контроля*, а также логика поведения человека в сложных жизненных ситуациях (соотношение механизмов психологических защит и совладающего поведения).

Целеполагание личности одновременно выступает и характеристикой субъектной активности личности, и характеристикой регуляции поведения и деятельности. Е.В. Селезнева отмечает, что «... в процессе саморазвития наиболее ярко и многогранно проявляется субъектное качество личности. Способность человека не только выдерживать натиск „разломов“ социальной действительности, адаптироваться по необходимости, сохраняя при этом глубокий нравственный стержень, но и противостоять, активно противодействовать разрушающим личность явлениям, связана с его способностью динамично саморазвиваться и самоосуществляться. Субъектом общественных преобразований личность может стать только став субъектом собственного развития, в основе которого лежит развитое волевое, ценностно-рациональное саморегулирование, самоуправление, динамичное самодотраивание» [93, с. 17].

Личность, ответственная за собственное развитие, характеризуется, как отмечалось ранее, *рефлексивной активностью*, *мировоззренческой активностью*. Ряд эмпирических исследований показывает, что рефлексивность, открытость новому опыту (и обеспечивающая ее креативность) взаимосвязаны с самооценкой личности, ее самосознанием, смысловой, мотивационной сферами, с механизмами регуляции и саморегуляции поведения и деятельности. Таким образом, рефлексивность обеспечивает протроенность образа мира, его смысловую размеченность (структурированность ценностно-смысловой сферы), является психологической основой процессов децентрации. В сложной ситуации личность обладает рефлексивным ресурсом для поиска способов совладания с ней.

Рефлексирующая личность заведомо видит больше альтернатив; она способна слышать голоса Других и анализировать транслируемые ими варианты решений. Импульсом для рефлексивной активности может выступать стремление сделать мир понятным, а следовательно, безопасным (например, для компенсации экзистенциальной тревоги: чтобы бороться со страхом смерти, можно создать некий мифологический сюжет, скажем, религиозного плана, который позволяет снизить (притупить) ужас осознания конечности физического бытия). Такая рефлексивная работа проводится одной группой людей, но заимствуется другими для снятия негативных эмоциональных переживаний (в этом смысле религия в действительности может выступать «опиумом для народа»). Следовательно, в первом варианте речь идет о некоем суррогате рефлексивной работы личности. Другим импульсом для рефлексивности может выступать стремление к снятию очевидности, уходу от ярлыков, стереотипов, готовой и навязываемой смысловой разметки мира. В этом случае человек стремится к уходу (освобождению) от абсолюта, стремится к относительности, альтернативам, подтекстам. Так, шахматист выбирает между стереотипным, но верным ходом и интуитивным или просто красивым. Таким образом, рефлексия через дестабилизацию смыслов ведет к их синтезу на новом уровне, выступает важнейшим механизмом саморазвития.

Одним из параметров рефлексивной активности личности наряду с креативностью мышления является его *критичность*: направленность на анализ событий, позиций, идей в благоприятном варианте коррелирует с направленностью личности на самоанализ.

Одним из результатов интеллектуальной и рефлексивной работы личности, ее открытости смысловому диалогу с другими смысловыми пространствами выступает *социально-психологическая компетентность*: она представляет собой важное условие для самоизменения, адекватного внутренним целям личности, а также окружающему социокультурному пространству. Результатом рефлексивной активности личности выступает осмысленность жизни.

такие ответы, как: «Умение общаться», «Улучшил среди коллег мнение о себе», «Появилось еще больше знакомых людей и жизненного опыта», «Новые знакомства» и др.

В юношеском возрасте параллельно с расширением сферы общения происходит и углубление, индивидуализация общения. У молодых людей развивается способность устанавливать дружеские отношения, более избирательные, тесные и глубокие. В общении юноша самоопределяется и самопредъявляется, обнаруживая свои индивидуальные особенности. Из ответов респондентов мы видим, что для респондентов юношеского возраста достаточно важны количественные параметры общения, оно все еще экспансивно, только начинает дополняться избирательным, глубоким общением. Респонденты периода средней зрелости, отмечая количественные изменения в общении, указывают и на качественные, поскольку в период зрелости, безусловно, общение осуществляется не только ради общения, но и для реализации иных целей: обеспечение престижа, профессиональные успехи, воспитательные воздействия на детей и др., приобретение жизненного опыта.

Респонденты юношеского возраста значимо чаще указывали свои достижения в такой сфере, как «Здоровье, спорт». Это может быть связано с образом жизни юношей, их физической активностью. В число ответов по данной категории у лиц юношеского возраста входили следующие ответы: «Похудела на 5 килограмм»; «Соревнования по баскетболу»; «Трюки на роликах»; «Роллер спорт, баскетбол»; «Пошла в спортзал»; «Активное занятие спортом»; «Чемпионка края по шахматам» и др. Респонденты зрелого возраста в своих достижениях по данной категории указывали следующие: «Результативно заботился о своем здоровье»; «Сбросил 5 килограмм лишнего веса»; «Научилась кататься на велосипеде»; «Выполнил звание КМС в спорте»; «КМС по троеборью» и др. Данная сфера более значима для респондентов ЭГ, смысловое наполнение схоже у респондентов обеих групп.

Ответов в категории «Материальное благополучие» вполне закономерно значимо больше было получено от респондентов КГ, данный момент анализировался ранее. Тот факт, что в качестве

«Стала лучше учиться, чем раньше»; «Определилась с профессией»; «Стал лучше разбираться в химии» и др. Своими достижениями в области образования, получения знаний респонденты КГ считают следующие: «Дополнительное образование»; «Повысил уровень умственного развития»; «Получение второго высшего образования»; «Знания, полученные в ходе командировки»; «Получение знаний в сфере психологии и психотерапии детей, применение знаний на практике» и др.

Можно сделать вывод о том, что респонденты юношеского возраста свои ответы в области образования больше относят к школьным условиям, к получению новых знаний, устранению пробелов в школьных материалах и победам на школьных олимпиадах. Респонденты же зрелого возраста в категорию «Образование» включают получение дополнительного образования и дополнительных знаний, наряду с уже имеющимися, в целом, это касается сферы профессиональной деятельности или семьи.

На наш взгляд, у респондентов ЭГ практически отсутствуют ответы, связанные с профессиональным самоопределением, хотя это важнейший момент в их развитии. Также следует отметить, что ответы респондентов ЭГ скорее связаны не с чисто познавательными мотивами, а с формальными достижениями в области образования. Данные факты позволяют прийти к выводу о том, что значимость в основном достижений в сфере образования снижает ресурсность в данной сфере саморазвития.

По категории «Общение» также были получены статистически значимые различия. Респонденты юношеского возраста значимо чаще указывали достижения в сфере общения, чем респонденты зрелого возраста. Это может объясняться наибольшей значимостью этой категории для лиц юношеского возраста. В категорию «Общение» у группы респондентов юношеского возраста входили следующие ответы: «Стала еще больше общаться с одноклассниками»; «Познакомилась с новыми людьми»; «Общение с людьми»; «Обретение новых знакомых и друзей»; «Построение долговременных отношений»; «Больше общаюсь»; «Общение — новые друзья» и др. Респонденты КГ указывали

Личность, принявшая на себя ответственность за собственное развитие, характеризуется здоровой *самооценкой*, *позитивным самоотношением*, которые «смыкаются» с *убежденностью в самоэффективности* и *уверенностью в себе*. В источниках также описывается идея «*творческой неуверенности в себе*», которая может стать стимулом для развития потенциальных возможностей личности (К. А. Абульханова-Славская, М. Е. Бурно, Ф. Е. Василюк, Е. Ю. Лукаш, А. Маслоу и др.).

Саморазвивающейся личности присуща *автономность*. Связывая феномен автономности с феноменом свободы (наряду с ответственностью и саморегуляцией), Д. А. Леонтьев следующим образом характеризует ресурсы свободы. «Помимо внешних (ситуационных) и внутренних (личностных) инструментальных ресурсов свободы есть еще две их группы, которые занимают промежуточное положение между ними. Во-первых, это социальные ресурсы: социальная позиция, статус, привилегии и личные отношения, которые позволяют человеку в социальной ситуации действовать так, как другие действовать не могут (например, человек имеет или не имеет возможность устроиться на работу, дающую большие перспективы в плане саморазвития — *М. Ф.*). Во-вторых, это материальные ресурсы (деньги и другие материальные блага, например, человек, который хочет развивать свою языковую компетентность, может иметь или не иметь возможность выехать в другие страны для языковой практики — *М. Ф.*). Они, безусловно, расширяют пространство возможностей, однако «срабатывают» только постольку, поскольку непосредственно находятся в данной ситуации в распоряжении субъекта (но могут быть и отделены от него), в то время как личностные ресурсы носят неотчуждаемый характер» [59, с. 20].

В многоуровневой модели личностной саморегуляции Е. Р. Калитеевской и Д. А. Леонтьева [59] свобода рассматривается как форма активности, характеризующаяся тремя признаками: осознанностью, опосредованностью ценностным «для чего» и управляемостью в любой точке. Д. А. Леонтьев отмечает, что критическим периодом для трансформации детской спонтанности в свободу как осознанную активность является подростковый воз-

раст, когда при благоприятных обстоятельствах осуществляется интеграция свободы (формы активности) и ответственности (формы регуляции) в единый механизм автономной самодетерминации зрелой личности. Психологически неблагоприятные условия развития личности в онтогенезе, связанные с нестабильным самоотношением и отсутствием права на собственную активность, напротив, приводят к переживанию жизни как всецело обусловленной внешними требованиями, ожиданиями и обстоятельствами. Степень развития индивидуальной свободы проявляется в основаниях личностных выборов. Таким образом, автономность личности, ее свобода тесно связаны с такими измеряемыми параметрами личности, как субъектная активность (рефлексивная, интеллектуальная, деятельностная), саморегуляция (волевые качества, локус контроля), самоотношение [59].

Р. Мэй пишет, что в наиболее общем виде свобода — это способность человека управлять своим развитием, тесно связанная с самосознанием, гибкостью, открытостью, готовностью к изменениям [по: 59].

Г.А. Балл [11] связывает свободу с условиями, способствующими «гармоническому разворачиванию и проявлению разносторонних способностей личности».

В.А. Петровский [85, 86] описывает «Я» личности как субъекта свободы, а сама свобода связывается автором с выходом за пределы предустановленного в деятельности человека — в сферу беспредельного.

Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитиевская на основе эмпирического исследования показали, что автономность личности связана с ее самоотношением, локусом контроля, спецификой ценностно-смысловой сферы.

С личностной автономностью тесно связана *суверенность*, понимаемая как отношение человека к создаваемому им психологическому бытию, способность человека самостоятельно выходить к культуре и вычерпывать из нее основания для сохранения и развития своего многомерного мира — способность «самого себя строить» [115, с. 9], т. е. осуществлять саморазвитие.

Сравнительный анализ результатов *методики «Пять своих достижений в разных жизненных сферах за последний год»* посредством углового преобразования Фишера представлен в табл. 14 (отражены значимые различия).

Таблица 14

**Сравнительный анализ результатов
по методике «Пять своих достижений
в разных жизненных сферах за последний год»**

Категория ответов	ЭГ, %	КГ, %	$\varphi_{\text{Эмп}}$	p
Образование, знания	26,5	10,1	3,3	0,01
Общение	16,8	8,5	5,01	0,01
Здоровье, спорт	23	7,6	3,35	0,01
Материальное благополучие	4,4	16,1	3,04	0,01
Самосовершенствование	23	12,7	2,05	0,05
Семья	0	16,1	*	
Профессиональные достижения	0	17,8	*	

Примечание. * — применение углового преобразования Фишера к нулевым значениям некорректно, данные анализируются на уровне представленности категории ответов у респондентов одной из групп.

Респонденты периода ранней юности значимо чаще указывали достижения в области образования, знаний (см. табл. 14). Поскольку они активно вовлечены в учебный процесс, то, вероятнее всего, достижения в этой области входят в категорию наиболее значимых. Безусловно, важно понимать, какое конкретное содержание вкладывается респондентами обеих групп в данную сферу. Респонденты ЭГ указали такие достижения в области образования, получения знаний: «Заняла престижное место на краевой олимпиаде по биологии»; «Серьезней начала относиться к учебе»; «Победы в творческих и школьных конкурсах»; «Прибавила знаний в учебе»; «Окончание английского лицея с отличием»; «Хорошо закончила 11-й класс»; «Участие в олимпиадах»;

Из табл. 13 мы видим, что на первую позицию респонденты периода ранней юности ставят такую категорию, как «Знания», у респондентов периода средней зрелости данная категория на второй позиции. Для юношей совершенствование в области знаний является значимым, вероятно, в связи с осуществляемой учебно-профессиональной деятельностью.

Также важной задачей развития в юношеском возрасте является овладение определенной системой знаний, норм и навыков, благодаря которым личность может нести определенную социальную ответственность. Знания для личности в период юности могут являться признаками достижения социальной зрелости, к которой активно стремится личность на данном возрастном этапе. Для зрелой личности совершенствование в области знаний может быть связано как со значимостью профессионального роста, так и с анализом собственных достижений в различных жизненных сферах. На второй позиции расположено умение общаться, что уже анализировалось ранее. Следующие позиции, по сути, равноценны по значимости.

На первой позиции по степени значимости для респондентов зрелого возраста — материальная обеспеченность. По мнению целого ряда исследователей, для зрелой личности успешность в материальном плане выступает одним из показателей самодостаточности, престижа, в том числе, возможностей для дальнейшего развития. На второй позиции значимость дальнейшего развития в сфере знаний (анализировалось ранее), а также в сфере здоровья (в данном случае может иметь место как мотивация престижа — можно вести здоровый образ жизни, быть подтянутым, энергичным, так и мотивация, связанная с ценностью здоровья, значимой на всех возрастных этапах). На наш взгляд, в житейской сентенции «Лучше быть богатым и здоровым, чем бедным и больным» есть рациональное зерно: сочетание благополучия в плане финансов и здоровья является одним из условий так называемой полной жизни.

Как уже указывалось, личности, ответственной за собственное развитие, бытие в целом, свойственна открытость новому опыту. Как вариант открытости можно считать предрасположенность человека видеть альтернативы, представлять несуществующее в реальном мире: *рефлексивность*, *вероятностное видение* (рефлексивность рассматривалась ранее). Такая открытость личности новому опыту может быть обозначена как открытость сфере потенциального: безусловно, это важнейшая детерминанта саморазвития. И. Н. Семенов и С. Ю. Степанов определяют рефлексивность как свойство саморазвития личности, которое направлено на смыслопорождение и самоосуществление и представлено в способности к ценностной самоориентации, смысловой саморегуляции и является внутренним источником личностного и профессионального развития [95].

С характеристикой открытости личности новому опыту связана и такая черта, как *толерантность к неопределенности*. Ю. А. Климова [47] указывает, что психологическая и личностная толерантность — это сложный психологический феномен, который характеризует личность, ее отношение к миру, к самому себе, создавая мотивы и смыслы, определяя поведенческие векторы и жизненные позиции личности. Л. В. Кавун [41] дает описание толерантности как обобщенной личностной характеристики, являющейся важным ресурсом личностного развития (Д. А. Леонтьев), одной из ключевых компетенций (С. Л. Братченко), определяющей способность человека жить и конструктивно действовать в многомерном мире.

По данным О. Д. Дмитриевой [29], с толерантностью, как свойством личности, позитивно связаны мотивы таких видов социального поведения, как стремление к людям (аффилиация), достижение успехов, оказание помощи людям, уверенность в себе и доброта (отзывчивость). Отрицательно с толерантностью как свойством личности соотносятся мотивы таких видов социального поведения, как избегание неудач, изоляция от людей, неуверенность в себе, отказ в оказании помощи людям и агрессивность.

Если принять как основную идею о том, что толерантность — это интегральное свойство личности, можно прийти к следующему выводу: толерантность, изначально формируемая в рамках социального взаимодействия личности, выступает основой для формирования толерантности к неопределенности, поскольку открытым неизвестному, вероятно, может стать человек, в принципе открытый миру социальных отношений, воспринимающий мир в общем позитивно.

Как один из вариантов открытости иному смысловому восприятию можно трактовать *способность личности к децентрации* — осмыслению ситуации с точки зрения другого человека. С. Ю. Канн указывает, что креативность мышления параллельна децентрации [по: 41].

Л. В. Кавун [41] определяет децентрацию как универсальное психологическое свойство, обеспечивающее продуктивное поведение человека в ситуациях, связанных с построением межличностной коммуникации. Далее по итогам обширного теоретического анализа автор отмечает, что в психологии большое количество работ посвящено исследованию децентрации как механизма преодоления познавательного эгоцентризма ребенка, что необходимо для перехода к более объективной умственной позиции (М. Вертгеймер, М. Доналдсон, В. А. Недоспасова, Л. Ф. Обухова, Ж. Пиаже, Л. М. Фридман и др.). Ряд исследований связан с изучением особенностей личности при несформированном умении децентрироваться, когда эгоцентризм становится свойством личности (С. В. Зайцев, Т. И. Пашукова, Н. А. Славская, В. В. Столин и др.). Л. В. Кавун показывает, что децентрация напрямую связана с установкой на восприятие иных, отличных от собственной точек зрения (Е. Н. Емельянов). Именно при такой установке возможно принятие других ценностей, взглядов, обычаев, вне зависимости от степени согласия с ними, т. е. проявление подлинной толерантности.

Децентрация, по мнению исследователей, связана с такими личностными чертами, как эмпатия, знание о себе и отношение к себе, локус контроля, особенности поведения в ситуациях социальной фрустрации.

ковом возрасте освоение личностью принципов эффективного социального взаимодействия, что и обуславливает необходимость совершенствования умений в области общения.

Результаты по данной методике были проранжированы по принципу того, насколько значимыми являются для респондентов качества, требующие развития (см. табл. 13).

Таблица 13

Результаты ранжирования по степени значимости черт, требующих дальнейшего развития

Ранг	Сфера	% ответов от общего массива
<i>Экспериментальная группа</i>		
1	Знания	22,6
2	Умение общаться	19,0
3	Понимание жизни	11,9
	Внешность	11,9
	Здоровье	11,9
3	Материальная обеспеченность	11,9
4	Творчество	10,7
<i>Контрольная группа</i>		
1	Материальная обеспеченность	21,8
2	Знания	20,0
	Здоровье	20,0
3	Понимание жизни	14,5
4	Внешность	12,7
5	Творчество	7,3
6	Умение общаться	3,6

Юноши не поставили, подобно респондентам КГ, на первую позицию сферу достатка, что говорит о том, что в потенциале у них можно культивировать жизненную стратегию бытия.

Вместе с тем, нельзя сказать, что нацеленность зрелой личности на материальный достаток исключает активное саморазвитие личности. Так, Н.А. Низовских в системе мотивов саморазвития выделяет такой мотив: «я развиваю себя, чтобы иметь возможность наслаждаться полной жизнью», а полная жизнь, кроме всего прочего, должна опираться и на материальные ресурсы.

Вообще, такого рода построение рейтинга жизненных сфер, в которых респонденты в их представлении активно развиваются, не дает нам возможности описать внутреннее содержание представлений, систему мотивов. Так, активность в сфере общения может порождаться как потребностью в принятии, так и стремлением налаживать социальные связи, нужные в смысле построения карьеры. Тем не менее, описанный факт позволяет предполагать ресурсность для саморазвития сферы, наиболее часто указываемых респондентами как контексты их активного развития.

Сравнительный анализ результатов по *методике «Какая ваша черта требует дальнейшего развития?»* посредством углового преобразования Фишера позволил выделить одно значимое различие: респонденты ЭГ значимо чаще указывали ответы в категории «умение общаться» ($\varphi_{\text{эмп}} = 2,99$ при $p \leq 0,01$; ЭГ — 19%, КГ — 3,6%). Значимость собственного развития в сфере навыков продуктивного общения может быть связана как с тем, что общение было сверхзначимым на предыдущем возрастном этапе, так и с тем, что в период ранней юности одной из самых выраженных потребностей является потребность в построении настоящей, глубокой дружбы, в поиске человека, который бы максимально понимал и принимал уникальную индивидуальность, осознаваемую юношей. О.В. Хухлаева указывает, что на период юности приходится так называемый пик межличностного общения. Юность характеризуется расширением круга личностно значимых отношений. Кроме того, продолжается начатое в подрост-

Л.В. Кавун на примере эмпирического исследования студентов вуза обосновывает взаимосвязь таких личностных черт, как толерантность и децентрация, указывая: «Между способностью человека к децентрации и уровнем его толерантности как личностной характеристики существует прямая связь: чем выше способность к децентрации, тем выше уровень толерантности. Схожая структура взаимосвязи децентрации и уровня толерантности личности с рядом личностных особенностей (характеристиками эмпатии, локусом контроля, параметрами самоотношения, способами поведения в ситуации социальной фрустрации) подтверждает наличие их внутреннего единства. Децентрация, направленная на изменение позиции субъекта в результате столкновения, сопоставления и интеграции ее с позициями, отличными от собственной, является психологическим механизмом развития толерантности личности» [41, с. 8].

Также нужно отметить связь толерантности к неопределенности с такой личностной чертой, как *высокая социальная сензитивность к новым моделям поведения*. Если человек чувствителен к новым алгоритмам поведения деятельности, это может подпитывать его открытость новому опыту.

Также личности, открытой новому опыту в плане самоизменения, свойственна *пластичность, социальная мобильность*.

Необходимость ориентироваться в пространстве альтернатив, прикладывать волевые усилия для достижения значимой цели нередко погружают личность в психологически напряженную, сложную ситуацию. Действование на пределе возможностей может привести человека на грань истощения его ресурсов, вследствие чего личностью может быть избран отказ от деятельности, задействованы защитные механизмы. В связи с этим, становится ясно, что одна из черт саморазвивающейся личности — это своеобразный *стиль реагирования на сложные ситуации (защита или преодоление, совладание), общие адаптивные возможности личности*. Анализируя защитные механизмы и совладающее поведение личности, М.М. Кашенкова [46] отмечает, что защитные процессы избавляют личность от раскогласованности побуждений

и амбивалентности чувств, предохраняют от осознания нежелательных или болезненных эмоций, устраняют тревогу и напряженность. Конструктивное совладающее поведение повышает адаптивные возможности субъекта, оно реалистично, гибко, большей частью осознанно, активно включает в себя произвольный выбор стратегий. А именно произвольный выбор стратегий связан со смысловой регуляцией деятельности, когда ориентиром функционирования личности, ее деятельностной активности выступают внутренние цели личности, ее смыслы и ценности.

Е. В. Лапкина [53] на основе теоретического анализа научных источников обосновывает положение о том, что поскольку поведение человека определяется одновременно сознательными и бессознательными процессами, в настоящее время среди исследователей преобладает идея о том, что в любой реакции человека сосуществуют многочисленные и неповторимые комбинации копинг-стратегий и механизмов психологической защиты. Л. Ю. Субботина причисляет психологическую защиту и совладание к единому процессу защиты от тревоги, где первая фаза («включение») реализуется формой классического защитного механизма, а вторая фаза (регулятивная модель поведения) — копингом. Защитное и совладающее поведение, вслед за Е. А. Сергиенко, И. М. Никольской, Р. М. Грановской, рассматривается Е. В. Лапкиной интегративно — как единый адаптационный процесс, как разные уровни единого механизма, названного «защитная система личности». Термин был введен И. М. Никольской, которая рассматривает защитную систему как уровневую, последовательно формирующуюся в онтогенезе и, одновременно, непрерывно функционирующую у взрослого.

Применительно к возрастному аспекту анализируемого вопроса можно сослаться на следующие эмпирические исследования. Ю. А. Климова в диссертационном исследовании [47] обосновывает положение о том, что в зависимости от конституционально-типологического личностного склада подросток может быть предрасположен к деструктивному влиянию социально-информационных стрессоров или же проявлять психологическую толерант-

Анализ данных *анкеты «В какой области вы активно развиваетесь?»*, произведенный посредством углового преобразования Фишера, показал следующее. Значимое различие было обнаружено только в категории «достаток»: ЭГ — 2,2%, КГ — 19,4% ($\varphi_{эмп} = 3,84$ при $p \leq 0,01$). Данный факт вполне закономерен, поскольку в период зрелости человек, как правило, осуществляет профессиональную деятельность, имеет доход и, соответственно, больше ресурсов для развития в данной сфере жизни. В то же время, человек в период юности, как правило, не имеет возможности самостоятельно много зарабатывать, живет с родителями и его усилия в основном сосредоточены на учебной деятельности. Важно отметить, что в целом респонденты указывали материальную сферу как сферу развития — анкетирование было открытым. Данный факт может говорить о том, что у респондентов КГ в большей степени представлена стратегия обладания.

Далее жизненные сферы были проранжированы по принципу того, насколько активным представляется развитие в данных сферах респондентам. На первые позиции респонденты ЭГ поставили сферы осмысления жизни (19,5% ответов), здоровья (18,5%), общения (18,5%), образования (17,3%). Респонденты КГ на первые позиции поставили такие сферы развития, как сфера материального благополучия (19,4%), сфера общения (15%), сфера образования (13,4%), сфера осмысления жизни (13,4%), сфера творчества (13,4%). Выделение сферы осмысления жизни как значимой области собственного развития говорит о том, что это своеобразный рефлексивный ресурс, доступный для саморазвития и эффективного личностного функционирования юношам. Личность на данном возрастном этапе нацелена на поиск смысла жизни, вместе с тем, в силу отсутствия жизненного опыта применительно к самым различным классам ситуаций такая рефлексивная работа объективно не может характеризоваться высокой продуктивностью. Тем не менее, включение юношей в специальные деятельностные контексты, сопровождающиеся интенсификацией рефлексии (в том числе, саморефлексии) может повысить продуктивность рефлексивной работы личности.

- «Пять достижений за последний год в различных жизненных сферах»;
- «Какой сфере жизни в последнее время Вы уделяете больше всего усилий?»;

2.2) тестирование:

- авторский вариант метода неоконченных предложений («Развитие — это...»; «Без развития человек...»; «Мое развитие...»);
- модифицированный вариант методики Е. Б. Весна, С. В. Семёновой вербального реагирования на стимул «Мое развитие»;
- модифицированный вариант методики исследования самооценки Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн на исследование разных сфер развития (сферы здоровья, внешности, образования, общения, спорта, достатка и творчества);
- тест готовности к саморазвитию В. Павлова;
- методика УСК (уровень субъективного контроля) Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда;
- методика мировоззренческой активности Д. А. Леонтьева, А. Н. Ильченко;

2.3) метод семантического дифференциала на стимул «Мое развитие сейчас».

3. Количественный (угловое преобразование Фишера, t -критерий Стьюдента, корреляционный анализ) и качественный анализ данных, их содержательная интерпретация.

Эмпирическую базу исследования составили 55 человек. В экспериментальную группу (далее — ЭГ) вошли 30 человек, учащиеся МАОУ «СОШ №42» г. Петропавловска-Камчатского, в возрасте 16–17 лет (ранняя юность). В контрольную группу (далее — КГ) вошли 25 человек в возрасте от 28–42 лет (средняя зрелость), проживающие в г. Петропавловск-Камчатский.

В ходе исследования нами были получены следующие результаты.

ность к социальным стрессорам, таким образом, на данном возрастном этапе уже существует индивидуальный стиль реагирования на стресс, сложную ситуацию. На основе эмпирического исследования Е. В. Лапкина показывает, что рефлексивная работа, интеллектуализация способствуют выбору личности в плане совладания с ситуацией, а не приспособления к ней. Следовательно, для преодоления сложностей в рамках саморазвития, осознанного построения жизненного пути, может задействоваться такой ресурс личности, как рефлексивная активность. Е. В. Лапкиной удалось установить, что в юношеском возрасте позитивный образ «Я» выступает личностным ресурсом, на основе которого формируется совладание. Этот вывод также говорит в пользу того, что позитивное самоотношение может выступать важнейшим условием целенаправленного саморазвития. Другим важным ресурсом совладания для юношей, по данным Е. В. Лапкиной, выступает социальный ресурс, и проявляется он в необходимости наличия наставника, поддерживающего лица. Таким образом, мы находим подтверждение ранее высказанной идее о том, что для принятия личностью на себя ответственности за подлинность своего бытия нужны и ее особые характеристики, и особый социальный контекст (принятие со стороны окружающих, включение в особые социальные практики, деятельностные контексты). В начале периода зрелости, по данным Е. В. Лапкиной, личность фрагментарно прибегает к проблемно-ориентированному или эмоционально-ориентированному копингу (незрелые формы поведения, связанные с регрессией, препятствуют осмыслению сложной ситуации, позволяя поддерживать субъективный эмоциональный комфорт). Во втором периоде зрелости проблемное разрешение стресса связано с «умственным» способом преодоления, проявляющимся в схематизации ситуации, пресечении переживаний. При этом проблема толкуется субъектом позитивно, как возможность личностного роста. В ситуациях, которые индивид в силу разных причин не желает разрешать, он, при помощи отвлечения, расценивает происходящее, никого не обвиняя, примирительным образом. Можно предположить, однако, что не всем

людям анализируемого автором возраста свойственен именно такой стиль реагирования на сложные жизненные ситуации, однако, значимость их осмысления не вызывает сомнений.

Важной чертой саморазвивающейся личности выступает *жизнестойкость* — особый паттерн структуры установок и навыков личности, позволяющий ей превращать изменения в возможности; это катализатор поведения, который позволяет трансформировать негативные впечатления в новые возможности. Выделяются три аттитюда жизнестойкости: вызов, контроль и принятие риска, а также две стороны: психологическая и деятельностная (С. Мадди, Д. А. Леонтьев).

Авторы также рассматривают как взаимосвязанные с защитным / совладающим поведением личности такие феномены, как уровень адаптивности, уровень стресса, субъективное благополучие, психологическое благополучие, удовлетворенность социальной ситуацией развития, толерантность к неопределенности, уровень алекситимии, уровень социальной фрустрации, уровень тревожности, симптомы синдрома эмоционального выгорания, жизнестойкость, параметры темперамента, социальная и творческая активность.

Важнейшей характеристикой саморазвивающейся личности выступает, на наш взгляд, ее *самодетерминированность*. Эмпирическими критериями самодетерминации, по мнению Д. А. Леонтьева, являются такие ее проявления, как спонтанность, креативность, интерес и личностная значимость как причины действия, чувство, ощущение себя свободным и такие психолингвистические индикаторы, как преобладание в речи глаголов «хочу» над «должен». С самодетерминацией неразрывно связана такая стратегия бытия личности, как самоосуществление, ее показателями, по мнению Р. Райана, Э. Деси, выступают следующие: самоактуализационный потенциал, мотивация достижения успеха — избегания неудачи, ригидность, рефлексивное отношение к себе, к событиям жизни, к жизненному пространству, определяющие чувствительность к происходящим в мире изменениям, степень свободы человека, позволяющая соответствовать этим измене-

2.2.2. Эмпирическое исследование представлений о собственном развитии личности в период ранней юности

В связи с этим, актуальными являются исследования, посвященные специфике планирования жизни в плане осознанного и целенаправленного саморазвития личности в период ранней юности. Такого рода научно-психологическое исследование было осуществлено совместно с Л. А. Кокоревой, выпускницей психолого-педагогического факультета КамГУ им. Витуса Беринга, 2014 г.

Целью данного эмпирического исследования явилось изучение представлений о собственном развитии личности в период ранней юности.

На основании теоретического анализа научных источников нами была выдвинута *гипотеза* о том, что существует специфика представлений о собственном развитии в период ранней юности по сравнению с периодом средней зрелости, заключающаяся в определенной абстрактности и противоречивости данных представлений, их связанности со значимостью развития, при этом в осознании его определенной несвободы от социального окружения.

Для проверки выдвинутой гипотезы нами было осуществлено эмпирическое исследование представлений о собственном развитии в период ранней юности.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ научных источников по проблеме исследования.
2. Методы эмпирического исследования:
 - 2.1) анкетирование (авторские анкеты):
 - «В какой области Вы активно развиваетесь?»;
 - «Как Вы считаете, какая Ваша черта требует дальнейшего развития?»;

тельно холодном, отдаленном, определяемом извне, связанным с пассивным ожиданием, незнакомым, при этом непринятие на себя ответственности за собственное развитие может препятствовать изменению ситуации в лучшую сторону.

6. У подростков с относительно негативным самоотношением выявлен несколько больший потенциал рефлексивности, который, однако, не может быть актуализирован для саморазвития в силу негативного характера саморефлексии.

7. У подростков с позитивным самоотношением в большей степени выявлены компоненты стратегии обладания в осуществлении саморазвития, ориентированность на достижения.

8. У подростков с позитивным самоотношением больше опыта позитивного развития, в том числе, применительно к конкретным жизненным сферам. Отсутствие подобного опыта у подростков с относительно негативным самоотношением и негативная саморефлексия могут препятствовать успешному саморазвитию.

9. Позитивное самоотношение подростков может обуславливать их более высокую готовность к саморазвитию.

На наш взгляд, увеличение объема выборки, а также включение в комплекс психодиагностических приемов и методик, направленных на исследование локуса контроля, мировоззренческой активности и др., позволит более обоснованно делать указанные выводы, а также в целом обогатить полученную картину.

Таким образом, мы показали, что самоотношение подростков, тесно связанное с самооценкой и самопознанием, может выступать важнейшим ресурсом предоформления саморазвития личности на данном возрастном этапе. В период юности, согласно разработанной нами модели, саморазвитие начинает осуществляться личностью.

Юность, по мнению И. С. Кона, выступает третьим миром между детством и взрослостью, этот этап принципиально важен для становления субъектности, в том числе, в плане собственного развития. Если в подростковом возрасте личности открывается временная перспектива, то в период ранней юности она начинает простираваться на уровне конкретных событий, в том числе, личностью могут ставиться конкретные задачи саморазвития.

ниям, удерживая тенденцию собственного движения по направлению к осуществлению себя, порождению и конструированию новых сценариев жизненного пути.

К. В. Карпинский [44, 45] отмечает, что «одна из основных тенденций становления личности на протяжении всей жизненной дистанции» выражается в усилении ее способности к самодетерминации и закономерном расширении объема личностной свободы от внутренних условий и внешних обстоятельств. Как пишет Б. Ф. Ломов, «в процессе развития на определенной его стадии она (личность) начинает сама организовывать свою собственную жизнь, а значит, и определять свое собственное развитие, в том числе и психическое» [по: 44, с. 18]. По убеждению ученого, «степень психического развития субъекта жизни производна не только от возрастнo-психологических факторов, но также и от индивидуально-психологических параметров регуляции жизненного пути смыслом жизни» [44, с. 19].

Таким образом, теоретический анализ научных источников по проблематике саморазвивающейся личности, ее субъектной активности, экзистенциальной ответственности обобщение результатов научно-психологических исследований позволил нам выделить ряд психологических особенностей и, соответственно, эмпирических критериев исследования личности с точки зрения ее саморазвития, экзистенциальной ответственности, к ним можно отнести следующие:

1) субъектная активность личности (локус контроля, индивидуальная мера ответственности, представления об управляемости жизни или ее фатальной предзаданности, специфика саморегуляции, характеристики волевой сферы, соотношение механизмов психологических защит и совладающего поведения, целеполагание, стратегии самоосуществления (самоактуализационный потенциал, мотивация достижения успеха / избегания неудачи, ригидность, рефлексивность, чувствительность к происходящим в мире изменениям, автономность), параметры организации деятельности, самопринятие, социальная и творческая активность);

2) специфика ценностно-смысловой сферы личности, ее направленности на саморазвитие, представления личности о собственном развитии (локус каузальности, потребность личности в самоактуализации, ее готовность к самораскрытию и саморазвитию, представления личности о собственном развитии — реальном и идеальном);

3) рефлексивная активность личности (рефлексивность, мировоззренческая активность, критичность мышления и его креативность, осмысленность жизни);

4) самооценка, самоотношение (в том числе, убежденность в самоэффективности, уверенность в себе, «творческая неуверенность в себе», социальная смелость);

5) автономность (ответственность, саморегуляция, суверенность, родительское отношение как основа формирования самоотношения и автономности);

6) открытость новому опыту (толерантность к неопределенности, способность личности к децентрации, рефлексивность, вероятностное видение, высокая социальная сензитивность к новым моделям поведения, показатель пластичности / ригидности, показатель социальной мобильности, самоотношение, мотивация достижения успеха);

7) особенности реагирования на сложные ситуации, общие адаптивные возможности личности (уровень адаптивности, уровень стресса, субъективное благополучие, психологическое благополучие, удовлетворенность социальной ситуацией развития, индивидуальное сочетание защитных механизмов, копинг-стратегий личности, толерантность к неопределенности, уровень алекситимии, уровень социальной фрустрации, уровень тревожности, симптомы синдрома эмоционального выгорания, жизнестойкость, параметры темперамента, социальная и творческая активность);

8) самодетерминированность личности (спонтанность, креативность, интерес и личностная значимость как причины действия, ощущение себя свободным, психолингвистические индикаторы, такие как преобладание в речи глаголов «хочу» над «должен»).

Общие выводы по итогам исследования:

1. Подросткам с позитивным самоотношением свойственны большая самоуверенность и саморукводство, что может лечь в основу активного и целенаправленного саморазвития. При этом меньшая внутренняя честность, по сравнению с подростками, характеризующимися относительно негативным самоотношением, может стать причиной определенной самоуспокоенности, ригидности в плане саморазвития; большая внутренняя честность может выступать ресурсом осознанного саморазвития подростков с относительно негативным самоотношением. Тот же вывод может быть сделан и о самопривязанности, значимо большей у подростков с позитивным самоотношением, практически отсутствующих у них проявлениях внутренней неустроенности.

2. Ощущение самоценности может быть ресурсом для культивирования своих сильных сторон у подростков с позитивным самоотношением. Данный ресурс саморазвития практически недоступен подросткам с относительно негативным самоотношением. Базовое самопринятие может выступать ресурсом для подростков с различным самоотношением при создании соответствующих ему условий.

3. Выраженность показателей внутренней неустроенности — внутренней конфликтности и самообвинения — может существенно затруднять саморазвитие подростков с негативным самоотношением, вести к их отчужденности, тревожности, внешней конфликтности, фрустрации, дезадаптации.

4. Представления о развитии подростков обеих групп могут быть подвержены влиянию социальной желательности, соотноситься со сферами, важность которых транслируется значимым окружением. Это обуславливает тот факт, что рациональный компонент представлений у подростков с различным самоотношением во многом схож.

5. На ассоциативном уровне у подростков с позитивным самоотношением выявлены представления о собственном развитии как о в целом позитивном, перспективном, динамичном, понятном, при этом не свободном от предписаний социума. У подростков с относительно негативным самоотношением — как об относи-

сегодняшние неудачи планами на будущее — успешным развитием, достижениями. Это также может быть связано с тем, что респондентам с относительно негативным самоотношением не свойственно брать на себя ответственность за собственные неудачи, поэтому они дистанцируются от них и рассчитывают на изменение ситуации в будущем. При этом анализ причин неудач, способов улучшения ситуации не производится и личность «ходит по кругу». Также можно предположить, что у респондентов ЭГ₂ недостаточно опыта успешного развития и саморазвития в конкретных жизненных сферах, поэтому им сложно выбрать деятельностный контекст для успешного саморазвития.

Значимо большее количество ответов ЭГ₁ по целому ряду категорий позволяет прийти к выводу о том, что в целом развитие для них более важно, увлекательно, по их мнению, требует времени, в целом результативно; большее количество ответов в категории «общение» может говорить о том, что значимое окружение может представлять для них социальную поддержку в осуществлении саморазвития. При этом нужно понимать, что такая опора на значимое окружение в подростковом возрасте, скорее всего, ведет к определенному конформизму, действованию в логике социальной желательности. В данном случае, можно предположить, что если для подростков с позитивным самоотношением ресурсами саморазвития являются осознание его значимости, в целом положительное восприятие себя и мира, наличие социальной поддержки, то для подростков с относительно негативным самоотношением своеобразным ресурсом является определенная дистанцированность, отчужденность (однако данный ресурс не может быть задействован до тех пор, пока будет протекать саморефлексия негативного характера).

Анализ данных по *методике «Готовность к саморазвитию»* посредством *t*-критерия Стьюдента позволил выявить различия по шкале «Могу совершенствоваться» ($t_{\text{мп}} = 6,63$ при $p \leq 0,01$; при средних значениях ЭГ₁ = 5,47, ЭГ₂ = 2,77). На основании полученного результата можно прийти к выводу о том, что в целом респонденты ЭГ₁ выше себя оценивают, видят в себе больше потенциалов, в том числе, и для развития.

Глава 2

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ О СОБСТВЕННОМ РАЗВИТИИ И ЕГО ПРОЕКТИРОВАНИЕ

§ 2.1. Представления личности о собственном развитии: сущность и динамика

В ходе предшествующего теоретического анализа отмечалось, что рефлексивная работа личности является важнейшей составляющей ее осознанного и целенаправленного саморазвития как формы экзистенциальной ответственности личности. В связи с этим, на наш взгляд, важно исследовать представления личности о собственном развитии как в аспекте возрастной динамики, так и в аспекте специфики социальных групп, в рамках которых развивается и функционирует личность.

Общая психология определяет представления как «наглядный образ предмета или явления (события), возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизведения в памяти или в воображении. Представления — это особая теоретическая деятельность человека, результат преобразования внешней практической деятельности во внутреннюю, идеальную форму. Они являются свойством сложной функциональной системы, складывающейся в мозге человека как высокоорганизованной материи. Говоря о социальных представлениях, следует сослаться на С.Московичи, который под данным

феноменом понимает сеть понятий, утверждений и объяснений, рождающихся в повседневной жизни в ходе межличностной коммуникации. Значение термина «представление» в теории С. Московичи не эквивалентно тому значению, которое традиционно для психологии, где «представление» есть переходное звено либо от восприятия к мышлению, либо от образа к понятию. Таким образом, социальное представление — это специфическая форма познания социальной действительности, знания здравого смысла, содержание, функции и воспроизводство которых социально обусловлены [5]. Согласно С. Московичи, социальные представления — это обобщающий символ, система интерпретации, классификации явлений.

Если социальное представление понимать как инструмент преобразования новой информации с неочевидным смыслом в субъективно понятное знание, то применительно к собственному развитию представление о нем выступает и как инструмент понимания, и как инструмент планирования. И социальный контекст, таким образом, выступает важнейшей отправной точкой для такого рода осмысления и планирования.

В то же время, понятия и образы, принадлежащие социальным представлениям, фильтруют мотивы, желания, предпочтения, оставляя только те, которыми можно обмениваться и которые можно разделять в данном социокультурном контексте. Таким образом, закладываемые на этапе первичной социализации представления личности в известной мере выступают ограничителем ее индивидуальных взглядов на мир: изначально выступая основой, они впоследствии выступают довольно жесткой границей, которую личность должна преодолеть в ходе индивидуальной работы, переплавки социального смысла в личностный и индивидуальный.

По мнению исследователей, ключевым признаком социального представления считается отнесение к формам и способам обыденного сознания (С. Московичи, П.Н. Шихерев и др.), в то время как представления о собственном развитии, если оно соответствует подлинному бытию личности, должны быть сущест-

для саморазвития. Респонденты ЭГ₂ значительно чаще давали ответы в категории «регресс», что указывает на понимание ими того, что без развития позитивная динамика для человека недоступна; такого рода осмысление развития также может выступать ресурсом для саморазвития, если будет наполнено конкретным содержанием, соотнесено с конкретными задачами саморазвития.

Анализ данных по *методике вербального реагирования на стимул «Мое развитие»* дал следующие результаты (табл. 12).

Таблица 12

**Сравнительный анализ результатов по методике
вербального реагирования на стимул «Мое развитие»**

Категории	ЭГ ₁	ЭГ ₂	φ	p
Общение	9,52	4,65	1,75	0,05
Познание	7,14	8,13	—	—
Будущее	1,78	34,87	7,51	0,01
Протяженность	16,07	8,13	1,86	0,05
Прогресс	19,04	10,46	2,03	0,05
Творчество	5,95	0	*	—
Негативные характеристики	0	16,27	*	—
Интересно	9,52	2,32	2,42	0,01
Значимость	9,52	2,32	2,42	0,01
Положительные эмоции	21,42	12,78	1,74	0,05

Примечание. * — применение углового преобразования Фишера к нулевым значениям некорректно, данные анализируются на уровне представленности категории ответов у респондентов одной из групп.

Респонденты ЭГ₂ значительно чаще указывали негативные ассоциации по поводу собственного развития, при этом также значительно чаще давали ответы в категории «будущее». Данные эмпирические факты могут указывать на то, что в настоящем респонденты оценивают свое развитие довольно низко, что ведет к актуализации защитных механизмов и попытке компенсировать

цесса непрерывного самосовершенствования, это может быть основой для укрепления стратегии обладания. Респонденты ЭГ₂ значимо чаще указывали ответы категории «движение вперед», что говорит о том, что они связывают развитие скорее с совершенствованием, чем с достижениями. Это может быть следствием того, что у них мал жизненный опыт достижения, в данном случае они могут опираться на общепринятые представления о развитии как о прогрессе или исходить из логики того, что в развитии главное динамика, а не результат — последний вариант мог бы выступить ресурсом для продуктивного саморазвития. Так, респонденты этой группы значимо больше связывают развитие с осмыслением жизни, тогда как респонденты ЭГ₁ с увлеченностью развитием, познанием.

Оценивая собственное развитие, респонденты ЭГ₁ в основном указывают на его динамику, в то время как респонденты ЭГ₂ в большей степени нацелены на будущее, вероятно, это способ компенсировать качество своего развития в настоящем, которое ряд подростков с относительно негативным самоотношением наделяет отрицательными характеристиками. Тот факт, что респонденты с позитивным самоотношением в целом воспринимают свое развитие как динамичное, может указывать на то, что они могут считать его априори «протекающим как надо», в целом не склонны задумываться о нем, что-то менять. Это может указывать на то, что респондентам ЭГ₁ важно интенсифицировать рефлексивную активность.

Завершая предложение «Без развития человек...», респонденты ЭГ₁ значимо чаще указывали ответы — негативные характеристики жизни без развития, что указывает на понимание необходимости развития для успешной жизни, также достаточно большая часть ответов была связана с невозможностью жизни без развития, ее прекращением, что также указывает на представления о значимости для развития, вместе с тем, такого рода представления могут быть еще достаточно абстрактными, слабо связанными с наличием жизненного опыта и мотивацией респондентов; тем не менее, сам факт присутствия подобной логики в осмыслении развития может указывать на наличие ресурсов

венным образом индивидуализированы. Е.В. Улыбина [105] рассматривает обыденное сознание как один из уровней функционирования сознания по доминирующей форме репрезентации. *На предшествующем ему — первом уровне* — отражение окружающей действительности происходит на уровне бессознательного, личность мифологизирует окружающее пространство. Доминирующей формой репрезентации является индекс: за элементом мира закрепляется не личностный смысл, а некое субъективное ощущение, синкретичное и неосознанное. В итоге образ мира характеризуют слитность, неразделимость частного и общего, амбивалентность содержания, невозможность существования противоречий в данной системе репрезентации, стремление к снятию противоречий как функция мифа. На данном уровне функционирования сознания личность не способна нести ответственность за свое развитие, подлинное бытие, поскольку не сознает никаких противоречий, соответственно, не ставит цели по их преодолению. *На уровне обыденного сознания*, по мнению Е.В. Улыбиной, доминирующей формой репрезентации является символ. Это уже не смутное ощущение по поводу объекта или явления, но крайне субъективная его оценка в связи с узким масштабом собственного сознания, что соответствует познавательному эгоцентризму. При этом образ мира характеризуется многозначностью, расщеплением первоначального единства мира, но избытком возможностей, совмещением противоположностей — и то, и другое одновременно. Существует стремление к игнорированию несовместимости противоречий. На данном этапе осознанное саморазвитие и в целом экзистенциальная ответственность невозможны в силу неосознанности как своих потенциалов, так и необходимости и возможности их реализации. *На высшем — рациональном уровне* — функционирует рефлексивное сознание, при котором доминирующей формой репрезентации является знак — внутренне выработанный смысл явления — личностный смысл, не противоречащий объективной реальности. Образ мира характеризует ориентация на однозначность, определенность понятий (терминов). Противоположности осознаются личностью

как несовместимые, поскольку ею уже сделан выбор в процессе решения «задач на смысл». Личность с рациональным сознанием характеризуется стремлением к построению непротиворечивой картины мира [105]. Противоречие может устраняться за счет самоизменения, в этом случае противоречие становится стимулом к развитию. Если личность делает выбор в пользу развития, а не адаптации, автономии, а не конформности, то она принимает на себя ответственность за свое бытие.

Существование личности на том или ином уровне не привязано к определенному возрасту, хотя и имеет в данном смысле определенные тенденции [105]. Вероятно, в контексте подросткового периода личность должна совершить переход от обыденного сознания к рациональному, преодолев познавательный эгоцентризм и осознанно выстраивая непротиворечивый образ мира. Вместе с тем, рефлексивный ресурс может быть дефицитарен, а может присутствовать, но осознанно не задействоваться личностью. Практикующие психологи достаточно часто отмечают, что даже человек, обратившийся за консультативной помощью, нередко психологически не готов к глубокой рефлексивной работе, он ожидает авторитетного совета, ищет мудрого специалиста. Бывают и люди, беспрестанно осмысливающие жизнь, но делающие это как бы в узком туннеле, поэтому неспособные увидеть иное, более продуктивное решение применительно к той или иной жизненной ситуации. У Н. Пезешкиана есть по этому поводу замечательная метафора: человек падает в открытый люк, с трудом выбирается, на следующий день идет по той же дороге, знает, что там открытый люк и снова падает в него. И так происходит какое-то время, пока он не находит иной путь.

Так как социальные представления являются составляющими социального мышления, то можно сделать заключение, что социальные представления относятся к формам индивидуального познания. По К. А. Абульхановой-Славской, социальные представления — это составляющие индивидуального сознания личности, в котором уже связаны представления о других и себе.

Таблица 11

**Сравнительный анализ результатов
по методике завершения предложений**

Категории ответов	ЭГ ₁ , %	ЭГ ₂ , %	φ _{эмп}	ρ
<i>Предложение «Развитие — это...»</i>				
Достижения	29,41	0	*	—
Интересно	17,64	0	*	—
Познание	29,41	0	*	—
Планирование, осмысление жизни	5,88	16,66	1,67	0,05
Хобби	5,88	5,55	—	—
Значимость	5,88	5,55	—	—
Движение вперед	5,88	66,66	4,20	0,01
Прагматичность	0	5,55	*	—
<i>Предложение «Мое развитие...»</i>				
Динамика	94,10	49,99	3,19	0,01
Будущее	5,88	33,33	2,19	0,01
Негативные характеристики	0	16,66	*	—
<i>Предложение «Без развития человек...»</i>				
Регресс	23,07	77,77	2,67	0,01
Негативные характеристики	38,46	22,22	1,65	0,01
«Умирает»	38,46	0	*	—

Примечание. * — применение углового преобразования Фишера к нулевым значениям некорректно, данные анализируются на уровне представленности категории ответов у респондентов одной из групп.

Из табл. 11 видно, что завершая предложение «Развитие — это...», респонденты ЭГ₁ достаточно часто указывали ответы категории «достижение», это может говорить о том, что на уровне общих представлений о развитии оно связывается с успешностью, результативностью, а не значимостью самого про-

При этом не близки к максимальным значениям показатели открытости, самодетерминированности развития, зависимости его направлений от внутренних целей личности в представлениях респондентов ЭГ₁ (шкалы СД «отдаленное / близкое», «определяемое извне / мое личное», «пассивное ожидание / активные действия», «открытое / закрытое»). Это согласуется со сделанными ранее выводами о том, что в своем развитии, в представлении о нем подростки не свободны от логики социальной желательности, что вполне закономерно для исследуемого возрастного этапа. На наш взгляд, полноценное саморазвитие недоступно личности в подростковом возрасте.

По ЭГ₂ практически все средние показатели нейтральны, это может свидетельствовать как о слабости рефлексивной работы, так и о выборе нейтральных ответов как способе снятия психодиагностической тревожности. Следует обратить внимание на то, что у респондентов ЭГ₂ есть показатели, свидетельствующие об относительно негативных представлениях о собственном развитии: как холодном, отдаленном, определяемом извне, связанном с пассивным ожиданием, незнакомым. Данные результаты согласуются с идеей С. Р. Панталева, В. В. Столина о связанности самоотношения с внешним локусом контроля, когда личность неспособна взять на себя ответственность на те или иные неудачи; в представлениях подростков с относительно негативным самоотношением их развитие как бы чужое, навязанное, протекающее помимо их воли. Подобная особенность, безусловно, осложняет становление саморазвития как контекста самоосуществления личности.

Результаты анализа данных по *методике неоконченных предложений* посредством углового преобразования Фишера представлены в табл. 11.

Структура социального представления складывается из трех компонентов: информация, поле представления, установка. Информация проникает в обыденное сознание через разные источники. Поле представления формируется непосредственно в группе — в ней определяется общая смысловая рамка, в которую помещается новая информация, а также диапазон возможных толкований того или иного понятия (так, например, ребенок в семье усваивает первые возможные интерпретации понятий, которыми оперируют взрослые). Установка есть интериоризация того, что уже почерпнуто и из полученной информации, и от «поля», созданного в группе, и из собственного опыта [5].

Итак, мы видим, что изначально представления о мире и себе в нем формируются на уровне обыденного сознания, первые смыслы закладываются ближайшим окружением и лишь потом жизненный опыт личности может стать основой для формирования личностных смыслов.

Безусловно, данная схема применима и к аспекту формирования представлений личности о развитии вообще, и о собственном развитии, в частности. Идея возможности регулировать свое развитие, свою жизнь или идея предзаданности жизни, на наш взгляд, закладывается на уровне родительского программирования. Решающим моментом здесь может быть принятие / непринятие активности ребенка (в частности, исследовательской), его инициативности — первично на уровне формирования физической разметки мира, затем — на уровне психологической разметки мира, социально-нормативного экспериментирования. А. Додзюк в своей публичной лекции высказывала идею о том, что нерешительными, фаталистичными, а следовательно, несчастными, детей делают родители, с ранних лет диктующие, что есть, что надевать, что говорить и т. д. Подобным образом ребенок изначально приобщается к идее о том, что жизнь предзадана, ее нельзя либо крайне сложно изменить. Когда же мы погружаем ребенка в богатое стимульное пространство, разрешаем его активно исследовать, поддерживаем его эмоционально, мир, столь богатый и разно-

образный, начинает привлекать ребенка именно альтернативами, разными путями, решениями, ситуациями, окружение воспринимается как поддержка в поиске, а не как его ограничитель.

Разнообразный мир, полный неочевидности, в большей степени воспринимается интересным, а не пугающим, поэтому ребенок не боится открываться ему, получает удовольствие от познания (безусловно, определенные ограничения нужны, особенно, на уровне безопасности).

Безусловно, представления о возможности и значимости саморазвития с большей вероятностью сформируются у ребенка в семье с родительским стилем воспитания по типу принятия, а не по типу гиперконтроля. Симбиотические отношения также не способствуют становлению представлений о возможности саморазвития, поскольку ребенку не дается почувствовать себя автономным от родителя. Гипопека может привести к ощущению ненужности у ребенка, собственной незначимости, лечь в основу негативного самоотношения, в этом случае у личности будет недостаточно ресурсов для саморазвития.

В случае оптимального (гармоничного) стиля семейного воспитания ребенок живет в ситуации принятия, однако он получает некоторую долю критики для ощущения личностных границ, коррекции деятельности, формирования адекватной самооценки; родители, в определенной мере контролируя ребенка (режим дня, домашние обязанности), дают ему возможность приобретать опыт успеха и ответственности, закладывают умение чувствовать и контролировать время, волевые усилия — всё это принципиально для становления способности к самоконтролю и планированию жизни в будущем, управления ею, в целом представлений об управляемости жизни, возможности изменять и жизнь, и самого себя в результате целенаправленных усилий. С другой стороны, родители принимают ребенка, одобряют его, выражают уверенность в его успехах в ближайшем и отдаленном будущем. Это составляет основу формирования адекватной самооценки, убежденности в самоэффективности, инициативности и активности, мотивации достижения успеха.

следовать логике социальной желательности, чем при работе с СД, где само по себе задание не прозрачно для рационального взгляда, логики.

Ряд средних значений по ЭГ₁ близок к максимальным, что позволяет сделать вывод о том, что собственное развитие представляется респондентам с позитивным самоотношением как в целом позитивное (шкалы СД «прекрасное / ужасное», «светлое / темное»), интересное (шкала СД «скучное / интересное»), перспективное (шкала СД «полное надежд / безнадежное»), значимое (шкала СД «важное / неважное»), динамичное (шкала СД «стремительное / медленное»), понятное (шкала СД «знакомое / незнакомое»).

Таблица 10

**Результаты сравнительного анализа
данных по СД на стимул «Мое развитие»**

Шкалы СД	ЭГ ₁	ЭГ ₂	t-критерий	p
Угрожающее / привлекательное	1,94	0,15	4,99	0,01
Прекрасное / ужасное	2,16	0,80	3,80	0,01
Холодное / теплое	1,44	-0,40	4,08	0,01
Скучное / интересное	2,11	0,05	4,33	0,01
Светлое / темное	2,16	0	4,73	0,01
Полное надежд / безнадежное	2,44	1,35	2,51	0,01
Стремительное / медленное	2,11	0,75	2,82	0,01
Отдаленное / близкое	1,55	-0,33	3,26	0,01
Важное / неважное	2,5	1,10	3,37	0,01
Определяемое извне / мое личное	1	-1,05	4,14	0,01
Пассивное ожидание / активные действия	1,83	-0,44	3,96	0,01
Открытое / закрытое	1,83	0,30	3,02	0,01
Знакомое / незнакомое	2,33	-0,05	5,72	0,01

по ЭГ₂ — 22,4%). Данный эмпирический факт может указывать на большую склонность к рефлексивной активности респондентов с относительно негативным самоотношением, вместе с тем, об эмоциональной составляющей рефлексии вывод в данном случае сделать не возможно.

По методике «Достижения за последний год» также были получены значимые различия только в плоскости рефлексивной активности, ответов в категории «осмысление жизни» значимо больше было выявлено у респондентов ЭГ₂ ($\varphi_{\text{эмп}} = 1,7$ при $p \leq 0,05$; по ЭГ₁ — 2,35% от всего массива ответов, по ЭГ₂ — 4,98%). Безусловно, представленность ответов данной категории в общем массиве ответов незначительна, тем не менее, с одной стороны, это позволяет сделать вывод о том, что рефлексивная активность в целом не приобрела значимость для исследуемых подростков, с другой стороны, показывает, что все же на уровне определенной тенденции (по нескольким методикам) она у респондентов ЭГ₂ представлена больше. Наибольшее количество достижений респондентами обеих групп было указано в сфере образования, творчества, спорта — именно эти достижения соответствуют ожиданиям социума, вероятно, поэтому практически нет значимых различий в ответах испытуемых.

Методика «Какой сфере вы в последнее время уделяете больше всего усилий?» не позволила выявить значимых различий между группами, представленность жизненных сфер оказалась примерно одинаковой, респонденты указали, что наибольшее количество усилий вкладывается им в сферу общения, сферу деятельности, достижений, несколько меньше внимания они уделяют здоровью и внутреннему миру, на последнем месте — виртуальный мир.

При анализе результатов *семантического дифференциала на стимул «Мое развитие сейчас»* посредством *t*-критерия Стьюдента получены значимые различия по большинству шкал СД (табл. 10), при этом анкетирование их практически не показало. Это косвенно указывает на то, что в процессе работы с анкетами респонденты в большей степени имели возможность

Если родительская семья выстраивает жизнь в соответствии со значимостью наличия своей точки зрения, постоянного само-совершенствования, активной жизненной позиции, для ребенка это изначально является нормой. Для ребенка становится естественным и бесспорным то, что нужно читать, что познавать — это интересно, что проба нового приносит интеллектуальное наслаждение. Другое дело, что и активность ребенка, его точка зрения изначально должны быть ценными, это должно ему транслироваться. Учет мнения ребенка, делегирование ему доли ответственности сначала за себя, дела семьи, затем за дела других групп (класса, двора, в котором он живет, окружающей природы и т. д.) закладывает основу самодетерминации личности в будущем. Помимо ответственности, которая позволяет ребенку рано планировать свою деятельность (соподчинять мотивы, структурировать действия и операции, учитывать фактор времени и др.), важен и параметр самооценки — ребенку важно заложить уверенность в его силы, убедить его в том, что у него есть способности, что жизнь подконтрольна, что имеет смысл вкладывать свои ресурсы и добиваться цели.

Растущая личность одновременно должна учитывать и интересы других людей, понимать, что ее продвижение к цели не должно мешать достигать своих целей другим людям. Мы убеждены, что ход децентрации, ее результат по итогам дошкольного и подросткового возраста существенно зависит от семьи.

В целом, трансляция стереотипного отношения к разным классам ситуаций в контексте семьи (всех компонентов стереотипа — когнитивного, аффективного, поведенческого) закладывает глубинную основу отношения человека к самым разным аспектам жизни, в том числе, и к активности в плане построения жизни и самого себя.

На определенном этапе развития личность покидает достаточно узкий контекст семьи и открывается более широкому социальному окружению. По нашему мнению, вторым институтом социализации, определяющим, насколько личность будет самостоятельна в выборе жизненного пути, в осуществлении развития и саморазвития, является школа.

Школа — это государственное учреждение, которому государство делегировало обязанность обучить личность накопленным человечеством знаниям и воспитать обучающихся в соответствии с требованиями данного общества. Фактически, школу можно считать институтом трансляции социокультурных смыслов, а также государственной идеологии. Безусловно, в потенциале, образовательные учреждения могут заложить значимость развития обучающимся, вместе с тем, стихийная социализация дает множество образцов яркой и обеспеченной жизни без вклада усилий в собственное развитие. Для преодоления такого рода влияния социального контекста необходимы особые усилия родителей и учителей, пример их собственного активного развития.

На наш взгляд, в образовательное пространство выступает контекстом, в котором личность «находит свое место» в континууме конформности / автономности. В рамках субъект-субъектных парадигм образования обучающийся становится активным участником образовательного процесса, продвигаясь в личностном развитии к полюсу автономности.

В целом, говоря о становлении индивидуального сочетания конформности / автономности личности, необходимо отметить ведущую роль первичной социализации. Принципиально важно, насколько в условиях семьи, школы, общения со сверстниками в самых разнообразных контекстах взрослеющая личность допускается к обсуждению, решению разного рода задач, каковы возможности для становления ее инициативности, неадаптивности. Так, многое зависит от того, признают ли родители и другие взрослые факт взросления подростка. Если они продолжают опекать или авторитарно контролировать подростка, они непрерывно транслируют ему, что он для них еще ребенок, что он не способен принимать решений сам. В таком случае либо формируется конформизм, либо присутствует реакция негативизма, представляющая собой неконформизм, соответствующий, по сути, тем же требованиям и инструкциям взрослого, но как бы от обратного.

Для описания специфики представлений о собственном развитии у респондентов, отличающихся самоотношением, применялся комплекс методик.

Анализ данных по анкете «*В какой области вы активно развиваетесь?*» не дал значимых различий. Респонденты как зоны наиболее активного развития указали получение образования и творчество. При этом сфера общения указывалась достаточно редко. Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что подросткам еще сложно анализировать собственное развитие, его динамику применительно к самоизменению, скорее всего, они указывают области, являющиеся значимыми для социума, мира взрослых, успехи в них не требуют глубокой рефлексивной работы, достаточно посмотреть на школьные отметки, призовые места в олимпиадах и различного рода соревнованиях. Сфера общения, сверхзначимая для подростков, практически не рассматривается ими как область развития, она, скорее, рассматривается как некий контекст естественного существования личности, где можно не ставить никаких особенных целей, как, например, в учебе, а достаточно быть принятым.

В ответах на вопросы анкеты «*Какая ваша черта требует дальнейшего развития?*» значимых различий практически не было выявлено. На первую позицию респонденты обеих групп ставили знания. На наш взгляд, здесь респонденты не смогли обратиться к рефлексивному модусу своего Я, а указали ту характеристику, посредством которой их оценивает мир взрослых. Данный факт может говорить о несформированности рефлексивного ресурса респондентов. На вторую позицию респонденты поставили материальную обеспеченность, что может указывать на выраженность стратегии обладания (по Э. Фромму). На третью позицию — творчество. Можно отметить, что стремление наращивать знания и участвовать в творческой деятельности может соответствовать логике социальной желательности. По данной анкете было выявлено одно значимое различие: ответов в категории «понимание жизни» значимо больше у респондентов ЭГ₂ ($\varphi_{ЭГ_1} = 2,01$ при $p \leq 0,05$; по ЭГ₁ — 11% от всего массива ответов,

наблюдается определенная отчужденность подростка. Согласно современным представлениям о ведущих деятельностных контекстах в период подростничества, таковым выступает общение как моделирующая деятельность, когда в контексте диалога в рамках референтного окружения личность опробует нормы и принципы социального взаимодействия с тем, чтобы осознанно интериоризировать их (Е.Б. Весна, Д.И. Фельдштейн). Отчужденность подростка лишает его деятельностного контекста для активного личностного становления, интенсивного протекания процесса «социализации — индивидуализации», социально-ролевого экспериментирования, кристаллизации ценностно-смысловой сферы, в том числе, Смысла Я в ее структуре. Данное обстоятельство, безусловно, препятствует поиску подростком внутренних ресурсов для саморазвития, каких-либо своих сильных сторон. С этим согласуются и низкие показатели по шкале умения многое делать своими руками: отсутствие убежденности в самоэффективности может стать причиной того, что личность не видит для себя перспектив и не ставит цели саморазвития. Низкая самооценка может сопровождаться тревожностью, фрустрированностью потребности в общении и принятии, может быть связана с мотивацией избегания неудач.

Респонденты ЭГ₁ в целом имеют реалистическую (адекватную) самооценку, что дает основания предполагать наличие у них способности выделять свои сильные стороны для осознанного и целенаправленного саморазвития; тем не менее, данный ресурс может быть задействован при достаточном уровне саморефлексии и «внутренней честности» (С.Р. Пантлеев).

Адекватный уровень самооценки способствует формированию у подростка настойчивости, уверенности в себе, самокритичности или излишней самоуверенности, нескритичности. Подростки с адекватной самооценкой имеют большое поле интересов, активность их направлена на различные виды деятельности, а также на межличностные контакты, которые умеренны и целесообразны. Межличностные контакты направлены на познание других и себя в процессе общения. У таких подростков наблюдается более высокий общественный и личный статус.

В обоих вариантах личность подростка находится в плоскости требований взрослого мира, не имеет собственной позиции, обладает низким ресурсом для саморазвития.

Если родители, учителя признают факт взросления подростка, они обеспечивают ему долю самостоятельности с долей ответственности; в таком случае подросток постепенно переходит из плоскости контроля взрослых в многомерный мир осмысления реальности, альтернатив, необходимости делать выбор, отвечать за него, реализовывать этот выбор в реальной жизни.

Важно учитывать и характер референтного окружения, особенно, в подростковом возрасте. Оказываясь в контексте референтной группы, личность для построения взаимодействия применяет инструментарий, сформированный у нее в семье (фактически, некритично и глубинно усвоенный). В новом социальном контексте, в кругу значимых людей, происходит апробация этого инструментария: личность производит исследование применимости привычных для нее поведенческих стереотипов. Так, уже в детском саду дошкольник, который не привык делиться игрушками, стоит перед выбором: научиться делиться с другими детьми и иметь возможность играть с ними или по-прежнему защищать границы своего мира за счет сохранения принадлежащих ему предметов, не имея при этом возможности подружиться со сверстниками. При любом варианте ребенок испытывает давление социальной нормы («кадничать нехорошо»), у дошкольника закладывается социокультурный эталон поведения в подобных ситуациях. Вместе с тем, воспитательные воздействия родителей на сегодняшний день нередко вступают в противоречие с принятой в нашей культуре нормой («нужно делиться»): родители часто говорят — «иди и заberi свою игрушку», полагая, что таким образом учат ребенка самостоятельности, ответственности и закладывают способность постоять за себя; при этом у ребенка меньше возможностей децентрироваться, поскольку он снова замкнут на своих интересах. Выбор личностью стратегии поведения (делиться или не делиться, уступать или настаивать и др.) проис-

ходит с учетом целого ряда условий: особенности психики ребенка, воспитательный стиль родителей, специфика жизненных ситуаций, способность ребенка в первом приближении наблюдать за своим жизненным опытом и др. Нужно понимать, что авторитет родителя имеет в данном случае решающее значение.

С первично заложенными чертами характера и стереотипами поведения ребенок приходит в школу, где социальная ситуация развития меняется и наиболее значимой фигурой становится учитель. Освоение азов знаний ведет к смене детской, мифологической картины мира ребенка на образ реальности, основанный помимо жизненного опыта и на научных знаниях. Это закладывает основу преодоления познавательного эгоцентризма личностью. Впоследствии, вступая в подростковый возраст, продолжая учиться в школе, а главное, оказываясь в контексте референтного окружения, личности предстоит отработать имеющиеся поведенческие стереотипы в общении, во взаимодействии, фактически моделирующем взрослые отношения (Е. Б. Весна, Д. И. Фельдштейн). Подросток экспериментирует, исследует границы применимости норм. В процессе подобного социально-ролевого экспериментирования (Э. Эриксон) личность делает критически важный выбор в пользу своего положения в многомерном пространстве социального взаимодействия с учетом автономности / конформности, эгоцентризма / децентрации, ответственности / безответственности и др. В результате проживания многочисленных ситуаций происходит отбор жизненных принципов, кристаллизация личности как самодетерминирующей системы (второе рождение личности, А. Н. Леонтьев). На данном возрастном этапе во многом решается и вопрос направленности личности на саморазвитие.

Таким образом, воздействие семьи, школы, группы сверстников, а также СМИ и других контекстов социального взаимодействия становящейся личности приводит к формированию у нее общих подходов и к взаимодействию с самой собой: принципиальная замкнутость в своих границах как неизменной данности или направленность на саморазвитие.

приходит к выводу о том, что обособление «самоуничужения» в автономную подструктуру самоотношения, по-видимому, связано с защитными механизмами самоподдержания личности.

Таким образом, по результатам критериального анализа мы пришли к выводу о том, что респондентам ЭГ₁ свойственно в целом позитивное самоотношение, связанное с определенной ригидностью в плане самоизменения, а респондентам ЭГ₂ свойственно относительно негативное самоотношение, сочетающееся с потенциальной открытостью для самоизменения, при этом существует препятствие в виде эмоционально негативной саморефлексии. Далее группа ЭГ₁ будет рассматриваться как респонденты с позитивным самоотношением, группа ЭГ₂ — респонденты с относительно негативным самоотношением.

Статистический анализ данных по методике Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн посредством *t*-критерия Стьюдента позволил прийти к следующим выводам (значимые различия представлены в табл. 9).

Таблица 9

Результаты сравнительного анализа данных по методике исследования самооценки Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн

Шкала	ЭГ ₁	ЭГ ₂	<i>t</i> -критерий	<i>p</i>
Уверенность в себе	58,88	37,70	2,93	0,01
Авторитет у сверстников	62,94	44,20	2,80	0,01
Умение многое делать своими руками	58,72	44,25	2,63	0,01

Как видно из табл. 9, у респондентов с высоким самоотношением значимо выше уверенность в себе, что согласуется с выводами, сделанными ранее. Значимо более низкие, выходящие за пределы нормативных показатели по шкале авторитета у сверстников могут свидетельствовать о том, что респонденты ЭГ₂ лишены важнейшего ресурса — принятия со стороны референтного окружения, в данном случае, со стороны сверстников, может

группы отчасти свойственна тенденция испытывать отрицательные эмоции по поводу своего «Я». Автор методики указывает, что установка на самообвинение сопровождается внутренней напряженностью, самообнаженностью и открытостью к восприятию отрицательных эмоций, существованием устойчивых аффективных комплексов, сопровождаемых тревогой и повышенным вниманием к внутренним переживаниям, в первую очередь, отрицательного характера. Отсутствие корреляций с локусом контроля свидетельствует о том, что данные переживания могут иметь место независимо от того, приписывает ли индивид собственные неудачи и промахи себе самому или некоторым неподвластным ему обстоятельствам.

В случае сильной выраженности показателей третьего фактора у субъекта актуализируется так называемая «дискуссионная защита», отмечает С. Р. Пантлеев со ссылкой на А. У. Хараша, которая связывается с процессами «псевдосамораскрытия» или «имитации индивидуальности». Этот тип защиты осуществляется «посредством псевдораскрытий типа покаяния или самобичевания, т. е. отрицательных самооценок, рассчитанных на возникновение положительных реакций сочувствия» [81, с. 25]. Субъект выступает в данном случае в страдательной позиции «объекта», с помощью которой он снимает с себя ответственность за свои дела и поступки, фактически перекладывая ее на других людей. Можно предположить, что выделение негативного самоотношения в особый класс переживаний как раз и происходит на основе такого типа защитных механизмов. Ведь «псевдосамораскрытие» не обязательно предполагает взаимодействие с реальным партнером по общению. С равным успехом этот процесс может происходить и во «внутреннем» пространстве самого субъекта, в расчете на определенную реакцию (положительную оценку, согласие) «другого в себе» или некоего воображаемого собеседника. Важно отметить, что С. Р. Пантлеевым обнаружена связь между самообвинением, конфликтностью с выраженной открытостью субъекта, с нежеланием скрывать о себе негативную информацию. На основе анализа корреляционных взаимосвязей автор методики

Для подтверждения и уточнения высказанных в ходе теоретического анализа идей нами был осуществлен ряд эмпирических исследований, посвященных представлениям личности о собственном развитии применительно к разным социально-возрастным группам. В общей сложности в исследовании приняли участие 204 респондента. Для сбора данных в рамках всех исследований применялся практически идентичный психодиагностический инструментарий (за исключением анкет, предназначенных для сбора социально-биографических данных и некоторых специализированных методик, выбор которых был продиктован целью каждого конкретного исследования).

2.1.1. Эмпирическое исследование представлений о собственном развитии подростков из социально неблагополучных семей

На этапе теоретического анализа мы пришли к выводу о том, что подростки, воспитывающиеся в социально неблагополучных семьях, имеют искаженную модель развития, а также специфический опыт собственного развития, определяющий, безусловно, и осмысление личностью его перспектив. На наш взгляд, такого рода исследования характеризуются актуальностью и практической значимостью: они позволяют уточнить специфику представлений о собственном развитии подростков из социально неблагополучных семей для оказания им помощи в выстраивании временной перспективы, учета в ней возможности собственного развития как основы продуктивного жизнеосуществления.

Наше эмпирическое исследование было выполнено совместно с Н. В. Гапич, выпускницей психолого-педагогического факультета КамГУ им. Витуса Беринга, 2014 г.

Цель исследования — изучить представления о собственном развитии у подростков из социально неблагополучных семей.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что представления о собственном развитии подростков из социально неблагополучных семей имеют специфику, связанную с относительно низкой рефлексивностью личности, выраженной гедонистичностью представлений о развитии, значимостью материального компонента, внешних параметров успешности развития, с относительно низкой личностной ответственностью за него.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ научных источников по проблеме исследования.
2. Методы эмпирического исследования:
 - 2.1) анкетирование (авторские анкеты):
 - «В какой области Вы активно развиваетесь?»;
 - «Как Вы считаете, какая Ваша черта требует дальнейшего развития?»;
 - «Пять достижений за последний год в различных жизненных сферах?»;
 - «Какой сфере жизни в последнее время Вы уделяете больше всего усилий?»;
 - 2.2) тестирование:
 - авторский вариант метода неоконченных предложений («Развитие — это...»; «Без развития человек...»; «Мое развитие...»);
 - модифицированный вариант методики Е. Б. Весна, С. В. Семёновой вербального реагирования на стимул «Мое развитие»;
 - модифицированный вариант методики Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн на исследования самооценки разных сфер развития — сферы здоровья, внешности, образования, общения, спорта, достатка и творчества (далее — ДР);
 - тест «Готовность к саморазвитию» В. Павлова (далее — ГС);
 - методика «Уровень субъективного контроля» (далее — УСК) Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда;

По шкале внутренней конфликтности обнаружены значимо более высокие показатели у респондентов ЭГ₂ — выявлена средняя выраженность качества; у ЭГ₁ среднее значение приближается к полюсу минимальных значений. Можно прийти к выводу о том, что респондентам ЭГ₂ присуща тенденция к самокопанию, неуспокоенности, недовольству собой, их рефлексивная активность протекает на общем негативном эмоциональном фоне. Изменение эмоционального знака на положительный могло бы сделать рефлексивную активность продуктивной и способствовать успешному саморазвитию. В отношении респондентов ЭГ₁ следует отметить, что такого рода самокопание им практически несвойственно, это согласуется с их выраженной самопривязанностью и закрытостью. Такие особенности даже вопреки позитивному самоотношению могут стать препятствием для осознанного и целенаправленного саморазвития. Усиление тенденции к негативно окрашенному самокопанию может сопровождаться фрустрированностью ведущих потребностей, тревожно-депрессивными состояниями, низкой самооценкой, наличием ригидных аффективных комплексов. Такая личность характеризуется внешним локусом контроля в области неудач: личность, негативно относящаяся к себе, при этом испытывает трудности с локализацией источника своих неудач. Всё это не позволяет личности разрешить жизненные трудности, влечет за собой глубокие психо-эмоциональные и психосоматические проблемы. Нарушается работа самосознания, основанная на сложном процессе аутокоммуникации: личность в контексте внутреннего диалога не может принять проблему и начать работу с ней, поскольку собственная причастность к порождению сложной жизненной ситуации, неудаче не осознается, вытесняется. При этом у респондентов ЭГ₂ данная тенденция выявлена на среднем уровне, что не позволяет делать вывод об абсолютном отсутствии ресурсов для саморазвития, напротив, их рефлексивная активность может стать таким ресурсом.

По шкале самообвинения показатели значимо выше у респондентов ЭГ₂, они находятся в зоне средних показателей, показатель ЭГ₁ близок минимуму. Таким образом, респондентам второй

По шкале самопринятия значимых различий выявлено не было, респондентам обеих групп свойственно принимать себя на среднем уровне со всеми достоинствами и недостатками. По мнению авторов, этот компонент самооотношения выступает базовым, он играет роль защитного механизма в разного рода ситуациях, когда человек переживает неудачи, априори принимая себя. В процессе стандартизации методики показатели по данной шкале не вступили в корреляционные связи ни с какими личностными особенностями. Вероятно, самопринятие личности не основывается на рациональном самоанализе ее особенностей. Это может быть важным ресурсом в создании условий для саморазвития людей с общим негативным самооотношением, но при этом присутствующим на базовом уровне самопринятием, которое может стать базой для компенсации негативного самооотношения. Не установлено, что повышение самопринятия снижает самообвинение и наоборот. Самопринятие не связано с внутренним локусом контроля: люди с базовым самопринятием, но негативным самооотношением защищаются от неудач, приписывая их обстоятельствам, таким образом, в их случае самопринятие связано с внешним локусом контроля, указывает С. Р. Пантिलеев со ссылкой на К. Муздыбаева.

По шкале самопривязанности показатели респондентов ЭГ₁ значимо выше, чем ЭГ₂, при этом у обеих групп они находятся в зоне средних значений. Таким образом, респондентам ЭГ₁ в значимо большей степени свойственно сохранять свой актуальный образ, даже если в нем отчетливо осознаются негативные черты, респондентам ЭГ₂ менее свойственна такая кристаллизация, они более готовы к изменению себя — это также можно оценить как важный ресурс для их саморазвития.

Фактор 3 — внутренняя неустроенность. Данный фактор, как указывает С. Р. Пантилеев, содержит шкалы, фиксирующие внутреннюю конфликтность, самообвинение, и связан с негативным самооотношением, не зависящим от аутосимпатии и самоуважения. Показатели третьего фактора могут свидетельствовать о дезадаптации личности и о потребности респондента в психологической помощи.

- методика мировоззренческой активности Д. А. Леонтьева, А. Н. Ильченко;
 - 2.3) метод семантического дифференциала на стимул «Мое развитие сейчас» (далее — СД);
 - 2.4) метод экспертной оценки, метод анализа документации (социальных паспортов) для выявления респондентов, воспитывающихся в социально благополучных и социально неблагополучных семьях.
3. Количественный (угловое преобразование Фишера, *t*-критерий Стьюдента, корреляционный анализ) и качественный анализ данных, их содержательная интерпретация.
- Эмпирическая база исследования:* учащиеся г. Елизово Камчатского края в возрасте 14–15 лет: 30 человек (12 девочек, 18 мальчиков), воспитывающихся в социально неблагополучных семьях — экспериментальная группа (далее — ЭГ); 30 человек (13 девочек, 17 мальчиков), воспитывающихся в социально благополучных семьях — контрольная группа (далее — КГ).
- В основу формирования выборок были положены критерии, отраженные в положении «О порядке взаимодействия органов местного самоуправления, социальной защиты, других субъектов системы профилактики и общественности по выявлению семей на ранней стадии семейного неблагополучия и проведения с ними профилактической работы», семья относилась к категории неблагополучной в случае наличия нескольких критериев из следующей совокупности:
- конфликты в семье;
 - педагогическая несостоятельность родителей;
 - потеря работы одним из родителей;
 - низкий культурный уровень родителей, игнорирование проблем воспитания;
 - ребенок воспитывается родственниками;
 - бытовое пьянство, не носящее систематический затяжной характер.

На первом этапе анализа данных сравнивались результаты респондентов обеих групп по всем методикам.

Интерпретация результатов *анкеты «В какой области Вы активно развиваетесь?»* показала значимые различия в категории «достаток» ($\varphi_{эмп} = 2,312$ при $p \leq 0,05$): респонденты КГ значимо чаще указывали ответы данной категории, что обусловлено, вероятно, их большим благополучием в данной сфере.

Нужно отметить, что респонденты обеих групп чаще всего отмечали собственное активное развитие в сфере здоровья: с одной стороны, в силу возраста данная сфера может представляться респондентам как достаточно благополучная, с другой стороны, осмысление успехов в данной сфере не требует существенных рефлексивных усилий, а это важно в том смысле, что аналитические способности личности к старшему подростковому возрасту только формируются.

Респонденты КГ значимо чаще указывали, что развиваются в сфере образования ($\varphi_{эмп} = 2,31$ при $p \leq 0,05$). Это может свидетельствовать как о большей доступности этой сферы развития (им более доступны репетиторы, учреждения дополнительного образования, домашняя библиотека, интернет), так и о понимании значимости образования для собственного развития.

Анкета «Как Вы считаете, какая Ваша черта требует дальнейшего развития?» не дала значимых различий, респонденты обеих групп давали ответы следующих категорий в порядке убывания: знания, состояние здоровья, понимание жизни, творчество, материальная обеспеченность, умение общаться, внешний вид. Такое сходство может обуславливаться как возрастом респондентов, так и их ориентированностью на социально желательные представления о путях развития.

Обработка данных *анкеты «Пять своих достижений в разных жизненных сферах»* с применением углового преобразования Фишера показала, что респонденты из благополучных семей значимо чаще указывали на достижения в сфере творчества ($\varphi_{эмп} = 1,95$ при $p \leq 0,05$). Данный факт может объясняться как большей доступностью этой сферы для респондентов КГ, так

По шкале «Отраженное самоотношение» показатели ЭГ₁ находятся в зоне высоких, а показатели ЭГ₂ — в зоне средних, они значимо ниже. В описании МИС указывается, что содержание данного фактора отражает представление субъекта о том, что его личность, характер и деятельность способны вызывать у других уважение, симпатию, одобрение, понимание и т. п. — или противоположные им чувства. Безусловно, имеется в виду не объективная картина мнения окружающих, а тот образ, который достраивают респонденты, рисуя свое «зеркальное Я». Этот аспект самоотношения генетически, безусловно, связан с историей реальных взаимоотношений личности с миром окружающих людей, по мнению целого ряда исследователей, самопринятие личности напрямую зависит от принятия со стороны окружающих, причем, с самых ранних этапов онтогенеза. Данный компонент крайне важен для саморазвития, поскольку для его осуществления важно видеть поддержку окружающих. Ранее указывалось, что личности с развитыми, разноплановыми представлениями о развитии свойственно в социуме видеть поддержку для самоизменения. Таким образом, позитивное по своему содержанию отраженное самоотношение выступает важным ресурсом саморазвития, и респондентам ЭГ₁ оно свойственно в высокой степени, а респондентам ЭГ₂ на среднем уровне.

Фактор 2 — аутосимпатия. В данный фактор, согласно описанию методики, входят самооценność, самопринятие и самопривязанность. Эти шкалы в наиболее чистом виде отражают эмоциональное отношение испытуемого к своему Я.

Среднегрупповой показатель по шкале самооценности у ЭГ₁, в соответствии с описанием методики, находится в зоне высоких показателей, у ЭГ₂ — в зоне средних (значимость различий подтверждена статистически). Следовательно, респондентам ЭГ₁ в значимо большей степени свойственно ощущать ценность собственной личности, видеть ценность своего «Я» для других, предполагать у себя способность вызывать в других людях глубокие чувства. Респондентам ЭГ₂ в значимо меньшей степени присущ интерес к своему внутреннему миру, а это может снижать их мотивированность на самопознание и саморазвитие.

считать, что их «Я» обладает потенциалом управлять собственной жизнью, событиями, они редко испытывают чувство обособленности и последовательности своих внутренних побуждений и целей, по их мнению, они в малой степени способны управлять и справляться с эмоциями и переживаниями по поводу самого себя. Такого рода представления сочетаются с внешним локусом контроля, размытым локусом «Я», низким уровнем саморегуляции. Автор методики указывает, что хорошие возможности саморегуляции и самореализации связаны с отсутствием внутренней напряженности, таким образом, можно предположить, что у респондентов ЭГ₁ в большей степени выражен ресурс для саморазвития: они видят жизнь как более управляемую, свое Я считают центром интеграции личностных характеристик, проявлений, поступков, следовательно, более склонны вкладывать усилия в самосовершенствование и построение жизни, которая в большей степени воспринимается как подконтрольная. Вместе с тем, следует отметить, что положительный полюс фактора, как отмечает С.Р. Пантилеев, содержит, в основном, социально-одобряемые качества, с чем связана, по-видимому, корреляция со шкалой социальной желательности. Это объясняет и показатель по шкале открытости. Содержание этого фактора также имеет специфику по отношению к локусу контроля. Если последний выражает обобщенное представление субъекта об управляемости и предсказуемости мира, включая и результаты деятельности самого субъекта, то рассматриваемый фактор самоотношения отражает, в первую очередь, чувство субъекта по поводу управляемости и предсказуемости собственного «Я». Это специфическое измерение, близкое по содержанию к одному из аспектов локуса контроля, выделяемому рядом авторов и называемому «личный контроль» (С.Р. Пантилеев, В.В. Столин). Таким образом, респондентам ЭГ₁ в большей степени свойственно представление о том, что они могут управлять как своими проявлениями, так и своим развитием, при этом респондентам ЭГ₂ такая убежденность скорее не свойственна.

и семейной моделью: вероятно, ближайшее окружение данных подростков дает больше образцов для творческой деятельности. Респонденты КГ в данном случае указали следующие ответы: «Я закончил картину»; «Лучше занимаюсь дополнительным образованием (танцую, пою)»; «Второе место в творческом конкурсе, посвященном охране природы»; «Лауреат в конкурсе рисунков на тему народов Камчатки»; «Призовые места на различных конкурсах по вокалу»; «Закончила художественную школу»; «Танцевальные достижения»; «Выиграл конкурс видеороликов»; «Я с коллективом съездила в Израиль и выиграла» и др. Подростки из социально неблагополучных семей указывали: «Творчество (танцы, вокал)»; «Конкурсы»; «Занялся уличными танцами»; «Дизайн, кулинария»; «Я занимаюсь танцами и всегда хотел собрать свою группу, и я это сделал»; «Творчество». В ответах респондентов КГ указывается сфера творчества и достижения в ней; ответы респондентов ЭГ в основном предполагают как достижение саму включенность в сферу творчества.

Нужно отметить содержательную специфику ответов, объединенных нами в категорию «отношения»: респонденты КГ, как правило, констатировали факты изменения системы отношений («Познакомился с многими новыми людьми»; «У меня стало много друзей» и т. п.). Вместе с тем, ответов, отмечающих качественное изменение отношений, больше у респондентов ЭГ («Помогаю родителям»; «Стал добрее к окружающим»; «Сильно поменялся в общении»; «Примирение с родителями»; «Помогал ближним»; «Я добился доверия и понимания многих людей»; «Нашел свою любовь» и т. п.). Вероятно, подростки из социально благополучных семей в меньшей степени воспринимают улучшение отношений как достижение: продуктивное общение воспринимается ими как должное; подростки из социально неблагополучных семей, лишённые стабильных отношений с близкими, воспринимают их улучшение как достижение.

Респонденты ЭГ на вопрос о своих достижениях также давали ответы, не представленные подростками из социально благополучных семей: «Бросил пить», «Бросил курить» и т. п. (10 ответов). Подобного рода ответы отражают деструктивную

специфику развития респондентов из социально неблагополучных семей, связанную, по всей вероятности, с образцом ближайшего окружения.

Обработка результатов методики «*Какой сфере Вы в последнее время уделяете больше всего усилий?*» посредством t -критерия Стьюдента показала значимо более высокие показатели респондентов ЭГ по шкале «физическое здоровье (гигиена, спорт, сон)» ($t_{\text{эмп}} = 2,75$ при $p \leq 0,005$). Вероятно, эта сфера требует наименьших рефлексивных усилий для оценки успешности развития в ней, поэтому респонденты из социально неблагополучных семей оценивают ее как успешную и как сферу, в которую они вкладывают много усилий.

Анализ результатов *семантического дифференциала на стимул «Мое развитие сейчас»* показал, что в представлении подростков из социально благополучных семей их развитие менее стремительно ($t_{\text{эмп}} = 2,49$ при $p \leq 0,05$). Это может объясняться более осмысленным отношением респондентов КГ к темпам и результатам собственного развития, более высокой планкой, достижение которой, объективно, требует больше времени и усилий.

Также ответы респондентов КГ значимо ближе к полюсу «определяемое извне» ($t_{\text{эмп}} = 2,52$ при $p \leq 0,05$). Это можно объяснить большей ориентированностью подростков из социально благополучных семей на социальную желательность, контроль взрослых (учителей, родителей), осознание определенных рамок своего развития. Представления о своем развитии как относительно быстром и автономном в сочетании с относительно небольшим количеством указываемых достижений у подростков из социально неблагополучных семей может свидетельствовать об их относительно низкой рефлексивности в отношении собственного развития, об отсутствии модели развития в ближайшем окружении, характеризующейся богатством направлений и достаточно высоким уровнем притязаний.

Анализ результатов методики *вербального реагирования на стимул «Мое развитие — это...»* представлен в табл. 1 (содержит только значимые различия).

Показатели по шкале открытости у респондентов обеих групп средние, вместе с тем, у респондентов ЭГ₁ они значимо выше, следовательно, им в большей степени свойственна закрытость как неспособность осознать свое определенное несоответствие социально желательной норме (такое несоответствие не допускается в сознание, не рефлексруется). Однако повторяется, что респондентам обеих групп такое качество в высокой степени не присуще. Вероятно, и уровень рефлексии в подростковом возрасте недостаточен для такого рода осмысления своих особенностей.

Показатели по шкале самоуверенности респондентов ЭГ₁ на высоком уровне значимости превосходят соответствующие показатели респондентов второй группы. Как указывает С.Р. Пантिलеев, данный фактор задает отношение к себе как уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, которому есть за что себя уважать. Средний показатель ЭГ₁ существенно ближе к максимуму, но таковым не является, можно лишь говорить о тенденции к высокому уровню, респондентам ЭГ₁ свойственен средний уровень проявления самоуверенности. Таким образом, респондентам ЭГ₁ в значимо большей степени свойственны высокое самоотношение, ощущение силы своего «Я», респондентам ЭГ₂ в меньшей степени присуща удовлетворенность своими возможностями, социальная смелость, тенденция приписывать себе заслуги за те или иные достижения. Следовательно, у них меньше выражены такого рода ресурсы для саморазвития.

По шкале саморукводства показатели ЭГ₁ значимо выше (выше среднего), чем у ЭГ₂ (ниже среднего). Данный фактор вслед за С.Р. Пантилеевым можно интерпретировать как отражающий представление о том, что основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственной личности субъекта, является он сам. Таким образом, подросткам ЭГ₁ в большей степени свойственно видеть собственное «Я» как некий центр, от которого зависит построение общения, осуществление деятельности, им не свойственна фаталистичность представлений о жизни. Респондентам ЭГ₂ не свойственно

результаты методики исследования самооотношения (МИС) были подвергнуты кластерному анализу на основе внутригруппового сходства. В итоге испытуемые разделились на два основных кластера: в первую экспериментальную группу (далее — ЭГ₁) вошли 19 респондентов, во вторую экспериментальную группу (далее — ЭГ₂) — 20 респондентов.

Для выяснения того, по каким именно аспектам самооотношения общая выборка поделится на подгруппы, нами был осуществлен *статистический анализ данных по методике МИС* посредством *t*-критерия Стьюдента. Результаты, представленные в табл. 8, позволяют нам описать различия двух полученных групп по факторам, предложенным автором методики С. Р. Пантеевым.

Фактор 1 — самоуважение. В данный фактор входят значения шкал: открытость (внутренняя честность), самоуверенность, саморуководство, зеркальное Я (отражение самооотношения). Совокупность значений шкал выражает оценку собственного Я испытуемого по отношению к социально-нормативным критериям: моральности, успешности, воле, целеустремленности, социальному одобрению.

Таблица 8

Результаты критериального анализа данных по шкалам МИС

Шкала МИС	Средние значения		<i>t</i> -критерий	<i>p</i>
	ЭГ ₁	ЭГ ₂		
Открытость	7,55	6,25	2,63	0,010
Самоуверенность	11,22	7,00	8,18	0,001
Саморуководство	7,66	5,25	5,21	0,001
Отраженное самооотношение	8,44	5,55	6,35	0,001
Самоценность	11,94	7,15	7,61	0,001
Самопривязанность	6,22	5,00	2,01	0,050
Конфликтность	0,77	6,75	13,01	0,001
Самообвинение	0,61	5,00	9,27	0,001

Таблица 1

Представленность категорий ответов респондентов по методике «Мое развитие — это...»

Категория ответов	ЭГ, %	КГ, %	$\varphi_{эмп}$	<i>p</i>
<i>Существительные</i>				
Знание, образование, школа, учеба	11	22	2,12	0,05
Жизнь	7	1,8	1,89	0,05
Мировоззрение	2	12	2,99	0,01
<i>Прилагательные</i>				
Нормальное, хорошее	19	11	1,64	0,05
Медленное	2	7	1,79	0,05
<i>Глаголы</i>				
Улучшается, совершенствуется	6	17	2,32	0,05
Развивается, движется	42	29	1,79	0,05

Анализ существительных респондентов обеих групп косвенно указывает на специфику когнитивной составляющей их представлений. Подростки из социально неблагополучных семей значимо чаще давали ответ «жизнь, жизненное», что может указывать на их представление о развитии как о приспособлении к реальной жизни, формировании конкретных навыков ее построения. Респонденты КГ значимо чаще давали ответы «знание, образование, школа, учеба», что согласуется с ранее указанными выводами о большей значимости для них сферы образования. Вероятно, они лучше осознают значимость образования для собственного развития, для будущей профессиональной карьеры, для этого у них есть семейная модель. Категория «мировоззрение» также значимо чаще встречалась у респондентов КГ, это может свидетельствовать о значимости для них собственной точки зрения.

Ответы-прилагательные косвенно могут свидетельствовать об аффективной составляющей представлений о собственном развитии респондентов обеих групп. У респондентов ЭГ значимо больше ответов категории «нормальное, хорошее». Это может быть связано с относительной некритичностью подростков из социально неблагополучных семей, их низкой рефлексивностью в плане оценивания успешности собственного развития (вывод делается в сопоставлении с данными о достижениях респондентов, с данными экспертной оценки условий их жизни). Подростки из социально благополучных семей значимо чаще характеризовали развитие как «медленное», вероятно, они более рационально смотрят на свое развитие (полученный эмпирический факт согласуется с результатами СД).

Среди ответов-глаголов, косвенно указывающих на поведенческий компонент представлений о собственном развитии, указанных респондентами ЭГ, значимо больше вариантов типа «Мое развитие... развивается, движется». Такого рода ответы могли быть прямой ассоциацией на стимул «развитие» и не указывать на выраженную положительную динамику респондентов в плане их развития; это подтверждает вывод об относительно низкой рефлексивности респондентов в ЭГ. Респонденты КГ указали значимо больше ответов в категории «улучшается, совершенствуется», что может отражать положительную динамику в плане развития в их представлении.

Результаты *методики Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн, модифицированной под задачи исследования*, обработанные посредством критерия Стьюдента, позволили сделать следующие выводы. Респонденты ЭГ оценивают свое развитие в сфере здоровья как значимо более успешное ($t_{\text{эм}} = 3,11$ при $p \leq 0,05$). Такая особенность их представлений не вполне согласуется с результатами экспертной оценки условий проживания подростков; также относительно низкий уровень материального обеспечения не способствует развитию подростков в этой сфере. Тем не менее, на фоне отсутствия других достижений относительно нормальное здоровье может восприниматься как определенное достижение, развитие.

2. Методы эмпирического исследования:

2.1) анкетирование (авторские анкеты):

- «В какой области Вы активно развиваетесь?»;
- «Как Вы считаете, какая Ваша черта требует дальнейшего развития?»;
- «Пять достижений за последний год в различных жизненных сферах»;
- «Какой сфере жизни в последнее время Вы уделяете больше всего усилий?»;

2.2) тестирование:

- авторский вариант метода неоконченных предложений («Развитие — это...»; «Без развития человек...»; «Мое развитие...»);
- модифицированный вариант методики Е. Б. Весна, С. В. Семёновой вербального реагирования на стимул «Мое развитие»;
- модифицированный вариант методики исследования самооценки Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн на исследование разных сфер развития (сферы здоровья, внешности, образования, общения, спорта, достатка и творчества);
- тест готовности к саморазвитию В. Павлова;
- методика исследования самоотношения (МИС) С. Р. Панталева;

2.3) метод семантического дифференциала на стимул «Мое развитие сейчас».

3. Количественный (угловое преобразование Фишера, t -критерий Стьюдента) и качественный анализ данных, их содержательная интерпретация.

База исследования: выборку составили 60 респондентов в возрасте от 14 до 15 лет — учащиеся средних общеобразовательных школ г. Петропавловска-Камчатского.

Исследование проходило в два основных этапа. На первом этапе с целью комплектования двух экспериментальных групп

части он нацеливает на самообвинение, то он будет «транслировать» косвенным образом свои негативные переживания другим при взаимоотношении с ними. Следовательно, неудовлетворенность самим собой будет препятствием для его нормального, безболезненного процесса установления контакта с людьми.

На наш взгляд, изучение представлений о собственном развитии является важным именно в подростковом периоде, так как этот возрастной этап наиболее сензитивен для формирования психологической базы саморазвития, а также для развития психологического феномена самоотношения в целостной структуре личности.

2.2.1. Эмпирическое исследование представлений о собственном развитии у старших подростков с разным самоотношением

Крайне важно понять, каким образом самопринятие личности, ее позитивное самоотношение может повлиять на выбор активной позиции в плане саморазвития на этапе перехода из мира детства в мир взрослых. Данное обстоятельство обусловило осуществление исследования, выполненного совместно с Т.О. Токаревой, выпускницей психолого-педагогического факультета КамГУ им. Витуса Беринга, 2014 г.

Цель исследования — изучение представлений о собственном развитии у старших подростков с разным самоотношением.

Объект исследования — представления о собственном развитии у старших подростков с разным самоотношением.

Гипотезой выступило предположение о том, что существуют различия в представлениях о собственном развитии у старших подростков с разным самоотношением.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ научных источников по проблеме исследования.

Обработка результатов *методики «Тест готовности к саморазвитию» В. Павлова* посредством критерия Стьюдента не дала значимых различий; в целом, в плане готовности к саморазвитию сходство, вероятно, обуславливается тем, что респонденты принадлежат к одной возрастной группе: в подростковом возрасте перед личностью впервые встает задача планирования собственной жизни, саморазвития. При этом, как показывают результаты других методик, при относительно равной готовности к развитию представления о его сферах, направлениях, темпах, результатах у респондентов отличаются.

Критериальный анализ результатов *методики УСК* показал следующее: у подростков из социально неблагополучных семей значимо выше показатель по шкале «интернальность в области здоровья и болезней» ($t_{эм} = 2,50$ при $p \leq 0,05$), по другим шкалам значимые различия не выявлены. Это подтверждает сделанные ранее выводы о том, что сфера здоровья более значима для респондентов ЭГ и требует меньших рефлексивных ресурсов для анализа достижений в ней.

Обработка данных *методики «Мировоззренческая активность» Д.А. Леонтьева, А.Н. Ильченко* показала следующие результаты: респонденты КГ дали значимо больше многозначных ответов ($\phi_{эм} = 3,07$ при $p \leq 0,01$), это указывает на более выраженную мировоззренческую активность подростков из социально благополучных семей. Вероятно, формированию такого личностного качества также может способствовать семейная модель.

На втором этапе обработки результатов эмпирического исследования был осуществлен корреляционный анализ (линейные корреляции Пирсона) шкал методик Т.В. Дембо — С.Я. Рубинштейн на исследования самооценки разных сфер развития, «Готовность к саморазвитию», «Уровень субъективного контроля», семантического дифференциала на стимул «Мое развитие сейчас» с целью обнаружения связей между различными параметрами представлений респондентов об их развитии, связанных с ними особенностей их личности.

Были обнаружены корреляционные связи, специфичные для каждой из выборок. Весь массив корреляционных связей был разделен нами на смысловые группы для удобства интерпретации.

Анализ корреляционных связей, обнаруженных при обработке данных респондентов ЭГ (подростки из социально неблагополучных семей), дал следующие результаты (табл. 2).

На наш взгляд, связь шкал, описывающих развитие с точки зрения его значимости, темпа, длительности, активности («важное/неважное», «отдаленное/близкое», «краткое/долгое», «пассивное ожидание/активные действия», «краткое/долгое») и шкал, связанных с позитивностью, комфортностью, успешностью развития («приятное/неприятное», «светлое/темное», «холодное/теплое», «угрожающее/привлекательное», «скудное/интересное», «завершенное (успешное) /разочаровывающее (неудачное)») указывает на значимость в представлении подростков из социально неблагополучных семей легкости, яркости развития, его комфортности, успешности. Можно сделать вывод о том, что этим подросткам присущ в определенной степени гедонистический взгляд на жизнь, на собственное развитие, на планирование своего будущего, что может обуславливаться как их низкой рефлексивностью, так и семейной моделью. В социально неблагополучных семьях в связи со сложными условиями существования отсутствует тенденция дальнего планирования, вкладывания усилий, скорее, взгляды на развитие, достижения основываются на сиюминутных проблемах и успехах, быстрой отдаче от каких-либо действий.

Как видно из табл. 2, шкалы СД, характеризующие представления о развитии (его успешности, общей эмоциональной оценке), связались в основном с внешними признаками развития, с достижениями, осмысление которых не требует глубокой рефлексивной работы: внешность, спорт, здоровье. Рефлексивность подростков из социально неблагополучных семей, вероятно, находится на достаточно низком уровне развития, это может быть обусловлено спецификой общения в семье (не затрагиваются темы развития, его значимости, направлений), организацией обучения. Свой успех в плане развития, самоизменения подросткам этой группы легче увидеть в плане их физических возможностей, здоровья, спортивных достижений.

Л.А. Ругуш [89] по результатам эмпирического исследования отмечает, что негативная модальность самоотношения (низкое самоуважение, недостаточно хорошее понимание своего «Я», ожидание антипатичного отношения от других, повышенное самообвинение) находит свое отражение в отрицательных переживаниях, связанных с ситуацией обучения в школе.

У таких подростков было выявлено низкое самоуважение, низкое самопонимание (подростки отмечают у себя факт непонимания или слабого понимания своих «сильных» и «слабых» сторон, своих возможностей, своих желаний, что сопровождается у них обостренным чувством беспокойства и внутренним напряжением; в результате, личность не видит возможных направлений саморазвития, не видит в себе потенциалов для него), ожидание равнодушного отношения к себе или антипатии со стороны других людей, мало связанных с подростками, а также тех, любовь и признание которых ему важны; высокое самообвинение, сопровождающееся тревожностью и повышенным вниманием к внутренним переживаниям, в первую очередь, отрицательного характера. Таким образом, негативное самоотношение стимулирует скорее защитные реакции или непродуктивные формы социального взаимодействия (агрессию, конфликты и др.). Личность становится социально неадаптивной: социум, который может выступать поддержкой в саморазвитии, становится оппонентом в негативно заряженном взаимодействии. Л.А. Ругуш со ссылкой на исследование Э.Л. Носенко отмечает, у подростков с низкой самооценкой отмечается худшая адаптация к «эмоциогенным» ситуациям (это, например, ситуации, требующие повышенной ответственности за качество выполняемого задания). Исследователи отмечают, что негативное самоотношение ведет не только к сложностям в общении, но и к проблемам в учении, а общение и учение важны в подростковом возрасте.

Таким образом, если подросток при попытке оценить себя прежде всего видит свои недостатки и сомневается, что он может вызвать симпатию у окружающих, если свои мысли по большей

кого выхода из оощуаемого тупика с намерением быть активным реализатором новой стратегии самодвижения» [6, с. 67–69].

«В рефлексии, — отмечает О.С. Анисимов, — осуществляется самоотношение, позволяющее отходить от зависимости извне» [6, с. 70]. При этом социализация могла протекать таким образом, что условия для формирования автономности могли быть или могли отсутствовать.

Если говорить о динамике самоотношения в подростковом возрасте, следует указать, что, по мнению исследователей, самоотношение подростков развивается гетерохронно. Данный процесс более выражен по параметру оценочного, чем эмоционального самоотношения, уважение подростком себя как личности (оценочное самоотношение) становится менее зависимым от родительских оценок, чем аутосимпатия (эмоциональное самоотношение). Если самоуважение больше начинает определяться продуктивностью контактов со сверстниками, в различных деятельности (в сличении с теми или иными социальными стандартами, оценками), то аутосимпатия по-прежнему связана с гармоничностью семейных отношений. Самоуважение — более легко рефлекслируемая подсистема самоотношения, за счет этого личности проще поддерживать его — ясно, как можно это сделать (получить хорошую отметку, занять призовое место, выделиться в группе сверстников и др.). В основании эмоционально-ценностной подсистемы самоотношения лежит жизненный опыт эмоциональных отношений со значимыми людьми, прежде всего, с родителями. Этот аспект сложнее рефлекслируется, рано закладывается, мало зависит от объективных достижений личности. Однако именно этот аспект самоотношения принципиально важен для саморазвития, для бытийной ответственности, поскольку именно ценностно-мотивационное напряжение может двигать личность вперед или стимулировать ее к актуализации защитных механизмов. Именно с подростковом возрастом В.И. Слободчиков связывает способность и потребность принять персональную ответственность за свое будущее, К.Н. Поливанова указывает на тенденцию строить собственное субъектное поведение в авторской позиции.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа данных по ЭГ

Шкала 1	Шкала 2	r	p
1	2	3	4
<i>Категория «Гедонистичность представлений»</i>			
Важное / неважное (СД)	Приятное / неприятное (СД)	0,551	0,01
	Светлое / темное (СД)	0,545	0,01
Спорт (ДР)	Приятное / неприятное (СД)	0,514	0,01
	Завершенное (успешное) / разочарывающее (неудачное) (СД)	0,489	0,01
Холодное / теплое (СД)	Отдаленное / близкое (СД)	0,508	0,01
	Краткое / долгое (СД)	0,412	0,01
Пассивное ожидание / активные действия (СД)	Холодное / теплое (СД)	0,507	0,01
	Угрожающее / привлекательное (СД)	0,472	0,01
Скучное / интересное (СД)	Пассивное ожидание / активные действия (СД)	0,522	0,01
	Краткое / долгое (СД)	0,442	0,05
<i>Категория «Низкая рефлексивность»</i>			
Здоровье (ДР)	Завершенное (успешное) / разочарывающее (неудачное) (СД)	0,587	0,001
	Внешность (ДР)	0,485	0,01
Спорт (ДР)	Приятное / неприятное (СД)	0,514	0,01
	Завершенное (успешное) / разочарывающее (неудачное) (СД)	0,489	0,01
	Полное / пустое (СД)	0,44	0,05

Окончание табл. 2

1	2	3	4
Интернальность в области здоровья и болезней (УСК)	Хочу о себе знать (ГС)	0,475	0,01
Внешность (ДР)	Образование (ДР)	0,522	0,01
	Угрожающее / привлекательное (СД)	0,461	0,05
	Прекрасное / ужасное (СД)	0,45	0,05
	Полное / пустое (СД)	0,427	0,05
<i>Категория «Материальный компонент»</i>			
Достаток (ДР)	Интернальность в области межличностных отношений (УСК)	0,471	0,01
	Полное / пустое (СД)	0,48	0,05
	Тяжелое / легкое (СД)	0,41	0,05
	Здоровье (ДР)	0,413	0,05

Взаимосвязь шкал «хочу знать» и «общий балл» методики «Готовность к саморазвитию» ($r=0,653$ при $p \leq 0,001$) может свидетельствовать о том, что респонденты ЭГ понимают, насколько для развития необходимо учиться, иметь образование для успешной жизни в будущем, для ее обеспечения. Об этом также может свидетельствовать взаимосвязь шкалы «образование» по методике Т.В. Дембо — С.Я. Рубинштейн и шкалы «прекрасное / ужасное» СД ($r=0,438$ при $p \leq 0,05$). Таким образом, у подростков из социально неблагополучных семей, возможно, присутствует потенциал активности в плане познания, рефлексивности. Прямая корреляционная связь шкал «хочу совершенствоваться / могу совершенствоваться» ($r=0,474$ при $p \leq 0,01$) может указывать на убежденность респондентов ЭГ в наличии у них ресурсов для развития. Вместе с тем, с учетом относительно низкой рефлексивности можно предположить, что подростки из социально

пени иррациональное. С.Р. Пантिलеев со ссылкой на ряд исследований указывает, что базовое самопринятие свойственно практически любому человеку, при этом самоотношение в целом и его другие характеристики (самоуважение, аутосимпатия, самоуничтожение) могут различаться.

Самоотношение связывается авторами с самореализацией (И.Б. Дерманова, В.А. Петровский, Н.И. Сарджвеладзе, К. Роджерс и др.). Так, по мнению А.В. Петровского, соотношение и степень значимости компонентов самоотношения зависят, прежде всего, от иерархии деятельностей, в которых человек усматривает преимущественную сферу самореализации. Самоотношение в рамках данного подхода понимается как формируемое в процессе соотношения личностью собственных качеств с мотивами ее самореализации. Субъект при этом относится к своему «Я» в зависимости от того, воспринимается ли оно как негативное, позитивное или конфликтное (противоречивое) условие достижения мотивов личности. Отсюда отношение человека к себе может быть позитивным («Я» — условие, способствующее самореализации), негативным («Я» — условие, препятствующее самореализации) или конфликтным («Я» — условие, в одно и то же время и способствующее, и препятствующее самореализации).

О.С. Анисимов [6] указывает, что социализация побуждает к самоизменению, которое может перерасти в саморазвитие. Именно может перерасти — при наличии условий для этого. По мнению исследователя, если человек не только самовыражается, подчиняясь своим эмоциям, но и пытается осмысливать жизнь, смотреть на нее шире границ конкретных решаемых задач, «...то он выходит на простор личностного самопроявления, в котором сочетаются внутренняя устремленность на неслучайное пребывание в социокультурных средах и адекватное реагирование на меняющиеся условия... <...> Значимыми для понимания направленности в осуществлении самоопределения, самоорганизации, самоотношения, самокорректирования в реальных условиях предстают пути либо поиска локального места для наименее опасного для самосохранения бытия, либо стратегичес-

на самоотношения строится на глубинном самопринятии и стремлении быть собой. По мнению Н. И. Сарджвеладзе [92], эмоции при субъект-субъектном отношении определяются удовлетворением или фрустрацией потребностей, связанных с самовыражением и самореализацией, с личностной автономностью и изменчивостью, с поиском своего человеческого назначения и смысла жизни. Таким образом, саморазвитие и самоотношение находятся в тесной связи: для формирования позитивного самоотношения у личности должна быть возможность подлинного бытия, развития сообразно своему идеалу, а для саморазвития, в свою очередь, необходим такой ресурс, как позитивное самоотношение, убежденность в самоэффективности.

С точки зрения субъект-субъектного подхода к пониманию самоотношения личности, «объективной информации противостоит субъективное самовыражение и ощущение собственного существования. <...> Как считают сторонники этого взгляда, для субъект-объектного подхода характерно логическое конструирование понятия о собственном Я, стабильное и в известной мере ригидное, — для субъект-субъектного подхода — внелогическое переживание, ощущение изменчивости и текучести внутреннего мира и пластичность субъектного существования. Чтобы выразить эту текучесть и пластичность, К. Роджерс обращается к понятию открытости новому опыту без каких бы то ни было защитных реакций и стремления соответствовать представленной заранее структуре Я. Здесь человек становится, по его выражению, в позицию участника, а не контролера протекающих процессов. Субъектное отношение к себе включает и познание нового опыта, и открытость этому новому, и принятие себя» [28, с. 117].

По результатам эмпирического исследования И. В. Дерманова приходит к выводу о том, что чем лучше человек относится к себе и окружающим, тем больше он раскрывается в плане реализации своего личностного потенциала и саморазвития. И основной выступает не самооценка как оценка себя по набору критериев, попытка некого сличения, рационального анализа, основной выступает принятие себя как индивидуальности, в большой сте-

неблагополучных семей не вполне способны оценивать свои желания с точки зрения их достижимости. С другой стороны, планка развития может быть относительно невысокой и поэтому достижимой (в данном случае может оказывать влияние образец родителей, ближайшего окружения, когда перспективы развития являются близкими, связанными, например, с материальными достижениями).

Результаты корреляционного анализа данных по ЭГ, отнесенные к категории «Материальный компонент» представлены в табл. 2. Взаимосвязи шкалы «достаток» с рядом шкал, характеризующих представления респондентов ЭГ об их развитии, показывают, насколько значим материальный ресурс для развития, жизни в целом для подростков из социально неблагополучных семей. Материальное благополучие может выступать для них само по себе как цель развития, определенная жизненная задача, выполнение которой может свидетельствовать об успешности человека.

Взаимосвязь шкалы «интернальности в области семейных отношений» со шкалой «интернальности в области неудач» ($r = 0,552$ при $p \leq 0,01$) показывает, что подросток из неблагополучной семьи, вероятно, осознает свою ответственность за неудачи в семье, за качество семейных отношений.

Таким образом, по результатам корреляционного анализа выявлено, что подросткам из социально неблагополучных семей свойственна относительно низкая рефлексивность, гедонистический взгляд на развитие и жизнь в целом, связывание развития со сферами здоровья, спорта, достатка (для оценивания достижения в них не требуются глубокой рефлексивной работы). В представлении респондентов ЭГ они ответственны за качество семейных отношений; они осознают значимость образования для развития и успешной жизни. На наш взгляд, важнейшим фактором формирования подобных представлений о собственном развитии выступает семейный образец.

Следует отметить, что шкалы УСК практически не вошли в структуру корреляционных связей, полученных по данным ЭГ, что косвенно может свидетельствовать о слабой связанности системы представлений о развитии подростков из социально неблагополучных семей с локусом их контроля. При том, что значимых различий по показателям УСК обеих групп практически не было выявлено, шкалы УСК гораздо менее тесно взаимосвязаны со шкалами других методик в ЭГ по отношению к КГ. По мнению Е. Р. Калитеевской, Д. А. Леонтьева, локус контроля личности может выступать косвенным показателем меры ее ответственности за собственную жизнь. Можно прийти к предварительному выводу о том, что в контексте семьи респондентам ЭГ не была транслирована модель ответственности за собственное развитие. Нужно отметить, что шкалы методики «Готовность к саморазвитию» также практически не связались со шкалами семантического дифференциала и методики Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн. Вместе с тем, данный вывод, безусловно, требует подтверждения в рамках дополнительных исследований.

Анализ корреляционных связей, обнаруженных при обработке данных респондентов КГ (подростки из социально неблагополучных семей), дал результаты, представленные в табл. 3.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа данных по КГ

Шкала 1	Шкала 2	<i>r</i>	<i>p</i>
1	2	3	4
<i>Категория «Гедонизм в сочетании с рефлексивностью»</i>			
Скучное / интересное (СД)	Приятное / неприятное (СД)	0,483	0,01
	Шкала интернальности в области семейных отношений (УСК)	0,558	0,01
	Шкала интернальности в области межличностных отношений (УСК)	0,560	0,01

самоотношением, должна системно объединяться с определенной долей неуверенности в себе как стимулом к саморазвитию.

Также самоотношение личности связывается авторами с локусом контроля (С. Р. Пантеев), выступающим мерой личностной ответственности за свой актуальный уровень развития и представлениями о возможности его изменения.

Такой паттерн личностных характеристик в подростковом возрасте тесно связан с качеством взаимоотношений со взрослыми, в частности, с родителями. Так, на основе эмпирического исследования Н. М. Казанская показывает, что личностная неуверенность в себе сочетается с деформацией личностной автономности, неразрешенными сепарационными проблемами: в картине мира таких людей присутствуют представления о наказуемой или блокированной активности; всё это может способствовать осознанному саморазвитию. Уверенность в себе, по данным Н. М. Казанской, проявляется в высоком уровне биографической рефлексии, а именно: в высокой мотивационной насыщенности субъективной картины жизненного пути; в высокой представленности событий, относящихся к теме изменений во внутреннем мире (достижения, успехи, открытия); связана с высокой степенью удовлетворенности личности жизненными событиями, с позитивным восприятием собственной активности в построении психологического пространства, с высокой рефлексивностью. Таким образом, уверенность личности в себе, позитивное самоотношение зависят от принятия личностной автономности окружающими.

Поэтому важно, каким образом самоотношение оказывает влияние на выбор личности в пользу конформного существования или подлинного бытия.

Саморазвитие требует самодистанцирования, когда личность выступает и субъектом самоизменения, и объектом собственной активности в плане самосовершенствования. По мнению И. Б. Дермановой, если при формировании самооценки человек, по сути, дает себе ответ на вопрос «Какой Я?», то определяя свое отношение к себе, он отвечает на вопрос «Кто Я?» [27]. И этот «кто» личностью может активно перестраиваться. Эмоциональная сторо-

созревания психической базы для анализа внутреннего и внешнего опыта. Самооценка изначально выступает основой для самопознания, самопознание — для саморазвития. Каждый из компонентов, выступая основой, вбирается следующим и функционирует уже в новой системе.

Безусловно, невозможно говорить о собственно саморазвитии личности до подросткового возраста. При этом база (соответствующие структурные компоненты личности) должна сформироваться на предыдущих возрастных этапах: в данном случае речь идет о преоформлении, подготовке процесса саморазвития, формировании его элементов. И если личность, по словам Д.А. Леонтьева, «вынуждена» развиваться на этапе дозрелости, то в период взрослости она выбирает, совершенствовать себя или нет.

В рамках апробации данной модели нами были осуществлены эмпирические исследования представлений личности о собственном развитии применительно к ее возрасту. Первое исследование было посвящено подростковому возрасту, его идеей было изучить, каким образом проектирование собственного развития связано с самоотношением личности в подростковом возрасте. На этапе теоретического исследования нами было установлено, что позитивное самоотношение личности выступает одним из ресурсов саморазвития (согласно А. Бандуре, убеждение в собственной эффективности). А. Совинский указывает: «Создается впечатление, что основной причиной некоего диссонанса является излишнее внимание, уделяемое молодежью собственным недостаткам и ошибкам в поведении, а также отсутствие веры в возможность конструктивной и самостоятельной модификации собственной личности» [101, с. 8].

Позитивное самоотношение связывается авторами с уверенностью в себе. В источниках также описывается идея «творческой неуверенности в себе», которая может стать стимулом для развития потенциальных возможностей личности (К.А. Абульханова-Славская, М.Е. Бурно, Ф.Е. Василюк, Е.Ю. Лукаш, А. Маслоу и др.). Таким образом, уверенность в себе, связанная с позитивным

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
<i>Категория «Достижения»</i>			
Шкала интернальности в области достижений (УСК)	Шкала интернальности в области неудач (УСК)	0,896	0,001
	Общий балл (ГС)	0,678	0,001
	Открытое / закрытое (СД)	0,472	0,010
	Определяемое извне / мое личное (СД)	0,412	0,050
<i>Категория «Неудачи»</i>			
Шкала интернальности в области неудач (УСК)	Общий балл (ГС)	0,620	0,001
	Шкала интернальности в области достижений (УСК)	0,896	0,001
	Могу совершенствоваться (ГС)	0,574	0,001
	Определяемое извне / мое личное (СД)	0,440	0,050
	Открытое / закрытое (СД)	0,445	0,050
<i>Категория «Семейные отношения»</i>			
Шкала интернальности в области семейных отношений (УСК)	Шкала интернальности в области достижений (УСК)	0,675	0,001
	Пассивное ожидание / активные действия (СД)	0,5	0,001
	Скучное / интересное (СД)	0,558	0,010
<i>Категория «Межличностные отношения»</i>			
Шкала интернальности в области межличностных отношений (УСК)	Шкала интернальности в области достижений (УСК)	0,598	0,001
	Скучное / интересное (СД)	0,560	0,01
	Открытое / закрытое (СД)	0,607	0,001

Окончание табл. 3

1	2	3	4
<i>Категория «Развитие»</i>			
Приятное / неприятное (СД)	Завершенное (успешное) / разочаровывающее (неудачное) (СД)	0,502	0,01
	Скучное / интересное (СД)	0,483	0,01
Полное / пустое (СД)	Прекрасное / ужасное (СД)	0,550	0,01
	Приятное / неприятное (СД)	0,486	0,01
Завершенное (успешное) / разочаровывающее (неудачное) (СД)	Прекрасное / ужасное (СД)	0,548	0,01
	Полное надежд / безнадежное (СД)	0,501	0,01
Отдаленное / близкое (СД)	Угрожающее / привлекательное (СД)	0,537	0,01
	Определяемое извне / мое личное (СД)	0,588	0,001
	Неизменное / постоянно меняющееся (СД)	-0,428	0,05
Знакомое / незнакомое (СД)	Скучное / интересное (СД)	0,482	0,01
	Общий балл (ГС)	0,565	0,01
Открытое / закрытое (СД)	Определяемое извне / мое личное (СД)	0,448	0,05
	Угрожающее / привлекательное (СД)	0,483	0,01
	Стремительное / медленное (СД)	0,435	0,05

ные ресурсы в связи со спецификой мотивационно-смысловой сферы. В.И. Слободчиков [99] отмечает, что потребность в личностном саморазвитии возникает в подростковом возрасте; появление способности к саморазвитию является кульминационным моментом личностного развития человека. С подростками, у которых уже сформировался этот «запрос», можно проводить специальные занятия, нацеленные на постановку и решение конкретных задач саморазвития.

3. Активно протекающие процессы социализации-индивидуализации подготавливают окончательное оформление самосознания и мировоззрения личности, происходящее *в период ранней юности* (могут захватывать и юношеский период целиком). Каркас характера, уже заложенный в дошкольном возрасте и наполненный содержанием в подростковом возрасте, ложится в основу глобального личностного самоопределения, которое должно произойти в период ранней юности. Юноша должен произвести смысловые выборы (выбор себя, интегрированного личностного «Я», выбор профессионального пути, выбор лучшего друга, формирование отношения к религии и др.). Потеря абсолютности смыслов, прожитая в подростковом возрасте и активизирующая работу по осмыслению личности, приводит ее в период юности к многомерному видению себя, мира и своего места в этом мире, без свойственной подросткам эмоциональности, надрыва, полярности мышления. Внутренний мир личности расширяется до масштабов индивидуальной вселенной. Ф. Шиллер пишет, что колыбель младенца безгранична, а юношу не может вместить целый мир. Личность, уже имеющая психологическую базу для саморазвития, начинает его осуществлять при наличии условий, которые анализировались ранее — активация **саморазвития** составляет третий этап становления этого процесса, запускаются процессы самореализации, самоактуализации, самоосуществления.

Мы полагаем, что каждый из компонентов — самооценивание, самопознание, саморазвитие — последовательно начинают функционировать у личности по мере ее развития, взросления,

При этом ранее усвоенные от взрослых нормы и ценности теряют свою абсолютность, смысловые акценты представлений о мире смещаются. Таким образом, подростковый возраст впервые ставит перед личностью задачу личностного означивания мира (Л. И. Анцыферова, Б. С. Братусь, Е. Б. Весна, Л. С. Выготский, Д. А. Леонтьев и др.). Решение этой задачи осуществляется личностью и в плоскости конформности / автономности. Указанные процессы имеют принципиальное значение для будущего саморазвития: познание себя в совокупности со стремлением совершенствоваться себя, с видением свободы и возможностей для этого выступает важнейшей базой осознанного и целенаправленного саморазвития. Важно, чтобы одновременно формировались ценностно-смысловой и технологический аспекты саморазвития (для чего совершенствоваться себя и как совершенствоваться себя). Именно ценностно-смысловой аспект саморазвития связан с экзистенциальной ответственностью личности.

Особенностью личностного означивания, осуществляемого подростком, является его активность, осознанность и креативность. В связи с этим, ключевым моментом для становления и активации процесса саморазвития в подростковом возрасте можно считать познание и самопознание, поиск своего места в мире.

В основу целенаправленного самоизменения личности в подростковом возрасте также ложится оформление такой высшей психической функции, как саморегуляция, когда уже не ситуация управляет человеком, а он, исходя из своих мотивов и целей, задающих смысл деятельности, управляет ситуацией. Безусловно, саморегуляционные процессы в подростковом возрасте не отлажены, подросток находится под давлением социума, в частности, референтного окружения. Смысловому упорядочению деятельности также препятствует относительно низкая значимость этого процесса для большинства современных подростков. Хотя еще Л. С. Выготский отмечал, что достигать подростку не хватает не воли, а цели. Таким образом, психическая основа саморазвития (логическое мышление, рефлексия, саморегуляция) в потенциале присутствуют, при этом личность может не задействовать дан-

Взаимосвязей, отнесенных нами к категории гедонистичности представлений, у респондентов КГ существенно меньше (табл. 3). Объединились шкалы, связанные с увлекательностью развития и его комфортностью, ответственностью за него, в том числе, в сфере отношений — семейных и межличностных. Можно прийти к выводу о том, что у подростков из социально благополучных семей гедонизм менее выражен и имеет несколько другой смысловой акцент: интересными, приятными, отличающимися новизной должны быть отношения с другими людьми (обнаружено больше корреляционных связей со шкалой «скучное / интересное», чем со шкалой «приятное / неприятное»).

Результаты корреляционного анализа данных по КГ, отнесенные к категории «Достижения» (табл. 3) показали, что на высоком уровне значимости обнаружена прямая корреляционная взаимосвязь шкал интернальности в области достижений и неудач. Это позволяет предположить, что респондентам КГ в равной мере свойственно видеть свою меру ответственности как в своих достижениях, так и в неудачах, что может косвенно указывать и на выраженную рефлексивную активность, когда личность в одинаковой степени приписывает себе или обстоятельствам как свои достижения, так и свои промахи.

Значимая взаимосвязь шкал «интернальности в области достижений» и «готовности к саморазвитию» может свидетельствовать о том, что подростки, нацеленные на достижения, готовы для этого работать над собственным развитием. Прямая корреляционная взаимосвязь шкал «интернальности в области достижений» со шкалами СД, указывающими на меру автономности и динамичности развития в представлении респондентов, позволяет прийти к выводу о том, что их развитие, направленное на достижение тех или иных целей, воспринимается ими как значимое, относительно свободное.

Значимая прямая взаимосвязь шкалы «образование» методики Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн со шкалой СД «светлое / темное» ($r=0,459$ при $p \leq 0,05$) может указывать на то, что респонденты КГ понимают необходимость получения образования как основы продуктивного построения будущего.

Ряд обнаруженных корреляционных связей был объединен нами в общую смысловую категорию «Неудачи». Из табл. 3 видно, что шкала «интернальности в области неудач» связана со шкалой «общий балл» методики «Готовность к саморазвитию», это может свидетельствовать о том, что подростки берут на себя ответственность за неудачи и готовы меняться, чтобы избежать неудач в будущем. Взаимосвязь шкал «интернальность в области неудач» и «определяемое извне / мое личное» показывает, что респонденты КГ осознают: в ходе их развития могут быть неудачи, но это их путь развития, их опыт. Взаимосвязь шкалы «могу совершенствоваться» со шкалой «интернальности в области неудач» может свидетельствовать о том, что подростки, осознавая ответственность за свои неудачи, при этом убеждены в собственной способности совершенствоваться, в том числе, корректировать собственные качества, ставшие причинами неудач.

Ряд корреляционных связей позволяет раскрыть специфику представлений респондентов о семейных отношениях, межличностных отношениях (данные представлены в табл. 3). Шкала «интернальности в области достижений» связалась со шкалой «интернальности в области семейных отношений», что может означать, что подросткам из социально благополучных семей свойственно вкладываться в построение семейных отношений. Об этом же свидетельствует прямая корреляционная взаимосвязь шкалы «интернальности в области семейных отношений» со шкалами «пассивное ожидание / активные действия», «скучное / интересное»: семейные отношения должны быть новыми, динамичными, разнообразными.

Прямые корреляционные взаимосвязи указывают на определенную рефлексивность и субъектность респондентов КГ в сфере межличностных отношений. Подростковый возраст является значимым в плане построения отношений с референтным окружением, при этом жизненного опыта такого рода у подростков практически нет. В связи с этим, можно сделать вывод, что осознание значимости работы над отношениями транслируется первым в жизни институтом социализации — семьей.

способствует развитию самооценки, усложняет ее структурно, ведет к уходу от самооценки, основанной только на внешней оценке, создает базу для оформления самооценки на новом уровне в подростковом возрасте, для развития самоотношения, самосознания. Восприятие ребенка школьной отметки как мерила его успешности в целом оказывает влияние на становление мотивации достижения / избегания. В рамках учебной деятельности школьник осознает собственные изменения, важно, чтобы у него сложились представления о том, что себя можно менять целенаправленно, в лучшую сторону. Таким образом, в данном случае можно говорить о складывающейся мотивационной основе саморазвития: мотивация достижения успеха, подкрепленная убежденностью личности в самоэффективности, а также в принятии близкими представляет собой потенциал активации процесса саморазвития на этапе, когда уровень психического развития позволит личности ставить задачу осознанного выстраивания себя.

В связи с этим, можно сделать вывод о том, что в младшем школьном возрасте на основе достижений всех предыдущих возрастов происходит преобразование процесса саморазвития, в контексте самооценивания формируется его психологическая база.

2. В подростковом возрасте психологическая база процесса саморазвития совершенствуется далее: оформляется логическое мышление, функционирует рефлексия, идут процессы фундаментальной личностной децентрации (Ж. Пиаже). Интеллектуальные инструменты, применяющиеся в младшем школьном возрасте личностью для оценивания себя по достаточно небольшому набору критериев (успешность в учении, некоторые черты характера), теперь должны быть задействованы подростком для активного **самопознания, самоопределения**. Осознав уникальность своего внутреннего мира, подросток стремится теперь понять для себя его качество, а позже какими-то способами открыть его близким людям.

Подросток, осознающий себя как активного субъекта деятельности и носителя внутреннего мира, творчески осмысливает открывшуюся ему внешнюю и внутреннюю действительность.

меты»: социальные роли и социальные нормы, в незначительной степени индивидуализируя их. Одновременно ребенок осознает свои качества и качества других людей, как реальных, так и персонажей сказок, мультфильмов и др. А.В. Запорожец полагал, что дошкольное детство — важнейший период для формирования детской личности, поскольку именно в нем необходимо формировать у ребенка нравственную регуляцию поведения, его опосредованность социальными нормами (первичные нравственные инстанции по максимуму сделать внутренними регуляторами). Самооценивание впервые производится более осознанно, с опорой на пока простые ориентиры (хорошо — плохо), тем не менее, в оценивании себя дошкольник практически полностью ориентируется на внешнюю оценку.

Значимым для формирования самооценки выступает процесс децентрации: попытка понять позицию Другого позволяет лучше понять себя (например, если мальчик осознает, что девочка обиделась, потому что он забрал у нее игрушку, то он сможет связать негативные эмоции окружающих со своими поступками, увидеть у себя такое качество, как жадность или грубость в поведении). При этом дошкольнику достаточно сложно признать свои негативные качества, поскольку они сразу приводят его на полюс «плохого ребенка», а это противоречит базовому принятию себя. Психика в дошкольном возрасте недостаточно развита для того, чтобы совместить в себе негативные черты и принятие себя как базовый механизм сохранения внутреннего комфорта, эмоциональной стабильности. Таким образом, самооценка на данном возрастном этапе характеризуется недифференцированностью, относительной неадекватностью.

В младшем школьном возрасте, в рамках учебной деятельности, ребенок попадает в поле постоянного оценивания. В идеале, оценивание, осуществляющееся учителем, должно перейти в самооценивание. Решая разного рода учебные задачи, младший школьник должен постоянно оценивать и на этой основе корректировать свои учебные действия. Это становится контекстом оценивания личностью своих возможностей, успехов и неудач, в целом спо-

Значимые корреляционные связи шкал СД на стимул «Мое развитие сейчас» позволили охарактеризовать представления респондентов об их развитии (табл. 3). Взаимосвязанными оказались не только шкалы, показывающие отношение респондентов к комфортности, яркости развития (гедонистичность, свойственная всем подросткам), но и шкалы, связанные с рефлексивностью, осознанностью саморазвития («скудное/интересное», «знакомое/незнакомое»), его субъективной значимостью («отдаленное/близкое», «определяемое извне/мое личное»), продуктивностью, успешностью («завершенное (успешное)/разочаровывающее (неудачное)», «полное/пустое»), динамичностью («стремительное/медленное», «неизменное/постоянно меняющееся», «открытое/закрытое»), перспективностью («полное надежд/безнадежное»).

Следует отметить, что указанные шкалы практически не вошли в структуру корреляционных связей, полученных при анализе данных респондентов ЭГ, следовательно, представления подростков из семей, различающихся по критерию социального благополучия, действительно, имеют содержательную и структурную специфику.

Шкала «общий балл» методики «Готовность к саморазвитию» на высоком уровне значимости взаимосвязана со шкалой «знакомое/незнакомое» СД, что указывает на осмысленность развития подростков, понимание того, что его нужно планировать, нести ответственность за его ход и результативность.

Взаимосвязь шкалы «достаток» ДР со шкалой «завершенное (успешное)/разочаровывающее (неудачное)» СД ($r = 0,451$ при $p \leq 0,05$) указывает на то, что для респондентов КГ параметр материального благополучия значим, как это отмечалось и для подростков из социально неблагополучных семей, вероятно, это вообще особенность современных подростков, связанная как с воздействием семьи независимо от ее типа, так и воздействием современного социума в целом. Вместе с тем, в исследовании не определялось, является ли материальный достаток самоцелью или основой другого рода достижений. Интересно, что анализи-

руемая шкала СД обратно связалась со шкалой «хочу знать» методики исследования готовности к саморазвитию ($r = -0,469$ при $p \leq 0,05$), что может свидетельствовать о том, что познание воспринимается респондентами выпукло: и как основа развития, и как источник внутренней напряженности, вероятно, связанной с осознанием проблем, неудач в жизни.

Прямая корреляционная взаимосвязь шкалы «творчество» ДР со шкалой «стремительное / медленное» СД ($r = 0,523$ при $p \leq 0,01$) может указывать на связанность включенности в творческую деятельность с динамичностью развития (при только формирующейся рефлексивности подростков достижения в творчестве позволяют осмыслить собственные изменения; у респондентов ЭГ такая взаимосвязь обнаружена со сферами здоровья и спорта).

Взаимосвязь шкалы «интернальности в области производственных отношений» УСК со шкалой «светлое / темное» СД ($r = 0,486$ при $p \leq 0,01$) может означать, что в представлении подростков из социально благополучных семей построение отношений связано с позитивностью развития.

Как уже отмечалось, шкалы методик УСК и «Готовность к саморазвитию» практически не вступили в ЭГ во взаимосвязи со шкалами СД и модифицированной методики Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн, направленными на исследование собственно представлений респондентов об их развитии; это может указывать, что исследуемая система представлений у респондентов КГ в большей степени связана с личностной ответственностью (показателем выступает локус контроля) и рефлексивностью (показателями выступают готовность к саморазвитию и ряд шкал семантического дифференциала).

Таким образом, анализ результатов корреляционного анализа позволил прийти к следующим выводам: представления о собственном развитии у подростков из социально благополучных семей характеризуются некоторой гедонистичностью в сочетании с рефлексивностью, связанностью с ответственностью за собственное развитие, успехи и неудачи в нем, нацеленностью на работу над собой, построением межличностных, семейных

идея субъектности, идея доступной ему активности. Ребенок впервые начинает предсказывать реакцию взрослого на свои действия, это становится психологической основой оценивания им самого себя в рамках предметной деятельности.

Позитивным результатом *кризиса 3 лет* становится осознание себя личностью на новом уровне. В период кризиса 1 года ребенок сделал первый шаг в осознании себя, в отделении себя от взрослого; на этапе кризиса 3 лет он не только осознает свои аффекты, но и стремится делать что-то сам, определенным образом, не хочет подчиняться тем или иным правилам социального взаимодействия. Центром переживаний ребенка становятся сами способы осуществления тех или иных желаний. Находясь «во власти аффекта», ребенок не в состоянии его отразить. Тем не менее, столкновение стремления к самостоятельности и невозможности его абсолютной реализации ведет к осознанию ребенком своей субъектности на новом уровне — в плоскости социального взаимодействия. На данном возрастном этапе выделяется и активно наполняется содержанием «Смысл Я», подготавливается основа для выделения смысла «Другой». Этой основой является расчлененность собственной субъектности и субъектности других людей в контексте социального взаимодействия с ними. Рождение самосознания связано, таким образом, с первичным осмыслением субъектной активности; вероятно, идея о возможности действия в соответствии со своими желаниями появляется у ребенка раньше осмысления своих особенностей, вместе с тем, первые ощущения, связанные с субъектной активностью, встраиваются в самооценку с положительным знаком («Я пробую и меня поддерживают, хвалят, любят») или отрицательным знаком («Мои эксперименты вызывают недовольство, осуждение», «Меня не любят»). На наш взгляд, идея возможности активности и осознание, что она будет поддержана, закладываются в основу оценивания себя с точки зрения изменения, совершенствования.

В дошкольном возрасте (3–7 лет) ребенок в контексте моделирования социального взаимодействия, осуществляемого в рамках сюжетно-ролевой игры, исследует новые «общественные пред-

сначала узнать (чтобы поставить цель саморазвития). Самосознание складывается постепенно, полностью оформляясь только в период юности. Самооценивание (как элемент самосознания), первичное исследование собственных личностных границ в полном смысле этого слова начинается только в дошкольном возрасте, но основа для этого формируется с самого рождения ребенка.

В первый год жизни ребенка формируется его открытость диалогу с другими людьми, неразрывно связанная с формированием представлений о мире как комфортном и безопасном. Качество (эмоциональная наполненность) диалога с окружающими людьми может определять способ восприятия ребенком окружающего мира и влиять на формирование механизмов взаимодействия с ним [12, 31, 40, 43, 79, 81, 96, 99, 111], выступать основой формирования в будущем нормальной самооценки, позитивного самоотношения. Представления о мире как о добром и безопасном становятся основой для активности в плане его исследования. Одобрение матери выступает важнейшей психологической поддержкой этой активности. В случае отсутствия поддержки со стороны матери или лица, ее заменяющего, базовое доверие к миру может не сформироваться, это может привести к формированию в будущем тревожности, сниженной самооценки, фаталистичности, безынициативности, а как следствие, к дефицитарности ресурсов для саморазвития. В период кризиса одного года ребенок впервые может ощутить свой аффект на фоне растущих ограничений со стороны взрослого, а также воспринять свою активность, пока в плане физического воздействия на предметы. Уже сейчас очень важна реакция близких взрослых на такую активность (принятие и поддержка или непринятие и ограничение). Данная реакция, по мнению сторонников теории материнской привязанности, определяет не только формирование самооценки, но и общее интеллектуальное и аффективное развитие.

В раннем детстве (1–3 года) континуум недифференцированных, синкретичных смыслов ребенка начинает упорядочиваться в формирующемся дискурсе. Продолжает формироваться

отношений. Позитивность развития связывается ими с его автономностью, динамичностью, значимостью, перспективностью, собственной вовлеченностью в деятельностные контексты его осуществления. Заинтересованность, познавательная активность выступает одним из ресурсов позитивного развития в представлении респондентов КГ. Значимыми сферами развития выступают сферы достатка, творчества, образования, отношений.

По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

1. Представления подростков из социально неблагополучных семей о собственном развитии характеризуются следующими особенностями: связанностью с материальным достатком, с внешними признаками успешности развития (здоровье, достаток, спорт и другие достижения, оценивание которых не требует интенсивной, глубокой рефлексивной работы); определенной гедонистичностью, связанностью с относительно низкой рефлексивностью и бытийной ответственностью.

2. Представления о собственном развитии у подростков из социально благополучных семей связаны с осмыслением себя как субъекта развития, ответственного за его ход и результаты, со значимостью для развития сферы общения (межличностного в целом и семейного, в частности), сферы творчества, значимостью образования, познания; наряду с определенной гедонистичностью взглядов на жизнь, на собственное развитие подросткам из социально благополучных семей свойственен интерес к сущности и принципам гармоничного общения, относительно высокая рефлексивность.

Таким образом, в ходе исследования нам удалось показать, что представления о собственном развитии подростков имеют специфику в зависимости от типа семьи по критерию ее социального благополучия; в связи с этим крайне важно оказывать подросткам из социально неблагополучных семей помощь в проектировании их развития, вовлекать их в соответствующие деятельностные, творческие контексты.

Итак, нами было показано, что в целом фактор семьи является значимым в системе социальных факторов, определяющих представления личности о саморазвитии, его протекание. Безусловно, в нашем исследовании мы не отразили динамику, а, скорее, зафиксировали определенный результат.

2.1.2. Эмпирическое исследование представлений о собственном развитии юношей, увлекающихся спортом

Из теоретического анализа по проблематике самоосуществления и саморазвития личности ясно, что включенность личности в те или иные деятельностные контексты также выступает фактором протекания саморазвития, рефлексивной работы личности в данном направлении. С одной стороны деятельность может стимулировать такого рода рефлексивную работу, с другой стороны, — ограничивать пространство альтернатив в случае, если человек «зациклен» только на одной этой деятельности, в построении жизненного пути практически не выходит за рамки ее контекста. Особенно, на наш взгляд, сверхсосредоточенность на одной деятельности, выстраивание жизненной перспективы на основе замкнутых на ней целей, может обуславливать специфику представлений личности о ее развитии, осуществления саморазвития.

В соответствии с этой идеей нами совместно с выпускницей психолого-педагогического факультета КамГУ им. Витуса Беринга А. И. Шевченко (2014) было осуществлено эмпирическое исследование, целью которого было изучение представлений о собственном развитии юношей, увлекающихся спортом.

Объект исследования — представления личности.

Предмет исследования — представления о собственном развитии юношей, увлекающихся спортом.

развития и/или ее определенная усеченность изначально ограничивают личность в плане разноплановости проектирования саморазвития. С одной стороны, такая специфика модели саморазвития необязательно будет иметь негативный оттенок, с другой стороны, как отмечает В. И. Слободчиков, согласно идее презумпции человечности каждый человек имеет право в жизни пойти по пути человеческого развития в самом лучшем и богатом смысле этого слова: следовательно, подлинность личностного бытия предполагает предоставление растущей личности максимального количества альтернатив для выстраивания жизненного пути, проектирования саморазвития. Описанные исследования были осуществлены на подростковой и юношеской выборках: данные возраста принципиально важны как для личностного становления в целом, так и для формирования направленности на саморазвитие, в частности. В случае, если на данных возрастных этапах отсутствуют или ограничены условия для формирования ресурсов, необходимых для саморазвития, такая форма экзистенциальной ответственности может быть недоступна для личности, либо доступна, но незначима.

§ 2.2. Теоретическая модель динамики саморазвития и ее верификация

Далее мы проводили исследования в рамках верификации модели, описывающей динамику преоформления и активизации процесса саморазвития в онтогенезе. Данная модель предполагает следующее.

1. Первичной базой для становления саморазвития выступает *самооценка*, а на ее основе элементы самоосознания, понимания собственных особенностей, своих границ, качественного своеобразия своей личности. Это связано с идеей о том, что для изменения себя как личности, как сложной системы, себя нужно

- значимость развития на данном этапе жизни, готовность к его осуществлению;
 - определенная центрированность представлений о развитии на сфере спортивной деятельности (спортивных достижений, здоровья, внешности), что говорит об определенной узости этих представлений;
 - выраженная ответственность за результаты своей деятельности и, в частности, за собственное развитие, при этом представления о контролируемости развития связаны скорее с его внешними, легко рефлекслируемыми параметрами;
 - относительная противоречивость представлений о собственном развитии; определенная дефицитарность ресурсов саморазвития, выражающаяся в сниженной рефлексивности, центрированности на сфере спорта, конформной позиции в группе, отсутствии стремления к поиску альтернатив, иных деятельностных контекстов.
- *юношей, не увлекающихся спортом:*
 - представления об успешности развития в сферах образования, общения, виртуального мира при относительной незначимости сфер внутреннего мира, творчества;
 - значимость развития на данном этапе жизни, готовность к его осуществлению;
 - связанность представлений о развитии с более широким в сравнении с респондентами ЭГ спектром жизненных сфер (образование; общение — межличностные отношения со сверстниками, в семье и др.; виртуальный мир);
 - относительная непротиворечивость представлений о собственном развитии.

Таким образом, *по результатам двух представленных исследований* можно сказать, что специфика микросреды, в которой происходит становление личности и осуществляется ее функционирование, существенным образом влияет на представления личности о собственном развитии. Деформированность модели

Гипотеза: представления о собственном развитии юношей, увлекающихся спортом, связаны со значимостью для них активности в построении жизни, саморазвитии, относительно легко рефлекслируемыми параметрами развития (внешность, здоровье, спортивные достижения), со сниженной значимостью сферы образования; характеризуются относительной противоречивостью.

Были использованы следующие *методы:*

1. Теоретический анализ научных источников по проблеме исследования.
2. Методы эмпирического исследования:
 - 2.1) анкетирование (авторские анкеты):
 - «В какой области Вы активно развиваетесь?»;
 - «Как Вы считаете, какая Ваша черта требует дальнейшего развития?»;
 - «Пять достижений за последний год в различных жизненных сферах»;
 - «Какой сфере жизни в последнее время Вы уделяете больше всего усилий?»;
 - 2.2) тестирование:
 - авторский вариант метода неоконченных предложений («Развитие — это...»; «Без развития человек...»; «Мое развитие...»);
 - модифицированный вариант методики Е. Б. Весна, С. В. Семёновой вербального реагирования на стимул «Мое развитие»;
 - модифицированный вариант методики Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн исследования самооценки на разные сферы развития (здоровья, внешности, образования, общения, спорта, достатка и творчества);
 - тест готовности к саморазвитию В. Павлова;
 - методика УСК (уровень субъективного контроля) Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда;
 - методика мировоззренческой активности Д. А. Леонтьева, А. Н. Ильченко;

2.3) метод семантического дифференциала на стимул «Мое развитие сейчас».

3. Количественный (угловое преобразование Фишера, t -критерий Стьюдента, корреляционный анализ) и качественный анализ данных, их содержательная интерпретация.

Эмпирическая база исследования. В данном исследовании приняли участие две группы респондентов в возрасте 18–23 лет: в экспериментальную группу (далее — ЭГ) вошли 25 юношей, увлекающихся спортом, в контрольную группу (далее — КГ) вошли 25 юношей, не увлекающихся спортом. Общее количество респондентов составило 50 человек.

Для формирования выборок были использованы анкеты. Респондентам предлагалось указать вид спортивной деятельности, которой они увлекаются, в течение какого времени они занимаются данным видом спорта. По результатам анкетирования была сформирована экспериментальная группа, в которую вошли 25 респондентов — юноши, занимающиеся футболом в течение 5–14 лет. Занятия футболом не являются профессиональной деятельностью, проходят в свободное от учебы / работы время. Вместе с тем, исследуемые юноши регулярно тренируются, участвуют в различных соревнованиях, имеют награды. Периодичность тренировок, успешность в спортивной деятельности выявлялись также посредством анкеты, прослеживались на основе комплексного бланка исследования. А. И. Шевченко работает в детско-юношеской спортивной школе и лично контактирует с респондентами.

В контрольную группу вошли юноши, которые указывали в качестве своего увлечения не спортивную деятельность, а иную (автомобиль, компьютер, марки и др.), не предполагающую регулярных тренировок и спортивных сборов. Посредством анкетирования было выявлено, что большинство юношей, не увлекающихся спортом, к самой спортивной деятельности относятся положительно. В основном, они выбрали бы такие виды спорта, как сноуборд и горные лыжи.

В ходе анализа эмпирических данных были получены следующие результаты.

чимой ценностью для представителей самых различных социальных и возрастных групп, поэтому логично, что бытийная ответственность проецируется респондентами КГ и на сферу здоровья, ответственность за него связывается с позитивностью, легкостью, динамичностью развития, готовностью познавать себя.

Важно отметить, что у юношей, не увлекающихся спортом, шкалы УСК вступили в гораздо большее количество взаимосвязей со шкалами разных методик, вероятно, в осмыслении способов и ресурсов саморазвития бытийная ответственность играет более существенную роль, чем у юношей, увлекающихся спортом. Также больше связей обнаружено и со сферами развития, в которые респонденты вкладывают свои усилия.

Можно сделать общий вывод о том, что юноши, увлекающиеся спортом, осознают важность самопознания и самоизменения, при этом осмысление их развития связано в основном со сферой спорта, рефлексивность, опора на ближайшее окружение, поиск альтернативных путей развития, ответственность за него свойственны им в гораздо меньшей мере, чем юношам, не увлекающимся спортом. Все это указывает на то, что спорт как сфера самоосуществления, саморазвития, должен быть ориентирован не только на хорошую физическую форму и призовые места, но и на разноплановое развитие личности. Однако, от юноши-спортсмена, скорее, требуется результат, чем глубокое осмысление жизни, это может привести (и приводит, как показывает практика) к дефициту ресурсов для оптимального функционирования личности как в период интенсивных занятий спортом, так и за его пределами.

В целом, в результате эмпирического исследования была выявлена следующая специфика представлений о собственном развитии:

- *юношей, увлекающихся спортом:*
 - представления об успешности развития в сферах здоровья, спорта, достатка, творчества при относительной незначимости сфер общения, образования, внутреннего мира, виртуального мира;

тии как успешном, наполненном, увлекательном, позитивном. На наш взгляд, в данном случае осмысление развития выходит за пределы оценивания его успешности на уровне достижений; оно также должно быть наполненным, интересным для личности. Обратная корреляционная взаимосвязь шкалы «интернальности в области производственных отношений» методики УСК и показателей по шкале методики исследования представлений респондентов о жизненных сферах, в которых осуществляется их развитие, «деятельность» ($-0,66$ при $p \leq 0,05$) может указывать на то, что сфера деятельности, требующая множества усилий, сопряжена с необходимостью подстраиваться под интересы группы; прямая связь этой шкалы УСК со шкалой «виртуальный мир» ($0,48$ при $p \leq 0,05$) позволяет сделать вывод о том, что виртуальная реальность может выступать контекстом построения производственных отношений. Сходные выводы можно сделать и в отношении сферы межличностных отношений (со шкалой «интернальности в области межличностных отношений» методики УСК обнаружено также большее количество значимых корреляционных связей, чем по ЭГ: со шкалами СД на стимул «Мое развитие сейчас» «привлекательное/угрожающее» ($0,39$ при $p \leq 0,05$), «успешное/неудачное» ($0,43$ при $p \leq 0,05$), «интересное/неинтересное» ($0,47$ при $p \leq 0,05$), «светлое/темное» ($0,42$ при $p \leq 0,05$), «знакомое/незнакомое» ($0,40$ при $p \leq 0,05$); со шкалой методики исследования представлений респондентов о жизненных сферах, в которых осуществляется их развитие, «деятельность» ($-0,46$ при $p \leq 0,05$).

Со шкалой «интернальности в отношении здоровья и болезни» методики УСК взаимодействуют шкалы «приятное/неприятное» ($0,49$ при $p \leq 0,05$), «привлекательное/угрожающее» ($0,39$ при $p \leq 0,05$), «светлое/темное» ($0,39$ при $p \leq 0,05$), «полное надежд/безнадежное» ($0,39$ при $p \leq 0,05$), «стремительное/медленное» ($0,43$ при $p \leq 0,05$), «легкое/тяжелое» ($0,43$ при $p \leq 0,05$) методики СД на стимул «Мое развитие сейчас», а также шкала «ГЗС» ($0,49$ при $p \leq 0,05$) методики готовности к саморазвитию. Здоровье по результатам множества исследований является зна-

Результаты анализа данных по модифицированной методике Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн «Мое развитие в данный момент» отражены в табл. 4.

Таблица 4

Сравнительный анализ данных по модифицированной методике Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн «Мое развитие сейчас»

Шкалы	Средние значения		$t_{эмп}$	p
	ЭГ	КГ		
Здоровье	82,0	53,4	6,43	0,001
Спорт	97,0	29,8	23,10	0,001
Достаток	68,2	51,8	3,54	0,001
Творчество	55,8	36,8	3,27	0,010

Максимальные различия между группами выявлены по шкалам «здоровье» и «спорт» (табл. 4). С одной стороны, это закономерно (успехи в спорте требуют существенных усилий, постоянной работы над собой, что в целом ставит перед юношей-спортсменом задачу непрерывного самосовершенствования), с другой стороны, требует дальнейшего исследования факт, каким образом осмысление своей успешности в сферах, где успехи очевидны, не требуют существенной рефлексивной работы, влияет на представления о собственном развитии в целом. Какое содержание закладывается респондентами ЭГ в сферу творчества?

Были получены различия по шкале «достаток». У юношей, занимающихся спортом, достижения поощряются призовыми местами, также возможно финансирование команды, что не может быть незначимым для юношей, увлекающихся спортом. Успешность в плане достижений в сочетании с успешностью в материальном плане могут способствовать формированию стратегии обладания (по Э. Фромму), росту ее значимости, поскольку рост материального благосостояния — также легко рефлекслируемый признак изменения жизни человека, он не требует глубокого осмысления и это накладывается на рост популярности материальных ценностей в современном обществе.

Далее посредством критерия Стьюдента сравнивались результаты по *семантическому дифференциалу на стимул «Мое развитие сейчас»* (значимые различия отражены в табл. 5).

Таблица 5

**Сравнительный анализ данных по СД
на стимул «Мое развитие сейчас»**

Шкалы	Средние значения		$t_{эмп}$	p
	ЭГ	КГ		
Приятное / неприятное	6,60	5,96	2,51	0,010
Привлекательное / угрожающее	6,48	5,68	2,54	0,010
Прекрасное / ужасное	6,44	5,76	3,49	0,010
Теплое / холодное	6,40	5,56	3,25	0,010
Интересное / скучное	6,84	5,96	2,53	0,010
Легкое / тяжелое	5,68	4,32	2,81	0,001
Важное / неважное	6,96	6,6	2,02	0,010
Мое личное / определяемое извне	6,16	4,64	3,74	0,010
Активные действия / пассивные ожидания	6,72	5,88	3,26	0,010
Открытое / закрытое	6,72	5,92	3,65	0,010

По данным, представленным в табл. 5, видно, что собственное развитие на данный момент воспринимается респондентами ЭГ как более позитивное (значимо более высокие показатели по шкалам «приятное/неприятное», «привлекательное/угрожающее», «прекрасное/ужасное», «теплое/холодное»). Средние значения показывают, что юноши, увлекающиеся спортом, давали очень близкие к максимальным оценки своего актуального развития. Сравнение с результатами других исследований, показывающих что личность в период ранней юности ощущает определенные сложности в плане развития из-за его определенной зажатости социальными рамками, позволяет предположить, что столь пози-

деятельности, может говорить о том, что в представлении юношей, увлекающихся спортом, им недоступна в полной мере организация деятельности в соответствии с их целями и желаниями.

Со шкалой «интернальности в области семейных отношений» методики УСК взаимодействуют следующие шкалы СД на стимул «Мое развитие сейчас»: «интересное / неинтересное» (0,48 при $p \leq 0,05$), «мое личное / определяемое извне» (0,42 при $p \leq 0,05$). Это указывает на то, что в представлении респондентов принятие на себя ответственности за семейные отношения связано с увлекательностью развития, его связанностью с личными интересами и целями. Если опора на ближайшее окружение респондентов ЭГ скорее вела к некому конформизму, отказу от автономности, то у респондентов КГ такая опора ведет к возможности поиска в плане развития, эксперимента в соответствии с личными ориентирами. Теоретический анализ также показывает, что принятие в семье способствует комфортности личности в пространстве альтернатив, поиску, открытости новому опыту. Это означает, что семейные отношения носят более личный характер и личность представляет себя ответственной за происходящее в семье. В данном случае актуализируется идея о еще одном ресурсе саморазвития — толерантности к неопределенности, однако такой параметр не был включен в дизайн исследования и может рассматриваться на уровне предположения, теоретических построений.

В пользу изложенного говорят и взаимосвязи шкалы «интернальности в области производственных отношений» методики УСК и шкал СД на стимул «Мое развитие сейчас»: «полное / пустое» (0,62 при $p \leq 0,01$), «успешное / неуспешное» (0,40 при $p \leq 0,05$), «интересное / неинтересное» (0,67 при $p \leq 0,01$), «светлое / темное» (0,46 при $p \leq 0,05$). У респондентов ЭГ связь данной шкалы УСК была обнаружена только с параметром простоты развития (развитие будет протекать проще, если каждый будет нести ответственность за то, что происходит в профессиональной группе, например, в спортивной команде). У юношей же, не увлекающихся спортом, ответственность в сфере производственных отношений взаимосвязана с представлениями о разви-

к этой деятельности, а у юношей, не увлекающихся спортом, она связывается с разными жизненными сферами, что подчеркивает более активную и результативную рефлексивную активность, направленную на осмысление мира человеческих отношений.

Взаимодействие шкалы методики готовности к саморазвитию «ГМС» (готовность самосовершенствоваться) и шкалы «стремительное/медленное» на стимул «Мое развитие сейчас» СД (0,39 при $p \leq 0,05$), может указывать на то, что респонденты КГ осознают значимость субъектной активности в плане самоизменения для динамичного развития.

Со шкалой «общей интернальности» методики УСК обнаружены значимые корреляционные взаимосвязи шкал СД на стимул «Мое развитие сейчас»: «полное/пустое» (0,40 при $p \leq 0,05$), «успешное/неудачное» (0,40 при $p \leq 0,05$), «интересное/неинтересное» (0,48 при $p \leq 0,05$), «светлое/темное» (0,54 при $p \leq 0,01$), а также методики исследования представлений респондентов о жизненных сферах, в которых осуществляется их развитие, «деятельность» (-0,63 при $p \leq 0,05$). Обнаружены значимые корреляционные связи шкалы «интернальности в области неудач» методики УСК, шкал СД на стимул «Мое развитие сейчас»: «полное/пустое» (0,57 при $p \leq 0,01$), «успешно/неудачное» (0,47 при $p \leq 0,05$), «интересное/неинтересное» (0,53 при $p \leq 0,01$), «светлое/темное» (0,57 при $p \leq 0,01$), «полное надежд/безнадежное» (0,40 при $p \leq 0,05$), «важное/неважное» (0,41 при $p \leq 0,05$), а также шкалы методики исследования представлений респондентов о жизненных сферах, в которых осуществляется их развитие, «деятельность» (-0,64 при $p \leq 0,05$). Как видно из представленных данных, выявлено достаточное количество разноплановых взаимосвязей представлений о развитии с личностной ответственностью за него (локусом контроля): по мнению респондентов КГ, от их усилий зависит позитивность, успешность, наполненность их развития; от принятия ответственности за сложности в развитии, их преодоление также зависит его успешность, увлекательность, перспективность, позитивность, значимость. При этом обратная связь локуса контроля и усилий, вкладываемых в сферу

тивная оценка собственного развития юношами-спортсменами может быть связана как с действительно позитивным актуальным развитием (например, в спорте), так и с уровнем способности личности рефлексировать общее качество своего развития, его подлинность, т. е. соответствие глубинным целям бытия личности, его дальним перспективам.

Респонденты ЭГ также воспринимают свое развитие как значимо более легкое, интересное, открытое, в большей степени склонны считать, что они лично определяют его ход. На наш взгляд, практически максимальные оценки по данным шкалам не соответствуют реальности и могут свидетельствовать о сниженной рефлексивности респондентов ЭГ. Тем не менее, такая позитивная оценка собственной динамики может обуславливаться такими чертами личности, как позитивное самоотношение, мотивация достижения успеха, в принципе, выраженными у людей, много времени и усилий уделяющих спорту, — без этого достижения в сфере спорта невозможны. Сниженная рефлексивность в сочетании с уверенностью в себе может позволять ставить высокую планку в смысле достижений, тогда как высокая рефлексивность способствует появлению внутренних конфликтов, неуверенности в себе, оказывающих преградное воздействие на деятельность. Если у личности имеются ресурсы осуществлять деятельность на фоне подобных помех, то высокая рефлексивность и результаты такого рода активности породят противоречие, которое может стать движущей силой развития. В случае отсутствия ресурсов личность может осуществлять отказ от деятельности, что будет связано с негарантированностью успеха, страхом неудачи, неодобрения со стороны значимого окружения, социума в целом.

Респонденты обеих групп оценивают свое развитие как значимое, при этом средние показатели у юношей, увлекающихся спортом, значимо выше. Представления о необходимости развития и самосовершенствования, как показывают результаты различных эмпирических исследований, свойственны личности в период юности, вместе с тем, существует специфика наполнения

содержанием (конкретными действиями, достижениями) у представителей различных групп данного возраста в смысле личностных черт, деятельностных контекстов и т. д.

Для выявления содержательных особенностей такого рода респондентам была предложена *методика исследования представлений респондентов о жизненных сферах, в которых осуществляется их развитие* (значимые различия представлены в табл. 6). «Перечень» жизненных сфер был заимствован из концепции Н. Пезешкиана и дополнен авторами.

Таблица 6

Сравнительный анализ данных по методике исследования представлений о жизненных сферах, в которых осуществляется их развитие

Шкалы	Средние значения		$t_{\text{эмп}}$	p
	ЭГ	КГ		
Физическое здоровье	36,34	17,12	6,64	0,01
Деятельность	21,90	29,20	2,66	0,01
Общение	16,92	23,52	2,95	0,01
Виртуальный мир	11,72	18,32	2,34	0,01

В данной методике респондентам предлагалось отметить сферы, которым уделяется больше жизненных усилий и времени, распределив 100 баллов между всеми сферами. Вполне закономерным результатом является значимо более высокий показатель по ЭГ сферы здоровья: юноши, увлекающиеся спортом, достаточно много усилий и времени уделяют своему физическому здоровью, состоянию организма. Тренировки требуют больших временных затрат, возможно, остальные сферы жизни испытывают определенный дефицит. Так, явно меньше внимания уделяется сфере виртуального мира (социальные сети, чтение, планирование). С одной стороны, сфера предельно обобщена, с другой

Со шкалой «внутренний мир» методики исследования представлений респондентов о жизненных сферах, в которых осуществляется их развитие, взаимодействуют шкалы методики семантического дифференциала на стимул «Мое развитие сейчас»: «теплое/холодное» ($-0,39$ при $p \leq 0,05$) и «легкое/тяжелое» ($-0,56$ при $p \leq 0,05$). Можно прийти к выводу о том, что вложение усилий в осмысление своего внутреннего мира приводит к осознанию противоречий и в плане развития, осознанию того, что непросто идти к достижению собственных целей.

Со шкалой «виртуальный мир» методики исследования представлений респондентов о жизненных сферах, в которых осуществляется их развитие, коррелируют шкалы СД на стимул «Мое развитие сейчас»: «полное/пустое» ($0,46$ при $p \leq 0,05$) и «интересное/неинтересное» ($0,51$ при $p \leq 0,01$). В данном случае обнаруженные взаимосвязи принципиально отличаются от данных по ЭГ. В представлении юношей, не увлекающихся спортом, развитие — его наполненность, увлеченность им — связаны с общением в социальных сетях, чтением, искусством. Следовательно, виртуальный мир может выступать специфическим пространством саморазвития, самоосуществления; юноши же, увлекающиеся спортом, замкнуты в сфере спортивной деятельности.

Со шкалой методики готовности к саморазвитию «ГЗС» (готовность знать себя) взаимодействуют следующие шкалы методики ДР на стимул «Мое развитие в данный момент»: «образование» ($0,49$ при $p \leq 0,05$) и «общение» ($0,40$ при $p \leq 0,05$). Данные эмпирические факты могут указывать на то, что юноши, не увлекающиеся спортом, осознают важность самопознания для успеха в образовании и общении. Саморефлексия, как показывает теоретический анализ, выступает одним из ресурсов успешного саморазвития. Если у респондентов ЭГ шкала «ГЗС» связалась с характеристиками развития в их представлении, то у респондентов КГ эта шкала связалась с конкретными сферами. Возможно, значимость самопознания выражена у респондентов обеих групп, но у юношей, увлекающихся спортом, она привязана именно

Со шкалой «деятельность» методики исследования представлений респондентов о жизненных сферах, в которых осуществляется их развитие, взаимодействуют шкалы СД на стимул «Мое развитие сейчас»: «полное / пустое» ($-0,52$ при $p \leq 0,05$) и «интересное / неинтересное» ($-0,55$ при $p \leq 0,05$), а также шкала «образование» ($0,39$ при $p \leq 0,05$) модифицированной методики ДР «Мое развитие в данный момент». Полученные эмпирические факты, на наш взгляд, говорят о том, что сфера деятельности для респондентов КГ связана с получением образования, осмысливается не всегда позитивно, поскольку требует множества усилий, в том числе, применительно к контекстам, которые не всегда интересны личности. Можно предположить, что представления респондентов включают определенное противопоставление развития, которое они хотели бы осуществлять, и деятельностных контекстов, в которые они должны вкладывать свои усилия. У респондентов ЭГ такого противопоставления не выявлено: сфера спортивной деятельности представляет именно тот деятельностный контекст, с которым связаны представления о развитии, его успешности. В таком случае волевые усилия юношей, не увлекающихся спортом, стимулируются необходимостью приложения усилий в сферах, не всегда значимых, но необходимых для успешной жизни, а у юношей, увлекающихся спортом, волевые акты связаны со значимой сферой, которая требует самопреодоления для достижения успехов в ней. Таким образом, респонденты ЭГ как бы замкнуты в одной сфере, а респонденты КГ функционируют в разных сферах. Данное обстоятельство, на наш взгляд, имеет принципиальное значение для становления у личности отношения к пространству альтернатив, к планированию жизни в нескольких сферах. Можно также предположить, что вкладывание усилий в деятельность, связанную с получением образования, может иметь негативное осмысление еще и потому, что в данной сфере юноша несвободен: он ограничен разными условностями (расписание, набор предметов, деятельностные контексты и др.). Такое положение дел может осмысливаться как определенное ограничение свободы, в том числе, и в плане развития.

стороны, она предполагает активность личности не в наличном, физическом плане (что может быть несколько гипертрофировано у юношей, занимающихся спортом). Обратим внимание на то, что и показатель по сфере деятельности (любая активность, направленная на достижения) значимо ниже у респондентов ЭГ. Следовательно, при том, что субъективно они оценивают значимо ниже затрачиваемые на нее усилия, все-таки свое развитие они представляют как очень позитивное, успешное, интересное. В этом видится некое противоречие, которое, вероятно, не осознается респондентами ЭГ, что может объясняться как сниженным уровнем рефлексивности, так и определенной планкой развития (его целью является хорошая физическая форма, спортивные достижения). Когда более сложно достижимые, отодвинутые во времени, требующие смысловой работы, рефлексивной активности цели развития не ставятся личностью, она с большей вероятностью свое актуальное развитие будет оценивать позитивно, оно будет воспринимать как подлинное.

Критериальный анализ данных также показывает, что в представлении респондентов ЭГ они тратят меньше усилий и времени на сферу общения — оно может быть также в некоторой степени ограничено сферой спорта (регулярные тренировки, сборы, стремление общаться с людьми со сходными интересами). Вероятно, и представления о собственном развитии у юношей, увлекающихся спортом, могут быть в определенной степени линейны, завязаны на сфере спортивной деятельности.

Сравнение результатов обеих групп по **методике готовности к саморазвитию В. Павлова**, выполненное посредством критерия Стьюдента, дало следующие результаты. Значимые различия отмечены по шкале «готовность самосовершенствоваться» (ЭГ — 4,8; КГ — 3,92; $t_{\text{мп}} = 2,78$ при $p \leq 0,01$). Юноши, увлекающиеся спортом, готовы к самосовершенствованию больше, чем юноши, не увлекающиеся спортом. Это, вероятно, обусловлено тем, что в спортивной деятельности важно совершенствоваться, оттачивать, закреплять и познавать новые качества, навыки, умения и знания. Респонденты КГ могут совершенствоваться

в других областях деятельности, однако результаты работы над собой более очевидны в спорте; более того, очевидны и результаты того, когда человек не работает над собой — он быстро теряет физическую форму.

Результаты сравнительного анализа данных респондентов обеих групп по методике «Уровень субъективного контроля» (УСК) показали следующее. Значимые различия отмечены по шкалам «общая интернальность» (ЭГ — 26,16; КГ — 23,36; $t_{эмп} = 2,03$ при $p \leq 0,01$) и «интернальность в области неудач» (ЭГ — 7,84; КГ — 6,68; $t_{эмп} = 2,39$ при $p \leq 0,01$). Можно предположить, что юноши, увлекающиеся спортом, в большей степени считают важные события в своей жизни результатом их собственных усилий и действий, также при неудачах в деятельности винят скорее себя, чем кого-либо другого или ситуацию. Спорт развивает волевые качества, ответственность. Также нужно отметить, что рефлексия достижений в спорте не так глубока, как в иных сферах, требует от личности меньше усилий: просто увидеть как результат работы, так и последствия недостаточности усилий, которая может повлечь за собой спортивные неудачи. Таким образом, у юношей, увлекающихся спортом, в данном ключе могла сформироваться более выраженная ответственность за результаты своей деятельности и, в частности, за собственное развитие (как показано ранее, оно во многом связывается со спортивной деятельностью).

Далее для уточнения содержания особенностей представлений о собственном развитии у людей, увлекающихся и не увлекающихся спортом, были проанализированы результаты по методике «Незаконченные предложения» (см. табл. 7). Значимость различий между группами подтверждена посредством критерия углового преобразования Фишера.

Из табл. 7 видно, что различия между группами в завершении предложения «Развитие — это...» обнаружены в степени представленности категории ответов «образование»: юноши, увлекающиеся спортом, в меньшей степени связывают собственное развитие со сферой образования, чем юноши КГ, не увлекаю-

ассоциируются у них с представлениями о позитивности и перспективности развития. Успехи в образовании у спортсменов требуют особых усилий, совмещения учебы и спортивных тренировок: преодоление подобных сложностей, вероятно, связано с убеждением в том, что наличие образования позволит достичь успеха в будущем. Однако не исключено, что подобные представления также формируются под влиянием значимого окружения.

С показателями по шкале «общение» (методика ДР «Мое развитие в данный момент») на значимом уровне взаимодействуют следующие шкалы СД на стимул «Мое развитие сейчас»: «привлекательное / угрожающее» (0,69 при $p \leq 0,01$), «теплое / холодное» (0,48 при $p \leq 0,05$), «интересное / скучное» (0,50 при $p \leq 0,01$), «полное надежд / безнадежное» (0,45 при $p \leq 0,05$), «легкое / тяжелое» (0,46 при $p \leq 0,05$), «близкое / отдаленное» (0,39 при $p \leq 0,05$), «важное / неважное» (0,51 при $p \leq 0,01$); а также шкалы модифицированной методики ДР: «образование» (-0,39 при $p \leq 0,05$) и «спорт» (0,40 при $p \leq 0,05$). Можно прийти к выводу о том, что их представления о позитивности развития, его доступности, значимости и перспективности связаны с успешностью в сфере общения, с умением строить продуктивное общение, гармоничные отношения. Такое общение можно строить и в спортивной деятельности, вместе с тем, имеется определенное противопоставление успехам в образовании. Вероятно, в представлении юношей, не увлекающихся спортом, успешное учение требует особого стиля жизни, самоограничений, что может выступить препятствием к насыщенному, успешному общению. Элемента конформности, как у респондентов ЭГ, выявлено не было.

Со шкалой «физическое здоровье» методики исследования представлений респондентов о жизненных сферах, в которых осуществляется их развитие, коррелирует шкала «спорт» (0,41 при $p \leq 0,05$) модифицированной методики ДР на стимул «Мое развитие в данный момент». Нужно сказать, что это вполне логичная взаимосвязь, при этом такая сфера жизни, как внимание к своему физическому здоровью, не связывается в целом с представлениями об активной роли человека для собственного развития, как у юношей, увлекающихся спортом.

Корреляционный анализ данных по КГ дал следующие результаты.

Обнаружена значимая прямая взаимосвязь показателей по шкале «внешность» методики ДР на стимул «Мое развитие в данный момент» со следующими шкалами СД на стимул «Мое развитие сейчас»: «легкое / тяжелое» (0,47 при $p \leq 0,05$), «близкое / отдаленное» (0,41 при $p \leq 0,05$), «знакомое / незнакомое» (0,41 при $p \leq 0,05$). У респондентов ЭГ обнаружена связь шкалы внешности с представлениями о значимости развития. В данном случае можно говорить об определенной специфике: внешность была значимой для личности в подростковом возрасте, в период юности приходит осознание того, что помимо внешности существуют иные — внутренние — критерии успешности человека. У респондентов КГ данная шкала вступила в большее количество взаимосвязей, внешность имеет определенное значение, при этом она связывается с такими характеристиками развития, как его доступность и понятность, а не значимость, как у юношей, увлекающихся спортом. Можно предположить, что представители двух групп находятся на разной стадии осмысления подлинных критериев развития. Однако, внешность довольно значима для респондентов обеих групп.

Со шкалой «образование» методики ДР на стимул «Мое развитие в данный момент» на значимом уровне взаимодействует шкала «теплое / холодное» (0,54 при $p \leq 0,01$) СД на стимул «Мое развитие сейчас». Следовательно, с такой жизненной сферой, как получение образования, связаны представления о позитивности, комфортности развития. Нужно сказать, что успехи в образовательной сфере практически не связались со шкалами других методик, это может говорить о том, что значимость образования декларируется респондентами, но плотно в систему представлений о развитии не встраивается; возможно, им присущ в данном плане некоторый конформизм, важность получения образования может навязываться значимым окружением. У респондентов ЭГ обнаружено большее количество взаимосвязей с показателями по шкале «образование», успехи в данной сфере

щиеся спортом. Данный факт в определенной степени подтверждает нашу идею о том, что развитие респондентов ЭГ, их жизненное планирование, целеполагание в определенной степени линейны, замкнуты в границах сферы спорта, что в целом может объединять как представления о развитии, так, собственно, и варианты его осуществления и соответствующие результаты. В реальности достаточно часто можно наблюдать, как учение становится некой второстепенной деятельностью для юношей, серьезно вкладывающихся в спорт, в достижения в данной деятельности, в то время как учебно-профессиональная деятельность является ведущей на данном возрастном этапе. На наш взгляд, низкая значимость сферы образования для личности в период юности может говорить об определенной ее ограниченности в плане выстраивания жизненных перспектив. Таким образом, можно сделать вывод о необходимости расширения спектра деятельностных, социальных контекстов, в которых возможно саморазвитие юношей, увлекающихся спортом.

Таблица 7

**Сравнительный анализ данных
по методике неоконченных предложений**

Категория ответов	Представленность категории, %		$\varphi_{эмп}$	p
	ЭГ	КГ		
<i>Предложение «Развитие — это...»</i>				
Образование	8,00	36,00	2,32	0,01
<i>Предложение «Мое развитие...»</i>				
Личное	28,00	4,00	2,51	0,01
Совершенствуется	12,00	32,00	2,82	0,01
Важное	4,00	32,00	2,83	0,01
На среднем уровне	4,00	20,00	1,85	0,05

При завершении предложения «Мое развитие...» респонденты ЭГ дали значимо более ответов в категории «личное»: вероятно, в их представлении, их развитие идет тем путем, который они для себя выбрали. Юноши, много сил и времени отдающие спорту, с одной стороны, получают одобрение социума за здоровый образ жизни, целеустремленность, достижения, с другой стороны слышат от значимого окружения, что помимо спортивных увлечений необходимо, скажем, получить образование. Такое вкладывание в одну сферу может встречать определенное непонимание социума, что и вызывает реакцию защиты своего индивидуального пути, обостряет осознание своего развития как личного.

Респонденты КГ значимо чаще давали ответы в категориях «совершенствуется», «важное» и «на среднем уровне». Полученные эмпирические факты могут говорить о том, что юноши, не увлекающиеся спортом, не только осознают важность собственного развития, но и осмысливают уровень его успешности. Треть респондентов КГ отметили положительную динамику своего развития, 20% указали, что ему присущ средний уровень успешности — это может свидетельствовать о достаточно рациональном и критичном взгляде на собственное развитие.

По *методике вербального реагирования на стимул «Мое развитие» Е.Б. Весна, С.В. Семёновой* был произведен качественный и количественный анализ данных. Были выявлены содержательные особенности ассоциаций респондентов контрольной и экспериментальной групп.

На уровне количественной продуктивности (общее число ассоциаций, спродуцированных респондентами), значительных различий нет: респонденты ЭГ дали в общей сложности 313 ассоциаций, в том числе 44 единичных. Респонденты КГ дали всего 363 ассоциации, в том числе 46 единичных.

Следует отметить, что респонденты ЭГ дали 10% ассоциаций, связанных со спортивной деятельностью (мое развитие — спорт, спортивное, футбол), в то время как у респондентов ассоциаций такого рода практически не представлено. Вместе с тем,

Со шкалой методики готовности к саморазвитию «ГМС» (готовность самосовершенствоваться) взаимодействуют шкалы СД на стимул «Мое развитие сейчас»: «привлекательное/угрожающее» (0,54 при $p \leq 0,01$) и «светлое/темное» (0,40 при $p \leq 0,05$). Можно прийти к выводу о том, что респонденты ЭГ связывают позитивность саморазвития с необходимостью самосовершенствования.

Со шкалой «общей интернальности» методики УСК взаимодействуют шкалы методики исследования представлений респондентов о жизненных сферах, в которых осуществляется их развитие: «физическое здоровье» (0,42 при $p \leq 0,05$) и «виртуальный мир» (-0,41 при $p \leq 0,05$). Это может говорить о том, что юноши, увлекающиеся спортом, осознают свою ответственность в плане собственного физического здоровья, совершенствования, им действительно ближе реальные, заметные признаки своего развития. Тем не менее, такая связанность интернальности с внешними параметрами своего развития (как установлено ранее, внешность, здоровье) может вести к иллюзорным представлениям личности о том, что она планирует свое развитие, контролирует его, поскольку иные сферы жизни мало охвачены субъектностью личности в плане ее развития. Некое противопоставление ответственности за свою жизнь (локус контроля) и виртуального мира говорит о том, что юношам, увлекающимся спортом, не свойственна сосредоточенность на виртуальном мире, их представления о развитии скорее связаны с внешним планом его осуществления.

Со шкалой «интернальность в области производственных отношений» методики УСК коррелирует шкала «легкое/тяжелое» (0,39 при $p \leq 0,05$) СД на стимул «Мое развитие сейчас», а со шкалой «интернальность в области межличностных отношений» методики УСК взаимодействует шкала «прекрасное/ужасное» (0,40 при $p \leq 0,05$) СД на стимул «Мое развитие сейчас». Указанные корреляционные взаимосвязи подтверждают ранее сделанный вывод о том, что юношам, увлекающимся спортом, свойственна определенная опора на командность и референтное окружение.

от их активности зависит их здоровье, при этом сфера творчества в определенной мере сфере физического здоровья противопоставляется.

Взаимодействие шкал семантического дифференциала на стимул «Мое развитие сейчас»: «долгое / краткое» (0,46 при $p \leq 0,05$) и «открытое / закрытое» (0,41 при $p \leq 0,05$) со шкалой «деятельность» методики исследования представлений респондентов о жизненных сферах, в которых осуществляется их развитие, может указывать на значимость субъектной активности для развития в представлении респондентов ЭГ.

Со шкалой «внутренний мир» методики исследования представлений респондентов о жизненных сферах, в которых осуществляется их развитие, взаимодействуют шкалы СД на стимул «Мое развитие сейчас»: «приятное / неприятное» (-0,40 при $p \leq 0,05$), «полное / пустое» (-0,46 при $p \leq 0,05$), «успешное / неудачное» (-0,47 при $p \leq 0,05$), «стремительное / медленное» (-0,44 при $p \leq 0,05$), «близкое / отдаленное» (-0,52 при $p \leq 0,05$). На наш взгляд, в представлении респондентов ЭГ внутренняя, рефлексивная работа, заострение внимания на своих эмоциях и чувствах не способствует успешности и динамичности развития. Таким образом, можно прийти к выводу о том, что у юношей, увлекающихся спортом, присутствует дефицитарность рефлексивного ресурса для саморазвития.

Респондентам ЭГ также не свойственно сосредотачиваться на виртуальном мире, об этом свидетельствуют значимые корреляционные связи шкалы методики исследования представлений респондентов о жизненных сферах, в которых осуществляется их развитие, «виртуальный мир» со шкалами СД на стимул «Мое развитие сейчас»: «активные действия / пассивные ожидания» (-0,55 при $p \leq 0,05$) и «образование» (-0,70 при $p \leq 0,05$).

Со шкалой методики готовности к саморазвитию «ГЗС» (готовность знать себя) коррелируют следующие шкалы СД на стимул «Мое развитие сейчас»: «привлекательное / угрожающее» (0,42 при $p \leq 0,05$) и «изменяющееся / неизменное» (0,58 при $p \leq 0,01$). Респондентам ЭГ присущ такой ресурс саморазвития, как самоисследование, самоанализ.

респонденты ЭГ лишь в 0,01 % случаев указали, что развитие для них — это учеба, в то время как юноши, не увлекающиеся спортом, подобные ответы указали в 11 % случаев. Это вполне закономерный результат, подтверждающий, однако, прежде высказывающиеся соображения о том, что представления о развитии для юношей, увлекающихся спортом, могут быть замкнуты в данной сфере, тем более, что сфера образования для них относительно незначима. Данное обстоятельство может обуславливать определенную однобокость представлений о собственном развитии юношей, увлекающихся спортом, что может оказать влияние на его планирование, результативность.

У респондентов ЭГ были выявлены ответы «достижение» (12%), при этом ответы такого рода не указывались респондентами КГ. Подобный эмпирический факт говорит в пользу ранее сделанного вывода о том, что нацеленность в спорте на результат, наличие у спортивных достижений некоего материального эквивалента может формировать у юношей-спортсменов такую стратегию жизни, как обладание. Оценивание достижений в плане развития по критериям физической формы, призовых мест может способствовать снижению рефлексивной активности, глубины рефлексивной работы.

Юноши, увлекающиеся спортом, на стимул «Мое развитие» в 7% случаев дали ассоциацию «доступное». Таких ответов не было у респондентов КГ, при этом 9% их ассоциаций составили ответы «сложное», «трудное», «длительное». Полученные данные согласуются с результатами семантического дифференциала: у юношей, увлекающихся спортом, может присутствовать позитивный, относительно не критичный взгляд на собственное развитие, его результативность, что может оказывать влияние на глубину и дальность планирования жизни, способствовать снижению подлинности личностного бытия.

Далее к показателям методики Т.В. Дембо — С.Я. Рубинштейн (модифицированной на уровне стимула «Мое развитие в данный момент»), методики семантического дифференциала на стимул «Мое развитие сейчас», методики исследования пред-

ставлений респондентов о жизненных сферах, в которых осуществляется их развитие, методики готовности к саморазвитию В. Павлова и УСК был применен *корреляционный анализ данных*, позволяющий выявить взаимосвязь элементов представлений о собственном развитии и личностных черт юношей, увлекающихся и не увлекающихся спортом.

Корреляционный анализ данных по ЭГ (юноши, увлекающиеся спортом) показал следующее.

Прямая значимая взаимосвязь шкалы «внешность» (ДР, «Мое развитие в данный момент») со шкалой «важное/неважное» СД на стимул «Мое развитие сейчас» (0,66 при $p \leq 0,01$) может указывать на то, что внешний план развития, хорошая форма являются значимыми для респондентов ЭГ в плане их развития. Этот эмпирический факт согласуется с результатами других методик: юноши, увлекающиеся спортом, в определенной степени сконцентрированы на параметрах развития, которые проявляются внешними признаками и более заметны.

Выявлена значимая прямая взаимосвязь показателей по шкале «общение» (ДР, «Мое развитие в данный момент») и показателей по шкалам СД на стимул «Мое развитие сейчас»: «приятное/неприятное» (0,41 при $p \leq 0,05$), «полное надежд/безнадежное» (0,50 при $p \leq 0,01$), «стремительное/медленное» (0,40 при $p \leq 0,05$), «легкое/тяжелое» (0,59 при $p \leq 0,01$), «активные действия/пассивные ожидания» (–0,42 при $p \leq 0,05$). Можно сделать вывод о том, что со сферой общения респонденты ассоциируют комфортность и перспективность развития, его высокие темпы (возможно, это связано с тем, что футбол — это командный спорт, умение строить общение крайне важно), при этом обратная связь со шкалой «активные действия/пассивные ожидания» может указывать на то, что значимость общения, вероятнее всего, имеется в виду общение с референтным окружением, связывается в восприятии респондентов с определенной долей конформности; в этом случае ход развития зависит от окружения, а не только от самой личности. Также личность может достаточно пассивно ожидать результата от командной работы.

Со шкалой «образование» (ДР, «Мое развитие в данный момент») коррелируют шкалы СД на стимул «Мое развитие сейчас»: «приятное/неприятное» (0,48 при $p \leq 0,05$), «светлое/темное» (0,49 при $p \leq 0,05$), «открытое/закрытое» (0,49 при $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что сфера образования все-таки встроена в представления о развитии респондентов ЭГ, связывается с его позитивностью и открытостью.

Со шкалой «спорт» модифицированной методики ДР на стимул «Мое развитие в данный момент» на высоком уровне значимости взаимодействуют следующие шкалы СД на стимул «Мое развитие сейчас»: «приятное/неприятное» (0,50 при $p \leq 0,01$), «полное/пустое» (0,45 при $p \leq 0,05$), «успешное/неудачное» (0,59 при $p \leq 0,01$), «стремительное/медленное» (0,42 при $p \leq 0,05$). Из представленных данных видно, что именно со сферой спорта связались представления об успешности развития, о достижениях в нем. На наш взгляд, это еще раз подтверждает сделанный ранее вывод о том, что именно в сфере спорта респонденты ЭГ видят свое развитие, его результативность они оценивают через призму конкретных успехов и достижений.

Со шкалой «творчество» (ДР, «Мое развитие в данный момент») в значимые взаимосвязи вступили показатели шкал СД на стимул «Мое развитие сейчас» «успешное/неудачное» (–0,41 при $p \leq 0,05$), «изменяющееся/неизменное» (–0,44 при $p \leq 0,05$), «открытое/закрытое» (0,47 при $p \leq 0,05$). Вероятно, в творческой деятельности респонденты ЭГ видят меньше возможностей для развития и достижений, хотя осознают значимость данной сферы. Несмотря на значимо более высокие показатели по шкале творчества, респонденты не связывают успешность собственного развития с данной сферой жизни, что также показывает специфику их представлений о собственном развитии.

Со шкалой «физическое здоровье» методики исследования представлений респондентов о жизненных сферах, в которых осуществляется их развитие, коррелирует шкала СД на стимул «Мое развитие сейчас» «активные действия/пассивные ожидания» (0,39 при $p \leq 0,05$) и шкала «творчество» ДР (–0,41 при $p \leq 0,05$). Вероятно, юноши, увлекающиеся спортом, осознают, что