



004602618

На правах рукописи

*Толстых*

**ТОЛСТЫХ НАТАЛИЯ НИКОЛАЕВНА**

**РАЗВИТИЕ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ:  
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

**Специальность: 19.00.13 – Психология развития, акмеология**

**АВТОРЕФЕРАТ**

**диссертации на соискание ученой степени**

**доктора психологических наук**

**20 МАЙ 2010**

**Москва - 2010**

Работа выполнена в лаборатории научных основ детской практической психологии Учреждения Российской академии образования «Психологический институт»

**Официальные оппоненты:** академик РАО, доктор психологических наук, профессор **Зинченко Владимир Петрович**, ГОУ ВПО «Государственный университет - Высшая школа экономики», профессор

академик РАО, доктор психологических наук, профессор **Собкин Владимир Самуилович**, Учреждение Российской академии образования «Институт социологии образования» (ИСО РАО), директор

доктор психологических наук, профессор **Сергиенко Елена Алексеевна**, Учреждение Российской академии наук «Институт психологии РАН», зав. лабораторией психологии развития

**Ведущая организация:** ФГОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет»

Защита диссертации состоится 10 июня 2010 г. в 12.00 часов на заседании диссертационного совета Д-850.013.01 при Московском городском психолого-педагогическом университете по адресу: 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Московского городского психолого-педагогического университета.

Автореферат разослан «22» апреля 2010 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета



Кулагина И.Ю.

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Диссертационная работа посвящена изучению развития временной перспективы личности в онтогенезе с позиции культурно-исторического подхода. Временная перспектива понимается в данном исследовании как заданная культурой форма интенциональности субъекта в единстве ее темпоральных и пространственных характеристик. Понимаемая таким образом временная перспектива является репрезентацией мотивационной сферы, каждый элемент которой (мотив) представляет собой неразрывное единство предметного содержания мотива, определяемого его местом в ценностно-смысловом поле личности (пространственная характеристика), и антиципируемого периода реализации этого предметного содержания (временная характеристика). Такой подход позволяет исследовать временную перспективу в качестве специфического хронотопического образования.

### Актуальность диссертационного исследования

Категории времени и пространства всегда были важны для понимания жизни человека и мира, однако с начала прошлого века именно категория времени приобрела особое значение. То, что фактор времени стал играть – объективно и субъективно – столь важную роль в жизни людей XX и начала XXI в.в., обычно связывают с ускорением процессов общественного развития, со все возрастающим темпом технологического прогресса, с тенденциями глобализации и переходом к префигуративному (М.Мид) типу культуры.

В психологии интерес к проблемам, связанным с временными аспектами человеческого существования, также рос на протяжении всего XX века, но особенно стремительно – в последние десятилетия. Различные аспекты проблемы «человек и время» стали предметом исследований как отечественных, так и зарубежных авторов, принадлежащих к различным научным школам и направлениям (К.А.Абульханова-Славская, Г.А.Архангельский, Р.А.Ахмеров, Т.Н.Березина, Е.И.Головаха, В.И.Ковалев, А.А.Кроник, Н.Ф.Наумова, А.В.Петровский, А.Сырцова, В.Э.Чудновский, A.Aall, A.Adler, G.Allport, L.B.Ames, J.Arlow, Ch. Böhler, C.A.Colarusso, T.J.Cottle, P.Fraiss, L.K.Frank, P.Hartocollis, W.Lens, K.Lewin, A.Maslow, R.May, J.McGrath, J.Kelly, J.Nuttin, G.W.Allport, S.Rechtchaffen, R.Seginer, B.Zazzo, P.G.Zimbardo и др.). Один из этих аспектов – отношение к будущему, временная перспектива будущего.

Уже самые общие представления о природе психического в качестве едва ли не главной ее характеристики фиксируют способность «видеть вперед» и учитывать фактор будущего в поведении. Эту способность разные исследователи называют по-разному: «антиципация» (В.Вундт, Б.Ф.Ломов, Е.А.Сергиенко, Е.Н.Сурков), «опережающее отражение» (П.К.Анохин), «целестремительность» (П.Я.Гальперин), «целенаправленность» (В.К.Виллюнас), «образ потребного будущего», способность «моделировать будущее» (Н.А.Бернштейн), «вероятностное прогнозирование» (И.М.Фейгенберг) и т.п.

Проявляясь даже в простейших актах поведения самых примитивных живых существ, обладающих психикой, на уровне человека антиципация, целевая детерминация становятся важнейшими характеристиками человека как личности, как субъекта деятельности, как индивидуальности. Можно согласиться с Г.Олпортом, писавшим, что вопрос о том, какого рода будущее получается осуществить человек, – это самый важный вопрос, который мы можем задать о всяком смертном.

Отдельным, сравнительно мало разработанным направлением исследований временной перспективы будущего является изучение онтогенеза временной перспективы, понять который можно, лишь рассматривая этот процесс в более широком контексте развития личности как культурного феномена.

С начала XX в. ведется интенсивное освоение идеи хронотопа – принципиального и неразрывного единства времени и пространства в физическом мире (А.Эйнштейн), в мире человеческой культуры (М.М.Бахтин), в мире отдельного человека, его физиологии и психологии (А.А.Ухтомский, А.И.Миракян, Ф.Т.Михайлов, В.П.Зинченко, Ф.Е.Василюк, Т.В.Снегирева, В.С.Собкин и др.). Человек, развиваясь в «пространстве-времени детства» (Д.И.Фельдштейн), становится «культурным человеком» в «пространстве-времени» вполне определенной культуры с присущим ей хронотопом как координатной сетки, внутри которой это развитие происходит. Эта координатная сетка зафиксирована в языке, в ритуалах обыденной жизни, в системе религиозных, моральных, исторических, других представлений народа, в представлениях о возрастах жизни, в тех социальных институтах, которые эти возраста поддерживают, в системе воспитания и обучения подрастающего поколения, в знании о конечности земной жизни и идеях о смерти и возможном или невозможном бессмертии, в социальных ожиданиях, которые сознательно или неосознанно, явно или неявно адресуют ребенку окружающие его взрослые и общество в целом. Актуальным поэтому представляется проанализировать процесс развития временной перспективы человека в контексте не только становления его личности, но и индивидуального хронотопа, формирование которого происходит в процессе «присвоения» ребенком хронотопа вполне определенной культуры.

В настоящей работе индивидуальный хронотоп понимается как характерное для индивида сочетание временных и пространственных составляющих его интенциональности. Последняя интерпретируется как бытийное состояние пристрастности отношения человека к миру.

**Объект исследования:** временная перспектива личности.

**Предмет исследования:** становление временной перспективы личности в контексте культурного развития индивидуального хронотопа.

**Цель исследования** – провести теоретическое и эмпирическое изучение развития временной перспективы личности с позиции культурно-исторического подхода.

### **Общая гипотеза исследования**

Онтогенетическое развитие временной перспективы происходит в соответствии с принципом гетерохронии: в онтогенезе периоды преимущественного развития темпоральных характеристик временной перспективы сменяются периодами преимущественного развития ее пространственных характеристик. Каждый этап онтогенеза вносит качественно своеобразный вклад в развитие временной перспективы личности и характеризуется определенными факторами, оказывающими наибольшее влияние на ее формирование.

### **Частные гипотезы исследования**

1. В онтогенезе периоды интенсивного развития временной стороны хронотопа (младенчество, дошкольное детство, отрочество и юность) закономерно чередуются с периодами интенсивного развития его пространственной стороны (раннее детство, младший школьный возраст).

2. Эти периоды являются сензитивными для развития соответствующей стороны хронотопа, а также воли и произвольности как разных феноменологических реальностей воли. Этапы преимущественного развития временной стороны хронотопа благоприятны для становления воли как свободного желания, как «органа будущего», а этапы преимущественного развития его пространственной стороны – произвольности как умения в режиме «здесь-и-теперь» владеть своим поведением в ситуации разнонаправленности мотивов, внутренних и внешних требований.

3. Характеристики индивидуального хронотопа могут служить дифференцирующим критерием при сравнении особенностей личностного развития на детско-юношеских этапах онтогенеза. В периоды интенсивного становления временной стороны хронотопа дифференцирующими являются его темпоральные характеристики, а в периоды интенсивного развития пространственной стороны – характеристики ценностно-смыслового содержания.

4. Развитие временной перспективы и индивидуального хронотопа в детстве, отрочестве и юности определяется, наряду с возрастным фактором, такими факторами, как историческое время, социальная ситуация развития, особенности обучения и воспитания.

5. Характеристики временной перспективы являются важным показателем психологического здоровья современных подростков и юношей.

6. Особенности временной перспективы в молодости и зрелости связаны с такими результирующими параметрами жизненного пути человека, как уровень и характер образования, профессиональная ментальность, социальный статус, которые могут нивелировать ее возрастную специфику.

### **Задачи исследования**

1. Осуществить теоретический анализ положений эволюционного подхода к развитию временной перспективы, описывающих филогенез психических механизмов предвосхищения будущего.

2. Провести теоретико-культурологический анализ проблемы хронотопа культуры, его особенностей и характеристик в разных общественных формациях на разных исторических этапах их развития, включая современный период российского общества.

3. Проанализировать различные направления исследований психологического времени и временной перспективы в контексте представлений о развитии личности и субъектности человека.

4. Обосновать продуктивность культурно-исторического подхода к проблеме временной перспективы в процессе формирования личности.

5. Провести изучение предпосылок развития временной перспективы личности и механизмов волевого поведения на ранних этапах онтогенеза – в младенчестве, раннем и дошкольном возрастах.

6. Изучить особенности развития временной перспективы и индивидуального хронотопа в младшем школьном возрасте. Рассмотреть влияние на этот процесс различной организации учебной деятельности.

7. Выявить характеристики временной перспективы в подростковом и юношеском возрастах. Определить характеристики временной перспективы, которые могут служить показателями психологического здоровья личности и некоторых форм его нарушения.

8. Провести исследование специфики развития временной перспективы у воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

9. Провести кросс-историческое исследование, проанализировав особенностей временной перспективы подростков и юношей 1980–2000-х гг.

10. Осуществить социально-психологическое исследование интенциональной стороны ментальности взрослых людей для выявления связи ее характеристик с такими факторами как социальный статус, уровень образования, материальное положение, гендер.

11. Разработать концепцию развития временной перспективы, базирующуюся на культурно-историческом подходе к пониманию личности.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили: положения культурно-исторической теории Л.С.Выготского, его представления о структуре и динамике возраста, о социальной среде как источнике психического развития ребенка; теория личности и представления об этапах ее формирования в онтогенезе Л.И. Божович; теория психического развития ребенка А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина, в частности, положение о специфике психического развития ребенка в онтогенезе как процессе присвоения социокультурного опыта, учение о ведущей деятельности, концепция возрастной периодизации психического

развития ребенка, представления о социальной ситуации развития; продолжение и развитие этого направления в работах В.В.Давыдова, О.А.Карабановой, М.И.Лисиной, Л.Ф.Обуховой, К.Н.Поливановой, В.В.Рубцова, В.И.Слободчикова, Е.О.Смирновой, Г.А.Цукерман, Б.Д.Эльконина; идеи конкретно-исторического подхода к изучению личности А.В.Толстых; положения субъектно-деятельностного подхода С.Л.Рубинштейна, А.В.Брушлинского; принципы целостности личности в подходе к изучению личностного времени К.А.Абульхановой-Славской; идеи хронопсихологии А.В.Петровского; представления о хронотопе А.А.Ухтомского, М.М.Бахтина, В.П.Зинченко, В.С.Собкина; психосоциальный подход Э.Эриксона; теория психологического пространства и временной перспективы К.Левина; мотивационный подход к изучению временной перспективы будущего Ж.Нюттена.

### **Методы исследования**

1. Констатирующая стратегия, включающая различные методы эмпирического исследования, в числе которых: метод мотивационной индукции (ММИ) Ж.Нюттена в нашем переводе и адаптации, методика мотивационных предпочтений, методика «Золотой возраст» (вариант А.М.Прихожан), разработанная нами совместно с И.Г.Дубовым методика социально-психологического исследования интенциональной стороны ментальности, разнообразные рисуночные методы. Параллельно использовались различные диагностические методики для соотнесения характеристик временной перспективы с личностными и поведенческими особенностями. Констатирующая стратегия с использованием ММИ легла в основу кросс-исторического исследования временной перспективы подростков и юношей.

2. Формирующая стратегия использовалась, во-первых, в рамках деятельности экспериментальной площадки, направленной на внедрение, отработку и мониторинг эффективности педагогической технологии, в основу которой заложены определенные принципы формирования пространственных и временных представлений, освоения хронотопа культуры; во-вторых, в рамках разработки и апробации активных методов в контексте научно-методического обеспечения деятельности психологической службы образования.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программного пакета SPSS Windows 15.5 и включала анализ достоверности различий, дискриминантный анализ, факторный и кластерный анализы.

**Характеристика обследованных групп.** В исследовании приняли участие более 3000 человек разных возрастов. Большую часть выборки (более 2000 чел.) составили дети и подростки, учащиеся общеобразовательных школ Москвы, Санкт-Петербурга, Новосибирска, Смоленска, Суздаля, Уфы, Орехово-Зуево; воспитанники детских домов, школ-интернатов, детских

деревень системы SOS-киндердорф. Взрослую выборку составили 1000 жителей Москвы в возрасте от 18 до 60 лет.

### **Положения, выносимые на защиту**

1. Временная перспектива личности представляет собой специфическое хронологическое образование, которое с позиции культурно-исторического подхода можно рассматривать как высшую психическую функцию, натуральной основой которой является способность живого организма, наделенного психикой, учитывать в своем поведении пространственно-временные характеристики земного существования. На каждом новом этапе эволюционного развития психики увеличивается мощность этой способности, формируются все более совершенные механизмы ее реализации. Человеческий уровень развития психики в качестве главного основания такого механизма включает присвоение индивидом хронотопа культуры как системы зафиксированных в знаках, орудиях деятельности представлений о времени и пространстве, причем не только физическом, но и ценностно-смысловом.

2. Становление индивидуального хронотопа как характерного для отдельного индивида сочетание временных и пространственных составляющих его интенциональности происходит в пространстве-времени определенной культуры, задающей специфику в представлениях о пространстве и времени, паттернах отношения к ним у людей разных культур в различные исторические эпохи.

3. Онтогенетическое развитие временной перспективы личности подчиняется принципу гетерохронии: периоды преимущественного развития ее темпоральных характеристик сменяются периодами преимущественного развития пространственных характеристик. Принцип гетерохронии дополняет представление о линейности в развитии временной перспективы, в соответствии с которым фиксируется ее последовательное расширение как в темпоральных, так и в пространственных параметрах (К.Левин).

4. Каждый этап детско-юношеского онтогенеза вносит качественно своеобразный вклад в развитие временной перспективы личности и является сензитивным для развития разных сторон хронотопа.

4.1. Происходящий на самых ранних этапах новорожденности переход от физиологического ритма существования плода в материнском организме и непосредственной пренатальной общности «мать-ребенок» к ритму культурного взаимодействия матери и ребенка является началом становления индивидуального культурного хронотопа ребенка. На первом году жизни преимущественно развивается временная сторона индивидуального хронотопа, что проявляется в существенном увеличении времени антиципации удовлетворения органических и социальных потребностей. В раннем детстве происходит преимущественное развитие пространственной стороны индивидуального хронотопа: ребенок активно «встраивает» свое тело в физическое пространство и в пространство предметов культуры,

«присваивает» эти пространства, овладевая доступными ему в непосредственном контакте предметами. Дошкольное детство – период преимущественного развития, на качественно новом уровне, временной стороны индивидуального хронотопа: временная перспектива дошкольника начинает включать его представления о всей предстоящей жизни, в том числе представления о конечности жизни, о возрастах жизни, интенсивно развивается способность к целеполаганию и планированию во времени своих действий.

4.2. В младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие пространственной стороны индивидуального хронотопа, а переходный возраст, включающий отрочество и раннюю юность при специфичности каждого из этих периодов – для развития его временной стороны. В переходном возрасте именно темпоральные характеристики временной перспективы выступают в качестве дифференцирующего критерия при сравнении между собой различных групп подростков и юношей/девушек, в то время как в младшем школьном возрасте подобным дифференцирующим критерием служат пространственные характеристики временной перспективы и индивидуального хронотопа.

5. Этапам развития временной перспективы и, шире, индивидуального хронотопа соответствуют определенные этапы в развитии воли и произвольности. Периоды преимущественного развития временной составляющей хронотопа являются в то же время периодами развития воли, понимаемой как «свободная воля», как обращенное в будущее желание. Периоды преимущественного развития пространственной составляющей хронотопа – это периоды становления произвольности как способности к владению своим поведением в актуальном, «здесь-и-теперь» существующем пространстве жизнедеятельности. В раннем юношеском возрасте эти две реальности воли в определенном смысле объединяются: возникновение жизненного плана, т.е. целей и мотивов, во времени далеко выходящих за пределы актуальной ситуации жизнедеятельности субъекта, становится средством саморегуляции, преодоления ситуативности поведения, формирования способности к активному (а не реактивному) поведению. Возникновение такого способа овладения собственным поведением является и критерием перехода от подросткового к раннему юношескому возрасту, и существенным параметром психологического здоровья и психологической зрелости личности на данном возрастном этапе ее развития.

6. Выявленные закономерности становления индивидуального хронотопа служат подтверждением основанной на деятельностной концепции гипотезы о возрастной периодизации, предложенной Д.Б. Элькониним: периоды преимущественного развития временной составляющей хронотопа и воли как «органа будущего» соотносимы с периодами развития мотивационной стороны деятельности в периодизации Д.Б. Эльконина, а периоды преимущественного развития пространственной составляющей хронотопа и произвольности – с периодами развития операционально-технической стороны деятельности.

7. Специфика временной перспективы в отрочестве и юности в значительной степени определяется актуальным социокультурным контекстом. Этот контекст влияет также на ту возрастную границу, которая разделяет подростковый и ранний юношеский возраста, сдвигая эту границы в зависимости от конкретной социальной ситуации развития подростка.

8. Гендерные различия временных перспектив выражаются в специфике содержания, а также более сложной и противоречивой динамике изменения временной перспективы у девушек, по сравнению с юношами, что определяется существующей в обществе гендерной асимметрией.

9. На взрослых этапах онтогенеза временная перспектива определяется не столько возрастными, сколько индивидуальными особенностями жизненного пути. Это проявляется в варибельности временной перспективы в зависимости от социального статуса, имущественного положения, образовательного уровня и гендерных характеристик человека.

8. Разработанная концепция развития временной перспективы, базирующаяся на культурно-историческом подходе к пониманию личности, расширяет представления об онтогенезе временной перспективы за счет введения принципа гетерохронии развития пространственной и темпоральной составляющих индивидуального хронотопа, позволяет описать качественное своеобразие этапов развития временной перспективы как специфического хронотопического образования.

**Научная новизна.** Обоснована продуктивность подхода к рассмотрению временной перспективы личности как хронотопического образования.

Теоретически и эмпирически доказано, что развитие временной перспективы в детстве, отрочестве и юности подчиняется принципу гетерохронии: периоды преимущественного развития временной составляющей хронотопа чередуются с периодами преимущественного развития его пространственной стороны. В логике такой периодизации дифференцирующими критериями личностного развития разных категорий детей служат соответственно временные или пространственные составляющие хронотопа.

Впервые проведено кросс-историческое исследование особенностей формирования временной перспективы у подростков и старшеклассников, время взросления которых приходилось на различные периоды жизни нашего общества: периода «застоя» (конец 70-начало 80-х г.г. XX в.), годы перестройки (середина и конец 80-х г.г.), постсоветский этап развития (90-е г.г.) и начало XXI в. Продемонстрировано значительное, по сути прямое, влияние социокультурного контекста на характер временных перспектив подрастающего поколения.

Доказано влияние способа организации учебной деятельности в начальной школе на развитие индивидуального хронотопа, преимущественно его пространственной составляющей.

Выявлены особенности временной перспективы воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей,

специфика которой на всех этапах школьного детства состоит в характеризующей мотивационную сферу таких детей жесткой привязанности (содержательной и темпоральной) их мотивов к актуальной ситуации жизнедеятельности, в сокращенности их временной перспективы.

Использование мотивационного подхода, включая специально разработанный инструментарий, для социально-психологического исследования интенциональной стороны ментальности большой по численности группы взрослого населения (18 – 60 лет) выявило зависимость интенциональности от пола, возраста, образовательного и социального уровня респондентов.

**Теоретическая значимость.** Представлено теоретическое и эмпирическое обоснование нового научного подхода к изучению онтогенеза временной перспективы личности в контексте развития индивидуального хронотопа. Разработанная концепция развития временной перспективы, базирующаяся на культурно-историческом подходе к пониманию личности, расширяет представления об онтогенезе временной перспективы за счет введения принципа гетерохронии развития пространственной и темпоральной составляющих индивидуального хронотопа, позволяет описать качественное своеобразие этапов развития временной перспективы как специфического хронотопического образования. Данный подход развивает традицию культурно-исторической психологии, рассматривая индивидуальный хронотоп как имеющий натуральную основу в форме сущностной способности живых существ, наделенных психикой, к антиципации, но получающий собственно человеческую определенность в процессе освоения (присвоения) индивидом хронотопа той или иной культуры.

Заявленный подход, реализованный в теоретическом и эмпирическом исследовании, расширяет представления об онтогенетическом развитии личности, индивидуальности и субъектности человека, позволяет выдвинуть гипотезу о процессе становления волевой структуры личности.

Выявленная гетерохронность развития индивидуального хронотопа расширяет доказательную базу представлений Д.Б.Эльконина о периодизации психического развития. Описанные в ней периоды развития мотивационной стороны деятельности являются также периодами, чувствительными для развития временной составляющей хронотопа и воли, а периоды преимущественного развития операционально-технической стороны – пространственной составляющей и произвольности.

Использование мотивационного подхода, включающего специально разработанный инструментарий эмпирического исследования, для изучения интенциональной стороны ментальности расширяет возможности социально-психологического исследования интенциональности больших по численности групп взрослого населения, что дает принципиальную возможность проведения мониторинговых исследований ментальности как социокультурного феномена.

Методологический и методический подходы к изучению временной перспективы, реализованные в исследовании, могут служить основанием для разработки проблем новой междисциплинарной области исследования – социальной психологии развития.

**Практическая значимость исследования.** Выявленные в исследовании закономерности и факты могут быть использованы в практической психологии образования как в диагностической, развивающей, консультационной работе практического психолога с детьми, родителями, учителями и воспитателями, так и в создании технологий обучения и воспитания детей разных возрастов, экспертизы образовательных программ и технологий.

Материалы исследования могут быть использоваться в работе с особыми контингентами детей и взрослых – детьми-сиротами, подростками с аддитивным и делинквентным поведением, людьми, находящимися в состоянии посттравматического стресса и т. п. в контексте обеспечения их психического здоровья и конструктивного личностного развития.

Данные и выводы исследования могут послужить основой для проведения конкретных психологических и социально-психологических исследований в области социальной психологии развития.

Полученные результаты используются в процессе профессиональной подготовки и повышения квалификации психологов, социальных педагогов, воспитателей и учителей в рамках курсов «Психология личности», «Психология развития и возрастная психология», «История и теории социальной психологии развития», «Психология подростка», «Эмоционально-личностные нарушения на различных этапах онтогенеза», «Ребенок без семьи» и др.

**Внедрение результатов исследования.** Результаты исследования вошли в качестве составной части в разработку научно-методических основ детской практической психологии и психологической службы образования, которые велись в Психологическом институте РАО; внедрены в практику работы психологической службы образования России.

Полученные в диссертационном исследовании разработки вошли в комплекс диагностических и реабилитационных методов работы с лицами, пережившими травматический стресс.

Материалы исследования использовались в практике деятельности международной организации SOS – Детские деревни, в частности, при отборе кандидатов на должность матерей-воспитательниц, в программе их подготовки для работы с детьми-сиротами в детских деревнях (в рамках «школы матерей»), непосредственно в работе с воспитателями и воспитанниками НОУ «Детская деревня-SOS Томилино»; послужили основой для создания ряда методических рекомендаций, адресованных работникам учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также созданной по заказу Министерства образования и науки

РФ (2008 г.) программе отбора кандидатов для замещающих семей и работы с ними.

Материалы исследования использовались при разработке серии реабилитационных программ для работы с разного рода трудными семьями в условиях стационара Московской службы психологической помощи населению.

Эти материалы были также использованы в разработке и осуществлении деятельности экспериментальной площадки «Введение в знаковые формы работы с культурой через организацию символического творчества ребенка» (ГОУ СОШ № 1096 г. Москвы), а также ГОУ СОШ № 19 г. Новосибирска и №№ 6, 36, 39 г. Смоленска, где велось и ведется преподавание по технологии «Росток».

Результаты исследования используются в образовательном процессе для обучения аспирантов и студентов Московского городского психолого-педагогического университета, факультета психологии ГАУГНа, факультета психологии УРАО, Института психологии им. Л.С.Выготского РГГУ, Учреждения РАО «Психологический институт», а также для повышения квалификации педагогов и психологов в рамках факультета повышения квалификации МГППУ.

**Надежность и обоснованность** результатов исследования обеспечена последовательной реализацией методологических позиций, теоретической и методической проработанностью проблемы; использованием взаимодополняющих методов исследования; содержательным сравнительным анализом феноменологии явления и связей, выявленных на обширной репрезентативной выборке ( $n=3000$  в эмпирическом исследовании).

Обоснованность данных обуславливается адекватностью измерений, тщательной статистической обработкой материала; перепроверкой отдельных вызывающих сомнение результатов; соотносением количественных и качественных данных.

**Апробация исследования.** Основные положения и результаты работы неоднократно представлялись на научных сессиях Учреждения РАО «Психологический институт»; докладывались автором на симпозиуме «Психологическая служба в школе» (Таллин, 1983), Всесоюзной конференции «Научно-практические проблемы школьной психологической службы» (Москва, 1987), VII съезде Общества психологов СССР (Москва, 1989), I съезде практических психологов образования России (Москва, 1994), II съезде практических психологов образования России (Пермь, 1996), Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в современном обществе» (Москва, 2007), Международной научно-практической конференции «Психологические проблемы семьи и личности в мегаполисе» (Москва, 2007), Международной научно-практической конференции «Современные проблемы психологии личности: теория и практика» (Москва, 2008), международных симпозиумах «Психологические проблемы смысла

жизни и акме» (Москва, 2008, 2009), Международной конференции «Общение и развитие в детском возрасте» (Москва, 2009), Международной научно-практической конференции «Психологические инновации в экономике и финансовом бизнесе» (Москва, 2009), I Всероссийской научно-практической конференции «Социальная психология малых групп» (Москва, 2009), II Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития «Другое детство» (Москва, 2009).

Диссертация обсуждена на расширенном заседании лаборатории научных основ детской практической психологии Учреждения Российской академии образования «Психологический институт» (2009) и на расширенном заседании кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета (2010).

Материалы диссертации отражены в 68 публикациях по теме исследования, общим объемом 87,75 п.л.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении содержатся: актуальность, объект, предмет, цель, задачи и гипотезы диссертационной работы; дана характеристика обследованных групп, раскрыты теоретико-методологические основания диссертационного исследования, показаны научная новизна и практическая значимость, сформулированы положения, выносимые на защиту.

**Часть 1. «Теоретические основания исследования временной перспективы личности и индивидуального хронотопа»** состоит из четырех глав.

**Первая глава «Способность к антиципации и целестремительность как фундаментальные свойства психического»** посвящена рассмотрению феноменов представленности будущего в психическом отражении и их роли в поведении живых организмов, наделенных психикой. С опорой на мнение таких представителей отечественной науки как П.К.Анохин, Н.А.Бернштейн, В.К.Вилюнас, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, Е.А.Сергиенко и др., а также ряда зарубежных авторов (Д.Басс, В.Вундт, Е.Клишгер, Д. Дэниет, У.Макдауголл и др.) обосновывается универсальность и принципиальная важность способности к опережению событий, целестремительности, интерполяции, экстраполяции, антиципации, интенциональности и т.п. феноменов, необходимых для выживания представителей животного мира. Рассмотрение существующих гипотез о путях эволюции этой способности приводит к выводу о наличии тесной взаимозависимости между временными и пространственными составляющими психических феноменов, лежащих в основе предвосхищения возможного будущего. Показано, что способность к предвидению, являясь сущностным свойством психического, реализуется посредством различных механизмов. В ходе эволюции у животных появляются все более совершенные способы учитывать будущее в своем поведении. У человека мощность способности к

предвидению многократно возрастает, что связано с возникновением сознания, речи, рефлексии, возможности оперировать как внешними орудиями, так и символами, знаками.

Во второй главе «Хронотопы разных культур» дается теоретико-культурологический анализ проблематики хронотопа культуры. Время и пространство, являясь основополагающими параметрами объективной реальности, задают и основные формы человеческого опыта и человеческой ментальности, являясь, по выражению В.П.Зинченко, даже более суровыми определителями человеческого бытия, чем социум. При этом, однако, как свидетельствуют исследования многих ученых – философов, историков, этнографов, культурологов, психологов, – у людей, живших в разные времена, принадлежавших и принадлежащих к разным культурам, субъективные представления о пространстве и времени, о прошлом, настоящем и будущем, о соотношении времени и пространства оказываются далеко не тождественными. Вместе с другими формами восприятия действительности эти представления создают ту «сетку координат», посредством которой люди воспринимают действительность и строят образ мира.

С опорой на работы Х.Аргуэльса, М.М.Бахтина, А.Я.Гуревича, А.Ф.Лосева, К.Тернбула, А.В.Толстых, Дж.Уитроу и др. рассматриваются различия в представлениях о пространстве и времени в первобытных культурах, в Античности и Средневековье, демонстрируется взаимозависимость этих субъективных представлений, с одной стороны, и характера реальной жизнедеятельности людей, – с другой. Продолжение этой линии анализа на материале Нового времени включает новую тему – возникновение феномена личности и связанных с этим изменений в характере хронотопа. Изменение производства, общественных отношений в период зарождения буржуазного строя в странах Запада затронули в первую очередь временную составляющую хронотопа: возникло совершенно новое отношение к измерению времени; субъективно время из характерного для предшествующих исторических этапов циклического окончательно становится линейным, «вытягивается» в прямую линию, идущую из прошлого в будущее, а настоящее сжимается до точки, до мига, представляясь скоропроходящим, невозвратным и неуловимым; постепенно совершается переход от созерцания мира в аспекте вечности к активному отношению к нему в аспекте времени; индивидуальное время становится одной из главных человеческих ценностей.

Анализ хронотопа современного человека включает рассмотрение ряда аспектов, характеризующих проблематику взаимоотношений современного человека со временем и пространством. К началу XX в. картина мира, сформировавшаяся в эпоху Нового времени, стала меняться: произошло принципиальное изменение соотношения между пространством и временем – время стало играть главенствующую роль. С другой стороны, именно в XX в. возникает сама идея хронотопа – мысль о том, что пространство отдельно от

времени не существует. К этому выводу практически независимо друг от друга приходят такие выдающиеся деятели разных областей науки и искусства как М.М.Бахтин, А.Бергсон, И.Пригожин, А.А.Ухтомский, П.Флоренский, С.Хокин, А.Эйнштейн, С.М.Эйзенштейн и др.

Сегодня, несмотря на несомненный факт «глобализации», унификации представлений о пространстве и времени, становятся все более очевидными существующие культурные различия в этих представлениях, связанные с многополярностью, многонациональностью, многоконфессиональностью мира, с образовательным, имущественным, социальным и пр. неравенством людей, чего нельзя не учитывать в психологическом изучении соответствующих феноменов. Некоторые исследователи полагают, что именно способ субъективной организации времени является сегодня тем главным критерием, который различает культуры. Так, Р.Д.Льюис делит современные культуры в соответствии с этим критерием на три типа: моноактивные (строящиеся на идее линейного времени и важности календарных сроков), полиактивные (здесь время субъективно, оно соотносится не столько с календарем, сколько с людьми и событиями) и реактивные (с господством циклического времени).

После работ А.Эйнштейна, И.Пригожина, Н.Козырева и других ученых представление о линейном характере физического времени резко пошатнулось и не выглядит сегодня ни несомненным, ни единственно возможным, следовательно, и субъективное представление о линейности времени также может быть поставлено под сомнение, по крайней мере, по части его соответствия объективной реальности. Более того, в XX в. по мере ускорения технологического прогресса люди все более отчетливо начали осознавать степень угрозы сложившегося в западном мире культа линейного времени для их здоровья, психики, полноценности жизни и нормальности развития. Психологи становятся все более единомышленными в признании необходимости временной интеграции – гармоничного сочетания умения видеть и планировать будущее со способностями принимать свое прошлое и полноценно жить в настоящем, «растягивать» этот миг между прошлым и будущим, иными словами, научиться по-другому видеть и время, и хронотоп в целом.

Вопрос о том, что представляет собой хронотоп в российской и. в частности, в современной российской культуре, каковы те временные и пространственные культурные представления, в рамках которых, усваивая которые, развивается и живет современный российский человек, является мало исследованным. Имеющиеся данные, прежде всего социологические (В.П.Горяинов 2006; Б.М.Дубин 1999; Г.И.Сагаенко, 2002 и др.), показывают, насколько неустойчивы и подвижны эти представления, если рассматривать их даже на протяжении сравнительно небольших исторических периодов, учитывая при этом масштабность социокультурных перемен. Фиксируемые трансформации российской ментальности, сопровождающие эти перемены, привели на границе прошедшего и наступившего века к осознанию методологического значения как самого фактора времени, так и его

субъективного отражения для социологических, психологических, социально-психологических исследований.

**Третья глава «Психологические исследования личностного времени»** представляет собой аналитический обзор теоретико-методологических подходов к изучению личностного времени. Ввиду многочисленности конкретных исследований в этой области и наличия ряда работ, посвященных их обзору либо содержащих такой обзор, в диссертации анализируются лишь три основных подхода к изучению личностного времени: типологический, событийный (причинно-целевой) и мотивационный. Теоретико-методологической основой типологического подхода, представленного, прежде всего, в цикле фундаментальных работ, выполненных под руководством К.А.Абульхановой-Славской (1991, 2001), в работах Т.Н.Березиной (2001, 2003), В.И.Ковалева (1979, 1991, 1995) и др., являются основополагающие положения, сформулированные в свое время С.Л.Рубинштейном. В эмпирических исследованиях, выполненных в рамках данного подхода, выявлен целый ряд параметров психологического времени личности, их соотношения с особенностями личности и деятельности людей, предложено несколько типологий, основанных на характеристиках психологического времени. С точки зрения приверженцев событийного подхода, психологическое время отражает не просто события прошлой, настоящей и будущей жизни человека в их хронологической последовательности, но целостную, сложно организованную систему взаимно обусловленных причинно-следственных связей между этими событиями (Р.А.Ахмеров, 1993, 2002; Е.И.Головаха, 1988; Е.И.Головаха, А.А.Кроник, 1984, 2008; А.А.Кроник, 1993, 1994 и др.). Разработанная в рамках данного подхода методика каузометрии позволяет анализировать жизненный путь человека, в известном смысле продолжая направление исследований, основанное Б.Г.Ананьевым. Разработчиками и типологического, и событийного подходов предложен целый ряд понятий и представлений, позволяющих глубоко, детально и, что особенно важно, инструментально анализировать различные аспекты психологического и личностного времени.

Мотивационный подход имеет целью анализ временной перспективы как пространства мотивации. Этот подход был заложен в работах К.Левина и имеет в настоящее время многих последователей. В диссертации описана система понятий когнитивно-мотивационной теории Ж.Нюттена, которые позволяют понять и эмпирически изучать временную перспективу как конфигурацию темпорально локализованных мотивационных объектов, которые становятся содержанием сознания субъекта в определенной ситуации. Анализируются принципы разработанного Ж.Нюттеном и его коллегами метода мотивационной индукции, являющегося центральным методическим приемом ряда эмпирических исследований, представленных в настоящей диссертационной работе. Предпочтение автором мотивационного подхода объясняется, главным образом, его релевантностью той общей концепции личности, в рамках которой осуществлено исследование, а именно, теории

личности Л.И.Божович, в которой мотивация является центральным теоретическим конструктом. Избранный подход диктует, в свою очередь, и предпочтение основного понятия – «временная перспектива». В публикациях на английском и французском языках в том же значении обычно используются понятия *«future time perspective»*, *«perspective d'avenir»* (временная перспектива будущего), так как термин «временная перспектива» чаще используется для обозначения всего временного континуума, включающего и прошлое, и настоящее, и будущее. Однако поскольку в свое время В.И.Ковалевым для обозначения этого континуума был предложен удачный термин «временная трансперспектива», а также термины «временная ретроспектива» для обозначения той части континуума, которая связана с прошлым, и «временная перспектива» – с будущим, то мы сочли целесообразным поддержать эту терминологию, не противоречащую принятой в мотивационном подходе.

Четвертая глава «*Временная перспектива и личность*» содержит обоснование тех исходных положений относительно природы личности и ее развития в онтогенезе, которые лежат в основании диссертационного исследования; дается современное видение созданной Л.И.Божович концепции личности, непосредственно вытекающей из культурно-исторической теории Л.С.Выготского; прослеживается динамика развития системы идей и представлений, составляющих данную концепцию личности, акцентируются содержащаяся в ней линия развития субъектности и ее специфики в разных детских возрастах, а также та центральная роль, которую стала играть категория воли в самых поздних работах Л.И.Божович, где была высказана мысль о том, что развитие личности есть развитие функциональной системы, в основе которой лежит становление воли, точнее волевого строения личности.

В работе обосновывается целесообразность выделения двух феноменологических реальностей воли: (1) воли как способности к самопринуждению («викторианская» воля) и (2) воли как потенциала, тесно связанного с будущим (Р.Мэй), как психического «органа будущего» (Х.Арендт), как особой проекции желания. Эти две реальности воли объединены сложной диалектикой взаимоотношений, которая позволяет рассматривать их как в определенном смысле действующие в полярности. По мнению Р.Мэя, ни «викторианскую» волю, ни волю как желание, ни взаимоотношения между ними невозможно понять, не введя еще одного измерения – интенциональности как бытийного состояния, включающего всю ориентацию человека по отношению к миру в данное время. Так понимаемая интенциональность включает в себя как сознательное, так и бессознательное, как знание, так и волевое движение. Интенциональность можно рассматривать как определяющую характеристику человеческой свободы, наряду с планированием, воображением, выбором ценностей и др. (А.Маслоу, Р.Мэй, Г.Олпорт и др.). В отечественной психологии также обосновывалась целесообразность рассмотрения разных реальностей воли (В.А.Иванников) и использования

разных понятий для их обозначения, в частности таких, как воля и произвольность. Подобное разделение было предложено рядом авторов (Н.И.Гуткина, Е.О.Смирнова, В.В.Степанова).

В данной работе волей называется способность бесстрашно хотеть, самостоятельно определять цели своей жизни и деятельности, осуществлять выбор жизненных приоритетов, ценностей. Термином «произвольность» обозначается способность человека осуществлять намерение, реализовать ту или иную цель, задачу, то, что В.А. Иванников называет «механизмы волевой регуляции», Р.Мэй – викторианской «силой воли», а П.Тиллих – «силой духа». Указанное разведение понятий дает возможность для обоснования одной из гипотез исследования, состоящей в предположении о том, что разные этапы онтогенеза сензитивны для развития то воли, то произвольности, которые, в свою очередь, связаны со становлением разных сторон хронотопа.

На основании проведенного теоретического анализа, представленного в первой части диссертации, обосновывается выбор объекта и предмета исследования, его гипотезы, цели и задачи, методология и общие направления эмпирического исследования.

**Часть II. «Онтогенетическое развитие временной перспективы как составляющей индивидуального хронотопа»** состоит из шести глав, в которых представлены результаты проведенных автором эмпирических исследований особенностей временной перспективы личности на разных этапах онтогенеза, возрастной специфики соотношения пространственной и временной составляющих хронотопа.

Эмпирическое изучение временной перспективы осуществлялось в различных контекстах: как одна из характеристик возраста; как следствие материнской депривации; как фактор психологического здоровья, который был выделен в исследовании по проекту «Дети Чернобыля» и в многолетнем, руководимым И.В.Дубровиной проекте, посвященном теоретико-методическому обеспечению школьной психологической службы; как характеристика аддиктивного поведения и мишень для коррекционной и развивающей работы; как феномен, оказавшийся важным в процессе организации работы экспериментальной площадки «Введение в знаковые формы работы с культурой через организацию символического творчества ребенка»; как критерий в профессиональном отборе матерей-воспитательниц для работы в учреждении для детей-сирот; как важный параметр в контексте социально-психологического исследования ментальности россиян. Анализ и обобщение материалов, полученных в ходе многолетних исследований, направленных на решение различных научных, прикладных и практических задач, и составляет содержание второй части диссертации.

Большая часть эмпирических данных была получена нами в ходе исследований, направленных на изучение особенностей развития личности учащихся школьных возрастов. Вместе с тем выявленная в ходе этих исследований логика развития может быть экстраполирована и на более

ранние этапы онтогенеза, находя свое подтверждение как в эмпирических исследованиях, проведенных другими авторами, но увиденных нами в ракурсе нашего исследования, так и в ряде теоретических представлений относительно психического развития в этих возрастах. Соответствующие выкладки представлены нами в трех первых главах второй части.

В пятой главе «*Развитие индивидуального хронотопа в младенчестве*» высказывается мысль о том, что происходящий на самых ранних этапах новорожденности переход от физиологического ритма существования плода в материнском организме и непосредственной пренатальной общности «мать-ребенок» к ритму культурного взаимодействия матери и ребенка является началом становления индивидуального культурного хронотопа ребенка. Подчеркивается роль ритмов физиологического функционирования (сердцебиения, дыхания) и вызываемых ими кинестетических ощущений, служащих основой для дифференциации интервалов и, как следствие, возникновения представлений о времени, на что, в частности, обращают внимание некоторые ученые-психоаналитики (J.Arlow, 1984; J.V.Benson, 1994; С.А.Colarusso, 1979, 1985 и др.)

Преобразование исходных «прототипических механизмов» избирательности, лежащих в основе действия механизмов антиципации (Е.А.Сергиенко, 2006), в культурные формы человеческой психики начинается буквально с первых реакций взрослого на проявления эмоционально-потребностных состояний новорожденного. Сегодня неоспоримо положение о характере материнской заботы как ключевом факторе развития в раннем онтогенезе и, в частности, как показывают работы ряда авторов (Н.Н.Авдеева, М.И.Лисина, С.Ю.Мещерякова, А.Немировская, Е.О.Смирнова, Э.Эриксон, J.Arlow, J.V.Benson, С.А.Colarusso и др.), в развитии индивидуального чувства времени. Именно в начинающемся с первых минут жизни общении ребенка с матерью и происходит превращение натуральной функции антиципации в высшую психическую функцию. В главе приводятся аргументы в пользу того, что период младенчества сензитивен для развития временной стороны хронотопа, а именно способности к антиципации, мощность которой, фиксируемая посредством измерения возможной отсрочки различного рода поведенческих проявлений, отражающих феномены предвосхищения, стремительно растет.

Младенчество рассматривается нами и как период, сензитивный для развития воли. Онтогенетически первая форма воли – «гипобулическая» воля (именно этот термин вслед за Э.Кречмером использовали в том же значении Л.С.Выготский и Л.И.Божович) – определяется нами как способность удерживать интенциональное (потребностное) состояние, и связана тем самым с удержанием желания, направленного на более или менее отдаленное будущее. Ряд авторов, главным образом из числа сторонников психоанализа, особо подчеркивают значение отсрочки удовлетворения потребности, чаще всего связанной с кормлением, для формирования способности предвосхищать это удовлетворение, для развития представлений

ребенка о времени как о перспективе (Ф.Тайсон, Р.Л.Тайсон, 1998; С.А.Соларуссо, 1979; 1985; Р.Нартколлис, 1983; и др.). Способность удерживать интенсиональное состояние, которая расширяет временные границы антиципации, развивается и в других ситуациях взаимодействия взрослого с младенцем, например, в различных вариантах народных детских игр в прятки («Ку-ку»).

Новообразованием кризиса 1-го года, завершающего младенческий возраст является мотивирующее представление. Сопоставляя первые формы предвосхищения, которые, начиная с двухнедельного возраста, экспериментально фиксируются на материале зрительной перцепции, с теми, которые становятся возможными с появлением мотивирующих представлений в начале второго года жизни ребенка, важно отметить не только на несколько порядков увеличивающееся за этот период время «отсрочки», т.е. грандиозное раздвижение временных границ хронотопа, но и то, что если время, измеряемое долями секунды, секундами и даже минутами, – это «время ситуации», то время, измеряемое часами (что становится возможным с появлением мотивирующих представлений), означает собой выход за пределы ситуации, когда поведение начинают определять не столько перцепция, сколько ментальные репрезентации, представления, фиксируемые в данном случае памятью. Такой выход за пределы перцептивно воспринимаемой ситуации Л.И.Божович и считает фактическим превращением ребенка в субъекта своих действий.

Высказанные соображения относительно интенсивного развития на первом году жизни временной перспективы как «пространства мотивации» (Ж.Нюттен) подтверждают гипотезу Д.Б.Эльконина, в соответствии с которой на этом возрастном этапе происходит преимущественное развитие мотивационной стороны деятельности.

**Шестая глава** «Развитие индивидуального хронотопа в раннем детстве» посвящена анализу развития ребенка на втором и третьем году жизни. Ведущая деятельность в этом возрасте – орудийно-предметная, которую составляют действия с самыми разными материальными объектами, находящимися в доступном ребенку пространстве. Манипулируя с ними, ребенок не только осваивает мир доступных ему предметов, но и преобразует собственную моторику, делая ее культурно определенно. В определенном смысле можно сказать, что ребенок встраивает свое тело в пространство предметного мира.

Особое внимание взаимоотношениям ребенка со своим телом уделяют психоаналитики, называя, как известно, эту стадию анальной и особо подчеркивая пространственное неудобство расположения ануса – сзади, за пределами видимости. Центральная проблема анальной стадии, по мнению Э.Эриксона, – проблема воли, точнее, определенного этапа, формы ее развития. Ребенок раннего возраста должен научиться самостоятельно владеть целым рядом противоречивых тенденций, своих и чужих желаний, намерений, требований, поощрений, наказаний и т.п. Способность

соподчинять противоречивые тенденции, в том числе подчинять свои действия чужой воле, представляет собой тот тип волевого поведения, который мы назвали произвольностью. Таким образом, на этой стадии возрастного развития произвольность представляет собой способность к управлению своим телом и своим поведением с учетом, с одной стороны, логики окружающих ребенка «культурных» предметов, а, с другой, – определенных социальных норм и требований.

В раннем возрасте мать проводит с ребенком уже не так много времени, как на предшествующей стадии развития. Ее исчезновения и появления, по мнению некоторых авторов, и формируют то, что можно уже назвать временной трансспективой: присутствие матери представляет собой настоящее, психическая репрезентация матери, когда ее нет – прошлое, а ожидание возвращения к ней – будущее. В развитии понимания времени на когнитивном уровне первостепенное место в раннем возрасте принадлежит речи (L.V.Ames, 1946).

Новообразование, возникающее к концу раннего детства, ярко проявляющееся в период кризиса 3-х лет, – «система Я», манифестируемая в числе прочего переходом ребенка к местоимению «я», что также можно рассматривать как выделение ребенком себя «в пространстве», отделение себя от других объектов.

*Седьмая глава «Развитие индивидуального хронотопа в дошкольном возрасте»* посвящена доказательству гипотезы о преимущественном развитии на этом этапе временной составляющей хронотопа и, в первую очередь, предвосхищения будущего. При этом очевидно, что предшествующая стадия также вносит свой вклад в развитие временной стороны хронотопа. Отмечают, в частности, тот контроль за временем, который бывает непременно включен взрослыми в борьбу за приучение ребенка к туалету и другим режимным моментам (С.А.Colarusso, 1979; 1985). Однако речь в этих случаях идет о сравнительно коротких временных интервалах, в то время как в дошкольном детстве ребенку начинает открываться далекая, вплоть до смерти, временная перспектива всей его жизни, пусть пока смутная, нереалистичная и во многом оторванная от актуальной жизни (Р.Hartocollis, 1983). Много внимания данному вопросу уделяют представители психоанализа. Даже генитальность, которой они так озабочены в связи с этой – фаллической – стадией, трактуется как «ожидание чего-то», т.е. в свете будущего. Действенным фактором признается не только «Материнское время» (как на предшествующих стадиях развития), но и «Отцовское время»: отец, и мать оказывают значительное влияние на отношение ко времени в Эдипов период, в частности тем, воспринимаются ли они ребенком как любящие или угрожающие (С.А.Colarusso, 1979; 1985).

Все же большинство психологов, признавая ключевую в развитии ребенка-дошкольника роль семьи с той системой взаимоотношений, которые складываются между ее членами и которые ребенок имеет возможность наблюдать, не склонны сводить ее лишь к Эдиповой проблематике. Так,

фактом огромной важности для развития идентичности Э.Эриксон называет то, что родители собственным примером, рассказами о жизни передают детям этого возраста страстно заряженный этос действий в форме идеальных типов людей или техник. В «этосе действий», о котором говорит Э.Эриксон, в определенном смысле отражается и хронотоп той культуры, к которой ребенок приобщается.

Некоторые авторы полагают, что первоначально современные дети западной цивилизации усваивают представления о времени как о времени циклическом и лишь позже переходят к представлению о линейном времени (С.Энтони, 2009). Когнитивное развитие, совершенствование речи, расширение сознания, помноженные на «неограниченную любознательность», приводят к тому, что ребенок-дошкольник очень многое узнает о времени. Психологическое время достаточно отчетливо начинает им делиться на прошлое, настоящее и будущее.

Другой важный аспект формирования временной перспективы в дошкольном детстве – освоение «шкалы возрастов», создание представлений о характеристиках людей разных возрастов. Обычно это происходит в общении ребенка с разновозрастными родственниками, что характеризует жизнь ребенка в нормальной семье, где есть родители, прадедушки, бабушки, дедушки и более младшие братья и сестры т.д. В отсутствие такой «разновозрастной группы» шкала возрастов в дошкольном детстве не усваивается, что, например, случается с детьми-сиротами, воспитывающимися в учреждении (Т.В.Ермолова, И.С.Комогорцева, 1995).

Дошкольное детство – это возраст, сензитивный для развития именно воли, свободной воли. Представление об игре как ведущей деятельности в этот период жизни точно отражает важность акцента на свободу волеизъявления. Именно поэтому, в первую очередь, ценна ролевая игра, которой такое большое значение придавали Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин и другие психологи, рассматривая ее как ведущую в этом возрасте. В главе рассматривается проблематика, связанная с современным состоянием игры дошкольника, и высказываются авторские предпочтения в трактовке оптимального подхода к организации игровой деятельности на разных этапах дошкольного детства. В контексте нашего исследования необходимо подчеркнуть, во-первых, самостоятельность, спонтанность игрового замысла, а, во-вторых, роль игры в достаточно длительном удержании эмоционального переживания, направленного на определенную взрослую деятельность, с которой знакомится ребенок, т.е. по сути, в удержании интенциональности. В-третьих, именно из игры рождается то ролевое экспериментирование, которое питает в дошкольном детстве фантазию ребенка, обращая его в далекое, взрослое, будущее.

Возникновение у ребенка-дошкольника сознательной репрезентации будущего в этом возрасте признается практически всеми исследователями независимо от их теоретико-методологических предпочтений, которые лишь определяют акценты, выбор как приоритетных тех или иных объяснительных механизмов возникновения и развития этого феномена. Отчетливость существования последнего подтверждается наличием эмпирических

исследований, объектом которых оказывается непосредственно временная перспектива будущего детей-дошкольников. Данный объект предметно выступает то как способность к планированию будущего, то как аспект Я-концепции, то как представления о будущем.

Так, было показано, что на протяжении дошкольного возраста стремительно растёт способность к прогнозированию, планированию (J.A.Hudson, L.R.Shapiro, B.B.Sosa, 1995). Исследовались такие аспекты психологического времени и временной перспективы дошкольников, как особенности осознания себя во времени (И.Е.Валитова, 1990), место психологического времени в структуре самосознания (Е.П.Тимошенко, 1989), временные модулы Я-концепции (И.С.Комогорцева, 1993). Список подобных исследований можно продолжить. И все они подтверждают не только фактическую представленность временной трансперспективы и, в первую очередь, временной перспективы будущего в сознании ребенка, но и важность этого обстоятельства для развития его личности и поведения.

**Восьмая глава** *«Развитие индивидуального хронотопа в младшем школьном возрасте»*. Младший школьный возраст – период, когда, в соответствии с нашей гипотезой, преимущественно развивается пространственная сторона хронотопа, с одной стороны, и произвольность, – с другой. Ключевым фактором психического и личностного развития в этом возрасте является содержание, форма организации и протекание ведущей в этом возрасте учебной деятельности, или, шире, школьное обучение, с чем согласны представители разных психологических школ и направлений. Выявление влияния образовательной технологии на развитие хронотопа и было одним из направлений исследований, проведенных на материале этого возраста.

С 1998 по 2003 г. под нашим руководством на базе ГОУ СОШ № 1096 г. Москвы осуществлялась деятельность городской экспериментальной площадки «Введение в знаковые формы работы с культурой через организацию символического творчества ребенка», где, начиная с первого класса, внедрялась авторская образовательная технология В.В.Степановой «Школа развития индивидуальности» («Росток»). Одна из целей экспериментальной площадки состояла в осуществлении психологического мониторинга тех процессов, которые характеризуют развитие личности, индивидуальности и субъектности детей, обучающихся по данной технологии.

В диссертации представлены результаты ряда методик, методических проб, наглядно демонстрирующих более яркое, точное и детализированное, в сравнении с учащимися контрольных классов, восприятие пространства детьми, обучающимися по технологии «Росток», их умение видеть пространство в трехмерном измерении, видеть его с разных позиций. Это, в частности, проявляется в различных рисуночных пробах. Умение в восприятии и изображении пространства вставать на разные позиции, видеть пространство многомерно, быть «полнезависимым» проявляется не только в рисунках, но и при работе с пространством литературного текста, в ходе анализа условий математических задач и т.д.

Принципиально важным является и то, что технология «Росток» приводит уже в начальной школе к формированию у детей такого образа мира, который включает значительно более широкий круг объектов, явлений, процессов, которые дети умеют не только увидеть, но и включить в круг своих интересов. Говоря словами А.Н.Леонтьева, связи этих детей с миром богаче, а, словами Г.Олпорта, эти дети имеют более «широкие границы Я». И тот, и другой, впрочем, как и многие другие психологи, считают это важнейшим показателем психологического здоровья, зрелости личности.

В соответствии с представленной в диссертации позицией, такая «географическая» широта круга интересов, круга мотивационных объектов, составляющих содержание познавательной и мотивационной сферы, является отражением пространственной стороны индивидуального хронотопа человека. Как показывают данные мониторинга, проведенного в рамках деятельности экспериментальной площадки, а также аналогичных сравнительных исследований, выполненных в других школах, описанные особенности именно пространственной стороны хронотопа следует считать существенным дифференцирующим критерием при рассмотрении вариантов развития личности в младшем школьном возрасте.

Данный тезис подтверждается и в других проведенных нами исследованиях. В одном из них, выполненном совместно с А.М.Прихожан, было, в частности, показано, что дети младшего школьного возраста, воспитывающиеся в семье и вне семьи, так или иначе различаясь практически по всем параметрам интеллектуального и личностного развития, кардинально различаются и по содержанию мотивационных объектов, составляющих их мотивационную сферу: оно характеризуется предельной узостью, связанностью мотивов лишь с актуальной ситуацией жизнедеятельности у детей-сирот, и значительно большей широтой у детей, воспитывающихся в семье, для которых интерес представляют такие мотивационные объекты, которые, казалось бы, вовсе не имеют отношения к их жизни. Нечто подобное было нами обнаружено и в самом первом (1984) исследовании временной перспективы, где в ходе экспериментальной беседы именно самые «хорошие» дети (любопытные, с высокой успеваемостью) демонстрировали свое преимущество в широте содержания мотивации. В то же время при сравнении и детей-сирот с детьми, воспитывающимися в семье, и «сильных» учащихся со «слабыми» в обычной школе оказывается, что по временной отнесенности мотивов эти группы детей не различаются.

В табл. № 1 представлены результаты одного из наших исследований, где сравнивались параллели (1 – 4 классы) учащихся, обучавшихся по технологии «Росток» (экспериментальные классы – ЭК), и учащихся, обучавшихся по традиционной программе (контрольные классы – КК).

На листе бумаги, разделенном на 4 части, детям было предложено нарисовать четыре рисунка на тему «Моя жизнь». В инструкции в самом общем виде говорилось, что можно нарисовать что угодно о своей жизни.

Таблица № 1. Содержание рисунков на тему «Моя жизнь»

Параллели	Число рисунков, содержащих соответствующие элементы и характеристики, по классам (в % от общего числа рисунков)							
	1		2		3		4	
Классы	ЭК	КК	ЭК	КК	ЭК	КК	ЭК	КК
Кол-во учащихся	20	18	24	19	25	23	17	21
Общее число рисунков	80	70	96	73	96	84	68	84
Изображение пространства	12,5	28,6	100	64,4	78,1	46,4	95,6	53,6
Трехмерное пространство	-	2,9	43,8	4,1	72,9	19,0	63,2	20,2
Вещи	56,2	54,3	55,2	21,9	72,9	57,1	35,3	54,8
Растения	3,8	20,0	17,7	17,8	25,0	16,7	16,2	15,5
Животные	3,8	11,4	10,4	5,5	5,2	3,6	5,9	1,2
Один человек	59,7	38,5	50,0	28,8	59,1	42,8	32,3	66,6
Несколько человек	22,5	22,9	44,8	9,6	22,9	14,3	60,3	16,7
Люди (один или несколько)	82,2	61,4	94,8	38,4	82,3	57,1	92,6	83,3
Действие	61,2	22,9	58,3	12,3	64,6	34,5	73,5	59,5
«История жизни»	-	-	9,4	-	1,0	-	1,5	-
Черно-белый рисунок	26,2	2,9	-	-	11,5	42,9	-	25,0

**Примечание.** Значимые по t-критерию Стьюдента различия ( $p < 0.1$ ) между параллельными классами выделены в таблице жирным шрифтом.

Как видно из таблицы, в рисунках первоклассников из КК пространство (т.е. в данном случае тот фон, на котором что-то запечатленное в рисунке происходит) представлено достоверно чаще, а на нескольких рисунках оно характеризуется выраженной трехмерностью изображения. На их рисунках чаще, чем в ЭК, присутствуют изображения деревьев и животных. Подобные различия в пользу КК объясняются тем, что в школе, где проводилось исследование, традиционно в такие классы отбираются более сильные и лучше подготовленные к школе дети.

Вместе с тем, рисунки первоклассников из ЭК выигрывают их «субъектностью», что проявляется, во-первых, в том, что на них чаще изображаются люди, а, во-вторых, эти люди не просто стоят, а почти всегда что-то делают: качаются на качелях, плавают, ловят рыбу, играют с собакой. Более выраженная активность персонажей рисунка прослеживается и во всех других обследованных параллелях. Этот аспект рисунков прямо отражает позицию технологии «Росток», принципиально ориентированной на развитие субъектности ребенка, его активности, в том числе активности в пространстве. Именно этим мы объясняем иное видение пространства,

что находит отражение в рисунках. Ж.Пиаже в своих работах, посвященных развитию понятий времени и пространства в онтогенезе, специально подчеркивал роль активных действий ребенка в формировании представлений о пространстве. Как пишет, излагая взгляды Ж.Пиаже, Дж. Флейвелл: «Представляется весьма естественным предполагать, что мы видим пространство так, как оно есть и каким оно всегда виделось. Пиаже же хочет подчеркнуть следующее: 1) подобное не требующее усилий усмотрение на самом деле конечный продукт длинного и трудного генетического построения; 2) само это построение зависит не столько от восприятия *per se*, сколько от действий» (1967, с.426).

Следует специально отметить, что при отсутствии в инструкции какого-либо намека на изображение жизни во времени (как это и было в данном случае), у младших школьников самостоятельно не возникает мысль, рисуя картинку на тему «Моя жизнь», изображать свое прошлое, настоящее и будущее. Лишь в нескольких рисунках учащихся второго и третьего ЭК присутствует такой сквозной сюжет, который можно назвать «история жизни». Примечательно, что во всех этих случаях это история прошлой жизни, когда на первой картинке нарисован только что родившийся младенец, на следующем маленький ребенок, играющий в игрушки, на третьей – ребенок, который идет в школу и т.п.

Начиная со второго класса в рисунках учащихся, обучающихся по программе «Росток», изображение пространства присутствует все чаще и со все более выраженной трехмерностью изображения. Это пространство все более наполняется различными конкретными предметами (спортивным инвентарем, бытовыми предметами, игрушками и т.п.). Разницы между параллельными классами в частоте изображений растений и животных при этом не прослеживается. Иными словами, в ЭК чаще изображаются человеческие орудия деятельности, что также, по нашему мнению, свидетельствует о более развитой субъектности этих детей.

Во всех классах, кроме четвертого, в рисунках ЭК достоверно преобладают изображения людей. В четвертом классе рисунков, на которых изображены люди, примерно одинаковое число в обоих классах. Но если в ЭК достоверно преобладают рисунки с несколькими персонажами, то в КК столь же достоверно преобладают рисунки, на которых изображен только сам его автор (напомним, что тема рисунка «Моя жизнь»). Во многих рисунках четвероклассников из КК (25%) цвет не используется, в то время как в ЭК все рисунки цветные.

Наличие нескольких персонажей на многих рисунках учащихся из ЭК и их меньшее количество в КК во всех параллелях, кроме первого класса, с очевидностью связано с той большой ролью, которую играет групповая деятельность в технологии «Росток». Может возникнуть подозрение, что такая форма работы (групповая и преимущественно направленная на освоение пространства в режиме здесь-и-теперь) приведет к проблемам в развитии самосознания и другим негативным в этом плане последствиям в развитии личности и, в том числе, образа себя во времени. В процессе

мониторинга, осуществляемого в ходе работы нашей экспериментальной площадки, мы имели возможность неоднократно убедиться в обратном. Здесь приведем лишь результаты одной рисуночной пробы, прямо нацеленной на выявление временного модуля Я-концепции.

Нами был использован вариант методики «Автопортрет», которая часто применяется для диагностики самосознания, отношения к себе, самооценки личности в этом возрасте. Эта методика предлагалась детям из ЭК и КК, когда они уже учились в пятом классе (четвертый год обучения). Учащимся предлагалось нарисовать пять своих автопортретов в разном возрасте – и когда они были маленькими, и сейчас, и когда вырастут. Проведение методики «Пять автопортретов» было обусловлено поиском ответов на следующие вопросы: 1) как дети чувствуют и понимают динамику возрастных изменений; 2) что значит для них «конец» их жизненного пути; 3) где для них лежит «точка отсчета», начало (самый ранний по возрасту автопортрет) и др.

Динамика возрастных изменений оказалась представленной в рисунках разными средствами: а) увеличение размера фигуры с увеличением возраста; б) появление возрастных внешних признаков (борода, серьги, уменьшение массы волос на голове, появление собственных детей, деформация фигуры); в) изменение графических особенностей рисунка, а именно, появление слабого нажима, прерывистых тонких линий, разрывов контура, штриховки различных частей фигуры и одежды; г) появление «новых» частей тела, которых не было на автопортретах раннего возраста, например, рук, ушей, ресниц, бровей и т.п.; д) «исчезновение» частей тела.

Автопортреты «конечного» возраста были представлены в двух вариантах: конструктивном и деструктивном. В конструктивном автопортрете видно развитие (улучшение, по сравнению с предыдущими изображениями, особенно самым ранним, общей картины фигуры; появлений новых частей фигуры, улучшение качества штриха и др.), какое-либо приобретение (например, собственные дети, статус, улучшение пропорций тела и лица и др.) и то, что он является результатом явной динамики изменений в авто-портретах, естественно, конструктивной. Деструктивный автопортрет содержит явную деформацию как отдельных частей тела, так и всей фигуры в целом. Например, отсутствие половины головы, шея, сливающаяся с головой, сильный наклон фигуру в какую-либо сторону, отсутствие плеч, асимметрия различных парных частей тела, потеря частей тела, например, ступней, утрата половых различий и др.

Сравнение по этим признакам автопортретов показало, что в ЭК 67% портретов конечного возраста являются конструктивными и 27% – деструктивными. В КК 19% детей не нарисовали автопортрета будущего; автопортреты 43% учащихся носили деструктивный характер и лишь 38% – конструктивный.

Таким образом, развитие в младшем школьном возрасте умения видеть себя в пространстве ведет и к развитию умения видеть себя во времени. Развитию последнего также, по нашему мнению, способствует развитие более общей способности видеть жизненные явления не статично, а в динамике, чему в обсуждаемой технологии уделяется особое внимание.

Ряд исследований были специально посвящены сравнению особенностей развития временной стороны хронотопа в зависимости от образовательной технологии. Так, в одном из них учащиеся 1-3 классов должны были выполнить следующие задания: (1) на разделенном на 4 части листе бумаги нарисовать картинку на тему «Моя жизнь», но в данном случае, в отличие от описанного выше, в инструкции специально подчеркивалось, что это может быть картинка из прошлого, будущего (далекого или близкого) или из сегодняшней жизни; (2) после этого необходимо было на каждой из картинок указать свой возраст, соответствующий изображенному на ней событию; (3) следующее задание состояло в том, чтобы на оборотной стороне листа в двух-трех предложениях описать изображенное на картинках событие; (4) затем предлагалось ответить на вопрос: «О чем ты мечтаешь в своей жизни, которая будет в третьем тысячелетии?» (Исследование проводилось весной 2000 г.). Полученные данные свидетельствуют о серьезных отличиях, характеризующих временную сторону хронотопа, между экспериментальными и контрольными классами.

Учащиеся первых классов выполняли лишь первые три задания методики. В табл. № 2 представлены данные по числу рисунков с изображением «событий из своей жизни», где возраст «героя» либо соответствует возрасту рисующего, либо больше или меньше этого возраста. В графу «Актуальный период» объединены рисунки, на которых возраст ребенка или соответствует его теперешнему, или немного, на 1–2 года, больше или меньше. В отдельную графу – «Другое» – занесены рисунки, где либо указан некий нереальный возраст, например, 300000 лет, либо изображение по каким-то причинам вообще отсутствовало.

**Таблица № 2. Временная отнесенность «событий из своей жизни», выбранных для изображения первоклассниками**

Возраст «героя» на картинке	Число рисунков в % общего числа рисунков по классам	
	ЭК	КК
Намного моложе	12,5	9,5
Актуальный период	45,9	45,2
Намного старше	33,3	23,8
Глубокая старость	4,3	6,0
Другое	-	15,5

**Примечание.** Значимые по t-критерию Стьюдента различия ( $p < 0.1$ ) между параллельными классами выделены в таблице жирным шрифтом.

Статистически классы различаются лишь по показателю «Другое». В обоих классах предпочтение отдается событиям актуального периода или будущей жизни, когда участник изображенного на рисунке события станет уже взрослым. В обоих классах подавляющее число рисунков, где герою изображения столько или почти столько лет, сколько автору рисунка,

отражают различные внешкольные события (игры, развлечения, отдых на даче), лишь по 2-3 рисунка на класс – об учебе или о школе. Таким образом, в выборе темы рисунков классы также не различаются между собой. Однако они значительно различаются по качеству и конкретному содержанию рисунков. Различие состоит в том, что в ЭК рисунки детей, с одной стороны, значительно более детализированы, наполнены конкретными подробностями изображаемой ситуации, а с другой, – представляют собой не просто статичные картинки-портреты, а отражают какие-то активные действия детей. Это же относится и к рисункам, на которых отображены события из прошлой и будущей жизни: они сопоставимы по темам, но резко различаются по конкретности, детализированности рисунков. Единственное, но ярко выраженное, отличие в выбранных темах состоит в том, что в ЭК нет рисунков, достаточно популярных в КК, а именно, рисунков, отражающих некие фантастические, абстрактные, нереальные сюжеты (преобразования в неких фантастических существ через много тысяч лет и т.п.).

Та же проба, проведенная в третьем классе, уже выявляет значительные различия в характере отношения детей к своему прошлому, настоящему и будущему. Соответствующие данные представлены в табл. № 3.

**Таблица № 3. Временная отнесенность «событий из своей жизни», выбранных для изображения третьеклассниками**

Возраст «героя» на картинке	Число рисунков в % общего числа рисунков по классу	
	ЭК	КК
Намного моложе	13,7	28,8
Актуальный период	82,5	37,5
Намного старше	2,5	26,2
Глубокая старость	1,3	1,2
Другое	-	6,3

**Примечание.** Значимые по t-критерию Стьюдента различия ( $p < 0.1$ ) между параллельными классами выделены в таблице жирным шрифтом.

Третьеклассники из экспериментального и контрольного класса статистически надежно различаются практически по всем основным позициям. В КК чаще, чем в ЭК, дети изображают события из своего раннего детства и из воображаемого далекого будущего, в то время как учащиеся ЭК на своих рисунках чаще всего изображают события настоящего.

В свое время Б.Заззо показала, что дети младшего школьного возраста из более высоких - по материальному положению и образовательному уровню родителей – слоев французского общества предпочитают свой возраст и не хотят становиться старше или оказаться моложе, в то время как их сверстники из более низких социальных слоев стремятся побыстрее стать старше. Эти данные переключаются и с материалами некоторых исследований, проведенных на отечественных выборках. Если с этой точки зрения посмотреть на полученные нами данные, то оказывается, что дети из ЭК в

ходе обучения становятся все более похожими на детей из более высоких социальных слоев, а дети из КК – на детей из более низкого социального слоя. Таким образом, мы приходим к выводу о том, что технология обучения является фактором, по силе воздействия на процесс развития ребенка сопоставимым с фактором, определяемым социальным статусом его семьи.

Сравнение результатов 4-го и 5-го заданий методики, выполняя которые, надо было написать о своих желаниях, связанных с будущим, и которые предлагались только третьеклассникам, выявило следующее. Во-первых, в ЭК по сравнению с КК значительно больше само число желаний, намерений, так или иначе связанных с будущим. Иными словами, можно сказать, что содержательность, насыщенность временной перспективы будущего, – если, понимать ее по Ж.Нюттену не как некое пустое, предсуществующее образование, а как проекцию реально существующих человеческих надежд, мечтаний, опасений и т.п., – у учащихся ЭК больше, чем у учащихся КК. Во-вторых, содержание этих желаний существенно различается. Если в КК мечты и желания почти целиком исчерпываются «эгоистическими», связанными с личными достижениями и собственным благополучием (деньги, хорошее жилище, здоровье, хорошая профессия, счастье своих детей и т.п.), то в ЭК в подавляющем большинстве высказываний речь идет совсем о другом: о счастье для всех людей, о достижениях науки, о процветании страны и благоденствии всей планеты Земля, о полетах в космос и т.п. Таким образом, два сравниваемых класса различаются содержанием мотивационных объектов, составляющих пространство мотивации детей, самим характером их связей с миром. Наконец, в-третьих, желания и мечты, выраженные учащимися ЭК, не являются выражением их стремления в будущее, предпочтения будущего настоящему, что пронизывает многие высказывания учащихся КК. В ЭК мы видим обратную картину: будущее видится этими детьми как прямое продолжение настоящего. Для обозначения этого способа отношения к будущему можно воспользоваться очень точным термином, предложенным Ж.Нюттенем, – «открытое настоящее». Эти данные подтверждают полученные при анализе рисунков детей: учащихся экспериментального класса характеризует открытое настоящее, в то время как учащиеся контрольного класса – в большей степени ориентированы на будущее или прошлое в ущерб настоящему.

Есть все основания рассматривать результаты, полученные в экспериментальных классах, обучающихся по технологии «Росток», как предпочтительные в сравнении с результатами контрольных классов. Они подтверждают и выдвинутую нами гипотезу о влиянии характера обучения на развитие индивидуального хронотопа детей, а также гипотезу о преимущественном развитии пространственной стороны хронотопа в этом возрасте.

Положение о том, что младший школьный возраст сензитивен для развития произвольного поведения, разделяется большинством психологов и не требует дополнительных доказательств. Особый вопрос – вопрос о мере субъектности ребенка в осуществлении им произвольных действий, но и его решение в значительной степени зависит от выбора педагогической технологии.

**Девятая глава** «*Временная перспектива в отрочестве и юности*», состоящая из восьми параграфов, представляет результаты эмпирического изучения особенностей временной перспективы в подростковом и раннем юношеском возрастах.

На основании материалов исследования, в котором использовался метод экспериментальной беседы, был подтвержден известный тезис Л.И.Божович о том, что если подростки смотрят на будущее с позиции настоящего, то старшие школьники смотрят на настоящее с позиции будущего. Наличие четкой возрастной границы смены такого отношения позволяет, с одной стороны, рассматривать его как критерий, разделяющий указанные возраста, а, с другой, – зафиксировать специфическую характеристику ранней юности как возраста, обращенного в будущее. Сравнение данных этого исследования, проведенного в начале 80-х г.г. XX в., с данными, полученными двадцатью годами раньше и послужившими основанием для вывода Л.И.Божович о смене позиции, с которой смотрят школьники разных возрастов на свое настоящее и будущее, приводит к выводу о том, что возрастная граница этой смены позиции может изменяться в зависимости от особенностей социокультурной ситуации, складывающейся в обществе.

В цикле исследований 1980–1986 г.г. изучалась динамика изменения временной перспективы будущего в отрочестве и юности. В качестве основного метода исследования использовался метод мотивационной индукции (ММИ) Ж.Нюттена в нашем переводе и адаптации, позволивший проследить изменение содержания мотивов и их темпоральных характеристик в указанный возрастной период. Материалы этих исследований выявили следующее.

Во-первых, временная перспектива будущего на этапе позднего подросткового – раннего юношеского возраста не просто постепенно расширяется и последовательно обогащается. Соотношение близких и дальних целей, содержательная наполненность желаний и мотивов как бы флуктуируют, когда то одни, то другие цели и мотивы оказываются на первом плане, и это в значительной степени зависит от конкретной социальной ситуации развития, характеризующей каждую ступень школьного обучения, не говоря уже о той социальной ситуации развития, которая складывается, если юноши и девушки продолжают учебу не в школе, а в учреждениях среднего профессионального образования.

Во-вторых, полученные результаты поставили под сомнение целый ряд постулатов, положений, характеристик исследуемых возрастов, которые были сформулированы и определены на основании исследований, проведенных в другие годы, в иных социокультурных контекстах, что заставляет, с нашей точки зрения, как минимум, более внимательно относиться к этим положениям и характеристикам.

В-третьих, отчетливо выявилась «болевая точка» – проблема 8-го класса, связанная с последствиями принудительной ранней профессионализации, которая осуществлялась в 80-е г.г. прошлого века. Эта проблема, пусть и в ином плане, остается остро актуальной и сегодня.

В-четвертых, обнаруженные гендерные различия динамики мотивации и временной перспективы выявили близость полученных нами данных и данных аналогичных исследований, проведенных в других странах, в частности, в США: процесс формирования мотивационной иерархии, временной перспективы отличается у девушек более сложным и противоречивым сюжетом, чем у их сверстников – юношей. Это позволяет сделать вывод о том, что традиционные представление и социальные ожидания, которые связаны с мужскими и женскими ролями, по-видимому, довольно близки в странах с европейской культурой и характеризуются гендерной асимметрией, что и обуславливает различия временной перспективы у юношей и девушек.

Проведенный на материалах, полученных в разные годы, анализ факторной структуры временной перспективы, осуществленный посредством факторизации исходной матрицы, содержащей как показатели, отражающие содержание мотивов, так и показатели темпоральных индексов, демонстрирует достаточно большую устойчивость факторной структуры временной перспективы, представленной десятью биполярными факторами.

Выявленные факторы дают представление о том, в каких содержания-тельных оппозициях, определенным образом связанных с ментальной репрезентацией тех или иных временных периодов жизни, происходило становление временной перспективы и самоопределения юношей и девушек в 80–90-е гг. прошлого века. Данные факторного анализа свидетельствуют, что главное различие между старшеклассниками определялось выраженностью мотивации, связанной с развитием собственной личности, вниманием к своему Я, стремлением защитить его от посягательств внешнего мира, потребностью в самореализации и в выстраивании отношений с окружающими людьми. Недостаток подобной мотивации характерен для школьников, целиком сосредоточенных на учебном процессе. Второй важной характеристикой, определяющей различия, является наличие или отсутствие напряженности, связанной с образом старшеклассника в глазах окружающих, с его «зеркальным Я», и сопряженная с этим потребностью в самоутверждении. Третья дифференцирующая оппозиция – между намерением серьезно, по-взрослому, готовиться к будущей жизни и желанием наслаждаться жизнью сиюминутной.

Рассмотрение гендерных различий факторов, определяющих временную перспективу, выявило определенные различия временной перспективы юношей и девушек при общей близости этой факторной структуры. Различия особенно ярко проявляются в первых двух наиболее значимых факторах и связаны, что принципиально, именно с темпоральными характеристиками временной перспективы.

Описанный этап факторного анализа проводился с использованием метода главных компонент. На следующем этапе была применена процедура вращения полученной системы факторов методом «варимакс» с поправкой Кайзера. В результате были получены новые факторы, которые можно интерпретировать как «метамотивацию», которая определяет основные оси различий между старшеклассниками. Таких факторов также оказалось десять. Принципиально важно то, что эти факторы носят характер хронотопа,

т.е. объединяют как временные, так и пространственные характеристики, которые в данном случае выступают в форме содержания мотивационных объектов, в форме элементов «пространства мотивации».

Полученные с помощью факторного анализа материалы свидетельствуют о том, что в юношеском возрасте хронотоп определяется именно его временной составляющей. И именно темпоральные характеристики являются наиболее существенным дискриминационным критерием, определяющим различия между старшеклассниками.

Мы не видим противоречия в том, что основные различия между старшеклассниками, характеризуемые факторами, полученными при обычной процедуре факторизации, не совпадают с тем, что мы назвали «метамотивацией», или «главной мотивацией», а можно было бы назвать именно «хронотопами». Дело в том, что каждый человек характеризуется не одной какой-то «главной мотивацией», а сочетанием нескольких. Поэтому нет ничего удивительного в том, что основные различия между старшеклассниками описываются не «чистыми» мотивациями, или хронотопами, а их более сложными сочетаниями.

В главе представлены материалы сравнительного кросс-исторического исследования, полученные с использованием одной и той же методики (ММИ), в одном и том же населенном пункте (г. Москва), в близких по социальному составу школах (на поздних этапах исследования мы специально ставили такую задачу при выборе школы), но в разные годы, охватившие 17 лет (1980 – 1996 г.г.), на которые пришлось масштабные социокультурные изменения в стране. Исследование показало, что в наибольшей степени изменения в характере временной перспективы затронули ее темпоральные характеристики.

Различия во временной перспективе подростков и старшеклассников 80-х годов ХХ века (назовем их условно «подростки застоя»), с одной стороны, и 90-х (назовем их условно «подростки перестройки»), – с другой, столь значительны, что примененный в исследовании дискриминантный анализ позволил практически безошибочно относить отдельный протокол выполнения ММИ к той или иной группе (см. табл. № 4).

**Таблица № 4. Результаты классификации протоколов подростков 80-х и 90-х гг. по группам**

Группы учащихся	Кол-во уч-ся	Определенная в результате дискриминантного анализа отнесенность к группе	
		к 1-ой группе	к 2-ой группе
«Подростки застоя» (1-ая группа)	180	175 (97,2 %)	5 (2,8 %)
«Подростки перестройки» (2-ая группа)	75	11 (14,7 %)	64 (85,3 %)

Средний процент правильной классификации – 93,73, т.е. по высказываниям старшеклассника, полученным с помощью ММИ, можно практически безошибочно определить, когда выполнялось задание методики: в 80-е или в 90-е.

В табл. №5 приведены коэффициенты линейной комбинации по используемым параметрам временной перспективы. Чем больше значение коэффициента, тем большую роль он играет в классификации. Положительный коэффициент в данном случае способствует классификации во вторую группу («подростки перестройки»), отрицательный – в первую.

**Таблица № 5. Значения коэффициентов линейной комбинации исходных признаков (параметров временной перспективы) дискриминационной функции**

Кодовое обозначение переменной	Код: В – временной, С – содержательный	Содержание переменной	Значение коэффициента линейной комбинации
<b>A</b>	<b>B</b>	Период взрослой жизни, зрелость	-,11
<b>C</b>	<b>C</b>	Социальные контакты, общение	,22
<b>C2</b>	<b>C</b>	Реципрокные контакты	,20
<b>C3</b>	<b>C</b>	Мотивы в отношении третьих лиц	-,09
<b>C3H</b>	<b>C</b>	Пожелания всему человечеству	,05
<b>Cint,e</b>	<b>C</b>	Интимные контакты	,13
<b>E</b>	<b>C</b>	Познание	,12
<b>E2</b>	<b>B</b>	Период школьного обучения	-,53
<b>E2,E3</b>	<b>B</b>	Время окончания школы и поступления в вуз	,02
<b>E3</b>	<b>B</b>	Период обучения в вузе	-,09
<b>E3,A</b>	<b>B</b>	Период молодости и зрелости	-,01
<b>F</b>	<b>C</b>	Фантазии	,09
<b>L</b>	<b>B</b>	«Открытое настоящее»	,53
<b>Li</b>	<b>B</b>	Вся предстоящая жизнь	,74
<b>Lz</b>	<b>C</b>	Отдых, развлечения	,33
<b>P</b>	<b>C</b>	Потребительство	,33
<b>R</b>	<b>C</b>	Всякая активность	-,03
<b>R2</b>	<b>C</b>	Профессиональная деятельность	,26
<b>R3</b>	<b>C</b>	Учеба	,34
<b>Rarm</b>	<b>C</b>	Нежелание служить в армии	,26
<b>S</b>	<b>C</b>	Собственная личность	-,11
<b>Sout</b>	<b>C</b>	Автономия Я	,16
<b>Spre</b>	<b>C</b>	Защита Я	,21
<b>SR</b>	<b>C</b>	Самореализация	-,08
<b>W</b>	<b>B</b>	Ближайшее будущее (день, неделя, месяц)	,09
<b>x</b>	<b>B</b>	Историческое будущее	-,09

Наибольшую роль в классификации, определяемую значением коэффициента линейной комбинации исходных признаков (дискриминационной функции), играют, как видим, переменные, определяемые с помощью времен-

ного кода, а именно: показатели индексов «открытого настоящего», актуального периода – периода школьного обучения, и показатели «вся жизнь». Что касается «влиятельных» переменных, выделяемых с помощью кода анализа содержания, имеющих – по сравнению с темпоральными – меньшие значения коэффициента линейной комбинации, то можно выделить следующие: мотивация, связанная с отдыхом и досугом; с желанием приобрести, иметь различные материальные ценности; мотивация, связанная с получением образования и будущей профессиональной деятельностью; характерная для юношей мотивация, связанная с нежеланием и боязнью служить в армии. Все перечисленные мотивы значительно больше представлены у подростков 90-х, что согласуется с наблюдавшимися тенденциями роста в системе ценностей досуга и достатка, с одной стороны, интереса к учебе и работе, – с другой.

Подводя итог изложению полученных с применением дискриминантного анализа данных, можно сказать, что его использование на материале методики ММИ позволяет практически безошибочно определить, в какой период проводилось исследование. Это свидетельствует о разительности произошедших в мотивации подростков перемен, с одной стороны, и о высокой чувствительности и валидности методики Ж.Нюттена, – с другой.

Основное отличие школьников 90-ых годов от их предшественников заключается в расширении их временной перспективы, в более выраженном отношении к отдаленному будущему, сопровождающемся потерей интереса к школьной жизни при возрастании учебной и других форм активности.

Представляется особенно важным подчеркнуть, что основным дифференцирующим – в данном случае дифференцирующим группы подростков двух исторических периодов – критерием вновь оказывается временная составляющая хронотопа.

Выбор направлений исследований временной перспективы, проведенных в начале XXI в., связан с тем, что за последние 10-15 лет значительно возросла вариативность форм среднего образования. Вот почему намеренно исследования велись в разных школах: в государственных общеобразовательных, в негосударственных, в вальдорфской школе, в школах, где в разных классах дети учатся по разным программам.

Представленные в диссертации материалы демонстрируют различия в характере мотивации, как в ее содержательных, так и в темпоральных аспектах, у подростков и старшеклассников, обучающихся в различных учебных заведениях. Однако та общая тенденция, которая была выявлена у «подростков перестройки», сохранилась и отчетливо проявляется вне зависимости от типа школьного обучения. У современных подростков также наблюдается снижение мотивации, связанной с актуальным периодом жизни, т.е. со школой, и большая выраженность мотивации, связанной с будущей взрослой жизнью.

Как можно оценивать эти данные? С одной стороны, многие психологи отмечают важность наличия глубокой временной перспективы будущего в этом возрасте, и, следовательно, выявленная тенденция может быть оценена позитивно. С другой стороны, школа для большинства современных

подростков как бы теряет свою непосредственную притягательность, важность, становясь лишь ступенькой к дальнейшей жизни. Но ведь вместе с таким обесцениванием школы происходит и обесценивание всего актуального периода жизни.

Итак, исследования, проведенные с использованием разных методических приемов и способов анализа, приводят к общему выводу о том, что за последние 20-30 лет значительно изменились характеристики мотивационно-потребностной сферы, временной перспективы, жизненных стратегий российских юношей и девушек. В 80-е г.г. XX в. исследователи отмечали у старшеклассников «недостаточную самостоятельность и готовность к самоотдаче ради будущей реализации своих жизненных целей» (Е.В. Головаха 1988; И.В.Дубровина и др., 1987,1988). Можно думать, что в то время сознательно или бессознательно большинство ощущало, что от их выбора, их энергии, способностей зависит не так уж много. Современные молодые люди во все большей степени ориентированы на себя и собственные жизненные достижения, они более активны, их уровень притязаний (в особенности в материальной сфере) растет, а жизненные стратегии охватывают все более далекую временную перспективу.

Конечно, все эти, по сути своей социально-психологические наблюдения, выводы, констатации, фиксирующие изменения мотивации и временной перспективы, которые происходили в последние несколько десятилетий истории жизни нашей страны, весьма интересны и не могут не учитываться при изучении развитии личности и общества в целом. Однако психологически, с точки зрения изучения возрастных закономерностей развития временной перспективы, с нашей точки зрения, важен сам несомненный факт наличия тесной связи между изменениями широкого социокультурного контекста и тем, как выстраиваются жизненные перспективы молодых людей.

Полученные нами выводы согласуются с результатами некоторых других исследований, которые также можно назвать кросс-историческими. Примером может служить социологическое исследование динамики притязаний российской молодежи, проведенное в период с 1985 по 2005 г. (В.С.Магун, М.В.Энговатов, 2006). Сравнивая на протяжении 20 лет притязания и жизненные стратегии 16-17-летних подростков России и Украины, авторы также пришли к выводу, что максимальные изменения произошли именно в период с начала до середины девяностых годов, после чего наблюдается стабилизация уровня и характера притязаний. Вывод авторов относительно сути содержательных изменений состоит в том, что «прежде всего «вырвались» на свободу и резко усилились индивидуалистически ориентированные потребности людей, поскольку по контрасту с советским обществом происходила общая переориентация системы ценностных доминант с публичной на приватную сферу» (с.85). Было показано, что в период с 1985 по 2005 г. каждое следующее поколение молодежи все в меньшей степени хотело бы тратить свои силы на преодоление физических и эмоциональных лишений и все в больше степени

– на приобретение новых ресурсов – «человеческого капитала» – и на его активное использование в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Если поставить вопрос о том, какой фактор в наибольшей степени определяет развитие мотивации и временной перспективы в период юности и молодости, то ответом будет – Время, историческое время, которое застаёт вступающий во взрослую жизнь молодой человек и которое он слышит так, как, по-видимому, не слышит ни до, ни после этого времени своей юности и молодости. По мнению Э.Эриксона, именно лучшие представители молодежи умеют услышать, «прозреть» во «внеличном» времени самые передовые, самые перспективные его идеи и подхватить их. В этом, собственно, с его точки зрения, и состоит задача поиска и обретения в юности психосоциальной идентичности. Возможно, именно понятая как хронотопическое образование временная перспектива – чаяния, надежды, сознательные планы и неосознаваемые опасения и т.п. в их содержательной определенности и временной отнесенности, – которая складывается в юности и молодости, может быть лучшим свидетельством того или иного Времени, того или иного этапа жизни общества.

Можно также думать, что именно временная перспектива, формирующаяся в юности, составляет одну из важных характеристик каждого из поколений, которые, как известно, тоже формируются в юности. Потом, в зрелости, в старости, люди так и несут с собой эти юношеские мечты и надежды, как-то соотнося с ними те новые задачи, которые, конечно же, жизнь ставит перед человеком на каждом новом ее этапе.

Отдельное направление исследований было посвящено поиску ответов на вопросы, так или иначе связанные с предпочтением возраста. Является ли та устремленность в будущее, которую рассматривают как общепризнанную характеристику подростков и старшеклассников, их реальным желанием стать старше, стать взрослыми? Или, если говорить о подростках, – является ли их чувство взрослости желанием действительно стать старше? Как вообще в отрочестве и юности соотносятся между собой ориентация на будущее и умение жить в настоящем, ценить настоящее? Для анализа этого аспекта развития временной перспективы нами использовалась методика «Золотой возраст» (вариант А.М.Прихожан), основанная на идее экспериментальной беседы, разработанной в свое время Б.Заззо (B.Zazzo, 1966, 1972). Представленные в диссертации материалы, полученные на большой выборке учащихся 4-10 классов ( $n > 1250$ ) в разных городах и населенных пунктах России, выявляют достоверное преобладание ( $p < 0,001$ ) во всех возрастах предпочтений более старшего возраста. Эти данные резко отличают российских детей от тех французских, с которыми работала в свое время Б.Заззо: уже в 6-7 лет юные парижане в качестве предпочитаемого выбирали свой возраст, и дальше этот процент только рос, оказываясь тем выше, чем выше было социальное положение семьи ребенка. Поэтому выбор своего возраста Б.Заззо рассматривала как показатель психологического благополучия и личностной зрелости. По нашим данным, в наименьшей

степени школьники склонны предпочитать свой возраст в самые трудные для них периоды: в 13 лет и в год окончания школы.

Детальный анализ полученных по методике «Золотой возраст» данных свидетельствует о том, что развитие временной перспективы, рассмотренное с точки зрения предпочтения прошлого, настоящего или будущего времени, нельзя себе представить как имеющее линейную, «векторную» направленность. Это сложное образование, всегда являющее собой определенное взаимоотношение настоящего, будущего и прошлого, характер которого подвержен весьма существенным социокультурным, возрастным, гендерным и индивидуальным вариациям.

Вопрос о том, какой вклад вносят представления о временной перспективе личности в проблематику психологического здоровья человека вообще и подростков и юношей, в частности, рассматривался многими авторами (Л.И.Божович, Ш.Бюлер, Л.С.Выготский, В.В.Ковалев, И.С.Кон, А.С.Макаренко, Е.А.Миско, И.П.Павлов, Н.В.Тарабрина, А.А.Ухтомский, R.J.Barndt, D.M.Johnson, A.David, C.Kidder, M.Reich, J.Nuttin, J.D.Foulks, J.T.Webb, M.Wallace, A.Rabin, R.A.Wyrick, L.C.Wyrick и др.). Все они, основываясь на самом разном материале, признают содержательно наполненную и далекую временную перспективу будущего как важную составляющую психического и психологического здоровья человека.

Эмпирическое изучение данного аспекта проблемы в нашей работе представлено исследованием особенностей временной перспективы у подростков, воспитывающихся в учреждениях для детей, лишенных попечения родителей, и у юношей с аддиктивным поведением.

В диссертации приводятся материалы, свидетельствующие о том, что у подростков, воспитывающихся в учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, складывается иной по сравнению с подростками, растущими в семье, хронотоп, который характеризуют, с одной стороны, привязанность к месту своего существования и тем мотивационным объектам, которые с ним непосредственно содержательно связаны, а с другой стороны, – другое, укороченное, будущее, другое, бедное воспоминаниями прошлое, другое, как будто бы и насыщенное актуальными заботами, целями, мотивами, но субъективно «еле ползущее» настоящее время.

В результате исследования особенностей временной перспективы у юношей с аддиктивным поведением с помощью метода мотивационной индукции, проводившегося нами совместно с С.А.Кулаковым, была обнаружена определенная деформация мотивационной сферы юношей с аддиктивным поведением, проявляющаяся в снижении интерперсональных связей, повышении мотивации личностной автономии, защиты Я, утрате временной перспективы будущего – способности видеть пути своего развития и в ряде других моментах. Составной частью данного исследовательского проекта было осуществление коррекционной и развивающей работы с этими юношами. Программа психокоррекционных мероприятий была направлена на создание альтернативной мотивации по

отношению к возникающей потребности в алкоголе и токсических веществах. Сохранные элементы мотивации были тем фундаментом, на котором эта психотерапевтическая программа строилась. Программа осуществлялась в рамках групповой психотерапии с использованием элементов поведенческого тренинга. Несмотря на то, что в ней специально не ставилась задача расширения временной перспективы, такое изменение, равно как и трансформация содержательной стороны мотивационной сферы по итогам работы было зафиксировано. Иными словами, можно сказать, что общее улучшение состояния этих юношей, некоторое продвижение в их личностном развитии и расширение репертуара поведенческих реакций оптимизировало и их временную перспективу.

Что касается проблемы развития воли и произвольности, то обобщение полученных в проведенных исследованиях материалов позволяет сказать следующее. Переход от младшего школьного к подростковому возрасту связан с возникновением нового отношения к будущему, с новым этапом развития временной перспективы, что отмечают и другие авторы (Л.Б.Слугина, 1999). Этому соответствует развитие целеполагания и воли как желаний, обращенных в будущее. Спецификой развития воли в раннем юношеском возрасте является то, что в это время в определенном смысле объединяются две реальности воли – воля и произвольность: возникновение жизненного плана, т.е. целей и мотивов, во времени далеко выходящих за пределы актуальной ситуации жизнедеятельности субъекта, становится средством саморегуляции, преодоления ситуативности поведения, формирования способности к активному (а не реактивному) поведению. Возникновение такого способа овладения собственным поведением является и критерием перехода от подросткового к раннему юношескому возрасту, и существенным параметром психологического здоровья и психологической зрелости личности на данном возрастном этапе ее развития.

Материалы, представленные в девятой главе диссертации, позволяют сделать следующие выводы.

Используя в качестве приоритетного один и тот же метод – метод мотивационной индукции (ММИ) – на разных выборках подростков и юношей/девушек и для решения различных исследовательских задач, мы зафиксировали значительную вариабельность как содержательных, так и темпоральных характеристик мотивационной сферы, которая проявляется и в гендерных, и в возрастных различиях, и в различиях, определяемых типом образовательного учреждения, характером (семейным или интернатским) воспитания и, наконец, – в индивидуальных различиях. Эта вариабельность легко может быть подтверждена и исследованиями ряда других авторов, являясь несомненно интересной для решения отдельных теоретических, прикладных и практических задач, все же сама по себе не вызывает удивления.

Два принципиально важных, с нашей точки зрения, полученных факта заслуживают особого внимания.

Первый – как будто игнорирующая эту вариативность, почти со сто процентной вероятностью определяемая «приписанность» каждого отдельного протокола, каждого индивидуального «списка» желаний, планов, надежд, опасений к тому историческому времени, которое совпало с юными годами человека. Кросс-историческое исследование и, в особенности, дискриминантный анализ убедительно об этом свидетельствует, выявляя тем самым в качестве доминирующего фактора, определяющего характер временных перспектив в переходный от детства к взрослости период, широкий социокультурный контекст, который мы предпочли в данном исследовании описывать как хронотоп культуры, задающий пространственные (в широком смысле этого слова) и временные координаты жизни отдельного человека.

Второй факт состоит в том, что в основе различий, обуславливающих вариативность временной перспективы, понимаемой как пространство мотивации, в подростковом и юношеском возрасте, лежат именно темпоральные параметры мотивации, иными словами, именно временная составляющая индивидуально формирующегося хронотопа оказывается в этом возрастном периоде тем дифференцирующим критерием, который определяет вариативность путей развития и временной перспективы, и личности в целом.

#### *Десятая глава «Социально-психологическое исследование временной перспективы как составляющей ментальности».*

Многие психологи отмечали, что, начиная с подросткового возраста, собственно возрастные закономерности развития начинают отходить на второй план, уступая место, с одной стороны, индивидуальным различиям (чем дальше, тем больше включающим не только психофизиологические особенности, но и то, как были прожиты годы жизни), а, с другой, фактору культуры. Культурные различия, разность профессий, биографий, здоровья и другие факторы, влияние которых с возрастом растет, делают, с нашей точки зрения, осмысленными два методологических подхода в изучении хронотопа и, как его аспекта, временной перспективы взрослых людей. Это, с одной стороны, идиографическое изучение жизненного пути человека в логике, например, школы Б.Г.Ананьева. Такого рода подход к изучению психологического времени личности продуктивно используется в каузометрии. С другой стороны, интересные данные могут быть получены в ходе масштабных – в идеале кросс-культурных и кросс-исторических – социально-психологических исследований с грамотно подобранными выборками.

Опыт такого рода исследования и представлен в десятой, заключительной главе диссертации. В 1996 году в составе коллектива авторов под руководством И.Г.Дубова нами было проведено изучение интенциональности как одного из аспектов ментальности жителей российского мегаполиса. В исследовании приняли участие 1000 респондентов-москвичей в возрасте от 18 до 60 лет. Двухступенчатая случайная выборка была квотирована по полу, возрасту и

образованию в соответствии с половозрастной и образовательной структурой населения г. Москвы.

Мы исходили из того, что изучение потребностей, мотивов, целей, направляющих поведение человека, определяющих характер его переживаний, чувств, эмоций и его целостную картину мира, отвечает действительному смыслу понятия интенциональности. История изучения проблемы ментальности говорит о том, что именно интенциональность, «страстность» отношения к жизни, долгое время игнорировавшаяся, в последнее время все более привлекает внимание социологов, историков, культурологов. Проблему интенциональности совершенно невозможно обойти, имея задачу приблизиться к пониманию российской ментальности, уже потому, что именно специфика целей, по мнению многих, как раз и определяет массовое сознание россиян. В главе приводятся результаты социологических и социально-психологических исследований, в том или ином ракурсе освещающих проблему интенциональности.

В основу исследовательской методики был положен метод, обратный методу мотивационной индукции. На основании имеющегося опыта использования МИМ нами был составлен список целей и мотивов – мотивационных объектов, или дескрипторов. Первоначально данный список включал 188 позиций. На втором этапе полученные данные были кластеризованы с помощью стандартной процедуры иерархической кластеризации, имеющейся в статистическом пакете SPSS. Сформированный по итогам кластеризации исходного списка конечный список содержал 80 важнейших жизненных целей. Кроме вопросов о жизненных целях, опросник включал также вопросы, выявляющие базовые ценности респондентов.

В диссертации описана и проанализирована факторная структура целей, представленных в массовом сознании россиян середины 90-х годов. Отдельно проанализированы ответы респондентов на вопрос об их главной жизненной цели. Выявлено, что в качестве таковой – с большим отрывом от остальных – определились следующие три позиции: «обеспечить счастье моих детей» (20% опрошенных), «иметь хорошее здоровье» (14,6 %) и «иметь хорошую семью» (11,6 %). Еще 17 целей собрали от 1 до 5% опрошенных каждая. Полученный результат, совпадающий с результатами других эмпирических исследований, в частности, с проведенным в 1994 году опросом ВЦИОМ, представляется естественным, хотя и не согласуется с приведенными в начале главы стереотипными представлениями о сознании россиян.

Для соотнесения целей и ценностных ориентации был осуществлен факторный анализ целей и ценностей. Ценностные факторы семантически оказались во многом совпадающими с факторами целевыми, что закономерно, поскольку между жизненными целями и базовыми ценностями существуют хоть и неоднозначные, но, тем не менее, легко прослеживаемые отношения соподчинения. В этой связи была предпринята попытка выявить указанные отношения путем совместной факторизации целей и ценностей. Полученные в результате факторы лишь в редких

случаях включали цели и ценности одновременно. Часть факторов состояла из одних только целей, практически воспроизводя факторную структуру блока целей, часть – только из ценностей, воспроизводя факторную структуру ценностей. Этот вывод подтверждает и нерасчлененная факторная структура, полученная до ротации векторов. В ней наиболее ярко выражено разделение на цели и ценности, обусловившее формирование конечной факторной структуры, в которой одни факторы состоят исключительно из целей, а другие – из одних только ценностей. Эту исходную факторную структуру составляют 16 униполярных факторов, два из которых забирают 19,4% дисперсии и включают 98 из 117 дескрипторов «целевого» и «ценностного» блоков опросника. Выделенные два протофактора, первый из которых состоял практически из одних только целей, а второй вобрал в себя абсолютное большинство ценностей, чрезвычайно интересны для психосемантического анализа. Особое внимание привлекают здесь и исключения из этого «правила», т.е., с одной стороны, те цели, которые попали в «ценностный» фактор, а с другой, – те ценности, которые оказались отнесенными к «целевому» фактору.

Выявлено, что в «целевом» протофакторе кроме множества целей однозначно (с факторным весом, намного превышающим факторные веса данного дескриптора в других факторах) оказываются ценности «профессионализм», «успех», «новизна», а также ценность «свобода». Кроме того, в этот протофактор входит и такая ценность, как «любовь».

В «ценностный» протофактор, кроме множества ценностей, однозначно включены такие цели, как «Достойно умереть», «Делать добро для других людей», «Быть честным, порядочным человеком», «Жить духовной жизнью», «Вести добропорядочную, нравственную жизнь».

В то же время ряд ценностей, относящихся ко второму, «ценностному», протофактору, одновременно тяготеют и к первому, «целевому», имея в нем приблизительно такие же факторные веса, как и во втором. К первому протофактору относятся более конкретные («материальные») жизненные цели и некоторые либеральные ценности. Другие ценности и цели, составляющие «либеральную парадигму», хоть и находятся во втором протофакторе, но проявляют выраженное (по сравнению с другими ценностями этого протофактора) тяготение к первому протофактору. В то же время второй протофактор включает в себя основную массу ценностей, а также ряд целей, относящихся к духовной и нравственной сфере. Отсюда следует, что массовое сознание отчетливо разделяет сферы материального и духовного, относя к первой большинство конкретных жизненных целей и ряд либеральных ценностей, а ко второй – большинство базовых ценностей и ряд целей, имеющих духовную и нравственную природу.

Определить специфичность данного явления исключительно для обывденного сознания россиян, чья религия особенно контрастно противопоставляла материальное (низкое) духовному (высокому), или, наоборот, показать его универсальность для всех представителей рода человеческого способны лишь масштабные кросс-культурные исследования.

Тем не менее, можно отметить, что выделенная факторная структура позволяет уверенно утверждать, что массовому сознанию середины 90-х (по крайней мере, сознанию москвичей) было свойственно четко разделять деятельность людей, направленную на их физическое выживание, и деятельность, посвященную бескорыстному духовному созиданию и нравственному совершенствованию.

Исследование выявило значительную неоднородность интенциональности мужчин и женщин, людей разного возраста, разного уровня образования, представителей разных социальных слоев нашего общества, непростые соотношения их жизненных целей и ценностей.

Подводя итоги эмпирического исследования интенциональной стороны ментальности жителей московского мегаполиса середины 90-х г.г. прошлого века, следует сказать, что выявленный характер их жизненных целей и мотивов не укладывается ни в «дореволюционный» образ российского человека, живущего либо сиюминутными удовольствиями, либо мечтой о какой-то далекой, послезавтрашней жизни, ни в социалистические представления о «советском человеке – строителе коммунизма», сознательно жертвующем многим из своей актуальной жизни ради счастья будущих поколений. Москвичи последнего десятилетия XX в. жили проблемами своей семьи, своих детей, здоровья, работы – то есть, той самой «заботливой», рассчитанной на нормальную перспективу жизнью, в существовании которой многие аналитики им подчас отказывают.

Подтверждение, однако, нашло другое широко распространенное представление – о разрыве в массовом обыденном сознании материального и духовного, высшего и низшего, заботы о себе и заботы о других. Даже любовь россиянина оказывается как бы разорванной разными факторами: секс – в одном, потребность в аффилиации – в другом, семья – в третьем, а поиск настоящей любви – в четвертом. И это, как следует из проведенного исследования, характеризует многие другие отношения.

Таким образом, представленные в диссертации результаты цикла эмпирических исследований демонстрируют продуктивность рассмотрения развития временной перспективы, интенциональности в контексте становления индивидуального хронотопа. Это дает возможность по-новому увидеть целостный процесс развития личности, понимаемый как развитие функциональной системы, волевой структуры, дающей человеку возможность активного, осуществляемого в соответствии со своими собственными целями поведения, иными словами, развития субъектности. Сочетание использованного в исследовании мотивационного подхода к изучению временной перспективы и представлений о формировании личности, развивавшихся в школе Л.И.Божович, наследующей традиции культурно-исторической теории позволило представить специфику и выявить ключевые факторы онтогенетического развития временной перспективы личности.

В **Заключении** обсуждены результаты проведенного диссертационного исследования, намечены перспективы дальнейшего изучения временной перспективы и индивидуального хронотопа в контексте культурно-исторической психологии личности и сформулированы **выводы**:

1. Разработан новый подход к изучению феномена временной перспективы, основанный на его анализе как элемента культурного и индивидуального хронотопа в контексте конкретно-исторической психологии.

1.1. Временная перспектива понимается в данном исследовании как заданная культурой форма интенциональности субъекта в единстве ее темпоральных и пространственных характеристик. Понимаемая таким образом временная перспектива является репрезентацией мотивационной сферы, каждый элемент которой (мотив) представляет собой неразрывное единство предметного содержания мотива, определяемого его местом в ценностно-смысловом поле личности (пространственная характеристика), и антиципируемого периода реализации этого предметного содержания (временная, или темпоральная характеристика). Такой подход позволяет исследовать временную перспективу в качестве специфического хронотопического образования.

1.2. С позиции культурно-исторического подхода временную перспективу личности можно рассматривать как высшую психическую функцию, натуральной основой которой является способность к антиципации, присущая всем живым организмам, обладающим психикой; человеческая форма этой способности формируется в результате ее опосредствования заданными в определенной культуре представлениями о времени и пространстве, паттернами отношения к ним, которые зафиксированы в знаках, символах, орудиях, предметах данной культуры.

1.3. Проведенный под этим углом зрения анализ существующих данных и гипотез об эволюции интенциональности как фундаментальной способности наделенных психикой живых существ прогнозировать будущее и учитывать его в своем поведении выявил существующую на всех этапах филогенеза неразрывную связь пространственных и временных аспектов интенциональности, что, в свою очередь, позволяет говорить о существовании некоторой «натуральной» основы индивидуального хронотопа человека.

1.4. Теоретико-культурологический анализ проблемы хронотопа, демонстрирующий культурно-исторические различия в представлениях о пространстве и времени, паттернах отношения к ним у людей разных культур в разные исторические периоды, доказал необходимость учета хронотопа культуры как принципиально важного элемента социокультурного контекста онтогенетического развития личности.

2. Разработанная концепция развития временной перспективы, базирующаяся на культурно-историческом подходе к пониманию личности, расширяет представления об онтогенезе временной перспективы за счет

введения принципа гетерохронии развития пространственной и темпоральной составляющих индивидуального хронотопа, позволяет описать качественное своеобразие этапов развития временной перспективы как специфического хронотопического образования.

2.1. Выявлено принципиальное соответствие заявленной модели идее возрастной периодизации Д.Б.Эльконина: периоды преимущественного развития мотивационной стороны деятельности соотносятся с периодами, сензитивными для развития временной составляющей хронотопа и воли как «органа будущего», а периоды преимущественного развития операционально-технической стороны – для развития пространственной стороны хронотопа и произвольности как способности к владению своим поведением в актуальном, «здесь-и-теперь» существующем пространстве своей жизнедеятельности.

2.2. Происходящий на самых ранних этапах новорожденности переход от физиологического ритма взаимодействия плода с материнским организмом и непосредственной пренатальной общности «мать-ребенок» к ритму культурного взаимодействия матери с новорожденным ребенком рассматривается в данной работе как начало становления индивидуального культурного хронотопа ребенка. Интенциональность в младенчестве представляет собой неразрывное единство когнитивной, мотивационной и волевой ее сторон, что поведенчески выражается в проявлениях гипобулической воли как способности удерживать то или иное потребностное состояние. На этом этапе происходит интенсивное развитие способности к антиципации, что выражается в многократном увеличении времени отсрочки антиципируемого явления как на когнитивном, так и на аффективном уровне.

2.3.Ранний возраст является периодом преимущественного развития пространственной стороны индивидуального хронотопа, когда ребенок активно соотносит свое тело с окружающим его физическим пространством и пространством предметов культуры, одновременно развивая свою произвольность в процессе овладения своим телом и своим поведением в ситуации разнонаправленности мотивов, внутренних и внешних требований, определяемой конкретной ситуацией.

2.4.Дошкольное детство – время интенсивного развития временной стороны хронотопа и, прежде всего, временной перспективы всей будущей жизни. В этот период происходит переход от преимущественно циклического к линейному времени. Важным моментом этого перехода является осознание ребенком смертности человека вообще и своей, в частности. Дошкольный возраст – это сензитивный период для развития воли, и наилучшим средством для этого является свободная игра ребенка, в которой он является творцом ее замысла.

2.5.Младший школьный возраст – период преимущественного развития пространственной стороны индивидуального хронотопа. Определяющим фактором этого развития является содержание и способ организации учебной деятельности. Дифференцирующим критерием, разделяющим младших

школьников (обучающихся по разным технологиям, различающихся общим уровнем психического развития, воспитывающихся в семье и вне семьи), является именно пространственная сторона хронотопа.

2.6. Переходный период, объединяющий подростковый и ранний юношеский возраста, является периодом преимущественного развития временной составляющей хронотопа, несмотря на качественные различия в отношении к будущему у подростков и юношей. Материалы исследования позволяют рассматривать изменение отношения к будущему как один из параметров, позволяющих различать эти возраста.

2.7. Темпоральные характеристики временной перспективы являются дифференцирующим критерием личностного развития в переходном возрасте, что проявляется в различиях этих характеристик у юношей и девушек, у учащихся массовых школ и воспитанников школ-интернатов для детей, оставшихся без попечения родителей, у юношей, характеризующихся аддиктивным поведением, в сравнении с их обычными сверстниками.

3. Кросс-историческое исследование особенностей временной перспективы подростков и юношей за последние 30 лет жизни нашей страны показало, что радикальные изменения в жизни российского общества оказывали непосредственное влияние на характер временной перспективы вступающих во взрослую жизнь людей. Наибольшие изменения зафиксированы при сравнении подростков и юношей середины 1980-х гг. с их сверстниками середины 1990-х г.г. прошлого века, что подтверждается материалами, полученными в исследованиях других авторов, на других выборках и с использованием других методических приемов. Данные диссертационного исследования свидетельствуют о том, что в наибольшей степени эти изменения затронули именно темпоральную (а не содержательную) сторону мотивации, составляющей временную перспективу будущего.

4. Этапам развития временной перспективы и, шире, индивидуального хронотопа соответствуют определенные этапы в развитии воли и произвольности. Периоды преимущественного развития временной составляющей хронотопа являются в то же время периодами развития воли, понимаемой как «свободная воля», как обращенное в будущее желание. Периоды преимущественного развития пространственной составляющей хронотопа – это периоды становления произвольности как способности к владению своим поведением в актуальном, «здесь-и-теперь» существующем пространстве жизнедеятельности. В раннем юношеском возрасте эти две реальности воли в определенном смысле объединяются: возникновение жизненного плана, т.е. целей и мотивов, во времени далеко выходящих за пределы актуальной ситуации жизнедеятельности субъекта, становится средством саморегуляции, преодоления ситуативности поведения, формирования способности к активному (а не реактивному) поведению. Возникновение такого способа овладения собственным поведением является и критерием перехода от подросткового к раннему юношескому возрасту, и

существенным параметром психологического здоровья и психологической зрелости личности на данном возрастном этапе ее развития.

5. Полученные в исследовании данные подтверждают высказывавшиеся в психологии мысли о характере временной перспективы как существенном показателе психического и психологического здоровья в переходном возрасте, конкретизируя это положение акцентом на темпоральных аспектах временной перспективы.

6. Социально-психологическое исследование интенциональной стороны ментальности жителей российского мегаполиса продемонстрировало эффективность мотивационного подхода в изучении интенциональности большой по численности группы взрослого населения, выявив значительный разброс данных в зависимости от пола, возраста, образовательного и социального уровня респондентов. Факторный анализ полученных данных выявил несовпадение ценностной и мотивационной сторон ментальности, а также разрыв в массовом обыденном сознании россиян материального и духовного, высшего и низшего, заботы о себе и о других.

7. Разработанная концепция развития временной перспективы, базирующаяся на культурно-историческом подходе к пониманию личности, расширяет представления об онтогенезе временной перспективы за счет введения принципа гетерохронии развития пространственной и темпоральной составляющих индивидуального хронотопа, позволяет описать качественное своеобразие этапов развития временной перспективы как специфического хронотопического образования.

#### **Содержание диссертации отражено в следующих публикациях:**

##### **Статьи в научных журналах, рекомендованных ВАК**

1. Толстых Н.Н. Психология воспитания воли у младших школьников // Вопросы психологии. 1979. № 4. С. 146 - 150. (0,5 п. л.)
2. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 79 - 86. (0,8/0,4 п. л.)
3. Толстых Н.Н. Жизненные планы подростков и юношей // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 79 - 86. (1 п. л.)
4. Толстых Н.Н., Кулаков С.А. Изучение мотивации подростков, имеющих пагубные привычки // Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 35 - 38. (0,6/0,3 п. л.)
5. Толстых Н.Н., Филиппова Е.В. Проблема человека - проблема реального гуманизма // Психологический журнал. 1988. Т. 9. № 5. С. 3-13. (1/0,5 п. л.)
6. Толстых Н.Н., Филиппова Е.В. Проблема человека - проблема реального гуманизма // Психологический журнал. 1988. Т.9. № 6. С.11-22. (1/0,5 п. л.)
7. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. «Интересная психология»: Л.С. Выготский и Л.И. Божович // Вопросы психологии. 1996, № 5. С. 63 - 72. (1/0,5 п. л.)

8. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Л.И. Божович и современная психология развития // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 120 - 122. (0,4/0,2 п. л.)
9. Толстых Н.Н. Как возможна внутренняя свобода: три ответа Л.И. Божович // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 1. С.147 - 160. (0,7 п. л.)
10. Толстых Н.Н. Возможность свободы // Журнал культурно-исторической психологии. 2007. №1. С. 19 - 28. (1 п. л.)
11. Толстых Н.Н. Формирование личности как становление субъекта развития // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 134 - 140. (0,5 п. л.)
12. Толстых Н.Н. Некоторые особенности мотивации и временной перспективы детей-сирот из учреждений // Психологическая наука и образование. 2009. № 3. С. 33 - 43. (0,8 п. л.)
13. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации // Психологическая наука и образование. 2009. № 3. С. 5 - 12. (0,6/0,3 п.л.)
14. Толстых Н.Н. Развитие индивидуального хронотопа в детстве и юности // Вопросы психологии. 2010. № 2. С.30 - 45. (1,3 п. л.)

#### **Монографии**

15. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. М.: Педагогика. 1990. 160 с. (10/5 п. л.)
16. Толстых Н.Н. Хронотоп: культура и онтогенез. Смоленск-Москва: Универсум, 2010. 292 с. (18,25 п. л.)

#### **Статьи в научных изданиях**

17. Толстых Н.Н. Проблема целобразования и развитие личности ребенка // Коммунистическое воспитание учащихся в процессе овладения основами наук. М.: Изд-во АПН СССР, 1979. С. 112 - 113. (0,1 п. л.)
18. Толстых Н.Н. Роль целепологания в формировании личности // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. М.: Изд-во АПН СССР, 1979. С. 18 - 20. (0,2 п. л.)
19. Толстых Н.Н. Возрастные и половые различия в представлениях подростков о своей будущей семейной жизни // Психолого-педагогические проблемы воспитания детей в семье и подготовки молодежи к семейной жизни / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: НИИ общей педагогики, 1980. С. 68 - 79. (0,8 п. л.)
20. Толстых Н.Н. Изучение некоторых механизмов целенаправленной деятельности в подростковом и юношеском возрасте // Психология формирования личности и проблемы обучения / Под ред. Д.Б.Эльконина и И.В. Дубровиной. М.: Изд-во АПН СССР, 1980. С. 161 - 164. (0,4 п. л.)
21. Толстых Н.Н. Динамика возрастных изменений представлений о своей будущей семейной жизни у мальчиков и девочек // Семья и личность (психолого-педагогические, социологические и медико-психологические проблемы). М.: АПН СССР, 1981. С. 208 - 209. (0,1 п. л.)

22. Толстых Н.Н. Сравнительное изучение отношения к будущему у подростков, воспитывающихся в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей: Сборник научных трудов / Отв. ред. И.В. Дубровина, М.И. Лисина. М.: Изд-во АПН СССР, 1982. С.111 - 122. (0,7 п. л.)
23. Толстых Н.Н. Формирование жизненной перспективы в подростковом и раннем юношеском возрасте // Психолого-педагогические проблемы мотивации учебной и трудовой деятельности. Новосибирск, 1985. С. 146-147. (0,1 п. л.)
24. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психолого-педагогические проблемы воспитания младших школьников в закрытом детском учреждении // Результаты психологических исследований – в практику обучения и воспитания / Под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова, А.Г. Рузской М.: Изд-во АПН СССР, 1985. С. 42 - 56. (0,8/0,4 п. л.)
25. Толстых Н.Н. Отношение к будущему // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1987. С. 42 - 65. (1,4 п. л.)
26. Толстых Н.Н. Формирование временной перспективы - важный аспект оптимизации процесса личностного развития в подростковом возрасте // Научно-практические проблемы школьной психологической службы: Тезисы докладов Всесоюзной конференции / Ред. колл.: А.К. Бабанский, А.А. Бодалев, И.В. Дубровина. М., 1987. С. 180 - 182. (0,2 п. л.)
27. Толстых Н.Н. Изучение временной перспективы в контексте развития мотивационной сферы в подростковом и раннем юношеском возрасте // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. М.: Изд-во АПН СССР, 1988. С. 164 - 169. (0,5 п. л.)
28. Толстых Н.Н. Использование методики неоконченных предложений для изучения временной перспективы // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Изд-во АПН СССР, 1988. С. 95 - 109. (0,8 п. л.)
29. Толстых Н.Н. Варианты временной перспективы // Формирование личности старшеклассников / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1989. С. 41 - 56. (1 п. л.)
30. Толстых Н.Н. Жизненные планы старшеклассников // Формирование личности старшеклассников / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1989. С. 25 - 41. (1 п. л.)
31. Толстых Н.Н. Роль временной перспективы в развитии личности и индивидуальности в юношеском возрасте // Научные основы прикладной психологии. Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. М., 1989. С. 151 - 152. (0,1 п. л.)
32. Андреева А.Д., Гуткина Н.И., Дубровина И.В., Круглов Б.С., Прихожан А.М., Снегирева Т.В., Толстых Н.Н., Юферева Т.И. Индивидуальные особенности формирования личности в старшем школьном возрасте //

- Формирование личности старшеклассников / Под ред. И.В.Дубровиной. М.: Педагогика, 1989. С. 140 - 164. (1,6/0,2 п. л.)
33. Толстых Н.Н. Психологическая технология развития временной перспективы и личностной организации времени // Активные методы в работе школьного психолога: Сборник научных трудов / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Изд-во АПН СССР, 1990. С.80 – 95; 1991. С. 62 – 73. (1 п. л.)
34. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. - М.: Знание, 1990. 80 с. (3,5/1,75 п. л.)
35. Прихожан А.М., Толстых Н.Н., Младший школьник // Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В.Дубровиной, А.Г.Рузской. М.: Педагогика, 1990. С. 175 - 204. (2,4/1,2 п. л.)
36. Прихожан А.М., Толстых Н.Н., Юферева Т.И. Подросток // Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 1990. С. 205 - 246. (3/1 п. л.)
37. Толстых Н.Н. Подростковый возраст // Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. С. 124 - 145. (2 п. л.)
38. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Что характерно для современного подростка? // Воспитание школьников. 1991. № 5. С. 32 – 44. (1/0,5 п. л.)
39. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Что характерно для современного подростка? // Воспитание школьников. 1991. № 6. С. 40 – 53. (1/0,5 п. л.)
40. Толстых Н.Н. Социальная ситуация развития и проблемы возраста // Формирование личности в онтогенезе / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Изд-во АПН СССР, 1992. С. 43 - 50. (0,5 п. л.)
41. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Развитие личности в условиях психической депривации // Формирование личности в онтогенезе / Под ред. И.В.Дубровиной. М.: Изд-во АПН СССР, 1992. С. 99 - 104. (0,5/0,25 п. л.)
42. Prikhojan A.M., Tolstykh N.N., Children without family: psychic and personality development // Socio-Cognitive Development of the Child. M., Russia, 1993. P. 88-89. (0,1/0,05 п. л.)
43. Толстых Н.Н. Некоторые задачи развития и коррекции временной перспективы у старших школьников // Практическая психология образования. Материалы I съезда практических психологов образования России. Часть I. М.: Изд-во РАО, 1994. С. 92 - 96. (0,4 п. л.)
44. Толстых Н.Н. Временная перспектива и психическое здоровье // Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Издательский центр «Академия», 1994, 1997. С. 146 - 152. (0,7 п. л.)
45. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Активность против реактивности (школа Л.И.Божович) // Ярошевский М.Г. Историческая психология науки / Под ред. А.И.Мелуа. СПб.: Изд-во Межд. фонда ист. науки, 1995. С. 310 - 315. (0,5/0,25 п. л.)

46. Дубов И.Г., Толстых Н.Н. Жизненные цели жителей Российского мегаполиса // Ментальность россиян / Под ред. И.Г. Дубова. М.: ИМИДЖ-КОНТАКТ. 1997. С. 96 - 134. (3/1,5 п. л.)
47. Толстых Н.Н. Я работаю психологом в учреждении для детей-сирот // Я работаю психологом... / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Сфера. 1999. С. 140 - 158. (1 п. л.)
48. Степанова В.В., Толстых Н.Н. Школа развития индивидуальности // Прикладная психология. 2000. № 4. С.37 - 44. (0,8/0,4 п. л.)
49. Степанова В.В., Толстых Н.Н., Назарова Н.П., Петреев Е.Ю., Степанов Р.Д. Первый год в школе развития индивидуальности // Организация деятельности экспериментальных площадок. Вып. 5 / Отв. ред. Л.Е. Курнешова. М.: Центр «Школьная книга», 2001. С. 160 - 175. (1,5/0,3 п. л.)
50. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Исследование сферы мотивационных предпочтений // Психологическое обследование детей дошкольного – младшего школьного возраста: Тексты и методическое пособие / Ред.-сост. Г.В. Бурменская. М.: УМК «Психология», 2003. С. 203 - 206. (0,4/0,2 п. л.)
51. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. “Interesting Psychology” L.S. Vygotsky and L.I. Bozhovich // Journal of Russian and East European Psychology. Vol. 42. N 4. 2004. P. 7 - 19. (1/0,5 п. л.)
52. Толстых Н.Н. Использование метода мотивационной индукции для изучения мотивации и временной перспективы будущего // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 77 - 94. (1 п. л.)
53. Толстых Н.Н. Тенденции изменения мотивации и временной перспективы российских подростков // Ребенок в современном обществе / Науч. ред. Л.Ф. Обухова, Е.Г. Юдина. М.: МГППУ, 2007. С. 142 - 150. (0,7 п. л.)
54. Толстых Н.Н. Жизненные цели и социальная ситуация развития в юности // Современные проблемы психологии личности: теория и практика. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Лидии Ильиничны Божович. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. С.174 - 178. (0,8 п. л.)
55. Толстых Н.Н. Поколение Next: временная перспектива жизни // Психологические проблемы смысла жизни и акме. Международный симпозиум. М., 23-24 апреля 2008 г. [www.pisa.org.ru](http://www.pisa.org.ru). (0,8 п. л.)
56. Толстых Н.Н. Теория личности: от структурной модели к функциональной // Журнал практического психолога. 2008. № 5. С. 66 - 85. (0,8 п. л.)
57. Толстых Н.Н. Развитие воли и произвольности в онтогенезе // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: Материалы II международной научно-практической конференции (11-14 ноября 2009 г.). Часть II. Субъект и личность в психологии саморегуляции. – Кисловодск-Ставрополь-Москва: СевКавГТУ, 2009. С. 362- 67. (0,4 п. л.)
58. Толстых Н.Н. Развитие временной компетентности как важная задача профессиональной подготовки специалистов в области финансового

бизнеса // Психологические инновации в экономике и финансах: Материалы международной научно-практической конференции. М., 19 - 20 марта 2009 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.С. Трипольский, М.А. Федотова. М.: ФА, «Ларктд», 2009. С.383 - 386. (0,4 п. л.)

59. Толстых Н.Н. Социально-психологические аспекты развития индивидуального хронотопа // Социальная психология малых групп. Материалы I всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.В. Петровского / Отв. ред. М.Ю. Кондратьев. М.: МГППУ, 2009. С. 228 - 231. (0,3 п. л.)

#### **Учебные пособия. Методические рекомендации**

60. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психологические рекомендации по воспитанию детей в детских домах и школах-интернатах (дошкольный и младший школьный возраст). М.: Изд-во АПН СССР, 1986. (1,75/0,8 п.л.)
61. Толстых Н.Н. Подростковый возраст // Рабочая книга школьного психолога. М.: Просвещение. 1991. С. 124 - 145. (2 п. л.).
62. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Работа психолога в учреждениях интернатного типа для детей, оставшихся без попечения родителей // Рабочая книга школьного психолога. М.: Просвещение. 1991. С.274 - 301. (2/1 п. л.)
63. Толстых Н.Н. Работа школьного психолога с учащимися разных возрастов: Подростковый возраст // Психологическая служба школы. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. С. 82 - 110. (1 п. л.)
64. Толстых Н.Н. Программа развития временной перспективы и способности к целеполаганию у учащихся 15-17 лет // Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. Пособие для школьных психологов / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Издательский центр «Академия». 1995, С. 61 - 73. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. С. 68 - 82. (1 п. л.)
65. Толстых Н.Н. Ранняя юность // Практическая психология образования: Учебное пособие / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Сфера, 1997, 1998. С. 372 - 426. М.: Просвещение, 2003. С.402 - 458. (3 п. л.)
66. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психологическая помощь в воспитании детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Рекомендации для психологов учреждений, оказывающих социальную и психолого-педагогическую поддержку детей. М.: ПИ РАО, Городской психолого-медико-социальный центр комитета образования, 1998.- 98 с. (4/2 п. л.)
67. Толстых Н.Н. Ранняя юность // Практическая психология образования: Учебное пособие. 4-е изд., перераб. и доп. / Под ред. И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004. С. 478 - 531; 5-е изд. СПб: Питер, 2009. (3,5 п. л.)
68. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. Учебное пособие.- СПб.: Питер, 2005, 2007. 400 с. (25/12,5 п. л.)

Подписано в печать 13.04.2010 г. Формат 60 x 84 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура «Arial». Печ. л. 3,6.  
Тираж 100 экз. Заказ 231.

Издательство «Универсум»  
214014, г. Смоленск, ул. Герцена, д. 2.  
тел. 8-(4812)-64-70-49, e-mail: uni@shu.ru