

Министерство образования и науки Челябинской области
Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации
работников образования»

Н. В. Маркина

Экзистенциальная психология развития одарённых учащихся

Монография

Челябинск
ЧИППКРО
2019

УДК 376.5+159.928

ББК 88.8

М25

*Рекомендовано к изданию решением ученого совета
ГБУ ДПО ЧИППКРО*

Рецензенты:

С. В. Борисов, заведующий кафедрой философии и культурологии ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», доктор философских наук

А. С. Мальцева, доцент кафедры психологии развития и возрастного консультирования факультета психологии Института социально-гуманитарных наук ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет» (научно-исследовательский университет), кандидат психологических наук

Маркина Н. В.

М25 Экзистенциальная психология развития одарённых учащихся [Электронный ресурс] : монография / Н. В. Маркина. – Челябинск : ЧИППКРО, 2019. – 140 с.

В монографии представлены основные идеи субъектно-экзистенциального подхода к развитию одарённых учащихся в системе дополнительного образования детей. Монография содержит результаты эмпирических исследований развития одарённости, осуществленных на стыке эколого-психологического и субъектно-экзистенциального подходов к развитию одарённости, в том числе исследований, выполненных при финансовой поддержке Российского фонда гуманитарных исследований (2006–2010 гг.). Особое внимание уделяется изучению экзистенциально-психологических контекстов проявления событийности образовательных пространств, стимулирующих творчество одарённых учащихся (1997–2018 гг.).

Материалы монографии могут быть использованы учеными и практиками при разработке образовательных проектов поддержки и развития одарённости, а также студентами психологических и педагогических специальностей и слушателями курсов повышения квалификации работников образования.

УДК 376.5+159.928

ББК 88.8

© Маркина Н. В., 2019

© ГБУ ДПО ЧИППКРО, 2019

Содержание

<i>Введение</i>	5
-----------------------	---

Глава 1.

Психология развития одарённости: от научного феномена к образовательной практике

1.1. Современные образовательные вызовы и психология развития одарённости в контексте соотношения элитного и эгалитарного образования	8
1.2. Трансформация научных парадигм исследования одарённости: от классической к постнеклассической.....	13
1.3. Соотношение интеллектуальных, мотивационных, личностных и социально-психологических компонентов одарённости	19
1.4. Экзистенциально-психологические аспекты развития одарённости учащихся: принцип субъектности	24

Глава 2.

Традиции и вызовы экзистенциальной психологии в современных психологических исследованиях

2.1. Смысловая сфера личности: теоретические подходы, методы исследования, эмпирика	32
2.2. Феномен свободы, выбор и ответственность: традиция и трансформация подходов	49
2.3. Экзистенциальное одиночество: генезис, методы исследования. Эмпирические исследования одиночества в подростковом и юношеском возрасте	60
2.4. Диалоги человека со временем: от философской традиции к логике психологического исследования	65

Глава 3.

Эмпирические исследования экзистенциально-психологических аспектов развития одарённости

- 3.1. Эмпирический дизайн исследования
экзистенциально-психологических аспектов
развития одарённых учащихся: программа
исследования и диагностический
инструментарий..... 70
- 3.2. Особенности смысловой сферы личности
художественно одарённых учащихся:
возрастной аспект..... 81
- 3.3. Взаимосвязь личностного выбора творческого
жизненного пути и типа ответственности
у одарённых подростков и старшеклассников..... 90
- 3.4. Возрастные особенности временной
перспективы одарённых учащихся 94
- 3.5. Субъективное переживание ситуаций
уединения у одарённых учащихся..... 96

Глава 4.

Экзистенциально-психологические контексты и событийный характер образовательных пространств проявления творчества и развития одарённых учащихся

- 4.1. Событийный характер образовательного
пространства выездной сессии одарённых
учащихся 104
- 4.2. Личностные и социально-значимые эффекты
развития старшеклассников – участников
летней исследовательской школы
«Курчатовец»..... 112

Заключение..... 118

Библиографический список..... 119

Приложения 134

Введение

Экзистенциальная психология – это наука двадцать первого века.

Д. А. Леонтьев

В произведении человек воспроизводит не только себя, свои чувства и стремления, реконструирует социальную реальность, но и динамику этих чувств, свой «проект».

Ж.-П. Сартр

В творчестве человек оправдывает смысл своего существования.

Н. Бердяев

Практика реализации образовательных проектов подтверждает проявление принципа самодетерминации в деятельности, познании и развитии одарённых учащихся, которые не просто выступают субъектами своей жизни, но и субъектами развития окружающего социума, культуры. Среди современных исследований развития одарённости редки работы, связанные со спецификой переживания экзистенциальных вызовов одарёнными учащимися. В то время как опыт работы по созданию и реализации образовательных проектов их поддержки и развития наполнен вопросами, ситуациями реальных запросов со стороны одарённых учащихся, что не позволяет игнорировать экзистенциальную проблематику в психологии одарённости.

Определенный вызов для нас представляет перспектива сопряженности двух категорий современной психологии личности: категории «отраженная субъектность», многогранно развернутой в концепции мультисубъектной личности (В. А. Петровский) [101; 102], и категории «субъективность», понимаемой В. И. Слободчиковым как «исходное начало в человеке», «форма бытия человека», «личное отношение к чему-либо» и тому подобное [118; 119].

При подготовке первой главы монографии приоритетной выступила задача соотнести интеллектуальные, мотивационные, личностные и социально-психологические компоненты одарённости, психологические механизмы развития творчества с экзистенциально-психологическими аспектами развития одарённости.

Структура второй главы определена логикой трансформации научных парадигм исследования, а также традициями и вызовами экзистенциальной психологии в современных психологических исследованиях. Акцент сделан на теоретических подходах к исследованию структуры и динамики ценностно-смысловой сферы личности. Теоретические ориентиры в раскрытии данного вопроса представлены структурно-динамической концепцией смысловой реальности Д. А. Леонтьева [69]. Анализ феноменов свободы, выбора и ответственности позволил выделить ключевые направления при изучении личностного выбора и особенностей экзистенциального выбора. Генезис и методы исследования экзистенциального одиночества, в отличие от философии, реже обсуждаются в психологии, и тем более ценны в этом отношении работы И. М. Слободчикова и Л. З. Сафиуллиной [117; 120]. Множество граней изучения диалогов человека со временем нашли отражение в работах К. А. Абульхановой-Славской, А. А. Кроника и Е. И. Головахи, З. Зимбардо [2; 30; 66; 122]. Сопряженность деятельностного, когнитивного и гуманистически ориентированного подходов обеспечила большое количество работ по изучению временной перспективы и компетентности во времени человека. Это также нашло отражение в монографии.

Третья и четвертая главы монографии содержат результаты эмпирического исследования экзистенциально-психологических аспектов развития личности, а также экзистенциально-психологических контекстов и событийности образовательных пространств проявления творчества и развития одарённых учащихся. Ряд материалов подготовлен в рамках грантовых исследований, выполненных при финансовой поддержке Российского гуманитарно-научного фонда.

Материалы монографии могут быть использованы учеными и практиками при разработке образовательных проектов под-

держки и развития одарённости, а также студентами психологических и педагогических специальностей и слушателями курсов повышения квалификации работников образования.

Автор выражает благодарность за многолетнее сотрудничество В. А. Петровскому и В. Г. Грязевой-Добшинской, научный диалог которых во многом определил логику создания инновационных образовательных проектов и векторы их научной рефлексии. Событийно-рефлексивный подход к проектированию форм и содержания образовательного пространства выездных сессий для одарённых учащихся сложился благодаря сотрудничеству со специалистами психологической лаборатории и педагогами Открытого лицея Челябинского Дворца пионеров и школьников. Эмпирическая проверка авторских идей была бы невозможно без поддержки специалистов научно-методического отдела и психологической службы Международного детского центра «Артек» (К. Н. Кавизина, Л. М. Чунихина, Л. А. Иванова-Заневская, Л. М. Колывушко, Ю. А. Сауленко и других артековских коллег), отдела обеспечения развития воспитательных систем и дополнительного образования Управления по делам образования города Челябинска (И. Л. Качуро), Института дополнительных педагогических профессий Челябинского государственного педагогического университета (Е. Г. Ульянова, Г. А. Барановская) и кафедры педагогики и социологии Оренбургского государственного педагогического университета (Е. С. Михалева, В. Г. Рындак). Многие идеи экзистенциальной психологии развития одарённости прошли эмпирическую проверку в дипломных и магистерских исследованиях студентов факультета психологии Южно-Уральского государственного университета (А. Манзуллина, А. Малофеева, И. Солодков, Л. Сафиуллина, А. Спесивцева, Е. Терехова, Е. Потасеева, А. Витенберг, Н. Дружинина и другие).

Глава 1.

Психология развития одарённости: от научного феномена к образовательной практике

1.1. Современные образовательные вызовы и психология развития одарённости в контексте соотношения элитного и эгалитарного образования

Подготовка высокопрофессиональных инженерных кадров, поиск форм развития непрерывного профессионального образования и создание эффективных условий реализации интеллектуального потенциала будущей научной элиты находятся сегодня в центре внимания педагогического сообщества. Среди первоочередных задач подготовки конкурентоспособных специалистов чаще всего обсуждаются вопросы, связанные с созданием инновационных образовательных проектов, стимулирующих творчество и развитие одарённых учащихся; поиском адекватных вызовам современности методов и приемов пропедевтики инженерной культуры учащихся, ориентированных на получение политехнического образования; формированием мотивационных условий развития естественно-научного мышления учащихся; интеграцией основного и дополнительного образования, модернизацией предметных областей.

Традиционно при обсуждении возможностей применения теорий и практических материалов общей и педагогической психологии обращаются к разделам, посвященным структуре и развитию дивергентных (творческих) способностей, этапам творческого процесса, личностным особенностям. Большинство практиков предлагают учитывать индивидуальные и/или возрастные особенности учащихся при использовании тех или иных техник стимулирования индивидуального и группового творчества.

Мы исходим из необходимости рассмотреть возможности психологии креативности в контексте реализации творческого

потенциала специалистов, работающих в реальных секторах экономики. Рассмотрим далее некоторые стереотипы относительно инноватики, в том числе в сфере образования.

Первый стереотип – о творческой инициативе и управлении креативностью. В современной экономике, основанной на знаниях, как никогда ранее, важен творческий подход к делу. Однако методы управления многих компаний, отмечает Тереза Амабайл, известный исследователь проблем социальной психологии творчества, губительны для творческой инициативы. По мнению Т. Амабайл, императивы бизнеса и творческий потенциал компании могут сосуществовать в гармонии. Для этого руководителям, необходимо понять, что творческое отношение к делу, **креативность подчиненных складывается из трех элементов: компетентности, способности к гибкости и нестандартности мышления и мотивации** (рис. 1).

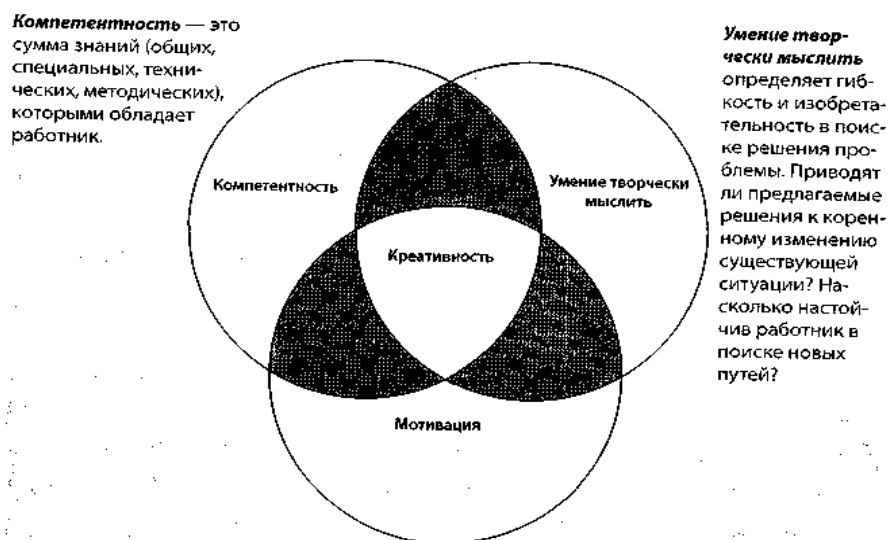


Рис. 1. Компоненты креативности (Т. Амабайл, 2009)

Руководитель может влиять на первые две составляющие, однако это путь крупных материальных вложений, и плоды он приносит нескоро. Намного больший эффект обеспечивают меры, направленные на повышение внутренней мотивации персонала. В этом случае у менеджера в распоряжении пять рычагов воздействия: **сложность поставленных перед подчиненными задач, степень предоставляемой им свободы, способ организации работы в группе, уровень поощрения и характер организационной поддержки** [5].

Важно отметить, что, во-первых, «высокая внутренняя мотивация присутствует в том случае, когда работник считает свое задание достаточно сложным, однако осуществимым»; во-вторых, «внутренняя мотивация – а соответственно, и творческая активность – резко повышаются, когда люди получают право самостоятельно выбирать способы достижения цели, но не цель как таковую» [155].

Т. Амабайл подчеркивает, что «компетентность и творческое мышление – стратегическое сырье специалиста, его... «естественный ресурс». От третьего фактора – мотивации – зависит то, как человек использует этот ресурс» развивает свою мысль Т. Амабайл. Внешняя мотивация – это стимулирование человека извне, классическая комбинация кнута и пряника. Если руководитель обещает вознаграждение или угрожает, что уволит в случае неудачи, то такая мотивация заставит специалиста выполнить свое дело ради того, чтобы «получить желаемое или избежать чего-то неприятного» [5, с. 14]. При наличии внутренней мотивации люди занимаются своим делом ради него самого и связанного с ним удовольствия. Мотивирующий фактор в этом случае – сама работа. Т. Амабайл и ее коллеги в ходе экспериментальных исследований и практики бизнес-консультирования сформулировали принцип внутренней мотивации креативности: «люди работают наиболее творчески, если ими движут интерес, удовлетворенность и значимость работы в целом, а не внешние воздействия».

Отвечая на вопрос, можно ли управлять креативностью, Т. Амабайл утверждает, что руководитель имеет возможность влиять на любой из трех компонентов креативности (компетентность, творческое мышление и мотивацию), но отмечает, что «воздействие на первые две составляющие – процесс гораздо более трудоемкий и требующий больше времени, чем работа с мотивацией». С помощью даже весьма незначительных организационных изменений можно добиться ощутимого повышения внутренней мотивации. Другими словами, действия руководителя, направленные на повышение внутренней мотивации персонала, приносят результаты гораздо быстрее.

Отвечая на вопрос, «какие аспекты управленческой практики влияют на творческую активность персонала?», Т. Амабайл

выделяет шесть основных категорий: **постановка задачи, свобода действий, ресурсы, состав рабочей группы, поощрение непосредственных руководителей и организационная поддержка** [5].

Второй стереотип связан с представлениями об инноватике и высоких технологиях.

Обсуждая проблемы выбора стратегии управления инновациями, а по сути, гибкие стратегии корпоративного выживания и лидерства в условиях современной экономики, В. Ю. Котельников обозначает три мифа об инновациях, сложившиеся в менеджменте [58].

Миф 1. «Инновации и технологические инновации (превращение научных изобретений в продукцию) – тождественные понятия.

Реальность: в современном мире инновации системны. Они включают в себя не только семь различных направлений – стратегии, модели бизнеса, организацию, процессы, технологии, продукцию и маркетинг, но и все многообразие связей между ними.

Миф 2. Венчурные инвесторы вкладывают деньги в прорывные идеи, изобретения и технологии.

Реальность: венчурные фонды крупных сильных предприятий и корпоративные инвесторы вкладывают деньги не в изобретение, а в хороших венчурных предпринимателей и новые модели бизнеса, в новые быстрорастущие фирмы. И не только для получения дополнительной прибыли, но и ради изучения новой модели бизнеса.

Миф 3. Создание необходимых блоков (хорошие законы плюс венчурный капитал) и создание инновационных зон/технопарков) позволит создать сильную инновационную систему в регионе [58].

Таким образом, уже при первом приближении к проблематике инновационного менеджмента и социальной психологии творчества очевидна сложность и неоднозначность феномена креативности, реализации креативного потенциала личности. Это задает новые вызовы образования к использованию методов и приемов стимулирования индивидуального и группового творчества, психологических механизмов развития креативно-

сти учащихся в контексте развития предметных и метапредметных образовательных результатов.

Современная социокультурная ситуация характеризуется динамичностью, неопределенностью, потребностью в кардинальных, инновационных решениях и проектах, направленных на модернизацию экономики, вновь возвращает к вопросу о соотношении элитного и эгалитарного образования [137; 138]. В контексте соотношения элитного и эгалитарного образования обсуждается вопрос о выявлении одарённых учащихся и мониторинге развития одарённости. В рабочей концепции обозначена позиция, отражающая необходимость удерживать в центре внимания вопросы диагностики интеллектуального развития и особенностей мотивационной сферы одарённых учащихся.

Всегда ли элитное образование должно противостоять массовому? Могут ли они существовать друг без друга, замкнуто, на какой стадии возможен переход от массовой школы к элитной. Общими чертами российского дореволюционного элитного образования являлись:

- единство системы ценностей (научного познания, высокой духовности, гражданского служения – народу, стране, государству);

- стремление к личностному творческому самовыражению;

- рефлексивность мышления, литературность речи, устойчивая потребность в духовно-интеллектуальной жизни.

Среди факторов школьной среды учебных заведений, относимых к элитным, А. Н. Шевелев выделяет две группы факторов: способствующие элитному образованию и препятствующие ему.

Элитному образованию способствуют: энциклопедический и академический подходы к содержанию образования; высокая степень личной свободы учащегося; особая духовная атмосфера учебного заведения; выбор образовательных приоритетов самим учащимся; отказ от морализаторства, воспитания как прямого воздействия; поощрение нестандартного мышления и детских инициатив; осознание духовной преемственности исторических эпох; педагогическая автономность элитных школ от государственной регламентации школ массовых; здоровьесберегающее обучение; семейный характер воспитания;

осознание собственной роли, успеха и первенства с ответственностью элит, гармония развитых способностей и воспитание гражданственности в их применениях.

Препятствует элитному образованию: поддержание единства, унификация сознания учащихся, цензура их мировоззрения, идеология в образовании; наличие наказаний, прежде всего физических; отказ или сокращение преподавания мировоззренческих дисциплин; предотвращение интереса учащихся к событиям современной жизни, самостоятельным обобщениям; формально-логического развития посредством разных предметов; ограничение возможности духовно-интеллектуального диалога; регламентированность всех сторон жизни учащихся; противоречие элитного обучения и социально-профессионального успеха [145].

В 60–80-е годы двадцатого столетия была четко обозначена тенденция к воссозданию элитного общего образования через создание особого культа «советской науки», престижности школьного и вузовского образования при сохранении демократизма в отборе и поддержке со стороны государства подготовки будущих ученых. Эти тенденции выразились в создании специализированных школ для углубленного изучения предметов. Как отмечает А. Н. Шевелев, конец XX века создал благоприятные условия для возрождения как элитного, так и элитарного образования. Стремление достигнуть «доступного качественного образования» вполне объяснимо. При этом не проанализированы сложившиеся в практике современной российской школы последних двадцати лет тенденции разделения на школы повышенного уровня обучения (гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением предметов) и обычные школы [145].

1.2. Трансформация научных парадигм исследования одарённости: от классической к постнеклассической

Ключевые вызовы современности, динамичность социально-экономических и социокультурных условий, акцент на подготовке специалистов для инновационного сектора экономики,

смена парадигмы исследования социально-гуманитарных проблем и многое другое во многом определяют понимание одарённости как сложного, системного, динамичного феномена. Это, на наш взгляд, требует междисциплинарного подхода к исследованию механизмов и условий развития одарённости. Такой подход опирается на методологический аппарат постклассической парадигмы (М. О. Орлов, В. Н. Розов, Г. П. Щедровицкий, Д. В. Гарбузов, В. А. Петровский, В. Г. Грязева-Добшинская) [26; 27; 34; 101; 102; 113; 150] и синергетики (И. Пригожин, Г. Хакен, С. П. Курдюмов, Е. Н. Князева) [52; 105; 136], задающих принципы эволюционирования самоорганизующихся и саморазвивающихся образовательных систем (А. Г. Асмолов) [цит. по 31]. Примером парадигмальной трансформации наук и философии является переход к идее многомерности мира и принятие идеи каузальной атрибуции времени [98].

Методологические основы концепции одарённости отражены в работах отечественных философов (Е. В. Брызгалина¹, Э. В. Ильенков, В. И. Толстых, М. Л. Ивлева² и др.) и психологов (К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Л. С. Рубинштейна, Б. М. Теплова, В. И. Панова) [2; 16; 24а; 47; 65а; 128]. Образовательная практика опирается на различные подходы и авторские концепции одарённости (Дж. Рензулли, Н. С. Лейтес, Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, К. Хеллер, А. М. Матюшкин, М. А. Холодная, Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, А. А. Мелик-Пашаев, М. Милгрэм, М. А. Холодная, А. И. Савенков, В. Г. Грязева-Добшинская, Е. И. Щербланова и др.) [33; 42; 81; 99; 106; 107; 115; 140; 149; 162].

Большинство определений и моделей одарённости включает когнитивный (интеллект, креативность), реже личностный (мотивационный, эмоционально-волевой) и другие компоненты. В Рабочей концепции одарённости определяется как «систем-

¹ Брызгалина Е. В. Российское образование: от локальных практик к глобальным трендам (заметки о форуме «Образование России» / EDU RUSSIA) / Е. В. Брызгалина, А. А. Смирнова // Проблемы современного образования. 2017. № 3. С. 126–136.

² Ивлева М.. Философские основания психологической концепции одарённости : дис.. д-ра филос. наук : 09.00.08. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2009. 450 с.

ное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» (В. Д. Шадриков, Д. Б. Богоявленская и др. [110]).

Анализ психологической литературы, посвященной разработке и описанию теоретических концепций и построения моделей, отражающих структуру одарённости, позволяет выделить четыре группы исследований.

Представители первой группы делают акцент на объяснении теоретических оснований и конструктов, описывающих феномен «одарённости». Среди них можно назвать: Ф. Гальтон (теория генетической детерминированности умственной одарённости школьников), Ч. Спирмен (концепция фиксированного общего интеллекта) Л. Терстоун (многофакторная теория интеллекта), Б. М. Теплов (теория музыкальной одарённости), Р. Стернберг (триархичная концепция интеллектуальной одарённости), А. М. Матюшкин (концепция творческой одарённости), Г. Гарднер (теория множественности видов интеллекта), А. А. Мелик-Пашаев, А. А. Никитин (концепция художественной одарённости).

Представители второй группы разрабатывают различные модели одарённости, позволяющие обеспечить создание условий поддержки, развития и реализации общей одарённости. Среди них: двухфакторная модель одарённости Дж. Гилфорда, «трехкольцевая» модель одарённости Дж. Рензулли, «четырёхкольцевая» модель одарённости Дж. Фельдхьюстена, двухфакторная модель умственной одарённости Н. С. Лейтеса, трехблочная модель умственной одарённости Л. А. Венгера, О. М. Дьяченко, модель одарённости К. Хеллера, структурно-динамическая модель одарённости Е. И. Щеплановой.

Выявление факторов одарённости позволило представителям третьей группы выделить отдельные компоненты специальных видов одарённости: математической одарённости В. А. Крутецкого, Х. Кайзера, учебной (академической) одарённости Ю. З. Гильбуха. В то же время имеется ряд серьезных и эмпирически обоснованных работ, в которых представлено авторское понимание способностей и специфики одарённости на разных

этапах возрастного развития (О. М. Дьяченко, Н. С. Лейтес, Н. А. Веракса, А. И. Савенков, М. А. Холодная, В. С. Юрkevич и др.).

К четвертой группе можно отнести работы, связанные с созданием авторских подходов к развитию одарённости. Так, например, междисциплинарный подход к развитию общей одарённости в условиях школьного обучения (Н. Б. Шумакова) [148]; изучение культурно-психологических факторов развития интеллектуальной одарённости (в научной школе Л. И. Ларионовой) [67]. В психологической литературе достаточно подробно описываются феномен дисинхронии в развитии одарённого ребенка (Ю. Д. Бабаева) и феномен «угасания» одарённости по мере взросления (Н. С. Лейтес) [106], феномены личностной деградации, неполной реализации личностного потенциала в силу внешних неблагоприятных обстоятельств [33].

Исходя из определения одарённости как системного качества, подразумевается, что мотивация, уровень саморегуляции и направленность личности априори включены в ее структуру. Иначе понимание одарённости сводится лишь к способностям. Д. Б. Богоявленская неоднократно подчеркивает, что анализ одарённости с необходимостью ставит проблему ее связи с творческим процессом, который представляет собой спонтанный «прыжок» над порогом «внешней целесообразности», прагматически немотивированное, надситуативное движение за пределами конкретных условий и требований изначально поставленной задачи, решение «сверхзадач», постановку новых проблем (Д. Б. Богоявленская, 1983; В. А. Петровский, 1993, 1997; В. Т. Кудрявцев, 1997) [12; 33; 101; 102].

Одарённость рассматривается нами с точки зрения соотношения ситуативных и надситуативных проявлений активности, в более широком контексте в аспекте соотношения адаптивной и неадаптивной активности (тенденций деятельности). Начало данной позиции заложено в концепции неадаптивной активности В. А. Петровского [101] и эколого-психологическом подходе к развитию одарённости (В. И. Панов, В. Г. Грязева-Добшинская, В. А. Петровский и др.) [33]. Это задает многопараметрическую детерминацию творческой одарённости, обеспечивающую реализацию творческой личности и дающую возможность

создания ими собственного творческого пространства. Системообразующим основанием для понимания творческой одарённости в этих работах являются надситуативная активность, преобладание процессов индивидуализации и интеграции, организация жизненного времени и путь духовного поиска (В. Г. Грязева, В. А. Петровский, Н. В. Маркина, В. А. Глухова, 1993) [28; 33; 78; 101].

Социально-психологическая концепция развития личности в онтогенезе (А. В. Петровский), в том числе идеи, обозначенные в исследованиях, посвященных проблемам развития одарённости учащихся. (А. М. Матюшкин, Е. И. Щербанова, Н. Б. Шумакова, Е. Л. Яковлева, И. А. Доровской), а также проблемам оптимизации социальной среды образования (В. А. Ясвин и др.) и ее влияния на учащихся (В. Н. Дружинин и представители его научной школы), роли педагога и сверстников в развитии интеллектуального потенциала учащихся (Н. Н. Воронин) во многом определяют содержание работ по социальной психологии образования (Р. М. Шамионов и другие) [24; 40; 42; 81; 108; 144; 148; 149; 153].

Существует значительно число исследований, конкретизирующих вопросы развития интеллектуальной одарённости в контексте развития ментальных ресурсов формирования исследовательской компетентности как основы предметных и метапредметных результатов образования (М. А. Холодная, Е. В. Волкова, Я. И. Сиповская, Т. Н. Ломбина, Г. В. Ожиганова, С. Н. Дегтярева, И. Г. Гельфман и др.) [140].

В настоящее время внимание исследователей смещается на изучение личностных и социально-психологических особенностей одарённых учащихся, в том числе их образа мира, рефлексии жизненных событий, значимых встреч, диалогов.

Постнеклассическая парадигма получения нового научного знания фокусирует внимание исследователей на возможностях экзистенциальной психологии и психологии отраженной субъектности (В. А. Петровский).

В последние годы субъектный подход к исследованию психологической реальности является приоритетным в отечественной психологии. Методологическая основа субъектного подхода сложилась благодаря традиции исследования проблемы челове-

ка как субъекта деятельности (жизнедеятельности): философско-психологическая концепция человека С. Л. Рубинштейна, получившая свое развитие в работах К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского и других; исследования человека как системы индивидуальных, личностных, субъектных свойств и индивидуальности в научных школах Б. Г. Ананьева и В. С. Мерлина, концепция отношений человека В. Н. Мясищева.

В более общем плане «отношение человека к себе как деятелю предполагает признание и принятие не только у себя, но и у другого человека активности, сознательности, связанной со способностью к целеполаганию и рефлексии, свободы выбора и ответственности за него, уникальности».

В отличие от нашей позиции относительно специфики содержания экзистенциально-психологических факторов субъектности, отметим, что Е. Н. Волковой экспериментально выявлены следующие факторы субъектности: мотивация с гуманистической направленностью и внутренним локусом контроля и позитивная, гибкая, открытая Я-концепция. По мнению исследователя, в совокупности они определяют внутренние условия развития у человека отношения к себе как к деятелю [22, с. 8]. Точками для совпадения наших с Е. Н. Волковой исследовательских позиций выступает следующее положение, сформулированное Е. Н. Волковой: «субъектность возникает и развивается в результате взаимодействия людей при осуществлении деятельности. Необходимым и достаточным условием развития субъектности индивидуума является другой человек в том случае, если у другого человека отношение к себе как к деятелю» [22, с. 8].

Развивая идеи, заложенные концепцией отраженной субъектности (персонализации) В. А. Петровского и концепцией мультисубъектности, множественности «Я» (В. А. Петровский), В. Г. Грязевой выявлены и изучены метаэффекты межличностного взаимодействия (1988), а в последующем – эффекты воздействия современного авторского киноискусства, в том числе феномены развития личности в условиях групповой динамики (2004) [34]. Е. В. Осминой изучены аспекты субъектополагающего взаимодействия, жизни на пределе возможностей (2007) [97]. Значительно обогащают принцип отраженной

субъектности акмеологические контексты субъектности (А. С. Огнев, 1999), что в последующем привело к оформлению субъектогенетического подхода к развитию личности в образовании [90; 91].

В настоящее время субъектность приобретает статус методологического принципа и одновременно является предметом исследований. Изучаются закономерности развития субъектного начала человека в онтогенезе (А. В. Захарова, Д. И. Фельдштейн, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман), феномены субъектности, компоненты субъектного опыта (А. К. Осницкий) механизмы субъектности (В. А. Татенко), принципы организации образовательных систем, развивающих субъектность (В. В. Давыдов), условия развития субъектной позиции (В. К. Зарецкий, Ю. В. Зарецкий) [45; 98; 118; 119; 128].

Субъектность и ее структура в последние годы вновь становится предметом исследований развития личности: интегративная субъектность учащихся в персонифицированном обучении (С. В. Кондратьев, 2006), субъектность как психолого-педагогическое условие развития интеллектуального потенциала педагогов дополнительного образования (Д. В. Зубов, 2009), субъектность учителя как детерминанта устойчивости личности к деструктивному влиянию профессиональной деятельности (Г. И. Звезда, 2006), субъектность в системе условий личностно-профессионального развития студентов (О. С. Тумшайс, 2006).

1.3. Соотношение интеллектуальных, мотивационных, личностных и социально-психологических компонентов одарённости

Феномены таланта, одарённости, креативности традиционно раскрываются через особенности развития способностей, личностных особенностей. Менее изучена проблематика социальной психологии одарённости. Имеющиеся исследования форм социального поощрения, контроля и оценки, некоторых составляющих социально-психологического микроклимата в семье и

школе, способствующих или препятствующих развитию одарённости (Т. Амабайл, К. Тэкэкс, М. Карне, К. Абромс, К. А. Хеллер, Дж. Фримен, Р. Стернберг, П. Веел, Е. Григоренко, А. Стеценко), не раскрывают в полной мере социально-психологическую картину развития одарённости. Наметившиеся в последние годы новые подходы могут восполнить это проблем. Среди них: кросс-культурный подход к изучению социально-психологических факторов развития интеллектуальной одарённости в работах Л. И. Ларионовой [67]. Отметим также эколого-психологический подход, в рамках которого акцент ставится на интеграции одарённого ребенка в культуру (В. Г. Грязева, В. А. Петровский) [33; 101]. Это перекликается с эколого-психологическим подходом к моделированию образовательной среды для одарённых учащихся (В. И. Панов, В. А. Ясвин) [128; 153].

В работах А. С. Обухова и А. Н. Поддьякова отмечено, что для успешного осуществления учебной деятельности человеку требуются специальные исследовательские умения, к которым относятся:

- умение оперативно находить информацию, используя различные источники; умения наблюдать, моделировать реальные ситуации и проводить виртуальные эксперименты (получение информации);

- умения определять и классифицировать понятия; умения видеть различные подходы к решению проблемы, анализировать имеющийся материал, делать выводы и умозаключения (обработка информации);

- умения структурировать материал и представлять его в удобном виде, готовить и оформлять тексты собственных докладов; умения интерпретировать результаты, защищать идеи и выводы своих исследовательских работ (представление информации) [3].

Изучение исследовательских умений и навыков можно успешно осуществлять в ходе наблюдений. А. И. Савенков считает, что, наблюдая за поведением обучающихся в ситуациях, требующих исследовательского поведения, необходимо ориентироваться на следующие критерии: умение видеть проблемы; ставить вопросы; выдвигать гипотезы; давать определения понятиям; классифицировать; наблюдать; умения и

навыки проведения экспериментов; умение делать выводы; структурировать материал; объяснять, доказывать и защищать свои идеи [115].

По этим критериям можно оценивать весь комплекс умений и навыков, требуемых в ситуациях исследовательского поведения, а значит, на них и следует ориентироваться при формировании и развитии исследовательских умений и навыков у учащихся.

Развивая идеи А. Н. Поддьякова, А. М. Скотникова³ доказала, что психологическим основанием исследовательской активности на личностном и субъектном уровнях является исследовательская позиция, которая представляет собой сложное психическое образование, обеспечивающее предрасположенность человека к активному исследовательскому отношению к действительности.

Развивая идею о побудительной роли границы, В. А. Петровский предлагает различать роль границы в явлениях активной трансценденции границы и явлениях активной неадаптивности. В случае активной неадаптивности человек овладевает новым опытом соприкосновения с миром, новыми содержаниями, поступающими извне. Осуществляет освоение мира (делает мир «своим»). Избыточность же, составляющая инварианту двух форм надситуативности, включена в мотивации активности как ее дополнительный побудитель. Здесь нет одного мотива. Надситуативность – смесь многих побудителей к действию» (В. А. Петровский) [78; 101].

В проведенном нами исследовании по отношению к классу явлений «активной трансценденции границ» выделены следующие ее проявления: «избегание границы» в виде ограничения движения деятельности и его принятия; «влечение к границе» в виде приближения, прикосновения к ней; «бытие на границе» как действие на линии ограничения деятельности; «преодоление» границы как переход за ее пределы, действие вопреки ограничению. Первый критерий описывает ситуативные проявления активности, остальные – надситуативные, составляющие

³ Скотникова А.М. Психологическая структура и типы исследовательской позиции : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. М. : ПИ РАО, 2008. 24 с.

особый класс стратегии деятельности – «устремленность к границе» как ситуативно избыточная, превышающая требования ситуации активность в условиях перцептивного ограничения поля возможного действия в виде приближения к границе или ее пересечения [78].

В более ранних наших исследованиях доказано, что определяющей характеристикой личности одарённого ребенка является надситуативность – ситуативно избыточное преодоление ограничения движений деятельности («устремленность к границе») [78].

Подчеркивают сложный характер отношения субъекта к границе как барьеру работы И. Ф. Бургановой, посвященные изучению психологических барьеров в интеллектуальном творчестве и выполненные в рамках концепции творчества Я. А. Пономарева. Психологические барьеры в интеллектуальном творчестве могут быть определены как психологические препятствия обнаружению оригинального решения творческой задачи, то есть как совокупность привычных представлений, образов, способов интеллектуальных действий (ментальных стереотипов), которая мешает увидеть более рациональный, не стереотипный вариант рассмотрения задачи [19].

При решении творческих задач, требующих интеллектуального озарения, на первом-втором уровнях психологического механизма творчества (низших уровнях мыслительной деятельности с большей степенью импульсивности и интуитивности в действиях) обнаруживается способность преодолевать познавательно-психологические барьеры первой степени. Это можно соотнести со «стимульно-репродуктивным» уровнем интеллектуальной активности субъекта и, абстрагируясь до логической схемы познавательного процесса, – с выделением единичных фактов из общей картины. На третьем-четвертом уровнях (средних уровнях мыслительной деятельностью, где важную роль начинают играть логические операции, но действия все еще связаны с субъективной оценкой) обнаруживается способность преодолевать барьеры второй степени, что соответствует «эвристическому» уровню интеллектуальной активности и переходу (скачку) от выявления единичных фактов к обнаружению особенностей и некоторых закономерностей. На пятом

уровне (высшем уровне мыслительной деятельности, соответствующем уровню научного творчества, с максимально объективным и логичным анализом всех условий) обнаруживается способность преодолевать барьеры третьей степени, становится возможным проявление интеллектуальной активности высшего – «креативного» – уровня, а скачок (преодоление барьера) совершается при переходе от «общего» к «всеобщему» [19].

Впервые познавательно-психологический барьер рассмотрен как необходимый элемент психологического механизма творчества, он является промежуточным образованием между фазой «краха логических программ» и фазой интуитивного решения.

Обращает на себя внимание роль когнитивных и мотивационно-личностных факторов, влияющих на проявление познавательно-психологических барьеров. При решении задач низкой и средней степени творческой сложности влияние личностных характеристик минимально. Детерминация интеллектуального процесса в значительной степени обусловлена интеллектуальными способностями личности и в незначительной степени – личностными характеристиками. Основными факторами, способствующими преодолению барьеров первой и второй степени, являются логический тип и высокая степень пластичности мышления.

В процессе решения сложной творческой задачи большее значение приобретает детерминация интеллектуального процесса личностной составляющей (внутренняя мотивация, установочно мировоззренческая составляющая, волевые качества). Наличие внутренней мотивации, собственно познавательного интереса к задаче является необходимым (но недостаточным) условием возможности преодоления сложного барьера. Высокий уровень потребности в достижениях и уверенности в себе могут способствовать преодолению сложного барьера, однако не гарантируют достижения высших этапов решения задачи, характеризующихся проявлением интеллектуальной активности высшего «креативного» уровня. Указанные теоретические позиции позволили А. А. Волочкову предложить следующую классификацию учебных мотивов. Позитивная учебная мотивация предполагает выделение двух типов мотивации: внутренней и внешней [23].

Внутренняя учебная мотивация – бескорыстный интерес к содержанию и процессу учебной деятельности – интерес, проходящий определенные ступени. Для интереса к содержанию – это следующие ступени: 1) любопытство, как недифференцированный интерес к любой новизне, связанный с ориентировочным рефлексом; 2) любознательность (недифференцированный интерес к знаниям, типичный для младшего школьника).

И. Н. Макарьев опирается на определение, отраженное в работе И. А. Чернышева и М. В. Цуканова: познавательная активность – свойство личности школьника, реализуемое в учебной деятельности и характеризующееся отношением ученика к учению, его стремлением овладеть различными способами познания и мобилизацией волевых усилий на достижение целей обучения [цит. по 77]. Н. Б. Шумакова проводит параллель между познавательной активностью и любознательностью. Она считает, что любознательность является источником познавательного и творческого развития, ярко выражается в постановке ребенком бесконечных и разнообразных вопросов (вспомним понятие «познавательные устремления») [148].

Интерес представляют исследование И. К. Цхай, в котором при изучении когнитивных и личностных аспектов креативности в качестве системообразующего признака успешной реализации креативного (дивергентного) потенциала учащихся обозначается гармоничное сочетание любознательности и изобретательности [141].

1.4. Экзистенциально-психологические аспекты развития одарённости учащихся: принцип субъектности

Обращает на себя внимание, что среди современных исследований развития одарённости редки работы, связанные со спецификой переживания экзистенциальных вызовов одарёнными учащимися. В то время как опыт работы по созданию и реализации образовательных проектов их поддержки и развития наполнен вопросами, ситуациями реальных запро-

сов со стороны одарённых учащихся, что не позволяет игнорировать экзистенциальную проблематику в психологии одарённости.

Обозначенные наблюдения подтверждают проявление принципа самодетерминации в деятельности, познании и развитии одарённых учащихся, которые не просто выступают субъектами своей жизни, но и субъектами развития окружающего социума, культуры.

Одним из теоретических оснований нашей работы является концепция отраженной субъектности (персонализации) В. А. Петровского, в которой налицо интеграция двух направлений в изучении личности – общей психологии с ее акцентом на генезисе, структуре и функционировании индивидуального сознания в предметной деятельности и социальной психологии, раскрывающей деятельностно опосредствованные связи между индивидами, в которых проявляются их личности. Личность – это системное социальное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и характеризующее уровень представленности общественных отношений в индивиде в виде «личностных вкладов» в ценностно-смысловую сферу Другого. Применение метода отраженной субъектности при изучении развития одарённых учащихся ведет к малоизученным феноменам и механизмам реальной представленности одарённого ребенка как субъекта активности в жизнедеятельности Других людей.

В этом отношении исключение составляют работы, связанные с изучением особенности индивидуализации и интеграции личности в совместной творческой деятельности (В. Г. Грязева-Добшинская, 1988) [34] и исследованием социально-психологической интеграции одарённых учащихся в группе и развития их интеллектуальных и творческих способностей (В. А. Глухова, 2010) [28]. Некоторые параллели нашим задачам и эмпирическому дизайну можно найти в исследовании развития творческого воображения, мышления, речи детей на ступени персонализации и событийности (С. Г. Бегунова, 2006) и работе, посвященной выявлению особенностей отраженной субъектности школьников в каузальных атрибуциях студентов педагогических вузов (Н. В. Григорьева, 2007). Автором доказано, что су-

ществует зависимость отраженной субъектности школьников в каузальных атрибуциях будущих педагогов от образовательного профиля педагогов, их гендерной принадлежности и личностных особенностей.

К изначальному посылу параграфа можно добавить вывод о том, что редки работы по экзистенциально-психологическим аспектам развития одарённых учащихся. В педагогической психологии также слабо представлены работы по созданию событийно насыщенных образовательных пространств поддержки одарённых учащихся и стимулирования их творческой активности, выполненных в рамках концепции отраженной субъектности (за исключением работы В. А. Глуховой) или в контексте изучения того или иного аспекта экзистенциальной психологии.

В процессе обоснования актуальности данного исследования выявлен **ряд противоречий**, определяющих его проблему:

– в теоретико-методологическом аспекте: 1) необходимостью концептуального обоснования субъектно-экзистенциального подхода к изучению развития одарённых учащихся; 2) необходимостью интеграции субъектно-экзистенциального, эколого-психологического, событийно-рефлексивного подходов к разработке инновационных образовательных проектов поддержки и развития одарённых учащихся; 3) недостаточной изученностью экзистенциально-психологических факторов развития одарённых учащихся; 4) недостаточной изученностью системы факторов развития одарённых учащихся в условиях событийной организации образовательного пространства;

– в психолого-педагогическом аспекте: 1) общим вектором изменения образовательной ситуации интеллектуального и личностного развития учащихся общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования; 2) недостаточной изученностью межличностного взаимодействия как фактора личностного развития одарённых учащихся в различных образовательных пространствах; 3) необходимостью концептуального обоснования субъектно-экзистенциального подхода к проектированию образовательных пространств поддержки и развития одарённости;

– в экспериментально-методологическом аспекте: 1) недостаточным количеством эмпирических исследований экзистенциально-психологических контекстов отраженной субъектности одарённых учащихся; 2) отсутствием психодиагностических методик мониторинга развития межличностного взаимодействия одарённых учащихся в условиях событийно организованных образовательных пространств; 3) недостаточным количеством эмпирических исследований личностных и социально-значимых эффектов социально-педагогических воздействий событийно организованных образовательных пространств; 4) отсутствием психодиагностических технологий мониторинга развития субъектов образовательных отношений различного типа и уровня;

– в практическом аспекте: отсутствие специальных методических разработок, ориентированных на разработку инновационных образовательных проектов поддержки и развития одарённых учащихся с позиций субъектно-экзистенциального подхода.

Совокупность вышеобозначенных противоречий задает проблему нашего исследования. В теоретическом плане это проблема разработки субъектно-экзистенциального подхода к развитию одарённых учащихся и событийно-рефлексивной концепции сопряженности развития субъектов образовательных отношений в условиях реализации проектов поддержки и развития одарённых учащихся; в практическом плане – проблема верификации основных положений подхода и определения методов их реализации.

Сближает нашу точку зрения на теоретические основы субъектно-экзистенциального подхода к развитию одарённости с идеями педагогической антропологии (К. Д. Ушинский; В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев) понимание того, что в центре внимания антрополога – «человек, становящийся в сфере образования» [119]. На наш взгляд, представляется целесообразным соотносить основания субъектно-экзистенциального подхода к развитию субъектов образовательных отношений с предметом изучения психологической антропологии – внутренним, субъективным миром человека и его образования; в системе его взаимосвязей с другими людьми. В том числе с основными «обра-

зами субъективной реальности – индивидуальный, субъектный, личностный, индивидуальный, универсальный». Идеи психологической антропологии обозначают принципиально иную позицию педагога в условиях развивающего образования, а именно – позицию исследователя своей профессиональной деятельности, рефлексии, интерес к познанию другого человека и самопознания [118; 119].

Определенный вызов для нас представляет соотнесение двух категорий психологии личности: категории «отраженная субъектность», многогранно развернутой в концепции мультисубъектной личности (В. А. Петровский), и категория «субъективность», понимаемая В. И. Слободчиковым как «исходное начало в человеке», «форма бытия человека», «личное отношение к чему-либо» и т. п. Важным дополнением для наших размышлений о теоретических основаниях субъектно-экзистенциального подхода к развитию одарённых учащихся, является мнение В. И. Слободчикова о том, что «интегральным способом бытия субъективности выступает сознание, развивающееся по ступеням: бытийное сознание – самосознание – рефлексивное сознание – трансцендирующее сознание» [101; 102; 118; 119].

Ключевая идея поиска теоретико-методологических оснований наших работ связана с пониманием того, что научно-методические вопросы поддержки и развития одарённости обсуждаются на стыке социальной философии образования, синергетики, антропологии, педагогической, социальной и экзистенциальной психологии.

Объект исследования: развитие субъектов образовательных отношений при реализации образовательных проектов поддержки и развития одарённых учащихся.

Предмет исследования представлен двумя аспектами, отражающими специфику предметов общей психологии и педагогической психологии. С позиций общей психологии в центре нашего внимания – экзистенциально-психологические контексты развития одарённости в условиях событийной организации образовательного пространства. С позиций педагогической психологии – субъектно-экзистенциальный подход к развитию одарённых учащихся, в том числе событийно-рефлексивный

характер образовательного пространства как фактор развития субъектов образовательных отношений.

Общие теоретические гипотезы:

Субъектно-экзистенциальный подход к развитию одарённых учащихся интегрирует два направления общей психологии (генезиса, структуры, функционирования и самодетерминации развития личности), обогащая педагогическую психологию (психологию одарённости) принципиально новыми методологическими, исследовательскими и практико-ориентированными возможностями.

Развитие субъектов образовательных отношений – это системный многоаспектный процесс формирования системы мотивационно-смысловых, когнитивных, личностных новообразований личности.

Событийно-рефлексивный характер образовательного пространства как системообразующий фактор развития субъектов образовательных отношений – это атрибут образовательного пространства, интегрирующий в себе многовекторность развития субъектов образовательных отношений различного типа и уровня проектирования образовательных пространств поддержки и развития одарённых детей.

Далее, в третьей, четвертой главах представлены результаты эмпирической проверки обозначенных теоретических гипотез. Эмпирический дизайн исследования выстроен в логике сопряженности исследования ключевых вызовов экзистенциальной психологии, составляющих предмет экзистенциальной психологии как науки, и феноменов субъектности, в том числе отраженной субъектности (табл. 1.)

Таблица 1

Теоретическая модель исследования «Субъектно-экзистенциальный подход к развитию одарённых учащихся»

Субъектный подход к развитию одарённых учащихся			Эвристические возможности интеграции субъектного и экзистенциально-психологического подходов к изучению и развитию одарённости					
аспекты	ключевое понятие	персоналии						
Субъектность как характеристика группы	Образовательная среда	В. А. Ясвин В. И. Панов						
	Коллективный субъект	А. В. Петровский Я. Л. Коломенский М. Ю. Кондратьев А. Л. Журавлев						
Субъектность как характеристика отношения человека к Другому	Отраженная субъектность	В. А. Петровский М. Ю. Кондратьев В. Г. Грязева-Добшинская						
	Отраженная субъектность как феномен искусства	В. Г. Грязева-Добшинская Н. А. Нохрина						
Субъектность как характеристика	Субъектогенез	В. И. Слободчиков В. А. Петровский А. С. Огнев						

Субъектный подход к развитию одарённых учащихся			Эвристические возможности интеграции субъектного и экзистенциально-психологического подходов к изучению и развитию одарённости				
аспекты	ключевое понятие	персоналии					
стика человека	Субъект деятель- ности	А. Н. Леонтьев П. И. Гальперин В. В. Давыдов Г. П. Щедровицкий					
	Субъект- ный опыт	К. Л. Осницкий					
	Субъект- ная позиция	В. К. Зарецкий Ю. В. Зарецкий					
	Субъект	С. Л. Рубинштейн К. А. Абульханова- Славская А. В. Брушлинский					
Экзистенциально-психологический подход к изучению и развитию одарённых уча- щихся		Экзистен- циально- психологи- ческие особенно- сти	Динамика экзистенци- ально- психологи- ческих осо- бенностей	Значимое жизнен- ное собы- тие	Собы- тийная общ- ность	Контек- сты обра- зователь- ного про- странства	Контек- сты куль- туры и суб- культур
			Экзистенциально- психологические особен- ности индивида: в диапа- зоне от данности к бы- тийности	Событийность жиз- ненного опыта: от данности к бытий- ности	Экзистенциально- психологические контексты развития		

Глава 2.

Традиции и вызовы экзистенциальной психологии в современных психологических исследованиях

Проблемное поле экзистенциальной психологии, структурированное положениями о самодетерминации развития личности в контексте жизненного пути (Р. Мэй, С. Мадди), определяет ряд научных вызовов для исследователей: смысл жизни, свобода, выбор, ответственность, одиночество и отношение к смерти (Времени) [14; 69; 85; 109; 160]. Обозначенная проблематика носит междисциплинарный характер, истоки ее восходят к философии экзистенциализма С. Кьеркегора, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера⁴ [65; 116; 135].

2.1. Смысловая сфера личности: теоретические подходы, методы исследования, эмпирика

Первый аспект экзистенциальной психологии связан с вопросами о смысловых основаниях деятельности (Л. С. Выготский, М. М. Бахтин, А. Н. Леонтьев) [10; 23а; 65а]. Концептуальность в решении этого вопроса отражена в основных положениях структурно-динамической концепции смысловой реальности человека Д. А. Леонтьева [69]. Работы Д. А. Леонтьева (1999) и его предшественников – специалистов межкафедральной лаборатории факультета психологи МГУ по изучению различных аспектов смысловой регуляции деятельности (Б. С. Братусь, Б. Ф. Зейгарник, М. Р. Гинзбург, В. А. Иванников, А. Г. Асмолов и др.) послужили серьезным основанием для

⁴ Валинурова Н. Г. Переживание социального бытия личности как фундаментальная проблема экзистенциальной психологии : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2002. 163 с.

расширения феноменологии психологии личностного смысла [8; 13а; 29].

Отметим некоторые из них, посвященные исследованию: процессов смыслообразования в учебном процессе (И. В. Абакумова, 2003), смысловых барьеров в учебном процессе (А. А. Осипова, 2017) и особенностям формирования смысловых установок старшеклассников в учебном процессе (И. Е. Нестеренко, 2009), а также исследованию психологических детерминант осмысленности жизни студентов (О. А. Куприна, 2010), развития рефлексии в процессе профессионального образования (И. Г. Безотосова-Курбатова, 2004), смысложизненных и ценностных ориентаций в отношении к жизни и смерти у лиц юношеского возраста (Л. В. Шутова, 2005), смысложизненных ориентаций учащихся в различных образовательных средах (И. Г. Богачева, 2010), образа человека и смысложизненных ориентаций старшеклассников, включенных в совместную творческую деятельность (О. Б. Конова, 2010) и др. Особняком стоит работа, связанная с моделированием личностных предиктов интенсивности переживания смысложизненного кризиса (Я. Н. Нефагина, 2016). Хочется отметить ряд работ, посвященных проблеме формирования смысложизненных ориентаций и выполненных на стыке педагогической психологии и акмеологии: исследование смысложизненных ориентаций как фактора становления индивидуального стиля педагогической деятельности (Т. В. Максимова, 2001), как фактора личностной подготовки студентов педвуза к профессиональной деятельности (Е. В. Мартынова, 2002), как фактора профессионального развития педагога (К. В. Пирумова, 2005).

Среди философов, так или иначе анализировавших понятие «смысл», можно назвать В. Дильтея, Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, М. Мерло-Понти, Ж.-П. Сартра [34; 116; 135]. Уже из этого перечня видно, что наиболее актуальна проблема смысла для герменевтики, феноменологии, философии экзистенциализма. Во многом как следствие этого и в психологии проблематикой смысла занимаются экзистенциалистически и гуманистически ориентированные авторы. Авторы других направлений, в рамках своих теоретических концепций, напрямую не оперируют понятием «смысл», и не рассматривают его как единицу анализа. Но нас эти теории так же будут интересовать, а именно те

положения в них, которые косвенно или напрямую могут соотноситься с понятием «смысл».

Проблема смысла как психологической категории восходит к «понимающей психологии» В. Дильтея. Задачу описательной, понимающей психологии он видит в раскрытии смыслового содержания душевной жизни личности, которая является целостной и которая держится на внутренних связях, непосредственно переживаемых человеком [39, с. 10].

Э. Гуссерль, основоположник феноменологического направления, говорил о «смысле» как том, что дано нам в опыте – мы воспринимаем не мир, но «смысл» мира; каждый смысл «интенционально содержится во внутренней сфере нашей собственной испытывающей, мыслящей, оценивающей жизни и формируется в нашем субъективном генезисе сознания»; явления, феноменологически данные сознанию, «уже не суть «объекты», но «единицы» «смысла» [34; 69; 109]. Именно наша сознательная жизнь и придает миру смысл.

Для М. Хайдеггера смысл проявляется, строится в пространстве сознания, является феноменом сознания, результатом познавательной деятельности, хотя и относится к явлениям мира как к своему предмету. Мир предстает как глобальный смыслообразующий контекст: все осмысленное «получает свой смысл именно в мире как живом пространстве человеческой деятельности» [135, с. 16].

Для Ж.-П. Сартра и М. Мерло-Понти смысл как и бытие возможен только при «наличии» осмысляющего субъекта – смысл есть некое звено между человеком и миром, находящимися как бы в диалектическом единстве. Смысл для Сартра и Мерло-Понти и предстает как порождение индивидуальных проектов [69; 116].

Само понятие «смысл», по мнению Д. А. Леонтьева, в психологию было введено З. Фрейдом, который говорил о двойственной природе смысла. Попытки человека познать смысл своего существования являются по З. Фрейду показателем психического нездоровья [Цит. по 133, с. 36].

Основные достижения в разработке понятия смысл в рамках психоанализа связаны с именем А. Адлера. В его индивидуальной психологии в центре внимания стоит проблема целеориен-

тированности поведения человека, осмысленности жизни, возникновения комплекса неполноценности и компенсаторных и сверхкомпенсаторных механизмов. Во всех проявлениях личности ведущим является реализация жизненной цели или смысла жизни, что ведет к формированию особого персонального жизненного стиля. А. Адлер называет три основные жизненные задачи, с которыми сталкивается каждый человек: работа, дружба и любовь. Они определены фундаментальными условиями человеческого существования [69, с. 132]. Эти три компонента жизни тесно взаимосвязаны и выступают в качестве направленной реализации индивидуального смысла жизни.

Смысл для К. Г. Юнга – категория не только индивидуальная, но и «надындивидуальная». Поскольку человека нельзя вырвать из контекста культуры и истории не потеряв очень многого, то только благодаря понятию «архетипа» как коллективного и исторического «феномена» становится возможным выявить «корни» смысла жизни того или иного индивида. Юнг называет архетип источником, придающим смысл человеческой жизни [151].

В рамках бихевиоризма смысл как научное понятие, вообще исключен из терминологии. Для них смыслом может обладать только то, что подлежит объективному наблюдению. В бихевиоральной теории таким объектом стало поведение, укладывающееся в схему S-R, что позволяет рассматривать поведение как осмысленный феномен. В качестве смысловых детерминант поведения у Торндайка выступают ассоциации – независимые от сознания двигательные реакции организма [Цит. по 69, с. 171].

Дж. Уотсон так же категорически отвергает понятия, связанные с субъективными факторами поведения, смысл самого поведения определяется для него адекватностью реакции на стимул. Следовательно, можно говорить лишь о смысле стимула, т. е., наблюдаемого объекта, который и выступает в качестве детерминанты поведения. Последователь Дж. Уотсона Б. Ф. Скиннер в вопросах о смысле поведения вводит понятие надуманных объяснений (*Explanatory fictions*), в которые попадают такие понятия, как свобода, автономный человек и творчество. В социально-когнитивной теории А. Бэндуры структуру чело-

веческого поведения составляют три переменные, взаимосвязь которых и придает поведению определенный смысл: с какими явлениями окружающей среды он встретится, какую оценку он вынесет этим событиям и как он организует их для последующего использования.

Многие положения бихевиоральных теорий нашли свое продолжение в когнитивной психологии. Роль когнитивных компонентов наиболее полно представлена в теории личностных конструктов Дж. Келли. В его теории человек стремится предсказывать и управлять событиями собственной жизни. Такая позиция позволяет ему конструировать свою, индивидуальную теорию мира, а смыслы событий являются исключительно субъективными явлениями и лишь проецируются в мир. Осмысленность жизни Дж. Келли связывает со способностью смотреть вперед, т. е. видеть настоящее в прошлом и будущее в настоящем. Вслед за идеями Дж. Келли, в качестве основной единицы смысловой организации субъективного мировосприятия, по мнению Д. А. Леонтьева, выступает личностный конструкт – способ истолкования мира, дающий возможность строить свое поведение [69].

В рамках гуманистического направления категория «смысл» имеет онтологический характер. При этом самым важным источником информации является экзистенциальное состояние человека, его субъективный психический опыт, доступный ему через его осознание «здесь-и-теперь». Сам же человек представлен как единая целостность, создающая уникальный характер переживаний. В связи с этим в гуманистической традиции понятие «смысл» рассматривается прежде всего как личностный феномен, определяющий полноценное человеческое существование. Так, например, А. Маслоу не оперировал понятием «смысл», но в его концепции самоактуализации смысл выступает как центральный, поскольку он буквально пронизывает все положения касающиеся человеческого бытия. Категория «смысл» у А. Маслоу прослеживается в отношениях между потребностями индивида и ценностями, т. е. она является категорией значимости. Потребности выступают в качестве смысловых детерминант поведения и жизнедеятельности индивида [80, с. 406–409]. Г. Олпорт не делает различия между ценно-

стью и личностным смыслом «Ценность, в моем понимании – это некий личностный смысл» [93, с. 133]. Человек осознает ценность всякий раз, когда смысл имеет для него принципиальную важность.

В экзистенциальной психологии и психотерапии проблема смысла и бессмысленности существования выступает одной из основных категорий анализа человеческого бытия.

Л. Бингсвангер, рассматривая природу человека, никогда не говорит об «Я», он использует термин “Dasein”, относящийся к сущему, сущность которого – быть-в-мире. Л. Бинсвангер вводит понятие «смысловой матрицы», в рамках которой человек переживает события и которая является условием возможности опыта. Поскольку «Я» человека не может испытывать «чистое» событие вне смыслового контекста, даже если это «Я» ребенка, то смысловую матрицу, по мнению Л. Бинсвагнера, следует воспринимать как экзистенциальное априори [10а, с. 319].

Так же, как и Л. Бинсвангер, Р. Мэй использует понятие индивидуальной «смысловой матрицы», в координатах которой живет человек. Смысловая матрица создается им в рамках общей ситуации человеческой истории и языка [85; 161].

И. Ялом исследуя проблему смысла, отмечает противоречие, которое пытается разрешить экзистенциальная психология. Человек нуждается в смысле, без которого он испытывает значительные страдания. При этом экзистенциальная концепция свободы утверждает, что никаких направляющих жизненных ориентиров жизни не существует, за исключением тех, которые создает сам индивид. И. Ялом формулирует проблему следующим образом: «как существо, нуждающееся в смысле, находит смысл во вселенной, не имеющей смысла?» [152, с. 473].

В логотерапии В. Франкла смысл представлен как жизненная задача. В качестве ведущей движущей силы поведения он постулирует стремление человека найти и исполнить смысл своей жизни: «Каждый человек во всех жизненных ситуациях имеет предначертанный ему единственный в своем роде путь, идя по которому, он может добиться реализации собственных возможностей» [133, с. 48]. Согласно логотерапии В. Франкла, человек находит и реализует смысл тремя различными способами: 1) через деятельность – то, что человек осуществляет и

дает миру как свои творения; 2) через переживание ценностей – то, что человек берет у мира в форме встреч и опыта, извлекает из созерцания красоты, истины явлений природы и культуры и особенно переживании любви; 3) через страдания – состоящий в позиции человека по отношению к судьбе, которую он не может изменить [133, с. 225]. В экзистенциальной психотерапии особо подчеркивается проблема потери человеком смысла. Смыслоутрата, по мнению В. Франкла – причина многих психических отклонений, в частности – «ноогенного невроза» как следствия «экзистенциального вакуума» [133, с. 30].

Таким образом, смысл в контексте гуманистической и экзистенциальной психологии представлен как всеобъемлющий, постоянно изменяющийся и никогда не исчезающий феномен, постигаемый человеком на протяжении жизни. Экзистенциальная психология рассматривает категорию «смысл» как основополагающую в понимании сущности человека.

Итак, заканчивая обзор зарубежных исследований, можно сказать, что понятие «смысл» используется для объяснения различных аспектов функционирования личности. Спектр понимания и интерпретации смысла колеблется от самых узких понятий (смысл стимула, реакции, действия, сновидения или симптома) до чрезвычайно широких конструкторов (ценности, цели, смысл жизни, жизненный опыт, жизненная стратегия). Но чем в большей степени, теория обращается к человеку, его личности, как к целостному, уникальному индивидууму, тем в большей степени в ней обнаруживает себя именно категория смысла.

Далее перейдем к рассмотрению представлений о смысле в отечественной психологии в контексте понимания смысла как многоуровневой динамической системе.

Рассматривая человека, его личность и бытие как сложные системы, С. Л. Рубинштейн утверждал, что смысл – результат и процесс интерпретации личностью своего способа связи с миром, с другими людьми, с деятельностью. И человек не раз и навсегда, а постоянно самоопределяется в своих отношениях с миром, и его сознание постоянно совершает работу по выявлению смыслов, работа эта – это процесс интерпретирования человеком постоянно изменяющихся и изменяемых отношений,

событий, поведения, личностей других людей и самой жизни в целом [69, с. 32].

Наиболее полное отражение проблема смысла нашла в рамках деятельностного подхода, в основу которого легли многие положения, изложенные в рамках культурно-исторической концепции Л. С. Выготского. Л. С. Выготский одним из первых в отечественной психологии обратился к проблеме смысла как к психологической категории. Первоначально смысл рассматривался им как психолингвистическая категория в проблеме противопоставления смысла слова его значению [23а]. В дальнейшем Л. С. Выготский переносит идею автономности смысла на проблему человеческого сознания: «Сознание в целом имеет смысловое строение. Мы судим о сознании в зависимости от смыслового строения сознания, ибо смысл, строение сознания – отношение к внешнему миру. Смыслообразующая деятельность значений приводит к определенному смысловому строению самого сознания» [23а, с. 162].

Разрабатывая проблему высших психических функций, соотношения аффекта и интеллекта, Л. С. Выготский ставит вопрос о смысловой регуляции деятельности. Определяя смысл как совокупность всех психологических факторов, сложное динамическое образование, он вводит понятие смыслового поля, под которым понимается осознаваемая человеком актуальная ситуация его поведения. По его мнению, осмысление человеком ситуации в ходе реальной деятельности влечет за собой изменение смыслового поля и реальных действий в ситуации. Динамика реальной ситуации превращается в динамику мысли, при этом обязательно обнаруживается обратное движение. Именно данный процесс и делает деятельность реальной [23а, с. 162]. В каждом интеллектуальном движении содержится соответствующее ему эмоциональное отношение к действительности, т. е. в процессе осмысления, помимо интеллектуальных процессов присутствует и эмоциональный компонент. Это динамическая смысловая система, как некий целостный компонент, включает в себя аффективные и интеллектуальные процессы в их единстве, позволяет проследить движение от мотива и потребности к мысли, а от нее к деятельности. Возникающее переживание (аффективное отношение действительности), яв-

ляясь формой единства эмоционального и аффективного, выступает единицей динамической смысловой системы.

По мнению Д. А. Леонтьева, именно понятие переживания Л. С. Выготского легло в основу разрабатываемой А. Н. Леонтьевым проблемы личностного смысла в теории деятельности [65а].

Развитие представлений о смысловой сфере личности в деятельностном подходе отечественной психологии можно разделить на три основных этапа.

Первый этап. С конца 1930-х до середины 1970-х годов – это введение А. Н. Леонтьевым понятия смысла (личностного смысла) как объяснительного понятия и его всесторонняя теоретическая и экспериментальная разработка в генетическом, структурном и функциональных аспектах.

Второй этап. С середины до конца 1970-х годов это введение рядом авторов (О. К. Тихомиров, В. К. Вилюнас, Б. С. Братусь, А. Г. Асмолов, Е. Е. Насиновская, В. В. Столин, Е. В. Субботский) новых, родственных понятий: смысловое образование, смысловая установка, смысловой конструкт, операциональный смысл и др., ознаменовавшее переход от одного объяснительного понятия к дифференцированному кусту понятий.

Третий этап. С начала 1980-х годов – этап интеграции этих представлений, знаменующихся возникновением классификаций смысловых образований (Е. Е. Насиновская), синтетических понятий, таких как «динамическая смысловая система» (А. Г. Асмолов), «смысловая сфера личности» (Б. С. Братусь), концепция смысловой динамики (Ф. Е. Василюк), смысловой саморегуляции (Б. В. Зейгарник, В. А. Иванников). Стало возможным говорить о смысловой реальности, включающей в себя разные структуры и механизмы.

Анализируя структуру человеческой деятельности, устанавливая объектные отношения между ее компонентами, А. Н. Леонтьев показал, что смысл создается в результате отражения субъектом отношений, существующим между ним и тем, на что его действия направлены как на свой непосредственный результат (цель). Именно отношение мотива к цели, указывает А. Н. Леонтьев, порождает личностный смысл, подчеркивая при этом, что смыслообразующая функция в этом отношении

принадлежит мотиву. «Они придают сознательному отражению субъективную окрасченность, которая выражает значение отражаемого для самого субъекта, его, как мы говорим, личностный смысл» [65а, с. 166].

Так в отечественной психологии был осуществлен принципиально новый подход в понимании смысла. Характерным для этого подхода является то, что проблема смысла как конкретно психологического понятия раскрыта в результате анализа явлений, принадлежащих не сознанию, а жизни и деятельности субъекта, явлений его реального взаимодействия с окружающим миром. Смысл при этом выступает как связующее звено между деятельностью и сознанием, а не как присущее либо тому, либо другому.

Далее разработка проблемы смысла связывалась с различными аспектами деятельности.

Так, О. К. Тихомировым было разработано положение о смысловой структуре мышления. По его мнению, мыслительная деятельность состоит не только из процессов, подчиненных сознательной цели, но и из процессов, подчиненных невербализованному предвосхищению будущих результатов, и процессов формирования этих предвосхищений, которые не сводятся к операциям [34, с. 66–84]. Он исследует закономерности смысловой регуляции в контексте решения мыслительных задач.

Б. С. Братусь вводит понятие «смысловая сфера личности» как многомерную систему, в которой вершинным является понятие смысла жизни человека [13а]. Вся цепочка до смысла жизни человека – это цепь отношений от меньшего к большему. По Б. С. Братусю, во-первых, смысловые образования существуют не только в осознаваемой, но часто и в неосознаваемой форме. Во-вторых, они не поддаются прямому произвольному контролю и чисто словесным вербальным воздействиям. В-третьих, смыслы не имеют своего «надындивидуального», «непсихологического» существования, они не бытуют сами по себе, как мир значений, культуры. Наконец, смысловые образования не могут быть понятны и исследованы вне их деятельностного, жизненного контекста.

Воплощением идеи многомерной системной организации смысловых образований стала в последующем подробная раз-

работка А. Г. Асмоловым понятия динамической смысловой системы, предложенного в свое время Л. С. Выготским [8; 23а].

Если уровни смысловой сферы (эгоцентрический, группоцентрический, просоциальный) – это ось ординат, а степень присвоенности их личностью (ситуативная, устойчивая, личностно-ценностная) составляет абсциссу сетки, то можно использовать следующий график (рис. 2).

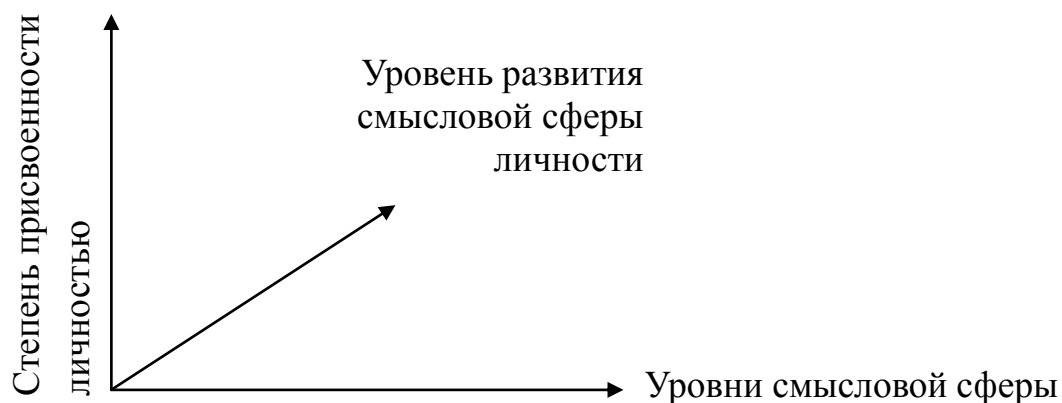


Рис. 2. Взаимосвязь уровней смысловой сферы со степенью их присвоенности личностью

В каждом конкретном случае можно выделить ведущий для данной смысловой сферы уровень, характер его связи со смысловыми образованиями, степень его внутренней устойчивости и т. п. Но ход нормального развития смысловой сферы должен состоять в одновременном движении по вертикали и горизонтали – к общечеловеческим представлениям, смысловой идентификации с миром и по линии перехода от нестойких, эпизодических отношений к устойчивым осознанным ценностно-смысловым ориентациям. Разумеется, это движение идет отнюдь не линейным путем, а подразумевает и сложности, и отступления, и кризисы.

Основными характеристиками динамической смысловой системы по А. Г. Асмолову являются относительная автономность, жизнь внутри себя самой и ее производность от «порождающей ее совокупности деятельностей» [8]. Он вводит понятие смысловой установки как формы выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности. По А. Г. Асмолову, они выполняют функцию стабилизации деятельности в целом [8].

Тенденция к всестороннему и системному пониманию категории «смысл» нашла свое отражение в исследовании данного феномена Д. А. Леонтьевым. Для объяснения многоаспектности феномена смысла он вводит понятие смысловой реальности, которая и обуславливает смысловую регуляцию всей жизнедеятельности человека на различных психологических уровнях: «смысл является особой психологической реальностью, игнорируя которую или сводя ее к другим (например, эмоциональным) явлениям, невозможно построить достаточно полную теорию ни личности, ни сознания, ни деятельности» [66, с. 78].

Согласно Д. А. Леонтьеву, смысл выступает в трех самостоятельных, но взаимосвязанных плоскостях. «Первая из них – это плоскость объективных отношений между субъектом и миром. В этой плоскости объекты, явления и события действительности, входящие в жизненный мир субъекта, обладают для него жизненным смыслом в силу того, что они объективно безразличны для его жизни... Жизненный смысл и отражающаяся в нем динамика жизненных отношений – это *онтологический аспект смысла*.

Вторая плоскость – это образ мира в сознании субъекта, одним из компонентов которого является личностный смысл. Личностный смысл является формой познания субъектом его жизненных смыслов, презентации их в его сознании. Личностный смысл и отражающаяся в нем динамика субъективного образа реальности – это *феноменологический аспект* смысла.

Наконец, третья плоскость – это психологический субстрат смысла – неосознаваемые механизмы внутренней регуляции жизнедеятельности. В этой плоскости смыслонесущие жизненные отношения принимают форму смысловых структур личности, образующих целостную систему и обеспечивающих регуляцию жизнедеятельности субъекта в соответствии со специфической смысловой логикой... Смысловые структуры и отражающаяся в них динамика деятельности (жизнедеятельности) – это *деятельностный или субстратный аспект* смысла.

Итак, смысл предстает перед нами как «отношение, связывающее объективные жизненные отношения субъекта, предметное содержание сознания и строение его деятельности» [69, с. 112].

Рассматривая смысл в единстве трех аспектов (онтологическом, феноменологическом и деятельностном), Д. А. Леонтьев приходит к выводу, что смысловая реальность «проявляет себя во множестве разнообразных форм (в том числе и превращенных форм), связанных сложными отношениями и взаимопереходами и включенных в общую динамику» [69, с. 441].

Смысловая реальность представлена «смысловыми структурами» и «смысловыми системами». Первые включают шесть специфических элементов структурной организации смысловой сферы личности (личностный смысл, смысловая установка, мотив, смысловая диспозиция, смысловой конструкт, личностная ценность). Они имеют уровневую организацию и являют собой превращенные формы жизненных отношений субъекта. Вторые относятся к особым образом организованным целостным многоуровневым системам, включающим в себя целый ряд смысловых структур.

Вслед за Л. С. Выготским и А. Г. Асмоловым Д. А. Леонтьев использует понятие динамической смысловой системы (ДСС) «как относительно устойчивую и автономную иерархически организованную систему, включающую в себя ряд разноуровневых смысловых структур и функционирующих как единое целое» [69, с. 235]. Он выделяет два типа систем, которые занимают разное место в структуре регуляции жизнедеятельности: ДСС как единицы относительно устойчивой личностной структуры (ДСС-Л) и ДСС, выступающие как целостность смысловой регуляции конкретной деятельности в конкретных ситуациях (ДСС-Д). Функция первых заключается в структурировании отношений субъекта с миром и придании устойчивости структуре этих отношений. Соответственно, они характеризуют высшие уровни смысловой регуляции. Вторые, напротив, не являются устойчивыми и складываются внутри актуальной деятельности, регулируя ее протекание в соответствии с высшими смыслообразующими инстанциями.

Таким образом, понятие «смысл», по Д. А. Леонтьеву, представляет собой многоуровневое, динамическое образование, выступающее в виде смысловой сферы, обуславливающей жизненный мир человека. В его концепции разнообразные смысловые феномены выступают как единая система закономерностей

и психологических механизмов функционирования смысловой реальности. Кратко результаты анализа проблемы смысла в целом можно представить в виде таблицы (табл. 2).

Можно проследить, что в зарубежной психологии представители гуманистического и экзистенциального направлений исходят из понимания человека как уникальной целостности и с этих же позиций ими осуществляется подход к пониманию смысла.

Также в отечественной психологии смысл выступает как целостное образование, объединяющее в себе эмоциональные и интеллектуальные составляющие, процессы субъективной реальности и объективные явления действительности, психологические и социальные факторы развития и функционирования личности. Прослеживаемая в данных подходах тенденция к онтологизации характеризует смысл как явление многомерного мира человека, его жизненного пространства и позволяет говорить не о конкретных смыслах действия, объекта или жизни, а о динамичной смысловой реальности. Особенностью отечественного подхода в психологии к изучению смысла и был обусловлен выбор методологической основы для исследования смысловой сферы людей, переживших разные критические ситуации, а именно деятельностный подход.

Представление о том, что смысл человеческой жизни не может быть сведен к какой-либо простой формуле, а, представляет собой сложно организованную систему смыслов, является основным постулатом отечественной психологии. Так, Л. С. Выготский рассматривал динамическую смысловую систему (ДСС) как единство аффективных и интеллектуальных процессов сознания [23а], Д. А. Леонтьев определял ДСС как относительно устойчивую и автономную иерархически организованную систему, включающую в себя ряд разноуровневых смысловых структур и функционирующих как единое целое [69], Б. С. Братусь также говорит о сложной динамической системе, образующей особую смысловую сферу личности и обуславливающей всю жизнедеятельность человека [13а].

В русле структурно-динамического подхода Д. А. Леонтьев называет три класса форм динамики смысловых структур: смыслообразование, смыслостроительство, смыслоосознание.

Таблица 2

**Подходы к пониманию смысла в зарубежной философии и психологии
и в отечественной психологии**

Зарубежная философия и психология		Отечественная психология	
автор	понимание смысла	автор	понимание смысла
В. Дильтей	Феномен сознания, результат познавательной деятельности, выражается в отношении к познаваемому	А. Н. Леонтьев	Отношение мотива к цели
Э. Гуссерль		С. Л. Рубинштейн	Процесс и результат работы сознания по интерпретации способа связи с миром
М. Хайдеггер			
Ж.-П. Сартр	Индивидуальный проект, опосредующее звено между миром и человеком	Л. С. Выготский	Динамическое двухкомпонентное образование (когнитивная и эмоциональная составляющие), переживание отношения к внешнему миру
З. Фрейд	Мотив поведения, имеющий двойственную структуру (явный смысл и скрытый смысл действий)		
А. Адлер	Цель жизни, воплощенная в индивидуальном жизненном стиле		
К.-Г. Юнг	Жизненная задача, решаемая в ходе индивидуации и имеющая надиндивидуальные источники (архетипы)		
Э. Торндайк	Объективно-наблюдаемая характеристика стимула, определяющая поведение		
Дж. Келли	Личностный конструкт, как способ истолкования мира		
М. Вертгеймер	Способ связи всех частей поля		
К. Роджерс	Отношение к собственному опыту, как изменяемый феномен, выражаемый в чувствах		
А. Маслоу	Отношение между потребностями и ценностями		

Зарубежная философия и психология		Отечественная психология	
автор	понимание смысла	автор	понимание смысла
Г. Олпорт	Ценность	А. Г. Асмолов	Динамическая система, реализующая установочную регуляцию деятельности
Л. Бинсвангер Р. Мэй	Матрица опыта (смысловая матрица), в рамках которой переживается момент здесь-и-сейчас		
И. Ялом	Двойственная структура, отражающая связи на двух уровнях – космическом и индивидуальном (смысл жизни вообще и смысл собственной жизни)	Д. А. Леонтьев	Динамическая система, включающая смысловые структуры и системы
В. Франкл	Жизненная задача, движущая сила		

Из данных форм для нашего исследования целесообразно рассмотреть вторую форму смысловых структур – **смыслостроительство**. Оно предполагает преобразование глубинных личностных структур. Выделяют три класса ситуаций, в которых можно наблюдать процессы смыслостроительства: критические перестройки в критических ситуациях жизни субъекта (Ф. Е. Василюк); личностные вклады (В. А. Петровский) и художественное переживание в ситуациях воздействия искусства на личность [21; 101]. Если рассматривать вместе описанные ситуации, в которых могут происходить процессы смыслостроительства, то видно, что в критической жизненной ситуации наблюдается столкновение субъекта с реальностью мира, а в двух других с его иной смысловой моделью, смысловой перспективой мировосприятия, носителем которой в одном случае выступает конкретный Другой во всей своей целостности, а в другом – художественное произведение.

В исследованиях В. Э. Чудновского и А. А. Бодалева были выявлены специфические свойства феномена смысла жизни как особого психического образования:

– амбивалентность – в феномене смысле жизни может воплотиться любой вид направленности, не только позитивный, но и разрушительный;

– реалистичность – соответствие смысла жизни объективным условиям, необходимым для его реализации;

– конструктивность – степень его позитивного (или негативного) влияния на процесс становления личности [143].

Для нас значимы исследования, связанные с соотношением смысла жизни и возраста. В ходе них выделены и описаны основные этапы его возникновения и развития. Основанием для различения этапов является уровень рефлексии: от рефлексии отдельного поступка к рефлексии собственной жизни в целом. А именно, отмечает А. Г. Асмолов, становление смысла – подростковый возраст и ранняя юность; оптимальное функционирование смысла жизни – зрелый возраст; поддержание смысла жизни – старость.

Как видно из приведенных примеров, внимание исследователей сосредоточено на изучении содержания смысловой системы, ее свойствах, динамический же аспект рассматривается преимущественно в свете взросления личности при переходе с одного возрастного этапа на другой.

2.2. Феномен свободы, выбор и ответственность: традиция и трансформация подходов

Личностный выбор и ответственность, определяя экзистенциальное переживание человеком его внутренней свободы и/или зависимости человека, в более ранних исследованиях отечественной психологии рассматривались в контексте самоопределения (М. Р. Гинзбург, 1996), развития целеполагания у подростков (А. В. Жилинская, 2015), обогащения опыта их целеполагающей деятельности (С. Г. Дехаль, 2005). В настоящее время эти вопросы все чаще становятся предметом самостоятельных эмпирических исследований. Среди них: виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки (Е. Ю. Мандрикова, 2006), аутентичность как психологический ресурс самоорганизации (М. В. Рагулина, 2007), выбор варианта жизни в юношеском возрасте (А. Г. Шишева, 2008).

Нашей точке зрения близки идеи и выводы, изложенные в работе А. С. Мальцевой (2011), посвященной исследованию выбора творческого жизненного пути в контекстах социальных воздействий [37] и объединившей деятельностный подход к переживанию критических ситуаций Ф. Е. Василюка с идеями психологии смысла Д. А. Леонтьева, во многом задающими эмпирический дизайн личностного потенциала [21; 69].

Изучение проблемы ответственности в контексте личностного самоопределения (М. Р. Гинзбург, 1994, 1996) и обоснование точки зрения на ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности (Л. И. Дементий, 2005) послужили основанием для расширения проблемного поля феномена ответственности как предмета экзистенциальной психологии [29; 38]. Можно назвать следующие эмпирические линии обогащения психологии ответственности: проявление ответственности подростков в совладании с жизненными проблемами (Е. В. Алексеева, 2002), диагностика ответственности как личностного фактора (В. Г. Сахарова, 2003).

Проблема выбора в гуманитарных дисциплинах рассматривается на метафизическом, экзистенциальном и эмпирическом уровнях. Вслед за Э. Фроммом [134] выбор изначально обсуждался в философской антропологии в рамках проблемы свобо-

ды воли [109]. Личностный выбор и ответственность, определяя экзистенциальное переживание человеком его внутренней свободы или зависимости, в более ранних исследованиях отечественной психологии рассматривались в контексте самоопределения⁵. В настоящее время эти вопросы все чаще становятся предметом самостоятельных эмпирических исследований. Среди них: виды личностного выбора и их предпосылки⁶, развития целеполагания у подростков⁷, выбор варианта жизни в юношеском возрасте⁸ и другие.

Е. Ю. Мандрикова предлагает развести подходы, рассматривающие личностный выбор по «объективированным» и по «субъективированным» основаниям. Проблема выбора, по мнению Д. А. Леонтьева, сфокусирована на трех основных ее аспектах: 1) соотношение выбора и принятия решения; 2) анализ и интерпретация феноменов социокультурного конструирования ситуаций выбора или не-выбора и 3) обоснование трактовки выбора как формы внутренней деятельности и ее разновидностей [109; 134]. Отметим, что первый и третий аспекты подробно изучены в общей психологии и психологии личности, а второй аспект отнесен к проблематике социальной психологии. В педагогической психологии, в частности в психологии развития одарённых учащихся, эти аспекты редко становятся предметом исследования и практики.

Оставим здесь за пределами анализа аспекты выбора, предложенные Д. А. Леонтьевым, в том числе самодетерминацию выбора и экзистенциальный выбор. В данном параграфе акцент сделан на анализе современных исследований проблемы выбора, выполненных с позиций классической научной парадигмы.

Традиционно выделяется несколько подходов к изучению выбора: выбор как процесс принятия решения, интеллектуально-

⁵ Гинзбург М. Р. Психология личностного самоопределения : дис. ... д-ра психол. наук. М., 1996. 285 с.

⁶ Мандрикова Е. Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки : дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 195 с.

⁷ Жилинская А. В. Развития целеполагания у старших подростков: на материале проектной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. : МГППУ, 2015. 26 с.

⁸ Шишева А. Г. Выбор варианта жизни в юношеском возрасте: его психологические детерминанты и оптимизация : дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2008. 224 с.

когнитивные факторы выбора, выбор как мотивационно-волевой процесс; профессиональное самоопределение, выбор жизненного пути и другие аспекты. На первый взгляд, мотивационно-волевые аспекты выбора, проблемы саморегуляции тщательно изучены в контексте реализации «модели выбора риска» Дж. Аткинсона. Но новые перспективы в этом плане открываются при обращении к метаимплицативной модели мотивации выбора В. А. Петровского [103], выступающей альтернативой модели Дж. Аткинсона.

Д. А. Леонтьев и Е. В. Шелобанов рассматривают выбор как внутреннюю деятельность, которая может принимать развернутую или свернутую форму и включает в себя специфические операции [71]. К параметрам субъективного качества выбора А. Х. Фам отнесены: основательность, бесконфликтность, самостоятельность выбора и удовлетворенность им [129; 130]. Иные характеристики личностного выбора старшеклассников в условиях профильного обучения выделены О. М. Исаевой: свобода/несвобода, однозначность/многозначность, осознанность/неосознанность выбора, его стратегичность/нестратегичность⁹.

Обратимся далее к обзору современных психологических исследований выбора в плане выявления теоретических основ разработки программ развития одарённых учащихся. Обзор построен в логике от психологии принятия решений (в том числе в различных сферах деятельности) к изучению выбора в контексте профессионального определения и далее – к изучению выбора в контексте личностного самоопределения.

Выбор как процесс принятия решений. Традиционно выбор рассматривался в общей психологии как синоним процесса принятия решений. Развивая идеи научной школы О. К. Тихомирова, Т. В. Корниловой соединена проблематика смысловой регуляции мышления в условиях компьютеризации и исследование особенностей принятия решения. На основе целого ряда теоретически-экспериментальных исследований интеллектуальных стратегий человека при принятии решений ею обоснована концепция функционально-уровневой (мотивационно-личностной) регуляции принятия интеллектуальных решений в

⁹ Исаева О. М. Психологические характеристики личностного выбора старшеклассников в условиях профильного обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2006. 28 с. С. 8.

ситуациях неопределенности, открытости и многоуровневости [22]. Различные аспекты концепции нашли экспериментальное подтверждение в работах М. А. Чумаковой, С. А. Корниловой, М. А. Новиковой и других [23].

В настоящее время основные положения концепции лежат в основе изучения личностной регуляции морального выбора и эмоционального интеллекта в ситуациях вербальной неопределенности и межличностного взаимодействия [24], а также регуляторной роли эмоционального интеллекта в принятии решений человеком в реальных жизненных ситуациях, раскрытию характеристик эмоционального интеллекта и толерантности к неопределенности в системе предикторов личностного выбора, соотношения диспозициональных и ситуационных контекстов включения эмоционального интеллекта в регуляцию выбора [25].

Ряд работ посвящены психофизиологическим механизмам принятия решений, прежде всего особенностям пространственно-временной локализации мозговых структур [26] и динамике функционального состояния человека в процессе принятия решений в ситуациях с различным уровнем когнитивной нагрузки и разным контекстом [27].

Результаты исследования Т. В. Гавриленко и З. Н. Рябикиной раскрывают вклад особенностей саморегуляции, самоэффективности и жизнестойкости в процессы самоорганизации студента в ситуации выбора учебного задания в пользу нового, сложного [28]. В конкретной ситуации принятия решений велика роль динамики психических состояний, которые формируют эмоциональные, волевые и когнитивные структуры личности [29].

Н. В. Семичевой обоснована когнитивно-стилевая детерминация принятия решений, раскрывающаяся в автономии влияния когнитивных стилей и интегративной системе взаимосвязей определенных квадриполярных структур и типов принятия решений. Это, в свою очередь, раскрывает механизмы психологического опосредования принятия решений¹⁰.

Для Т. А. Загузовой принятие решения – психологический процесс, являющийся мыслительным актом, и предполагает

¹⁰ Семичева Н. В. Когнитивно-стилевая детерминация принятия решений : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. : Российский государственный социальный университет, 2010. 25 с.

предварительное осознание цели и способа действий, проработку различных вариантов. Важнейшую особенность этого процесса составляет его волевой характер [30]. Т. А. Индиной и В. И. Моросановой рациональность принятия решения обозначена как его регуляторная характеристика, проявляющаяся в осознанной и продуманной регуляции субъектом своего. Приведен широкий спектр результатов эмпирических исследований личностных, когнитивных и регуляторных особенностей «рациональных» и «эмоциональных субъектов» выбора [31].

Принятие решения в зависимости от сферы деятельности. Представляют научный интерес работы, раскрывающие особенности принятия решения в зависимости от сферы деятельности человека.

Так, например, П. В. Теслюк, исследуя влияние уровня интеллекта, эмоционально-волевых свойств и склонности к риску на процесс принятия управленческих решений в экстремальных условиях, отмечает ряд закономерностей данного процесса: 1) чем сложнее решение, тем более индивидуализирован процесс; 2) малый объем информации ограничивает рациональность решения, увеличивая роль интуиции; 3) влияние предыдущих установок относительно альтернатив и др. [33, с. 114]. При этом «истинные психологические качества личности объективируются при принятии ответственных решений в условиях дефицита времени, реальных угроз, высоких рисков» в экстремальных условиях [33, с. 119].

На процесс принятия экономических решений воздействует фактор доверия, утверждает А. В. Шмаков. Более того, в менеджменте сохраняется воздействие уровня межличностного доверия на эффективность экономических взаимодействий и групповых решений [129].

Принятие стратегических решений в бизнесе коррелирует с наличием у человека модальностей «Я-сильный», «Я-прагматичный», доказывает Л. В. Иванова¹¹. Модальность «Я-сильный» характеризуется эмоциональной устойчивостью, низкой тревожностью, смелостью, адекватной самооценкой, высоким самоконтро-

¹¹ Иванова Л. В. Моделирование функциональной структуры личности в ситуации принятия решений : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 24 с.

лем, синтетическим стилем мышления, а модальность «Я-прагматичный» – экспрессивностью, доминантностью, низким уровнем идеализма, прагматичностью и реалистичностью мышления¹².

Выбор и профессиональное самоопределение. В педагогической психологии чаще всего речь идет об изучении профессиональных выборов учащихся, выбора в контексте проблем профессионального самоопределения и его мотивационных факторов. Мы обнаруживаем подобную тенденцию и в работах зарубежных авторов [35; 36].

Психологическая готовность учащихся к выбору профессии, по мнению С. Н. Кусакиной, включает в себя: устойчивое представление личности о своих способностях, в основе которого лежит сочетание свойств, включающих направленность интересов и склонностей учащихся, их практический опыт; понимание особенностей выбора профессии; способность к самопознанию своих особенностей, навыки принятия решения на основе сопоставления полученных знаний¹³.

При изучении психологической готовности к выбору профессии среди старшеклассников А. И. Никишина и Л. В. Рыкман обнаружили, что ученики с высокими показателями осмысленности жизни имеют сформированную направленность на исследовательскую и конвенциональную сферы деятельности, способны формулировать и ставить перед собой конкретные цели. Доминирующим мотивом деятельности среди них является статус и престиж профессии, при этом преобладают оптимистический настрой и заинтересованность в своем профессиональном будущем [89, с. 142].

К. Ф. Уразаевым доказано, что девушки быстрее выбирают профессию, чем юноши, лучше дифференцируют современные профессии и проявляют направленность на социальные и артистические типы профессий. Юноши же предпочитают реалистические и технические профессии, демонстрируя неуверенность в выборе и отсутствие четкого профессионального плана на ближайшее будущее [126].

¹² Иванова Л. В. Моделирование функциональной структуры личности в ситуации принятия решений : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 24 с.

¹³ Кусакина С. Н. Готовность к обучению в вузе как психологически феномен : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 23 с.

И. А. Менщиковой выявлено, что «осмысленность ценностей жизни» и «социальная активность» выступают в качестве общих факторов формирования субъектной позиции профессионального самоопределения студентов независимо от возраста и направления профессиональной подготовки [154].

Профессиональное самоопределение, как утверждает Е. В. Шелобанова, – «это событие, в корне меняющее дальнейшее течение жизни и влияющее отнюдь не только на ее профессиональную составляющую» [71, с. 59]. Поскольку оно затрагивает практически все стороны жизни, то выводит проблему профессионального самоопределения в плоскость личностного выбора. Точнее, в плоскость конструирования возможных вариантов будущего, изучения механизмов обучения [71] с привлечением программы LifeLineo [66].

Выбор и проблематика личностного самоопределения. В современной психологии жизненный выбор сопряжен с проблематикой личностного самоопределения, что порождает новые аспекты исследований. Так, например, в работах Д. В. Карася личностный выбор и категориальное пространство его интернализации обозначены в качестве ведущего механизма становления личности на стадии формирования личностной автономии. Здесь мы видим понимание личностного выбора в контексте проявления волевого процесса, поскольку личностная автономия рассматривается им как возможность, способность и необходимость личности организовывать свое поведение под регулирующим влиянием внутреннего локуса каузальности [49].

О. И. Каяшева, изучая личностную рефлекссию в контексте осуществления субъектом свободного выбора между различными альтернативами в трудных жизненных ситуациях, раскрывает роль конструктивной личностной рефлексии при принятии решения [51].

В качестве детерминант, задающих выбор жизненного пути личности, А. Г. Шишева определяет систему жизненных смыслов и смысло-жизненных ориентаций. Опираясь на типологию вариантов жизни В. Н. Дружинина, доказывает, что для высокоинтеллектуальных студентов характерны две тенденции: либо «активная творческая самореализация в «социальном жизненном мире», стремление к личному и социальному успеху через

выбор вариантов жизни «жизнь как достижение» и «жизнь как творчество», либо выбор нестереотипных способов самореализации в варианте «жизнь как сон» с минимальной опорой на внешние требования и с максимальной ориентацией на содержание собственного внутреннего мира [146. с. 14].

А. Х. Фам и Д. А. Леонтьев, исследуя процесс выбора и параметры его субъективного конструирования, предложили дифференцировать жизненные выборы по уровням значимости на «судьбоносный» и «повседневный» [129; 130]. Для нас убедительным является их вывод об ограниченности подхода к исследованию выбора «вообще, без определения степени его значимости (и без учета параметров его субъективного конструирования)» [130, с. 104].

Нашей точке зрения близки идеи, изложенные в работе В. Г. Грязевой-Добшинской и А. С. Мальцевой, посвященной исследованию выбора творческого жизненного пути в контекстах социальных воздействий. Ими выявлено, что в группе математически одарённых учащихся одиннадцатого класса больше учеников с установкой на гедонистический выбор, чем с установкой на творческий и ценностный типы выбора жизненного пути, а установка на реалистический выбор проявляется чаще, чем установка на творческий выбор жизненного пути [37].

В качестве жизненных выборов молодых людей, по мнению Ю. В. Ращупкиной, выступают выборы образа жизни, карьеры и значимого другого человека. Для каждого из выборов исследованы результативные и процессуальные характеристики, отражающие уверенность, самостоятельность и осознанность выбора [112]. Е. А. Магазеевой и Л. И. Дементий изучены личностные основания стратегий личностного выбора (структура притязаний, уровень ответственности) [38].

Иной подход к проблеме выбора задан в мультисубъектном подходе В. А. Петровского, раскрывающем личность как систему множественных «Я». Так, например, «о процессах и переживаемых результатах его активности действующее «Я» могло бы сказать о себе «Производится мною». В случае если выбранная задача имеет решение, а субъект прилагает столько сил, сколько требуется для ее решения, то в конечном счете ему дано пережить *предрешенность* успеха (восклицательный знак

эмоции «я нашел!» опережает, как известно, интеллектуальную точку в этом процессе). Переживаемая предрешенность успеха в «координатах объекта» есть решенная задача, а в «координатах субъекта» есть то же самое, что и *удовлетворенность собой*» [102, с. 29]. Но это уже «территория» иной детерминации личностного выбора, полагаемого самим субъектом выбора.

Так, с позиций субъектогенетического подхода к обучению А. С. Огневым и С. Н. Гончар исследована система психологических механизмов, содействующих успешному поиску решений жизненно важных проблем студентами, их позитивному разрешению [49]. Это тем более важно, так как в процессе субъектогенеза большинство студентов «испытывают трудности самоопределения и целеполагания, проявляют высокую неуверенность в своих силах и успехе в деятельности, склонны откладывать осмысление своего опыта, ориентируются при планировании деятельности на одобрение окружающих и удачное стечение обстоятельств [91, с. 237].

Теоретические и методологические **основы современных исследований ответственности** сформулированы в работах К. А. Абульхановой-Славской, А. И. Крупнова, К. Муздыбаева, И. А. Куренкова, С. И. Кудинова, А. Г. Перлина, В. П. Прядеина, Ю. В. Ключева, О. А. Казанцева и других). В рамках концепции многомерно-функциональной организации свойств личности А. И. Крупнова и С. И. Кудинова, ответственность рассматривается С. А. Гаврилушкиным как системно-функциональное свойство личности, в структуре которого представлены инструментально-стилевые (в том числе эмоционально-волевые) и мотивационно-смысловые характеристики. Развивая данный подход, С. А. Гаврилушкин выявил, что для студентов с различной типом патриотической направленностью характерна специфика проявления их ответственности¹⁴.

¹⁴ Гаврилушкин С. А. Психологическая специфика проявления ответственности личности у студентов с различной патриотической направленностью : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. М. : Российский университет дружбы народов, 2012. 23 с. С. 9; Гаврилушкин А. С. Ответственность как личностная детерминанта принятия решений // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 4. С. 86–92; Гаврилушкин С. А. Ответственность как профессиональное качество личности // Вектор науки Тольяттинского гос. университета. 2011. № 1. С. 106–115.

Возрастные особенности ответственности изучены в работах В. В. Башева, С. П. Иванова, Е. В. Михайлова, О. В. Мухлынина, Д. И. Фельдштейна, О. Ю. Гроголевой, J. Bastio, A. Simon и др.).

Отметим некоторые представления о понятии «ответственность». С точки зрения К. А. Абульхановой-Славской ответственность является формой активности, а именно проявлением инициативности, для О. А. Конопкина – формой контроля и самоконтроля, а по мнению Б. Ф. Ломова, ответственность определяет специфику поступков личности. В общей психологии системно проработано и изучено понятие ответственности (Л. И. Дементий) и структуры ответственности (Т. Н. Сидорова) [2; 38].

По мнению В. Е. Купченко и Л. И. Дементий, с ответственностью личности связаны такие характеристики жизненного пути как прогнозирование будущего, степень целостности жизненного пути, взаимосвязь значимых жизненных событий, убеждение личности о возможности и способности управления собственной жизнью, степень жизненной удовлетворенности¹⁵. А сочетание локуса контроля, когнитивного, эмоционально и поведенческого компонентов ответственности позволяют выделить различные ее типы (оптимальный, исполнительский, избегающий и неоптимальный)¹⁶.

О. Ю. Гроголева¹⁷, изучая младший школьный возраст, вслед за Л. И. Дементий рассматривает ответственность как интегральное, многопараметральное свойство личности, связанное с сознанием, самосознанием, характером человека, выступающее в качестве контроля и самоконтроля поведения, деятельности и определяющее особенности жизнедеятельности. Нам близки идеи Л. И. Дементий о том, что субъективность ответственности проявляется в том, что «человек сам решает, когда, в какой ситуации и в какой мере он будет принимать ответственность и

¹⁵ Купченко В. Е. Особенности характеристик жизненного пути у лиц с различным типом ответственности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Ярославль : Ярославский гос. пед. ун-т, 2004. 28 с. С. 24.

¹⁶ Купченко В. Е. Взаимосвязь ответственности личности, жизненных целей, эмоциональной насыщенности, степени удовлетворенности прошлым // Вестник ОмГУ. Омск : ОмГУ, 2003. С. 85–869.

¹⁷ Гроголева О. Ю. Типологические особенности и детерминанты ответственности в младшем школьном возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Ярославль : Ярославский гос. пед. ун-т, 2005. 24 с. С. 5.

насколько она будет реализована» (Л. И. Дементий, 2005). Для психологии развития одарённости важно основанное на типологическом подходе мнение О. Ю. Гроголевой о том, что «при изучении генезиса ответственности необходимо учитывать ее типологические особенности, а также социальные и индивидуально-психологические детерминанты ее развития»¹⁸.

О. П. Яковлевой исследованы атрибутивные тенденции личностной ответственности у людей с различным уровнем успешности¹⁹. Г. В. Семенова, изучая проявление ответственности личности в контексте жизненных ситуаций, выделяет в ее структуре два компонента: стабильный внутриличностный и пластичный ситуационный. Первый компонент описывается в терминах интернальности – экстернальности как особенность личности, находящейся в ситуации повседневных жизненных трудностей. Второй компонент актуализируется у субъектов, переживающих особую жизненную ситуацию²⁰. Для нас представляет интерес обсуждение Г. В. Семеновой функций «экзистенциальная ответственность»²¹.

О. А. Казанцева отмечает, что проблемы свободы и ответственности обсуждаются в конструктах теорий «экзистенциально-гуманистического толка К. Роджерса, А. Маслоу, Р. Мэя, И. Ялома, Комбса и Снигга. В. Франкл подчеркивает, что ответственность сопряжена с бременем выбора человека, какие таящиеся в мире и в нем самой возможности заслуживают реализации, а какие нет. Это ответственность человека за аутентичность его бытия, за правильное нахождение и реализацию им смысла своей жизни. По сути, это ответственность человека за

¹⁸ Гроголева О. Ю. Типологические особенности и детерминанты ответственности в младшем школьном возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Ярославль : Ярославский гос. пед. ун-т, 2005. 24 с. С. 5.

¹⁹ Яковлева О. П. Социально-психологические детерминанты личностной ответственности // Теоретические и эмпирические исследования активности личности : сборник научных трудов / под общей ред. Л. И. Дементий. Омск : Изд-во ОмГУ, 2001. С. 12–18.

²⁰ Семенова Г. В. Изучение ответственности личности в контексте жизненной ситуации // Вестник Пермского университета. Серия «Филологические и психолого-педагогические науки». 2006. № 4. С. 26–31; С. 16.

²¹ Семенова Г. В. Функции экзистенциальной ответственности в обществе // Личность, общество и образование в современной социокультурной ситуации : межвуз. сб. науч. тр. СПб. : ЛОИРО, 2004. С. 220–224.

свою жизнь. Проблема ответственности является узловой проблемой логотерапии» [133, с. 25].

В исследованиях социально-психологических аспектов ответственности большую роль играли труды психологов по «каузальной атрибуции» Э. Джонсона, Г. Келли, Л. Мак-Артура и др. Дж. Роттером создана теория ответственности, оперирующая понятием «локус контроля». Другими словами, отмечает О. П. Яковлева, интернальность контроля обозначает взятие человеком ответственности на себя за разные стороны жизни, экстернальность – это снятие с себя ответственности»²².

Таким образом, анализ современных исследований личностного выбора и ответственности с позиций классической и постклассической научной парадигмы позволяет выделить группу феноменов психологии выбора, обращение к которым позволит уточнить механизмы и закономерности развития одарённости (конструктивная личностная рефлексия, система жизненных смыслов, смысло-жизненные ориентации, стратегии личностного выбора, «судьбоносность» и «повседневность» жизненных выборов, выбор творческого жизненного пути и другие). Обращение к экзистенциальной психологии личности определяет необходимость перевода изучения личностного выбора в плоскость конструирования возможных вариантов будущего, изучения механизмов обучения и развития одарённых учащихся. В целом можно сделать вывод о слабой изученности различных аспектов выбора среди одарённых учащихся. Это определяет перспективы эмпирических исследований экзистенциально-психологических аспектов развития одарённости.

2.3. Экзистенциальное одиночество:

генезис, методы исследования.

Эмпирические исследования одиночества в подростковом и юношеском возрасте

В экзистенциальной психологии, одиночество – условие и лучший способ познания самого себя. М. Бубер пишет об этом:

²² Семенова Г. В. Функции экзистенциальной ответственности в обществе // Личность, общество и образование в современной социокультурной ситуации : межвуз. сб. науч. тр. СПб. : ЛОИРО, 2004. С. 25.

«Более всего склонен и наилучшим образом подготовлен к самосознанию... человек, ощущающий себя одиноким, т. е. тот, кто по складу характера или под влиянием судьбы остался наедине с собой и своими проблемами, кому удалось в этом опустошающем одиночестве встретиться с самим собой, в собственном „Я“ увидеть человека, а за собственными проблемами – общечеловеческую проблематику...» [17, с. 164].

В концепции М. Бубера экзистенциальное одиночество рассматривается в контексте бытия как диалога между Богом и человеком, человеком и миром – «диалогический персонализм» [17]. Такой диалог, Встреча с «Ты» в лице Бога возможен только при условии особого рода одиночества, когда «Я» не порабощено привязанностью к кому бы то ни было, одержимое желанием их использовать в качестве объектов для достижения собственных целей, а, напротив, свободно от отношений «вещного» мира, свободно от привязанности к Другому.

Такое одиночество предполагает осуществление истинного «присутствия» [17] в мире, то есть занятие по отношению к Другому субъект-субъектной позиции, взятие на себя ответственности за проявление своей неповторимой индивидуальности, а также принятие свободы Другого в проявлении его неповторимой индивидуальности. Встреча «Я» и «Ты», по Буберу, возможна только при условии признания собственного предельного одиночества, неотвратимости своего бытия, невозможности выхода за собственные границы, а также признания и принятия этих особенностей в Другом. «Я» никогда не может слиться с «Ты», но способно к диалогу с ним при условии преодоления страха его инаковости. Но, в конечном счете, такое одиночество является лишь условием, а конечной целью, по М. Буберу, выступает возможность общения с Богом [17].

То, что экзистенциальное одиночество – предельное и непреодолимое состояние человека, являющееся непременным условием Встречи, доказывает в своих работах Х. Ортега-и-Гассет. Он иллюстрирует примерами неотчуждаемость собственной боли и собственной смерти (как и многие, он напрямую связывает переживания предельного одиночества с переживанием смерти) и «приговоренность» к собственной жизни [95].

Постижение мира объективно, согласно Ортеге-и-Гассету, невозможно. «Невозможно видеть мир „вообще“, не занимая определенного „здесь“ в этом мире, но наши „здесь“ взаимоисключающе, непроницаемы друг для друга... Поэтому наши миры никогда не могут совпасть полностью. Я с самого начала нахожусь в своем; он в своем. В этом еще одна причина изначального одиночества» [цит. по 39, с. 83]. Но при этом парадокс человеческой жизни заключается в том, что «жизнь – это пребывание вне себя, это абсолютное присутствие в мире... Жизнь – это встреча, столкновение, – непрерывное и неизменное... Но как раз неизбежность встречи с миром и переживаю лишь я, я в одиночестве, поскольку в конечном счете никто здесь не в силах как-то мне помочь» [40, с. 509].

С. Кьеркегор также рассматривал одиночество как возможность для истинного общения. Чтобы приблизиться к своей истинной сущности, считает С. Кьеркегор, человеку необходимо вырваться из толпы, ослабляющей личностную ответственность, и принять полную и независимую личную ответственность на себя, став одиночкой.

Среди психологов есть сторонники как первой точки зрения – одиночество «для», – так и второй. К числу тех, кто верит в возможность достижения полного взаимопонимания между людьми, в диалогичность существования, в возможность преодоления границ самости, можно отнести К. Роджерса. Однако он не обращался отдельно к проблеме одиночества, его труды не содержат детальной проработки этого вопроса.

Среди тех, кто отдельно останавливается на изучении экзистенциального одиночества, преобладают сторонники второй точки зрения, а именно «одиночество перед лицом Ничто» (И. Ялом, Р. Д. Лэйнг, Р. Мэй, Б. Миюскович) [85; 152; 161]. Есть и те, кто выбирает нейтральную позицию, суть которой выражена в понятии «экзистенциальный антагонизм» (А. Лэнгле, К. Витакер, С. Л. Братченко) [14; 68].

Наиболее выделяется И. Ялом, работы которого отличаются не только глубокой теоретической разработанностью вопроса об экзистенциальном одиночестве, но и опытом практического применения. Именно на него чаще всего ссылаются исследователи, обратившиеся к изучению этой темы: Е. А. Абросимова [1],

К. Немировский [87], Ф. Г. Майленова. Его трактовка экзистенциального одиночества («экзистенциальной изоляции») представляется наиболее полной и развернутой. «Экзистенциальная изоляция связана с пропастью между собой и другими, через которую нет мостов. Она также обозначает еще более фундаментальную изоляцию – отделенность между индивидом и миром... Экзистенциальная изоляция – это долина одиночества, к которой много путей. Конфронтация со смертью и свободой неизбежно приведет индивида в эту долину» [152, с. 400–401].

И. Ялом очень подробно раскрывает связи феноменов одиночества и смерти, одиночества и свободы: «Именно знание о «моей смерти» заставляет человека в полной мере осознать, что никто не может умереть вместе с кем-то или вместо кого-то... Никто не может забрать смерть у другого» [152, с. 402]. «В той мере, в какой человек отвечает за собственную жизнь, он одинок. Ответственность подразумевает авторство, сознавать свое авторство означает отказаться от веры, что есть другой, кто создает и охраняет тебя. Акту самотворения сопутствует глубокое одиночество» [152, с. 403]. В этих двух цитатах явно прослеживается наследие М. Хайдеггера, Х. Ортеги-и-гассета и Ж.-П. Сартра, связывавших экзистенциальное одиночество с проблемами смерти и свободы.

Переживание одиночества, по мнению И. М. Слободчикова, являясь ядром феномена одиночества и сущностной личностной характеристикой, связано в положительном аспекте с интеллектуализацией (осмыслением), а в отрицательном – с внеинтеллектуализированной и неотрефлексированной формой переживания. При этом последнее имеет тенденцию к накоплению и фиксации в виде ряда деструктивных состояний, форм, процессов. В исследованиях И. М. Слободчикова выявлено, что переживание одиночества в подростковом возрасте сопряжено с процессом развития рефлексии, тесно связано с развитием самосознания и оформлением Я-концепции [120].

Если говорить о методах изучения одиночества, то чаще всего используются опросники, направленные на изучение отношения человека к ситуациям уединения, межличностной изоляции или межличностного одиночества. В исследованиях личности подростков, совершивших противоправные действия и находящихся в местах лишения свободы, используются опрос-

ники, выявляющие особенности их поведения в ситуации физико-пространственной изоляции.

В последние годы в научной школе Д. А. Леонтьева благодаря работам Е. Н. Осина разрабатывается целый блок методик, посвященных изучению данного аспекта экзистенциальной психологии. В частности среди исследователей популярен опросник субъективного отношения к ситуации уединения, разработанный Е. Н. Осиним и Д. А. Леонтьевым [96].

На наш взгляд, расширяет феноменология экзистенциального одиночества применение метода психосемантики. В качестве примера рассмотрим методику, разработанную В. Г. Грязевой-Добшинской и Л. З. Сафиуллиной [117]. Авторы методики анализируют ряд феноменов, раскрывающих значение переживания одиночества для самоактуализации (А. Г. Маслоу, 1997, 1999), самостановления (А. Лэнгле, 2002), творческого воплощения личности (Р. Мэй, 2001), созревания и развития индивидуальности (А. У. Хараш, 2000), для процесса индивидуации – движения к собственной Самости (М.-Л. фон Франц, 1996, К. Г. Юнг, 1998) признают многие исследователи. Приведенные понятия в последующем использовались ими в качестве синонимов, поскольку общий контекст их употребления разными авторами сводится к одному – процесс формирования и развития «Я», индивидуализация. Л. З. Сафиуллина отмечает, что к числу авторов, признающих эту связь, можно отнести С. Л. Братченко, К. Витакера, А. Лэнгле, А. Маслоу, Р. Мэя, Э. Фромма, Д. А. Леонтьева, Л. Я. Дорфмана, Р. М. Загайнова, А. У. Хараша, Е. В. Неумоеву. Среди философов это, прежде всего, Н. А. Бердяев и М. Хайдеггер, Х. Ортега-и-Гассет.

Обозначенные выше идеи послужили Л. З. Сафиуллиной и В. Г. Грязевой-Добшинской теоретической основой для разработки психосемантической процедуры определения уровня субъективного отвержения различных видов одиночества на основе метода репертуарных решеток Дж. Келли.

Методика построена на стыке психосемантических и проективных методов психодиагностики. Конструкты и оцениваемые элементы заданы испытуемым изначально. В качестве элементов выступают отрывки текстов художественной литературы, содержащие описание ситуаций, в которых человек переживает одиночество (Ж.-П. Сартр, японская проза и др.). Проективная часть

методики состоит в том, что испытуемый, оценивая по конструктам содержание текстов, на самом деле оценивает собственные переживания. Девять отрывков художественных текстов включают описание трех основных видов одиночества: изоляции, межличностного одиночества и экзистенциального одиночества. Каждому виду соответствуют три отрывка с разной эмоциональной оценкой явления, заложенной в тексте: положительной, отрицательной, нейтральной, – для того чтобы преодолеть предзаданность аффективного воздействия стимульного материала.

Выделенные испытуемыми конструкты принадлежат двум группам. Первую составляют те, которые отражают способность человека почувствовать, осознать наличие одиночества, что связано прежде всего с психологическими защитами личности. Эти конструкты показывают, насколько человек отрицает это явление (спасаясь от него) или отдает себе отчет в его наличии и каким-то образом оценивает его. Остальные же, в свою очередь, отражают отношение человека к феномену одиночества (принятие – отвержение), полюс его эмоциональной оценки (+/–).

Экзистенциальное одиночество, раскрывая еще один аспект предмета экзистенциальной психологии, редко привлекает внимание исследователей и тем ценнее эти работы. Особое место среди них занимает диссертация И. М. Слободчикова, в которой изложено теоретико-экспериментальное исследование феномена одиночества на материале подросткового возраста (2006)²³. Нам близка позиция исследователей, рассматривающих одиночество как ресурс развития личности в подростковом (О. А. Третьякова, 2009) и юношеском возрасте (Е. В. Неумоева, 2005).

2.4. Диалоги человека со временем: от философской традиции к логике психологического исследования

Отношение к жизни/смерти (третий аспект), фактически раскрывая «внутренние» диалоги человека со временем, текучестью

²³ Слободчиков И. М. Теоретико-экспериментальное исследование феномена одиночества личности (на материале подросткового возраста) : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. М. : РГГУ, 2006. 330 с.

и темпоральностью жизненных процессов и личностных проектов, представлено в настоящее время изучением временной перспективы и, прежде всего, реализацией культурно-исторического подхода к ее развитию (Н. Н. Толстых, 2010). Для нашего исследования полезны выводы, сформулированные при изучении взаимосвязи временной перспективы и ценностно-смысловой организации жизненного мира человека (Н. В. Хван, 2015) и содержательных характеристик временной перспективы личности как фактора эмоционального выгорания субъектов профессиональной образовательной деятельности (И. А. Чувашова, 2014).

Кроме этого, при разработке теоретической модели нашего эмпирического исследования были учтены следующие теоретические основания:

- концептуальные положения о феномене субъективного восприятия времени, представленные в трудах отечественной и зарубежной психологии (Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, А. Л. Алюшин, Е. И. Головаха, А. А. Кроник, Р. Блок, Ф. Зимбардо, Л. И. Вассерман);

- принцип активности субъекта, нашедший отражение в концепции личностной организации времени К. А. Абульхановой-Славской через сопряженность феноменов инициативы и ответственности (Т. Н. Березина, В. И. Ковалев, Н. Ю. Григоровская);

- идеи темпорального подхода к пониманию психологического времени (О. В. Лукьянов); объяснительные принципы системной антропологической психологии (В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцева, Э. В. Галажинский, О. В. Лукьянова и др.).

В отечественной психологии можно выделить несколько аспектов при изучении данного вопроса: отражение реального (физического времени), отношение ко времени, компетентность во времени, временная перспектива, временная трансспектива и рефлексия переживания символических структур времени.

Исторически традиции изучения диалогов человека со временем, его отношения к вопросам жизни/смерти рассматривались с точки зрения онтологической причинности настоящего перед прошлым.

Сквозь призму экзистенциально-онтологического мышления М. Хайдеггер в работе «Бытие и время» фактически закладывает основы классификации категории неклассической философии

фии времени: бытие как способ бытия личности; время; бытие как бытие человека в мире; экзистенция; забота; подлинное и неподлинное существование. Сопряженность смысла и темпоральности жизни человека позволяет М. Хайдеггеру выявить экзистенциально-онтологическую структуру человека: “Das – sein” («бытие – вот») [135].

Фактически работы М. Хайдеггера смещают соотношение причинности. Д. А. Федчук утверждает, что «после Хайдеггера конститутивная первичность отдается будущему, которое наделяется особым смыслом по сравнению с экстазисами прошлого и настоящего. Экзистенция, а также структура темпоральности конституируются в первую очередь благодаря экстазису будущего». По мнению Д. А. Федчук, такое отношение к будущему следует из той роли, которая М. Хайдеггером отводится в фундаментальной онтологии экзистенциалу заботы. В то же время теория темпоральности Ж.-П. Сартра, как последователя Хайдеггера, отмечает Д. А. Федчук, не сохраняет за будущим конститутивной роли. **Настоящее** понимается как **соприсутствие**: вещи соприсутствуют для сознания, объединяющего их в синтезе единства соприсутствия. Для себя, которым является сознание, есть центр единства сущего. Оно обладает определенностью в результате синтеза трех экстазисов. Настоящее мыслится как фаза единства прошлого и будущего, без которого полная конституция времени вряд ли была бы возможна. Эта позиция перекликается с идеей «истинного настоящего», где модусы прошедшего и будущего связаны в единство, Г. Зедльмайра. Такое настоящее предстает как истинное время, в котором снимаются все экзистенциальные тревоги, в него выводит искусство, приостанавливающее бег времени [131].

На основе нейропсихологического анализа нарушений психического отражения времени при локальных поражениях мозга Е. В. Осмина делает вывод о том, что психическое отражение субъектом реального времени в ходе онтогенетического развития приобретает характер саморегулирующегося процесса, имеющего социально-историческую обусловленность и сложное опосредованное строение²⁴.

²⁴ Осмина Е. В. Нейропсихологический анализ нарушений психического отражения времени при локальных поражениях мозга : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1991. 24 с.

Е. М. Кочнева выделяет следующие направления исследования временных перспектив в разных контекстах: временная перспектива, отношение ко времени, субъективная картина жизненного пути, соотношение объективного и субъективного времени, способность к прогнозированию и т. п. При этом временная перспектива и личное отношение ко времени, по мнению Е. М. Кочневой, выступает основой «всех остальных психологических процессов и отношений» [59, с. 3], а временная перспектива личности – «как поле для разворачивания субъективной картины жизненного пути со всеми событиями и связями между ними. Темпоральные характеристики личности, утверждает автор, позволяют говорить о типологии личностей с позиции связи между субъективным (психологическим) и объективным (физическим, социокультурным, историческим) временем. Еще ряд темпоральных феноменов личности можно обозначить как: а) способность человека к прогнозированию (механизмы прогнозирования); б) необходимое условие формирования и развития временной перспективы; временная перспектива выступает как новообразование подросткового и раннего юношеского возраста.

Исследуя интеграцию сознательных и неосознаваемых представлений людей о времени, восприятие и переживание его и особенности реальной жизни людей в его потоке. Н. Ю. Григоровская выделила три основных темпоральных типа. Первый тип ограничен временем. Время для него – жестокая внешняя сила, которая подавляет или подгоняет его. Представители этого типа живут в узкой области актуального настоящего, частично для них актуален прошлый опыт, планы их относятся преимущественно к близкому будущему.

Для представителей второго типа – это сходящаяся или расходящаяся спираль, они более свободно чувствуют себя во времени. Для них большое значение имеют потенциальные возможности, заложенные в каждом событии, ситуации или объекте. Этот тип ориентирован на будущее, он «способен к развитию, изменчивости, ему доступны различные дихотомии, разнонаправленные вектора времени» [31, с. 23]. Этот тип обладает преимущественно дивергентным мышлением и прогностическим характером планирования времени.

Третий тип наиболее сложный в темпоральном отношении и обладает наибольшим количеством степеней свободы во времени. Он имеет субъективную метрику времени, его внутренний опыт, течение и переживание времени зависят от состояния сознания. В деятельности он использует разнообразные стратегии, которые сочетают гибкость и целенаправленность, конвергентное и дивергентное мышление [2, с. 135].

Благодаря работам Е. В. Бредун доказано, что темпоральная обусловленность субъективного восприятия времени проявляется в специфике субъективного баланса в выборе доминирующих модальных оценок человеком прошлого опыта, существующих желаний и предполагаемых будущих последствий [15, с. 9].

Многолетние и системные исследования О. В. Кузьминой позволяют выявить такие социальные механизмы развития временной компетентности личности как: подражание, идентификация, интериоризации. Данные механизмы позволяют овладеть временной культурой сообщества, сформировать формы поведения и развить временное самосознание [61; 62; 47]. Для психологов-практиков будет полезным вывод О. В. Кузьминой о том, что переживание стрессогенности ситуации влияет на проявление компетентности во времени. В частности при ощущении острой нехватки времени возникает чувство потери личной значимости происходящего [62].

В философии и психологии общеприняты следующие определения основных характеристик категории времени: последовательность, характеризующая непрерывное следование одного явления, события за другим; длительность, определяемая как продолжительность, протяженность одного явления (события) во времени; синхронность, понимаемая в двух значениях: как состояние взаимосвязанных явлений, их системы в определенный момент развития и как осуществление различных состояний одновременно, совпадение их во времени.

В целом можно сделать вывод о том, что в современной психологии активно разрабатывается экзистенциально-психологическая проблематика, но слабо представлены исследования детского возраста, в том числе исследования детской одарённости.

Глава 3.

Эмпирические исследования экзистенциально-психологических аспектов развития одарённости

3.1. Эмпирический дизайн исследования экзистенциально-психологических аспектов развития одарённых учащихся: программа исследования и диагностический инструментарий

В данном параграфе представлен эмпирический дизайн эмпирической проверки некоторые теоретических положений субъектно-экзистенциального подхода к развитию одарённых учащихся. Акцент сделан на выявлении специфики экзистенциально-психологических показателей личности одарённых подростков и старшеклассников.

Методологической основой исследования являются:

– принцип детерминизма, сформулированный С. Л. Рубинштейном, согласно которому особенности феноменов человеческой психики закономерно зависят от порождающих их внешних и внутренних факторов;

– принцип системности, реализуемый в трудах Б. Ф. Ломова, В. С. Мерлина, В. А. Барабанщиков, А. И. Крупнова, С. И. Кудинова и других, задающий представление об ответственности как психологическом явлении, имеющем сложную структуру»;

– принципы развития (Л. С. Выготский, Л. И. Анцыферова), субъекта (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская), активности (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. А. Петровский) и деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.);

– теоретико-методологические подходы к пониманию сущности категории «субъект» в отечественной психологии (С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, В. А. Петровский, А. В. Журавлев, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман);

– основные положения временной принадлежности категории «субъект» (Г. В. Акопов, Н. В. Боданович, М. Р. Гинзбург, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, Г. П. Щедровицкий, Н. Н. Толстых);

– концептуальные положения о феномене субъективного восприятия времени, представленные в трудах отечественной и зарубежной психологии (Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина, А. Л. Алюшин, Е. И. Головаха, А. А. Кроник, Р. Блок, Ф. Зимбардо, Л. И. Вассерман);

– идеи темпорального подхода к пониманию психологического времени (Т. Н. Березина, О. В. Лукьянов); объяснительные принципы системной антропологической психологии (В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцева, Э. В. Галажинский, О. В. Лукьянова).

Теоретическими источниками эмпирического исследования являются фундаментальные положения:

– экзистенциальной психологии личности (В. Франкл, И. Ялом, Р. Мэй, Дж. Бьюдженталь, С. Мадди, Ф. Зимбардо, А. Ленгле, Д. А. Леонтьев, С. Н. Братченко, Е. Е. Сапогова, Т. В. Клементова, Е. Ю. Овчинникова, Е. Н. Осмин, Е. И. Рассказова и др.);

– психологических теорий личности и условий ее развития (А. Г. Асмолов, Э. Берн, К. А. Абульханова-Славская, С. Б. Бра-тусь);

– концепции отраженной субъектности (В. А. Петровский, А. В. Петровский), исследование процессов индивидуализации и интеграции в условиях совместной деятельности (В. Г. Грязева, В. Г. Глухова);

– структурно-динамической концепции смысла (Д. А. Леонтьева);

– психологической антропологии (В. И. Слободчиков, Е. Н. Исаев);

– экопсихологического подхода к развитию психики и базовых типов экопсихологического взаимодействия (В. И. Панов, В. А. Ясвин и др.);

– эколого-психологического подхода к развитию творческой одарённости (В. Г. Грязева-Добшинская, В. А. Петровский, Н. В. Маркина, В. А. Глухова);

– концепции ментальной организации интеллекта (М. А. Холодная, Д. Н. Дружинин, Е. В. Волкова, Я. А. Пономарев и др.);

– исследования проблем группообразования и межличностных отношений в образовательных пространствах различного типа (А. В. Петровский, Я. Л. Коломинский, М. Ю. Кондратьев, И. Г. Дубов, А. А. Реан, А. Л. Журавлев, С. В. Духновский, А. В. Сидоренков).

В первой главе представлена теоретическая модель субъектно-экзистенциального подхода к развитию одарённости (параграф 1.4). Это позволило определить программу и методы работы. Эмпирический дизайн исследования выстроен в логике сопряженности изучения ключевых вызовов экзистенциальной психологии, составляющих предмет экзистенциальной психологии как науки, и феноменов субъектности (табл. 3).

Эмпирический дизайн экспериментальных серии исследования, представленного в монографии, определен логикой сопряженности исследования ключевых вызовов экзистенциальной психологии, составляющих предмет экзистенциальной психологии как науки, и эмпирических баз, позволяющих выявить возрастную специфику феноменов, их генезис и специфику проявления среди одарённых подростков и старшеклассников (варианты отмечены цветом в таблице 3).

Методы исследования

В *теоретической части* работы для формулировки концептуальных положений субъектно-экзистенциального подхода к развитию одарённости использованы теоретический анализ, обобщение современных исследований экзистенциальной психологии и развития одарённости в психологической науке, теоретическое моделирование.

В *эмпирической части* исследования использованы естественный формирующий эксперимент, поперечный и лонгитюдный метод организации исследования, тестирование, интервью для изучения:

1) *ценностно-смысловой сферы личности* (методика предельных смыслов (Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова, 1999), тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев, 2000), методика изучения проявлений активной неадаптивности (Н. В. Маркина, 2003), ценностно-событийный тест персонализации (Н. В. Маркина, 2011, 2016));

Таблица 3

Теоретическая модель исследования «Субъектно-экзистенциальный подход к развитию одарённых учащихся»

Субъектный подход к развитию одарённых учащихся			Эвристические возможности интеграции субъектного и экзистенциально-психологического подходов к изучению и развитию одарённости					
аспекты	ключевое понятие	персоналии						
Субъектность как характеристика группы	Образовательная среда	В. А. Ясвин В. И. Панов						
	Коллективный субъект	А. В. Петровский Я. Л. Коломенский М. Ю. Кондратьев А. Л. Журавлев						
Субъектность как характеристика отношения человека к Другому	Отраженная субъектность	В. А. Петровский М. Ю. Кондратьев В. Г. Грязева-Добшинская						
	Отраженная субъектность как феномен искусства	В. Г. Грязева-Добшинская Н. А. Нохрина						
Субъектность как характеристика	Субъектогенез	В. И. Слободчиков В. А. Петровский А. С. Огнев						

Субъектный подход к развитию одарённых учащихся			Эвристические возможности интеграции субъектного и экзистенциально-психологического подходов к изучению и развитию одарённости					
аспекты	ключевое понятие	персоналии						
ристика человека	Субъект деятельности	А. Н. Леонтьев П. И. Гальперин В. В. Давыдов Г. П. Щедровицкий						
	Субъект-ный опыт	К. Л. Осницкий						
	Субъектная позиция	В. К. Зарецкий Ю. В. Зарецкий						
	Субъект	С. Л. Рубинштейн К. А. Абульханова-Славская А. В. Брушлинский						
Экзистенциально-психологический подход к изучению и развитию одарённых учащихся	Экзистенциально-психологические особенности		Динамика экзистенциально-психологических особенностей	Значимое жизненное событие	Событийная общность	Контексты образовательного пространства	Контексты культуры и субкультур	
	Экзистенциально-психологические особенности индивида: в диапазоне от данности к бытийности		Событийность жизненного опыта: от данности к бытийности		Экзистенциально-психологические контексты развития			

**Схема эмпирического исследования
экзистенциально-психологических особенностей
одарённых учащихся:
в диапазоне от данности к бытийности**

Ключевые вызовы экзистенциальной психологии		Экспериментальные серии	Описание эмпирической базы исследования
Смысл жизни	Смысловые основания деятельности	Структура ценностно-смысловой сферы одарённых учащихся	420 учащихся учреждений дополнительного образования, школ и вузов г. Челябинска в возрасте от 10 до 21 года; из них 180 мальчиков и юношей и 240 девочек и девушек
		Особенности структуры смысловой сферы художественно одарённых учащихся	Учащиеся, занимающиеся в детских творческих объединениях художественно-эстетической направленности: балетная студия «Арабеск», театральная студия, студия лепки и керамики, коллективы ИДТПП ЧГПУ (137 человек в возрасте 13–18 лет, из них 47 мальчиков и 90 девочек)
	Динамика смысловой реальности	Факторы развития смысловой реальности одарённых учащихся	
Свобода	Личностный выбор	Взаимосвязь типа личностного выбора жизненного пути и типа ответственности одарённых учащихся	Учащиеся 7-х классов гимназии № 1 г. Оренбурга (54 человека в возрасте 13 лет, из них 23 мальчика и 31 девочка). Участники тематических смен МДЦ «Артек» (69 человек в возрасте от 12 до 16 лет, из них 26 мальчиков и 43 девочки)
	Ответственность		

Ключевые вызовы экзистенциальной психологии		Экспериментальные серии	Описание эмпирической базы исследования
Отношение ко Времени	Отношение ко Времени (жизни/смерти)	Возрастные особенности временной перспективы одарённых учащихся	Учащиеся 7-х классов гимназии № 1 г. Оренбурга (33 человека в возрасте 13 лет, из них 11 мальчиков и 22 девочки). Участники тематических смен МДЦ «Артек» (69 человек в возрасте от 12 до 16 лет, из них 26 мальчиков и 43 девочки)
Одиночество	Экзистенциальное одиночество	Субъективное переживание ситуаций уединения одарённых учащихся	Учащиеся 7-х классов гимназии № 1 г. Оренбурга (54 человека в возрасте 13 лет, из них 23 мальчика и 31 девочка) Участники тематических смен МДЦ «Артек» (69 человек в возрасте от 12 до 16 лет, из них 26 мальчиков и 43 девочки)

2) *выбора, ответственности и экзистенциальной исполненности* (опросник «Типология личностного выбора жизненного пути» (А. С. Мальцева, В. Г. Грязева-Добшинская, 2008), интервью «Компоненты ответственности» (Л. И. Дементий, 2005), опросник «Шкалы экзистенции» (А. Лэнгле, К. Орглер, 1988–1993, адаптация С. В. Кривцова, А. Ленгле, 2009));

3) *для изучения временной перспективы и субъективного отношения ко Времени* (опросник временной перспективы (Ф. Зимбардо, 1997), технология изучения личностной динамики в группе, включающая методику «Вызванные проекции рефлексивных структур личности» и параметрическую систему анализа рефлексивных структур личности «Психологическая топология личности» (В. Г. Грязева-Добшинская, 2004, 2008),

модификация каузометрической процедуры А. А. Кроника (Н. В. Маркина, 2003));

4) для изучения экзистенциального одиночества (дифференциальный опросник переживания одиночества (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев, 2013), психосемантическая методика оценки уровня субъективного отражения различных видов одиночества (Л. З. Сафиуллина, 2007)).

5) для изучения событийного характера образовательных пространств развития одарённых учащихся и стимулирования их творчества (технология изучения личностной динамики в группе, включающая методику «Вызванные проекции рефлексивных структур личности» и параметрическую систему анализа рефлексивных структур личности «Психологическая топология личности» (В. Г. Грязева-Добшинская, 2004, 2008) и ценностно-событийный тест персонализации (Н. В. Маркина, 2011–2016)).

В формирующей части исследования применялась авторская проектно-рефлексивная технология создания событийно-организованных образовательных пространств развития одарённых учащихся и стимулирования их творчества.

Обработка эмпирических данных осуществлена с использованием методов математической статистики в пакете программы IBM SPSS Statisticx Release 7. Используются описательный, корреляционный, сравнительный, кластерный и дисперсионный методы анализа.

Эмпирическая база исследования. В исследовании, которое проводилось с 1991 по 2018 год, приняли участие в общей сложности более шести тысяч человек, представляющих преимущественно Уральский федеральный округ. На третьем этапе исследования, посвященном изучению стиля педагогического взаимодействия и мотивационных барьеров образовательной инноватики, наряду с педагогами Уральского федерального округа принимали участие педагоги и студенты Центрального округа и автономной республики Крым (320 чел.). На этапе, посвященном кросс-культурным и лонгитюдным исследованиям мотивационных и ценностно-смысловых ресурсов развития учащихся, участвовали ученики 7–8-х классов школ города Челябинска и города Учалы республики Башкортостан (120 чел.). На отдельных этапах

исследования количество респондентов было следующим: лонгитюдное исследование динамики дивергентных способностей учащихся 2630 человек (в том числе в условиях реализации программы «Одарённые дети: экология творчества». На формирующем этапе эксперимента – 830 человек, на констатирующем этапе эксперимента – 675 чел.). На этапе изучения генезиса экзистенциально-психологических детерминант развития одарённости участвовали 365 одарённых учащихся и учащихся профильных классов школ с углубленным изучением отдельных предметов Челябинска и Оренбурга. На этапе изучения развивающих эффектов различных образовательных пространств Международного детского центра «Артек» и города Челябинска (исследовательская школа «Курчатовец», программа экологического воспитания «Моя планета», профильные смены) в исследовании принимали участие 1120 подростков и старшеклассников, а также более шестисот студентов – будущих педагогов дополнительного образования детей.

Исследование проводилось в несколько этапов.

Первый этап (1991–1994 гг.). Проведен ряд эмпирических исследований. Результаты, полученные на данном этапе исследования, привели автора к пониманию значимости социально-психологических факторов развития творческого потенциала учащихся в условиях дополнительного образования детей, а также к необходимости концептуального обоснования образовательной деятельности, к выделению противоречий между имеющимся опытом Дворца, педагогикой дополнительного образования детей, современными концепциями одарённости и изменившимся государственным заказом в силу трансформации социально-экономических и социокультурных условий в конце девяностых годов.

Второй этап (1994–1997 гг.). Реализация и внедрение целевой программы «Одарённые дети экология творчества» позволили уточнить программу психологического сопровождения образовательного процесса в условиях учреждения дополнительного образования, осуществить ряд исследований, направленных на выявление особенностей социально-психологической условий развития мотивации к познанию и творчеству учащихся и мотивационных ресурсов профессионального раз-

вития педагогов дополнительного образования. Результаты легли в основу методических семинаров по проблеме социальной психологии творчества и организацию проблемных творческих лабораторий «педагог-психолог-методист». Обобщение опыта работы представлено в ряде публикаций и докладов на научно-практических конференциях.

Третий этап (1997–2000 гг.). Проведен цикл эмпирических исследований, выявляющих особенности поддержки и развития одарённых учащихся в условиях инновационной образовательной структуры «Открытый лицей» как системы авторских лабораторий «Талантливый педагог – одарённый ученик». Создан и внедрен алгоритм проектирования событийно-рефлексивного образовательного пространства стимулирования творческой активности одарённых учащихся. Выявлены закономерности развития дивергентных способностей, мотивации творчества и творческого потенциала учащихся в условиях детских творческих объединений, отличающимися различными содержательными и функциональными характеристиками. В рамках диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук экспериментально доказано, что определяющей характеристикой личности одарённого ребенка является надситуативность – ситуативно избыточное преодоление ограничения движений деятельности («устремленность к границе») и осуществление действия в направлении непредрежденного («активная неадаптивность»). В проблемное поле исследования введена одна из проблем экзистенциальной психологии и доказана взаимосвязь активной неадаптивности с самоактуализацией, глубинными и структурными проекциями личности одарённых учащихся и их смысловых оснований деятельности.

Четвертый этап (2000–2008 гг.). Осуществлен ряд эмпирических исследований (при финансовой поддержке РГНФ)²⁵,

²⁵ Грант РГНФ № 05-06-85611а/У-Губ по теме «Исследование универсальных и региональных факторов, конституирующих надперсональные пространства творчества для развития одарённых детей» (соисполнитель); грант РГНФ № 07-06-85616а/У по теме «Социально-психологические факторы развития творческого потенциала одарённых учащихся (лонгитюдное исследование)» (соисполнитель); грант РГНФ № 08-06-00633а по теме «Исследование толерантности социальных субъектов к творческой личности как ресурсного потенциала развития инновационной экономики» (руководитель гранта).

раскрывающих влияние универсальных и специфических факторов на динамику интеллектуального и творческого потенциала одарённых учащихся и педагогов, работающих с ними. Вскрыта необходимость изучения развивающих эффектов образовательных пространств стимулирования и развития творческой активности одарённых учащихся. В предмет эмпирических исследований включены экзистенциально-психологические особенности одарённых учащихся и студентов.

Пятый этап (2008–2015 гг.). Изучены эффекты межличностного взаимодействия одарённых учащихся и студентов в условиях событийной организации образовательного пространства. Разработана и верифицирована событийно-рефлексивная концепции сопряженности развития субъектов образовательных отношений. Осуществлен ряд эмпирических исследований психологических аспектов сформированности культурно-образовательной компетентности студентов. Разработка, валидизация и стандартизация методики диагностики эффектов межличностного взаимодействия одарённых подростков в условиях временного детского объединения или в условиях образовательных пространств различного типа (ценностно-событийный тест персонализации).

Шестой этап (2015–2019 гг.). Разработка и верификация субъектно-экзистенциального подхода к развитию одарённости. Выявлены возрастные и гендерные особенности динамики экзистенциально-психологических особенностей одарённых учащихся, студентов – будущих педагогов дополнительного образования и педагогов, работающих с одарёнными детьми. Выявлена сопряженность отраженной субъектности одарённых учащихся с динамикой их смысловых оснований деятельности, типа личностного выбора, типа ответственности, экзистенциальной исполненности, экзистенциального одиночества и временной перспективы в условиях событийно-организованного образовательного пространства.

Перейдем к анализу результатов исследования отдельных экзистенциально-психологических особенностей одарённых учащихся.

3.2. Особенности смысловой сферы личности художественно одарённых учащихся: возрастной аспект

При обсуждении проблем развития художественной одарённости традиционно акцент ставится на психолого-педагогических аспектах художественных способностей, выразительных средствах того или иного вида художественного творчества. Так, например, в работах Н. В. Рождественской выделена совокупность ведущих свойств в структуре художественных способностей, а именно: особенности творческого воображения и мышления; свойства зрительной (музыкальной, двигательной) памяти, способствующие созданию и сохранению ярких образов; развитие эстетических чувств, проявляющихся в умении иначе строить композицию воспринимаемого «информационного поля», умении находить в этом поле то, что вызывает эмоциональный отклик; волевые качества личности, обеспечивающие претворение замысла в действительность, потребность к действию²⁶ [8].

Благодаря работе педагогических коллективов крупнейших центров хореографической подготовки (прежде всего академии русского балета им. А. Я. Вагановой, московской государственной академии хореографии, московского государственного хореографического училища им. Лавровского и пермского хореографического училища) появилась возможность познакомиться с научными изысканиями видных хореографов и приблизиться к выяснению психологических механизмов и закономерностей развития хореографической детской одарённости. Выступая основой профессиональной подготовки артистов балета, методика А. Я. Вагановой, по мнению К. Ж. Капановой, обеспечивает решение ряда хореографических задач: «диагностику будущих профессиональных качеств, воспитание хореографических способностей, поддержание физической формы и оценивание балетной пригодности с точки зрения классических постулатов»²⁷. Раскрывая

²⁶ Рождественская Н. В. Диагностика актерских способностей. СПб. : Речь, 2005. 180 с.

²⁷ Капанова К. Ж. Методика А. Я. Вагановой как основа профессиональной подготовки артистов балета // Вестник Академии русского балета им. А. Я. Вагановой. 2015. № 4 (39). С. 177–182, 178.

специфику профессиональной деятельности танцовщика балета, Г. Вильсон отмечает: во-первых, «эмоциональную экспрессию» как своеобразное «ядерное топливо» для интенсивного преобразования в «энергию различных форм невербальной коммуникации, передаваемую зрителям в узнаваемых формах, и во-вторых, «систему поз, мимики и жестов и т. д.» как психотехнику актерского движения²⁸.

В ряде работ по психологии и педагогике искусства, художественного творчества обозначены ориентиры для исследования личностных особенностей художественно одарённых учащихся, в том числе для исследования их ценностно-смысловой сферы.

А. А. Мелик-Пашаев выделяет три взаимосвязанных уровня художественной одарённости как целостной психологической характеристики человека: первый уровень – эстетическая позиция личности, которая в соприкосновении с жизнью порождает неповторимое внутреннее содержание художественных произведений; второй уровень – творческое воображение, способность к созданию образа, раскрывающего внутреннее содержание произведения в адекватной ему чувственно воспринимающей форме; третий уровень – качества, благоприятствующие овладению средствами того или иного искусства, совокупностью специальных умений, навыков, качества, необходимые для реализации художественного замысла, но играющие в творческом процессе особую роль²⁹. При этом эстетическая позиция личности – это то качество индивида, от которого, считает А. А. Мелик-Пашаев, зависят его ценностные ориентации, его потребности в художественном творчестве и способности к нему³⁰.

Излагая общие закономерности, лежащие в основе художественной и прежде всего музыкальной деятельности, В. Г. Ражников формулирует закон развития художественного сознания. Художественное сознание он определяет как «совокупность внутренних механизмов, делающих возможным отношение че-

²⁸ Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники / пер. с англ. М. : «Когито-Центр», 2001. 384 с.

²⁹ Мелик-Пашаев А. А. Об источнике способности человека к художественному творчеству // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 77–82.

³⁰ Там же.

ловека к окружающему миру, к другим людям и к себе как обладающим родственной ценностью»³¹.

Психосемантика искусства исследует различные формы существования художественных значений в индивидуальном сознании (образы, символы, символические действия, знаковые формы), анализирует влияние мотивационных факторов и эмоциональных состояний субъекта на формирующуюся у него систему значений. В смысловой концепции искусств Д. А. Леонтьева выделяется семантику как одно из психологических средств, служащих для воплощения смыслов в структуре художественных произведений, что может служить теоретическим основанием для выявления особенностей ценностно-смысловой сферы художественно одарённых учащихся [69].

Как было отмечено ранее (параграф 2.1), введенное в тридцатые годы Л. С. Выготским понятие «динамическая смысловая система» определило создание в психологии особого проблемного поля, посвященного обсуждению генезиса сознания (А. Н. Леонтьев), механизмов формирования ценностно-смысловых установок (В. А. Ядов, А. Г. Асмолов). Изучение смысловых оснований деятельности явилось развитием понятия «личностный смысл» А. Н. Леонтьева и отражено в работах Е. А. Артемьевой, А. Г. Асмолова, Е. Е. Насиновской, В. А. Петровского. В научной школе Д. А. Леонтьева раскрыты, природа, строение и динамика смысловой реальности личности, операционализированы показатели динамической смысловой системы, разработаны методики диагностики.

Эти идеи легли в основу нашего эмпирического исследования, посвященного изучению особенностей ценностно-смысловой сферы художественно одарённых учащихся подросткового и старшего школьного возраста. Задачи исследования сформулированы в логике поиска ответов на вопросы: во-первых, каковы особенности динамической смысловой системы художественно одарённых учащихся; во-вторых, как в структуре их ценностно-смысловых установок соотносятся ценности надситуативного и адаптивного поведения; в-третьих, существует ли взаимосвязь между параметрами различных структур

³¹ Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. М. : Музыка. 1989. 141 с. С. 76.

ценностно-смысловой сферы и, в-четвертых, что конституирует ценностно-смысловую сферу одарённых учащихся.

Для решения поставленных задач использован ряд методик. Структурный анализ динамической смысловой системы личности осуществлен на основе методики предельных смыслов Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой³² [3]. Соотношение ценностно-смысловых установок личности выявлено с помощью авторской методики «Выбор пословиц» [5]. Для изучения ценностей самоактуализации использован самоактуализационный тест Э. Шострама в адаптации М. Кроза и других специалистов кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ.

База исследования: Дворец пионеров и школьников им. Н. К. Крупской и Центр эстетического развития г. Челябинска. В исследовании приняли участие одарённые учащиеся, занимающиеся в детских творческих объединениях художественно-эстетической направленности: балетная студия «Арабеск», театральная студия, студия лепки и керамики, студенты ИДТПП ЧГПИ (117 человек в возрасте 13–19 лет, из них 39 мальчиков и 78 девочек).

В первой серии эмпирического исследования анализ результатов диагностики, осуществленный на основе методики предельных смыслов, показал, что по всем структурным показателям динамической смысловой системы выявлено существенное превышение нормативных значений художественно одарёнными детьми по сравнению со сверстниками. Прежде всего отметим, что среднее значение показателя «длина смысловой цепочки» в группе художественно одарённых учащихся более чем в два раза превышает нормативное значение ($СДЦ_{эмп.} = 16,74$, $СДЦ_{норма} = 7,74$). С одной стороны, эмпирически найденные нами результаты подтверждают вывод Д. А. Леонтьева и М. А. Филатовой о том, что молодые люди находят больше промежуточных оснований для своих действий (количество узловых категорий у одарённых учащихся равно 8,98 по сравнению с нормативным значением, равным 2,56). Но в то же время нами выявлено, что одарённые дети имеют больше предельных оснований для своей деятельности (среднее значение ко-

³² Леонтьев Д. А. Методика предельных смыслов : методическое руководство / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. М. : Смысл, 1999. 38 с.

личества предельных категорий в группе художественно одарённых равно 3,42 против нормативного значения, равного 2,06). Увеличение количества предельных и промежуточных оснований, являясь характерной закономерностью функционирования динамической смысловой системы художественно одарённых детей, указывает на наличие в их ментальном опыте (М. А. Холодная) так называемой «сетки инициатив» (Х. Грабер) как «некоторого множества интенциональных переживаний в виде чувства направления в движении собственных размышлений на всех этапах интеллектуального поиска» [140]. В более ранних наших работах выявлена «**СМЫСЛОВАЯ ГОТОВНОСТЬ**» к интенциональному переживанию и «**СМЫСЛОВАЯ СЕНЗИТИВНОСТЬ**» к «специализированной кристаллизации» деятельности одарённых учащихся в конкретной художественно-эстетической области.

Во второй серии проверялась гипотеза о наличии значимых различий по показателям динамической смысловой системы одарённых учащихся различного возраста (табл. 5).

Сравнительный анализ показателей динамической смысловой системы одарённых учащихся позволил выявить ряд специфических особенностей, детерминированных их возрастом.

Так, например, количество предельных смысловых категорий у одарённых учащихся 12–14 и 15–17 лет не различается. В то же время данный показатель среди одарённых студентов первых-третьих курсов существенно выше по сравнению с одарёнными подростками и еще значимее отличается от показателей одарённых старшеклассников ($n(\text{ПК})_{\text{студ.}} = 4,46$ и $n(\text{ПК})_{\text{одар. подр.}} = 3,11$; $n(\text{ПК})_{\text{одар. старш.}} = 2,72$ соответственно). Другими словами, у старшеклассников поиск предельных смысловых оснований их деятельности сужается, концентрируется вокруг задач личностного и профессионального выбора, самоопределения. В то время как их более младшие сверстники – одарённые подростки еще всюю разворачивают процессы смыслостроительства и смыслополагания, одарённые студенты разворачивают эти процессы уже в более широком поле образовательных возможностей. Этот же факт объясняет близкую логику возрастного развертывания такого показателя динамической смысловой системы как «количество узловых смысловых категорий» ($n(\text{УК})_{\text{студ.}} = 13,91$ и $n(\text{УК})_{\text{одар. подр.}} = 7,89$; $n(\text{УК})_{\text{одар. старш.}} = 8,27$ соответственно).

Таблица 5

**Показатели динамических смысловых систем одарённых учащихся различного возраста
(независимо от вида одарённости)**

Сравниваемые подгруппы одарённых учащихся		Средние значения показателей динамической смысловой системы личности (методика предельных смыслов Д. А. Леонтьева)				
		количество предельных смысловых категорий	количество узловых смысловых категорий	индекс связности динамической смысловой системы	абсолютное число смысловых категорий	средняя длина цепи
Одарённые учащиеся 12–14 лет		3,11	7,89	2,74	33,7	15,42
Одарённые учащиеся 15–17 лет		2,72	8,27	3,87	36,73	16,54
Одарённые студенты 18–20 лет		4,46	13,91	3,20	37,73	15,51
Зоны значений	Зона значений выше среднего	4,54 и выше	13,27 и выше	4,52 и выше	48,96 и выше	20,07 и выше
	Зона средних значений показателя	1,69–4,53	2,52–13,26	0,97–4,51	18,45–48,95	10,24–20,06
	Зона значений ниже среднего	0–1,68	0–2,51	0–0,96	0–18,44	0–10,23
Среднее нормативное значение		2,06	2,56	1,62	–	7,74

Отметим, что показатели «абсолютное число смысловых категорий» и «средняя длина смысловой цепи» не зависят от возраста, а отражают скорее специфику восхождения к предельным смысловым основаниям деятельности одарённых учащихся по сравнению с их сверстниками (как школьниками, так и студентами).

Принципиальное значение для образовательной практики имеет тот факт, что индекс связности динамической смысловой системы (см. табл. 2), демонстрирует неоднозначную логику возрастного развития. А его значение значимо отличает одарённых старшеклассников от их более младших и более старших одарённых сверстников. Так, например, одарённые студенты, обнаруживая максимально высокие значения по общей выборке одарённых и в сравнении с нормативными значениями (полученными в работах Д. А. Леонтьева) по количеству предельных и узловых смысловых категорий, демонстрируют сбалансированность в развитии динамической смысловой системы. Подобная сбалансированность становящейся, динамической смысловой системы можно наблюдать в выборке одарённых подростков 12–14 лет. Другими словами, у одарённых подростков еще только закладываются психологические механизмы созревания (формирования) их динамической смысловой системы. Данный механизм разворачивается вокруг переосмысления и рефлексии уже сложившихся представлений относительно своего жизненного опыта (небольшое по сравнению с одарёнными старшеклассниками и студентами количество узловых категорий и количество предельных категорий, превышающее таковое по сравнению с одарёнными старшеклассниками).

Максимальную степень интеграции процессов смыслостроительства и смыслообразования демонстрируют одарённые старшеклассники. Показатель индекса связности динамической смысловой системы не только значимо отличает их от одарённых подростков и студентов ($ИСв_{\text{одар. старш.}} = 3,87$), но и доказывает роль интегративных процессов при осмыслении и рефлексии жизненного опыта.

Не расширяя поле смысловых поисков, сконцентрировавшись на выбранных смысловых ориентирах своей деятельности, одарённые старшеклассники научаются неоднократно

«просеивать» свои решения и поступки через проверенные, уже апробированные аргументы и выводы относительно своего жизненного опыта.

Таким образом, можно говорить о возрастной специфике и логике формирования и развития смысловой сферы одарённых учащихся. Еще раз подчеркнем, что эти выводы выходят за рамки закономерностей возрастного развития художественно одарённых учащихся и справедливы для различных видов одарённости.

В третьей серии данного исследования представляется целесообразным проследить, насколько взаимосвязаны с динамической организацией мировоззрения художественно одарённых учащихся подросткового и юношеского возраста особенности ценностно-смысловых установок рискованного/осторожного поведения (соотношение активной неадаптивности / адаптивной активности) и ценности самоактуализации). Отметим, что первый аспект связан с понятием «доминирующий – социально зависимый – вытесненный» типы ценностного выбора, предпочтения действовать определенным способом. Второй аспект раскрывает роль ценности самоактуализации в формировании смысловой реальности одарённых учащихся.

Анализ полученных данных второй и третьей серии позволил выявить следующие факты. Во-первых, существует взаимосвязь между показателем «количество предельных категорий» и суммарным показателем выраженности ценности рискованного поведения в случаях социально обусловленного выбора (четвертый – седьмой ранги из десяти возможных) (коэффициент корреляции Пирсона равен 0,364). Во-вторых, выявлена взаимосвязь между показателем «количество узловых категорий» и показателем выраженности ценности рискованного поведения в конкретном случае социально обусловленного выбора (седьмой ранг ценности из десяти возможных) (коэффициент корреляции Пирсона равен 0,392). Можно предположить, что если предельные смысловые основания, выступающие в качестве актуальных аргументов принятия личностного решения, сопряжены с ценностями рискованного выбора, проявляющегося в зависимости от содержания конкретной ситуации (то есть эпизодически), то точкой, задающей рефлексию жизненного опыта, его переосмысление являются ситуации, раскрывающие

возрастание рефлексии ценности поисково-рискованного типа. Подчеркнем, что выявленная позиция (седьмой ранг выбора из десяти) иллюстрирует постепенное восхождение к целесообразности активно неадаптивного поведения, лежащего в основе авторского художественного творчества и обеспечивающего не только самореализацию творческой личности, но и ее способность порождать творческие продукты, активно развивающие культурное пространство.

Представляет интерес анализ корреляций между показателями методики предельных смыслов и самоактуализационного теста. Здесь выявлены две группы фактов. Первая группа иллюстрирует значимые взаимосвязи на уровне $p \geq 0,01$ показателя «количество узловых категорий» методики предельных смыслов и «спонтанность» ($K_{\text{Пирсон}} = 0,549$), «сензитивность к себе» ($K_{\text{Пирсон}} = 0,497$), «поддержка» ($K_{\text{Пирсон}} = 0,467$), а также взаимосвязи на уровне $p \geq 0,05$ «ценности самоактуализации» ($K_{\text{Пирсон}} = 0,437$), «самопринятия» ($K_{\text{Пирсон}} = 0,399$) и «контактность» ($K_{\text{Пирсон}} = 0,374$). Следовательно, чем чаще художественно одарённые учащиеся проявляют адекватность эмоционального реагирования, чуткость к своим переживаниям и ощущениям и принимают ответственность за свои выборы и решения, тем больше узловых категорий в их смысловом древе, тем чаще они пытаются найти общее в череде значимых жизненных событий. Порой им может помочь в этом принятие потребности актуализировать свой потенциал, принятия себя и умение сохранять глубину и качество общения со значимым для себя окружением.

Вторая группа фактов позволяет говорить лишь о тенденциях во взаимосвязи на уровне $p \geq 0,05$ индекса связности динамической смысловой системы и таких показателей самоактуализации как «представление о природе человека» ($K_{\text{Пирсон}} = 0,359$ при) и «спонтанность» ($K_{\text{Пирсон}} = 0,360$).

Особый интерес представляют результаты четвертой серии нашего эмпирического исследования, в рамках которой на основе факторного анализа выделено два фактора. Первый фактор является однополюсным отрицательным и наполнен следующими показателями самоактуализации («поддержка», «спонтанность», «гибкость», «ценность самоактуализации», «сензи-

тивность к себе»). Содержание и характер первого фактора в очередной раз доказывает, что для развития художественно одарённых учащихся важно создавать условия для их творческого самовыражения.

Второй фактор является однополюсным положительным монофактором и включает в себя лишь один показатель – значимость рискованного (активно-неадаптивного) поведения в ситуациях, раскрывающих вдумчивое и постепенное восхождение художественно одарённых учащихся к выбору действий с непредрежденным исходом в своей деятельности.

Таким образом, в данной экспериментальной серии выявлена взаимосвязь показателей динамической смысловой системы одарённых учащихся (количества предельных категорий и узловых категорий) с параметрами проявления ценности активно-неадаптивного поведения и ценностями самоактуализации. Доказана роль восхождение к рефлексии целесообразности действий с непредрежденным исходом, лежащих в основе авторского художественного творчества и обеспечивающего самореализацию творческой личности.

В целом можно сделать вывод, что ценностно-смысловая сфера одарённых учащихся диктует отличие выборов, решений, поступков и деятельности одарённых учащихся от их сверстников. Другими словами, систематические успешные занятия профессиональной деятельностью определяют особенности формирования мировоззрения, восприятия и осмысления окружающего мира у художественно одарённых учащихся.

3.3. Взаимосвязь личностного выбора творческого жизненного пути и типа ответственности у одарённых подростков и старшеклассников

В третьем параграфе представлены результаты исследования взаимосвязи типа личностного выбора жизненного пути и особенностей проявления компонентов ответственности у одарённых учащихся. Акцент сделан также на выявлении взаимосвязи обозначенных показателей.

В этой части исследования применялись следующие методики диагностики *выбора, ответственности и экзистенциальной исполненности* (опросник «Типология личностного выбора жизненного пути» (В. Г. Грязева-Добшинская, 2008), интервью «Компоненты ответственности» (Л. И. Дементий, 2005)).

Опросник «Типологии личностного выбора жизненного пути» (А. С. Мальцева, В. Г. Грязева-Добшинская, 2008) разработан для дифференциации типов выбора жизненного пути по параметрам рефлексии взаимодействия личности с миром в узловых бытийных ситуациях [37]. Теоретической основой для создания методики послужили: психотехника выбора творческого жизненного пути личности Ф. Е. Василюка; концепция жизненного пути творческой личности, предложенная Г. С. Альтшуллером, И. М. Верткиным [4]. Пункты опросника разрабатывались в соответствии с предложенными Г. С. Альтшуллером, И. М. Верткиным пошаговыми действиями творческой личности, которая на разных этапах жизненного пути сталкивается с внешними обстоятельствами. Поэтому шкалы опросника были названы следующим образом: «РПВС» (рефлексия и поддержка внутренней сложности) и «ОПВТ» (осознание и принятие внешней трудности), описывающие соответственно *сложность* внутреннего и *трудность* внешнего миров.

Шкала «РПВС» включает две группы вопросов. *Первая* отражает личностный выбор жизненного пути: выбор традиционного или уникального жизненного пути; выбор спонтанной, непрагматической или продуманной, прагматической стратегии целеполагания; выбор эмоциональной или рациональной стратегии принятия решений в направлении неопределенности или заданности, известности. *Вторая* группа вопросов шкалы «РПВС» отражает особенности выбора экзистенциальных ценностей: познание, труд, жизнь, игра и т. п. В результате, согласно пунктам опросника, внутренняя сложность личности поддерживается через *выбор* уникального, неопределенного, спонтанного, непрагматического жизненного пути.

Шкала «ОПВТ» также включает две группы вопросов. *Первая* отражает стратегию реализации выбора жизненного пути: приоритеты при реализации выбора жизненного пути; активность в поиске дополнительной информации (надситуатив-

ность); избирательность по отношению к внешним заданиям. *Вторая группа вопросов шкалы «ОПВТ»* отражает особенности стратегии исполнения деятельности: предпочтение самостоятельности или ориентировка на помощь в деятельности; направленность на неопределенный процесс или легкий результат; помехоустойчивость. В результате, согласно пунктам опросника, внешняя трудность принимается через выбор рискованной, надситуативной, активной, критичной, самостоятельный, направленной на процесс, помехоустойчивой *стратегии реализации* выбора жизненного пути [37].

Соотношения показателей по шкалам «РПВС» и «ОПВТ» интерпретируются как установки на различные типы выбора жизненного пути личности в соответствии с типами переживания, выделенными Ф. Е. Василюком: установка на творческий, реалистический, гедонистический, ценностный выбор жизненного пути личности.

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи типа личностного выбора жизненного пути и проявления компонентов ответственности у одарённых учащихся демонстрируют два факта.

Во-первых, доказано отсутствие статистически значимых корреляционных связей между проявлениями компонентов ответственности и таким показателем личностного выбора жизненного пути, как «рефлексия и поддержка внутренней сложности».

Во-вторых, обнаружено наличие корреляционных связей на уровне значимости $p \leq 0,01$ между показателем личностного выбора жизненного пути «осознание и принятие внешней трудностей» сложности» и проявлением поведенческого компонента в возрастной группе 13–14-летних одарённых учащихся. В отличие от 13–14-летних подростков в возрастной группе 15–16-летних одарённых учащихся также отсутствуют статистически значимые корреляционные связи между проявлениями компонентов ответственности и показателями личностного выбора жизненного пути. Это позволяет говорить о том, что свободный личностный выбор и принятие на себя ответственности за него задают неоднозначную логику в порождении переживания внутренней свободы одарённых учащихся (табл. 6).

**Взаимосвязи типа личностного выбора жизненного пути
и особенностей проявления компонентов ответственности
у одарённых учащихся**

		Значение коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена		
		Шкалы «Интервью ответственности» (Л. И. Дементий, 2005)	Когнитив- ный компонент ответ- ственности	Поведен- ческий компонент ответ- ственности
Шкалы опрос- ника личност- ного выбора жизненного пу- ти (А. С. Маль- цева, В. Г. Гря- зева-Добшин- ская, 2008)	Выборки (диффе- ренци- рованы по воз- расту)			
	13 лет (37 чел.)	-0,281	0,083	-0,122
	14 лет (17 чел.)	-0,263	-0,092	0,051
	15 лет (23 чел.)	-0,194	0,133	-0,043
Рефлексия и поддержка внутренней сложности	16 лет (16 чел.)	0,021	-0,284	-0,343
	13 лет (37 чел.)	-0,132	0,359	0,183
	14 лет (17 чел.)	0,401	0,566	0,172
	15 лет (23 чел.)	-0,142	0,322	0,191
Осознание и принятие внешней трудности	16 лет (16 чел.)	0,222	0,312	-0,162

При том, что традиционно подростковый возраст постулируется как кризисный, социально напряженный, мы наблюдаем в структуре личности одарённых учащихся начало интеграции личностного выбора и ответственности за него. Наиболее чувствительным к процессам интеграции выступает не когнитивный и эмоциональный, а поведенческий компонент ответственности. На наш взгляд, это связано с тем, что именно поведенческий компонент, заданный деятельностной детерминацией,

проявляется в структуре ответственности через способность соотносить внешние требования и собственные возможности личностно-оптимальным способом. А вот в юношеском возрасте и личностные, и деятельностные детерминанты ответственности и способности к самостоятельному выбору, самодетерминации, саморазвитию, разрешению противоречий и трудностей жизни переструктурируются заново. Это, на наш взгляд, задано новыми задачами относительно личностного и профессионального самоопределения и самостоятельного построения жизненного пути.

3.4. Возрастные особенности временной перспективы одарённых учащихся

В данном параграфе представлены результаты эмпирической проверки гипотезы о том, что формирование и развитие временной перспективы связано не только с действием социально-психологических механизмов, но и с возрастом. Подтверждение гипотезы о влиянии возраста на структуру временной перспективы может быть полезны практическим психологам, а также педагогам.

Исследование осуществлено на базе гимназии № 1 г. Оренбурга (седьмые классы), СОШ № 148 г. Челябинска (профильные восьмые и девятые классы), а также на базе МДЦ «Артек» и выездной исследовательской школы челябинского научного общества учащихся «Курчатовец» (10–11-е классы).

Для изучения временной перспективы и субъективного отношения ко Времени использованы: опросник временной перспективы (Ф. Зимбардо, 1997) [122]; методика «Вызванные проекции рефлексивных структур личности», представляющая собой первый этап технология изучения личностной динамики в группе (В. Г. Грязева-Добшинская, 2004) [36].

В ходе исследования получен ряд эмпирических фактов. Во-первых, выявлено, что в младшем школьном возрасте характеристиками временной перспективы являются неструктурированность, несогласованность, характерно появление отдельных категорий структуры, расширение сферы принадлежности.

У подростков временная перспектива характеризуется несогласованностью, формированием структуры и сферы принадлежности. Юношеская временная перспектива является структурированной и протяженной, но недостаточно протяженной.

Таким образом, подученные факты позволяют говорить о том, что становление временной перспективы в своей динамике соотносится с этапами развития. В ходе практической работы можно также исходить из того, что временная перспектива – это «последовательность событий с определенными интервалами между ними, представленных в сознании человека в некоторый конкретный момент времени». Включая в себя психологические прошлое, настоящее и будущее, временная перспектива характеризуется протяженностью, насыщенностью, структурой и реалистичностью.

Отметим, что сформулированные нами выводы о закономерностях проявления временной перспективы соотносятся с результатами исследований И. Р. Зайнагабдинова³³ временной трансспективы. Наши исследования также доказывают, что возраст является достоверно воздействующим фактором формирования структуры временной трансспективы и динамики переживания времени подростками.

Им выявлены особенности переживания времени и особенности содержания, структуры и направленности временной трансспективы и подростков 13–15 лет. Данные, полученные в результате проведенного нами исследования и эмпирического исследования И. Р. Зайнагабдинова, показывают динамику, нелинейный характер изменения временной трансспективы в подростковом возрасте (от 13 к 15 годам) и ее взаимосвязь с «образом Я». Эти данные расширяют представления о формировании субъективной картины жизненного пути в детском возрасте. А именно: структура временной трансспективы подростков 13–15 лет включает периоды прошлого, обучения, взрослости, старости и категории «открытое настоящее», «историческое будущее», «жизнь в целом». При этом, мотивы подростков 13–15 лет распределяются в этих периодах и категори-

³³ Зайнагабдинов И. Р. Динамика временной трансспективы в становлении «образа Я» подростка : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. М., 2007. 185 с.

ях по-разному, в зависимости от возраста. В целом временная транспектива подростков направлена на будущее, однако личное прошлое, настоящее или будущее могут актуализироваться от 13 к 15 годам и иметь разное соотношение во временной транспективе подростков. У подростков меняется субъективное восприятие времени с возрастом от 13 к 15 годам от плавного к скачкообразному, от приятного к неприятному, от цельного к раздробленному. Наиболее разнообразным, приятным и цельным переживают время подростки в седьмом классе. Учащихся восьмого класса отличает переживание времени прерывистым и ограниченным, а учащихся девятого класса – наиболее скачкообразным и сжатым. Содержание временной транспективы с возрастом от седьмого к девятому классу становится более обобщенным, менее разнообразным, конкретным.

Особо отметим, что И. Р. Зайнагабдиновым обнаружена своеобразная характеристика временной транспективы у учащихся 8 класса, связанная с формированием «образа Я», что позволяет выделить возраст 14 лет как особый период в становлении личности подростка.

Отметим, что результаты исследования соотношения психологического и хронологического времени личности с использованием методики «Вызванные проекции рефлексивных структур личности», представляющей собой один из этапов технология изучения личностной динамики в группе (В. Г. Грязева-Добшинская, 2004, 2008), представлено в четвертой главе, в параграфе 4.1.

В перспективе, на наш взгляд, целесообразно соотнести две эти линии в отношении темпоральных характеристик личности одарённых учащихся, а именно: временной перспективы и временной транспективы одарённых учащихся.

3.5. Субъективное переживание ситуаций уединения у одарённых учащихся

В данном параграфе представлены результаты исследования экзистенциального одиночества одарённых учащихся. Акцент сделан на изучении субъективного переживания ситуаций

уединения среди одарённых старшеклассников. В исследовании приняли участие ученики 9–10-х классов школ различных российских регионов (102 человека). Участники исследования были дифференцированы по двум признакам: 1) обучение в профильном классе, предполагающем углубленное изучение учебного предмета; 2) моно- или гетеросостав по кросс-культурному признаку (один или множество регионов).

Первые две выборки комплектовались по признаку «наличие/отсутствие организации профильного обучения». В состав первой выборки вошли ученики 9–10-х физико-математических классов МОУ СОШ № 148 г. Челябинска (32 ученика в возрасте 15–16 лет, из них 22 юноши и 10 девушек). Вторая выборка представлена учащимися 9–10-х общеобразовательных классов этой же школы (34 человека в возрасте 15–16 лет, из них 21 юноша и 13 девушек). В состав третьей выборки вошли 36 учащихся различных российских регионов – участников тематической смены МДЦ «Артек» (март 2018 г.) в возрасте 15–16 лет, из них 14 юношей и 22 девушки. Отметим, что в данном параграфе представлены результаты первичного замера, осуществленного в начале артековской смены. Мы исходили из необходимости исключить влияние культурно-образовательного артековского пространства, а выявить особенности переживания ситуаций уединения среди учащихся с ярко проявленной одарённостью в различных сферах, чьи достижения получили достаточно высокую оценку, социально признание (табл. 7).

Таблица 7

**Характеристика выборки участников
четвертой серии исследования**

№ сравниваемых групп	Количество	Гендерный состав		Возраст	
		юноши	девушки	15 лет	16 лет
I – учащиеся профильного (физико-математического) класса	32	22	10	14	18
II – учащиеся общеобразовательного класса	34	21	13	10	24

№ сравниваемых групп	Количество	Гендерный состав		Возраст	
		юноши	девушки	15 лет	16 лет
III – участники артековской смены	36	14	22	17	19
Общее количество учащихся	102	57	45	41	61

В качестве диагностического инструментария использован дифференциальный опросник переживания одиночества, разработанный и стандартизированный Е. Н. Осиным и Д. А. Леонтьевым. Опросник основан на экзистенциальных представлениях об отношении личности к одиночеству, согласно которым принятие одиночества как экзистенциального факта открывает человеку возможность ценить ситуации уединения и использовать их как ресурс для аутокоммуникации и личностного роста. Неприятие или страх одиночества, напротив, приводят к избеганию уединения, постоянному поиску социальных контактов, что становится избеганием встречи человека с самим собой и препятствием для личностного роста.

Вопросы методики сгруппированы в восемь субшкал («изоляция», «переживание одиночества», «отчуждение», «дисфория одиночества», «одиночество как проблема», «потребность в компании», «радость уединения», «ресурс уединения»). Наряду с этим в структуре опросника Н. Н. Осин и Д. А. Леонтьев выделяют также два фактора. Первый фактор (**позитивное одиночество**) включает в себя пункты, подчеркивающие комфорт при пребывании наедине с собой и возможности самопознания, которые открывает одиночество. Второй фактор (**зависимость от общения**) объединяет пункты, отражающие представление о компульсивной необходимости постоянного пребывания в кругу других людей, наличия компании, страх перед одиночеством и бегство от него любыми способами.

Для анализа и интерпретации результатов исследования были использованы математико-статистические методы обработки результатов исследования. Для качественной обработки эмпирических данных и получения достоверных результатов использованы пакеты прикладных программ STATISTIKA 7.0.

Рассмотрим прежде всего результаты первичного математического анализа данных, полученных в данной исследовательской серии. Как видно из таблицы (приложение 3), коэффициент вариации во второй подгруппе по четырем из восьми субшкал опросника имеет достаточно низкие значения (меньше 25%) по таким шкалам, как «проблемное одиночество», «потребность в контактах», «радость уединения», «ресурс уединения». Низкое значение коэффициента вариации указывает на то, что выборка достаточно однородна в проявлении признака. Другими словами, субъективное переживание ситуаций учениками 9–10-х классов, не обучающимися по образовательным программам профильных классов, близко по содержанию и характеристикам. В отличие от них их сверстники, проявляющие академическую одарённость в освоении углубленных программ физико-математической направленности, сходятся в одинаковом принятии ситуаций уединения, они испытывают радость от возможности уединиться и побыть наедине с собой. В этом переживании зарождается принятие одиночества как экзистенциального. Еще в большей степени открывают для себя возможность ценить ситуации уединения и использовать их как ресурс для аутокоммуникации и личностного роста одарённые учащиеся с ярко проявленной в различных сферах одарённостью. Их достижения, получившие значимую социальную оценку, требуют более глубокого обращения к своему внутреннему миру, к своему «Я» и рефлексии своей деятельности. Благодаря такой рефлексии и субъективному переживанию одиночества одарённые учащиеся развивают экзистенциально-психологический (личностный) потенциал своей деятельности.

Аналогичную картину мы наблюдаем и в отношении суммарных шкал опросника (табл. 8). Сравнение средних значений показателей субъективного переживания одиночества учащимися раннего юношеского возраста значимо отличаются от нормативных значений, заданных авторами опросника. Это доказывает целесообразность обращения к экзистенциальным контекстам развития личности в создании образовательных проектов поддержки и развития одарённости.

**Сравнение особенностей субъективного переживания
одиночества между группами одарённых учащихся,
находящихся в различных условиях организации
образовательного пространства**

№ сравниваемых групп (n)	Статистиче- ские показатели группы	Факторы – суммарные шкалы опросника «Дифференциальный опросник переживания одиночества» (Е. Н. Осин и Д. А. Леонтьев)		
		общее переживание (Из+См+Отч)	зависимость от общения (Дсф+ПрО+ ПаК)	позитивное одиночество (РадУ+РесУ)
I – учащиеся физико- математиче- ского класса (32)	Среднее значение	27,59	32,94	29,72
	SD	11,43	9,02	7,46
	CV, %	41%	27%	25%
II – учащиеся общеобразо- вательного класса (34)	Среднее значение	28,97	36,52	29,85
	SD	11,15	7,47	5,54
	CV, %	38%	20%	19%
III – участни- ки артеков- ской смены (36)	Среднее значение	25,13	37,97	26,84
	SD	6,59	8,62	6,76
	CV, %	26%	23%	25%
Нормативные значения (Е. Н. Осин, 2298 чел.)	Среднее значение	17,69	14,57	28,48
	SD	5,74	5,15	4,93

Примечание. SD – стандартное отклонение; CV – коэффициент вариации

Обратимся далее к результатам сравнительного анализа на основе критериев Манна-Уитни и Крускала-Уоллиса. Оба критерия предназначены для оценки различий между выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Результаты попарного сравнения субъективного переживания одиночества между тремя группами учащихся представлены

ниже. В таблице 9 представлены лишь те признаки и сравниваемые группы, по отношению к которым выявлены значимые различия.

Таблица 9

Сравнение особенностей субъективного переживания одиночества между группами одарённых учащихся, находящихся в различных условиях организации образовательного пространства

Коэффициенты сравнения	Сравниваемые Группы (n)	Шкалы опросника «Дифференциальный опросник переживания одиночества»		
		проблемное одиночество	зависимость от общения	позитивное одиночество
Коэффициент Манна-Уитни (U)	I – учащиеся физико-математического класса (32)	U = 349,5 $p \leq 0,043$	U = 341,0 $p \leq 0,033$	–
	III – участники артековской смены (36)			
Ранговый критерий Крускала-Уоллиса (H)	I – учащиеся физико-математического класса (32)			H = -2,92 $p \leq 0,035$
	III – участники артековской смены (36)			

Так, например, выявлено различие между учащимися 9–10-х физико-математических классов и их сверстниками – участниками артековской смены по такому признаку, как «проблемное одиночество» ($U = 349,5$, при $p \leq 0,043$) и «зависимость от общения» ($U = 341,0$, при $p \leq 0,033$). Другими словами, учащиеся профильного физико-математического класса в меньшей степени воспринимают одиночество как проблему, они относятся к ситуациям уединения индифферентно. В то же время их сверстники, уже проявившие высокие результаты, замечая и проживая ситуации одиночества, формируют собственное отношение к одиночеству, принимая эти ситуации как экзистен-

циальный факт. Это еще более явно проявляется при сравнении переживания «радости от уединения» представителями этих двух рассматриваемых выборок.

При интерпретации значимых между двумя обозначенными выборками различий по показателю «зависимость от общения» можно высказать следующее предположение. Более высокие баллы по этой шкале, как утверждают авторы опросника, свидетельствуют о негативном представлении человека об одиночестве и его склонности искать общение любой ценой с целью избежать ситуаций уединения, которые связаны с неприятными или болезненными переживаниями. Отметим два факта. Во-первых, во всех трех выборках нами получены более высокие значения по данному показателю по сравнению с нормативными значениями. И это не случайно, так как содержание деятельности учащихся раннего юношеского возраста посвящено профессионально-значимому общению. Еще в большей степени это проявляется в отношении одарённых детей, зона ближайшего развития которых традиционно более богата встречами с другими как с носителями не только профессионально-значимой информации, но прежде всего как с носителями культурных эталонов и успешной социальной интеграции своего таланта.

Вторая причина, раскрывающая неоднозначность полученного факта, кроется в самой ситуации участия учащихся третьей группы в артековской смене, содержание и формы которой достаточно интенсивно используют межличностное взаимодействие, технологии совместной деятельности и групповой рефлексии. Другими словами, в жизни участников артековской смены присутствуют по-настоящему близкие отношения с другими людьми и конкретными «значимыми другими». Это объясняется отношениями одарённых учащихся с людьми, связанными с ними глубокими чувствами или общими интересами, к которым они могли бы обратиться за пониманием. В этом, с нашей точки зрения, проявляется механизм актуализации экзистенциально-психологических ресурсов развития одарённости. Благодаря этому позитивные эмоции, сопряженные с одиночеством, закладывают у артековских старшеклассников чувство внутреннего комфорта в ситуации уединения.

Эта же логика объясняет и третий факт выявленных значимых различий между учащимися первой и третьей групп по признаку «позитивное одиночество» ($H = -2,92$, при $p \leq 0,035$). Старшеклассники, уже проявившие высокие достижения в выбранной ими сфере, испытывая положительные эмоции в ситуациях уединения, умеют ценить их и стремятся осознанно уделять время наедине с самим собой в собственной жизни. В работах Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева отмечено, что показатель позитивного одиночества коррелирует с творческой активностью [96].

Результаты исследования позволяют говорить о том, что факторы переживания одиночества (ситуаций уединения), выделенные Е. Н. Осиним и Д. А. Леонтьевым на выборке талантливых студентов творческих специальностей, начинают оформляться еще в раннем юношеском возрасте и сопряжены с процессами личностного самоопределения одарённых учащихся, формирования их мировоззрения.

В целом обнаруженная специфика субъективного переживания одиночества среди учащихся третьей выборки (артековской) связана с тем, что образовательное пространство «Артека» насыщено культурно-образовательными событиями и возможностями глубинного межличностного взаимодействия, процессами рефлексии и открытиями. Экзистенциальный характер переживания одарёнными учащимися артековских событий детерминирует значимые встречи с Другими, личные открытия, погруженность в уникальное культурно-мифологическое пространство многослойной и разнообразии истории Крыма.

Вывод. Полученные в ходе проведенных исследований данные и выводы, отраженные в третьей главе, развивают эмпирическую базу экзистенциальной психологии развития одарённости и уточняют векторы развития экзистенциально-психологических контекстов проектирования форм и содержания образовательных пространств, стимулирующих творчество одарённых учащихся и развивающих их творческий и личностный потенциалы.

Глава 4.

Экзистенциально-психологические контексты и событийный характер образовательных пространств проявления творчества и развития одарённых учащихся

В данной главе решаются задачи верификации и определения эмпирических возможностей субъектно-экзистенциального подхода к развитию одарённых учащихся и событийно-рефлексивной концепции развития субъектов образовательных отношений в условиях событийной организации образовательного пространства.

4.1. Событийный характер образовательного пространства выездной сессии одарённых учащихся³⁴

В данном параграфе раскрываются возможности интеграции эколого-психологического, экзистенциально-психологического и событийного подходов к созданию выездных форм работы, стимулирующих познание и творчество одарённых учащихся, а также представлены результаты пилотажных исследований динамики рефлексии переживания времени и пространства одарённых учащихся в условиях выездной сессии Открытого лицея «Экология творчества» Челябинского Дворца пионеров и школьников им. Н. К. Крупской.

Обозначим основные теоретические позиции данного исследования. Мы исходим из понимания личности как трансценди-

³⁴ Представлены материалы исследований, осуществленных при финансовой поддержке гранта РГНФ № 05-06-85611а/У-Губ; Использованы материалы статьи: Маркина Н. В. Событийный характер выездных форм работы с одарёнными учащимися // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2018. № 2. С. 35–45.

рующей сущности, устремленной за пределы наличного бытия, что проявляется в неадаптивных формах активности человека (В. А. Петровский) [101]. Такое понимание личности сближает исследование с рассмотрением одарённости как феномена надситуативности (В. Г. Грязева-Добшинская, В. А. Петровский, Н. В. Маркина, М. Б. Жукова), феномена отраженной субъектности (В. А. Петровский, В. Г. Грязева-Добшинская, В. А. Глухова), феномена личностного выбора одарённых учащихся (А. С. Мальцева, В. Г. Грязева-Добшинская) [28; 34; 37; 78]. Поиск способов моделирования образовательного пространства для развития одарённых детей задаются, во-первых, философскими и психологическими исследованиями событий познания в субъективной картине пути познания личности (Х. Гарднер, Г. Грабер, Дж. Уолтерс, М. Хайдеггер, М. А. Холодная) и образовательных событий (А. М. Лобок); во-вторых, работами в области моделирования и проектирования образовательной среды (В. А. Ясвин, Ю. С. Мануйлов, В. И. Панов, Л. И. Новикова) [75; 128; 140; 153].

Теоретические ориентиры создания выездных форм работы с одарёнными детьми заданы с позиций: а) субъектно-деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна, определившего проблематику субъекта жизни, жизнедеятельности, познания, творчества; б) экологической психологии и в) психологии смысла. Значимым для нас выступает понятие «субъективная картина жизненного пути» (Б. Г. Ананьев), получившее теоретическое обоснование и экспериментальную проверку с точки зрения временных аспектов в работах К. А. Абульхановой, Е. И. Головахи, А. А. Кроника, Т. Н. Березиной [2; 6; 16; 30; 33а].

При анализе форм времени и пространства в искусстве и литературе М. М. Бахтин использует понятие «хронотоп» как метафору. В художественном «хронотопе», подчеркивает М. М. Бахтин, имеет место «...слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Время здесь сгущается, уплотняется, становится художественно зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории. Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем» [10].

А. А. Ухтомский использует понятие в контексте человеческого восприятия: «с точки зрения хронотопа, существуют уже не отвлеченные точки, но живые и неизгладимые из бытия события» [127].

Психологические закономерности становления индивидуального хронотопа человека в процессе его онтогенеза раскрываются Н. Н. Толстых: в младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие пространственной стороны индивидуального хронотопа, а в переходном возрасте – его временной стороны [124].

Идеи М. К. Мамардашвили актуализируют обращение к одному из ключевых понятий в современной психологии – «событие» [14]. Его психологическая феноменология обозначена в ряде работ: событие – впечатление, событие – переживание, событие – со-бытие (М. М. Бахтин), событие – проблемная ситуация (А. М. Матюшкин), событие – впечатление при формировании научной картины мира (М. А. Холодная о Вернадском; Г. Грабер о Ч. Дарвине), событие как «встреча с чудом» (Г. С. Альтшуллер) [4; 10; 140].

Категория «опыт» связывает событие, сознание и деятельность. По мнению К. Г. Дорошко, предмет деятельностного подхода непосредственно связан с опытом и позволит охарактеризовать переживание различных состояний через «степень неординарности опыта для субъекта» [41].

Анализируя «событие» как ключевое понятие в текстах М. М. Бахтина и диалектическую категориальную пару философского лексикона В. В. Биbihина «захватить» – «оставить», Ю. М. Романенко ставит вопрос о том, в чем заключается «событийность ... события», кого оно захватывает [114, с. 15]. При этом, «...осознающий ум продолжает пунктуально соблюдать временные, пространственные, числовые, материальные и другие границы. Но что-то подсказывает – событие всегда одно и едино. И именно поэтому оно способно захватывать поверх пространства и времени...» [114, с. 15].

Ф. Е. Василюк подчеркивает, что любое событие, происходит как во внешнем, так и во внутри-психологическом плане, объединяет эти два плана: событием может быть только то, что действительно произошло (наяву ли, или во сне), но вместе с

тем только то, что имеет для человека какое-то значение, какой-то внутренний смысл [21].

С нашей точки зрения, модель конструирования образовательного пространства выездных форм работы с одарёнными детьми включает в себя событийную и смысловую ординаты. Событийная ордината дифференцирует содержание с точки зрения тех ситуаций, которые в силу незавершенности, избыточности инициируют познавательную, творческую, рефлексивную деятельность. Смысловая ордината познавательных событий определяются точкой пересечения различных ожиданий (задач «на смысл») учащихся.

Автор идей «вероятностного образования» А. М. Лобок позиционирует его как образование, «построенное на **событийной** основе, как цепь незапланированных заранее **образовательных событий**, совершающихся «здесь и теперь», а не в соответствии с каким-то заранее придуманным учебным сценарием» [75, с. 15]. Характеризуя образовательные события, А. М. Лобок подчеркивает, что задача педагога при этом заключается в том, чтобы создавать условия для такого рода незапланированных заранее образовательных событий и чтобы событие имело максимально значимые образовательные последствия как для учащихся, так и для самого педагога» [75, с. 15–16]. В жизни любого человека есть события, которые определяют его дальнейшую жизненную стратегию. Г. С. Альтшуллер называет такие события «встреча с чудом», «личная трагедия» [4].

Проведенный теоретический анализ позволяет очертить модель исследования событийного характера выездных форм работы с одарёнными учащимися и лично значимых эффектов их воздействия. Модель включает в себя: смысловой, временной и пространственный аспекты. В рамках нашего исследования рассматриваются:

– **временной аспект** (характер и закономерности распределения познавательных событий на хронологической оси субъекта познания, а также динамика рефлексии отражения Времени в сознании одарёнными учащимися);

– **пространственный аспект** (локализация природного и социокультурного пространства, ритм и плотность пережива-

ния и рефлексии субъектом своей творческой и познавательной деятельности).

С целью выявления событийного характера выездных форм работы с одарёнными учащимися проведен ряд пилотажных серий. Исследование осуществлено в условиях выездной сессии Открытого лица «Экология творчества», созданного в рамках реализации концепции «Одарённые дети: экология творчества» [33а] на базе учреждения дополнительного образования МАУДО «Дворец пионеров и школьников им. Н. К. Крупской» города Челябинска [77]. В исследовании принимали участие 47 одарённых учащихся в возрасте 11–17 лет, занимающиеся в детских творческих объединениях Дворца, имеющие высокие достижения в различных сферах деятельности и демонстрирующие высокие показатели по тестам интеллекта и креативности, а также их педагоги. Выездная сессия была проведена на базе природно-ландшафтного заповедника Аркаим.

Методы исследования. Для изучения временного аспекта событийного характера выездной сессии Открытого лица использована авторская модификация фрагмента каузометрии А. А. Кроника [66] и психосемантическая методика «Психологическая типология личности» В. Г. Грязевой-Добшинской [36]. Для изучения пространственного аспекта событийного характера выездной сессии использована методика «Психологическая типология личности».

Первая серия выполнена с целью исследования временного аспекта образовательного события, а именно выявления характера и закономерности распределения познавательных событий на хронологической оси субъекта познания. В процессе анализа данных выявлен ряд фактов. Во-первых, выявлена локализация событий в одном из временных интервалов жизни на хронологической оси (6, 12, 16 лет), что позволяет говорить об **«узловых познавательных событиях»** (в психотехнике переживания Ф. Е. Василюка используется понятие «узел ткани жизни») [21]. Во вторых, выявлено значительное количество событий, связанных с другими, более поздними, причинно-следственными связями. Такие события обозначены нами как **«незавершенные познавательные события»**, события с «невычерпанным» предметным и личностно-смысловым содержа-

нием. Познавательное (образовательное) событие обозначает здесь специфическое переживание как «особый режим функционирования сознания» (В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили) и может быть осмыслено в рамках феноменологии переживаний: «значащие переживания» (Ф. В. Бассин), эффект «незавершенности действия» (Б. Ф. Зейгарник), механизм «сдвига мотива на цель» (А. Н. Леонтьев) и др. [9; 76; 77].

Контент-анализ данных обозначает одно из первых символических событий познания – **«встреча»**: «встреча» с книгой как **событие-диалог** с автором произведения, «встреча» с персонажей как **значимое событие** и «встреча» как **личностно-смысловой диалог**. Интерпретация полученных фактов задается феноменологическим и онтологическим аспектами психологического времени личности как субъекта познания, а также эвристическими возможностями понятия «хронотоп» (М. М. Бахтин, А. А. Ухтомский, Н. Н. Толстых) [5; 19; 20].

Вторая серия посвящена исследованию динамики содержания рефлексии переживания одарёнными учащимися качества структурирования времени. Для этого использован биполярный параметр векторов «Историческое время – Психологическое время» методики «Психологическая типология личности» В. Г. Грязевой-Добшинской [36]. Основой шкалирования вектора «Историческое время» выступает дифференциация организации событий и их смыслов, а основу шкалирования вектора «Психологическое время текста» составила дифференциация смысловых установок, соотносящих внутренние ритмы активности субъекта и внешние ритмы существования объектов. При этом «историческое (линейное) время текста отражает особенности структурирования происходящего как событий, имеющих начало и конец, причину и следствие», а «психологическое время» текста испытуемого интерпретируется как «тип переживания времени». Это выражение подчеркивает, что речь идет о некоторой деятельности по соединению в структуру свойств внешнего мира и внутреннего мира личности («типы переживаний» по Ф. Е. Василюку)» [21].

В процессе анализа выявлено три факта. Во-первых, в текстах детей отсутствует драматургическая организация времени и сложная комбинация сюжетов при структурировании

времени «родовым» человеком и социальным субъектом. Другими словами, одарённым детям организовать сюжетно сложную последовательность событий, ориентируясь только на ритмы жизнедеятельности и принципы личностного выбора «родового» человека и социального субъекта [33], невозможно. Для этого он обращается к возможностям той структуры своей субъектности, которая отражает его индивидуальность.

Во-вторых, в текстах одарённых учащихся значимо больше проявлений такого признака исторической организации времени как «причинно-следственная взаимосвязь событий», в отличие от проявлений признаков «комбинация сюжетных последовательностей» ($\phi = 2,78$; $p > 0,01$) и «драматическая последовательность событий» ($\phi = 1,684$; $p > 0,05$). В то же время проявление признака «отсутствие линейной организации времени» значимо больше чем, признака «комбинация сюжетных последовательностей» ($\phi = 2,524$; $p > 0,01$). Это можно интерпретировать как упрощение восприятия одарёнными детьми хронологически (линейно) организованного времени и, как следствие, им становится скучно.

Обращает на себя внимание, что проявление признака психологической организации времени «структурирования времени человеком играющим» значимо больше, чем проявление признака «структурирование времени «родовым» человеком» ($\phi = 3,544$; $p > 0,01$) и «структурирование времени социальным субъектом» ($\phi = 2,788$; $p > 0,01$). Это позволяет говорить о преобладании восприятия времени одарёнными детьми с помощью структур воображения. Что позволяет им изменять, «трансформировать» образ мира и свое представление о мире.

В целом выявленное структурирование времени можно описать как сюжетно несвязанное проживание воображаемых образов. Такая феноменология наблюдается обычно при «высвобождении» ранее подавляемых или отрицаемых образов бессознательного (как личного, так и коллективного). Эти образы ребенку предстоит творчески переработать и на их основе выстроить свой жизненный путь.

Третья серия пилотажа посвящена изучению **пространственного аспекта событийно организованного образовательного пространства** выездной сессии (локализация природ-

ного и социокультурного пространства, ритм и плотность переживания и рефлексии субъектом своей творческой и познавательной деятельности).

При сопоставлении распределения параметра структурирования пространства с теоретическим распределением выявлено, что полученное эмпирическое распределение значительно отличается от теоретического равномерного распределения.

Анализ данных позволил обнаружить неоднородность проявления различных признаков физической организации пространства в текстах детей. А именно: появление признака «пересечение различных пространств» значимо больше, чем появление признаков «отсутствие пространства» ($\varphi = 2,08$; $p > 0,05$) и «сложная организация пространства» ($\varphi = 2,08$; $p > 0,05$). Следовательно, можно говорить об усложнении восприятия физического **пространства**, отражении его **многослойного и многоуровневого** характера. В целом данный параметр отражает не просто внутреннюю свернутость ментального пространства (М. А. Холодная), но, возможно, и осознание на символическом уровне возможности пространственного выбора.

Во-вторых, доказано, что появление признака мифологичности пространства значимо меньше, чем появление признаков личностных смыслов ($\varphi = 2,08$; $p > 0,05$) и скрытых смыслов ($\varphi = 2,528$; $p > 0,01$). Эти результаты позволяют предположить, что для одарённых учащихся в условиях выездной сессии наиболее актуальна сфера поиска и осваивания личностью ранее скрытых, таинственных смыслов. Таким образом, в целом структурирование пространства можно описать как осознание многовариативности и сложной организации бытия, в котором происходит открытие одарёнными учащимися новых, ранее сокрытых смыслов.

Соотнесение организации пространства и времени в текстах испытуемых позволяет говорить о том, что в результате экспериментального воздействия, направленного на формирование мифологического, надперсонального пространства, был выявлен феномен актуализации ранее отрицаемых образов бессознательного, сопровождаемый усложнением восприятия физического пространства, в котором происходит открытие новых, ранее сокрытых смыслов.

В целом можно сделать следующий вывод. Подобный эффект выездной сессии, с нашей точки зрения, связан с уникальностью природно-ландшафтного заповедника Аркаим, где проходила выездная сессия. С тем, что Аркаим – это пространство, насыщенное собственным мифологическим и символическим содержанием. Анализ текстов испытуемых (первичный и контрольный замер) позволяет зафиксировать динамику отражения одарёнными учащимися и их педагогами глубинных психических структур, определяющих их избирательность взаимодействия с миром. Данная исследовательская процедура в последующем выступила инструментом для анализа эффектов различных образовательных пространств для поддержки и развития одарённых детей (Международный детский центр «Артек», выездная исследовательская школа челябинского научного общества учащихся «Курчатовец», коммунарские сборы гимназии № 1 города Челябинска, профильные летние школы для учащихся – олимпиадников).

4.2. Личностные и социально-значимые эффекты развития старшеклассников – участников летней исследовательской школы «Курчатовец»³⁵

Актуальность проблемы изучения ценностно-смысловых оснований деятельности субъектов образовательных отношений определяется целым рядом вопросов, обозначенных в настоящее время как в психологии и педагогике одарённости, так и в образовательной практике. Все чаще звучит запрос на определение концептуальных идей, которые могут быть положены в основу инновационных образовательных проектов развития и социализации одарённых учащихся. При этом вопросы обучения и воспитания одарённых учащихся рассматриваются

³⁵ Использованы материалы статьи: Маркина Н. В. Ценностно-смысловые установки одарённых учащихся – участников выездной исследовательской школы «Курчатовец» / Н. В. Маркина, И. Л. Качуро, Е. В. Лямцева // Региональные модели сопровождения и поддержки одарённых и перспективных детей : материалы VII Международной научно-практической конференции, Челябинск, 17–20 апреля 2017 года. Челябинск : ЧИППКРО, 2017. С. 95–100.

многими авторами образовательных проектов в логике функционирования и/или развития профессиональных сообществ. В качестве одного из направлений такого поиска выступает аксиологический аспект образовательных проектов, особенно в части уточнения ценностно-смысловых оснований деятельности и коммуникации одарённых учащихся.

Во втором параграфе четвертой главы акцент сделан на изучении ценностно-смысловых установок одарённых учащихся, занимающихся учебно-исследовательской и проектной деятельностью в рамках челябинского научного общества учащихся. В концептуальных положениях образовательной инициативы 60-х годов двадцатого столетия, предложенной Л. Г. Ахумовой, И. А. Иоголеви-чем и Е. М. Тяжельниковым, акцентировано внимание на возможности зарождения глубокого и устойчивого интереса к научной деятельности у школьников 15–17 лет. Созданное ими челябинское научное общество учащихся на протяжении более чем полувека обеспечивает развитие интеллектуальных способностей средствами исследовательской, в том числе изобретательской деятельности, а также воспроизводство ценностей научного творчества в среде молодых ученых, будущих аспирантов [50].

Обращение к ценностям научного творчества и изобретательской деятельности закономерно. На наш взгляд, необходимо четко разграничивать педагогические условия развития проектной культуры школьников и механизмы трансляции ценностей исследовательской деятельности, научного творчества научном сообществе детей и взрослых.

Ценности научного творчества составляют ядро мотивационно-смысловых оснований исследовательской деятельности ученых и изобретателей, лежат в основе развития научных школ. Особенности исследовательского поведения, механизмы формирования и развития исследовательской позиции, закономерности проявления поисковой, познавательной активности не раз становились предметом изучения как в психологии, так и в педагогике высшего образования (А. Н. Поддьяков, Д. Б. Богоявленская, А. В. Леонтович, А. И. Савенков, А. С. Обухов, и др.). По мнению Б. Г. Кузнецова, познание обладает непосредственной ценностью, заключающейся в обнаружении истины, и во многом задает системы ценностей, опосредованных специ-

фикой деятельности, социокультурного сообщества, субъекта, группы [63].

Исследование ценностно-смысловых установок учащихся осуществлено на основе ценностно-событийного теста персонализации, созданного Н. В. Маркиной для выявления и исследования эффектов межличностного взаимодействия субъектов образовательных отношений (в том числе и учащихся) в контексте событийной организации образовательного пространства. Ценностно-событийный тест персонализации представляет собой методiku, развивающую диагностический инструментарий, разработанный в научной школе В. Г. Грязевой-Добшинской на основе интеграции проективного метода и метода психосемантики [35].

В основе ценностно-событийного теста персонализации лежит идея интеграции метода отраженной субъектности (В. А. Петровский) [9], метода психосемантики (Ч. Осгуд, Е. А. Артемьева, В. Ф. Петренко, В. И. Похилько, Е. В. Улыбина) [7; 100] и метода каузометрии (Е. И. Головаха, А. А. Кроник) [30; 66]. Методический ход задан техникой репертуарных решеток Дж. Келли, использующего идею «личностного конструкта» как «понятийной системы, с помощью которой человек пытается приспособиться к объективной действительности» [53].

В процессе индивидуальной работы с ценностно-событийным тестом персонализации испытуемый попадает в ситуацию построения субъективных семантических пространств, структурированных ситуациями различной модальности.

На первом этапе на основе «эмоционально-смыслового кода события» актуализируются лично значимые жизненные события. Испытуемый начинает исследование собственного жизненного пути с выделения ярких и максимально запечатленных, а также по-разному эмоционально окрашенных событий жизни. При этом, возрождая в собственной памяти события прошлого, он связывает их не только с собственной ценностно-смысловой сферой, но и культурными традициями и установками, присваивая каждому событию фразеологизм/пословицу из списка предложенных.

Каждый фразеологизм, как устойчивая вербальная (символическая) структура, несет в себе большую смысловую нагрузку

ку, определенную «народную мудрость», культурный код. Для определения той жизненной ценности, которую испытуемый связывает с прожитым ярким событием, фразеологизмы подобраны по четырем параметрам:

- по соотношению ситуативной и надситуативной активности (В. А. Петровский, Н. В. Маркина) [79; 100];
- по типам субъектов культуры (А. А. Пелипенко) [Цит. по 33];
- по экзистенциальным основаниям бытия (Э. Финк) [132];
- по основным культурным установкам (Дж. Хендерсон) [139].

Интерпретация выделенных фразеологизмов при построении субъективных (или групповых) семантических структур осуществляется отдельно по каждому из параметров [36]. Таким образом, в качестве элементов в репертуарной решетке выступают ценностно-смысловые установки (обозначенные выше фразеологизмы, высказывания), фиксирующие опыт переживания актуализируемых личностно значимых событий (элементов).

В более ранних наших работах выявлен ряд фактов, раскрывающий особенности ценностно-смысловых установок учащихся. Так, например, при исследовании динамики ценностно-смысловых установок учащихся 7-х классов одной из школ Челябинска – участников городской программы поддержки экологических социально значимых проектах учащихся выявлены особенности субъективной семантики переживания значимых жизненных событий. Отметим, что диагностика проведена в начале учебного года, когда учащиеся только еще приступали к выбору темы своего экологического проекта (октябрь) и в конце учебного года, когда они презентовали свои разработанные и реализованные проекты (апрель) [53; 79].

В эмпирическом исследовании, представленном в настоящей статье, принимали участие старшеклассники челябинских школ – участники летней исследовательской школы «Курчатовец-2016». Общее количество испытуемых – 34 человека в возрасте от 14 до 16 лет. Из них 19 девочек и 15 мальчиков.

Анализ результатов исследования позволил выявить ряд фактов.

Прежде всего отметим, что распределение количества использованных учащимися фразеологизмов не в полной мере со-

ответствует нормальному распределению. А именно: в группу средней степени популярности (от 4 до 8 случаев) попадает 41 фразеологизм (поговорка, пословица), что составляет 62% от общего количества. Одиннадцать фразеологизмов образуют группу наиболее популярных (10,8% от выборки). Среди непопулярных и редко используемых фразеологизмов – 14 пословиц и поговорок, что составляет 14,2% от общего количества фразеологизмов, заданных в списке.

Отметим, что к трем фразам из заданного тестом общего списка фразеологизмов участники летней исследовательской школы не обратились ни разу при определении той жизненной ценности, которую они связывают с прожитым ярким жизненным событием. Среди них фразеологизмы: «Большому кораблю – большое плавание», «Цыплят по осени считают» и «Око за око – зуб за зуб». По обозначенным выше параметрам трудно оценить вклад

Среди одиннадцати наиболее популярных пословиц и поговорок представлены 54 фразеологизма, относящиеся к такому экзистенциальному основанию бытия как «Познание» (13,1% от общего числа). Например: «Момент истины», «Век живи – век учись» и другие. 34 наиболее популярных фразеологизма отнесены к параметру «Игра». Другими словами, осознание и восприятие экзистенциальных игровых структур бытия рефлексированы и воплощаются учащимися – участниками летней исследовательской школы через такую ценностно-смысловую установку, как: «Риск – дело благородное» и «Эх, была – ни была». Отметим, что эти фразы отнесены нами ранее к тем основаниям личностного выбора, которые осуществляют одарённые учащиеся, независимо от вида одарённости. Другими словами, результаты, полученные при изучении ценностно-смысловых оснований деятельности учащихся, занимающихся исследовательской и проектной деятельностью, подтверждают, что для одарённых учащихся в ситуации выбора ценностей характерно предпочтение действий с непредрежденным, неизвестным исходом.

Отметим, что на третьем месте по значимости и популярности расположены фразеологизмы, относящиеся к таким экзистенциальным основаниям бытия, как «Труд» («Без труда не вынуть рыбку из пруда») и «Жизнь-Смерть», раскрывающим

экзистенциальные «диалоги» учащихся с категориями «время», «смысл», «судьба» (например, «От судьбы не уйдешь»). В равной степени представлены среди популярных фразеологизмов те из них, что отнесены к таким экзистенциальным основаниям бытия как «Господство» и «Любовь». На первый взгляд, это подтверждает закономерности, обозначенные в возрастной психологии. Другими словами, процессы общения, дружбы, переживания любви, принятия значимы, составляют важное содержание ведущих видов деятельности учащихся старшего подросткового и раннего юношеского возраста. Но в то же время рефлексия, осознание этого содержания для них еще является задачей личностного развития, становления процессов самосознания и мировоззрения, Я-концепции.

Таким образом, если исходить из того, что научная коммуникация – это способ трансляции, прежде всего, ценности научного знания и научного поиска, то событийный характер выездных форм для одарённых учащихся определяет ценность самих субъектов научных коммуникаций – детей и взрослых – и позволяет выявить ценностно-смысловые основания для разработки программы выездной исследовательской школы.

Заключение

Сопряженность идей психологии субъектности и экзистенциальной психологии в полной мере соответствуют вызовам постнеклассической методологии и практике современного образования. Развернутая в последние годы разработка идеи личностного потенциала вдохновила нас на поиск новых теоретических подходов к научно-методическому обоснованию проектов поддержки и развития одарённых учащихся.

Материалы второй главы уточняют теоретические источники создания субъектно-экзистенциального подхода к развитию одарённости. Полученные в ходе проведенных исследований данные и выводы, отраженные в третьей главе, развивают эмпирическую базу экзистенциальной психологии развития одарённости и уточняют векторы развития экзистенциально-психологических контекстов проектирования форм и содержания образовательных пространств, стимулирующих творчество одарённых учащихся и развивающих их творческий и личностный потенциалы.

Полученные в четвертой главе результаты позволяют уточнить некоторые аспекты событийного подхода к развитию одарённости. Акцент сделан на выездных формах работы, стимулирующих познание и творчество одарённых учащихся. Предложена модель исследования событийного характера выездных форм работы с одарёнными учащимися и личностно значимых эффектов их воздействия. Модель включает в себя смысловой, временной и пространственный аспекты. Временной аспект направлен на изучение характера и закономерностей распределения событий на хронологической оси, а также динамики рефлексии отражения Времени в сознании одарённых учащихся. Пространственный аспект направлен на изучение рефлексии природного и социокультурного пространства, ритма и плотности переживания субъектом своей творческой и познавательной деятельности. Представлены результаты эмпирического исследования динамики рефлексии времени и пространства одарённых учащихся в условиях выездной сессии Открытого лица «Экология творчества». Данная исследовательская процедура предложена в качестве инструмента анализа эффектов различных образовательных пространств для поддержки и развития одарённых детей.

Библиографический список

1. Абросимова, Е. А. Уязвимость экзистенциальной психологии [Электронный ресурс] / Абросимова Е. А. – URL: <http://hpsy.ru/public/x016.htm>.
2. Абульханова, К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб. : Алатай, 2001. – 304 с.
3. Алексеев, Н. Г. Концепция развития исследовательской деятельности / Н. Г. Алексеев, А. В. Леонтович, А. С. Обухов, Л. Ф. Фомина // Исследовательская работа школьников. – 2013. – № 1. – С. 15–30.
4. Альтшуллер, Г. С. Как стать гением. Жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтшуллер, И. М. Верткин. – Минск, 1994.
5. Амабайл, Т. М. Как убить творческую инициативу / Т. М. Амбайл // Креативное мышление в бизнесе ; пер. с англ. – 2-е изд. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2009. – С. 9–35.
6. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
7. Артемьева, Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М. : Смысл, 1999. – 350 с.
8. Асмолов, А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М. : МГУ, 1979. – 151 с.
9. Бассин, Ф. В. «Значащие» переживания и проблема собственно-психологической закономерности / Ф. В. Бассин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4.
10. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической этике / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – М. : Художественная литература, 1975. – С. 234–407.
- 10а. Бинсвангер, Л. Бытие-в-мире / Л. Бинсвангер. – СПб. : Ювента, КСП+, 1999. – 300 с.
11. Бердяев, Н. А. Философия свободного духа / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1994. – 480 с.

12. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.

13. Борисов, С. В. Философия понимания и партнерства: заметки о XVI Международной конференции по философской практике (4 августа 2016 г., Берн, Швейцария) / С. В. Борисов // Социум и власть. – 2016. – № 5 (61). – С. 134–139.

13а. Братусь, Б. С. К изучению смысловой сферы личности / Б. С. Братусь // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 46–56.

14. Братченко, С. Л. Межличностный диалог и его атрибуты / С. Л. Братченко // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – 336 с.

15. Бредун, Е. В. Психологические особенности субъективного восприятия времени: хронотопический контекст : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. В. Бредун. – Томск : Национальный исследовательский Томский гос. ун-т, 2018. – 160 с.

16. Брушлинский, А. В. Субъект: Мышление, учение, воображение : избр. психол. труды / А. В. Брушлинский. – М. : Институт практ. психологии. – Воронеж : НПО «Модэк», 1996. – 329 с.

17. Бубер, М. Два образа веры / пер. с нем. ; под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лёзова. – М. : Республика, 1995. – 464 с.

18. Булдакова, Н. С. Пространственно-временная локализация мозговых структур в процессах принятия решений / Н. С. Булдакова // Современные проблемы биофизики. генетики. электроники и приборостроения : II Всероссийский семинар памяти Ю. П. Волкова, 16–18.12.2015, Саратов / отв. ред. А. О. Мантуров. – Саратов : СГТУ им. Ю. А. Гагарина, 2015. – С. 15–19.

19. Бурганова, И. Ф. Психологические барьеры в интеллектуальном творчестве : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Инесса Фернандовна Бурганова. – Казань : Казанский гос. университет, 1999. – 185 с.

20. Ванин, А. В. Взаимосвязь осознанной саморегуляции и временной перспективы у старшеклассников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Александр Владимирович Ванин. – М. : ПИ РАО, 2012. – 189 с.

21. Василюк, Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
22. Волкова, Е. Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Елена Николаевна Волкова. – М. : ПТ РАО, 1992. – 22 с.
23. Волочков, А. А. Интегративный подход в диагностике универсальных учебных действий / А. А. Волочков // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2012. – № 19 (278). – С. 58–67.
24. Воронин, А. Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии / А. Н. Воронин. – М. : ИП РАН, 2004. – 270 с.
- 24а. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982.
25. Гавриленко, Т. В. Личностные особенности субъекта саморегуляции как фактор, обуславливающий стратегию самоорганизации в ситуации выбора [Электронный ресурс] / Т. В. Гавриленко, З. Н. Рябикина // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2017. – № 134. – С. 905–923. – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2017/10/pdf/73.pdf> (дата обращения: 15.05.2018). – DOI: 10.21515/1990-4665-134-073.
26. Гарбузов, Д. В. Антропологические основания физических концепций времени / Д. В. Гарбузов // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7 Философия. Социология и социальные технологии. – 2006. – № 5 (5). – С. 28–34.
27. Гарбузов, Д. В. Антропология времени / Д. В. Гарбузов. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2009. – 359 с.
28. Глухова, В. А. Социально-психологическая интеграция одарённых учащихся в группе и развитие их интеллектуальных и творческих способностей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / В. А. Глухова. – Саратов : Саратов. гос. университет им. Н. Г. Чернышевского, 2010. – 151 с.
29. Гинзбург, М. Р. Психологические условия и механизмы формирования личной ответственности подростков и юношей (девушек) / М. Р. Гинзбург // Отчет о НИР/НИОКР (РФФИ). – М. : ПИ РАО, 1994.

30. Головаха, Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – Киев : Наукова думка, 1984. – 201 с.
31. Григоровская, Н. Ю. Особенности осознаваемого и неосознаваемого компонентов личностной организации времени : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. Ю. Григоровская. – М., 1999. – 24 с.
32. Groшев, И. В. Особенности выбора компонентов структуры мотива при принятии решения от совокупности личностных свойств руководителей – мужчин и женщин / И. В. Groшева, Т. А. Загузова // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. – 2009. – № 1 (15). – С. 33–39.
33. Грязева, В. Г. Экологическая психология творческой личности: Обучение в контексте развития личности как субъекта культуры / В. Г. Грязева. – Челябинск : Полиграф-Мастер, 2000. – 304 с.
34. Грязева-Добшинская, В. Г. Психология воздействия современного символического киноискусства : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / В. Г. Грязева-Добшинская. – М. : ПИРАО, 2004. – 42 с.
35. Грязева–Добшинская, В. Г. Технология диагностики динамики личности и группы на основе интеграции методов проекции и психосемантики / В. Г. Грязева-Добшинская // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2008. – № 2. – С. 37–45.
36. Грязева-Добшинская, В. Г. Психологическая топология личности. Технология экспериментального исследования личностной динамики в группе : учебное пособие / В. Г. Грязева-Добшинская. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 142 с.
37. Грязева-Добшинская, В. Г. «Типология личностного жизненного пути»: описание методики и результаты психометрической проверки / В. Г. Грязева-Добшинская, А. С. Мальцева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2016. – Т. 9. – № 2. – С. 14–21.
38. Дементий, Л. И. Личностные основания стратегий деятельности в ситуации выбора / Л. И. Дементий, Е. А. Магазеева // Личность. Культура. Общество. – 2010. – № 2 (55–56). – С. 390–397.
39. Демидов, Д. В. Феномены человеческого бытия / Д. В. Демидов. – Мн. : ЗАО Изд. центр «Экономпресс», 1999. – 180 с.

40. Доровской, А. И. Дидактические основы развития одарённости учащихся / А. И. Доровской. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 210 с.

41. Дорошко, К. Г. Смена деятельности как критерий изменения состояния сознания / К. Г. Дорошко // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2014. – Т. 5. – № 4. – С. 88–96.

42. Дружинин, В. Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность / В. Н. Дружинин, Н. В. Хазратова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 4. – С. 83–93.

43. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.

44. Зайнагабдинов И. Р. Динамика временной транспективы в становлении «образа Я» подростка : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ильдус Рафисович Зайнагабдинов. – М., 2007. – 185 с.

45. Зарецкий, Ю. В. Субъектная позиция школьников по отношению к учебной деятельности в разных возрастных периодах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Юрий Викторович Зарецкий. – М. : МГППИ, 2014. – 207 с.

46. Иванова, Л. В. Моделирование функциональной структуры личности в ситуации принятия решений / Л. В. Иванова. Т. В. Савченко, Д. В. Сочивко // Математическая психология: школа В. Ю. Крылова / отв. ред.: А. Л. Журавлев, Т. Н. Савченко, Г. М. Голвина. – М. : Институт психологии РАН, 2010. – С. 456–470.

47. Ильенков, Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1992. – 464 с.

48. Камнева, Е. В. Анализ психологического содержания временной перспективы в образе «Я» субъекта (в возрастном диапазоне от 6 до 18 лет) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Елена Владимировна Камнева. – Тула : Тульский гос. ун-т, 2002. – 191 с.

49. Карась, Д. В. Категориальное пространство интернализации личностного выбора / Д. В. Карась // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 331. – С. 177–180.

50. Качуро, И. Л. Циклограмма как инструмент управления создания образовательных событий в условиях развития научного общества учащихся / И. Л. Качуро, Н. В. Маркина // Вест-

ник Челябинского государственного педагогического университета : научный журнал. – 2016. – № 6. – С. 52–62.

51. Каяшева, О. И. Феномен личностной рефлексии и осуществления свободного выбора субъектом в трудных жизненных ситуациях / О. И. Каяшева // Вестник Университета Российской академии образования. – 2016. – № 1. – С. 77–81.

52. Князева, Е. Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб. : Алетейя, 2002. – 414 с.

53. Комплексная программа социально-экологической деятельности «Моя планета» : учебное пособие / под ред. Е. И. Абагурова, Д. З. Шибковой, И. Л. Качуро. – Челябинск : ЧГПУ, 2012. – 170 с.

54. Коптева, Н. В. Онтологическая уверенность : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Н. В. Коптева. – Екатеринбург, 2012. – 350 с.

55. Коптева, Н. В. Теоретические и эмпирические конструкты экзистенциальных уверенности и исполненности в концепциях Р. Лэнга и А. Лэнгле / Н. В. Коптева // Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches. – 2016. – № 4. – С. 20–32.

56. Корнилова, Т. В. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека / Т. В. Корнилова, М. А. Чумакова, С. А. Корнилова, М. А. Новикова. – М. : Смысл, 2010. – 334 с.

57. Корнилова, Т. В. Стадии индивидуальной морали и принятие неопределенности в регуляции личностных выборов / Т. В. Корнилова, И. А. Чигринова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 33. – № 2. – С. 69–87.

58. Котельников, В. Ю. Управление инновациями: стратегический подход. Гибкие корпоративные стратегии выживания и лидерства в новой экономике / В. Ю. Котельников. – М. : Эксмо, 2007. – 96 с. – (Бизнес-коуч).

59. Кочнева, Е. М. Психологические аспекты восприятия времени и самоорганизации деятельности студентов / Е. М. Кочнева, М. А. Блохина // Нижегородский психологический альманах. – 2018. – № 2. – С. 22–28.

60. Краснов, Е. В. Предикторы личностного выбора на материале методики эмоционального предвосхищения / Е. В. Крас-

нов, М. А. Чумакова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 37–55.

61. Кузьмина, О. В. Развитие временной компетентности как условие успешной социализации студентов / О. В. Кузьмина // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – № 1. – Том 26. – С. 47–52.

62. Кузьмина, О. В. Влияние отношения к ситуации на проявление компетентности во времени / О. В. Кузьмина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 2. – С. 89–93.

63. Кузнецов, Б. Г. Ценность познания. Очерки современной теории науки / Б. Г. Кузнецов. – Изд. 2-е. – М. : URSS; Либроком, 2009. – 165 с.

64. Купченко, В. Е. Психология жизненного пути и его диагностика : методическое пособие / В. Е. Купченко. – Омск : ОмГУ, 2002. – 40 с.

65. Кьеркегор, С. Страх и трепет / С. Кьеркегор. – М. : Республика, 1993.

66. LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути / под ред. А. А. Кроника. – М. : Прогресс, Культура, 1993. – 230 с.

67. Ларионова, Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одарённости / Л. И. Ларионова. – М. : Изд-во ИП РАН, 2011. – 320 с.

68. Ленгле, А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности / А. Ленгле. – М. : Генезис, 2006. – 159 с.

65а. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1976. – 126 с.

69. Леонтьев, Д. А. Психология смысла : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.11 / Д. А. Леонтьев. – М. : ПИ РАО, 1999. – 535 с.

70. Леонтьев, Д. А. Что такое экзистенциальная психология // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – 336 с.

71. Леонтьев, Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57–66.

72. Леонтьев, Д. А. Психология выбора / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Овчинникова, Е. И. Рассказова, А. Х. Фам. – М. : Смысл, 2015. – 464 с.

73. Леонтьев, Д. А. Психология выбора. Часть I. За пределами рациональности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 5. – С. 5–18.

74. Леснянская Ж. А. Временная перспектива старшеклассников сельской школы, ее развитие и влияние на профессиональное самоопределение : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Жанна Александровна Леснянская. – Иркутск : Иркутский гос. пед. ун-т, 2008. – 22 с.

75. Лобок, А. М. Вероятностное образование в вопросах и ответах / А. М. Лобок // Перемены : педагогический журнал. – 2000. – № 1. – М. : Эврика, 2000. – С. 15–31.

76. Мамардашвили, М. К. Психологическая топология пути. М. Пруст. В поисках утраченного времени. – СПб. : Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1997. – 571 с.

77. Маркина, Н. В. Одарённость: практика теории и теория практики. Образовательная технология организации времени и пространства развития личности / Н. В. Маркина, И. Ю. Банникова. – Челябинск : «Полиграф-мастер», 2004. – 68 с.

78. Маркина, Н. В. Взаимосвязь надситуативных проявлений активности одарённых учащихся и структурных проекций их личности / Н. В. Маркина // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2009. – № 18 (51). – С. 54–61.

79. Маркина, Н. В. Субъективная психосемантика значимых жизненных событий: к методу исследования / Н. В. Маркина, А. П. Анохин. // Артек – Со-бытие. – 2017. – № 1. – С. 37–43.

80. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу ; пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999. – 432 с.

81. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одарённости / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.

82. Меньшиков, И. С. Лабораторный анализ влияния контекста на процесс принятия решений / И. С. Меньшикова // Труды МФТИ. – 2014. – Т. 6. – № 4 (24). – С. 67–77.

83. Мироненкова, Н. Н. Понятие ценностно-смыслового выбора учащихся / Н. Н. Мироненкова // Бюллетень науки и практики. – 2017. – № 4 (17). – С. 273–278. – DOI: 10.5281/zenodo.546360.

84. Моросанова, В. И. Регуляторные и личностные основы принятия решений : монография / В. И. Моросанова, Т. А. Индина. – М. : Нестор-История, 2011. – 282 с.

85. Мэй, Р. Мужество творить: очерк психологии творчества / Р. Мэй. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 128 с.

86. Немировская, Л. З. Бытие настоящего или истоки современной классической философии / Л. З. Немировская // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек и общество. – 2005. – № 7. – С. 55–63.

87. Немировский, К. Бегство от одиночества [Электронный ресурс] / К. Немировский. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x1031.htm>.

88. Неумоева, Е. В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Неумоева. – Самара, 2005. – 26 с.

89. Никишин, А. И. Психологическая готовность к выбору профессии и личностные характеристики старшеклассников с разным уровнем осмысленности жизни / А. И. Никишина, Л. В. Рыкман // Научные исследования выпускников факультета психологии. – СПбГУ, 2016. – Т. 4. – С. 142–147.

90. Огнев, А. С. Практика внедрения позитивно-ориентированного субъектогенеза в систему высшего образования / А. С. Огнев, Э. В. Лихачева // Психология : журнал высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 2. – С. 51–67.

91. Огнев, А. С. Психологические механизмы позитивного разрешения проблем / А. С. Огнев, С. Н. Гончар // European social science journal. – 2013. – № 11–2 (38). – С. 291–301.

92. Одарённые дети / пер. с англ. ; общ. ред. Г. В. Бурменской и С. М. Слуцкого ; предисл. С. М. Слуцкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.

93. Олпорт, Г. Личность в психологии / Г. Олпорт. – М. : Ювента, 1998. – 345 с.

94. Ольховская, Е. Ю. Развитие элитарного образования в России: конец XIX–XX вв. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Елена Юрьевна Ольховская. – М. : МПГУ, 2007. – 545 с.
95. Ортега-и-Гассет, Х. Избранные труды / пер. с исп. ; сост., предисл. и общ. ред. А. М. Руткевича. – 2-е изд. – М. : Весь мир, 2000. – 704 с.
96. Осин, Е. Н. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Психология : журнал высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 55–81.
97. Осмина Е. В. Нейропсихологический анализа нарушений психического отражения времени при локальных поражениях мозга : автореф. дис. ... 19.00.04 / Елена Викторовна Осмина. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1991. – 24 с.
98. Осницкий А. К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Алексей Константинович Осницкий. – М. : ПИ РАО, 2001. – 370 с.
99. Основные современные концепции творчества и одарённости // Президент. программа «Дети России», МОиПО РФ ; сост. И. Ю. Бабаева, Д. Б. Богоявленская ; под ред. Д. Б. Богоявленской. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 402 с.
100. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
101. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.
102. Петровский, В. А. «Я» в персонологической перспективе / В. А. Петровский; НИУ «Высшая школа экономики». – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. – 512 с.
103. Петровский, В. А. Уровень трудности задачи: метаимпlicative модель мотивации выбора / В. А. Петровский // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 1. – С. 6–23; 18.
104. Плотников, В. В. Многомерность социальной реальности и каузальная асимметрия времени как теоретические основания феноменологического и системного подходов к проблеме социального прогнозирования / В. В. Плотников, В. В. Плотников // Научный журнал КуГАУ. – 2015. – № 113. – С. 1032–1048.

105. Пригожин, И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
106. Психология одарённости детей и подростков / Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес, Т. М. Марютина и др. ; под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Академия, 1996. – 407 с.
107. Психология одарённости: от теории к практике / под ред. Д. В. Ушакова. – М. : ИП РАН, 1999. – 18 с.
108. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского; НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.
109. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – 556 с.
110. Рабочая концепция одарённости / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков и др. // Президент. программа «Дети России», М-во общ. и проф. образования РФ. – М. : Магистр, 1998. – 66 с.
111. Развитие творческой активности школьников / под ред. А. М. Матюшкина; ПИ РАО. – М. : Педагогика, 1991. – 160 с.
112. Ращупкина, Ю. В. Процессуальные характеристики жизненных выборов молодых людей в зависимости от выраженности личностной зрелости / Ю. В. Ращупкина // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2015. – № 30 (2). – С. 84–93.
113. Розов, М. А. Пути научных открытий / М. А. Розов // Вопросы философии. – 1981. – № 8. – С. 138–147.
114. Романенко, Ю. М. Захваченность событием / Ю. М. Романенко // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 7–16.
115. Савенков, А. И. Одарённые дети в детском саду и школе : учебное пособие / А. И. Савенков. – М. : Академия, 2000. – 232 с.
116. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр. – М. : Республика, 2000. – 639 с.
117. Сафиуллина, Л. З. Взаимосвязь феномена принятия-отвержения одиночества с особенностями самоактуализации творческой личности / Л. З. Сафиуллина // Социальная психология творчества – 2007 : сборник научных трудов / отв. ред.

В. Г. Грязева-Добшинская, Н. В. Маркина. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 207 с.

118. Слободчиков, В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / В. И. Слободчиков. – М. : ПИ РАО, 1994.

119. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Шк. пресса, 2000. – 421 с.

120. Слободчиков, И. М. Теоретико-экспериментальное исследование феномена одиночества личности (на материале подросткового возраста) : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Илья Михайлович Слободчиков. – М. : РГГУ, 2006. – 330 с.

121. Событийность в педагогической и образовательной деятельности : науч.-метод. серия «Новые ценности в образовании» / под ред. Н. Б. Крыловой, М. Ю. Жилиной. – М., 2000. – Вып. 1.

122. Сырцова, А. и др. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо / А. Сырцова, Е. Т. Соколова, О. В. Митина // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 3. – С. 101–109.

123. Теслюк, П. В. Влияние уровня интеллекта, эмоционально-волевых свойств и склонности к риску на процесс принятия решений / П. В. Теслюк // Вестник университета гражданской защиты МЧС Беларуси. – 2016. – № 1 (23). – С. 113–119.

124. Толстых, Н. Н. Хронотоп: культура и онтогенез / Н. Н. Толстых. – М. : Универсум, 2010. – 312 с.

125. Третьякова, О. А. Субъектность личности как условие преодоления одиночества в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Ольга Анатольевна Третьякова. – Тамбов : Тамбовский гос. ун-т, 2009. – 22 с.

126. Уразаев, К. Ф. Психологические особенности профессиональных выборов старшеклассников / К. Ф. Уразаев // Наука и современность. – 2014. – № 27. – С. 102–106.

127. Ухтомский, А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 342 с.

128. Учителю о психологии : пособие для учителя / под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 302 с.

129. Фам, А. Х. Субъективное конструирование выбора в ситуациях разного уровня значимости. Часть 1 / А. Х. Фам, Д. А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2013. – № 1. – С. 84–96.

130. Фам, А. Х. Субъективное конструирование выбора в ситуациях разного уровня значимости (окончание) / А. Х. Фам, Д. А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2013. – № 2. – С. 93–105.

131. Федчук, Д. А. Вопрос о времени: об онтологической первичности настоящего перед прошлым и будущим / Д. А. Федчук // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 17. Философия. Конфликтология. Культурология. Религиоведение. – 2016. – № 3. – С. 73–82.

132. Финк, Э. Основные феномены человеческого бытия / Э. Финк // Проблема человека в западной философии : сб. науч. тр. – М. : Прогресс, 1988. – С. 357–403.

133. Франкл, В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

134. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм ; пер. с англ. Г. Ф. Швейник. – М. : АСТ, 2011. – 288 с.

135. Хайдеггер, М. Время и бытие : статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.

136. Хакен, Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействиях / Г. Хакен. – М. ; Ижевск : Ин-т компьютерных исследований, 2003. – 320 с.

137. Хараш, А. У. Психология одиночества / А. У. Хараш // Педология. Новый век. – 2000. – № 4. – С. 32–44.

138. Хван, Н. В. Взаимосвязь временной перспективы и ценностно-смысловой организации жизненного мира человека : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Наталья Владимировна Хван. – Томск : Томский гос. университет, 2015. – 24 с.

139. Хендерсон, Дж. Психологический анализ культурных установок / Дж. Хендерсон. – М. : Добросвет, 1997. – 219 с.

140. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск ; М. : Барс, 1997. – 392 с.

141. Цхай, И. К. Личностные и когнитивные аспекты креативности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.11 / И. К. Цхай. – М. : РУДН, 2000. – 158 с.
142. Чернышев, И. А. Проблема развития познавательной активности подростков в учебном процессе / И. А. Чернышев, М. В. Цуканов // Ученые записки : эл. науч. журнал Курского государственного университета. – 2011. – № 3 (19). – Т. 1.
143. Чудновский, В. Э. Исследование проблем смысла жизни и акме (возрастной, профессиональный и социореабилитационный аспекты) / В. Э. Чудновский // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 1. – С. 129–135.
144. Шамионов, Р. М. К разработке актуальных проблем социальной психологии образования / Р. М. Шамионов // Психология обучения. – 2011. – № 2. – С. 4–12.
145. Шевелев, А. Н. Традиции отечественного элитного школьного образования и педагогика одарённости / А. Н. Шевелев // Одарённые дети – образовательный вызов XXI века : сб. статей / под общ. ред. С. В. Жолована ; под науч. ред. Л. М. Вишняковой. – Вып. 1. – СПб. : СПб АППО, 2014. – 108 с. – С. 45–57.
146. Шишева, А. Г. Система жизненных смыслов личности как психологическое условие выбора вариантов жизни в юношеском возрасте / А. Г. Шишева // Известия РГУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 67. – С. 509–512.
147. Шмаков, А. В. Воздействие фактора доверия на процесс принятия экономических решений / А. В. Шмаков // Terra Economicus. – 2014. – Том. 12. – № 3. – С. 29–47.
148. Шумакова, Н. Б. Развитие общей одарённости в условиях школьного обучения : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Наталья Борисовна Шумакова. – М. : ПИ РАО, 2007. – 330 с.
149. Щербланова, Е. И. Одарённость как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Елена Игоревна Щербланова. – М. : ПИ РАО, 2006. – 311 с.
150. Щедровицкий, Г. П. Философия. Наука. Методология / Г. П. Щедровицкий. – М. : Школа культурной политики, 1997. – 572 с.
151. Юнг, К. Г. AION. Избранное / К. Г. Юнг. – Мн. : ООО «Попурри», 1998. – 448 с.

152. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М. : Независимая фирма «Класс», 1999. – 576 с.
153. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
154. Яценко, Е. Ф. Психология самоактуализации и становления профессионала в условиях современного образования : монография / Е. Ф. Яценко, И. А. Менщикова, Е. Г. Щелокова и др. – СПб. : ЭЛВИ-Принт, 2016. – 194 с.
155. Amabile T. M. The social psychology of creativity. N. Y., 1983.
156. Borisov S. V The Problem of the Subject in Constructivist Philosophical Models: the Principles of Forming a Typology / S. V. Borisov, V. O. Bogdanova / Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, 2016, Vol. 8 (1), pp. 235–244.
157. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligence. N. Y.: Basic Books, 1983.
158. Guilford J. P. Intelligence, creativity and their educational implications. San Diego, Calif., Knapp., 1968.
159. Heller K. A., Geisler H. J. Kognitiver Fahigkeits – Test fur 1. bis 3. Klassen (KFT1-3). Weinheim: Beltz, 1983.
160. Maddi S. R. Existential Analysis / The encyclopedic dictionary of psychology / R. Harre, R. Lamb (Eds.), Oxford: Blackwell, 1983, pp. 223–224.
161. May R. Love and Will. New York: W. W. Norton, 1969. 352 p.
162. Renzulli J. S., Hartman R. K. Scale for rating behavioural characteristic of superior students. Exceptional Children, 1971, pp. 38, 243–248.
163. Torrence E. P. Education and the Creative Potential. Minneapolis, 1963.

Приложения

Приложение 1

Результаты исследования динамических смысловых систем одарённых учащихся

ВЫБОРКА	Средние значения по показателям методики предельных смыслов						
	N(ПК)	N(УКР)	N(УКС)	N(УК)	ИСВ	АЧК	СДЦ
Группа интеллектуально одарённых учащихся	3,21	5,21	5,0	10,21	3,89	34,07	16,53
Группа учащихся с высокими показателями креативности	2,85	4,38	4,57	8,96	3,61	34,77	14,71
Группа хореографически одарённых учащихся	3,18	3,5	3,91	7,41	2,79	37	16,74
Группа учащихся с исследовательской одарённостью	2,82	4,31	4,74	9,04	3,74	36,83	16,65
Нормативные значения	2,06	–	–	2,56	1,62	–	7,74
В целом по группе одарённых учащихся	3,12	4,44	4,52	8,96	3,37	35,64	15,98
Группа одарённых учащихся 12–14 лет	3,11	4,04	3,85	7,89	2,74	33,7	15,42
Группа одарённых учащихся 15–17 лет	2,72	3,86	4,41	8,27	3,87	36,43	16,54
Группа одарённых обучающихся (студенты) 18–20 лет	4,46	7,36	6,46	13,91	3,20	37,73	15,51
Группа одарённых учащихся 15–20 лет	3,13	4,67	4,89	9,57	3,71	36,73	16,30

**Значение коэффициента ранговой корреляции Пирсона
между показателями шкал самоактуализационного теста и методики «Тающая граница»**

Показатели базовых шкал	Показатели методики «Тающая граница»				
	Ср. по ряду	ОКБ	КБ1т	КБ2т	КБ3т
Компетентность во времени	-0,025	-0,024	-0,052	0,042	-0,058
Поддержка как эквивалент «Интернальность/Экстернальность»	-0,155	-0,153	-0,156	-0,114	-0,186
	КЛ1л	КЛ2л	КЛ3л	КЛ4л	КИ1т
Компетентность во времени	0,189	0,200	-0,05	0,089	0,216
Поддержка как эквивалент «Интернальность/Экстернальность»	0,189	0,217	-0,171	-0,117	0,098
	КИ2т	КИ3т	ОКИт	КИ 1-2т	КИ 2-3т
Компетентность во времени	0,200	0,097	0,193	0,201	0,059
Поддержка как эквивалент «Интернальность/Экстернальность»	0,201	0,161	0,179	0,104	0,136
	ОКИ т-т	КИ1-3р	КИ 4-6р	Время	
Компетентность во времени	0,145	0,177	0,154	-0,036	
Поддержка как эквивалент «Интернальность/Экстернальность»	0,136	0,157	0,159	-0,429	

**Сравнение особенностей субъективного переживания одиночества
между группами одарённых учащихся, находящихся в различных условиях организации
образовательного пространства**

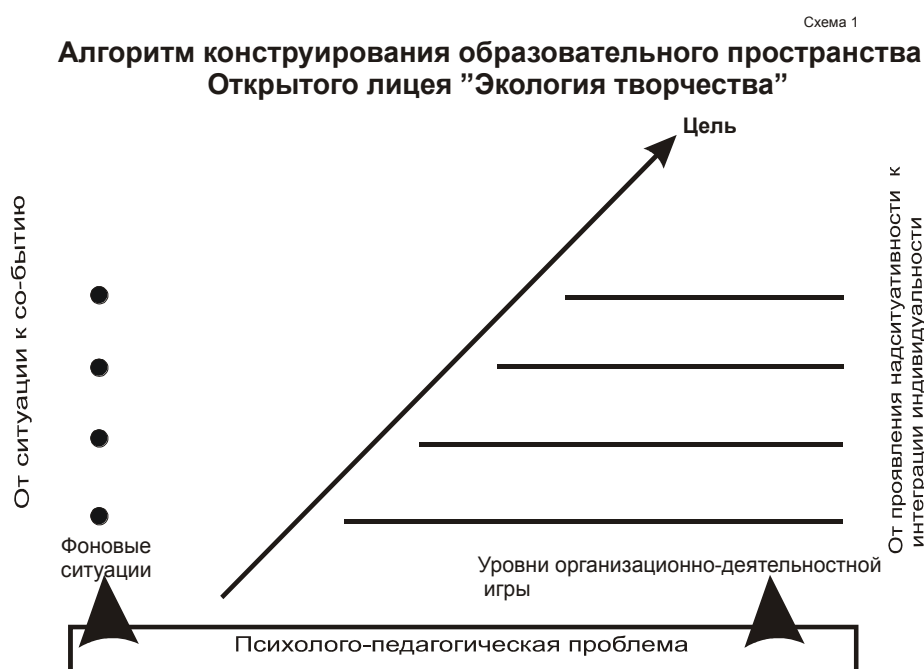
№ сравниваемых групп (n)	Статисти- ческие показатели группы	Субшкалы опросника «Дифференциальный опросник переживания одиночества» (Е. Н. Осин и Д. А. Леонтьев)							
		изоляция	пережива- ние одино- чества	отчуж- дение	дисфория одиначе- ства	одиначе- ство как проблема	потреб- ность в компании	радость уедине- ния	ресурс уеди- нения
		Из	СМ	Отч	Дсф	ПрО	ПвК	РадУ	РесУ
I – учащиеся физико- математиче- ского класса (32)	Среднее значение	8,56	9,06	9,97	9,50	12,19	11,25	11,84	17,88
	Стандарт. отклонение	4,08	4,27	4,21	3,61	3,74	3,49	3,46	4,40
	Коэффици- ент плот- ности, %	48%	47%	42%	38%	31%	29%	25%	41%
II – учащиеся общеобразо- вательного класса (34)	Среднее значение	9,39	9,67	9,91	11,18	13,06	12,27	11,03	18,82
	Стандарт. отклонение	4,42	4,26	3,65	3,58	2,87	2,99	2,48	3,86
	Коэффици- ент плот- ности, %	47%	44%	37%	32%	22%	24%	22%	21%

№ сравниваемых групп (n)	Статисти- ческие показатели группы	Субшкалы опросника «Дифференциальный опросник переживания одиночества» (Е. Н. Осин и Д. А. Леонтьев)							
		изоляция	пережива- ние одино- чества	отчуж- дение	дисфория одиноче- ства	одиноче- ство как проблема	потреб- ность в компании	радость уедине- ния	ресурс уеди- нения
		Из	СМ	Отч	Дсф	ПрО	ПвК	РадУ	РесУ
III – участни- ки артеков- ской смены (36)	Среднее значение	8,26	8,45	8,42	10,94	14,16	12,87	10,26	16,58
	Стандарт. отклонение	2,64	2,79	2,35	3,47	3,07	3,52	3,55	3,87
	Коэффици- ент плот- ности, %	32%	33%	28%	32%	22%	27%	35%	23%

**Раздаточный материал
для проведения проектно-рефлексивного семинара
педагогов Открытого лицея «Экология творчества»
Дворца пионеров и школьников им. Крупской
(г. Челябинск)**

Конструирование переживания, в том числе конструирование **образовательного пространства выездной сессии** Открытого лицея осуществляется благодаря следующим моментам:

- *концептуальный аппарат, формирующий единое понятийное пространство* (одарённость, экология творчества, тип активности, тип развития, тип организации жизненного времени, развивающее взаимодействие, персонализация, обучение в контексте образа жизни, авторская лаборатория, рефлексия и т. п.);
- *модель конструирования образовательного пространства* Открытого лицея (схема 1);



- *анализ образовательных ресурсов* (так, например, выделенные педагогами проблемы развития индивидуальности одарённых детей в сочетании с психодиагностической информацией об учащихя Открытого лицея определяют цель выездной

сессии и выбор форм групповой работы, что ведет за собой подбор специалистов);

– *конструирование образовательного пространства*, формулирование проблемы и цели, насыщение фоновых ситуаций и этапов организационно-деятельностной игры конкретным содержанием;

– *доконструирование* в процессе воплощения замысла в реальность.

В переживании (и проживании) конструирования можно выделить три уровня:

– *До-действие*: формирование образа возможного будущего, а этому посвящено все конструирование «переживания» (см. выше).

– *Действие*: обогащение образа возможного будущего содержанием и процедурами реального взаимодействия субъектов образовательного пространства (происходит при воплощении замысла в реальность).

– *После-действие*: переживание после-действия и рефлексия пост-переживания. Это включает наряду с рефлексивными семинарами различные формы действия (видеотренинги, круглые столы, методические и обучающие семинары, педагогические советы). В процессе такого после-действия вызревает и начинается конструироваться уже следующее «переживание»... закладываются основы следующего образовательного события.

Учебное издание

Маркина Нина Витальевна

**Экзистенциальная психология развития
одарённых учащихся**

Монография

Ответственный редактор А. Э. Санько
Ответственный за выпуск Н. В. Маркина
Технический редактор Н. А. Лазариди

ГБУ ДПО «Челябинский институт
переподготовки и повышения квалификации
работников образования»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88