

АВТОНОМНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В РАЗВИТИИ У ПОДРОСТКОВ СПОСОБНОСТИ К САМОРЕГУЛЯЦИИ

Т.С. Гурлева

Институт психологии им. Г.С.Костюка АПН Украины, Киев

baston@zeos.net

*“... и все же, несмотря ни на что –
моя жизнь шла по восходящей”
/ С.Л.Рубинштейн. Дневники./*

Ответственность как качество характеризует, прежде всего, социальную типичность личности, пишет К.Муздыбаев. От многообразия социальных отношений, в которые человек вступает, зависит количество инстанций, которым подотчетен индивид. Наличие инстанции, перед которой человек может держать ответ за свое поведение, является существенным регулятором течения общественной жизни. Однако центральной тенденцией эволюции ответственности является возникновение дополнительного

«внутреннего механизма контроля». Значит, личность в своем развитии должна пройти путь от простого исполнителя к активному субъекту, следствием чего является перенос инстанции, перед которой он держит отчет, с внешнего уровня на внутренний. Ранее такой инстанцией было общество, разные социальные институты. Становясь же активным субъектом деятельности, человек отвечает за свои действия прежде всего перед самим собой [5].

Стремление личности к независимости, автономии определяется как саморегуляция. Для регуляции собственного поведения существенное значение имеет чувство *совести*, которое чаще всего рассматривается как способность личности контролировать свое поведение в соответствии с социальными нормами, внешним долгом. Тем не менее, есть совесть более высокого порядка. Это не что иное, по И.Канту (1980), как соотношение поступков “закону, который живет в нас”, закону, которым, по мнению А.Н.Радищева (1949), нельзя пренебречь даже при условии, если бы “любая власть на земле принуждала тебя к неправде, нарушению долга совести”. Долг перед собой, перед своей душой как ответственность перед собственной совестью за поиск и реализацию смыслов своей жизни – это и есть внутренняя ответственность, замечает В.Франкл [8]. Заслуживает внимания деление совести на “авторитарную” и “гуманистическую” Э.Фромма [9]. Убедительной представляется мысль о том, что социально приемлемое поведение предполагает наличие “чистой” совести, но разного происхождения: или созданной внешним авторитетом, или же формируемой изнутри, собственным представлением человека о добре и зле. Такое видение совести позволяет снять разногласия в понимании внешне похожих, но внутренне противоречивых поступков людей. По нашему мнению, “авторитарная” и “гуманистическая” совесть лежат в основе внешней (социальной) и внутренней (индивидуальной, субъектной) ответственности. Очевидно, что социальная ответственность характеризуется подчиненностью какому-либо авторитету (особе, группе и т.д.), а значит послушностью, исполнительностью, зависимостью, силой “сверх-я”. Внутренняя ответственность характеризуется способностью человека прислушиваться к «голосу собственной совести», и свойственна людям независимым, самостоятельным, гибким относительно выбора стратегии поведения, исходя из собственных убеждений.

Ответственность, которой обладают люди, способные проявлять и утверждать свою автономность, совершать саморегуляцию и самодетерминацию, в основе которых лежит гуманистическая совесть, мы называем автономной ответственностью. Своим ответственным отношением к жизни, вспомним слова С.Л.Рубинштейна, субъект придает ей “движение по восходящей”, своим преодолением и борением отстаивает ее высший смысл, не давая растворить себя в потоке ситуаций, мелких чувств, сиюминутных желаний. Такая приподнятость над жизнью, способность самоопределиться относительно ее целостного протекания есть способность субъекта к самоопределению. И, добавим, именно личность с автономной ответственностью способна не потеряться во внешних нормах, требованиях,

предписаниях и авторитетах, а найти свой, уникальный способ саморегуляции и реализации своих творческих способностей.

Факторами, механизмами регуляции активности и поведения человека являются смысловые образования и собственно смысл жизни. Порождение смысловых образований связано с проявлением смыслообразующей активности, в качестве которого может выступать переживание осмысленности жизни (А.Н.Леонтьев, Л.С.Выготский, К.К.Платонов и др.). Категория переживания позволяет рассматривать смыслообразующую активность как промежуточное звено между стремлением овладеть смыслом собственного существования и непосредственно поиском этого смысла. Поэтому смыслообразующая активность понимается как состояние готовности к поиску смыслов, то состояние, которое предшествует деятельности и порождает ее, обеспечивая тем самым личностную интерпретацию человеком своей позиции относительно формирования линии и способа жизни (Т.В.Шрейбер, 2006).

Утверждая высокую значимость смыслообразующей активности в жизни человека, полагаем, что она невозможна без направленности человека на поиск *высоких жизненных смыслов*, способности брать на себя ответственность перед собой за их осуществление, устремленность на личностное развитие и творческую самореализацию. Творчество как «внутреннее движение души» (В.Н.Дружинин) есть средство самопознания и саморазвития, является условием порождения новых жизненных смыслов, путей и способов их воплощения в жизнь, знаменует «процесс рождения новой реальности».

Условием поиска высоких жизненных смыслов можно считать ориентацию человека на «чистую» «гуманистическую» (Э.Фромм), или «абсолютную» совесть, которая отличается от совести, интериоризированной из страха наказания, а также социальной совести, связанной с обязанностями по отношению к социуму (К.Дюркхайм). Признаком и условием образования высоких смыслов может быть «духовно-нравственная направленность» (Л.Колберг), подъем индивида от уровня адаптационного, приспособленческого – к духовно-поэтическому (А.В.Петровский), от физического и социального – к духовному (Р.Ассаджоли). Это движение от телесного к душевному, от плотского к духовному, от объектного к субъектному, от реактивного к поступковому уровню существования человека (В.А.Татенко).

В философской и психологической литературе имеется немало различных определений смысла жизни: смысл как цель; как ценность; как идеал; как назначение или призвание; как абсолютная истина; как оправдание своего бытия; смысл как процесс и как результат деятельности. В более широком аспекте смысл – это ценность и одновременно переживание этой ценности человеком в процессе ее выработки, присвоения или осуществления. В качестве «универсальных» смыслов жизни называются саморазвитие, самосовершенствование, самореализация. В.Э.Чудновский [10] полагает, что оптимальный смысл - это тот, который обеспечивает

высокое качество жизни человека. "...У человека может быть ряд независимых жизненных смыслов, но их независимость относительна, и самое важное в том, что среди них есть самый главный, самый "высокий" жизненный смысл, которому должны подчиняться "смыслы" более низкого уровня", - считает психолог.

Проблема поиска смысла жизни актуальна для человека на любом этапе возрастного развития. Особое значение она приобретает в период "двойного кризиса" - возрастного и социального. Современное состояние нашего общества характеризуется ломкой его устоев, потому не случайно психологи обращают внимание на проблему становления смысла жизни, его влияние на судьбу человека в сложившихся условиях общественного бытия [2].

Одним из наиболее ярких по своему влиянию на развитие оптимального смысла жизни является подростковый и юношеский возраст. В связи с переоценкой ценностей в новых социально-экономических условиях для части молодежи свойственно чувство смыслоутраты, бессмысленности жизни, что приводит к психосоматическим заболеваниям, росту самоубийств, наркомании и насилия. Психологической проблемой представляется не только утрата или отсутствие смысла, но и неготовность его искать, а также то, что смысл не воплощается в жизнь и человек не несет ответственности за его реализацию, не умеет отстаивать и защищать его от внутренних и внешних факторов.

У некоторых юношей и девушек вызывает сомнение целесообразность постановки и возможности реализации "высокого смысла жизни". Для того, чтобы добиться благополучия, покоя, надежности, полагают они, нужны более "заземленные смыслы жизни", например, достижение материальных благ. Тем не менее, анализ проведенного нами эмпирического исследования позволяет сделать некоторые выводы (опрошено 35 учащихся 11-х классов) в пользу «жизнестойкости» высоких жизненных смыслов. Предлагалась анкета «Смысл жизни», в первую часть которой с некоторыми изменениями включены вопросы анкеты, разработанной и апробированной В.Э.Чудновским, А.А.Бодалевым, Г.А.Вайзер, вторая часть – составлена нами и касается понимания жизненных смыслов, их связи со смыслом жизни, социально-психологическими условиями его становления и успешной реализации. Представим некоторые результаты: 1. У группы школьников сохраняется и возрастает статус высоких жизненных смыслов для себя и для других людей («Многие имеют материальные смыслы, но к высоким, думаю, стремятся все»). 2. Оценивая ситуацию в обществе как ту, которая угрожает развитию духовности, старшеклассник осознает необходимость сопротивляться этим обстоятельствам и формировать у себя высокие жизненные смыслы («Нужно пытаться развивать себя как независимую личность, познавать мир, людей, искать гармонию в жизни»). 3. У юноши происходит становление психологической готовности к поиску и реализации высоких жизненных смыслов («Существует множество искушений, однако нужно формировать позитивные качества и достигать своего, осуществить

высокий смысл жизни»). 4. Молодой человек делает попытки решать противоречие между тем, что хотел бы делать он как носитель высоких жизненных смыслов, и тем, что он реально может осуществить, исходя из своих возможностей и внешних условий («Нужно определиться, так ли ты живешь, и сделать все от тебя зависящее, чтобы выполнить высокий смысл своей жизни»).

Высокими жизненными смыслами старшеклассники считают способность совершать добро, сочувствовать другим людям, быть ответственным, жить по совести, стремиться к личностному совершенству. Убедительными являются такие ответы, как например, «На первый взгляд может показаться, что в жизни больше бессмыслицы. Но, думаю, всегда есть смысл, к которому человек стремится». Подобные мнения подтверждают мысль А.Лэнгле (2004) о том, что смысл жизни часто не осознается людьми, но пронизывает всю их жизнь. Можно предположить, что у юношей и девушек 11-го класса имеется мотив поиска смысла жизни, они ориентированы на его осуществление, определяют факторы, которые могут обеспечить успешное прохождение этого процесса или препятствовать ему. Треть опрошенных отметили, что жизненные смыслы подчинены самому главному смыслу в жизни, зависят от него. Условиями, способствующими поиску жизненных смыслов, названы следующие: чтение литературы (в основном, которая преподается в школе), изучение истории, наблюдения за жизнью, жизненный пример родителей и других взрослых, а также сверстников в прошлом и теперь, самопознание, размышления о будущем. Для реализации смысла жизни выделяются такие факторы, как: личный опыт, сформированность необходимых черт и качеств (сила воли, ответственность, вера в свои силы и др.), помощь взрослых и сверстников. Отсутствие этих факторов часто приводит к бездеятельности, отчаянию, чувству смыслоутраты.

Гуманистический уровень развития личности предполагает реализацию человеком сущностной аутентичности, восхождение над собой, которое обеспечивается стремлением к поиску и нахождению сущностных смыслов, соотношением своего поведения, отношений с людьми, к учебе, к труду - с высокими ценностными ориентирами. Творческая самореализация, ориентация на собственную совесть, глубокое чувство внутренней ответственности в поисках смысла своей жизни, его утверждению и реализации, характеризует человека как субъекта. Воплощение именно высоких смыслов дает человеку возможность состояться, «быть», чувствовать себя по-настоящему счастливым.

В.Н.Дружинин в книге «Варианты жизни» предполагал, что «существуют независимые от индивида, изобретенные человечеством и воспроизводящиеся во времени варианты жизни [3]. Человек в зависимости от конкретных обстоятельств может выбрать тот или иной вариант, но вариант жизни может быть ему навязан. ...Понятие "вариант жизни" является целостной психологической характеристикой индивидуального бытия и определяется типом отношения человека к жизни... Вариант жизни

формирует человеческую личность, "типизирует" ее. Индивид превращается в представителя "жизненного личностного типа". С этим трудно не согласиться. Можно добавить, что жизненный сценарий создается самим человеком, независимо от степени внешнего давления и определяется в значительной степени смыслами, которые сам он «потрудится» найти, отсеяв среди множества других (вспомним: «жизнь по правилам» или «жизнь-сон»), и воплотить в свою реальную жизнь, тем самым создав, сотворив свой, уникальный, нетипичный, настоящий «вариант жизни». Ведь как писал ученый: «Жизнь делится на "жизнь внешнюю" и "жизнь внутреннюю": подлинной для субъекта становится жизнь внутренняя, которой он предан, и которую он творит сам». Так вот, человек с автономной ответственностью способен реализовать высокие жизненные смыслы, которые являются составляющей его внутренней, подлинной жизни.

Подростковый возраст является наиболее пригодным для накопления опыта принятия на себя ответственности за свои поступки (Г.С.Костюк, И.С.Кон, А.А.Реан и др.). На подростковый и ранний юношеский возраст выпадает формирование смыслов как регуляторов поведения и деятельности, поиск, осмысление, выбор собственных жизненных приоритетов смыслообразующей активности (К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Божович, Д.И.Фельдштейн, Д.А.Леонтьев и др.). Этот возраст сензитивен к усвоению сложных смысложизненных понятий и проблем, что позволяет подростку становиться субъектом своего собственного развития (В.М.Лозоцева, 2006).

Становление самодетерминированной личности в значительной мере зависит от условий педагогического воспитания. К сожалению, по данным нашего исследования, в современной школе учителей беспокоит, в первую очередь, внешняя, или социальная безответственность учащихся. Ожидаемая ответственность также оценивается учителями в основном по внешним критериям, и не рассматривается как внутреннее качество личности.

Принято считать, что ответственность проявляется и опосредуется деятельностью общественных институтов, в рамках которых она действует. Между тем, распространена точка зрения, согласно которой общественные, коллективные отношения не могут дать личности ничего, кроме зависимости и «похожести на всех остальных» (Н.Бердяев). Говоря о личности подросткового возраста, нельзя не принимать во внимание естественную потребность подростка в общении со сверстниками, стремление быть похожим на других, стать «своим среди своих», когда ему еще только предстоит обрести тот опыт жизни, личные убеждения, которые дадут ему возможность сделать сознательный выбор в пользу «Сам» или «С группой». Группирования подростков направлены на утверждение своей «самости». Именно в группе сверстников возможно развитие и проявление личной ответственности в этом возрасте. Ведь автономная личность, согласно Дж.Шоттеру (1978), способная сама определять направленность своего поведения и нести ответственность за свои действия, характеризуется способностью действовать произвольно и осмысленно, в том числе и с точки зрения других людей, но при этом не завися от них. В этом смысле можно говорить о соприкосновении личной и

социальной действительности, а, следовательно, личной (внутренней, индивидуальной, субъектной, автономной) и социальной (внешней, коллективной, групповой) ответственности в подростковом возрасте.

Следует заботиться не столько о характере внешнего влияния на подростка, сколько о создании условий для становления его внутренней ответственности и критичности по отношению к любым воздействиям извне. Заслуживает внимание то обстоятельство, что многие проступки современных подростков могут быть направлены против рутин, несправедливых требований в школе, против косности и консервативности мышления некоторых учителей или в целом против устаревшего режима школы. Так, проведенный нами блиц-опрос трудных подростков показал, что почти половина опрошенных не испытывали угрызений совести за внешне порицаемое поведение со стороны учителей, так как относились к нему как к «желанию доказать, что учителя неправы, что так уже нельзя относиться к современной молодежи», оценивали свое неповиновение как «прорыв», стремление самоутвердиться тогда, когда «никто не замечает у тебя ничего хорошего», как «борьбу за свое право самовыражения», «чтобы не кто-то распоряжался твоей жизнью, а ты сам был себе господином» и т.п.

Взгляд на трудного ученика как на личность, которая стремится и по своему пытается быть «господином самому себе», вынуждает задуматься о критериях трудновоспитуемости, об особенностях развития и проявления у подростков качества социальной и автономной ответственности. Так, по данным исследования А.Г.Шмелева (2002), наиболее тесно связанной с социальной ответственностью является добросовестность, которая, по мнению педагогов, несомнима с активностью, инициативностью. Значит, ответственные ученики, по мнению учителей, это - покорные, пассивные, а безответственные, трудные, наоборот, - непокорные, активные, независимые.

Экстернальность как характеристика безответственности может стать, пишет К.Муздыбаев [6], защитной реакцией человека, который ранее считался интерналом, на стойкие жизненные неуспехи, материальное неблагополучие, бедность. И, наоборот, интернальность наблюдается у людей, уверенных в себе и в завтрашнем дне, которые находятся на более высоком уровне материального благополучия, имеют более высокий социальный статус. В связи с этим, напрашивается вопрос, является ли такая интернальность показателем «гуманистической» ответственности, в основе которой лежит «внутренняя» «чистая» совесть (по Э.Фромму)? Можно предположить, что в нынешних социально-экономических условиях при несовершенной системе воспитания, в школах может образоваться целый пласт учащихся с неистинной интернальностью, а «псевдоэкстерналы» (по сути ответственные подростки) будут причисляться к категории трудновоспитуемых, асоциальных элементов, правонарушителей, безответственных лиц, порицаемых обществом. Школа может столкнуться с проблемой, связанной с появлением отдельной группы учащихся из обеспеченных семей, которые беспрепятственно будут устанавливать свои законы (возможно и противоречащие общепринятым), так как к ним относятся более или менее снисходительно, и группой ребят,

оказавшихся в изоляции от сверстников, на обочине коллективной и общественной жизни, ставших конфликтными, неудобными, трудновоспитуемыми. К последним в школе привыкли, к ним за долгие годы выработались определенные воспитательные приемы. Об этих детях говорят на родительских собраниях, их вызывают в кабинет директора, на педагогические советы, на встречи с ними приглашают участкового милиционера или инспектора по делам несовершеннолетних. Первые же, наоборот, не так заметны, их любые действия («шалости») даже поощряются, но, на самом деле, существенные проблемы с такими подростками возникают позже и основываются уже не на психологии "отвергнутого", то есть того, кого "не понимают и не признают", а на психологии такой себе "выученной вседозволенности". Средств против которой еще, возможно, и не найдено...

Спротивляемость педагогам может быть вызвана некорректными воспитательными действиями. Неуправляемость, дерзкая реакция на требования педагогов могут быть спровоцированы наказаниями ученика за наименьшую провинность, ограничением его инициатив, игнорированием явления «запрещенного плода». К сожалению, слишком часто общественное воспитание опирается на запреты, принуждения и наказания. Ведь это сделать легче, чем объяснить, аргументированно доказать и побудить ученика к должному поведению, осознанию своих поступков, самосовершенствованию.

Важно предоставлять молодежи как можно больше возможностей для саморегуляции и творческого самовыражения, пусть даже кому-то из взрослых это покажется обременительным и неудобным, так как требует немало терпения и уважения к подрастающей личности. В то же время нужно учитывать появление внешне адаптированных подростков, которые сознательно не прислушиваются к совести и не ищут сенс жизни в творческой самореализации. Не находя согласия, в первую очередь, с собой, именно такие подростки в конце концов могут стать трудными в общении с окружающими, у них могут появиться проблемы с адаптацией в социуме.

Можно сказать, что современные, «новые» трудновоспитуемые учащиеся – это те школьники, которые противостоят устаревшим методам воспитания, основанным на подчинении личности внешним авторитетам. Подросток еще не научился использовать свободу, к которой стремится, для творчества, самоусовершенствования, самореализации, но пытается освободиться от любого давления, ограничения собственных инициатив.

Многие нынешние трудные подростки (по традиционным представлениям) злостно нарушают нормы и правила общезнания, не подчиняются педагогическим требованиям, так как не воспринимают их, утверждая свои личные или узкогрупповые законы, которые противоречат общепринятым. Они негативно относятся к учителям и школе вообще, проявляют нежелание учиться, совершенствоваться, не подвластны авторитетам. Их трудно воспитывать, да их это и не беспокоит, и поступают наперекор ожиданиям и требованиям родителей и педагогов. Однако есть и такие ученики, которые становятся неудобными для учителей и

непопулярными среди одноклассников, потому что не умеют найти пути и способы для самоутверждения и самореализации, не имеют четкого представления о том, что они сами должны развиваться и созидать себя, творчески выстраивать собственный внутренний мир, свои отношения с людьми. Нестандартно, неординарно, наощупь проявляя свою сущность, свои стремления, ожидания, переживания, видение всего, что происходит вокруг, такие подростки страдают от непонимания окружающих, их попыток втиснуть растущую личность в определенные рамки, в которых, образно говоря, ей уже весьма «тесно». Такие подростки уже не хотят быть «как все», но и «быть» они пока не могут. И это служит ориентиром помощи юным со стороны родителей, учителей, психологов, общества в целом.

Разрешение подросткового кризиса состоит в формировании механизмов автономной регуляции поведения, а не в авторитарном навязывании молодежи догм и правил. Важно способствовать созданию подростками своего «внутреннего закона», осторожно предлагая им уже известные эталоны человечности, добра и справедливости, нормы высокоэтичных взаимоотношений между людьми. В таком случае не найдется места некоему антагонизму между индивидуальным и социальным, внутренним и внешним. С такой основой любые декларируемые нормы и правила не будут вызывать негативизм со стороны детей и подростков, а, вероятнее всего, - критическое их осмысление, просеивание через сито собственных представлений и убеждений.

Единство автономной и социальной ответственности представляет собой гармонию двух законов, в основе которых лежат высшие человеческие ценности, когда какой-либо авторитет не игнорируется, но ставится не выше авторитета собственной «чистой» совести, интуитивной способности человека отделять добро от зла, правильное от ложного. Автономная ответственность делает человека неуязвимым для любого пагубного, разрушающего влияния, сохраняя тем самым его личностную целостность, обеспечивает неуклонное движение личности «по восходящей», утверждение себя творцом собственной жизни.

В настоящее время особое значение приобретает «развивающее обучение», которое вызывает самоактивность школьников, стимулирует их учебные интересы, творчество, стремление к самоусовершенствованию и самовоспитанию. Современная молодежь стала более критичной относительно внешних влияний, более самостоятельной, ответственной, во всяком случае, стремится быть такой. И авторитарные, административные методы воспитания искажают ее развитие. «Внешне сориентированное, стимул-реактивное педагогическое управление развитием постепенно приучает индивида к тому, что определяющими в жизни и деятельности являются внешние условия, а не внутренние стремления и переживания. Так возникает экстернатальность, она же – и безответственность», - замечает С.Д.Максименко [4, с.25].

Подросток начинает относиться к себе как к личности, которая учится брать на себя ответственность за свои поступки. Одновременно он начинает

остро и ярко чувствовать свою причастность к общественной жизни, к делам и проблемам своего окружения, к построению собственной жизни. Подросток не только хочет, но и чувствует себя взрослым при условии, если он поступает ответственно. Успех в результате своих действий усиливает ощущение себя взрослым человеком, и наоборот, неуспех может возвращать к регрессивным проявлениям, вызывая переживание собственной неполноценности, зависимости от тех или иных внутренних и внешних факторов. Осознание подростком собственного взросления возможно благодаря глубокому пониманию («прослеживанию») себя постоянно растущей личностью, которая способна нести ответственность за свои поступки. Чувство ответственности определяется не только ощущением подростком себя в той или иной мере взрослым человеком сегодня, теперь, а и «тенденцией к взрослости», то есть стремлением становиться все более взрослым, личностно и социально зрелым человеком, по-новому, творчески проявлять свое естество. Это возможно при условии движения социума и отдельного индивида навстречу друг другу, не нивелируя, а умножая и усиливая лучшие потенции, которые есть в отдельном человеке и в его окружении.

Могучим потенциалом является творчество, и важным вектором образования сегодня признается сохранение и развитие творческих способностей юной личности. Наши исследования подтверждают, что должные психолого-педагогические условия способствуют развитию креативности, и, наоборот, отсутствие их ведет к реакции протеста, такому себе «бунту незрелой автономности» подрастающей личности, которая задыхается в нетворческой атмосфере, в ситуации жесткой нормативности. Поэтому в воспитательной и психокоррекционной работе следует опираться на реальные психологические особенности подростка и, учитывая специфику прогрессивного развития как «спонтанейного самодвижения» (по Г.С.Костюку), обеспечить подростку полноценный переход на новую ступень его личностного развития, вектор которого должен быть устремлен на саморегуляцию, самодетерминацию, творческое самосовершенствование.

Ограничение на развитие и личностный рост ребенка связано с психологическим манипулированием, которое имеет место в современной школе. Чтобы обучение и воспитание не превращалось в психологическое манипулирование, считает Г.А.Балл, нужно относиться к ребенку как к целостной личности, а не просто как к объекту педагогической деятельности. Опасность насильственного нормирования можно уменьшить, воспитывая у ребенка способность занимать рефлексивную позицию относительно усваиваемых норм, когда ребенок учится относиться к ним сознательно и самостоятельно решать, что принимать, а что нет [1, с.66-67]. Фактически, здесь идет речь о проявлении высшего уровня морали – автономной (Л.Колберг, 1963), о способности личности брать на себя ответственность за свое поведение и жизнь, когда поступки определяются не внешним давлением, а собственной совестью, когда нормы и принципы становятся собственным достоянием личности, то есть внутренними. Это не

противоречит принципу самодетерминации, согласно которому человек не стремится нивелировать влияния внешней среды, а целенаправленно и активно в ней действует [7].

Таким образом, автономная ответственность как единство внутреннего долга, совести и высоких жизненных смыслов имеет важную роль в развитии способности у подростков к саморегуляции, осуществлению (осознанию, чувствованию, проявлении, утверждении) себя творцом своей жизни.

Для осуществления человека как создателя собственной жизнедеятельности, становления внутренней, автономной ответственности (истинной интернальности), подросткам следует предоставлять возможность прислушиваться к себе, голосу собственной совести. Внешний авторитет, каким бы надежным и единственным он не представлялся взрослым, не может впредь (в современной школе, в государстве, которое строит демократическое общество) оставаться единственным регулятором поведения ученика. Нужно повышать авторитет собственной совести, искать и реализовывать сущностные смыслы, находить правильный вариант решения любой жизненной ситуации.

Желательно, чтобы школа создавала все условия для полноценного развития и расцвета индивидуальности, чтобы ей удалось достичь своей самодостаточности, стать субъектом жизнетворчества, активным участником демократических преобразований в современном обществе. При этом принцип «не мешать» данному процессу является не менее важным, чем активно способствовать полноценному развитию человека.

Литература

1. Балл Г.О. Психологічне маніпулювання // Психологічний словник учителя: в 4. кн., кн. 3. / Упоряд. В. Андрієвська. Наук. ред. С. Максименко. - К.: Главник, 2005. - С.65-67.
2. Вайзер Г. А. Смысл жизни и "двойной кризис" в жизни человека / Психологический журнал, 1998, № 5. - С. 3-14.
3. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии, М.: «ПЕР СЭ» - СПб.: «ИМАТОН-М», 2000. – 93 с.
4. Максименко С.Д. Проблеми прогнозування психічного розвитку дитини / Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика // Мат-ли Всеукраїнської науково-практ. конференції. - К.: Міленіум, 2002. - С.3-29.
5. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л., 1983.
6. Муздыбаев К. Переживание бедности как социальной неудачи: атрибуция ответственности, стратегии совладения и индикаторы депривации. <http://www.nir.ru/socio/old/scipubl/sj/sj1-01muz.html>
7. Самодетерминации принцип // Психология. Словарь / Под общ.ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла.: Сборник / Пер. с англ. и нем.; Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.

9. Фромм Э. Человек для себя. – М.: 2000.

10. Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от "внешнего" и "внутреннего" // Психол. журн. 1995. Т. 16. С. 15-26.



PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
PROBLEMS OF GIFTEDNESS:
THEORY AND PRACTICE

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ ОДАРЕННОСТИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Том II



Материалы шестой
международной конференции
12–13 сентября 2009 года

УДК 370.153

ББК 88.840

П 86

**Издание осуществлено при финансовой поддержке Российского
Гуманитарного Научного Фонда (РГНФ)
Проект № 08-06-00343а**

Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика: Материалы VI Международной конференции. В 2 томах / Под ред. проф. Л.И. Ларионовой. – Иркутск, 2009. – Том 2. – 352 с.

Данный сборник научных трудов – материалы VI Международной конференции «Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика», посвященной 100-летию Восточно-Сибирской государственной академии образования. Представленные материалы являются тематическими и посвящены обсуждению теоретико-методологических аспектов психологии одаренности, методов и результатов эмпирического исследования этого феномена, а также путей и технологий развития одаренности личности.

Редакционная коллегия:

Ларионова Л.И., д-р психол. наук, профессор, зав. кафедрой психодиагностики и дисциплин специализации ГОУ ВПО «ВСГАО» (главный редактор)

Михайлик Е.В., канд. психол. наук, доцент кафедры психодиагностики и дисциплин специализации ГОУ ВПО «ВСГАО» (зам. главного редактора)

Семенова А.А., канд. психол. наук, ст. преподаватель кафедры психодиагностики и дисциплин специализации ГОУ ВПО «ВСГАО»

Шишева А.Г., канд. психол. наук, ст. преподаватель кафедры психодиагностики и дисциплин специализации ГОУ ВПО «ВСГАО»

ISBN 978-5-91344-165-2

© ГОУ ВПО «Восточно-Сибирская
государственная академия образования», 2009
© Департамент образования г. Иркутска, 2009

Содержание

Предисловие	9
Часть 1. Теоретические и методологические аспекты психологии одаренности	11
Ларионова Л.И. РОЛЬ БИОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ В РАЗВИТИИ ОДАРЕННОСТИ	11
Воловикова М.И. ДУХОВНО ОДАРЕННЫЙ РЕБЕНОК	20
Попова Л.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ В РАЗНЫХ СТРАНАХ МИРА	23
Серов Н.В. ЛОГИКА ТВОРЧЕСТВА В АТОМАРНОЙ МОДЕЛИ ИНТЕЛЛЕКТА	33
Ахметгалеева З.М. КОГНИТИВНАЯ СЛОЖНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК	37
Бурзунова Е.А. ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ДИСГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ С ПОЗИЦИЙ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА	41
Васюкова Е.Е. ПРИРОДА ШАХМАТНОГО МАСТЕРСТВА	46
Волчек О.Д. ПРИРОДНАЯ СРЕДА И РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ	49
Гурлева Т.С. АВТОНОМНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В РАЗВИТИИ У ПОДРОСТКОВ СПОСОБНОСТИ К САМОРЕГУЛЯЦИИ	53
Гурулева А.Г., Крупина О.В. ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	64
Комаров Р.В. «ЗВЕЗДНАЯ БОЛЕЗНЬ» ГЛАЗАМИ ПСИХОЛОГА	66
Королева Н.Н. СЕМИОТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНЕННОЙ СРЕДЕ	71
Лисовенко Б.С. ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ РОЛЕВОГО КОНФЛИКТА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ КРЕАТИВНОСТИ	77
Лосева С.Н. ВЗГЛЯДЫ Б.М. ТЕПЛОВА НА ПРОБЛЕМУ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ	85
Мунхцэцэг Мунхчулуун ВЫДАЮЩАЯСЯ ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	89
Рыбальченко А.В. СМЕХ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ПОДРОСТКОВОЙ СУБКУЛЬТУРЫ	92
Скворцова Ю.В., Пухова М.В. МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В СТРУКТУРЕ ТВОРЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	97
Слепович Е.С., Гаврилко Т.Н. ПРОБЛЕМА ДИАЛОГА ЭМОЦИЙ И МЫШЛЕНИЯ: ВОЗМОЖНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ СПЕЦИФИКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ АФФЕКТА И ИНТЕЛЛЕКТА	105

Часть 2. Эмпирические исследования одаренности: методы и результаты изучения	114
Кирнарская Д.К. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ИНТОНАЦИОННОГО СЛУХА	114
Комаров Р.В. ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ГРУППЕ	121
Бабанова И.А., Карнаухова Л.А. ОДАРЕННОСТЬ КАК СПОСОБ САМОРЕАЛИЗАЦИИ	130
Вильчинская И.Л. МЕТОДЫ И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА И ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА НА СОБСТВЕННОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ	133
Волчек О.Д. САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА И УСЛОВИЯ ПРИРОДНОЙ СРЕДЫ ОБИТАНИЯ	138
Зульматов Е. А. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЯ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	140
Карпенко В.Е. ОБ ОДАРЕННОСТИ ЮНОГО КОМПОЗИТОРА (НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКИХ СОЧИНЕНИЙ С.ПРОКОФЬЕВА)	142
Кирнарская Д.К. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ АНАЛИТИЧЕСКОГО СЛУХА	149
Котова С.А. ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПРИНЯТИЮ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ	157
Куприна М.А., Ларионова Л.И., Бурзунова Е.А., ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ	167
Лола Е.В., Климонтова Т.А. ОСОБЕННОСТИ КАРТИНЫ МИРА УЧАЩИХСЯ С ЯВНОЙ И СКРЫТОЙ ФОРМОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ	180
Моложавая Т.С. ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО ОДИНОЧЕСТВА У ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	189
Некрасов С.Д. АКТУАЛИЗАЦИЯ РАЗМЫШЛЕНИЙ МОЛОДОГО ЧЕЛОВЕКА О ВРЕМЕНИ СОБСТВЕННОГО БЫТИЯ	194
Падун М.А. КОГНИТИВНЫЙ СТИЛЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСТРЕСС	201
Песков В.П. ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	208
Рейнгольд Г.Б. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В ОБЪЕДИНЕНИИ «ЮНЫЙ ПРОГРАММИСТ»	216
Рогова С.А. КОГНИТИВНЫЙ СТИЛЬ И РАЗВИТИЕ СЛОЖНОЙ СИСТЕМЫ СЕНСОРНО - ДЕЙСТВЕННОГО, СЕНСОРНО - ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	218