**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК М ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

**Содержание**

Введение 3

Глава 1. Временная перспектива как характеристика психологического времени личности 10

1.1 Понятие времени в психологии 10

1.2 Временная перспектива как характеристика психологического времени 21

Глава 2. Особенности временной перспективы в ранней юности 35

2.1 Психологическая характеристика ранней юности 35

2.2 Формирование временной перспективы в юношеском возрасте 43

Глава 3. Исследование взаимосвязи личностных характеристик ранней юности и ее представлений о времени 60

3.1 Цели, задачи, гипотеза и методы исследования 60

3.2 Результаты диагностики личностных особенностей и содержания временной перспективы в раннем юношеском возрасте 63

3.3 Формирующий эксперимент 70

Заключение 79

Список использованных источников и литературы 82

# ВВЕДЕНИЕ

Проблема психологического времени - одна из интереснейших и наименее разработанных в психологии. Особенность ее в том, что время и объективно (везде одинаково по своим законам), и индивидуально. Оно является мерилом жизни человека (ее событий, развития) и не может переживаться объективно, в отрыве от собственно личностных смыслов и значений.

Время является и критерием общественных отношений, и социальной детерминантой всей человеческой деятельности, ее внутренним законом. Ранее существовавший описательный подход к пониманию социального времени как простой продолжительности, как простого течения событий во времени был опровергнут. Так как личность и ее труд были представлены в нем как жестко детерминированные общественным временем, как контролируемые во времени, как ускоряемые и ускоряющиеся. Тем самым коренным образом изменился подход, в рамках которого рассматривалась специфика времени личности. Личность уже не выступала как некий эпицентр, вокруг которого свободно и произвольно располагается прошлое, настоящее и будущее. Она стала рассматриваться как субъект времени своей жизни и ее организатор. При этом оптимальная регуляция, организация времени предполагают адекватное определение (оценку) личностью своих возможностей, выявление их соответствия или несоответствия внешним условиям их деятельности. Следовательно, принадлежность времени субъекту предполагает регуляцию, планирование,«использование» времени самой личностью.

Особенность субъекта времени проявляется в таком «перераспределении» времени, при котором личность осуществляет выбор адекватного (внешним и внутренним запросам) способа деятельности (в оо"щении, в образе жизни). При этом возможен выбор различных способов организации времени. Л. Сэв, например, определяет процесс регуляции времени как его «использование». В роли субъекта организации времени у него выступает «реальный базис личности», на основе которого и происходит это использование (или регуляция). Только выступая в качестве реального субъекта организации времени своей жизни, человек получает возможность своевременно и адекватно общественным задачам включаться в их решение, соотносить необходимое и свободное время своей жизни как основании социальных запросов, так и на основании собственных планов, перспектив и т.д. Поэтому оптимальное для личности решение вопросов организации времени невозможно вне субъекта, помимо него.

Социальное время, предъявляя свои требования человеку, четко обозначает, в какой период он должен уложиться, чтобы социально не отстать, «успеть». Оно может выступать как «движущей силой» развития субъекта времени (с точки зрения совершенствования способов управления временем), так и его тормозом, стрессогенным фактором (в случае несформированности личностью своего качества как субъекта времени). Желание и необходимость соответствовать социальному времени, не отстать, «идти в ногу со временим» обусловливают такую стратегию организации времени, когда для того чтобы не отстать, «нужно быть немного впереди». Стратегия «опережения» реального (хронологического) времени, планирование своих действий (событий) «наперед» является стратегией активного преобразования, «резервирования» или, наоборот, «использования» своего наличного времени, превращения его в условие своего развития, реализации своих задач и т.д.

Скорее закономерным следствием, нежели нарочитым (компромиссом), можно считать такой подход в понимании механизмов развития и структурирования личности, который включал бы в себя рассмотрение специфики сочетания личностного прошлого, настоящего и будущего как общей необходимой структуры формирования личности. В общем виде, выражая суть системного подхода в понимании биологических (и психологических) систем, П.К. Анохин писал, что мозг стал органом, который в каждый данный момент своей деятельности сочетает в себе прошлое, настоящее и будущее.

Логика личностного онтогенеза заключается в прогрессирующем «расширении» временного горизонта, в выходе за пределы «здесь-и-теперь», освоении личного и внеличного прошлого, ориентации на вероятное будущее. Специфика субъективных моделей прошлого, настоящего и оудущего оказывается зависимой не только от возраста, но и от половых, индивидуально-типологических, социально-психологических и других факторов (Е. И. Головаха, А. А. Кроник, 1984; В. И. Ковалев, 1988; и др.). В целом ряде экспериментальных и теоретических работ показано, что в определенные возрастные периоды имеются более или менее характерные структуры субъективных моделей прошлого, настоящего и будущего, и, что особенно важно, эти структуры оказываются достаточно тесно связанными с разнообразными поведенческими, интеллектуальными и эмоциональноволевыми особенностями.

Проблема времени на протяжении всей истории развития человечества привлекает неослабевающее внимание исследователей. Особую актуальность она приобрела в последние десятилетия в связи с ускорением темпа жизни, увеличением объёма информации, перерабатываемого современным человеком, необходимостью постоянно адаптироваться к быстро меняющемуся предметному и социальному миру. В последние годы широко обсуждается проблема неумения молодого поколения ценностно распоряжаться временем жизни, выстраивать временную перспективу, расставлять в будущем цели, значимые для субъекта и окрашенные личностным смыслом.

Особое значение приобретает изучение временной перспективы на начальных этапах развития личности, когда представление о своём будущем, осознание прошлого, конструирование своего жизненного пути, являясь основой личностного самоопределения, влияет на последующие значимые выборы человека. В настоящее время, в связи с изменением социально-экономической и политической ситуации в нашей стране наблюдается значительная переоценка ценностей человеком, следствием чего для многих является «размытый» образ будущего, неясность жизненной перспективы, «разрыв» временных зон.

**Актуальность исследования** заключается в том, что данная тема «Взаимосвязь личностных характеристик и представлений о времени раннем юношеском возрасте» еще недостаточно исследована. Но разработка данной проблемы имеет важное социальное, научное и практическое значение, так как дает возможность найти наиболее эффективные пути для успешного самоопределения старшеклассника, что является одной из существенных задач всестороннего развития личности человека и подготовки его к оудущей самостоятельной жизни.

Над проблемой психологического времени работали такие отечественные и зарубежные философы и психологи как К.А. Абульханова-Славская, А. Бергсон, Ш. Бюллер, Л.С. Выготский, В. Дильтей, Е.И. Головаха, Э. Гуссерль, И.С. Кон, А.А. Кроник, К. Левин, Ж. Ньюттен, С.Л. Рубинштейн, М. Хайдеггер и др.

**Целью исследования** является исследование взаимосвязи личностных характеристик и представлений о времени в ранней юности.

**Объект исследования** – личностные особенности в ранней юности.

**Предмет исследования** – временные представления в ранней юности; интеллект и самооценка в ранней юности.

Исходя из выше изложенного, была сформулирована **гипотеза исследования**: в раннем юношеском возрасте развитие субъективных временных представлений взаимосвязано с интеллектом и самооценкой; психологическое содержание временных представлений при стихийном формировании без специального внимания к её развитию в большинстве случаев не выстраивается самостоятельно как целостная структура с полным набором необходимых компонентов и требует специальной психолого-педагогической работы.

Нами были выдвинуты **частные гипотезы**:

* формирование наиболее значимой ретроспективы в ранней юности взаимосвязано с неадекватной самооценкой;
* формирование наиболее значимой будущей перспективы в ранней юности взаимосвязано с адекватной самооценкой;
* формирование временной перспективы со взаимосвязанными ретроспективой, настоящим, и будущей перспективой определяется уровнем развития интеллекта.

Для достижения цели и подтверждения гипотезы поставлены следующие **задачи**:

1. Провести теоретический анализ существующих в психологии исследований, связанных с временной перспективой.

2. Описать содержание временной перспективы в ранней юности

3. Подобрать комплекс психодиагностических и исследовательских методик, адекватных целям исследования.

4. Исследовать содержание временной перспективы в ранней юности и ее взаимосвязь с интеллектом и самооценкой.

5. Разработать систему формирующих средств, направленных на формирование взаимосвязанной и структурированной временной перспективы в ранней юности.

**Методологической основой** исследования выступают представления о времени интуитивизма А. Бергсона, философии жизни В. Дильтея и феноменологии Э. Гуссерля, проблема времени в экзистенциализме М. Хайдеггера, а также концепция временной перспективы Ж. Ньюттена, взгляды Л.С. Выготского, проблема жизненного пути С.Л. Рубинштейна, концепция личностного времени К.А. Абульхановой-Славской, исследования временной перспективы И.С. Кона, причинно-целевая концепция психологического времени личности Е. И. Головахи и А.А. Кроник.

Для проведения исследования использовались следующие **методы**: теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы; наблюдение за старшеклассниками; экспериментальная беседа; тестирование; формирующий психологический эксперимент.

Процедура исследования включала следующие **методики**:

1. Диагностика самооценки – по методике Дембо-Рубинштейн.

2. Диагностика интеллектуального уровня при помощи методики – иногофакторного исследования личности Р.Кеттелла.

3. Для выяснения содержания прошлого, настоящего и будущего во временной перспективе – методика ситуативной каузометрии А.А. Кроника.

При выполнении дипломной работы было выявлено **основное противоречие**: несмотря на многочисленные исследования в области психологии личности и возрастной психологии, до сих пор нет комплексного исследования, направленного на изучение психологических условий формирования временной перспективы в раннем юношеском возрасте.

Данное противоречие определило **проблему** исследования по разработке и апробации системы коррекционно-развивающих занятий по формированию временной перспективы в раннем юношеском возрасте.

Данная проблема позволила сформулировать **тему** дипломной работы «Взаимосвязь личностных характеристик ранней юности и ее представлений о времени».

**Научная новизна** данного исследования состоит в том, что в современной литературе проблема психологического времени – одна из менее рассмотренных и разработанных. Предложено психологическое исследование содержания временной перспективы в раннем юношеском возрасте с учетом таких личностных особенностей старшеклассника как интеллект и самооценка. В нашей работе основные акценты сделаны на изучении субъективной картины прошлого и настоящего, учтено то, что модель будущего человека определяется как реальными особенностями ретроспективы, так и спецификой осознания этих особенностей, субъективным отношением к ним.

**Практическая значимость** настоящей выпускной квалификационной работы заключается в том, что возможно применение данных исследования в работе практического психолога для формирования адекватных представлений о времени и тем самым формирования адекватных личностных характеристик старшеклассника. Также практическая значимость исследования определяется предлагаемой системой коррекционно-развивающих занятий, направленной на формирование временной перспективы. Программа формирующего эксперимента дает возможность корректировать временную перспективу старшеклассника, изменять отношение к времени своей жизни, помогает эффективно использовать свой временной потенциал.

**Структура работы**. Дипломная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и литературы и приложений.

# ГЛАВА 1. ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ ЛИЧНОСТИ

## 1.1 Понятие времени в психологии

Время относится к тем реалиям, которые издревле определяли смысловое поле человеческого восприятия. На протяжении длительного исторического периода от древних цивилизаций до наших дней в философии предпринимались попытки осмыслить дефиницию времени, определить его закономерности, особенности переживания времени и определить отношение к нему в духе своей эпохи.

В обычном представлении время есть некая последовательность моментов, точнее интервалов – минут, часов, дней или лет, которая течет равномерно, и с помощью которого мы измеряем все движения и изменения, происходящие как во внешнем мире, так и в нашей собственной душе. Вот что сказано в Британской Энциклопедии: «Одна из граней человеческого сознания есть представление о времени. Люди чувствуют прохождение времени в их личном опыте, физически и вместе с тем психически и наблюдают его в окружающей среде, как социальной, так и природной (одушевленной и неодушевленной). Время, как свидетельствует опыт, есть однонаправленное движение, темп которого достаточно медленен для того, чтобы его различить. (Актуально текут только материальные флюиды, но, как и вообще в физическом опыте, время может быть описано только на языке физических феноменов.) Люди чувствуют и думают в ходе времени. Они также действуют в нем, овладевая им либо в достаточной, либо в недостаточной степени»[[1]](#footnote-1).

Формирование и развитие представлений о времени шло значительно медленнее, чем формирование представлений о пространстве, причем самое позднее происхождение имеет представление о будущем времени[[2]](#footnote-2).

На протяжении длительного исторического периода от древних цивилизаций до наших дней в философии предпринимались попытки осмыслить дефиницию времени, определить его закономерности, особенности переживания времени и определить отношение к нему в духе своей эпохи.

Для мифологических представлений о времени наиболее характерны:

- «качественность времени», т.е. психологическая насыщенность, невычленность из событий и эмоций;

- представление об одновременности всех событий в мире, т.е. восприятие временной среды как покоящейся длительности;

- пространственность времени: прошлое и будущее для мифологического мышления локализованы скорее в пространстве, чем в темпоральном смысле;

- восприятие как того, что обладает свойством цикличности[[3]](#footnote-3).

Типичная для античности платоновская формула гласит, что время только «подвижный образ вечности»[[4]](#footnote-4).

Психологическое время характеризуется отсутствием строгой метрики, линейности, непроницаемости и необратимости. Это субъективное время личности, определяющее избирательность в осознании своего жизненного пути, пристрастное отношение к событиям своей жизни и произвольное отношение со временем собственной жизни. Психологическое время считается важным атрибутом самосознания личности и одним из условий ее существования[[5]](#footnote-5).

Впервые психологические закономерности переживания человеком времени были строго сформулированы И. Кантом. В истории философии с именем И. Канта связана концепция трансцендентальной идеальности времени как априорного условия чувственного созерцания. В концепции И. Канта, заявившего проблему времени в новом освещении, время как форма внутреннего чувства есть не что иное, как «чистая последовательность» («последовательное прибавление единиц»)[[6]](#footnote-6). Время, будучи формой «внутреннего чувства», не только обусловливает возможность представления внешнего мира, но и позволяет воспринимать также внутренний мир субъекта. Отношение ко времени и его переживания находятся в зависимости от характера деятельности различных субъектов. Прошедшее время «сжимается» по мере уменьшения ннформативности воспоминаний о прожитых годах. Насыщение будущего значимыми событиями является предпосылкой насыщения настоящего пеятельностью, что приводит к наполненности прошлого информативными воспоминаниями. В решении вопроса о соотношении прошлого, настоящего и будущего И. Кант соотносит способности вспоминать и предвидеть как условия формирования временной связи восприятий настоящего.

Если Гегель в последующем обратил внимание на объективность времени-субстанции, то И. Кант имел дело с субъективными характеристиками субстанциального времени истории в субъекте, понимая время как эмпирический момент объективно-значимого и разумного самоопределения «я» в опыте сознания[[7]](#footnote-7).

Описательное естествознание восемнадцатого и девятнадцатого веков внесло новое содержание в понятие времени. Оно стало связываться, кроме представления о количественной длительности и протяженности, с такими качествами, как становление, однонаправленность из прошлого через настоящее в будущее, необратимость, пространственная диссимметрия.

Все эти стороны времени внесены в сознание ученых развитием биологических и палеонтологических знаний; качественные стороны времени пока еще казались сопутствующим дополнительным признаком –геологического времени, существующим для удобства разбиения его на разнородные периоды и эпохи.

Обобщая факты психологии, Анри Бергсон развил далее кантовскую идею о принадлежности времени познающему и творчески преображающему мир человеку. Человек интуитивно переживает время, то есть обладает качественными сторонами времени, а сознательно отмечает с помощью часов и использует в практике только «точки одновременности» - узлы пересечения времени с пространством в глубине своего существа, или количественную сторону времени-пространства, обладающую признаками числового ряда, прежде всего аддитивностью.

П. Жане различает две формы времени: последовательную и непоследовательную. Последовательное время происходит не и памяти, а из особой формы действия – устного отчета и ее продуктов – описания, повествования, истории. Непоследовательное время возникает тогда, когда повествование отделяется от своего непосредственного источника и цели и становится игрой, это происходит в поэзии, легендах и баснях[[8]](#footnote-8).

В начале ХХ века существовала точка зрения на время, связанная с традицией английского абсолютного идеализма, который исходил из того, что ноуменального времени вообще не существует, а иллюзия времени возникает в статичном мире из-за непрерывного изменения наблюдателя. Интересна в плане семиотического рассмотрения проблемы времени является концепция У. Данна, в который утверждается, что «в мозгу есть следывоспоминания о прошлых замеченных переживаниях», «время имеет длину, делимую на года, дни, минуты и т.д.; длину, каждый момент которой лежит между двумя соседними; длину, вдоль которой выстраиваются события»[[9]](#footnote-9).У. Данн считает: происшедшее некогда в прошлом возбуждение в мозгу и аналогичное возбуждение, имевшее место гораздо позднее, - не одно и то же событие, но два события, отделенные друг от друга иными событиями. Разделение в мозгу двух событий происходит во времени. Это означает, что длина времени не пуста; она содержит физические конфигурации. Наблюдатель последовательно наблюдает происходящие в мозгу события, или их психические корреляты.

Разработка проблемы социального и психологического времени в философии, становление психологии как самостоятельной науки подготовили почву для развития конкретно-научных исследований временных отношений в психике человека. Из-за отсутствия методов изучения социально-культурного содержания личности, за исключением различных модификаций интроспекции, психологи-экспериментаторы не могли объяснить механизмы формирования временных представлений личности, распространение в конце XIX - начале ХХ в. получили концепции времени B. Дильтея и A. Бергсона, которые противопоставляли время как реальность, фиксируемую внутренним чувством и данную непосредственно, абстрактному времени математики и естествознания, то есть не тождественность физического времени и времени, данного в переживании. B. Дильтей, A. Бергсон, O. Шпенглер критикуют «калькулятивный подход» (категория времени мыслится по аналогии c категорией пространства: время можно нарисовать в виде прямой линии, разбить на точки, измерить количественно) и стремятся понять время не как формальный, a как содержательный принцип. B. Дильтей и A. Бергсон отрицали возможность объективного рационального познания времени. Время, по B. Дильтею, течет не только внутри нас, но и благодаря нам. Главным в проблеме времени для B. Дильтея было познание социально-культурного, исторического содержания связи прошлого и настоящего, а не познание этой связи как чистой длительности[[10]](#footnote-10). Содержание времени есть человеческая реальность, выраженная в присущем человеку способе жизни, который В. Дильтей называет историей или культурой.

В. Дильтей был вынужден допускать представление о времени как о независимом от человека потоке жизни, иначе теряется основа разнокачественного переживания времени в аспекте будущего и прошлого. Прошлое – это абсолютно независимая от нас действительность, будущее, напротив, заключает возможность выбора, активности, творчества. Но, оказывается, настоящее, где соединяются наши прошлое и будущее, наполняется содержанием таким образом, что это «наполнение» остается чем-то неизменным, постоянным, независимым от субъекта. Каждый момент «теперь» является «наполнением моментов времени реальностью, которая является таковой в противоположность воспоминаниям или представлениям о будущем, выступающим в желании, ожидании, надежде, страхе, воле. Это наполнение реальностью, или настоящее, существует постоянно, в то время как то, что составляет содержание переживания, постоянно изменяется».

Чтобы обосновать время, конституируемое самой активностью субъекта в процессе созидания переживаний жизни, В. Дильтею приходится предполагать существование некоего всеобщего и независимого от субъекта «потока» жизненной реальности, в который «заброшен» субъект. Только предполагая в самом переживании существование независимого реального жизненного потока, можно прийти к выводу о разном времени, в зависимости от того, связано оно со ставшей действительностью или же возможностью. Если мы оглядываемся в прошлое, то ведем себя пассивно (то есть живем одним временем, поскольку прошлое нельзя изменить); если же поворачиваемся к будущему, то находим себя активными, свободными, то есть живем уже качественно другим временем. Дильтей определяет время как конкретную форму протекания жизни, отмечая единство времени с содержанием его наполняющим[[11]](#footnote-11).

Главная мировоззренческая установка О. Шпенглера – констатация необходимости содержательного понимания времени: время неотделимо от того явления, которое оно высвечивает, оно и есть это самое явление.

С точки зрения Э. Гуссерля, рефлексия не порождает, а проявляется как временность, она в своей основе есть время. Время является основой связи рефлексии и сознания у Э. Гуссерля. Это в свою очередь означает, что время не имеет никакого случайного, преходящего содержания для самосознания. Оно относится к смысловой определенности, смысловой структуре сознания.

Для Э. Гуссерля временность – это прежде всего фундамент актов сознания, «реальных фаз переживания, актов восприятия, воспоминания и т. д[[12]](#footnote-12).

Сознание как прошлое, установившееся для себя «я», является бытием, независимым от сознания, будучи неким «в себе». Но, поглощенное актами собственных действий по самоопределению, «я» спроецировано в целесообразности, потенциальный смысл, значение которой выступает опять-таки независимым от сознания. В раздвоенности самосознания на его «прошлое» (чем «я» стало) и его настоящее (чем «я» есть) проявляется нечто единое – независимое, анонимное бытие. Это бытие будущего, оно скрепляет опыт в единую смысловую структуру.

Подобно А. Бергсону и его представлению о«длительности» времени, гуссерлианское понятие времени обозначает процесс реализации и самообнаружения «Я», его единство с миром. Слова А. Бергсона «свободный акт совершается только в только еще протекающем времени, а не в уже протекшем времени могут быть применены и к гуссерлианскому пониманию проблемы, хотя у А. Бергсона время как принцип «самообнаружения «я» в мире имеет бессознательный (подсознательный) характер и, соответственно, единство «я» и мира во «времени жизни» мыслится как некий биопсихологический поток Наоборот, у Э. Гуссерля время мыслится в качестве сознательного (смыслового) принципа обнаружения «я» в опыте.

Кроме интуитивизма А. Бергсона, философии жизни А. Дильтея и феноменологии Э. Гуссерля проблема времени в его человеческом смысле и содержании активно разрабатывалась в экзистенциализме М. Хайдеггера. Важнейшим моментом этой концепции была окончательная субъективизация времени, отождествление его единства в прошлом, настоящем и будущем с временным единством сознания[[13]](#footnote-13). М. Хайдеггер использует гуссерлиановскую временную структуру интенциального акта, но радикально ее изменяет. Мерой осуществившегося присутствия отмеривается время человека и вмещаемого им мира[[14]](#footnote-14).

Три модуса «заботы» связываются М. Хайдеггером с тремя измерениями времени. «Проект» - выбор человеком самого себя - соответствует будущему, поскольку, «проецируя» себя, «здесь-бытие» все время забегает вперед самого себя. Прошлое - это «заброшенность» в мир и предоставленность самому себе. Наконец, в настоящем «здесь-бытие» принадлежит миру, озабоченом окружающим. К«временности» М. Хайдеггер подходит через анализ конечности человека[[15]](#footnote-15).

«Проект», «заброшенность» и «падение» соответствуют трем измерениям времени. Единство будущего, настоящего и прошлого образует «заботу». Три измерения времени являются способами выхода за собственные пределы, трансцендирования.

«Временность» есть априорная форма возможности появления всех феноменов, это «горизонт» мира. «Здесь-бытие» непрерывно выходит за собственные пределы, конституируя тем самым все «внутримирское сущее».

Важнейшим моментом концепций А. Бергсона, В. Дильтея и М. Хайдеггера была окончательная субъективизация времени, отождествления его единства в прошлом, настоящем и будущем с временным единством сознания.

Феноменологизация времени отчетливо проявилась в западной психологии. Само понятие «горизонт бытия» как характеристика временности сознания сыграло важную роль в разработке понятий, отражающих основные характеристики психологического времени в биографическом масштабе: временная перспектива, временной кругозор, временная ориентация личности.

Категория времени занимает существенное место в основных психологических теориях. В психоанализе 3. Фрейда развитие личности и основные функциональные законы ее формирования определяются прошлым, как индивидуальным (фиксация стадий развития, вытесненность и вместе с тем актуальность детских травм и переживаний и т. д.), так и социально-историческим (комплекс Эдипа, переживание мифа, религиозная мистификация и т. д.). По выражению К. Левина, для 3. Фрейда «человек, как каторжник к тачке, прикован к своему прошлому».

В бихевиористской психологии функционирование психики в целом выводится из категории настоящего. Модель «стимул – реакция» описывает сиюминутное взаимодействие субъекта и внешней среды.

Представители гуманистической психологии (Г. Оллпорт, А. Маслоу и дp.) считают, что одной из движущих сил человеческой деятельности является направленность личности в будущее[[16]](#footnote-16).

В экзистенциальной психологии субъективное переживание времени – это течение жизни, переживаемое как спонтанная, живая энергия. Время переживается как текущее с определенной скоростью. Скорость времени, по мнению Г. Элленберга, - сложный и запутанный феномен. С возрастом эта скорость возрастает. Течение времени автоматически структурируется в необратимую последовательность прошлого, настоящего и будущего, каждое из которых переживается совершенно иным способом. Настоящее «постоянно сейчас», прошлое «уходит от нас», а будущее – это то, к чему мы направляемся[[17]](#footnote-17).

Исследования психологического времени в ситуативном масштабе дают весьма ограниченное представление о том времени, в котором живет только человек, обладающий сознанием долговременной перспективы, охватывающей годы, десятки лет, а порой и столетия, и столь же долговременной ретроспективы – определенной временной последовательности событий прошлого.

Большое значение для изучения проблемы психологического времени имели работы Ш. Бюлер. Проведенный ею анализ временной структуры жизненного пути в его различных измерениях, а также анализ основных событий жизненного пути подготовил почву для принципиальной постановки в психологии проблемы разномасштабности психологического времени, специфического содержания временной перспективы личности. Главная заслуга в этом принадлежит К. Левину, который поставил вопрос о существовании единиц психологического времени различного масштаба, обусловленных масштабами жизненных ситуаций и определяющих границы «психологического поля в данный момент»[[18]](#footnote-18).

Л.С. Выготский настаивал на том, что нельзя до конца понять человеческую личность, если рассматривать ее вне жизненного плана, превращающего «историю жизни человека из ряда бессвязных и разрозненных эпизодов в связный, единый биографический процесс»[[19]](#footnote-19).На значение временного плана в строении личности указывал и С.Л. Рубинштейн, который отмечал, что каждый человек имеет как бы историю своего жизненного пути[[20]](#footnote-20).

Термин «внутреннее время» предложен И. Пригожиным. Он выделил только две основные темпоральные протяженности: время внутреннее и внешнее[[21]](#footnote-21).

Однако эти подходы не сумели решить проблемы многомерности психологического времени, возможности его обратимости, нелинейной последовательности прошлого, настоящего и будущего.

В концепции психологического времени Е.И. Головаха и А.А. Кроник эти трудности компенсируются. Психологическое время составляет внутренний план реального времени жизни, а жизненный путь личности исчисляется в параметрах особого исторического времени и его событийных доминант: психологический возраст и зрелость. Психологическое время характеризуется отсутствием строгой метрики, линейности, непроницаемости и необратимости. Это субъективное время личности, определяющее избирательность в осознании своего жизненного пути, пристрастное отношение к событиям своей жизни и произвольное отношение со временем собственной жизни. Психологическое время считается важным атрибутом самосознания личности и одним из условий ее существования»[[22]](#footnote-22).

Исследователями отмечаются следующие особенности психологического возраста: обратимость и многомерность. Психологическое время способно ускорять и замедлять свое течение, оно может переживаться непрерывным или прерывистым.

В рамках концепции личностного времени К.А. Абульхановой-Славской внутреннее время человека по мере становления личности становится все более психологическим и в пределе личностным[[23]](#footnote-23).Внутреннее время обладает следующими свойствами: наиболее часто встречающееся свойство – изменение хода времени (замедление или ускорение внутреннего времени относительно внешнего), обратимость времени, параллельные времена, появление дополнительного времени.

## 1.2 Временная перспектива как характеристика психологического времени

Понятие временной перспективы было предложено К. Левиным. Введение этой категории дополняло понятие «жизненного пространства», которое представляло единицу человеческой личности. Введением этого понятия К. Левин подчеркивал тот факт, что «психологическое поле», существующее в данный момент, включает в себя представление о своем прошлом и будущем. Когда человек воспринимает, переживает свое теперешнее положение, то это переживание связано с его ожиданиями, желаниями, представлениями о своем будущем и прошлом[[24]](#footnote-24).Сам термин был введен в научный оборот Л. Франком для характеристики взаимосвязи и взаимообусловливания прошлого, настоящего и будущего в сознании и поведении человека[[25]](#footnote-25).

К. Левин первым среди психологов построил пространственновременную модель, в которой сознание и поведение индивида рассматривались сквозь призму долговременной перспективы и разносторонних характеристик индивидуального жизненного пространства. Причем во времени он выделял зоны настоящего, ближайшего и отдаленного прошлого и будущего, а в пространстве – уровни реального и ирреального (основанного на фантазии). Рассматривая развитие различных измерений психологического поля индивида в процессе онтогенеза, Левин указывал на то, что жизненное пространство новорожденного не имеет временных измерений; в раннем детстве происходит дифференциация психологического прошлого и будущего, однако почти не дифференцированы уровни реальности и фантазия. В дальнейшем происходит расчленение ближайших и отдаленных зон прошлого и будущего, реальных и желаемых, но возможных лишь в фантазии событий прошлого и будущего.

Аналогичное временной перспективе понятие «временной кругозор» вводит П. Фресс, рассматривая его как интегративную характеристику развития временных представлений личности, формирующихся в процессе социальной деятельности. В этом смысле развитый временной кругозор является показателем освоения личностью временных отношений.

Ж. Ньюттен разграничивает временную перспективу, временную ориентацию и временной аттитюд или отношение ко времени. По мнению автора, временная перспектива – это последовательность событий с определенными интервалами между ними, представленных в сознании человека в некоторый конкретный момент времени.

Особое внимание Ж. Ньюттен уделяет перспективе будущего, которая составляет планы, задачи, намерения личности, представляющие ее потребностно-мотивационную сферу.

Ближайшая временная перспектива рассматривается как конитивномотивационное понятие. Временная перспектива, в отличие от пространственной, может быть репрезентирована только «ментально», «когнитивно». Создание дифференцированного будущего субъекта возможно только при участии когнитивных психических структур, что формирование временной перспективы осуществляется через когнитивное преобразование потребностей в планы, намерения и задачи субъекта, через формирование у субъекта ряда структур «средство – цель». В своей концепции Ж. Ньюттен предполагает, что события со своими временными знаками находятся во временной перспективе подобно тому, как объекты, существующие в пространстве, находятся в пространственной перспективе: присутствие во внутреннем плане этих разноудаленных объектов и создает временную перспективу. Таким образом, временная перспектива, по мнению Ж. Ньюттена выступает как функция составляющих ее глубину, структуру, степень реальности, содержательные характеристики и т. п.

В. Ленс выделял два аспекта временной перспективы будущей жизни – когнитивный, связанный с предвидением будущих событий и планированием деятельности, и аффективный, отражающий эмоциональную установку относительно своего будущего[[26]](#footnote-26).

Говоря о проблеме временной перспективы, психологи сводят ее к сугубо субъективным параметрам времени. Временная перспектива рассматривается в следующих направлениях:

- определение будущего соотносительно с прошлым и настоящим;

- исследование структурированности перспективы;

- с точки зрения ценностного содержания.

К.А. Абульханова-Славская предлагает различать психологическую, личностную и жизненные перспективы как три различных явления. Психологическая перспектива представляется как когнитивная (сознательная) способность человека сознательно, мысленно предвидеть будущее, прогнозировать его, структурировать и представлять себя в будущем. Личностная перспектива понимается не только как способность предвидеть будущее, но и готовность к нему в настоящем, установка на текущее, т.е. реальной личностной возможностью реализовать намеченные планы. Жизненная перспектива включает совокупность обстоятельств и условий жизни, которые при прочих равных условиях создают личности возможность для оптимального жизненного продвижения[[27]](#footnote-27).Жизненная перспектива создается предшествующей жизнью и выражается в жизненной позиции личности[[28]](#footnote-28).

Многие авторы рассматривают жизненную перспективу с позиций планирования будущего. С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что жизненный план является отражением прошлого, настоящего и будущего в жизнедеятельности личности, в их диалектическом единстве и преемственности[[29]](#footnote-29).

По мнению И.С. Кона, жизненный план возникает, с одной стороны в результате обобщения целей, которые ставит перед собой личность, как следствие построения пирамиды ее мотивов, с другой стороны, когда предметом размышлений становится не только конечный результат, но и способы его достижения, путь, которым человек намерен следовать, и те объективные и субъективные ресурсы, которые ему для этого понадобятся. Таким образом, отмечает И.С. Кон «идет процесс конкретизации и дифференциации целей и мотивов»[[30]](#footnote-30).

Интересна попытка определения специфики временной структуры сознания личности посредством понятия «временная транспектива», отражающего взаимосвязь ретроспективных и перспективных моментов индивидуального бытия, особенности «сквозного видения» из настоящего в прошлое и будущее[[31]](#footnote-31).

Особый интерес представляет процесс развертывания, реализации временной перспективы личности в форме жизненной стратегии субъекта. При анализе временной перспективы личности выделяется ее стратегический аспект – построение глобальных жизненных планов, масштабность которых носит индивидуальный характер и связана с мотивационной направленностью личности; и операциональный аспект – целеполагание и планирование субъектом собственной деятельности, ее результатов и последствий в данной жизненной ситуации. Конкретно-ситуативными составляющими временной перспективы личности являются, например, цели и намерения[[32]](#footnote-32).

Намерение чаще всего определяется, как сознательное стремление завершить определенное действие в соответствии с намеченной программой, направленной на достижение предполагаемого результата, т.е. как особое функциональное образование психики, возникающее в итоге акта целеполагания и подразумевающее выбор соответствующих средств, с помощью которых субъект собирается достичь поставленной цели. Намерение обладает своей собственной внутренней динамикой, важнейшим параметром которой является устойчивость к различным девиирующим (отклоняющим) факторам.

Намерение является мультипликацией мотивационных и когнитивных аспектов личности, обусловливающих поведение в конкретной ситуации: с одной стороны, оно обладает динамической силой (побуждением потребностей) и является целеориентированным, с другой стороны – будучи связанным с операциональным звеном деятельности, содержит в себе оценочные компоненты. В намерении сливается мотивационная притягательность цели и субъективная вероятность (прогноз реализации программы действия) ее достижения, что и приводит к итогу конкретного целевого выбора. Устойчивость намерения связана с личностными диспозициями различного уровня (ригидность/лабильность, уровень притязаний,особенности каузальной атрибуции).

Другое направление исследований операционального аспекта временной перспективы личности связано с анализом так называемых процессов перспективного целеполагания. С этой точки зрения временная перспектива личности представляет собой динамическую последовательность целей, имеющих разную степень жизненной значимости. Цель, определяемая как сознательный образ будущего результата действия, имеет множественную детерминацию. С одной стороны, сформированная цель – это некоторый рациональный прогноз (предвосхищение) хода и результата собственной деятельности, основанный на систематизации прошлого опыта; с другой стороны, предвосхищаемый результат – это своего рода предметная кристаллизация мотива, побуждающего деятельность субъекта. Таким образом, цель представляет собой специфический результат взаимодействия мотивационно-смысловой и рациональной сфер деятельности субъекта.

Перспективное целеполагание - это процесс формирования и уточнения некоторого гипотетического психического образования, которое можно было бы назвать предцелью. Отличие предцели от собственно цели состоит в менее обобщенном характере формулировки, в большей гибкости, лабильности, в умозрительном, рациональном, предшествующим непосредственному эмоциональному предвосхищению статусе. Прежде чем стать реальной целью, предцель подвергается особого рода оценке, эмоциональному «взвешиванию», после чего она либо реализуется в деятельности субъекта, либо отклоняется, либо модифицируется. Особую роль в судьбе предцели играют переживания успеха/неуспеха, ситуативно или устойчиво доминирующие у субъекта. Основу перспективного целеполагания составляют, с одной стороны, актуальные мотивационнопотребностные тенденции субъекта, с другой стороны - когнитивный прогноз, антиципация возможного развития ситуации. Таким образом, перспективное целеполагание - это процесс предварительной постановки цели, предшествующий ее принятию и реализации в деятельности.

Свойства предцели приближают ее по характеру к феномену намерения. Хотя психологическое значение анализа глобальных аспектов временной перспективы личности является очевидным, ее операциональные характеристики и ситуативная динамика пока недостаточно изучены.

О.Н. Арестовой выявлены три основных способа ситуативного построения и функционирования временной перспективы личности. Эти виды временной перспективы отличаются по параметрам временной устойчивости, подверженности эмоциональной деформации, зависимости от успеха/неуспеха, степени ситуативной коррекции. Параметры построения временной перспективы обнаружили корреляцию с мотивационными особенностями субъекта, уровнем его притязаний и достижений[[33]](#footnote-33).

В зависимости от типа мотивации субъекта формируются индивидуальные особенности временной перспективы личности. Так, зависимость от типа мотивации обнаруживает такой параметр временной перспективы личности, как деформация намерения со стороны непосредственно-эмоционального переживания результата собственной деятельности. Эта деформация проявляется в несовпадении предполагаемого и реального выборов.

Реализуемость намерения характеризует общий уровень структурированности временной перспективы личности и стратегии деятельности в целом. Так, мотивация достижения повышает реализуемость временной перспективы в реальной деятельности. По-видимому, в основе этого свойства лежит большая глубина временной перспективы и ее устойчивость по отношению к эмоционально-ситуативным факторам. Высокая реализуемость намерений говорит, с одной стороны, об их структурирующей роли в поведении субъекта, с другой стороны - о переходе от непосредственной, эмоционально-ситуативной детерминации поведения к более рациональной и опосредствованной ее форме. При мотивации, связанной с самооценкой и самоутверждением, непосредственноэмоциональное переживание результата поведения преобладает над опосредствованными, рефлексивными детерминантами поведения. Следствие этого - деформация намерения непосредственными эмоциональными переживаниями результата деятельности и утрата временной перспективой структурирующего и направляющего воздействия на поведение личности.

Построение и ситуативная коррекция временной перспективы личности, таким образом, является составной частью целостной общей стратегии построения поведения человека. Динамика реализуемости намерения в деятельности субъекта говорит о ее структурирующей функции в поведении. Реализуемость намерения проявляет зависимость от содержания мотивации субъекта. Это мотивационное влияние проявляется посредством взаимодействия двух различных детерминант целеполагания - когнитивнорациональной и непосредственно-эмоциональной. Мотивация, ориентированная на самооценку и защиту «Я», способствует преобладанию непосредственно-эмоциональных детерминант коррекции намерения, что влияет на глубину временной перспективы и выражается в деформации намерения, особенно значительной в ситуации неуспеха. Напротив, мотивационные тенденции, не связанные с самоутверждением, способствуют переходу от непосредственно-эмоциональной детерминации поведения к опосредствованной, связанной с более глубокой и устойчивой временной перспективой.

Настоящее переживается нормальным индивидом как осознание его собственной деятельности и внутреннего побуждения к этой деятельности. Будущее является открытым, другими словами наши ожидания и планы постоянно проецируются в будущее. Прошлое переживается как что-то, что мы оставляет позади, как что-то больше и несуществующее, но являющееся для нас реальностью с некоторыми особенными качествами: доступностью, ценностью и изменчивостью.

Ю. Минковски выделил следующие зоны временной перспективы: удаленное прошлое, среднее прошлое, ближайшее прошлое, настоящее, ближайшее будущее, среднее будущее, удаленное будущее[[34]](#footnote-34).

И.В. Дубровина выделяет 8 категорий структуры временной перспективы:

- ближайшее будущее;

- актуальный период;

- близкое будущее;

- отдаленное будущее;

- вся жизнь;

- открытое настоящее;

- историческое будущее;

- прошлое[[35]](#footnote-35).

В основу данной структуры временной перспективы положено содержание мотивов, ее составляющих. В результате все мотивы были разделены на следующие категории:

- мотивы, отражающие некоторый аспект личности субъекта;

- мотивы, направленные на выполнение чего-либо, мотивация активности. В этой категории дополнительно выделяются мотивы профессиональной деятельности;

- отдельно рассматриваются всякая активность субъекта по отношению к самому себе, мотивы саморазвития;

- мотивация, подразумевающая социальные контакты. Дополнительно выносятся мотивы общения, связанные с ожиданием чего-либо от других людей;

- активность, связанная с получением информации, с познанием;

- мотивация, связанная с трансцендентальными ценностями, поиском смысла жизни;

- мотивы, связанные с желанием что-то иметь, обладать чем-то;

- активность, связанная с отдыхом, проведением досуга;

- неклассифицируемые и некстати данные ответы.

Таким образом, даются следующие определения категорий структуры временной перспективы: ближайшее будущее – цели, располагаемые в перспективе текущего дня, недели, месяца; актуальный период – цели периода профессиональной деятельности; близкое будущее – цели, отдаленные на ближайшие год-два; отдаленное будущее – цели, относящиеся к периоду зрелости, старости; вся жизнь - цели, относящиеся к какому-то периоду предстоящей жизни, которые нельзя точнее определить во времени; открытое настоящее – желание обладать какими-то качествами, свойствами, умениями, которые не ограничены во времени – «сегодня и ежедневно»; историческое будущее – цели, связанные не только с жизнью отдельного человека, но и с жизнью других людей, всего человечества; прошлое – упоминание о прошлом.

Событие – основная единица всякого исторического процесса, в том числе и биографии человека. С событиями связаны коренные перестройки характера, изменения направления или темпа развития личности. Понимание сущности событий во многом определяет понимание природы жизненного пути в целом. В психологии существуют некоторые определения этого понятия. С.Л. Рубинштейн пишет: «События жизни – это узловые моменты поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека»[[36]](#footnote-36).Под событием также подразумевается некоторое конкретное изменение, происходящее мгновенно или достаточно быстро[[37]](#footnote-37). Б.Г. Ананьев различал события окружающей среды и события поведения человека в среде. К этому добавляется третья группа – события внутренней жизни[[38]](#footnote-38). Е.И. Головаха и А.А. Кроник предлагает следующую классификацию событий: события, связанные с изменениями:

- в обществе;

- в природе;

- в мыслях, чувствах, ценностях;

- в состоянии своего здоровья;

- в семье и быту;

- изменения, связанные с работой, образованием, обшественной деятельностью;

- изменения в сфере досуга, общения, хобби[[39]](#footnote-39).

События отличаются дискретностью, ограниченностью во времени по сравнению с обстоятельствами жизни. Время, последовательность и способ осуществления жизненного события не менее важны, чем сам факт, что данное событие имело место[[40]](#footnote-40).

Степень включенности события в субъективную сеть межсобытийных связей отражается в сознании человека в форме переживания им значимости ланного события. Значимость события в психологическом времени определяется совокупностью его связей с другими событиями[[41]](#footnote-41).Иными словами, чем больше связей имеет данное событие, тем более оно значимо с точки зрения самого субъекта. И чем более значимо событие для личности, тем в большей мере, с его точки зрения, оно влияет на другие события и зависит от них, выступая по отношению к ним причиной или следствием, целью или средством. Незначимые события – это такие, которые слабо связаны с другими событиями, порой являющиеся случайными или изолированными.

В различных культурах и социальных условиях может доминировать ориентация на прошлое, настоящее или будущее.

Доминирование той или иной ориентации исследователи иногда кладут даже в основание психологической типологии личности, выделяя при этом людей, ориентированных на прошлое, настоящее или их единство.

В.И. Ковалеву удалось теоретико-феноменологически и частично эмпирически выявить наличие четырех типов, которые можно назвать личностными типами организации жизни[[42]](#footnote-42).Не каждая личность абсолютно неповторима в своем отношении к жизни, ко времени; в их организации существуют некоторые типичные варианты этих отношений и способов организации времени жизни. Его типология получила следующее выражение:

1. Стихийно-обыденный тип характеризуется зависимостью личности от событий и обстоятельств жизни; личность не успевает за временем, не может организовать последовательность событий, предвосхищать их наступление и предотвращать осуществление. Этот способ организации жизни отличается ситуативностью поведения, отсутствием личностной инициативы.

2. Функционально-действенный, при котором личность активно организует течение событий, направляет их ход, своевременно включается в них, добиваясь эффективности, инициатива же охватывает только отдельные периоды течения событий, но не их субъективные или объективные последствия,отсутствует пролонгированная регуляция жизни.

3. Созерцательный, который проявляется в отсутствии способности к практической организации времени, в пассивности, но духовноинтеллектуальной, творческой жизни. Обнаруживаются пролонгированные тенденции. Пассивно-пролонгированный тип созерцателя, видящего сложность мира, но неспособного ее разрешить своими силами, был описан и К. Г. Юнгом.

4. Творчески-преобразующий, которому свойственна пролонгированная организация времени, соотнесенная со смыслом жизни, с общественными тенденциями. Противоречие (или проблема) данного исследования состояло в том, что вне лонгитюдинального исследования было бы достаточно произвольно судить о характере регуляции и организации личностью ее жизненного пути только по получаемым в данный момент рефлексивно определяемым характеристикам ее активности[[43]](#footnote-43).

При исследовании доминирующих временных ориентации был обнаружен факт, заключающийся в том, что ориентация на настоящее не подразумевает озабоченность человека только текущим моментом, но, скорее, определяет заботу о прошлом и будущем в равной мере.

Поэтому вполне правомерным является рассмотрение будущих (еще не происшедших) событий жизни в единой реальной связи с прошлыми (уже происшедшими) событиями, направленное на изучение реальной взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего в структуре психологического времени.

В последнее время проводятся исследования психологического времени, в том числе временной перспективы, как одной из его составляющих, в связи с формированием личности. В работах по этой проблеме рассматриваются: типология временной перспективы личности, особенности использования времени личностью в норме и патологии, психологическое время как фактор формирования отношений личности в коллективе. В результате исследований было выявлено то, что, психологическое время выполняет существенную функцию в регуляции сознания и поведения личности.

При несогласованности перспективы, когда человек недостаточно связывает будущие события с настоящими и прошлыми, возникает феномен «временной некомпетентности», который негативно сказывается на степени адаптированнности личности к конкретным условиям жизнедеятельности. Несогласованность перспективы связана с низкой субъективной актуальностью событий жизни, с переживанием жизни как чрезмерно растянутого. Данные психологических исследований обнаруживают прямую или опосредованную связь параметров будущей временной перспективы с такими личностными характеристиками как самооценка, я-концепция, мотивация достижений, тревожность, импульсивность и ряд других. Уровень развития будущей временной перспективы, критерием которого выступают ее продолжительность, оптимистичность и реализм, степень дифференцированности и согласованности, связан с уровнем психического и социального развития личности.

Таким образом, временная перспектива представляет собой важный личностный конструкт, отражающий временной аспект жизни человека и имеющий многомерную структуру, включающую определенное содержание и ряд динамических параметров: протяженность, направленность, когерентность (согласованность), эмоциональный фон и другие.

**Выводы**

Подводя итог, выделим основные положения, на которые будем опираться в дальнейшем:

1) временная перспектива – это последовательность событий с определенными интервалами между ними, представленных в сознании человека в некоторый конкретный момент времени;

2) временная перспектива включает в себя, на наш взгляд психологические прошлое, настоящее и будущее;

3) временная перспектива характеризуется ее протяженностью, насыщенностью, структурой и реалистичностью.

4) единицей временной перспективы, по нашему мнению, является *событие,* под которым подразумевается некоторое конкретное изменение, происходящее мгновенно или достаточно быстро;

4) события можно классифицировать следующим образом:

- СД – события детства, в том числе – событие своего рождения;

- СО – события образования, в том числе события в школе, события, связанные с учебой в университете (поступление, окончание);

- СС – события в семье (отношения с родителями, создание семьи, рождение собственных детей);

- СР – события работы, профессиональный pocт;

- СДос. – события, связанные с изменением в сфере досуга (события отдыха, события - путешествия), общения (знакомства, дружба, любовь), интеллектуальных увлечений;

- СЦ – события, связанные с изменением в мыслях, ценностях;

- СМ – приобретение материальных благ, переезд на другое место жительство,

- СУ – события утраты (собственная смерть, смерть близких и события, отнесенные к разным).

# ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В РАННЕЙ ЮНОСТИ

## 2.1 Психологическая характеристика ранней юности

Юность не так давно выделилась в самостоятельный период жизни человека, исторически относясь к переходному этапу возмужания, взросления. Современньre представления о границах возраста охватывают период от 14-15 до 18 лет.

В психологических периодизациях А.Н. Леонтьева[[44]](#footnote-44), Д.Б. Эльконина акцент делается на смене ведущего типа деятельности, которой в юношеском возрасте становится учебно-профессиональная деятельность. Л.И. Божович[[45]](#footnote-45) определяет старший школьный возраст в соответствии с развитием мотивационной сферы: юношество она связывает с определением своего места в жизни и внутренней позиции, формированием мировоззрения, моральным сознанием и самосознанием.

Одним из важнейших новообразований интеллектуальной сферы в юношеском возрасте становится развитие теоретического мышления. Старшеклассники и студенты младших курсов чаще задаются вопросом «почему?», их мыслительная деятельность более активна и самостоятельна; они более критично относятся как к преподавателям, так и к содержанию получаемых знаний. Меняется представление об интересности предмета: если младшие подростки ценят занимательность предмета и его фактологическую и описательную сторону, то старшеклассник интересуется тем, что неоднозначно, что не изучено, что требует самостоятельного обдумывания. Они очень ценят нестандартную форму подачи материала, эрудицию преподавателя[[46]](#footnote-46).

Второй особенностью интеллектуального развития в юношестве следует считать выраженную тягу к обобщениям, поиску общих закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами. Никто так, как старшеклассники, не любят больших теорий и не тяготеет к глобальным, космическим обобщениям. Однако широта интересов, как правило, сочетается в юношеском возрасте с разбросанностью, отсутствием системы и метода в получении знаний и навыков – интеллектуальным дилетантизмом.

Третьей характерной чертой является распространенная юношеская склонность преувеличивать свои интеллектуальные способности и силу своего интеллекта, уровень знаний и самостоятельности и тяга к показной, вычурной интеллектуальности. Почти во всех старших классах появляется некоторое число безразличных, скучающих школьников, всем своим видом выражающих усталость и презрение к обыденным школьным знаниям; учеба кажется им прозаичной и примитивной по сравнению с возможностями реальной жизни; они ведут себя так, словно все, что рассказывает учитель, скучно, аксиоматично, прозаично, давно всем знакомо, не нужно и не имеет ничего общего с реальной наукой, интеллектом, пиршеством ума. Они любят задавать учителям каверзные вопросы, даже получив ответ на которые они скорбно покачивают головой, пожимают плечами, разводят руками и т.д.[[47]](#footnote-47).

Важно и то, что в юношестве увеличивается степень индивидуализации в интересах и способностях, причем часто разница дополняется, компенсируется негативными поведенческими реакциями. Поэтому в старших классах учитель легко выделяет группу интеллектуалов-отличников (в современной школьной терминологии - ботаников), группу способных, но безалаберных учеников (богему), группу хронических троечников и т.д.

Развитие познавательных функций и интеллекта в юности имеет количественную и качественную стороны. Первая выражает тот факт, что юношеский интеллект более быстр, подвижен, эффективен, чем интеллект подростка. Качественные изменения - это сдвиги в самой структуре мыслительных процессов: важно не то, с какими задачами справляется юношеский интеллект, а то, каким образом он это делает.

К 15 годам появляются основы гипотетико-дедуктивного, мышления, способность к абстрагированию, формулировке и перебору альтернативных гипотез, интеллектуальная рефлексия. Появление абстрактного мышления тесно связано с обучением, сформированностью учебной деятельности. Одновременно при решении конкретных жизненных задач старшеклассники проявляют незаурядную смекалку, находчивость, сообразительность, порой превосходящие способности к абстрагированию. Развитие интеллекта в юности тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы, продуктивности, оригинальности[[48]](#footnote-48).

Разброс индивидуальных вариантов умственного развития в юношеском возрасте велик, поэтому можно встретить и старшеклассников с абстрактным, теоретическим мышлением, и школьников, справляющихся с задачами на конкретном уровне.

Сталкивая личность с множеством новых, противоречивых жизненных ситуаций, переходный возраст стимулирует и актуализирует ее творческие потенции. Важнейший интеллектуальный компонент творчества - преобладание дивергентного мышления, с которым связывают то, что на один вопрос может быть дано множество одинаково правильных и равноправных ответов (в отличие от конвергентного мышления, предполагающего однозначное решение, снимающее проблему как таковую). Юность психологически склонна к поливариантности, неоднозначности в интеллектуальной деятельности, готова освободиться от обыденных и традиционных представлений, искать новые ассоциации, строить новые связи[[49]](#footnote-49).

Конкретные личностные свойства интеллектуально развитых юношей могут быть различными, но все они сочетаются с развитым интеллектуальным самоконтролем, выраженной мотивацией интеллектуального достижения, придания высокой личностной ценности качествам интеллекта, склонностью к самообразованию и т.д. Поскольку школьная учебная программа, как правило, регламентирована, юношеское творчество иногда полнее и ярче проявляется вне учебных занятий - на факультативах, кружках, секциях, заочных школах, курсах и т.д., где творчество может сохранять игровые формы и одновременно профессионально ориентировать старшеклассников.

Умственное развитие в юношеском возрасте заключается не столько в накоплении знаний и навыков, изменении свойств и структуры интеллекта, сколько в формировании индивидуального стиля умственной деятельности – индивидуально-своеобразной системы психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей(типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности.

В познавательных процессах это выступает как стиль мышления, который тесно связан с типом нервной деятельности юноши, темперамента, условий воспитания и навыков самовоспитания. Так, по данным Н.Е. Малкова, старшеклассники с инертной НС в условиях школьных перегрузок учатся хуже, чем обладатели подвижного типа НС, т.к. не успевают за быстрым темпом преподавания. Однако недостатки этого типа НС могут компенсироваться другими ее свойствами: так, школьники с инертной НС лучше планируют свою деятельность, контролируют ее, упорнее добиваются необходимого результата, они более скрупулезно вникают в изучаемый материал, обладают интеллектуальной дисциплиной и волей.

Юношеский возраст связан с формированием активной жизненной позиции, самоопределением, осознанием собственной значимости. А все это неотделимо от формирования мировоззрения как системы взглядов на мир в целом, представлений об общих принципах и основах бытия, как жизненной философии человека, суммы и итога его знаний. Развитие мышления создает все предпосылки для формирования мировоззрения, а продвижение в личностном плане обеспечивает его устойчивость и мотивированность.

Но мировоззрение - это не только система знаний и опыта, но еще и система убеждений, переживание которых сопровождается чувством их истинности, правильности. Поэтому мировоззрение тесно связано с решением в юности смысложизненных проблем, осознанием и осмыслением своей жизни не как цепочки случайных разрозненных событий, а как цельного направленного процесса, имеющего преемственность и смысл.

Юношеское отношение к миру имеет большей частью личностную окраску. Явления действительности интересуют юношу не сами по себе, а в связи с его собственным отношением к ним. Читая книги, многие старшеклассники выписывают понравившиеся им мысли, делают на полях пометки типа Вот это правильно, Я так и думал и т.д. Они постоянно оценивают себя и других, причем даже частные проблемы часто ставятся ими в морально-этическую плоскость. Мировоззренческий поиск включает в себя социальную ориентацию личности, осознание себя в качестве частицы, элемента социальной общности (социальной группы, нации и т.д.) и выбор своего будущего социального положения и способов его достижения.

Некоторые особенности эмоциональных реакций юношеского возраста коренятся в гормональных и физиологических процессах. В частности, юность характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью, реактивностью. Это проявляется в неуравновешенности, раздражительности, вспышках то хорошего, то плохого настроения и т.п. Физиологи связывают юношескую неуравновешенность, резкие смены настроения, частые депрессии и экзальтации, конфликтность и общую негибкость эмоциональных реакций с нарастанием в этом возрасте общего возбуждения и ослаблением всех видов условного торможения.

Но поскольку пик эмоциональной напряженности, тревожности большинство психологов относят к 12-14 годам, то чаще эмоциональные сдвиги юношества объясняют социальными факторами, причем индивидуально-типологическими. В частности, это - противоречивость уровня притязаний и самооценки, противоречивость образа Я, противоречивость внутреннего мира и т.д.

Обнаружено, что по целому ряду психологических тестов нормы психического здоровья для юношей значительно отличаются от тех же норм для взрослых. Вполне нормальные юноши и девушки дают более высокие показатели по шкалам психопатия, шизофрения и гипомания, чем взрослые (по MMPI). Это значит, что эмоциональные реакции, которые у взрослых считались бы отклонением от нормы, признаками болезни, у юношей являются статистической нормой. Проективные тесты (Роршах и ТАТ) показывают рост уровня тревожности к юношескому возрасту. Очень часто в этом возрасте встречается синдром дисморфофобии (бред физического недостатка) и возрастает число личностных расстройств, в частности, случаев деперсонализации.

Максимум эмоциональных реакций (в том числе и тревожности) юноши проявляют в отношении сверстников, близких, друзей и минимум – в отношениях с посторонними взрослыми и преподавателями. Возраст до 18 лет является критическим для появления психопатий. Кроме того, в юношеском возрасте особенно остро акцентуируются некоторые свойства характера (в частности, повышенная активность, возбудимость, подозрительность, педантичность, замкнутость и т.д.), которые могут закрепиться и повышать возможность возникновения психических травм и отклоняющегося (девиационного) поведения. Например, повышенная активность и возбудимость нередко делают юношей неразборчивыми в выборе знакомств, побуждают участвовать в рискованных авантюрах и сомнительных предприятиях (особенно группового характера), толкают к алкоголю, наркотикам, провоцируют демонстративные реакции. Таким способом юноши рассчитывают самоутвердиться и избавиться от гнетущего ощущения собственной личностной недостаточности. Замкнутость в ранней юности часто перерастает в болезненную самоизоляцию, формирует комплекс неполноценности.

В юношеском возрасте значительно расширяется круг факторов, способных вызвать эмоциональный отклик; способы выражения эмоций становятся более гибкими и разнообразными; увеличивается продолжительность эмоциональных реакций и т.д. Если бы взрослые реагировали на все с непосредственностью ребенка, то они были бы психически травмированы, постоянно перевозбуждены и эмоционально неустойчивы, поскольку круг значащих для него отношений шире детского. Поэтому в юношестве заканчивается формирование механизмов внутреннего эмоционального торможения и способности избирательного реагирования на внешние воздействия. Чем старше юноша, тем лучше выражены эти процессы.

Но нужно иметь в виду, что низкий уровень эмоционального реагирования в юношестве - признак психологически неблагоприятный. Внешне это выглядит как повышенное беспокойство, раздражительность, неустойчивость, однотипность или неадекватность эмоционального реагирования. Юноши в этом случае неловки, нерешительны, малообщительны, эмоционально скованы и часто неадекватны. К 30 годам после трудной адаптации к среде, работе, профессии они чаще обнаруживают невротические симптомы.

В целом же, чем старше юноша, тем сильнее выражено улучшение коммуникативности и общего эмоционального самочувствия.

Мы знаем, что к подростковому возрасту складываются основные структуры темперамента; юношеский возраст усиливает способность управлять собственными эмоциональными реакциями. И начиная с 17 лет, улучшаются такие показатели (по тесту Кеттелла), как общительность, контактность, доминантность (настойчивость, соревновательность, стремление главенствовать), а общая возбудимость с возрастом снижается. У юношей снижаются показатели по факторам чувствительности, мягкости характера, чувства зависимости, потребности в опеке; уменьшаются неуверенность в себе, внутреннее беспокойство и тревога, т.е. в целом развитие идет в сторону большей уравновешенности.

В целом юношеский возраст характеризуется большей, по сравнению с подростковым, дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля и саморегуляции. Юношеские настроения и эмоциональные отношения более устойчивы и осознаны, чем у подростков, и соотносятся с более широким кругом социальных условий.

Юность характеризуется и расширением круга личностно значимых отношений, которые всегда эмоционально окрашены (морально-нравственные чувства, эмпатия, потребность в дружбе, сотрудничестве и любви, политические, религиозные чувства и т.д.). Это связано также с установлением внутренних норм поведения, и нарушение собственных норм всегда связано с актуализацией чувства вины. В юности заметно расширяется сфера эстетических чувств, юмора, иронии, сарказма, странных ассоциаций. Одно из важнейших мест начинает занимать эмоциональное переживание процесса мышления, внутренней жизни - удовольствия от думания, творчества[[50]](#footnote-50).

Развитие эмоциональности в юности тесно связано с индивидуальноличностными свойствами человека, его самосознанием, самооценкой и т.д.

Несмотря на некоторые колебания в уровнях самооценки и тревожности и разнообразие вариантов личностного развития, можно говорить об общей стабильности личности в этот период, начавшийся с формирования «Я-концепции» на границе подросткового и старшего школьного возрастов. Старшеклассники в большей степени принимают себя, чем подростки, их самоуважение в целом выше. Интенсивно развивается саморегуляция, повышается контроль за своим поведением, проявлением эмоций. Настроение в ранней юности становится более устойчивым и осознанным. Дети в 16-17 лет, независимо от темперамента, выглядят более сдержанными, уравновешенными, чем в 15-16 лет.

## 2.2 Формирование временной перспективы в юношеском возрасте

Время, как и пространство, является универсальной базисной категорией в познании ребенком окружающих его людей и вещей. С момента рождения он ориентируется во времени посредством чередования биологических ритмов своей жизни – таких как смена сна и бодрствования, время кормления и тому подобные, регулируемые социальной средой.

В младенчестве дети очень четко усваивают временные понятия, связанные с биологическими ритмами. Примечательно, что дети уже через два-три месяца после своего рождения привыкают к определенному времени кормления настолько точно, что период между двумя разными приемами пищи воспринимается им как постоянная и универсальная единица. Если мать забывает накормить вовремя своего младенца, он, с точностью до десяти-пятнадцати минут, начинает криком привлекать свою мать или коголибо, так как образ матери может к тому времени еще не сложиться, чтобы ему принесли еду. Время отхода ко сну он знает также четко, возможно потому, что младенец спит обычно девять десятых дня и смена сна и бодрствования не относится к определению ребенка во времени.

Младенец начинает ориентироваться во времени на рефлекторном уровне гораздо раньше, чем, например, в пространстве и понятие «время» он, фигурально выражаясь, впитывает с молоком матери.

Дальнейшее представление ребенка о времени связано с большими трудностями. Рефлекторная дуга (время - еда) разрушается. Его начинают кормить в различное время, и только тогда, в основном, когда он попросит. Вслед за этим начинает строиться когнитивное представление, основанное в основном на смене светлого и темного периода суток. Ему прививается, что в темное время он должен спать, а в светлое бодрствовать. Таким образом, в раннем детстве закладываются основные принципы времени для ребенка на подсознательном уровне, которые он не будет осознавать, скорее всего, всю жизнь, но будет подчиняться принципам, заложенным в глубины подсознания.

И только в дошкольное детство представление ребенка о времени принимает социальный и этнически-культурный характер.

На фоне многочисленных изменений особая роль в дошкольном возрасте принадлежит становлению основных элементов самосознания. Сознание «Я» как активного начала, как субъекта деятельности появляется в 2-3 года, когда ребенок овладевает личными местоимениями и возникает первая фаза детского негативизма, выраженного формулой «Я сам»[[51]](#footnote-51).Зачатки самосознания обнаруживаются в самооценке ребенка. На основе самооценки у ребенка формируется уровень притязаний - притязание на признание, чувства вины и стыда и так далее, а также все это тесно связано с новым осознанием себя во времени. Формируются индивидуальное прошлое и индивидуальное будущее, которые непосредственно связаны с настоящими событиями.

Все перечисленные элементы, а также психосексуальная идентификация, то есть осознание дошкольником своей половой принадлежности, складываются в ребенке в общую схему «образа-Я» или «Я-концепцию».

Самосознание ребенка в раннем онтогенезе исследуется через особенности его образа себя, который выступает как целостное когнитивноаффективное образование, отражающее развитие самопознания и самооценки ребенка в ходе жизнедеятельности. В этом смысле, временные аспекты образа себя у детей, такие как самопознание, самоотношение и самоорганизация во времени собственной жизни, могут выступить адекватной единицей анализа субъективного времени у дошкольников.

Процесс формирования образа Я у ребенка сложен и противоречив. Образ Я у дошкольника еще недифференцирован. Когнитивные компоненты практически отсутствуют.

В дошкольном возрасте ребенок погружен в нерасчлененное времяпространство, поскольку его социальные связи не носят еще четко обозначенной и заданной ориентации во времени, регламентируемой социально значимым взрослым. Его ориентация во времени осуществляется в значительной мере стихийно, разрозненно, дискретно, поскольку на этот процесс влияет много факторов, имеющих разные источники, подчас мало связанные между собой. В этом возрасте представления о времени носят мифологический характер: они богаты по содержанию, но не структурированы; глобальны, но не систематизированы. Представления о временных характеристиках существуют в детском сознании фрагментарно и с разной степенью осознанности.

Поскольку дошкольник еще не соотносит временные ощущения с объективной временной сеткой, то можно наблюдать в этом возрасте наиболее ярко явление гомоморфизма временных параметров. Дети рассуждают так: «Время вообще есть, но без часов оно не заметно», «часы не главное, часы – точное время, а настоящее время в днях, сутках». Дошкольник живет в собственных представлениях здесь и теперь, где минутка – это слово, пока не соотносимое с физической мерой времени. В этом возрасте идет интенсивное накопление знаний о предметах и явлениях действительности, организованных во времени, чему способствует овладение родной речью, наблюдение за окружающим миром, а также осознание своей собственной жизни.

В общеобразовательных школьных программах меры времени запоминаются учениками, но не структурируются в систему, в целостный пространственно временной континуум. Это утверждается и в общепринятых философией определениях основных характеристик категории времени:

1) последовательность, характеризующая непрерывное следование одного явления, события за другим;

2) длительность, определяемая как продолжительность, протяженность явления во времени;

3) 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.

Эти метазнания, как отмечает И.С. Якиманская, не задаются обучением, но могут служить каркасом, интегрирующем все разрозненные представления ребенка о времени[[52]](#footnote-52).Проявляясь во множестве своих частных характеристик, становление представлений о времени проходит на основе субъектного опыта ориентации ребенка во времени с момента рождения по мере развития его движений, речи, знакомства с окружающим миром; а также присвоения культурных образцов социального взаимодействия, усвоение лексики и грамматики родного языка, соотношения мер и величин и так далее.

Можно утверждать, что при благоприятных условиях можно скорректировать его представление о времени и подвести к осмыслению основных метазнаний философии.

Введение объективного времени требует определенного контекста, который позволит перейти от наивной картины мира в сознании ребенка к принятому в культуре устройству времени. Это и будет тем эмоциональным кодом, личностным смыслом, ценностью, установкой, который позволит ввести ребенка в мир научных представлений о времени.

Синтез метапредставлений в единое представление о времени проводится постоянно. Во-первых, это постоянная работа с календарем. Вовторых, для детей игра и драматизация представляют хорошую возможность сборки полученных представлений в единое целое. Например, проигрывание сцен несколькими дошкольниками, когда группа находит свой образ времени и демонстрирует его остальным ребятам. После того, как просмотрены все групповые работы, проводится обсуждение. Среди представленных образов наиболее распространенным было движение в заданном темпе и ритме одного или нескольких человек с последующим соединением этого образа с устройством часов, когда совмещены темпы секундной, минутной и часовой стрелок.

В результате исследований установлено, что различие в субъективном опыте детей состоит в том, что мифология современного ребенка содержит другую систему мифов. Так пропагандируемая мысль о параллельных мирах позволяет лучше ребенку понять синхронность, машины времени помогают установить последовательность действий, а длительность ребенок быстрее узнает из соотнесения программы передач, в которой обозначены мультфильмы, с самой их длительностью. Так ребенок может обидеться, если в программе стоит время 12 часов 30 минут, а мультфильма все нет. Таким образом, современный дошкольник быстрее и цепче усваивает метапредставления о времени и их связь.

Субъективное время ребенка определяется как его образ себя в прошлом, настоящем и будущем. Временной аспект образа себя у ребенка качественно различается на разных этапах онтогенеза, и в основе этих различий лежит содержание центральных для возраста личностных новообразований ребенка и особенности его коммуникативного опыта.

В дошкольном возрасте с большими трудностями сопряжено усвоение временных интервалов. Время текуче, не имеет наглядной формы, не подвластно никакой практической деятельности, поэтому знакомство дошкольника с ним начинается только с усвоения обозначений и мер времени – эталонов, выработанных человечеством.

Младшие дошкольники фактически не ориентируются во времени. Позже дети учатся определять небольшие промежутки времени определять, исходя из собственной деятельности. Легче всего усваиваются понятия: утро, день, вечер, ночь, т.к. они непосредственно вплетены в деятельность ребенка и связаны с конкретными действиями. Достаточно быстро усваиваются зима, лето, осень, весна - по этой же причине (хотя весну и осень дети долго путают). Труднее всего, в силу их относительности, усваиваются понятия вчера, сегодня, завтра, т.к. ребенок долго не понимает их взаимопереходов. Но к старшему дошкольному возрасту начинается освоение и этих понятий: пользуясь сегодняшним днем как точкой отсчета, ребенок запоминает их.

Так же трудно дается ребенку и освоение понятий: минута, час, день, неделя, месяц, год, т.к. на протяжении всего дошкольного детства не всегда обнаруживается подходящая мерка, опирающаяся на личный опыт ребенка. Но без соответствующего обучения даже у 6-7-летних детей представления о длительности небольших отрезков времени не возникают, хотя некоторая ориентировка уже есть. Так, в одном из экспериментов детям предложили рисовать по сигналу воспитателя ровно 3 минуты, а затем попросили снова порисовать на чистом листе бумаги и кончить тогда, когда, по их мнению, пройдет 3 минуты. Выяснилось, что большинство детей, понявших задание и не увлекшихся самим процессом рисования, начали рисовать те же самые предметы, что и в 1-й части эксперимента. Они объясняли это тем, что, хотя одно и то же рисовать неинтересно, зато, если рисовать то же самое, отмерится ровно 3 минуты.

Ребенок в этом возрасте только открывает для себя существование своего индивидуального прошлого, настоящего и будущего. В 6-7 лет ребенок помнит себя в прошлом, осознает в настоящем и представляет себя в будущем: когда я был маленьким, «когда я вырасту большим»[[53]](#footnote-53). Он с интересом слушает истории о себе того времени, когда он был маленьким. Дошкольник готов слушать истории о себе в прошлом много раз с большим энтузиазмом. С таким же удовольствием он обращается к своему настоящему будущему. «Когда я вырасту большим...» - очень важная позиция ребенка во временной перспективе его жизни. Образы памяти и воображения способствуют образованию феномена психологического времени[[54]](#footnote-54).

Само личностное развитие дошкольника во многом обусловлено характером его взаимоотношений с окружающими, что позволяет выделить общение ребенка со взрослыми как один из ведущих факторов становления личности и самосознания, особенно в первые семь лет жизни ребенка. Логично предположить, что временная перспектива самосознания ребенка также будет испытывать на себе влияние коммуникативного опыта детей.

Психосемантика образа себя во времени собственной жизни существенно преобразуется к концу дошкольного детства. В семь лет в самосознании ребенка впервые выделяется такой критерий возраста, как социальный статус человека, и его отношение к себе в прошлом, настоящем и будущем начинает опосредствоваться преимущественно этим параметром. Это позволяет выделить возраст семь лет у испытуемых как особый период в становлении временных параметров их самосознания, связанный с формированием новой жизненной позиции ребенка, с изменением в его личности, проявляющимся в осознании социальной ипостаси своего «Я».

Образ себя в прошлом в значительной мере выстроен ребенком с помощью взрослого, особенно в отношении ранних периодов собственной жизни. Более близкое к настоящему прошлое детей представлено в ретроскопии «личными» (действительно принадлежащими самому ребенку) воспоминаниями, в которых у маленьких детей равно представлены действия, эмоциональные состояния и события их прошлой жизни, а у старших дошкольников начинает превалировать специфическое, целостное и глобальное восприятие себя в прошлом.

У детей достаточно рано складывается образ себя в прошлом. «Я‑прошлое» осознается дошкольниками преимущественно через отдельные действия, эмоциональные состояния и события, которые ребенок испытал, осуществил и соотнес со своим «Я» как имеющие к его «Я» прямое отношение.

В то же время образ себя в прошлом не является целиком продуктом индивидуальной жизнедеятельности ребенка, но в значительной мере выстроен им с помощью взрослого: через усвоение его оценок себя в прошлом, его отношения к себе прошлому, его знаний о себе в прошлом.

С возрастом у детей временной горизонт в сторону прошлого увеличивается, а отношение к своему прошлому качественно преобразуется: в нем начинает доминировать оценочный, обобщенный подход.

При отсутствии полноценного общения со взрослым прошлое в представлении детей выступает как пустое по содержанию и эмоционально безразличное или негативное по переживанию. Оно не выстроено в логическую последовательность, плохо отдифференцированно от настоящего и будущего, не обладает индивидуальными и уникальными для каждого ребенка чертами. Целые годы жизни ребенка отсутствуют в его представлениях о своем прошлом, а память удерживает лишь ближайшие к настоящему события режимного характера - прогулки, еду, сон, игры.

С возрастом образ себя во времени собственной жизни качественно преобразуется. Со стороны осознания себя в прошлом, настоящем и будущем ребенок семи лет представляет собой особую возрастную группу. От более маленьких детей его отличает осознание новых свойств своей личности - ее социальных параметров. Именно они в общем и целом определяют характер его представлений о себе и оценки себя не только в настоящем, но также в прошлом и будущем, т. е. временной аспект его самосознания в целом. Вне полноценного общения со взрослым временной аспект образа себя обретает аномальные формы, что доказывает значение фактора общения для полноценного развития временного компонента самосознания личности.

Восприятие времени в младшем школьном возрасте сопряжено со значительными трудностями, хотя от класса к классу становится более правильным. Большинство детей, например, преувеличивает длительность минуты, а при восприятии больших промежутков времени (5, 10, 15 минут) преувеличивают действительную длительность времени. Это связано с отсутствием рефлекса на время и с тем, чем заполнено время ребенка[[55]](#footnote-55).

Суждения ребенка младшего школьного возраста о своем прошлом, настоящем и будущем еще достаточно примитивны. Обычно реально ребенок этого возраста живет сегодняшним днем и ближайшим будущим. Временную перспективу этого возраста можно охарактеризовать как глобальную, малодифференцированную во времени. Психологическое будущее представлено ближайшим будущим, в котором ожидается наступление каких-то событий, связанных, в основном со школой, исполнением желаний. Отдаленное будущее связано с принадлежностью к категории взрослых.

Далекое будущее для младшего школьника в целом абстрактно, хотя, когда ему рисуют радужную картину его будущих успехов, он сияет от удовольствия. Его намерения быть сильным, умным, мужественным мужчиной или доброй, приветливой, женственной женщиной безусловно похвальны, но в сегодняшнем дне ребенок еще предпринимает для этого лишь некие символические усилия, полагаясь на благие порывы[[56]](#footnote-56).

У семилеток выделение социально зрелых периодов жизни человека как более ценных по сравнению со своим объективным возрастом с неизбежностью приводит к расширению временной перспективы в сторону отдаленного будущего. Когнитивные проекции своего «Я» в это будущее фиксируются самосознанием как «Я-потенциальное», включающее в виде нового качества личности семилетки его социальные детерминанты. В своем содержательном наполнении «Я-потенциальное» задает временной разрыв между реальным и идеальным Я. С увеличением временной перспективы «Яреальное», то есть образ себя в настоящем, вынужден перестраиваться, и прежде всего - в своей части «Я-прошлого», как несущего основную нагрузку в реалистичности и адекватности образа себя в целом. Знаемое о себе в прошлом, как уже бывшее, вытесняется на периферию самосознания и иначе переживается, а представление о себе как о потенциальном, будущем «Я» становится ядерным образованием, требующим заполнения периферии новым знанием о себе.

Познание себя в новом (в данном случае социальном) качестве выступает у семилеток в виде освоения ролевого поведения как наиболее адекватной формы осуществления социальной активности. Именно в роли объективируется социальная по смыслу перспективная цель. Принятие роли ребенком означает его притязание на определенную социальную позицию, которая в свернутом виде содержится в любой роли как особая цель, ориентирующая субъекта не на отдельные достижения в конкретном действии, а на некоторую совокупность действий, потребных для данной роли, определенным образом организованных и упорядоченных во времени.

Притязая на определенную роль в микро- и макросоциуме, реализуя ее, ребенок в той или иной мере приближается к «Я-идеальному», наполняет образ себя в будущем конкретным содержанием. Оценка его реального ролевого поведения как адекватного или неадекватного, проецируемая участниками группы, задает критерии социально-конвенциональных смыслов человеческих взаимоотношений, которые интериоризируются ребенком и ложатся в основу его самооценки себя как члена человеческого сообщества, определяют модальность его отношений к себе в будущем.

При отсутствии у ребенка выраженного субъективно заряженного (то есть принадлежащего ядру образа себя) отношения к перспективной, отдаленной ипостаси своего «Я» его поведение остается импульсивным и ситуативным, даже если когнитивный план его будущего представлен ему достаточно отчетливо. Становление этого субъективно заряженного отношения к своему будущему, эмоциональное принятие себя в будущем не складываются вне «субъект-субъектных» отношений ребенка с миром, то есть его общения с окружающими. Вне адекватного общения будущее не обретает личностного смысла для детей, и как следствие - у них не развивается способность к упорядочиванию своего поведения и деятельности в направлении этого будущего даже в том случае, когда конкретные представления об этом будущем у детей имеются.

Основной интерес детей направлен в будущее на возраст активной деятельности и наивысшей социальной значимости. Подавляющее число мальчиков хочет активно трудиться, иметь профессию; девочек, кроме этого, интересует образование своей собственной семьи.

Личное прошлое имеет для младших школьников двоякое значение. Во-первых, ребенок уже имеет свои собственные воспоминания. Образы его памяти ярки и эмоциональны. Память хранит зрительные представления, которые воспроизводятся в виде обобщенных воспоминаний, которые в этот возрастной период трансформируются за счет обогащения ребенка жизненным опытом и символической культурой языка. Он любит «возвращаться» в детство и заново переживать истории прошлого. Эти истории в настоящее время приносят ему удовлетворение и доставляют радость. От плохих воспоминаний, как правило, ребенок стремится себя освободить. Во-вторых, в период адаптации к школе в первом и втором классах многие дети выражают искреннее сожаление о том, что они стали старше. Эти дети хотели бы вернуться в прошлое, в свое дошкольное детство без утомляющих их обязательств учиться. Желание стать маленьким может быть и у учащихся в третьем и четвертом классах[[57]](#footnote-57).

Подростковый возраст характеризуется развитием рефлексии и на ее основе развитием самосознания[[58]](#footnote-58).Развитие интеллектуальной сферы подростка характеризуется качественными и количественными изменениями, которые отличают его от детского способа познания мира. Становление когнитивных способностей отмечено развитием способности к абстрактному мышлению и расширением временной перспективы[[59]](#footnote-59).

В этот период образ «Я» имеет, прежде всего, ценностнодифференцирующий характер. В нем актуализируется то, что, с точки зрения ребенка, отличает его от других.

Подросток живет в настоящем времени, но для него имеет значение его прошлое и будущее - область предполагаемого. Мир его понятий и представлений переполнен не оформленными до конца теориями о самом себе и о жизни, планами на свое будущее и будущее общества.

Мир подростка насыщен идеальными построениями, выводящими его за пределы обыденной жизни, реальных взаимоотношений с другими людьми. Конкретное содержание его представлений весьма изменчиво и не-одинаково не только при сравнении разных культур, но и в пределах одной культуры. Однако это не должно заслонять важнейший общий определяющий признак этого возраста: временная перспектива подростка распространяется на вероятность будущего. В связи с тем, что подросток начинает брать на себя позиции взрослого, в его будущей перспективе присутствуют события связанные с ним лично: выбор профессии, ориентировка на супружество, будущая профессиональная деятельность и так далее[[60]](#footnote-60).

Жизненные планы в подростковом возрасте начинают выступать как способ реализации своих целей-ценностей, а временная перспектива как этапы этой реализации[[61]](#footnote-61).В этом плане показательна и динамика отношения к своему будущему, так как будущее, понимание будущего становится реально структурообразующим началом отношений растущего человека к вещам и другим людям. И уже для старших подростков становится актуальным стремление представить свое будущее[[62]](#footnote-62).(В наши дни, по мнению Н.Н. Толстых происходит изменение некоторого общего отношения к будущему: не в 15 лет, как считала Л.И. Божович[[63]](#footnote-63),а уже в 12-13 лет современные подростки начинают «смотреть на настоящее с позиции будущего»[[64]](#footnote-64)).

В течение всего подросткового возраста постепенно формируется новая субъективная реальность, преобразующая представления индивида о себе и другом. Становление психосоциальной идентичности, лежащее в основе феномена подросткового самосознания, включает в числе других задач развития и задачу осознания временной протяженности собственного «Я», включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее; осознание себя как отличного от интериоризированных родительских образов.

Юность последний этап подготовки к жизни и одновременно начало самостоятельной сознательной жизни. Возрастные различия наиболее ярко проявляются в типе временной перспективы. Юноша живет будущим, для него настоящее – только подготовка к другой, «подлинной» жизни, которая придет позже[[65]](#footnote-65).

Этому возрасту в значительной мере свойственны рефлексия и самоанализ, причем им трудно совместить ближнюю и дальнюю перспективу жизни. Их захватывают дальние перспективы, глобальные цели, появляющиеся как результат расширения временной перспективы в юношестве, а текущая жизнь кажется прелюдией, увертюрой к жизни.

Центральное психологическое новообразование юношеского возраста - становление устойчивого самосознания и стабильного образа Я. Это связано с усилением личностного контроля, самоуправления, новой стадией развития интеллекта. Главное приобретение ранней юности - открытие своего внутреннего мира, его эмансипация от взрослых[[66]](#footnote-66). Становление личности включает в себя и становление относительно устойчивого образа «Я», т.е. целостного представления о себе. Образ «Я» с возрастом заметно меняется: некоторые качества осознаются легче, четче, иначе; меняются уровень и критерии самооценки; изменяется степень сложности представлений о себе; возрастает цельность личности, стабильность и ценность ее, а также уровень самоуважения. Это хорошо заметно, если наблюдать за человеком на протяжении всего периода юношества.

В юношеском возрасте впервые в самосознание осознанно входит фактор времени. Прежде всего, с возрастом заметно ускоряется субъективная скорость течения времени. Эта тенденция, начавшись в юношестве, потом продолжается и во взрослом, и в пожилом возрасте. Развитие временных представлений связано с умственным развитием и изменением общей жизненной перспективы. «Я» охватывает принадлежащее ему прошлое и устремляется в будущее[[67]](#footnote-67).

При переходе от подросткового к юношескому возрасту происходит изменение в отношении будущего: если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего[[68]](#footnote-68). Подростки воспринимают еще время дискретно, оно ограничено для них непосредственным прошлым и настоящим, а будущее кажется буквальным, непосредственным продолжением настоящего. В юности же временной горизонт расширяется как вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, так и вширь, включая уже не только личные, но и социальные перспективы[[69]](#footnote-69). Это связано с переориентацией юношеского сознания с внешнего контроля на внутренний самоконтроль и с ростом потребности в достижении.

Расширение временной перспективы означает также сближение личного и исторического времени. У ребенка и подростка они не связаны. Историческое время ими воспринимается как нечто безличное, объективное. Дети могут знать хронологическую последовательность событий и длительность эпох, но, тем не менее, они кажутся им одинаково далекими и не связанными с их собственной жизнью. То, что было тридцать-сорок лет назад, для двенадцатилетнего, например, почти такая же древность, как и начало нашей эры, а тридцатилетний человек ему кажется старым. Для юноши же главным измерением времени становится будущее.

Устремленность в будущее, связанная с ожиданием того, что жизнь должна принести еще много неизвестного, сопровождается стремлением както понять и осмыслить окружающую действительность, построить целостное видение мира.

Характеризуя социальную ситуацию развития в раннем юношеском возрасте, Л.И. Божович отмечает, что старший школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь, когда обращенность в будущее становится основной направленностью личности и проблемы выбора профессии, дальнейшего жизненного пути, самоопределения превращаются в «аффективный центр» жизненной ситуации, вокруг которой начинает вращаться вся деятельность, все интересы старшего школьника[[70]](#footnote-70).

Переживание собственной уникальности приводит к открытию одиночества, поэтому чувство текучести и необратимости времени сталкивает юношество с проблемой конечности своего существования и темой смерти. Она занимает много места в дневниках, размышлениях, чтении и интимных беседах, что свидетельствует о формировании еще одного элемента юношеского самосознания - философской рефлексии.

Формирование новой временной перспективы не всем дается легко, некоторые уходят от пугающих переживаний в повседневность, у других дело сводится к возрождению иррациональных детских страхов, которых юноши обычно стыдятся. Обостренное чувство необратимости времени нередко сочетается в юношеском сознании с нежеланием замечать его течение. Чувство остановки времени психологически означает как бы возврат к детскому состоянию, когда времени для сознания еще не существовало. Поэтому иногда юноши попеременно чувствуют себя то очень маленькими, опекаемыми, то, наоборот, старыми, многое пережившими, умудренными, разочаровавшимися в некоторык сторонах жизни.

Юношеские представления о возможностях разных этапов человеческой жизни крайне субъективны. Шестнадцатилетнему кажется, что в двадцать пять лет жизнь прожита, она кончается, взрослость отождествляется с неподвижностью и обыденностью. Поэтому в юноше конфликтно существуют страстная жажда нового, взрослого опыта и страх перед жизнью, желание не взрослеть.

Кроме того, поскольку меняется временная перспектива, юноши остро озабочены своим будущим и болезненно переживают реальные или воображаемые посягательства на их самостоятельность, личностное самоопределение, социальное утверждение.

Характерное приобретение ранней юности - формирование жизненных планов. Жизненный план как совокупность намерений постепенно становится жизненной программой, когда предметом размышлений становится не только конечный результат, но и способы его достижения. Жизненные планы в этом возрасте как по содержанию, так и по степени их зрелости, социального реализма и охватываемой временной перспективе весьма различны[[71]](#footnote-71). В содержании планов, как отмечает И.С. Кон, существует ряд противоречии[[72]](#footnote-72).

Главное противоречие жизненной перспективы юношей и девушек – недостаточная самостоятельность и готовность к самоотдаче ради будущей реализации своих жизненных целей. Отдаленное будущее рисуется более ясной и отчетливой многим в юношеском возрасте, чем ближайшая перспектива, которая зависит от них самих. И не многие отдают отчет в том, что реальное будущее – это не будущее вообще, но будущее – как определенным образом построенное настоящее[[73]](#footnote-73).

**Выводы**

1. Дети дошкольного и младшего школьного возраста в значительной степени сосредоточены на настоящем;

2. Подросток живет в настоящем времени, но для него имеет значение его прошлое и будущее - область предполагаемого;

3. В юности образ "Я" охватывает принадлежащее ему прошлое и устремляется в будущее.

# ГЛАВА 3. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК РАННЕЙ ЮНОСТИ И ЕЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ

## 3.1 Цели, задачи, гипотеза и методы исследования

**Целью исследования** является исследование взаимосвязи личностных характеристик и представлений о времени в ранней юности.

**Объект исследования** – личностные особенности в ранней юности.

**Предмет исследования** – временные представления в ранней юности; интеллект и самооценка в ранней юности.

Исходя из выше изложенного, была сформулирована гипотеза исследования: в раннем юношеском возрасте развитие субъективных временных представлений взаимосвязано с интеллектом и самооценкой; психологическое содержание временных представлений при стихийном формировании без специального внимания к её развитию в большинстве случаев не выстраивается самостоятельно как целостная структура с полным набором необходимых компонентов и требует специальной психологопедагогической работы.

Нами были выдвинуты **частные гипотезы**:

- формирование наиболее значимой ретроспективы в ранней юности взаимосвязано с неадекватной самооценкой;

- формирование наиболее значимой будущей перспективы в ранней юности взаимосвязано с адекватной самооценкой;

- формирование временной перспективы со взаимосвязанными ретроспективой, настоящим, и будущей перспективой определяется уровнем развития интеллекта.

Для достижения цели и подтверждения гипотезы поставлены следующие **задачи**:

1. Провести теоретический анализ существующих в психологии исследований, связанных с временной перспективой.

2. Описать содержание временной перспективы в ранней юности

3. Подобрать комплекс психодиагностических и исследовательских методик, адекватных целям исследования.

4. Исследовать содержание временной перспективы в ранней юности и ее взаимосвязь с интеллектом и самооценкой.

5. Разработать систему формирующих средств, направленных на формирование взаимосвязанной и структурированной временной перспективы в ранней юности.

Процедура исследования включала следующие методики:

1. Диагностика самооценки - по методике Дембо-Рубинштейн.

2. Диагностика интеллектуального уровня при помощи методики - многофакторного исследования личности Р.Кеттелла.

3. Для выяснения содержания прошлого, настоящего и будущего во временной перспективе - методика ситуативной каузометрии А.А. Кроника.

Исследование проведено с учащимися десятых классов средней школы №20 г. Тулы. Средний возраст исследуемых 15,5 лет. Всего в исследовании приняло участие 50 человек. Время проведения исследования октябрь-декабрь 2003 г.

Эмпирическое исследование было разбито на три этапа: предварительная диагностика самооценки и зависимости; диагностика интеллектуального уровня; выявления содержания прошлого, настоящего и будущего во временной перспективе.

Диагностика самооценки проводилась по методике Дембо-Рубинштейн в качестве низкой самооценки рассматривались результаты, выраженные от 0 до 30 баллов, средней – от 31 до 60 баллов, высокой – более 61 балла.

Диагностика зависимости и интеллектуального уровня измерялись при помощи методики многофакторного исследования личности Р.Кеттела (№187).

При диагностике при помощи теста Кеттелла рассматривался фактор В - интеллект, измеряемый в стенах от 0 до 10, был также переведен в проценты, в результате измерений были выделены три группы: в качестве минимальной оценки брались результаты, выраженные от 0 до 30 %; в качестве средней независимости – от 31 до 60 %; в качестве максимальной – более 61 %.

Для выяснения содержания прошлого, настоящего и будущего во временной перспективе использовалась методика ситуативной каузометрии А.А. Кроника, модифицированная для раннего юношеского возраста. Ситуативная каузометрия включает в себя ряд методических процедур, одни из которых общи с традиционной каузометрией, а другие специфичны.

Испытуемым был предложен так называемый «циклический тест времени», предполагающий изображение с помощью трех кругов представления о времени испытуемого. Помимо поверхностного описания структуры временных представлений личности, этот тест выполняет разминочную функцию: вводит человека в ситуацию исследования.

Следующим этапом стало формирование списка событий, которое начинается с детального объяснения значения понятия «событие». В исследовании список состоял из 15 событий, причем опрашиваемому предлагалось сначала 5 пронумерованных карточек (№ 1-5), на которых он пишет названия события в той последовательности, в которой они приходят ему в голову. Затем предлагаются следующие 5 карточек (№ 6-10), а затем еще 5 (№ 11-15).

Следующим этапом опрашиваемому предлагалось указать на карточках реальную или предполагаемую дату каждого события. После датировки событий опрашиваемых упорядочивает их в хронологической последовательности, проставляя соответствующий номер (1 – самое раннее, 15 – самое позднее). Далее предлагалось определить к какому времени относятся события, к прошлому, настоящему или будущему и соответственно отметить на карточке (П, Н, Б).

Личная значимость событий измерялась с помощью их прямой ранжировки опрашиваемым, его просили разложить карточки по мере значимости событий для него и оценить их от 15 до 1 балла (15 – самое значимое, 1 – самое менее значимое).

Был проведен анализ соотношения и взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего по данным «циклического теста» и по интерпретации списка событий, а также хронологической удаленности событий и принадлежности их к различным сферам. В зависимости от целей исследования может быть использована та или иная классификаиия событий. В данном исследовании применялась следующая: СД – события детства, в том числе – событие своего рождения; СО – события образования, в том числе события в школе, события, связанные с учебой в университете (поступление, окончание), СС – события в семье (отношения с родителями, создание семьи, рождение собственных детей), СР – события работы, профессиональный pocr, СД – события, связанные с изменением в сфере досуга (события отдыха, события – путешествия), общения (знакомства, дружба, любовь), интеллектуальных увлечений; СЦ – события, связанные с изменением в мыслях, ценностях; СМ – приобретение материальных благ, переезд на другое место жительство, СУ – события утраты (собственная смерть, смерть близких и т.д.) и события, отнесенные к разным.

## 3.2 Результаты диагностики личностных особенностей и содержания временной перспективы в раннем юношеском возрасте

У всех испытуемых данного возраста значимость событий из настоящего оказалась самой низкой, значимость событий прошлого и будущего значительно выше с преобладанием предпочтения будущему.

У значительной части испытуемых (40 %) отсутствовали связи между представлениями о времени (круги располагались отдельно друг от друга, занимали небольшую площадь листа). Это – группа, где предпочтение оказывалось событиям прошлого, длительность перспективы прошлого составляет 15 - 17 лет, то есть количественно равна их возрасту, длительность перспективы настоящего – до 3,5 лет месяцев, будущего – до 100 лет. Для этой группы характерно, что в среднем 53 % событий относятся к прошлому, 16 % - К настоящему и 31 % - К будущему. Средняя длительность настоящего составила 11 месяцев, прошлого – 15,8 лет, хронологические рамки будущего – от 1 до 100 лет. У 22 % испытуемых во временной перспективе отсутствует представленность настоящего, длительность будущего - более 100 лет (при средней для этой группы – 55,5 лет). У 44 % значимость событий прошлого составляет в среднем 62 %, при значительной длительности временной ретроспективы настоящее представлено в отрезке времени 1 – 2 месяца, события настоящего и будущего малозначимы, события будущего имеет большую протяженность во времени.

Для значительного большинства испытуемых с преобладанием ретроспективы (68 %) самым значимыми событиями являются рождение (15 баллов), события в семье, в школе. К настоящим событиям в основном отнесены учеба в школе, события в семье («убежал котенок»), встреча с любимым человеком. Будущие события у данной группы менее значимы, чем прошлые, - это поступление в вуз, окончание университета, начало работы («нахождение высокооплачиваемой работы»), супружество, рождение первого ребенка, приобретение собственного дома, события отдыха, путешествия за границу. Можно предположить предрасположенность в прошлом опрашиваемых этой группы к девиантному поведению, среди событий прошлого одна треть указала такие, как угон машины, аварию, «первый раз напился», «начал ругаться матом».

Более многочисленной оказалась группа (60 %) с предпочтением значимости событий будущего, которая, в свою очередь, разделилась на следующие подгруппы: 1) с значительно представленной ретроспективой и отсутствием представленности событий настоящего (36 %), 2) с достаточной представленностью прошлого и настоящего (32 %), 3) с преобладанием будущей перспективы, с незначительной представленностью прошлого и настоящего (32 %). В первой подгруппе значимость прошлого составила около 44 %, протяженность – до 17 лет, значимость будущей перспективы – 56 % (длительность – до 99 лет); во второй подгруппе значимость ретроспективы представлена 34 % (длительность – до 17 лет), событий настоящего – 12 % (от 1 месяца до 1 года 3 месяцев), будущего – 54 % (до 43 лет); в третьей подгруппе прошлое представлено событиями, значимость которых – 18 % (18 лет), значимость событий настоящего – 1 % (до 8 месяцев), события будущей временной перспективы оценивались в среднем 81 % (до 82 лет). Результаты "циклического теста времени" показали наличие взаимосвязи в описании структуре прошлого, настоящего и будущего (один из вариантов - расположение кругов прошлого и настоящего внутри круга, представляющего будущее, пересекающиеся круги, площадь круга, представляющего будущего значительно больше площади прошлого и настоящего). В этой группе формирование списка событий не вызвало значительного затруднения. Среди значимых событий названы "рождение ребенка", "создание семьи", "воплощение творческих замыслов", "первая любовь", "поступление в университет", "получение профессионального образования", "нахождение смысла существования", "интересная, творческая работа".

Анализируя принадлежность событий различным сферам, можно выделить, что большинство респондентов называют как самое значимое в прошлом свое рождение (88 %), для них также большое значение в ретроспективе имеют значения события, связанные со школой, 50 % считают значимыми различные события детства, такое же количество называют среди событий прошлого события, связанные с увлечениями ("хобби").

Среди важных событий 78 % испытуемых называют поступление в университет, причем 60 % относят это событие к будущему, а 40 % - к настоящему.

События в семье значимы для всех респондентов, 44 % называют названные события уже произошедшими, 22 % относят их к настоящему, а 34 % - к будущему. Среди этих событий можно выделить отдельно группу событий, связанных с семейным отдыхом (26%): 58 % - в ретроспективе, 29 % - в настоящем, 13 % - в перспективе.

Значительны события в сфере общения, 96 % называют события "знакомство, дружба", из них 52 % событий относится к прошлому, 19 % - к настоящему и 29 % - к будущему. Часть событий (29 %) - это расставание с близким другом, ссора.

Юности значимы события, обретения любимого человека, почти все испытуемые в той или иной значимости отмечают события, принадлежащие к сфере "любовь" (78 %), для некоторых это уже происшедшее событие (52%), незначительная часть относит это к настоящему (18 %), 30 % ожидает ее в будущем.

Почти все испытуемые называют среди событий окончание университета, как получение профессии (94 %).

В будущем для большинства большое значение имеет создание семьи (86 %), рождение детей (92 %), приобретение собственного дома или квартиры (32 %).

50 % респондентов называют среди событий будущего собственную смерть, причем 10 % считают ее значительным событием, а 24 % самым незначительным из всех перечисленных, для всех характерна большая хронологическая удаленность этого события (от 50 до 100 лет). Также 50 % испытуемых среди событий будущего называют смерть близких. Значимость этого события почти в два раза выше, чем значимость собственной смерти, и также велика удаленность этих событий во временной перспективы.

В юношеском возрасте почти все испытуемые называют в списке событий свою будущую смерть, но это событие не имеет ярко выраженного негативного эмоционального фона *(моя смерть, nусть nридет, когда придет; жизнь в бессмертии; сnокойная смерть; далекая смерть ... ).*

Интерпретируя диагностику временной перспективы в юношеском возрасте, мы приходим к выводу, что у 50 % испытуемых выстраивается схема жизни субъекта, которую можно представить таким образом: рождение, детский сад, учеба в школе, поступление в институт, его окончание, создание семьи, появление детей, работа, успехи и неуспехи, смерть. У 50 % юношей и девушек формируются изолированные события, временная перспектива продолжает оставаться несогласованной.

Были рассмотрены такие личностные характеристики, как интеллект и уверенность в себе. Затем данные характеристики были сопоставлены устремленностью в будугцее и ориентированностью в прошлое.

Условно контрольная и экспериментальная группы была разделены на две подгруппы, где, в первой подгруппе преооладает устремленность в будущее (64 % и 56 % соответственно), а во второй подгруппе преобладает ориентированность в прошлое (36 % и 44 % соответственно).

**Таблица 1. Соотношение ретроспективы и будущей перспективы в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | кг  | ЭГ |
| Преобладание ретроспективы | 36 % | 44 % |
| Преобладание будущей перспективы | 64 % | 56 % |

**Диаграмма 1. Соотношение ретроспективы и будущей перспективы в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах**

Анализируя результаты проведения методики Кеттела, можно отметить, что в контрольной и экспериментальной групп выделились три подгруппы:

- с низким уровнем интеллекта 36 % и 44 % соответственно;

- со средним уровнем интеллекта 32 % и 28 % соответственно;

- с высоким уровнем интеллекта 32 % и 28 % соответственно.

Для испытуемых подгрупп контрольной и экспериментальной групп с устремленностью в прошлое отмечается низкий и средний уровень интеллекта, для испытуемых подгрупп контрольной и экспериментальной групп с устремленностью в будушее - средний и высокий уровень интеллекта.

**Таблица 2. Соотношение ретроспективы и будущей перспективы с интеллектом в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | КГ (П) |  КГ (Б) |  ЭГ (П) |  ЭГ (Б) |
| Низкий уровень интеллекта |  32 % | 0 % |  36 % |  О% |
| Средний уровень интеллекта |  4% |  32 % |  8 % |  28 % |
| Высокий уровень интеллекта |  0% |  32 % |  0 % |  28 % |

**Диаграмма 2. Соотношение ретроспективы (П) и будущей перспективы (Б) с интеллектом в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах**

НИУ- низкий уровень интеллекта

СУИ - средний уровень интеллекта

ВИУ - высокий уровень интеллекта

Таким образом, чем больше устремленность в будущее, тем выше уровень интеллекта. И чем больше ориентированность в прошлое, тем ниже уровень интеллекта.

Рассматривая результаты теста самооценки Дембо-Рубинштейн можно выделить следующие подгруппы в контрольной и экспериментальной группах соответственно:

- с заниженной самооценкой 20% и 24 %;

- с адекватной самооценкой 64 % и 60%;

- с завышенной самооценкой 16 % и 16 %.

В подгруппах этих групп с ориентированностью в прошлое также выделились три подгруппы: с заниженной самооценкой – 16 и 20 %, с завышенной самооценкой – 12 и 12 % и адекватной самооценкой – 8 и 12 %.

В подгруппах этих групп с ориентированностью в будущее также выделились три подгруппы: с заниженной самооценкой – 4 и 4 %, с завышенной самооценкой – 4 и 4 % и адекватной самооценкой – 56 и 48 %.

**Таблица 3. Соотношение ретросиективы и будущей перспективы с самооценкой в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | КГ (П) | КГ (Б) | ЭГ (П) | ЭГ (Б) |
| Заниженная самооценка | 16 % | 4 % | 20 % | 4 % |
| Адекватная самооценка | 8 % | 56 % | 12 % | 48 % |
| Завышенная самооценка | 12 % | 4 % | 12 % | 4 % |

**Диаграмма 3. Соотношение ретроснективы (П) и будущей перспективы (Б) с самооценкой в контрольной (КГ) и экснериментальной (ЭГ) группах**

ЗнС - заниженная самооценка

АС - адекватная самооценка

ЗвС - завышенная самооценка

Таким образом, чем больше устремленность в будущее, тем самооценка адекватней. Чем больше значимость прошлого, тем завышенней или заниженней самооценка.

В итоге проведенного анализа данной работы можно сделать следующие выводы. Анализируя такие личностные характеристики, как интеллект самооценочная уверенность в себе, а затем, сопоставляя их с ориентированностью в прошлое и устремленностью в будущее получены следующие результаты: чем больше устремленность в будущее, тем выше интеллектуальный уровень и адекватней самооценка; чем больше ориентированность в прошлое, тем ниже интеллект и завышенней или заниженней самооценка.

## 3.3 Формирующий эксперимент

Временная перспектива будущего представляет собой в разной мере осознанные надежды, планы проекты, стремления, опасения, притязания, связанные с более или менее отдаленным будущим. Сформировавшись таким образом, временная перспектива будущего приобретает собственную побудительную силу, оказывая мощное обратное влияние на развитие личности человека. Обычно лишь в юношеском возрасте человек начинает не только задумываться, но и самостоятельно выстраивать свою перспективу будущего, формулировать собственные планы, намерения, выбирать, кем и каким ему быть в будущем. Но и эта чрезвычайно важная работа делается обычно урывками, не систематически, от случая к случаю, становясь часто в результате не только бесполезной, но и вредной, поскольку приобретает форму пустык, бездейственных фантазий.

Данные, полученные в результате эмпирического исследования, указывают на необходимость специальной работы по формированию адекватной будущей временной перспективы в юношеском возрасте.

В последнее время ведение тренинговых групп стало одной из распространенных форм психологической работы. Психологические тренинги считаются наиболее удобной формой работы, так как имеют ряд преимуществ, одним из которых является возможность работать сразу с несколькими клиентами.

Проводимый тренинг развития временной перспективы имел целью создание условий для личностного роста и формирования будущей временной перспективы.

Учитывая, что важным фактором эффективности является регулярность проведения занятий, тренинговые занятия проводились два раза в неделю: во вторник и четверг после окончания учебных занятий. Состав группы был закрытый. При проведении тренинга был создан и поддерживался благоприятный психологический климат в группе, способствующий возникновению чувства личной безопасности у участников на тренинговых занятиях.

Существенным элементом всех использованных психотехник является фиксация на бумаге того, что так или иначе проигрывается во внутреннем плане, - обычно это краткие записи, иногда рисунки, которые должны делать подростки. Именно фиксация на бумаге мыслей, фантазий, планов на будущее придавала этому занятию огромную развивающую силу.

Участникам тренинга предлагалось проанализировать следующее: "Хотите ли вы все то, о чем написали, иметь уже завтра или, напротив, ваши цели относятся к весьма отдаленному будущему? Соответственно в первом случае подумайте о дальней перспективе, а во втором - о ближайших целях, планах, шагах. Важно иметь ясное представление и о первом шаге, и о последнем".

Теперь из всего того, о чем было написано, предлагалось выбрать четыре самых важных на этот год цели. "Выберите то, что в случае реализации, достижения цели доставит вам самое большое удовольствие, то, что вас больше всего волнует. Выпишите эти четыре цели. А затем напишите, почему вы точно уверены, что это для вас так важно. Дело в том, что вы можете добиться всего, чего угодно, если у вас есть для этого серьезные внутренние основания, уверенность в необходимости достижения определенной цели, результата. Эти основания отличают просто интерес от субъективной необходимости, обязательности этого достичь. Если вы точно знаете, почему нечто так важно для вас, то вы найдете, как к этому прийти. В этом смысле "почему" намного важнее, чем "как".

Когда составлен список из четырех главных, ключевых целей, необходимо вновь просмотреть их через призму сформулированных выше правил, иными словами, уточнить: 1) сформулирована ли каждая цель в позитивных терминах, 2) конкретна ли эта формулировка, 3) есть ли ясное представление о результате, 4) подконтрольно ли достижение этой цели вам лично и, наконец, 5) насколько сформулированная цель удовлетворяет этическим критериям. Если появится необходимость что-то исправить, надо эти исправления внести.

Цель упражнения – составить список необходимых для достижения целей ресурсов, которыми уже обладает каждый участник тренинга.

"Опишите, что у вас уже есть, - это могут быть какие-то черты характера, друзья, которые вас поддержат и вам помогут, финансовые ресурсы, уровень вашего образования, ваша энергия, наконец, время, которым вы располагаете, и т. п. Ведь перед каждой конструктивной работой - собираетесь ли вы строить дом или лепить пельмени, надо точно знать, какие есть в наличии материалы и инструменты. Точно так же для того, чтобы сконструировать такое видение будущего, которое бы наполнило бы вас силой и энергией, необходимо иметь ясное представление о том, что вы имеете".

Задача следующего шага - разработка собственно стратегии достижения успеха. Каждому предлагалось представить себе такого человека, который олицетворяет собой тот уровень достижений, ту область, в которой он хотел бы преуспеть. Моделями могут служить как хорошо знакомые люди, так и просто люди известные, добившиеся необыкновенных успехов.

Проделывалось следующее упражнение, вспоминался случай из жизни, когда переживался какой-то абсолютный успех. Представлялся идеальный день.

Через 1,5 месяца после окончания проведения тренинговых занятий была повторно проведена диагностическая работа в экспериментальной и контрольной группе по выше перечисленным методикам.

Результаты диагностики показали, что в экспериментальной группе изменилась структура временной перспективы, у 84 % оказалось преобладание будущего, в структуре временной перспективы были представлены практически все элементы, за исключением исторической респективы.

**Таблица 4. Соотношение ретроспективы и будущей перспективы в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | КГ до | Эг до | КГ после | ЭК после |
| Преобладание ретроспективы | 36 % | 44 % | 36 % | 16 % |
| Преобладание будущей перспективы | 64 % | 56 % | 64 % | 84 % |

**Диаграмма 4. Соотношение ретроспективы и будущей перспективы в**

**контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах**

Анализируя результаты проведения методики Кеттела, можно отметить, что в контрольной и экспериментальной группах выделились три подгруппы:

- с низким уровнем интеллекта 36 % и 40 % (36 % и 44 % до эксперимента соответственно);

- со средним уровнем интеллекта 32 % и 40 % (32 % и 28 % до эксперимента соответственно);

- с высоким уровнем интеллекта 32 % и 28 % соответственно.

Появилась незначительная тенденция к увеличению показателей интеллекта в экспериментальной группе.

**Диаграмма 5. Соотношение ретроспективы (П) и будущей перспективы (Б) с интеллектом в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах**

НИУ- низкий уровень интеллекта

СУИ - средний уровень интеллекта

ВУИ - высокий уровень интеллекта

Рассматривая результаты теста самооценки Дембо-Рубинштейн можно выделить следующие подгруппы в контрольной и экспериментальной группах соответственно:

- с заниженной самооценкой 20 и 12 % (20 % и 24 % до проведения эксперимента);

- с адекватной самооценкой 64 и 76 % (64 % и 60 % до проведения эксперимента);

- с завышенной самооценкой 12 и 4% (16 % и 16 % до проведения эксперимента).

В подгруппах этих групп с ориентированностью в прошлое также выделились три подгруппы: с заниженной самооценкой – 16 и 8 % (16 и 20 % до проведения эксперимента), с завышенной самооценкой – 12 и 8% (12 и 12 % до проведения эксперимента) и адекватной самооценкой – 8 и 0% (8 и 12 % до проведения эксперимента).

В подгруппах этих групп с ориентированностью в будущее также выделились три подгруппы: с заниженной самооценкой – 4 и 4% (4 и 4% до проведения эксперимента), с завышенной самооценкой – 4 и 4 % и адекватной самооценкой – 56 и 76 % (56 и 48 % до проведения эксперимента).

**Таблица 4. Соотношение ретроспективы и будущей перспективы с самооценкой в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах после проведения эксперимента**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | КГ (П)  | КГ (Б)  | ЭГ (П)  | ЭГ (Б) |
| Заниженная самооценка  | 16 %  | 4 %  | 8 %  | 4 % |
| Адекватная самооценка  | 8 %  | 56 %  | 0 %  | 76 % |
| Завышенная самооценка  | 12 %  | 4 %  | 8 %  | 4 % |

**Диаграмма 6. Соотношение ретроспективы (П) и будущей нерспективы (Б) с самооценкой в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группак до и после проведения эксперимента**

ЗнС - заниженная самооценка

АС - адекватная самооценка

ЗвС - завышенная самооценка

Итак, можно сделать выводы, что в результате тренингов по формированию временной перспективы у старшеклассников изменились:

1) структура временной перспективы (представлены события, относящиеся к ближайшему, близкому и отдаленному будущему);

2) протяженность временной перспективы (увеличение будущей перспективы от 16,5 до 23 лет в среднем);

3) сфера принадлежности (в событийном списке увеличилось количество событий, связанных с общением, будущей работой, созданием семьи и изменением в мыслях);

4) значительные изменения в списке событий в основном касаются близкого и отдаленного будущего;

5) можно отметить увеличение количества важных событий, и появление во временной перспективе переломных событий;

6) самооценка стала более адекватной.

Следовательно, можно говорить об эффективности формирующей программы.

**Выводы**

1. Анализируя такие личностные характеристики, как интеллект, зависимость и самооценочная уверенность в себе, а затем, сопоставляя их с ориентированностью в прошлое и устремленностью в будущее получены следующие результаты: чем больше устремленность в будущее, тем выше интеллектуальный уровень и адекватней самооценка; чем больше ориентированность в прошлое, тем ниже интеллект и заниженней или завышенней самооценка.

2. Структура временной перспективы (представлены события, относящиеся к ближайшему, близкому и отдаленному будущему).

3. Протяженность временной перспективы (увеличение будущей перспективы от 16,5 до 23 лет в среднем).

4. Сфера принадлежности (в событийном списке увеличилось количество событий, связанных с общением, будущей работой, созданием семьи и изменением в мыслях).

5. Значительные изменения в списке событий в основном касаются близкого и отдаленного будущего;

6. Можно отметить увеличение количества важных событий, и появление во временной перспективе переломных событий.

7. Самооценка стала более адекватной.

8. Следовательно, можно говорить об эффективности формирующей программы.

# Заключение

Временная перспектива – это последовательность событий с определенными интервалами между ними, представленных в сознании человека в некоторый конкретный момент времени.

Временная перспектива включает в себя психологические прошлое, настоящее и будущее и характеризуется ее протяженностью, насыщенностью, структурой и реалистичностью.

В структуру временной перспективы можно включить следующие категории: ретроспектива (прошлое отдаленное, среднее прошлое, прошлое близкое), открытое настоящее, будущая перспектива (ближайшее будущее, близкое будущее, отдаленное будущее и историческое будущее).

Единицей временной перспективы является событие, под которым подразумевается некоторое конкретное изменение, происходящее мгновенно или достаточно быстро.

События можно классифицировать следующим образом:

СД – события детства, в том числе – событие своего рождения;

СО – события образования, в том числе события в школе, события, связанные с учебой в университете (поступление, окончание);

СС – события в семье (отношения с родителями, создание семьи, рождение собственных детей);

СР – события работы, профессионального роста;

СД – события, связанные с изменением в сфере досуга (отдыха, путешествия), события общения (знакомства, дружба, любовь), события интеллектуальных увлечений;

СЦ – события, связанные с изменением в мыслях, ценностях;

СМ – события приобретения материальных благ, переезда на другое место жительство,

СУ – события утраты (собственная смерть, смерть близких и т.д.); события, отнесенные к разным;

Субъективное время ребенка определяется как его образ себя в прошлом, настоящем и будущем. Временной аспект образа себя у ребенка качественно различается на разных этапах онтогенеза, и в основе этих различий лежит содержание центральных для возраста личностных новообразований ребенка и особенности его коммуникативного опыта.

Дети дошкольного и младшего школьного возраста в значительной степени сосредоточены на настоящем; подросток живет в настоящем времени, но для него имеет значение его прошлое и будущее - область предполагаемого; в юности образ "Я" охватывает принадлежащее ему прошлое и устремляется в будущее; в молодости впервые выстраивается жизненная стратегия, опирающаяся на временную перспективу, сформировавшуюся в период от дошкольного детства до юности; взрослость связана с обретением нового чувства времени. Будущее приобретает границу, время заметно убыстряет свой ход, а прошлое в нем становится с каждым годом продолжительнее; в старости резко уменьшается доля будущего времени и увеличивается роль прошлого.

Временная перспектива в юношеском возрасте представлена всеми элементами структуры и всеми категориями событий. Значительная часть событий представлена важными, характерными и переломными событиями являющимися более значимыми по сравнению с яркими событиями. Но наряду с важными событиями еще значительно число ярких изолированных событий. Протяженность ретроспективы составляет 17-18 лет, а протяженность будущей перспективы до 100 лет. Таким образом, в юношеском возрасте характеристиками временной перспективы являются структурированность и протяженность, недостаточно формируется такой ее параметр как согласованность и значимость.

Исходя из выше изложенного материала, была подтверждена гипотеза исследования: развитие субъективных временных представлений тесно связано с формированием образа «Я» и умственным развитием. Ориентированность в прошлое связана с такими характеристиками личности, как нестабильность, подчиняемость, неуверенность в себе, ориентация в настоящее сочетается с уверенностью, эмоциональной уравновешенностью, ориентированность в будущее сочетается со стремлением к независимости, самостоятельности.

Подтвердились частные гипотезы исследования:

1.Ориентированность в прошлое связана с зависимостью и неуверенностью в себе.

2. Устремленность в будущее связана с интеллектуальным уровнем.

В результате проведения формирующей серии эксперимента у старшеклассников произошли следующие изменения временной перспективы: в структуре временной перспективы (представлены события, относящиеся к ближайшему, близкому и отдаленному будущему); в протяженности временной перспективы (увеличение будущей перспективы от 16,5 до 23 лет в среднем); в сфере принадлежности (в событийном списке увеличилось количество событий, связанных с общением, будущей работой, созданием семьи и изменением в мыслях). Значительные изменения в списке событий в основном касаются близкого и отдаленного будущего, можно также отметить увеличение количества важных событий, и появление во временной перспективе переломных событий. Можно отметить формирование адекватной самооценки у старшеклассников, участвующих в тренинге.

Необходимо проведение планомерной психолого-педагогической работы по формированию временной перспективы в целом и отдельных ее параметров (структуры, согласованности, сферы принадлежности, протяженности). Для достижения наибольшего психотерапевтического эффекта нужно помочь старшекласснику овладеть способами позволяющими создавать, конструировать и изменять различные параметры временной перспективы, на что и направлена программа, апробированная нами.

# Список использованных источников и литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни. (Соотношение философского, методологического и конкретно-научного подходов к проблеме индивида). - М.: Мысль, 1977.
2. Абульханова-Славская К.А. Личностная регуляция времени // Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб: Питер, 2000. - С. 279-297.
3. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981.-С. 19-45.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М: Мысль, 1991.
5. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности в социальной психологии // Психология личности и образ жизни. - М.: Наука, 1987.
6. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. - СПб.: Алетейя, 2001.
7. Аксенов Г.П. Причина времени. -М.: Эдиториал УРСС, 2001.
8. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977.
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Избр. психолог. труды: в 2-х т. - М.: Педагогика. 1980. Т.1. - С. 16-178.
10. Арестова О.Н. Операциональные аспекты временной перспективы личности // Вопросы психологии №4. С. 61-74.
11. Асеев В.Г. Значимость и временная стратегия поведения // Психологический журнал. 1981. - Т. 2. - № 6. - С. 28-37.
12. Аскин Я.Ф. Проблема времени. Ее философское истолкование. - М.: Мысль, 1966.
13. Ахундов М.Д. Концепции пространства и времени: истоки, эволюция, перспективы. - М.; Наука, 1982.
14. Башкова С.А. Особенности образа будущего у старшеклассников больших и малых городов: Дисс... канд. психол. наук. - М.; 1999.
15. Беляева-Экземплярская С.И. Определение личного темпа и ритма в повседней жизни//Вопросы психологии. 1961. -№ 2.- С. 61-74.
16. Березина Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности. - М.: ПЕР СЭ, 2001.
17. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) М.. "Просвещение", 1968.
18. Болотова А.К. Психология времени в межличностных отношения. - М.: Московский психолого-социальный институт, 1997.
19. Бороус О.Н. Временной аспект категориальной установки личности: Автореф. канд. психол. дисс. - Новосибирск, 2000.
20. Восприятие пространства и времени. - Л.: Наука, 1969.
21. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: в 6 т. - М., 1984. Т. 4. - С. 244-268.
22. Выготский Л.С. Кризис семи лет // Собр. соч.: в 6 т. - М., 1984. Т. 4. - С. 376-385.
23. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: в 6 т. - М., 1984. Т. 4. – С. 6-242.
24. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера // Собр. соч.: в 6 т. - М., 1984. Т. 5.- С.153-165.
25. Гайденко П. П. Категория времени в буржуазной европейской философии истории ХХ века. / Философские проблемы исторической науки. М., 1969. - С. 225-262.
26. Гайденко В.П. Проблема времени в философии Хайдеггера // Философия марксизма и экзитенциализм. М. 1971.
27. Гайденко В.П. Тема судьбы и представление о времени в древнегреческом мировоззрении // Вопросы философии. 1969. № 9. - С. 88-98.
28. Гайденко П.П. Время и вечность: парадоксы континуума // Вопросы философии. 2000. № 6.- С. 113-115.
29. Гайденко П.П. От онтологизма к психологизму: Понятие времени и длительности в XYII - XYIII вв. // Вопросы философии. 2001. № 7. - С. 77-80.
30. Гареев Е.М. Особенности формирования субъективной оценки времени в онтогенезе человека // Вопросы психологии. 1977. № 5- С. 114120.
31. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности. / Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб: Питер, 2000. – С. 256-259.
32. Головаха Е.И. Формирование и развитие жизненной перспективы личности в юности и зрелом возрасте // Жизненный путь личности / Вопросы теории и методологии социа.пьно-психологического исследования. / Отв. ред. Л.В. Сохаль. - Киев, 1987.- С. 225-236.
33. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев, 1984.
34. Данн Д.У. Эксперимент со временем. М.: Аграф, 2000.
35. Дубровина И.В. и др. Психология / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред. Дубровиной. - 2-е изд., стереотип. - М.: Академия, 2001.
36. Екимова В.И., Демидова А.Г. Превентивная психодиагностика в экологически неблагополучных районах: Научно-метод. пособие. - Тула: ТО ИРО, 1997.
37. Епифанцева Э.А. Перспективы школьников и их формирование в процессе обучения и воспитания. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - Иркутск, 1975.
38. Каган М.С. Время как философская проблема. // Вопросы философии. 1982. № 10.-с. 117-124.
39. Камнева Е.В. Протяженность временной перспективы и ее когнитивный аспект в юности и ранней молодости/ Психология и ее приложения. Ежегодник Российского психологического общества. - Том 9. - Выпуск 1.- Москва: РПО, 2002.
40. Камнева Е.В. Исследование содержания временной перспективы в образе "Я" субъекта в юности и ранней молодости методом семантического дифференциала/ Языки и картина мира. Тезисы докладов Всероссийской научной конференции. - Тула: ТулГУ, 2002.
41. Камнева Е.В. Психологическое содержание временной перспективы в возрастном диапазоне от 6 до 18 лет. / Известия ТулГУ. Серия "Психология". - Выпуск 3. - Тула: ТулГУ, 2003.
42. Камнева Е.В. Содержание временной перспективы в юношеском возрасте /Медико-психологическая и социально-педагогическая поддержка детей в саморазвитии и самоопределении: Сб. материалов междунар. научнопракт. конф., 21-22 апреля 2003 г. / Брест. гос. ун-т им А.С. Пушкина; Под общ. ред. М.С. Ковалевич. - Брест: Изд-во БрГу, 2003.
43. Камнева Е.В. Анализ психологического содержания временной перспективы в образе Я субъекта (в возрастном диапазоне от 6 до 18 лет): Дисс... канд. психол. наук. - Калуга, 2002.
44. Камнева Е.В. Содержание временных представлений в юности и ранней молодости/ Известия ТулГУ. Серия "Психология". - Выпуск 1.- Тула: ТулГУ, 2001.
45. Камнева Е.Е. Содержание временных представлений в старшем школьном возрасте // Актуальные проблемы психологической диагностики. Ростов-на-Дону, 2001.
46. Ковалев В.И. Особенности личностной организации времени жизни // Гуманистические проблемы психологической теории. М., 1985. С.179-185.
47. Кон И.С. Открытие "Я". М., Политиздат, 1978.
48. Кон И.С. Психология ранней юности. М. 1989.
49. Кон И. С. Психология самосознания / Психология самосознания. Хрестоматия. - Самара: БАХРАХ - М., 2000. - С. 97- 122.
50. Кон И.С. Психология старшеклассника. - М.: Просвещение, 1982.
51. Кон И.С. Социологическая психология. - М.: Московский психолого-социальный институr, Воронеж: МОДЭК, 1999.
52. Кон И.С. Жизненный путь как предмет междисциплинарного исследования / Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб: Питер, 2000. - С. 269-279.
53. Кроник А.А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования // Психология личности и образ жизни.-М., 1987.- С. 149- 152.
54. Кроник А.А., Кроник Е.А. Психология человеческих отношений. - Дубна: Феникс, КогитоЦентр, 1998.
55. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 3-е изд. -М.: Изд-во УРАО, 1997.
56. Кулагина И.Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности. Учебное пособие для студентов и преподавателей - М.: Сфера, 1999.
57. Левин К. Определение понятия "поле в данный момент" // Хрестоматия по истории психологии: Период открытого кризиса. - М.: Изд-во МГУ, 1980.-С. 131-145.
58. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: МГУ, 1981.
59. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1977.
60. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего //Вопросы психологии, 2001. №1.- С. 57-66.
61. Lifline и другие новые методы психологии жизненного пути /Составление, общая редакция А.А. Кроника. - М.: Издательская группа Прогресс, 1993.
62. Логинова Н.А. Жизненный путь человека как проблема психологии // Вопросы психологии. 1985. № 1- С. 103-109.
63. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь / Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб: Питер, 2000. - С. 238-246.
64. Лой А.Н. Социаzьно-историческое содержание категорий "Время" и "Пространство"'. - Киев, 1978.
65. Любинская Л.Н., Лепилин С.В. Проблема времени в контексте междисциплинарных исследований. Послесловие А.И. Уемова. - М.: Прогресс-Традиция, 2002.
66. Микешина Л.А. Философия познания. Полемические главы. М.: Прогресс-Традиция, 2002.
67. Мухина B.C. Психология детства и отрочества. - М.: Институт практической психологии, 1998.
68. Мухина B.C. Проблемы генезиса личности. М.: МГПИ, 1985.
69. Некрасова Е.В. Психологическое время в системе самосознания в раннем юношеском возрасте: Автореф. канд. дисс. - М.: 1988.
70. Нуркова В.В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. - М.: Изд-во УРАО, 2000.
71. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. - М., Российское педагогическое агентство. 1996.
72. Орлов А.Б. Развитие склонностей и "временная перспектива" личности // Основные проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. - М., 1978. - С. 6-9.
73. Орлов В.А. Психологическое профконсультационное собеседование как метод интенсификации профессионального самоопределения подростков /Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества: Сб. науч. тр. /Редкол.: Д.И. Фельдштейн (отв. редактор) и др. -М.: изд. АПН СССР, 1990. -С. 131-140.
74. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Сфера, 2000.
75. Проблемы воспитания пространства и времени. Л.: Изд-во ЛГУ, 1961.
76. Пуллккинен Л. Лонгитюдное исследование ориентации на будущее у подростков // Психология личности и образ жизни. - М., 1987. - С. 153- 158.
77. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - СПб.: Питер, 2002.
78. Руткевич А.М. От Фрейда к Хайдеггеру: Критич. очерк экзистенциального психоанализа. - М.: Политиздат, 1985.
79. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие. - М.: Аспект Пресс, 2001.
80. Сарджевеладзе Н.И. Личностная позиция и репрезентация жизненного пути у молодежи // Психология личности и образ жизни. - М., 1987.- С. 213- 217.
81. Серов Н.К. Личность и время. - Л.: Лениздат, 1989.
82. Сколько Вам лет? (Линии жизни глазами психолога) / Под ред. А.А. Кроника. - М.: Школа-Пресс, 1993.
83. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов. - М.: Школьная пресса, 2000.
84. Толстых Н.Н. Программа развития временной перспективы и способности к целеполаганию у учащихся 15-17 лет // Руководство практического психолога: Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И.В. Дубровиной. - 3-е изд., стереотип - М.: Издательский центр "Академия", 1998. - С. 61 - 73.
85. Толстых Н.Н. Отношение к будущему // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. - М.: Педагогика, 1987. - С. 42-65.
86. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства. - М.: Московский психолого-социальный институт / Флинта, 1997.
87. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1989.
88. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем.М.: Республика, 1993.
89. Холл Кэлвин С., Линдсей Гарднер Теории личности. - М.: КСП+, 1997.
90. Хурме Х. Жизненные события и когнитивный подход к личности. // Психология личности и образ жизни. - М., 1987. - С. 158- 162.
91. Хяюренен Ю.П. Некоторые проблемы лонгитюдного исследования жизненного пути и профессиональной карьеры // Психология личности и образ жизни. - М., 1987.-С. 166- 173.
92. Экзистенциальная психология. Экзистенция / Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. - М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО - Пресс, 2001.
93. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Толстых А.В. - М.; Издательская группа "Прогресс", 1996.
94. Якиманская И. С. Знание и мышление школьников. М. 1985.
1. Аксенов Г.П. Причина времени. - М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 6. [↑](#footnote-ref-1)
2. Хасанов И.А. Время: приррода, равномерность, измерение. - М.: Прогресс-Традиция, 2001. С. 39-43. [↑](#footnote-ref-2)
3. Хасанов И.А. Время: приррода, равномерность, измерение. -М.: Прогресс-Традиция, 2001. С. 45. [↑](#footnote-ref-3)
4. Гайденко П.П. Время и вечность: парадоксы континуума //Вопросы философии. 2000. N№ 6. С. 113-115. [↑](#footnote-ref-4)
5. Камнева Е.В. Анализ психологического содержания временной перспективы в образе Я субъекта (в возрастном диапазоне от 6 до 18 лет): Дисс... канд. психол. наук. - Калуга, 2002. [↑](#footnote-ref-5)
6. Камнева Е.В. Психологическое содержание временной перспективы в возрастном диапазоне от 6 до 18 лет. /Иlзвестия ТулГУ. Серия "Психология". - Выпуск 3. - Тула: ТулГУ, 2003. [↑](#footnote-ref-6)
7. Лой А.Н. Социально-историческое содержание категорий "Время" и"Пространство". - Киев, 1978. [↑](#footnote-ref-7)
8. Экзистенциальная психология. Экзистенция / Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. - М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО - Пресс, 2001. [↑](#footnote-ref-8)
9. Данн Д.У. Эксперимент со временем. М.: Аграф, 2000. [↑](#footnote-ref-9)
10. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев, 1984. [↑](#footnote-ref-10)
11. Болотова А.К Психология времени в межличностных отношения. - М.: Московский психолого-социальный институт, 1997. [↑](#footnote-ref-11)
12. Молчанов В.И. Гуссерль и Хайдеггер: феномен, онтология, время / Сб.; Проблема сознания в современной западной философии: Критика некоторых концепций / В.А. Подорога, А.Б. Зыкова, И.С. Вдовина и др. - М.:

Наука, 1989. С. 110-136. [↑](#footnote-ref-12)
13. Гайденко П. П. Категория времени в буржуазной европейской философии истории ХХ века. - В кн.: Философские проблемы исторической науки. М., 1969, с. 225-262. [↑](#footnote-ref-13)
14. Молчанов В.И. Гуссерль и Хайдеггер: феномен, онтология, время / Сб.; Проблема сознания в современной западной философии: Критика некоторых концепций / В.А. Подорога, А.Б. Зыкова, И.С. Вдовина и др. - М.: Наука, 1989. С. 130-133. [↑](#footnote-ref-14)
15. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем.- М.: Республика, 1993. [↑](#footnote-ref-15)
16. Холл Кэлвин С., Линдсей Гарднер Теории личности. - М.: КСП+, 1997. [↑](#footnote-ref-16)
17. Экзистенциальная психология. Экзистенцтия / Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. - М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО -Пресс, 2001. С. 213-218. [↑](#footnote-ref-17)
18. Холл Кэлвин С., Линдсей Гарднер Теории личности. - М.: КСП+, 1997. [↑](#footnote-ref-18)
19. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: в 6 т. - М., 1984. Т. 4. - С. 244-268. [↑](#footnote-ref-19)
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии-СПб.: Питер, 2002. С. 641-644. [↑](#footnote-ref-20)
21. Пригожин И. От существующего к возникающему. Время и сложность в физических науках. М.: Наука, 1985. С. 6-7. [↑](#footnote-ref-21)
22. Словарь практического психолога/Сост. Головин С. Д. Минск 1998. С. 93-94. [↑](#footnote-ref-22)
23. Березина Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности. - М.: ПЕР СЭ, 2001. С. 120. [↑](#footnote-ref-23)
24. Левин К. Определение понятия "поле в данный момент" // Хрестоматия по истории психологии: Период открытого кризиса. - М.: Изд-во МГУ, 1980. - С. 131-145. [↑](#footnote-ref-24)
25. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев, 1984. С. 29-31. [↑](#footnote-ref-25)
26. Березина Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности. - М.: ПЕР СЭ, 2001. [↑](#footnote-ref-26)
27. Абульханова-Славская КА. Стратегия жизни. -М: Мысль, 1991. [↑](#footnote-ref-27)
28. Березина Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности. - М.: ПЕР СЭ, 2001. [↑](#footnote-ref-28)
29. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - СПб.: Питер, 2002. [↑](#footnote-ref-29)
30. Кон И.С. Открытие «Я». М., Политиздат, 1978. С. 339. [↑](#footnote-ref-30)
31. Ковалев В.И. Психологические особенности личностной организации времени жизни: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1979. С. 15. [↑](#footnote-ref-31)
32. Арестова О.Н. Опрециональные аспекты временной перспективы личности // Вопросы психологии Ns 4. С. 61-74. [↑](#footnote-ref-32)
33. Арестова О.Н. Опрециональные аспекты временной перспективы личности// Вопросы психологии 4. с. 61-74. [↑](#footnote-ref-33)
34. Экзистенциальная психология. Экзистенция / Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. - М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО -Пресс, 2001. С. 216- 218. [↑](#footnote-ref-34)
35. Формирование личности старшекласника / Под ред. И.В. Дубровиной; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1989. С. 37-38. [↑](#footnote-ref-35)
36. Рубинштейн С.Р. Основы общей психологии. СПб.: 1998. С. 684. [↑](#footnote-ref-36)
37. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев, 1984. С. 80-81. [↑](#footnote-ref-37)
38. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь // Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб: Издательство «Питер», 2000. С.241 -245. [↑](#footnote-ref-38)
39. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев, 1984. С. 86-87. [↑](#footnote-ref-39)
40. Кон И.С. Социологическая психология. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО « МОДЭК» , 1999. С. 261. [↑](#footnote-ref-40)
41. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев, 1984, с. 49-52. [↑](#footnote-ref-41)
42. Ковалев В.И. Особенности личностной организации времени жизни // Гуманистические проблемы психологической теории. М., 1985. С. 179-185. [↑](#footnote-ref-42)
43. Абульханова К.А., Березена Т.Н. Время личности и время жихни. - СПб.: Алетейя, 2001. С. 36-37. [↑](#footnote-ref-43)
44. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1977. [↑](#footnote-ref-44)
45. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) М.. "Просвещение", 1968. [↑](#footnote-ref-45)
46. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие. -М.: Аспект Пресс, 2001. [↑](#footnote-ref-46)
47. Мухина В.С. Психология детства и отрочества. -М.: Институт практической пснхолопrи. 1998. [↑](#footnote-ref-47)
48. Слободчиков В.И., Исаев E.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реа,чьности в онтогенезе: учебное пособие для вузов. - М.: Школьная пресса, 2000. [↑](#footnote-ref-48)
49. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. - М., Российское педагогическое агентство. 1996. [↑](#footnote-ref-49)
50. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 3-е изд. -М.: Изд-во УРАО, 1997. [↑](#footnote-ref-50)
51. Кон И.С. Открытие "Я". М., Политиздат, 1978. [↑](#footnote-ref-51)
52. Якиманская И. С. Знание и мышление школьников. М. 1985. С. 30. [↑](#footnote-ref-52)
53. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 3-е изд. -М.: Изд-во УРАО, 1997. [↑](#footnote-ref-53)
54. Мухина B.C. Психология детства и отрочества. - М.: Институт практической психологии, 1998. [↑](#footnote-ref-54)
55. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие. - М.: Аспект Пресс, 2001. С. 311. [↑](#footnote-ref-55)
56. Мухина B.C. Психология детства и отрочества. Учебник для студентов психолого-педагогических факультетов вузов. - М.: Институт практической психологии, 1998. С. 340-341. [↑](#footnote-ref-56)
57. Мухина B.C. Психология детства и отрочества. Учебник для студентов психолого-педагогических факультетов вузов. - М.: Институт практической психологии, 1998. С. 340-341. [↑](#footnote-ref-57)
58. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник - М., Российское педагогическое агентство. 1996. С. 298-299. [↑](#footnote-ref-58)
59. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие. - М.: Аспект Пресс, 2001. С. 326-327. [↑](#footnote-ref-59)
60. Мухина B.C. Психология детства и отрочества. Учебник для студентов психолого-педагогических факультетов вузов. - М.: Институт практической психологии, 1998. С. 470-472. [↑](#footnote-ref-60)
61. Орлов В.А. Психологическое профконсультационное собеседование как метод интенсификации профессионального самоопределения подростков /Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества: Сб. науч. тр. /Редкол.: Д.И. Фельдштейн (отв. редактор) и др. -М.: изд. АПН СССР, 1990. С. 132-134. [↑](#footnote-ref-61)
62. Фельдштейн Д.N. Социальное развитие в пространстве-времени детства. - М.: Московский психологосоциальный институт / Флинта, 1997. С. 124-125. [↑](#footnote-ref-62)
63. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) М.. «Просвещение», 1968. [↑](#footnote-ref-63)
64. Толстых Н.Н. Сравнительное изучение отношения к будущему у подростков, воспитывающихся в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. -Сб. науч. тр./ Отв. ред. И.В. Дубровина, М.И. Лисина. - М.; Изд. АПН СССР, 1982. С. 112. [↑](#footnote-ref-64)
65. Кон И.С. Социологическая психология. - М.: Московский психолого-социальный инстиryт; Воронеж: Издательство НПО « МОДЭК» , 1999. С. 177-180. [↑](#footnote-ref-65)
66. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие. - М.: Аспект пресс, 2001. С. 360-365. [↑](#footnote-ref-66)
67. Кулагина И.Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности. Учебное пособие для студентов и преподавателей - М.: ТЦ «Сфера», 1999. С. 98-99. [↑](#footnote-ref-67)
68. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности а онтогенезе: учебное пособие для вузов. - М.: Школьная пресса, 2000. С. 304-305. [↑](#footnote-ref-68)
69. Кон И.С. Психология старшеклассника. -М.: Просвещение, 1982. С. 61-63. [↑](#footnote-ref-69)
70. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) М.. «Просвещение», 1968. С. 374 [↑](#footnote-ref-70)
71. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности а онтогенезе: учебное пособие для вузов. - М.: Школьная пресса, 2000. С. 312- 313. [↑](#footnote-ref-71)
72. Кон И.С. Психология ранней юности. М. 1989. [↑](#footnote-ref-72)
73. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности а онтогенезе: учебное пособие для вузов. - М.: Школьная пресса, 2000. С. 312- 313. [↑](#footnote-ref-73)