

Валентина ДОЛГОВА

Ирина ОРДИНА

Я-КОНЦЕПЦИЯ
ОДАРЕННЫХ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Бишкек –2012

УДК 159.922+[001.895:37](035.3)

ББК 74+88.4

Д64

Выполнено при поддержке аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы РФ 2009-2010», проект №6700

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор Г.В. Акопов (г.Самара)

доктор педагогических, профессор В.И. Рогов (г. Ростов на Дону)

Долгова В.И., Ордина И.П.

Д64 Я-концепция одаренных старшеклассников: Монография / В.И. Долгова, И.П.Ордина. – Бишкек: Изд-во «ДЭЦ», 2012. - 155 с.:

ISBN 978-9967-452-78-7

В работе уточнено понятие Я-концепции как динамической совокупности представлений личности о себе, включающей когнитивный, эмоционально-оценочный и конативный компоненты; проведен анализ подходов к определению психологической сущности феномена одаренности и показателей ее выявления, раскрыты особенности формирования Я-концепции одаренных старшеклассников; обоснована модель формирования позитивной Я-концепции личности одаренного старшеклассника с позиций уровневого подхода; представлено эмпирическое исследование содержания, взаимосвязей, факторной структуры показателей Я-концепции и одаренности старших школьников; разработана и апробирована программа психолого-педагогического взаимодействия по формированию позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников.

Адресуется всем субъектам профессионального психолого-педагогического пространства.

УДК 159.922+[001.895:37](035.3)

ББК 74+88.4

ISBN 978-9967-452-78-7

© Долгова В.И., 2012

© Ордина И.П., 2012

©Издательство «ДЭЦ», 2012

Введение

Актуальность исследования. Современное высокотехнологичное общество испытывает потребность в гражданах, которые становятся творцами собственной жизни, содействуют инновациям. Актуальной задачей системы образования выступает обеспечение психолого-педагогических условий для развития каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей, помощь в реализации интеллектуального и творческого потенциала одаренным школьникам.

У одаренного старшеклассника доминирование негативных установок в содержании собственного «Я» выступает серьезным препятствием на пути профессионального самоопределения, конструктивного взаимодействия с окружающими людьми, развития потенциала одаренности.

Поддержка одаренных детей является ключевым направлением проекта национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Приоритетом определяется формирование у одаренных детей творческих способностей, умений находить нестандартные решения, инициативности.

Обсуждаемые изменения нашли отражение в содержании Федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС ОО) и задают ориентацию на гуманистическую парадигму. Целью названной парадигмы выступает учет индивидуальных особенностей школьников, стимулирование саморазвития, совершенствование способностей учащихся, формирование позитивной Я-концепции.

Психологическую сущность понятия «Я-концепция» раскрывали зарубежные исследователи: концепция личностного «Я» (У. Джемс); интеракционистский подход (Ч. Кули, Дж. Мид и др.); глубинная психология (А. Адлер, К. Хорни, З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Эриксон, К. Юнг и др.); гуманистическая психология (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.); экзистенциальный подход (Р. Мэй, В. Франкл и др.).

В отечественной психологии содержание Я-концепции личности представлено разнообразием позиций: концепция человекознания (Б.Г. Ананьев

и др.); деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); психология отношений (В.Н. Мясищев и др.); психология самосознания (А.А. Бодалев, В.И. Долгова, И.С. Кон, В.В. Столин и др.). При этом, исследования Я-концепции личности принадлежат к числу незавершенных и открытых для научно-психологического анализа [90].

Современная наука располагает теоретическими и прикладными знаниями о содержании и структурных компонентах Я-концепции (Р. Бернс, А.А. Бодалев, И.С. Кон, Н.И. Сарджвеладзе др.); уровне строения анализируемой категории (В.И. Долгова, И.С. Кон, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.), особенностях становления самосознания и Я-концепции в старшем школьном возрасте (Л.И. Божович, И.С. Кон, В.С. Мухина, Р.В. Овчарова, Э. Эриксон и др.). Вектор современных исследований смещается в сторону создания психолого-педагогических условий для формирования позитивной Я-концепции личности (И.С. Кон, В.Г. Ромек, С.Р. Пантелеев, Н.И. Сарджвеладзе, В.В. Столин и др.).

Актуальность приобретает изучение и формирование позитивной Я-концепции одаренной личности. Психологическую сущность понятия «одаренность» раскрывали Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков и др. В работах А.И. Савенкова, Д.В. Ушакова, Дж. Рензулли, Р. Стернберга и др. анализируются структурные компоненты одаренности. Особенности личности одаренного ребенка стали предметом исследования Ю.Д. Бабаевой, В.И. Панова, А.И. Савенкова, Д.В. Ушакова, Е.И. Щеплановой, В.С. Юркевич др. Актуальность изучения личностных характеристик одаренного старшего школьника подчеркивается в работах И.С. Кона, Н.С. Лейтеса, М.А. Холодной и др.

Это обусловило постановку **проблемы** исследования, заключающуюся в поиске ответа на вопрос: какова психологическая сущность, критерии и показатели формирования позитивной Я-концепции одаренного старшеклассника с позиций системного и деятельностного подходов?

ГЛАВА I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

1.1. Проблема исследования Я-концепции личности в теории зарубежной и отечественной психологии

Развитие психологической науки связано с разработкой фундаментальных общепсихологических проблем, к числу которых относится проблема сущности, структуры и развития Я-концепции как центрального образования, оказывающего влияние на все проявления личности человека. В условиях существования множества и разнообразия подходов к пониманию ее содержания, структурных компонентов, методов изучения и развития проблема Я-концепции принадлежит к числу нерешенных и ускользающих от научно-психологического анализа и считается завершающей психологию личности [91].

Вариативность научных взглядов относительно анализируемого феномена позволяет установить группу генетически родственных терминов для его понимания: «Я» (творческое, собственное, реальное, идеальное и др.), «самосознание», «образ Я», «идентичность», «самость», «самоотношение» и др. Дефиниции названной терминологии уточняются в зависимости от теоретико-методологического подхода.

«Я» как психологический феномен анализировался в различных теоретических подходах. По мнению исследователей этой проблемы в отечественной и зарубежной психологии первая теория личностного «Я» принадлежит У. Джемсу, который трактует «Я» (Self) как интегративное целое, личностную непрерывность, представленную двумя составляющими: познаваемый элемент в сознании (наше эмпирическое Ego), и познающий элемент, (наше чистое Ego). Познаваемый компонент в сознании личности имеет трехкомпонентную структуру: когнитивный слой (физическая, материальная, социальная, духовная составляющие), эмоционально-оценочный слой (чувства

и эмоции), поведенческий слой (поступки, связанные с заботой о себе и самосохранением) [54].

Джемс обозначает два варианта самочувствия у человека: самодовольство и недовольство собой, возбудителем которых является соответственно успех или неуспех. Исследователь отмечает, что в юности человеку в большей степени свойственно относиться с недоверием к своим силам, сомневаться в своих возможностях. Развивая данную мысль, Джемс вывел формулу: самоуважение равно успеху, деленному на притязания. Следуя этому соотношению, самооценка личности будет расти как в случае достижения успеха, так и в случае отказа от него, сведения притязаний к нулю [139]. Р. Бернс, анализируя «постулат Уильяма Джемса», отмечает, что практически для каждого человека характерно стремление максимально реализовать свои возможности. Ограниченность человеческого существования, прежде всего, недостаточность временных и пространственных ресурсов, заставляют подходить к данному процессу реалистично – выбирать более узкие аспекты личностного развития и ставить по отношению к ним конечные цели, с достижением которых человек связывает свой жизненный успех [18, 54].

Резюмируя взгляды представителей интеракционистского подхода (Ч. Кули, Дж. Мид и др.) на содержание и динамику Я-концепции личности, можно отметить, что в ее структуру включены компоненты, обеспечивающие активность и самоконтроль поведения согласно социальным нормам, ролям и установкам, и основным ориентиром для становления Я-концепции являются представления и оценка социального окружения («зеркальное Я») в процессе межличностного взаимодействия людей [195].

Основоположники глубинной психологии (З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Эриксон и др.) позиционируют «Я» как сложное интегральное образование, объединяющее сферу сознания и бессознательного [188, 210]. Согласно З. Фрейду, структура личности состоит из трех компонентов - Ид (Оно), Эго (Я) и Суперэго (Сверх-Я). «Я», являясь центральным личностным компонентом, следует принципу реальности и способствует адаптации к воздействиям со

стороны Ид и требованиям окружающей реальности. Стимулом к развитию «Я» является стремление к Эго-идеалу, который формируется под влиянием одобрения, высокой оценки авторитетных взрослых (чаще родителей) и способствует установлению высоких стандартов. Соответственно, когда цель достигнута, возникает чувство самоуважения и гордости [182].

Э. Фромм, расширяя границы психоаналитической теории, отмечает наличие у человека стремления к идентичности, реализовать которое можно опираясь на свои таланты и продуктивные способности. Выраженная потребность в идентичности позволяет личности достичь гармоничного состояния свободы, развитие которой осуществляется благодаря спонтанной активности, любви и труду [188].

В теории Э. Эриксона «Я», или «идентичность», в широком смысле понимается как тождественность самому себе, в более строгом понимании - внутренняя целостность, адекватность и стабильность в восприятии себя, соединяющая образы Я прошлого и будущего, способность личности к полноценному решению задач, актуальных для каждого возрастного этапа. Окружающие люди должны видеть, принимать и подтверждать в межличностном общении тождественность и целостность в индивидууме [210].

Резюмируя и развивая сказанное, следует отметить, что идентичность – это характеристика зрелой личности, становление и развитие которой начинается в детском возрасте, приобретение чувства идентичности происходит в период отрочества и юности. В этот период перед молодым человеком актуализируется задача интегрировать имеющиеся представления о себе в единое целое, осознать и принять результат этого процесса, что и позволяет обрести чувство идентичности, или психосоциального благополучия. При неблагоприятном исходе – возникает «спутанная идентичность», характеризующаяся, с одной стороны, сомнениями, внутренними противоречиями, неустойчивостью «Я», неспособностью выбрать карьеру или продолжить образование, с другой стороны, высоким потенциалом для роста. Эриксон назвал это кризисный, переходный период между юностью и

взрослостью «психологическим мораторием», подчеркивая, что этот процесс может затягиваться особенно у одаренных людей [195].

Основатель аналитической психологии К. Юнг признает в структуре личности человека существование эго и самости. Эго – это центр сознания, обеспечивающий чувство постоянства и направления нашей сознательной жизни. Самость – это центр личности, вокруг которого группируются и удерживаются остальные системы, единство сознания и бессознательного. Самость обеспечивает личности гармонию, равновесие и стабильность и выступает как цель жизни, как внутренний руководящий фактор, который мотивирует человеческое поведение. Достичь самости можно путем интеграции сознательных и бессознательных аспектов души, что требует от человека постоянства, настойчивости, интеллекта и большого жизненного опыта [211].

Наиболее близким по своему смыслу к самости в концепции А. Адлера является понятие «творческое Я» - свойство, приобретаемое человеком в активном взаимодействии с социумом. Ученый считал, что творческая сила Я делает жизнь индивидуальной и неповторимой, позволяет вместо фиктивных целей ставить реальные и расти в направлении совершенства. Именно под влиянием творческих способностей личности формируется стиль жизни человека, делая его свободным, самоопределяющимся индивидуумом [195].

К. Хорни характеризует подобный путь формирования личности как здоровое развитие, при котором личность реализует свой потенциал. К. Хорни обозначает противоположный путь - невротическое развитие, в процессе которого происходит отчуждение от реального Собственного Я. Реальное Собственное Я («the real self»), или реальную самость, Хорни интерпретирует как набор присущих человеку характеристик (темперамент, способности, склонности), являющийся частью нашей наследственности и нуждающихся в благоприятных условиях для развития. К. Хорни отмечает, что каждый человек обладает потенциальными способностями, развитие которых тормозится влиянием невроза, и сам человек способен развить имеющийся у него потенциал [192].

Представителей глубинной психологии объединяет мысль о том, что «Я» - это ядро личности, соединяющее сознательные и бессознательные составляющие, на становление и развитие которого оказывают существенное влияние условия жизни и деятельности человека, особенно на ранних стадиях личностного развития, а также ближайшее социальное окружение ребенка. Следует отметить два предполагаемых пути и результата развития личности: благоприятный, конструктивный - постижение идентичности, самости, актуальности Собственного Я и разрушительный, деструктивный – ощущение незащищенности, диффузности, возникновение базальной тревоги [140, 182, 188, 192, 210, 211].

Раскрытие и уточнение понятия «Я-концепция» осуществлялось представителями гуманистической психологии. Так, «Я-концепция», или «самость», является фундаментальным понятием теории К. Роджерса и определяется как созданный стабильный понятийный гештальт, состоящий из восприятия себя, взаимоотношений с другими людьми и из ценностей «Я», связанных с этим восприятием. Система этих взглядов представлена в реальном («Я-реальное») и мысленном, желаемом («Я-идеальное») аспектах. Существенное расхождение между обозначенными модальностями может препятствовать самопринятию, самоуважению формировать негативное самоотношение в целом, приводить к неврозам, депрессии [149].

В качестве основной движущей силы функционирования личности К. Роджерс устанавливает тенденцию к самоактуализации, то есть потребность человека реализовать свои врожденные потенциальные возможности, направленные на поддержание и совершенствование жизни. Приобретенной модификацией тенденции актуализировать свою Я-концепцию является потребность личности в позитивном внимании и со стороны окружающих и позитивном самоотношении, которая удовлетворяется, если человек находит свой опыт и поведение конгруэнтными своей Я-концепции [148].

В то время как для Фрейда продуктивная жизнь предполагает максимальное выражение своей истинной природы в рамках необходимых

ограничений, накладываемых правами других людей, для Роджерса - это максимальное выражение своей истинной природы [182].

А. Маслоу пришел к аналогичным выводам, назвав обсуждаемую тенденцию тихим, едва «различимым внутренним голосом» [100, с.182]. Позиции К. Роджерса и А. Маслоу на теорию самоактуализации по фундаментальным направлениям сходны. А. Маслоу придерживается позиции о наличии в личности двух сил: стремление к актуализации врожденных потенциальных возможностей для развития Я-концепции личности, и стремление удовлетворить первичные потребности, обеспечивающие физическое и психологическое выживание. Я-концепцию Маслоу определяет как внутреннюю природу или ядро индивида, его собственные вкусы, ценности и цели. Для самоактуализации личности важно понимать свою внутреннюю природу и действовать в согласии с ней. Оба исследователя принципиально сходятся в вопросе о том, что будет собой представлять человек,двигающийся по пути самоактуализации [195]. Роджерс говорит о полноценно функционирующей личности, характеризующейся согласованностью между чувством самости и качествами организма, любовью к себе и другим, открытостью к опыту и практически постоянными изменениями в жизни [148]. Маслоу использует терминологию: творческое существование, пиковые переживания, неэгоистическая любовь, непредубежденное понимание. Человек, достигший высшего уровня, уровня самоактуализации, добивается полного использования своих талантов, способностей и потенциала личности. [100, 182].

А. Маслоу исследовал потребность в самоактуализации незаурядных людей, достигших наиболее высокого, эффективного и здорового уровня функционирования. Ученый отмечал, что «разумнее строить обобщения относительно человеческой природы, изучая лучших ее представителей, каких только удастся найти» [100, с. 79].

Подобного принципа придерживался Г. Олпорт, для которого особый интерес представляли данные наблюдений за одаренными людьми. Ученый

подчеркивал значимость проблемы «Я» в психологии, призывая избегать понятийной путаницы в этом вопросе [219]. Для обозначения личных, собственных, присущих только нам областей жизни, Олпорт ввел понятие «проприума» (лат. «личная собственность»), который представляет совокупность всех сторон личности, образующих ее внутреннее единство. Главными функциями проприума выступают ощущение тела, самоидентичность, самоуважение, расширение самости, рациональное управление самим собой, проприативное стремление, образ себя. Близким к понятию «Я-концепция» в теории Олпорта можно считать «образ себя», или феноменальное (явленное) Я, включающее два аспекта: то, каким человек видит свои нынешние способности, статус и роли, а также то, кем он хотел бы стать, его притязания на себя [148]. Последний аспект, вслед за К. Хорни, Олпорт называет «идеальным образом себя», который является важной частью самости. Если желание достичь идеала было достаточно сильным, вполне возможно, что человек испытал энергию и решимость, достаточные для продвижения к этим идеалам. Личное стремление отличается от других форм мотивации тем, что ведет к объединению, интеграции личности, психологической зрелости. Такое функционирование личности, способствующее выражению проприума, по мнению Олпорта, можно назвать «проприативным существованием», подталкивающим человека к будущему и определяющим пути осмысленного протекания жизни [182, 219].

Обобщая позиции гуманистических психологов относительно природы Я-концепции, необходимо отметить, что при специфике каждого подхода в качестве связующей постулируется мысль о том, что Я-концепция – это целостная система взглядов, установок, суждений, присущих конкретной личности, для которой они представляют особую ценность и формирующихся под воздействием мнения социального окружения. Развитие Я-концепции личности предполагает стремление к актуализации врожденных потенциальных возможностей, в основе которого лежат мотивы роста. В глубинной психологии, в русле гуманистического подхода рассматриваются два варианта

личностного развития: полноценно функционирующая личность, характеризующаяся проприативным существованием, направленным на наиболее полное раскрытие заложенных в человеке возможностей, сил и способностей. Противоположный вариант развития наблюдается у неприспособленной личности, Я-концепция, которой не соответствует потенциальным возможностям, поведение отягощено защитными механизмами. В трудах гуманистических психологов подчеркиваются модальности Я-концепции: Я реальное и Я идеальное, анализируются взаимоотношения между ними. Оптимальное расхождение между этими модальностями стимулирует стремление человека к самореализации, совершенствованию заложенного потенциала, необходимого для развития психологически зрелой личности [195].

Мы стремились отделить в отдельную смысловую категорию взгляды ученых в рамках экзистенциальной психологии, подчеркивая тем самым специфику их суждений на сущность и особенности становления Я-концепции личности. Сторонники гуманистической психологии Роджерс и Маслоу приписывали человеку некоторые заданные потенции, здоровые по своей природе, которые актуализируются в процессе развития, в экзистенциальном подходе принципиальным является положение, что в человеке нет никаких изначально заложенных сущностей. Человек в каждый момент своей жизни принимает самостоятельное решение относительно того, в каком направлении будет развиваться [112, 140, 186]. Представители экзистенциального направления отмечают, что ошибочный выбор, нечеткое осознание альтернатив, уход от ответственности за свой выбор - это предпосылки «нездорового» развития. Квинтэссенцией данной позиции является акцент на самотворчестве, отсутствии предзаданности, подчеркивается, что реализация личностью своих возможностей и способностей может осуществляться с различной степенью успешности, что, прежде всего, зависит от самого человека [186].

Развивая идеи экзистенциальной психологии, Р. Мэй пришел к выводу, «что человек не предрасположен априори ни к добру, ни к злу. Он выбирает

или то, или другое, а тем самым и творит и то и другое. Он открыт тому и другому» [93, с. 127].

По мнению ученого, психически здоровый человек способен находить конструктивные пути для самовыражения, для него характерен разрыв между тем, что он есть, и тем, чем он хочет быть, создающий творческое напряжение. Наличие творческих возможностей, равносильное свободе, является главным свойством, определяющим картину личности. Раскрывая свободную индивидуальность в качестве одного из основополагающих принципов, характеризующих личность, Мэй подчеркивал, что «отыскать самого себя можно, только соединив сознательное «Я» с различными уровнями подсознания», и каждому человеку необходимо стремиться обрести свое истинное «Я» и найти мужество стать этим «Я». Жизненные осложнения начинаются тогда, когда индивидуум пытается играть не свою роль [112].

С этими взглядами созвучны идеи основателя логотерапии В. Франкла, который, установил, что в человеке заложены возможности, как для созидания, так и для разрушения [100]. По В. Франклу, человека характеризует стремление к самотрансценденции, склонности утвердиться среди людей, подняться над ними, и позитивная специфически человеческая форма реализации этого стремления – творчество [185]. Через творчество человек доказывает свою власть над реальностью, свое влияние на нее. Но если человек по той или иной причине оказывается неспособным самореализоваться позитивно, через творчество, то сохраняющаяся базовая потребность реализуется другим образом - через разрушение [93].

В контексте проблемы сущности Я-концепции личности В. Франкл утверждает, что «Я» человека едино и целостно, то есть его не только нельзя разложить на части, но нельзя и синтезировать из отдельных частей. При этом, он проводит различие между влечениями, подталкивающими человека изнутри, и смыслом, действующим на человека извне и создающим стремление [186].

По мнению Франкла, человек не придумывает смысл своего существования, а находит, открывает его, причем для каждой личности он

уникален, неповторим и конкретен. При этом, человек в ценностном плане всегда остается свободен: он волен принять или отвергнуть предлагаемое, осуществить потенциальный смысл или оставить его неосуществленным [185].

Следует отметить положение экзистенциальной психологии относительно становления Я-концепции личности, в котором представители данного подхода солидарны с гуманистическими психологами [93]. Чем более социально интегрированным становится человек, тем больше у него возможностей реализовать свою неповторимую индивидуальность [112].

Анализ позиций основателей экзистенциальной психологии, позволяет отметить такие положения. Во-первых, каждый человек способен отыскать пути для самореализации, самотворчества, прилагая волевые усилия и принимая на себя ответственность на последствия своих действий. Во-вторых, предпринимаемые человеком попытки реализовать свои жизненные планы не всегда успешны, но даже в случившихся неудачах необходимо постараться найти конструктивный смысл. В-третьих, постоянный поиск человеком смысла своего существования, стремления реализовать имеющийся творческий потенциал являются мощной движущей силой его личностного развития и источником позитивных эмоций.

Особое место среди трудов, посвященных проблеме Я-концепции, занимают работы Р. Бернса, в которых Я-концепция рассматривается «как совокупность установок, направленных на себя». Следуя логике рассмотрения Я-концепции как аттитюда, в ней выделяются три структурных компонента: когнитивный (познавательный), эмоционально-оценочный (аффективный) и поведенческий (конативный), которые можно конкретизировать следующим образом [18, 164].

Первая составляющая - «образ Я» (self-image) – это представления индивида о себе, которые могут быть для индивида различными по степени значимости. Значимость и иерархия элементов могут меняться в зависимости от контекста, жизненного опыта индивида, под действием обстоятельств [18].

Вторая составляющая – самооценка, то есть совокупность оценочных характеристик и связанных с ними переживаний различной степени интенсивности. В качестве источников оценочных представлений индивида о себе Бернс называет социокультурное окружение и социальные реакции самого индивида на различные проявления и самонаблюдения. По мысли Бернса, формирование самооценки обусловлено тем, что «индивид оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей идентичности», то есть «он испытывает удовлетворение не от того, что он просто что-то делает хорошо, а оттого, что он избрал определенное дело и именно его делает хорошо» [18 с. 56].

Существенным для нашего исследования является положение теории ученого, согласно которому «самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его Я» [18 с. 64].

Третья составляющая Я-концепции личности – конативный (поведенческий) компонент – соответствующая реакция, вызванная образом Я и самооценкой и проявляющаяся в конкретных действиях [18].

Обобщая воззрения Р. Бернса, следует отметить, что Я-концепция – это динамическая совокупность установок на себя, свойственных каждой личности. Эти установки имеют различные модальности: реальное Я (каким я, как мне кажется, являюсь на самом деле); идеальное Я (каким я хотел бы и/или должен стать); зеркальное Я (каким меня видят другие). Каждая из этих модальностей включает четыре аспекта — физическое Я, социальное Я, умственное Я, эмоциональное Я. Идеальное Я складывается из представлений, отражающих сокровенные надежды и устремления индивида, которые способствуют развитию личности и необходимы для достижения адекватности, совершенства. Расхождение между «идеальным Я» и «реальным Я» служит важным источником развития личности, однако существенные противоречия между ними могут стать причиной внутриличностных конфликтов, что нередко ведет к нарушениям в поведении и психике, дезадаптированности в детском

возрасте. Такой ребенок видит непреодолимую преграду на пути от своего актуального состояния к тому, в котором он желал бы находиться [18, 76].

Бернс подчеркивает, что разрыв между «идеальным Я» и его актуальным состоянием следует рассматривать как признак взрослости. Характеризуя развитие Я-концепции личности в юношеском возрасте, ученый отмечает ее устойчивость и одновременно изменчивость. Такая противоречивость в становлении системы представлений юношей о себе обусловлена физиологическими изменениями (продолжается процесс полового созревания), развитием когнитивной способности различать реальные и гипотетические возможности и рассогласованностью в системе требований, исходящие от социальной среды: родителей, педагогов, сверстников. Кроме того, на становление Я-концепции в юности влияет необходимость принятия важных решений, касающихся выбора профессии, стиля деятельности, общей жизненной направленности [18].

Анализ литературных источников позволяет сделать вывод, что в отечественной психологии достаточно распространена позиция, согласно которой сущность и структурные компоненты Я-концепции рассматриваются в связи с самосознанием личности (С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин и др.). В научных исследованиях соотношение понятий Я-концепция и самосознания точно не определено. Часто они выступают как синонимы, и за различным словоупотреблением скрывает примерно одинаковая психологическая реальность.

Самосознание – это существенная часть личности, наиболее поздний продукт ее развития [158], определяется как осознание человеком своей личности в качестве субъекта деятельности [106], в системе общественных отношений [93]. В содержании самосознания раскрываются образ себя и самоотношение, отмечаются основные его функции – самопознание, самоусовершенствование, поиск смысла жизни [72].

Я-концепция обозначается как развивающаяся система представлений человека о себе, содержащая осознание собственных физических,

интеллектуальных, характерологических, социальных характеристик; самооценку; восприятие внешних факторов, воздействующих на собственную личность [29].

Обобщая научные воззрения на соотношение понятий «самосознание» и «Я-концепция», мы придерживаемся позиции, согласно которой самосознание отчасти включает содержание «Я-концепции», выступая достаточно стабильной его частью. Высокий уровень самосознания выражается в осознанном представлении о себе, предполагает наличие у человека рефлексии, самонаблюдения и самоанализа собственных чувств, мотивов, поступков, в итоге - формируется целостная Я-концепция [211].

Отечественные психологи (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Б.Ф. Ломов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, В.В. Столин и др.) подчеркивали значение подросткового и юношеского возраста для развития самосознания, которое Э. Шпрангер считал главным новообразованием этого возраста [196]. Появление сознательного «Я», возникновение рефлексии, сознание своих мотивов, моральные конфликты и нравственная самооценка, интимизация внутренней жизни - феноменальные проявления самосознания в этом возрасте [76].

Анализ обсуждаемой категории представлен в трудах Б.Г. Ананьева, который разработал концепцию человекознания о комплексном, целостном подходе к личности [7]. Названную концепцию можно считать основным методологическим принципом, определяющим исследования проблемы самосознания в отечественной психологии. Характеризуя человеческую индивидуальность, ученый отмечал в качестве ее центральной части, ядра - «Я» человека, его мировоззрение, ценностные ориентации, внутренний мир. Согласно его концепции, неповторимость индивидуальности проявляется в переходе внутренних тенденций и потенций в продукты творческой деятельности личности, изменяющей окружающий мир и его общественное развитие [7, 11].

По мнению Л.И. Анцыферовой, выдвинутое Б.Г. Ананьевым положение актуально в настоящее время, так как в нем устанавливается необходимость готовить людей будущего, которые обладали бы весьма пластичной организацией, были готовы к изменениям в мире, к активному творческому преобразованию действительности [10, с. 98].

С точки зрения деятельностного подхода интерес для нашего исследования представляют философско-теоретические труды С.Л. Рубинштейна, который утверждал, что вопрос о самосознании личности, в процессе ее психологического изучения, является завершающим. По мнению ученого, самосознание, личность как «Я» «в качестве субъекта сознательно присваивает себе все, что делает человек, относит к себе все исходящие от него дела и поступки и сознательно принимает на себя за них ответственность в качестве их автора и творца» [158, с. 217]. Следовательно, изучая темперамент, характер, способности личности необходимо раскрывать ее самосознание.

Развивая идеи деятельностного подхода, С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что Я-концепция формируется в деятельности и связана с реальными событиями жизненного пути личности в процессе ее развития. Как показали исследования автора, становление самосознания проходит ряд ступеней, достигая к старшему школьному возрасту заметного развития: более глубокое самопознание, более определенная самооценка, связанная с мировоззрением. Среди высших личностных проявлений С.Л. Рубинштейн обозначал следующие: «самостоятельность мысли, небанальность чувства, силу воли, собранность и внутреннюю страстность» [158, с.89]. В современных комплексных моделях одаренности именно данные характеристики анализируются в качестве основных составляющих одаренности личности [24, 91, 148, 161, 174, 181, 188, 222, 223]. Таким образом, в понимании С.Л. Рубинштейна, «Я» человека - это личность в целом, в единстве всех сторон бытия, в которой «всегда есть что-то активное, наступательно-утверждающее» [157, с.22].

А.Н. Леонтьев определял проблему самосознания личности «проблемой высокого жизненного значения», одновременно подчеркивая ее нерешенность. Анализируя самосознание в процессе его развития, ученый различал знание о себе и осознание себя, или самосознание, которое он трактовал как результат, продукт личностного становления человека [92].

По мнению В.Н. Мясищева, особая ценность, «богатство личности» определяются ее опытом, уровнем достижений. Установить этот уровень – «значит, ответить на вопросы: чего достиг человек, каковы его возможности, какой след он оставил в жизни общества» [114, с.88]. Под уровнем развития личности подразумевается уровень развития ее функциональных возможностей, а именно, интеллектуальных, волевых, эмоциональных свойств, которые связаны с самосознанием. Самосознание определяется двумя составляющими: способностью объективно «отображать реальность в настоящем и прошлом, а также предвосхищать будущее, и адекватной самооценкой. Обобщая взгляды ученого, можно констатировать, что юношеский возраст - это период возникновения самосознания во всей его целостности [114].

К числу более поздних работ, посвященных проблеме Я-концепции, следует отнести работы А.А. Бодалева, И.С. Кона, В.В. Столина, И.И. Чесноковой и др. [26, 77, 175, 197]. Предметом их исследований стали структура образа «Я», возрастная динамика развития самосознания, а также состояния самосознания, требующие психологической помощи, в процессе которой оно выступает и как «объект психологического вмешательства, и одновременно как посредник, на который это вмешательство опирается» [175, с. 121].

Так, А.А. Бодалев и В.В. Столин в контексте вопросов психодиагностики сферы самосознания личности, предлагают раскрывать Я-концепцию как его продукт, который обуславливает направление деятельности субъекта, его поведение в ситуациях выбора и особенности взаимоотношения с другими людьми. Авторы отмечают в Я-концепции

личности два аспекта: «Я-образ», или знания о себе, и самоотношение. При этом, в содержании первого компонента объединяются: присоединяющая часть (знания об общих чертах и характеристиках, связывающих субъекта с другими людьми) и дифференцирующая часть (запас знаний, выделяющий «Я» субъекта от других людей). Именно последняя составляющая Я-концепции придает личности ощущение уникальности и неповторимости [26].

Ученые подчеркивают, что знания о себе, которые человек накапливает в течение жизни, составляющие содержательную сторону Я-концепции, вызывают у человека определенные эмоции, оценки, то есть формируют самоотношение. Самоотношение - это переживание, относительно устойчивое чувство, пронизывающее самовосприятие и «Я-образ». При этом, отдельные аспекты представления о себе оказываются неосознанными [175].

Альтернативный взгляд на содержание и место самоотношения в структуре самосознания предлагает Н.И. Сарджвеладзе. По мнению ученого, самосознание является отдельной составляющей самоотношения, при этом имеет трехкомпонентную структуру, а именно, включает когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты, и как особое личностное образование «понятие самоотношения является родовым относительно понятий самопознания, самооценки и других подобных понятий, имеющих приставку «само» и отражающих широкий спектр феноменов внутренней жизни личности» [166, с.78]. Когнитивный компонент самоотношения, мыслительные операции и образуют Я-концепцию личности [166].

Н.И. Сарджвеладзе предлагает классификацию способов самоотношения, согласно которой выделяют субъект-объектное и субъект-субъектное способы отношения к себе. В качестве характеристик этих способов автор отмечает три стороны когнитивную, эмоциональную и конативную [19]. Так, показателями объектного самоотношения с позиции когнитивной стороны являются позиция внешнего наблюдателя по отношению к себе и рассматривание своих личностных ресурсов в качестве способов достижения поставленной цели.

Эмоциональная сторона названного способа самоотношения характеризуется обусловленностью, приятием себя за определенные достижения, постоянное стремление к тому, чтобы Я-реальное совпадало с Я-идеальным. При таком подходе, как отмечает автор, личность лишается самооценности. Конативная составляющая субъект-объектного самоотношения заключается в манипулирование собой, в повышенном самоконтроле, постоянной самокоррекции. В качестве некоторого обобщения особенностей объектного самоотношения, выразим абсолютное согласие с его автором в том, что субъект-объектное самоотношение непосредственно связано с таким же способом отношения личности к другим людям [166]. В этой связи, на наш взгляд, будет уместным провести параллель с трансактным анализом Э. Берна, а именно с той ситуацией, когда эго-состояние Взрослого подавляет и вытесняет у личности состояние Ребенка, нарушая внутреннюю личностную гармонию и создавая затруднения в сфере межличностных отношений [196].

При противоположном способе самоотношения личности, который Н.И. Сарджвеладзе характеризует с позиции трехсторонней структуры, когнитивная составляющая заключается в том, что позиция внешнего наблюдателя переходит во внутреннюю систему взглядов на себя. Личность стремится понять, осознать «Кто я?» [166]. Особенно актуально этот вопрос будет звучать в переходные, кризисные моменты становления самосознания личности, в том числе в старшем школьном возрасте.

В эмоциональном аспекте при субъектном отношении к себе превалирующим является самопринятие и конгруэнтность. И, наконец, конативная сторона характеризуется поиском путей, направленных на самореализацию своих возможностей, способностей, внутренних ресурсов, а не на их постоянное исправление, подгон под существующие внешние шаблоны и стереотипы [165].

Резюмируя, следует отметить, что субъектный вариант отношения к себе выступает критерием зрелой, психологически здоровой личности, стремящейся

к самоактуализации и способной к конструктивным отношениям с другими людьми.

На целесообразность анализа категории самосознания в контексте уровневого подхода указывают И.С. Кон, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др. И.И. Чеснокова предлагает различать два уровня самосознания. На первом уровне осуществляется сопоставление собственных личностных черт и характеристик личности другого человека при помощи самонаблюдения и самовосприятия. На более высоком втором уровне происходит сравнение личностных особенностей «в процессе аутокоммуникации, т. е. в рамках «Я и Я». В этом случае основным механизмом выступает рефлексия [197].

Сопоставляя обсуждаемую классификацию и способы самоотношения, выделенные Н.И. Сарджвеладзе, можно отметить, что первому уровню развития самосознания в большей степени соответствует объектный способ отношения к себе, а на втором уровне складывается субъектное самоотношение, являющееся характерной чертой зрелой личности [166].

Следуя логике построения образа «Я» И.С. Кона следует отметить, что этот феномен обозначается как установочная система, содержащая три компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий (готовность к действиям в отношении объекта) и в его развитии выявляются четыре уровня: «неосознанные, представленные только в переживании установки, связанные с самочувствием и эмоциональным отношением к себе» [78], осмысление и оценка собственных отдельных характеристики личности, достаточно целостный интегральный образ «Я» и совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов «в системе ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей» [77].

При ценности представленных классификаций, отражающих смену рамок соотнесения знаний о себе как критерия изменения самосознания и включение интегрального образа «Я» в систему ценностей личности, открытым остается вопрос о «различиях в жизнедеятельности субъекта», определяющих

«развитие и автономное существование каждого из уровней в целостной системе» самосознания личности [76].

Идея уровневого строения самосознания наиболее полно реализована в классификации В.В. Столина, которая представлена тремя уровнями развития: организм, социальный индивид и личность. Исследователь подчеркивает целостность, взаимосвязь, относительную автономию этих систем, каждой из которых соответствует свой уровень активности [175].

Резюмируя основные положения концепций уровневого строения самосознания, следует установить. Во-первых, самосознание личности имеет уровневую структуру, количество и содержание элементов этой системы варьируется в зависимости от концептуального подхода, при этом, наиболее полная классификация (В.В. Столин) позволяет определить три уровня: организм, социальный индивид и личность [26].

Во-вторых, представленные классификации уровней самосознания объединяет положение о том, что более высокий уровень развития самосознания формируется на базе и при условии сформированности предыдущего уровня. Низший уровень в этой иерархии продолжает развиваться, сохранять свою значимость и относительную автономию.

В-третьих, каждый уровень самосознания формируется при помощи специальных механизмов (самонаблюдения, самовосприятия, идентификации, рефлексии и др.), которые постепенно усложняются и совершенствуются [77].

1.2. Особенности Я-концепции личности одаренных старшеклассников

В современной образовательной политике мирового сообщества усиливается интерес к выявлению и поддержке одаренности, особенно в периоды ее наиболее интенсивного проявления и развития. Одаренность определяет высшие достижения личности, выступает целью ее психического развития [23]. «Одаренные люди - не только национальная гордость, но и своеобразный стратегический ресурс государства» [16, с. 36]. Исследователи этого феномена [23, 161, 206, 214] устанавливают важность и обоснованность изучения одаренности личности в период обучения в школе. В фокусе научного внимания находятся не только методы выявления способностей школьников, но и условия, при которых следует сохранять и развивать имеющийся интеллектуальный и творческий потенциал личности. И.В. Вачков образно сравнивает одаренного школьника, «не сумевшего из-за тех или иных психологических проблем реализовать свой потенциал, с потерянным кладом» [84, с. 2].

Анализ современных опытно-экспериментальных исследований феномена одаренности устанавливает, что серьезной психологической проблемой развития интеллектуального и творческого потенциала являются особенности Я-концепции. Сенситивным периодом для формирования Я-концепции личности выступает старший школьный возраст [90, 164, 215]. По мнению Н.С. Лейтеса, на этом этапе онтогенеза у школьников актуализируются новые возможности для развития общих умственных способностей [91].

Зарубежные и отечественные психологи сосредотачивали свои исследования на изучении проблемы одаренности, поиск которой осуществлялся преимущественно в художественной сфере и искусстве [12, 109, 194].

В зарубежной психологии высшие проявления одаренности стали связывать с научным мышлением [6, 42, 48, 67, 121]. Среди психологов и педагогов велась полемика по различным признакам, параметрам, структурным

компонентам одаренности, что подкреплялось широкой практической работой с одаренными школьниками (А. Бине, Э. Клапаред, Ч.Спирмен, В. Штерн и др.) [6, 204]. Основным признаком одаренности считался высокий уровень интеллектуального развития, или, по мнению Ч. Спирмена, высокий уровень «умственной энергии, имеющей единую природу и входящей во все виды мыслительной деятельности» [12, с. 155]. Следствием указанных научных взглядов стали психолого-педагогические исследования, посвященные разработке этих двух направлений (Г. Гарднер, К. Тейлор, Э. П. Торренс, Ф.Баррон) и новые модификации практической деятельности в развитии, обучении и воспитании одаренных школьников [23, 105, 226].

Обобщенные тенденции развития категории «одаренность» в теории и практике зарубежной психологии отражены в определении Комитета по образованию США, в соответствии с которым «одаренными и талантливыми школьниками можно назвать тех, которые, по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения» [121, с. 28]. Анализируя представленную дефиницию, В.Д. Ушаков отмечает, что сущность одаренности раскрывается через достижения, выявленные при помощи экспертов, и проводит аналогию с отечественными исследованиями в этой области, которые представлены несколькими этапами развития [182].

Первый этап (20-30-е г.г.) охватывает разработку и реализацию методов диагностики, адаптацию шкалы Стенфорд-Бине, психометрические измерения одаренности, которая обозначалась как высокий уровень интеллектуального развития (Г.И. Россолимо, В.М. Смирнов, Е.В.Гурьянов, М.В. Соколов и др.). В этот период представляют интерес взгляды на проблему одаренности В.М. Экземплярского, который выразил критическое отношение к узкому пониманию одаренности как сугубо интеллектуальной сферы, и в качестве актуальной задачи отмечал выявление уровня развития когнитивных способностей, эмоциональной и волевой сфер личности [59].

Второй этап (40-50-е г.г.) связан именами Б.М. Теплова и С.Л. Рубинштейна, трудами которых заложены основы изучения психологии

способностей. В этот период вопросы одаренности изучались внутри психологии способностей и одаренность анализировалась как теоретическая проблема, а разработка методов диагностики интеллектуального потенциала одаренных и талантливых детей была приостановлена [156, 179]. Н.С. Лейтес исследовал признаки одаренности школьников, выступающие по мере перехода от возраста к возрасту и ввел в научный оборот понятие «возрастная одаренность» [89, с. 3].

Современный этап изучения одаренности характеризуется системным подходом, который осуществляется с позиций теории функциональных систем (В.Д. Шадриков и др.), комплексного подхода (Э.А. Голубева, Н.А. Аминов и др.), системностилевой концепции одаренности (Б.Б. Коссов), теории интегрального исследования индивидуальности (Т.М. Хрусталева, Г.И. Руденко, Т.И. Порошина, Е.Е. Доманова Н.Ю. Бурлакова и др.) [194].

В настоящее время сложилась разнообразная воззрения на трактовку понятия «одаренность». Одаренность как качественное своеобразие способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности. (Б.М. Теплов, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина) [179].

Одаренность анализируется как синоним общей способности, или «общей даровитости» человека (С.Л. Рубинштейн). Под одаренностью в таком случае понимается «взятая в ее единстве совокупность всех данных человека, от которых зависит продуктивность деятельности» [156, с. 124].

Одаренность – это высокий уровень развития способностей, ступень между способностями и гениальностью. Первоначально одаренность рассматривали только применительно к взрослым людям, впоследствии к детям и подросткам [59, 73, 89, 214].

Одаренность определяется как готовность к развитию в разных направлениях, а тем самым – основа для возникновения и развития специальных способностей в тех или иных видах общественно-трудовой деятельности человека (Б.Г. Ананьев). Такое опережение будущей деятельности, выход за пределы уже сложившейся, деятельность в еще не

развернутом виде К.К. Платонов и Т.И. Артемьева называют потенциальными способностями [12, 136].

Многозначность толкования термина указывает на многоаспектность проблемы целостного подхода к проблеме одаренности на современном этапе развития психологической науки [109].

Современная наука располагает теоретическими и практическими знаниями о содержании и структурных компонентах одаренности. Психологическую сущность понятия «одаренность» раскрывали Д.Б. Богоявленская, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.С. Юркевич и др.

Б.М. Теплов предлагает определять одаренность с точки зрения тех требований, которые предъявляет к человеку конкретная практическая деятельность, и понимает данный феномен как качественно-своеобразное сочетание способностей, которое предопределяет потенциал достижения успеха в выполнении деятельности [179]. Предполагается, что человек, одаренный в какой-либо деятельности, не обязательно будет в ней успешен, так как «для успешного выполнения всякой деятельности требуется не только, наличие соответствующего сочетания способностей, но и обладание необходимыми навыками и умениями» [179, с. 54]. Следовательно, выдающиеся способности не являются единственным фактором, определяющим успешность выполнения деятельности. На основании высказываний автора о значительной зависимости содержания одаренности от ценности, которая приписывается различным видам деятельности, можно допустить, что в качестве факторов успешности выполняемой деятельности могут выступать мотивационные и регулятивные компоненты личности [179].

По мнению Б.М. Теплова, центральная направленность психологических исследований одаренности должна заключаться в раскрытии качественных, а не количественных различий. Ученый отмечал, что «неизмеримо важнее то, что разные люди имеют различную одаренность и различные способности» [179, с.60], что акцентирует внимание на существовании одаренности «к чему-либо, к какой-нибудь деятельности», а не «одаренности вообще» [179, с.61].

Аналогичных по содержанию взглядов на соотношение общих и специальных видов одаренности придерживался С.Л. Рубинштейн, который выделял специальные способности как способности к различным видам деятельности и общую способность как способность к обучению и труду [156]. По мнению ученого, именно общую способность необходимо обозначать термином «одаренность» и трактовать как совокупность данных человека, определяющих продуктивность его деятельности и «включающих не только его интеллект, но в единстве и взаимопроникновении с интеллектom и все другие свойства и особенности личности, в частности эмоциональной сферы, темперамента - эмоциональная впечатлительность, тонус, темпы деятельности и т. д.» [157, с.25]. С.Л. Рубинштейн отмечает дискуссионность взглядов на соотношение общей и специальной одаренности и предлагает анализировать одаренность личности в единстве и взаимосвязи ее общих и специальных свойств. Общая одаренность и образование специальных способностей являются не только предпосылкой, но и результатом всестороннего развития личности и специально организованного обучения, основанного на индивидуальном развитии личности [156].

Теоретическую и практическую значимость для исследователей проблемы одаренности и способностей представляют установленные С.Л. Рубинштейном показатели одаренности, к которым относятся значительность достижений личности в смысле их уровня и качества, темп, легкость усвоения и быстрота овладения знаниями, а именно «какой сдвиг в умении мыслить дает овладение определенным кругом знаний» [156, с. 327]. Также критерием одаренности может являться раннее проявление высоких способностей, однако обратное заключение, по мнению ученого, не обосновано. Известно немало случаев из области науки и искусства, когда выдающиеся личности в раннем возрасте не демонстрировали исключительных способностей, поэтому раннее проявление способностей может быть учтено лишь «как один из существенных моментов в общей совокупности конкретных условий развития человека» [156, с. 140].

В.С. Юркевич в своих работах вслед за Б.М. Тепловым и С.Л. Рубинштейном, анализируя проблему общей одаренности и общих способностей, экспериментально доказывает, что общие, или умственные, способности необходимо рассматривать как «некую общую основу, важную для развития и проявления практически любых способностей» [215, с. 55].

А.И. Савенков в подтверждение этой точки зрения проводит символическую аналогию между общими способностями и стволом дерева, от которого «берут начало многочисленные «ветви» - частные проявления одаренности» [163, с. 67]. Поэтому невозможно развивать специальные способности, не имея при этом достаточно развитых общих способностей. Определяя одаренность как некую универсальную способность, ученый подчеркивает, что имеющийся у ребенка потенциал, необходимо рассматривать в динамике, постоянном развитии. Отсюда, по мнению автора, становится актуальной проблема развития одаренности через развитие личности ребенка в целом [163].

Возрастные и индивидуальные признаки одаренности у школьников в своих работах раскрывает Н.С. Лейтес. Автор обозначает некоторую относительность выражения «одаренные дети» и призывает употреблять его осторожно, так как дети с ранним умственным подъемом не всегда сохраняют и развивают свои выдающиеся способности в дальнейшем. Более корректным и точным будет употребление понятия «возрастная одаренность» - потенциал различных возрастных периодов в развитии способностей. Н.С. Лейтес доказывает, что черты одаренности могут проявиться у личности на любом из трех основных этапов школьного детства: в младшем школьном возрасте, в подростковом периоде, в ранней юности [91].

Н.С. Лейтес обосновывает значение возрастных предпосылок, объединяющие внешние причины (авторитет педагога, увлеченность школьника конкретной деятельностью) и внутренние условия (умственная работоспособность, раннее проявление призвания) развития возрастной одаренности, которые считает безосновательным противопоставлять [89].

В том случае, когда возрастные предпосылки развития умственной одаренности переходят в индивидуальные, то есть закрепляются в личности и продолжают совершенствоваться, будет более аргументированным говорить о наличии признаков одаренности у школьников [90].

В.Н. Дружинин предлагает рассматривать одаренность как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, определяющее возможности достижения человеком исключительно высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Исследователь выделяет три вида общих способностей, каждой из которых соответствует определенный вид мотивации. Так, обучаемости характеризующей систему приобретения знаний, соответствует познавательный мотив, общей творческой способности – мотивация самоактуализации, интеллекту – мотивация достижения [60].

Существенной для нашего исследования является позиция Д.В. Ушакова, который понимает одаренность как талант потенциальный, подчеркивая вероятностный характер его реализации. Исследователь акцентирует вопрос о факторах, способствующих реализации потенциала одаренности, к которым относит особенности личности одаренного школьника [182].

Обобщающий характер имеет определение одаренности, представленное в «Рабочей концепции одаренности» (В.Д. Шадриков, Д.Б. Богоявленская и др., 1998г.) Одаренность определяется как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [145, с. 8].

Сравнительный анализ концептуальных моделей одаренности в зарубежной и отечественной психологии позволяет классифицировать их следующим образом: однофакторные, многофакторные (комплексные) и субъектные [31].

В соответствии с первым, самым ранним подходом, о наличии одаренности можно судить по единственному фактору, чаще всего, высокому

уроню развития интеллекта, реже креативности (А. Бине, Э. Клапаред, Ч. Спирмен, В. Штерн и др.). Эти модели получили название «однофакторные» и, несмотря на существующую обоснованную их критику, в современной психолого-педагогической практике довольно часто используют именно этот подход. В соответствии с этим подходом выявляют одаренных школьников по интеллектуальному критерию, используя при этом тесты интеллекта [181].

В последние десятилетия в отечественной и зарубежной психологии при разнообразии позиций на проблему организации психолого-педагогического сопровождения одаренных детей исследователи придерживаются многофакторной модели. В этих моделях основополагающими для выявления и развития одаренности выступают когнитивные, личностные и социальные показатели [59, 73].

У исследователей показателей одаренности присутствует единение во взглядах относительно интеллектуальных способностей, которые составляют только один из необходимых, но недостаточных, показателей одаренности (Дж. Рензулли, Р. Стернберг, Дж. Фельдхьюсен, А.И. Савенков и др). Э.А. Аксенова, обобщая результаты изучения современного состояния подходов к выявлению психологических показателей одаренности, отмечает в качестве основных «опережающее интеллектуальное развитие и способность к творчеству» [6, с. 22].

Так, в модели Дж. Рензулли, одаренность, или «потенциал», является результатом сочетания трех характеристик: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень развития, креативности и усиленной мотивации, ориентированной на задачу. Установленная автором триада представляется обычно в виде трех взаимно пересекающихся окружностей, символизирующих интеллектуальные способности, креативность и мотивацию, что в значительной мере проясняет характер взаимодействия данных составляющих. Рензулли акцентирует внимание именно на необходимости взаимодействия между указанными элементами и на том, что они выступают равными партнерами и подчеркивает, что нельзя выявить одаренность человека

только по одной характеристике. Автор предлагает относить к категории одаренных тех школьников, кто проявил высокие показатели хотя бы по одному из параметров. Однако, при всей обоснованности и практической значимости данной модели, открытым для исследователей остается вопрос о сочетании данных параметров и удельном весе каждого компонента в общей структуре одаренности [148].

Отчасти способ разрешения данного противоречия предлагает А.И. Савенков в своей программе «Одаренный ребенок в массовой школе», который из трех описанных Рензулли характеристик одаренности предпочтение рекомендует отдавать мотивации, или настойчивости. По мнению ученого, одаренную личность отличает совокупность особенных черт, которые должны стать предметом изучения психологов, педагогов для адекватного построения системы психолого-педагогического сопровождения одаренных школьников в образовательном процессе. Открытым для исследователей остается вопрос, какие именно характеристики личности следует изучать [161].

Р. Стернберг в инвестиционной теории одаренности одним из показателей одаренности определяет личностные характеристики, включающие в себя готовность преодолевать препятствия, принимать на себя разумный риск, толерантность к неопределенности и самоэффективность [174].

Дж. Фельдхьюзен в Мюнхенской модели одаренности представляет четыре компонента. Кроме интеллекта и креативности, автор в свою модель включает мотивацию достижения и позитивную Я-концепцию. Ценность этой модели для нашей работы заключается в том, что в ней подчеркивается взаимосвязь между показателями одаренности и Я-концепцией личности [223].

В последнее десятилетие появились взгляды на проблему выявления и развития одаренности в свете субъектного подхода (А.В. Брушлинский, А.К. Осницкий, Д.В. Ушаков и др.), представители которого акцентируют внимание на активной жизненной позиции личности в формировании своего таланта, реализации имеющегося потенциала [32, 60, 129, 181]. Принципиальным отличием субъектного подхода от многофакторного является наличие такого

компонента как «постоянная активная и целостная работа личности над собой» [31, с. 258]. Человек для достижения творческих результатов должен выступить субъектом своего жизненного пути [182].

А.В. Брушлинский, уделивший особое внимание анализу категории субъекта в психологической науке, подчеркивает, что «по мере взросления в жизни человека все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и соответственно больший удельный вес принадлежит внутренним условиям, через которые всегда только и действуют внешние причины, влияния и т.д.» [31, с.92].

Следуя субъектной модели, в качестве определяющего критерия одаренности необходимо отмечать активность личности и способность к осознанной саморегуляции деятельности [181].

Синтез проведенных исследований позволяет обозначить показатели одаренности: интеллектуальное развитие, превышающее средний уровень, креативность, мотивация [91, 121, 148, 163].

Дискуссионность вопроса заключается в определении вида ведущего мотива в структуре мотивационной сферы одаренного ребенка. Так, Д.Б. Богоявленская, рассуждая о характеристиках одаренной личности, отмечает наличие внутренней мотивации, увлеченность [23]. А.М. Матюшкин, В.И. Панов, А.И. Савенков В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич и др. в своих исследованиях приходят к выводу, что в иерархической структуре мотивационной сферы одаренного школьника должны доминировать познавательные мотивы, связанные с содержанием учения (ориентация на овладение новыми знаниями, фактами, явлениями, закономерностями, на усвоение способов приобретения знаний и т.п.) [103, 131, 163, 199, 217]. При этом, процесс приобретения новых знаний проходит на необычно высоком эмоциональном подъеме, что стимулирует более высокие интеллектуальные и творческие достижения у таких школьников [214].

А.И. Савенков не исключает мотивацию достижения из общей иерархической мотивационной структуры одаренной личности, но считает, что

эти «мотивы менее «управляемы», так как их действенность в значительной мере определяется глобальными факторами (отношением к образованию и образованным людям в обществе и т.п.)» [163, с. 22].

Резюмируя, следует установить, что характер и интенсивность развития одаренности во многом определяет не только уровень и содержание отдельных интеллектуальных и творческих способностей, система мотивов, а личность в целом: ее направленность, активность, система ценностей [23, 48, 73, 181]. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных школьников в учебно-воспитательном процессе должно основываться на гуманистических принципах, где особую ценность представляет личность школьника [107].

Опытно-экспериментальные исследования особенностей личности одаренных школьников реализовывали Д.Б. Богоявленская, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, Е.И. Щепланова, В.С. Юркевич и др. По мнению В.Н. Дружинина, В.И. Панова, М.А. Холодной, такие школьники отличается от сверстников характерологическими особенностями, спецификой познавательных процессов, мировоззрением [21, 60, 131, 192].

Открытым для исследователей остается вопрос о конкретных личностных особенностях одаренных детей, отличающих их от сверстников, о влиянии этих характеристик на качество, легкость реализации потенциала, о выделении черт, препятствующих осуществлению способностей, полноценной самореализации и самоактуализации личности [200, 217].

В ходе теоретического анализа современных исследований личности одаренных школьников были установлены отличия в характере и структурных компонентах Я-концепции, самосознания. Особенности взаимосвязи уровня достижений и самосознания личности раскрывает В.Н. Мясищев, подчеркивая, что у одаренного школьника часто наблюдается несформированность позитивного образа «Я», которая не позволяет им адекватно оценить уже имеющиеся достижения и тормозит развитие способностей к будущим успехам [114].

В ряде исследований [3, 99, 104, 133, 164, 188, 206, 208] анализируются отдельные характеристики одаренной личности, констатируется факт их существования, что затрудняет формирование целостного представления о специфике Я-концепции одаренного школьника. Исследовательские суждения относительно специфических личностных свойств одаренных школьников часто носят противоречивый, двойственный характер [59, 200].

Опираясь на обобщенное определение Я-концепции личности, которое позволяет трактовать ее как совокупность установок человека относительно себя, формирующихся в процессе приобретения жизненного опыта [19, 77, 175], нами была проделана работа по обобщению исследовательских представлений о содержательных характеристиках Я-концепции одаренных школьников в соответствии с ее структурными компонентами: когнитивным, эмоционально-оценочным и конативным [19].

Особенности когнитивного компонента Я-концепции одаренных школьников установлены в работах В.С. Юркевич. Ученый подчеркивает нарушение у одаренных учащихся чувства реальности в восприятии себя и окружающих, сложности в формировании механизма социальной рефлексии [214]. По мнению авторов «Рабочей концепции одаренности» рефлексивный способ переработки информации считается сильной стороной одаренного школьника [145]. Такое противоречие усиливает высказывание И.С. Кона, в котором сравнивается «рефлексивная самокритика творческой личности с пониженным самоуважением невротика» [78, с.85]. Ученый доказывает, что только на основе сильного позитивного образа «Я» у одаренного старшеклассника возможно конструктивное разрешение внутриличностного конфликта между реальными достижениями и имеющимися притязаниями [77]. Н.С. Лейтес отмечает у одаренных старшеклассников пробуждение и углубление интереса к собственной личности, склонность к самоанализу [89].

Содержание эмоционально-оценочного компонента Я-концепции одаренных школьников прослеживается при анализе формулы У. Джемса о взаимосвязи самоуважения, успеха и притязаний личности, в соответствии с

которым самоуважение личности обусловлено либо высокими достижениями, либо незначительными притязаниями [54]. Ряд авторов [161, 205, 216] доказывают, что одаренных школьников отличает неадекватно завышенный уровень притязаний, перфекционизм, часто трансформирующийся в устойчивую невротическую потребность в достижении идеала. В исследованиях также [23, 207] отмечается устойчивая тенденция, отражающая низкую академическую успеваемость одаренных старшеклассников. Следовательно, можно установить, что у одаренного школьника больше объективных индивидуальных предпосылок для формирования низкого самоуважения, чем у его сверстников.

Обсуждаемая идея имеет логическое развитие в работах И.С. Кона, который отмечает у одаренных школьников особенности в формировании самоуважения, постулируя его как согласованность своего наличного и идеального «Я» [78]. Ученый в своих исследованиях приходит к выводу, что у одаренных школьников рассогласованность между реальным и идеальным «Я» гораздо значительнее, чем у их сверстников, «гибкость и независимость мышления часто сочетается с недовольством собой, повышенной ранимостью, чувствительностью ко всему, что как-то затрагивает их самооценку» [78, с. 101]. Подтверждение этой позиции прослеживается в работах Э.А. Аксеновой, которая отмечает, что одной из существенных характеристик, способствующих реализации способностей является сформированная самооценка [6]. Низкий уровень самоотношения в целом и его составляющих (самоуважение, самопринятие, аутосимпатия) усугубляется в виду повышенной восприимчивости одаренного старшеклассника к критике и может провоцировать депрессию и неврозы, формировать стремление к самообвинению [163].

Ряд исследователей [23, 32, 38, 48, 209, 215] отмечают специфику конативной составляющей Я-концепции одаренных школьников, при этом прослеживается противоречивость в анализируемых позициях.

Так, Е.И. Щепланова обозначает у одаренных школьников выраженный перфекционизм. Перфекционизм обозначается как потребность в достижении высокого результата, приближенного к идеалу, стремление к совершенству. Перфекционизм одаренного школьника имеет двойственную природу: конструктивный смысл способствует реальным достижениям, стимулирует развитие, деструктивный - провоцирует возникновение внутриличностных конфликтов, формирование низкого самоуважения. Е.И. Щепланова отмечает, что у одаренных учащихся перфекционизм часто развивается по деструктивному пути [209]. Схожую позицию мы наблюдаем у А.И. Савенкова, по мнению которого, перфекционизм одаренного школьника выступает как навязчивое стремление к самокоррекции и приводит к формированию негативного самоотношения в целом и таких его важных составляющих как самоуважение и самопринятие личности [165].

Личностные особенности одаренных детей явились предметом научного исследования В.Н. Дружинина, по мнению которого перфекционизм выступает одной из главных черт одаренного учащегося. Автор придерживается позиции, обозначая перфекционизм одаренных как здоровую склонность к совершенству в делах [60].

Анализ представленных в психолого-педагогической литературе исследований [23, 60, 192, 214] относительно саморегуляции как личностной характеристики, присущей одаренному школьнику, позволяет установить существование двух исследовательских позиций. Представлениями о сформированной самодостаточной системе саморегуляции характеризуются научные взгляды Д.Б. Богоявленской, Ю. З. Гильбуха, В.Н. Дружинина, Н.С. Лейтеса, С.Л. Рубинштейна и др. Так, Ю. З. Гильбух выделил регулятивные навыки умственной деятельности одаренных школьников, многие из которых пересекаются со структурными компонентами саморегуляции, предложенными О.А. Конопкиным: умение сформулировать четкую цель, осознание критериев качества деятельности, контроль познавательного процесса [79].

Проведенное сопоставление регулятивных навыков умственной деятельности и содержательных характеристик саморегуляции позволяет предположить, что у одаренных старшеклассников сформированы предпосылки для формирования целостной системы психической саморегуляции, проявляющейся в виде настойчивости, стремлении завершать начатое дело [60, 89, 192]. Указанная особенность находит подтверждение в работах Н.С. Лейтеса, который отмечает среди возрастных факторов одаренности в старшем школьном возрасте потребность в саморегуляции и самосовершенствовании в сочетании со «склонностью к самоконтролю и самовоспитанию» [89, с. 81]. Развитие этой идеи, мы находим в работах В.Н. Дружинина, который акцентирует внимание на выраженной перманентной способности одаренных школьников формулировать для себя сложные задачи и разрешать их [60]. По мнению С.Л. Рубинштейна, наиболее значимым доказательством достижений одаренной личности, следует считать умение добиться высоких результатов при внешне трудных условиях, силу сопротивляемости неблагоприятным обстоятельствам личности и способности проявлять волевые качества личности [156].

Альтернативный взгляд на содержание конативного компонента Я-концепции представлен в работах В.С. Юркевич, в которых обосновываются трудности произвольной саморегуляции и самореализации одаренных школьников [213]. Раскрывая природу этих ограничений одаренных учащихся, исследователь поясняет, что формулируя для себя высокие познавательные задачи, одаренный ребенок не всегда обладает «особыми личноно - познавательными качествами для их реализации» [214, с. 43]. Следовательно, необходима специальная работа по их целенаправленному формированию.

Анализ приведенных недостатков саморегуляции одаренного ребенка позволяет сформулировать отличительные особенности его регулятивной сферы: сложность действовать в ситуации неопределенности и отсутствия очевидного успеха в познавательной деятельности, трудности в преодолении кризисных ситуаций, предпочтение способов деятельности,

зарекомендовавших себя как успешных [52, 88, 164, 215]. В.С. Юркевич устанавливает, что одаренный школьник довольно часто результативно реализует деятельность только в тех случаях, когда она для него представляет личный интерес, а другие виды деятельности либо полностью игнорируются, либо существенно страдает их эффективность [217].

Анализируя проявление этой особенности одаренного школьника в учебной деятельности, следует установить, что у него могут возникать затруднения в процессе обучения при освоении учебных дисциплин, когда отдельные образовательные предметы или даже области науки, изучаемые в школе, будут полностью обделены вниманием и, как следствие этому, сопровождаться низкой успеваемостью [164, 206, 209]. При условии, что подобная сложившаяся ситуация, связанная с низкой успеваемостью одаренных старшеклассников в учебной деятельности, носит продолжительный и систематический характер, можно спрогнозировать наличие и дальнейшее прогрессирование ряда внутренних противоречий между требованиями социума (родители, педагоги, общественное мнение) и собственными познавательными и личными интересами. Рассогласованность между внешними требованиями к одаренному школьнику и системой его собственных внутренних убеждений провоцирует формирование низкой самооценки, неуверенности в себе, чрезмерной требовательности и критичности к своим достижениям [213].

Актуальность формирования и развития Я-концепции личности в раннем юношеском возрасте обусловлена следующими положениями. С.Л. Рубинштейн, Э. Эриксон и др. отмечают, что в юношеском возрасте самосознание личности достигает заметного и целостного развития, характеризуется глубоким самопознанием, адекватной самооценкой [158, 212].

Раскрывая вопросы, связанные с динамикой развития самосознания и Я-концепции личности, В.Н. Мясищев подчеркивал, что в старшем школьном возрасте на новую ступень поднимается волевая регуляция, управление своими

действиями, в структуре самосознания происходит «формирование принципов, принципиальных отношений и поведения, убеждения и идеалов» [114, с. 43].

По мнению Р. Бернса, при большей стабильности и гармоничности представлений о себе в раннем юношеском возрасте, Я-концепции личности характерна достаточная изменчивость, противоречивость, конфликтность [19]. Конструктивное разрешение существующих противоречий будет способствовать формированию личностной рефлексии, чувства собственной уникальности [62], стимулировать развитие позитивной Я-концепции в целом [77].

В теории Э. Эриксона, юношеский возраст обозначается периодом обретения идентичности - тождественности и целостности своего «Я». Высокий уровень сформированности идентичности в исследованиях положительно коррелирует с высоким самоуважением [212]. Кроме того, зрелая идентичность характеризуется преобладанием внутреннего локуса контроля, склонностью личности приписывать причинность и ответственность собственным способностям и стараниям [77]. Э. Эриксон подчеркивает, что процесс достижения высшего уровня идентичности у одаренных людей значительно затруднен [212].

И.С. Кон, Н.И. Сарджвеладзе устанавливают, что в этот переходный период становления Я-концепции для личности характерен самоинтерес, склонность к самопознанию и самопониманию, которые выступают компонентами зрелого субъектного самоотношения [76, 166]. Н.И. Сарджвеладзе подчеркивает, что в периоды кризиса в развитии самосознания создаются предпосылки для формирования субъектного отношения к себе, когда позиция внешнего наблюдателя переходит во внутреннюю, более осознанную систему взглядов на себя [166].

Обобщающий характер имеет положение Л.И. Божович, заключающееся в том, что развитый в раннем юношеском возрасте уровень самосознания вызывает у одаренного старшеклассника качественно новое стремление к самовоспитанию, самоутверждению, самореализации [27]. Это будет

способствовать формированию центрального новообразования ранней юности – психологической готовности к личностному и профессиональному самоопределению [62].

Таким образом, следует отметить, что личность одаренного старшеклассника имеет отличительные особенности по сравнению со сверстниками. К таким особенностям относится негативный характер Я-концепции в целом ее отдельных компонентов: когнитивного, эмоционально-оценочного и конативного. Когнитивный компонент характеризуется низким уровнем внимания к себе, самоинтереса, личностной рефлексии, понимания себя; эмоционально-оценочный компонент отличается преобладанием самообвинения, социального страха, несформированностью самоуважения, самопринятия, уверенности в себе; конативный компонент выделяется низким уровнем развития волевой саморегуляции личности, преобладанием внешнего локуса контроля, сложностями в реализации поставленных целей, низким самообладанием.

Обозначенные особенности личности одаренного старшеклассника препятствуют реализации творческого, интеллектуального потенциала одаренности, становлению конструктивных отношений с окружающими людьми, адекватному и осознанному выбору пути профессионального самоопределения, что в совокупности существенно затрудняет развитие зрелой потребности личности в самоактуализации.

1.3. Модель формирования позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников

Инновационные трансформации в системе российского образования, отраженные в содержании Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, задают ориентацию на гуманистическую парадигму. Целью названной парадигмы выступает учет личностных образований школьников, развитие способностей школьников, стимулирование саморазвития и самосовершенствования личности.

Интегративным личностным образованием, определяющим направление и степень активности субъекта, становление личностных смыслов, границы достижений, выступает Я-концепция.

Психологическую сущность понятия «Я-концепция» раскрывали А.А. Бодалев, В.И. Долгова, С.Л. Рубинштейн, Н.И. Сарджвеладзе, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, Р. Бернс, Э. Эриксон и др. Сущность Я-концепции определялась в связи с самосознанием личности (С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин и др.). С.Л. Рубинштейн трактовал самосознание как осознание человеком своей личности в качестве субъекта деятельности в системе общественных отношений [156]. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко определяют самосознание как высший уровень развития сознания, основу формирования умственной активности и самостоятельности личности в ее суждениях и действиях [29].

Анализ научных выводов на соотношение понятий «самосознание» и «Я-концепция» помог нам выработать позицию, согласно которой самосознание частично включает содержание «Я-концепции». Я-концепция выступает стабильной частью осознания себя [29]. Я-концепция обозначается как совокупность представлений человека о себе, формирующихся под воздействием его жизненного опыта [156]; итоговый продукт самосознания, результат познания и оценки человеком самого себя [56], динамическая совокупность установок личности относительно собственного «Я» [19].

Позитивная Я-концепция – это позитивное отношение к себе, ощущение собственной ценности [19], которое развивается в процессе самоактуализации личности и включает самоуважение и самопринятие [77]. Самоуважение обусловлено реальными достоинствами или недостатками, самопринятие – безусловное эмоциональное самоотношение [156].

Под позитивной Я-концепцией одаренного старшеклассника мы понимаем динамическую совокупность когнитивных, эмоционально-оценочных и конативных представлений личности о себе, способствующих активизации личностного и профессионального самоопределения старшего школьника, реализации интеллектуального и творческого потенциала.

Я-концепция одаренных старшеклассников характеризуется как более противоречивая, дисгармоничная по сравнению со сверстниками: несформированность личностной рефлексии, низкий уровень самопонимания, самоуважения, самопринятия, сложности волевой регуляции поведения. Имея неадекватно завышенное стремление к совершенству, одаренный старшеклассник часто испытывает ощущение неудовлетворенности и неполноценности, преувеличивает свои недостатки, склонен к самообвинению, что усугубляется юношеским максимализмом [Панов, 130; Савенков, 163; Юркевич, 215]. Ранний юношеский возраст выступает сензитивным периодом для становления позитивной Я-концепции личности [62, 112, 118].

При создании модели позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников использовались следующие положения моделирования в психологии. Модель (лат. *modulus* – мера, образец) понимается как «система объектов или знаков, которая в определенных условиях может заменять объект-оригинал, воспроизводя интересующие свойства и характеристики оригинала» [83, с. 255]. Психологическая модель – это метод, воспроизводящий определенную психическую деятельность с целью ее исследования или совершенствования [28]. Моделирование в теоретическом исследовании позволяет конструировать новое на практике. Построение и реализация модели позволяют экспериментально верифицировать полноту теоретических

представлений с позиции их работоспособности и обоснованности в практической деятельности [46]. Моделирование способствует созданию целостного образа анализируемого феномена, и в контексте этой работы модель позволяет представить содержание позитивной Я-концепции личности одаренного старшеклассника. На основе модели базируется организация эмпирического исследования для выявления особенностей Я-концепции одаренных старшеклассников, опытно-экспериментальная работа по ее формированию.

Основные этапы моделирования: постановка цели, построение модели, проверка модели на достоверность (адекватность), применение и обновление модели. Нами была сформулирована цель моделирования: создать целостное представление о содержании позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников для организации психолого-педагогического взаимодействия по ее формированию.

Цель была реализована в процессе решения следующих задач:

1. Проанализировать существующие подходы к психологическому моделированию в литературе.
2. Изучить теоретико-методологические основы разработки модели формирования позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников.
3. Уточнить структуру позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников (когнитивный, эмоционально-оценочный и конативный компоненты).
4. Определить содержание каждого компонента позитивной Я-концепции в зависимости от уровня: стихийно-эмпирического, эмпирического и теоретического.

В процессе построения модели мы опирались на теоретико-методологические подходы: положения системного подхода (П.К. Анохин, В.А. Барабанщиков, В.А. Ганзен, Б.Ф. Ломов и др.), теорию познания, теория трехкомпонентного строения Я-концепции (Р. Бернс, У. Джемс, Н.И.

Сарджвеладзе и др.), концепции уровневого развития самосознания (И.С. Кон, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.).

По мнению А.Г. Асмолова, исследователи обращаются к системному подходу в случае необходимости синтезировать различные знания в целостную картину явления или процесса [13]. В нашем исследовании системный подход позволяет представить модель позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников как единое организованное целое, совокупность взаимодействующих компонентов, наделенных определенными свойствами. Взаимосвязанные части этой системы (когнитивный, эмоционально-оценочный и конативный компоненты Я-концепции) становятся носителями свойств всей системы [17; 42]. Изменяя отдельные компоненты системы, можно вносить изменения в систему в целом. Развивая эту мысль, можно установить, что целенаправленное психолого-педагогическое взаимодействие на компоненты Я-концепции, приведет к соответствующему изменению Я-концепции в целом.

Обоснованием уровневого строения обсуждаемой модели выступает теория познания. В целостную структуру научного познания включены два взаимосвязанных уровня: эмпирический (опирается на данные эксперимента) и теоретический (направлен на всестороннее познание объективной реальности в ее существующих связях и отношениях). Эмпирическое ставит перед теоретическим новые задачи, а последнее направляет эмпирическое. По законам материалистической диалектики человеческое отражение осуществляется на основе активной практической преобразовательной деятельности. Процесс формирования личностного свойства осуществляется в виде организованных в систему действий и операций, создающих определенные идеальные объекты, выступающие средством для познания, освоения и отражения объективного мира [56].

Эти методологические позиции позволяют обозначить три уровня в обсуждаемой модели: стихийно-эмпирический (отражает негативные характеристики Я-концепции одаренного старшеклассника); эмпирический (предполагает сформированность отдельных элементов позитивной Я-концепции

одаренного старшеклассника); теоретический предполагает высокий уровень сформированности позитивной Я-концепции после реализации опытно-экспериментальной программы [56]. Более высокий уровень позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников формируется на базе и при условии сформированности предыдущего уровня, и вышестоящий уровень управляет нижележащим [175, 197]. Стихийно-эмпирический и эмпирический уровни в этой иерархии продолжают развиваться, сохранять свою значимость и относительную автономию. Модель формирования позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников прогнозирует количественное и качественное изменение элементов позитивной Я-концепции в зависимости от уровня сформированности (стихийно-эмпирического, эмпирического, теоретического). Согласно теории В.В. Столина, уровневый подход к феномену Я-концепции расширяет возможности психологического сопровождения и помощи ребенку в период ее становления и развития [175].

Научные представления Р. Бернса, У. Джемса, Н.И. Сарджвеладзе и др. о структурных компонентах Я-концепции позволили определить в предлагаемой модели три взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоционально-оценочный и конативный [19, 165, 166]. Когнитивный компонент включает систему знаний о себе, способность личности к самонаблюдению и самовосприятию, стремление узнать и понять себя, личностную рефлексия. Эмоционально-оценочный компонент отражает обусловленное и безусловное позитивное отношение к себе, уверенность в собственных силах, что в совокупности образует интегральное самоотношение. Конативный компонент содержит способность к сознательной и адекватной регуляции своего поведения и деятельности, умение быть последовательным и настойчивым в реализации поставленной цели, способность детерминировать успехи и неудачи собственными усилиями (рис.1).

В структуре модели содержание компонентов изменяется в зависимости от уровня: стихийно-эмпирического, эмпирического, теоретического. Накопление количественных характеристик процесса развития переходит на

определенном уровне в новое качественное состояние. Стихийно-эмпирический уровень включает элементы, задающие негативное направление развития Я-концепции личности (самообвинение, социальный страх, внешний локус контроля) и преимущественно элементы когнитивного компонента позитивной Я-концепции: система представлений личности о себе, знание своих особенностей, возможностей. Эти элементы формируются в процессе социализации и к старшему школьному возрасту достигают заметного уровня выраженности. У одаренных старшеклассников названные элементы Я-концепции слабо сформированы: отсутствие самоинтереса, позитивного внимания к своей личности, непонимание или негативная интерпретация собственных мотивов, поступков, ориентация на мнение окружающих и ожидание от них отрицательных оценок [145]. Преобладающим видом рефлексии выступает познавательная, объектом которой выступают познавательные процессы и успехи личности в интеллектуально-творческой деятельности, и без положительного внимания остаются характерологические особенности, эмоциональные и поведенческие реакции [215].

Уровни	Когнитивный компонент					Эмоционально-оценочный компонент									Конативный компонент					
	Элементы позитивной Я-концепции личности																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Теоретический	5.3.1					12.3.2			13.3.2			14.3.2			19.3.3		20.3.3			
	1.3.1 2.3.1 3.3.1 4.3.1					6.3.2 7.3.2 8.3.2 9.3.2 10.3.2 11.3.2					15.3.3 16.3.3 17.3.3 18.3.3									
Эмпирический	↑	↑	↑	↑		↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑		↑	↑	↑	↑		
	1.2.1 2.2.1 3.2.2 4.2.1					6.2.2 7.2.2 8.2.2 9.2.2 10.2.2 11.2.2					15.2.3 16.2.3 17.2.3 18.2.3									
Стихийно-эмпирический	↑	↑	↑			↑	↑	↑							↑					
	1.1.1 2.1.1 3.1.1					6.1.2 7.1.2 8.1.2			15.1.3											

Рис. 1. Модель формирования позитивной Я-концепции одаренного старшеклассника.

Условные обозначения: первая цифра обозначает условный порядковый номер элементов; вторая цифра - принадлежность к уровню формирования (1- стихийно-эмпирический, 2 – эмпирический, 3 - теоретический); третья цифра – принадлежность к компоненту (1- когнитивный, эмоционально-оценочный, конативный).

Когнитивный компонент: 1- персональное Я-внимание, 2 - общественное Я-внимание, 3 - самоинтерес, 4 – эгоцентрическая направленность, 5 - самопонимание.

Эмоционально-оценочный компонент: 6 – самообвинение, 7 - социальный страх, 8 - ожидание позитивного отношения окружающих, 9 - самопринятие, 10 - аутосимпатия, 11 - самоуважение, 12 - глобальное самоотношение, 13 - уверенность в себе, 14 - поддержка себя.

Конативный компонент: 15 - внешний локус контроля, 16 - настойчивость, 17 - самообладание, 18 - общая волевая регуляция поведения, 19 - самопоследовательность, 20 - внутренний локус контроля.

Символу « \uparrow » соответствует вектор перехода элемента на более высокий уровень модели.

Эмпирический уровень предполагает развитие элементов эмоционально-оценочного компонента: знание человека о самом себе вызывают отношение и оценку. Отношение может быть обусловленным реальными достижениями личности (самоуважение) и безусловным, предполагающим позитивную оценку себя независимо от успехов или неудач (аутосимпатия, самопринятие). Самоуважение и аутосимпатия – два взаимосвязанных и компенсирующих друг друга элемента самоотношения. По мнению Д.А. Леонтьева, у человека с низким самоуважением формируется низкий уровень принятия себя и наоборот, что приводит к внутренней борьбе, апатии, депрессии. При этом, падение уважения к себе, может восполниться повышением аутосимпатии, позволяя сохранить общую позитивную установку в адрес «Я», не внося нарушений в жизнедеятельность [94]. Для конгруэнтного существования человеку необходимо обладать выраженным принятием своих качеств в гармоничном сочетании с чувством собственного достоинства, стимулирующих постоянное стремление к саморазвитию, самосовершенствованию [98]. У одаренного старшеклассника стремление развивать свои способности блокируется низким уровнем самоуважения и принятия себя.

Теоретический уровень в нашей модели выступает высшим уровнем в процессе формирования позитивной Я-концепции одаренного старшеклассника по составу, качеству и своеобразию элементов. Переход на этот уровень у

одаренных школьников возможен в ходе целевого психолого-педагогического взаимодействия по формированию позитивной Я-концепции личности.

Адаптируя и развивая взгляды ученых закономерно установить, что модель формирования позитивной Я-концепции личности одаренных старшеклассников представляет собой научно обоснованную совокупность компонентов, которые обуславливают определенную целостность, устойчивость и внутреннюю организацию объекта исследования.

Представим в нашем исследовании поуровневую характеристику содержания модели формирования позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников.

Стихийно-эмпирический уровень отражает в содержании когнитивного компонента такие показатели как персональное и общественное Я-внимание, самоинтерес. Я-внимание предполагает внимание человека к себе, своим психическим состояниям, процессам и действиям. Объектом *персонального (приватного) Я-внимания* выступают внутренние события феноменального мира (телесные процессы, эмоции, мысли, мотивы), доступные только самой личности. *Общественное Я-внимание* направлено на аспекты «Я», доступные внешнему наблюдателю, и центрировано на уточнении мнения о себе и реакциях окружающих [47]. В ходе такого самонаблюдения поставляется эмпирический материал, в котором объект изучения представлен в форме, требующей специального истолкования [75]. *Самоинтерес* - характеристика, отражающая меру близости к себе, степень интереса к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других. Интерес представляют отдельные характеристики своего «Я» и личность в целом, внимание к которым может быть устойчивым и длительным [25]. Кроме того, самоинтерес выступает пусковым механизмом для других элементов Я-концепции личности: рефлексии, самопонимания, самоуважения, саморегуляции. Эмоционально-оценочный компонент представлен самообвинением, социальным страхом, ожиданием положительного отношения от окружающих. *Самообвинение* – это

совокупность негативных эмоциональных реакций личности на себя, вынесение самоприговоров, готовность поставить себе в вину собственные неудачи и недостатки. *Социальный страх* отражает переживания, связанные с отношением к человеку окружающих людей и проявляющиеся в таких эмоциях как застенчивость, смущение. Социальный страх выступает следствием неуверенного поведения и осложняет межличностное общение. *Ожидание положительного отношения от окружающих* предполагает безусловное и обусловленное позитивное расположение со стороны других людей. Безусловное отношение проявляется в симпатии, принятии, обусловленное – в уважении, высокой оценке [25]. Для гармоничного развития личности одаренного школьника необходимы оба варианта отношения окружающих, поскольку в первом случае обеспечивается принятие себя независимо от достижений и успехов, во втором случае возникает стимул для дальнейшего саморазвития и самосовершенствования [87]. Конативный компонент включает внешний (экстернальный) локус контроля, который раскрывается как стремление человека приписывать причины собственных неудач и успехов действию внешних сил (жизненным обстоятельствам, другим людям). Внешний локус контроля определяет объектное отношение личности к себе и окружающим.

Эмпирический уровень представлен: личностной рефлексией (когнитивный компонент), самопринятием, аутосимпатией (эмоционально-оценочный компонент), общей волевой регуляцией поведения, включающей настойчивость, самообладание (конативный компонент). Представим их описание. Начиная формироваться в раннем возрасте, процессы самопознания особенно интенсивно развиваются в подростковом возрасте, а в период ранней юности закрепляются и стабилизируются. В этот период в ходе самопознания активизируется основной механизм - рефлексия. [98]. *Личностная рефлексия* предполагает способность осознать и анализировать свои мысли, чувства, поступки, отношения, ценности личности, возможности их изменения, систему межличностных отношений с другими людьми, склонности к формированию

субъектных качеств [53; 87]. Личностная рефлексия запускает механизмы самоотношения. *Самопринятие* как компонент самоотношения отражает уровень поведенческих установок и конкретных действий самоотношения [26] и выражается в непосредственном эмоциональном отношении к себе, не зависящем от каких-либо конкретных черт личности [95]. С.Л. Рубинштейн считает, что принятие – это безусловная любовь к себе, признание собственной личности [158]. *Аутосимпатия* – это обобщенное позитивное чувство, объединяющее самопринятие, доверие к себе, расположение; естественная основа психического здоровья и цельности личности [26]. Аутосимпатия может существовать наряду или вопреки самоуважению. Нами проанализирована психологическая сущность самоуважения в разных подходах и концепциях. *Самоуважение* понимается как успех, деленный на притязания (У. Джеймс); чувство самоуважения возникает у ребенка при достижении поставленных высоких целей под воздействием одобрения и поощрения родителями (З. Фрейд); потребность в самоуважении выступает базовой для человека, способствуя укреплению уверенности в себе и полезности для окружающего мира (А. Маслоу); самоуважение укрепляет межличностную привлекательность личности, способствует становлению морали, академическим достижениям, позволяет противостоять фрустраторам и стрессорам, содействует социальной адаптации и продуктивной деятельности (А.А. Налчаджян); самоуважение – это согласованность реального и идеального «Я» (И.С. Кон). И.С. Кон подчеркивает, что расхождение указанных модальностей «Я» — функция не только возраста, но и интеллекта. У интеллектуально развитых и творческих старшеклассников расхождение между реальным и идеальным «Я» значительно больше, чем у школьников со средними способностями. По мнению В.В. Столина, зрелая личность отличается развитым самоуважением и взаимным уважением к другому [175]. Развивая эти идеи дальше, необходимо отметить, что высокое самоуважение личности выступает важной предпосылкой ее наибольшей активности, плодотворности в деятельности, осуществления творческого потенциала [Ильин, 74].

Волевая саморегуляция поведения объединяет настойчивость и самообладание и заключается в способности сознательно направлять своими побуждениями, состояниями, действиями и постепенно трансформируется в саморегуляцию деятельности. Развитие способности контролировать свое поведение и деятельность определяется требованиями общества: наличием эталона и возможности получения сведений о контролируемых действиях и состояниях [46]. *Настойчивость* характеризует силу намерений человека, стремление доводить начатое дело до завершения, способность преодолевать преграды на пути к намеченной цели, работоспособность, умение сосредоточиться на реализации цели, не отвлекаясь на альтернативы и соблазны. *Самообладание* предполагает произвольный контроль эмоциональных реакций и состояний, готовность к восприятию нового, освобождает от страха перед неопределенностью, повышает стремление к новаторству, способствует формированию уверенности в себе [46].

Теоретический уровень как высший уровень формирования позитивной Я-концепции выступает наиболее содержательным и представлен: самопониманием (когнитивный компонент); самоуважением, глобальным самоотношением, уверенностью в себе (эмоционально-оценочный компонент); самопоследовательностью, внутренним локусом контроля (конативный компонент).

Самопонимание – это способность человека наблюдать и объяснять свои настоящие, прошлые и будущие мотивы и поступки, устанавливать причинно-следственные и временные связи в собственном поведении и деятельности [26]. По мнению В.А. Лабунской, «понять себя - значит выйти за свои пределы и узнать правду о себе. Не общезначимую истину, связанную с получением новых достоверных знаний, а смыслопорождающую личностную правду» [87, с. 142]. Понимание личностью себя основывается на самовосприятии, самоинтересе и сензитивности к своим желаниям и потребностям, препятствует действию неконструктивных защитных механизмов, позволяя подменять собственные интересы внешними социальными стандартами. В

гуманистической психологии самопонимание выступает как предпосылка личностного роста и самоактуализации, предполагает согласованность реального и идеального «Я», способствует развитию субъектного самоотношения и отношения к другим.

Глобальное самоотношение – это наиболее обобщенный уровень отношения к себе, отражающий интегральное чувство за или против собственного «Я». По мнению А.А. Бодалева, В.В. Столина, характер самоотношения определяется либо аутосимпатией, самопринятием, самоуважением, либо - самообвинением, недовольством собой [26]. Преобладание в содержании самоотношения ожидания положительного отношения окружающих, аутосимпатии, самопринятия, самоуважения определяет его позитивный характер в целом. Позитивное самоотношение выступает условием формирования уверенности в себе [26]. *Уверенность в себе* – это свойство личности, основанное на позитивной оценке собственных навыков и способностей [154, с. 21]. Уверенность в себе, являясь следствием положительного оценивания собственной личности, способствует выработке механизмов самопомощи, поддержки себя в ситуациях конфликта и неопределенности [155]. *Поддержка себя* предполагает стремление поддерживать самоуважение на относительно постоянном высоком уровне, умение блокировать антипатию к себе, препятствовать самообвинению [110]. Механизм самоподдержания был назван В.В. Столиным «защитным предохранительным клапаном» [175, с. 126]. В нашем исследовании «поддержка себя» определяется как содержательная характеристика жизненного предназначения личности, реализации которого будет способствовать внутренний локус контроля [110].

Самопоследовательность предполагает, что основным источником активности и продуктивности деятельности, собственной личности выступает сам человек. Самопоследовательность определяется способностью личности направлять и контролировать свою жизнь, строить реалистичные жизненные планы и быть последовательным в их реализации [26]. По мнению И.С. Кона,

для юношеского возраста проблема самопоследовательности и самоконтроля становится актуальной, так как в старшем школьном возрасте рассогласованность между внутренним Я и внешними требованиями и оценками может быть существенной. Ученый подчеркивает, что формирование саморегуляции становится осознанным процессом [77]. По мнению В.А. Петровского, предполагаемым результатом саморегуляции выступает полнота проявления потенциала индивидуальности, которую можно воспринимать как ориентир в развитии и становлении произвольной саморегуляции одаренного ребенка [134]. *Внутренний (интернальный) локус* контроля – качество, характеризующее склонность индивида объяснять причинность и ответственность за результаты собственной деятельности и поведения своим усилиям и способностям [47]. Личности с внутренним локусом контроля, более уверены в себе, склонны к самоанализу, последовательны и настойчивы в достижении поставленной цели. Именно в ходе такой активной работы одаренный ребенок постепенно вырабатывает «умственные орудия своей деятельности». [32, с.119]. По мнению С.Л. Рубинштейна, способности человека развиваются в процессе его личностной включенности в этот процесс, активная жизненная позиция позволяет одаренному школьнику реализовать свой потенциал [158]. Личность с интернальной ориентацией для достижения результатов выступает субъектом своего жизненного пути [29]. Осознанному личному идеалу (идеальное Я) всегда приписывается внутренний локус контроля [47, 110].

Таким образом, разработанная нами модель позитивной Я-концепции личности одаренного старшеклассника позволяет определить направление и компоненты для организации эмпирического исследования особенностей Я-концепции одаренного старшего школьника (характера взаимосвязей, факторной структуры), уточнить критерии перехода на более высокий уровень развития, спланировать содержание психолого-педагогического взаимодействия по формированию позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников.

ГЛАВА II

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗИТИВНОЙ Я- КОНЦЕПЦИИ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

2.1. Организация исследования и характеристика выборки

В опытно-экспериментальном исследовании особенностей Я-концепции одаренных старшеклассников были определены и реализованы следующие этапы: теоретический (2007 – 2008), подготовительный (2008 – 2009), опытно-экспериментальный (2009 – 2010), интерпретационный (2010 – 2011).

Теоретический этап содержал определение темы исследования, проведение теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования Я-концепции личности, уточнение особенностей ее формирования в раннем юношеском возрасте, изучение подходов к выявлению одаренности, установление личностных характеристик одаренных детей.

Интеграция научных подходов позволила определить дефиниции понятий, выступающих ключевыми для нашего исследования. Я-концепция трактуется как динамическая совокупность установок личности относительно себя. Структура Я-концепции включает три компонента: когнитивный, эмоционально-оценочный и конативный [19, 76]. Формирование позитивной Я-концепции предусматривает три уровня: стихийно-эмпирический, эмпирический и теоретический. Резюмируя исследовательские воззрения относительно феномена «одаренность», следует установить, что это системное, разваривающееся качество личности, обеспечивающее продуктивную деятельность в общественно значимых ее видах [145]. Показателями одаренности выступают интеллект, креативности и мотивация.

Подготовительный этап включал постановку цели, выбор объекта и предмета исследования, формулирование гипотезы, создание модели формирования позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников, составление программы констатирующего и формирующего экспериментов.

Модель формирования позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников позволила определить компоненты позитивной Я-концепции (когнитивный, эмоционально-оценочный, конативный), уровни ее формирования (стихийно-эмпирический, эмпирический, теоретический). Модель включает 20 элементов. В структуре модели содержание компонентов изменяется в зависимости от уровня: стихийно-эмпирического, эмпирического, теоретического. Накопление количественных характеристик процесса развития переходит на определенном уровне в новое качественное состояние.

На этом этапе определялся выбор независимых и зависимых переменных, анализировались пути достижения «чистоты» эксперимента. В качестве независимой переменной выступило целевое психолого-педагогическое взаимодействие, направленное на формирование позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников, зависимой переменной были определены ее содержательные характеристики.

Допущением выдвинутой гипотезы выступило предположение, что Я-концепция одаренных старшеклассников по сравнению со сверстниками имеет противоречивый, негативный характер. Гипотеза будет доказана в случае, если: а) между исследуемыми переменными (показатели одаренности и Я-концепции) существуют статистически достоверные взаимосвязи, установленные в результате корреляционного и факторного анализа; б) в ходе формирующего эксперимента будут обнаружены статистически значимые отличия в характеристиках Я-концепции одаренных школьников. Экспериментальная гипотеза, была конкретизирована, что позволило добиться операционализации переменных. В ходе подготовительного этапа определены показатели одаренности, критерии и показатели Я-концепции личности испытуемых. Представленные характеристики определили выбор психодиагностического инструментария для проведения диагностических замеров. Были подобраны выборки исследования в качестве двух контрольных и экспериментальной групп, определена продолжительность этого периода.

Опытно-экспериментальный этап объединял реализацию совокупности обозначенных ранее экспериментальных действий и организацию констатирующего и формирующего экспериментов.

Констатирующий эксперимент предусматривал проведение исследования Я-концепции одаренных школьников 10-11-х классов на базе образовательных учреждений города Челябинска: МАОУ СОШ №8, МБОУ гимназии №63, МАОУ СОШ №153 в период с 2009г. по 2010г. В ходе исследования были выявлены особенности формирования Я-концепции личности старших школьников, установлены корреляционные взаимосвязи между категориями «Я-концепция» и «одаренность», осуществлен факторный анализ исследуемых переменных.

На этом этапе исследования были определены показатели одаренности, вопрос о выявлении которых является наиболее дискуссионным в исследовании этого феномена. Сравнительный анализ концептуальных моделей (Дж. Рензулли, Р. Стернберг, Дж. Фельдхьюсен, А.И. Савенков и др.) позволил обозначить такие показатели одаренности: интеллектуальные способности, превышающих средний уровень развития, креативность и мотивация [148, 174, 223]. Представленные характеристики выступили показателями для выявления одаренных школьников из общей выборки респондентов при помощи метода контрастных групп.

Контрастные группы - это эмпирические выборки испытуемых, различающиеся по определенному набору критериев. В контрастные группы подбираются респонденты с максимальным и минимальным проявлением критериальных признаков [33]. Основной сложностью комплектования контрастных групп выступает выбор адекватного критерия. В нашем исследовании таким критерием стали показатели одаренности (интеллект, креативность, мотивация), содержание которых определялось возможностями выбранных психодиагностических методик. Показатель «интеллект» включает интегральный уровень интеллекта соответствующий значению «выше среднего», «высокий». Показатель «креативность» предполагает высокий

уровень развития вербальной креативности (шкала «оригинальность») и (или) невербальной креативности (шкалы «оригинальность» и «гибкость»). Показатель «мотивация» содержит высокий уровень выраженности таких мотивов как познавательный мотив и (или) мотив саморазвития.

Использование метода контрастных групп позволило разделить общую выборку испытуемых (N=489) на две группы по уровню выраженности показателей одаренности. В первую группу (Г1) вошли испытуемые с высоким уровнем развития показателей одаренности (N=90), во вторую группу (Г2) - остальные школьники (N=399).

Одаренные школьники были распределены в первую контрольную (КГ1), вторую контрольную (КГ2) и экспериментальную (ЭГ) группы по 30 респондентов в каждой. Экспериментальную и первую контрольную группы составили учащиеся 10-11-х классов, обучающиеся в гимназии. Вторая контрольная группа была сформирована из одаренных старшеклассников общеобразовательных школ. Логика комплектования трех групп одаренных старшеклассников (КГ1, КГ2, ЭГ) образовательных учреждений различных типов заключается в том, чтобы доказать эффективность воздействия на Я-концепцию опытно-экспериментальной деятельности по ее формированию, а не специфики обучения в гимназии.

Организация учебно-воспитательного процесса в гимназии имеет ряд особенностей. Обучение предполагает конкурсный отбор при поступлении, одним из критериев которого выступает уровень развития интеллекта, превышающий возрастную норму. Необходимость конкурсного отбора обусловлена спецификой обучения в гимназии: значительная умственная нагрузка для учащихся, более высокие требования к учебным достижениям школьников. Большинство учащихся гимназии выбирают в качестве дополнительного образования спецкурсы и факультативы по различным предметам, содержание которых включает знания и умения, превосходящие по уровню сложности образовательный стандарт.

Педагогический коллектив гимназии отличается стабильным составом специалистов, большинство педагогов имеют высокий уровень профессионального мастерства, высшую квалификационную категорию. Характерной особенностью обучения в гимназии является активное участие и победы школьников в предметных олимпиадах, интеллектуальных конкурсах, успехи в научно-исследовательской деятельности. Представленные обстоятельства в совокупности способствуют созданию благоприятной образовательной среды в гимназии для развития интеллектуальных и творческих способностей школьников, укреплению положительной учебной мотивации.

В состав второй контрольной группы вошли учащиеся 10-11-х классов из двух общеобразовательных школ, обучение в которых предполагает освоение государственного образовательного стандарта. Дополнительная учебная нагрузка достигается школьниками в большей степени за счет самообразования и выбора в старших классах профиля обучения, предполагающего углубленное изучение отдельных предметов. Одаренные школьники этих образовательных учреждений также участвуют в предметных олимпиадах и конкурсах, что способствует актуализации их потенциала.

КГ1, КГ2, ЭГ эквивалентны по исследуемым параметрам (показатели одаренности и Я-концепции). Распределение испытуемых по трем группам (КГ1, КГ2, ЭГ) служит дополнительным основанием для доказательства изменений Я-концепции одаренных старшеклассников под влиянием независимой переменной, а не внешних переменных. Одной из внешних переменных может выступать обучение школьника в статусном образовательном учреждении. Обучение в гимназии предусматривает достижение обучающимися образовательного уровня, соответствующего государственному образовательному стандарту и дополнительную подготовку по предметам различных образовательных областей (углубленное изучение отдельных предметов, дополнительные спецкурсы), что предполагает более интенсивную умственную нагрузку на школьников и, следовательно, создает

благоприятные условия для развития показателей одаренности: интеллекта, креативности, познавательной мотивации.

Обозначенные условия обучения в гимназии могут не оказывать воздействия на процесс формирования позитивной Я-концепции личности одаренных школьников, также не произойдет перехода на более высокий уровень формирования элементов, установленных в ходе моделирования. Это предположение будет доказано в том случае, если на этапе пост-теста среди исследуемых характеристик в первой и второй контрольных группах не обнаружится статистически значимых отличий, а изменения в исследуемых переменных в ЭГ будут иметь статистически достоверный уровень. Кроме того, доказательством произошедших изменений будет служить наличие в содержании позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников ЭГ характеристик, соответствующих более высокому уровню формирования: эмпирическому и теоретическому. При этом, у испытуемых КГ1, КГ2 перехода исследуемых переменных на более высокий уровень развития не произойдет.

Основное содержание формирующего эксперимента составила разработка и реализация программы целевого психолого-педагогического взаимодействия по формированию позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников (2.3.) с целью проверки ее эффективности. Формирующий эксперимент направлен на установление факта причинно-следственных взаимосвязей между независимой и зависимой переменной.

Проведение формирующего эксперимента включало изучение начального состояния исследуемых переменных в выборке исследования. По итогам первого констатирующего среза были сформированы первая контрольная (КГ1), вторая контрольная (КГ2) и экспериментальная (ЭГ) группы, эквивалентные по исследуемым характеристикам. При отсутствии статистически достоверных различий исследуемых параметров в КГ1, КГ2, ЭГ на этапе пред-теста показателем эффективности формирующего эксперимента будет являться наличие таковых на этапе пост-теста по окончании реализации

опытно-экспериментальной программы, что позволит говорить об эффективности предлагаемых методов.

По итогам экспериментальной работы проводилась обработка, систематизация и описание полученных результатов. Осуществлялось применение количественных и качественных методов обработки полученной информации, были использованы методы математической статистики.

Интерпретационный этап содержит анализ и интерпретацию полученных результатов исследования и на их основе формулирование вывода о подтверждении выдвинутой гипотезы. Установлены возможности и ограничения применения реализованной в ходе эксперимента системы мер.

Выборку составили учащиеся (юноши и девушки) 10-11-х классов. По мнению И.В. Дубровиной, именно 10-11-е классы в «строгом смысле слова относятся к старшим классам» [62, с.479], поэтому мы объединили в выборке учащихся этих параллелей. Объединение учащихся двух параллелей в выборке исследования позволило увеличить ее репрезентативность.

Возраст 15-17 лет в психологии считается ранним юношеским или возрастом ранней юности и является переходным между детством и взрослостью. В связи с тем, что этот возрастной период совпадает с обучением в старших классах школы, то в психолого-педагогической литературе существует еще одно название - старший школьный возраст [62, 118].

Выбор этой возрастной категории в качестве выборки исследования обусловлен двумя положениями. Во-первых, ранняя юность выступает ответственным возрастным этапом в процессе становления и развития Я-концепции личности в целом и ее структурных компонентов [27, 62, 77, 85, 212]. Во-вторых, в старшем школьном возрасте совершенствуются общие умственные, творческие способности и потребности, наблюдаются «случаи подъема интеллекта», проявления одаренности у школьников, обусловленные возрастными особенностями ранней юности [62, 77, 89]. Для характеристики выборки исследования остановимся на представленных положениях подробнее.

Ранняя юность, или старший школьный возраст, как самостоятельный этап развития представлен во многих возрастных периодизациях, однако в западной психологии существует практика объединения подросткового и юношеского возраста в один возрастной этап, что вместе с отсутствием единого термина для его обозначения уже указывает на сложность и неоднозначность характеристик этого периода. При этом, в нашем исследовании мы опираемся на позиции отечественных психологов [62, 112], обозначающих раннюю юность как отдельный самостоятельный возрастной период.

Проблемы психического и личностного развития в ранней юности раскрывали многие отечественные и зарубежные ученые [27, 62, 77, 156, 212]. Данные исследования позволяют констатировать, что ранняя юность – период становления внутренней позиции относительно своего Я, других людей, общечеловеческих ценностей [112, 118].

По утверждению И.В. Дубровиной, центральным новообразованием ранней юности выступает психологическая готовность к профессиональному, личностному и жизненному самоопределению, которая обеспечивает личностную зрелость и открывает возможности личностного роста [62]. Солидарна с ученым Р.В. Овчарова, которая отмечает, что психологическая готовность старшеклассника к самоопределению выражается в наличии стремления и возможностей для самореализации. Содержание ключевой потребности в самореализации отражается на всех сферах жизнедеятельности старшего школьника: познавательной, мотивационной, эмоционально-волевой и др. [118].

Познавательную деятельность старшего школьника характеризует развитие абстрактного мышления, умение ориентироваться в различных формах теоретического знания (научной, художественной, этической, правовой) и большая стабильность и результативность, которые приближают ее в этом отношении к деятельности взрослых [119].

Характеризуя этот возрастной этап, И.В. Дубровина устанавливает избирательную направленность интересов и склонностей старшеклассников,

что в сочетании со спецификой интеллектуального развития трансформируется в индивидуальный стиль умственной деятельности, который выступает как устойчивая совокупность персональных вариантов в способах восприятия, запоминания, мышления [62].

Дифференциация интересов, способность старшеклассника к овладению сложными интеллектуальными операциями и построению умозаключений проявляется не только в учебной деятельности, но и в межличностных отношениях и отношении к себе, преломляясь в виде сравнений, критики, обобщений и, соответственно, в виде самокритики, самоанализа, самооценки личности [27, 112].

Качественно новые особенности личности старшеклассника связаны не столько с формированием отдельных психических функций, сколько с кардинальными изменениями в самой ее структуре и содержании.

В.С. Мухина выражает свою позицию по обсуждаемому вопросу следующим образом: «на этом этапе возрастного развития возникает самосознание в собственном смысле слова, то есть способность направлять сознание на свои собственные психические процессы, включая и сложный мир своих переживаний» [112, с. 87]. В работах Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, И.С. Кона, Р.В. Овчаровой и др. постулируется мысль относительно того, что в этот период продолжается процесс формирования Я-концепции личности, затрагивающий все ее структурные компоненты. Для когнитивной составляющей характерным является более глубокое самопознание, осознанное и целенаправленное самонаблюдение и самовосприятие, способность к рефлексии, понимание себя, пробуждение и усиление интереса к событиям своего внутреннего мира [62, 77, 119].

Эмоционально-оценочный компонент отличает усложнение процессов самоотношения, что отражается в повышении самоуважения, укреплении аутосимпатии, уверенности в себе, стабилизации и адекватности самооценок.

Преобладание внутреннего локуса контроля и более выраженной склонности к волевой саморегуляции, большей настойчивости и проявление

самообладания в эмоционально напряженных ситуациях, способность продолжительно напрягать усилия и сознательно преодолевать препятствия определяют конативную сторону Я-концепции.

Отечественные и зарубежные исследователи [85, 77, 112, 118, 212] проблем ранней юности отмечают, что при общей стабилизации развития личности в целом в этот возрастной период, наблюдаются и дисгармоничные тенденции, обусловленными индивидуальными особенностями восприятия сложившейся социальной ситуации и способами реагирования на нее. Так, близость напряженной ситуации окончания школы и сдачи единого государственного экзамена, завершение обучения в школе и необходимость выбора варианта профессиональной подготовки, определения дальнейшего варианта жизненного пути, фрустрации потребности в доверительном общении со сверстниками, основном на взаимопонимании и внутренней близости могут спровоцировать негативные разрушительные переживания и привести к деформации Я-концепции старшеклассника. Особую впечатлительность и связанную с ней эмоциональную чувствительность, ярко выраженную диссинхронию психического развития демонстрируют более способные школьники [78].

Превалирование у одаренных школьников в размышлениях о своем Я сравнительных и негативно оценочных суждений может приводить к рассогласованию между реальной и идеальной модальностями Я-концепции, что, с одной стороны, является естественным следствием роста самосознания, с другой, – может перейти в повышенный перфекционизм, провоцирующий возникновение и закрепление неэффективных способов межличностного общения, блокирующий здоровую потребность личности к самореализации [209].

Резюмируя представленные особенности психического и личностного развития в ранней юности, следует установить, что исследователей, разрабатывающих эту проблему, объединяет мысль о том, что в этот период возможны два варианта развития: условно благополучный, бесконфликтный,

при котором старшеклассники «плавно и легко включаются в новую систему отношений» с окружающими и собой, но в то же время будет ограничен развивающий потенциал этого возрастного этапа и «выросший человек может остаться в психологическом статусе подростка» [113, с. 267]

Второй вариант развития - кризисный, характеризующийся напряженным поиском смысла жизни, своего места в мире [62, 85, 118, 212]. При этом юношеские поиски и сомнения способствуют полноценному развитию личности, проявляющемуся в гибкости мышления, большей независимости суждений и самостоятельности в разрешении трудных ситуаций.

Вкладывая конструктивный смысл в понятие «кризис», Э. Эриксон устанавливает, что результат его разрешения личностью – формирование идентичности, «чувства обретения, адекватности и владения своим Я независимо от изменения ситуации» [212, с. 59]. Согласно теории Э. Эриксона противоположный вариант переживания кризиса в юности проявляется в более длительном напряженном поиске себя и характеризуется как «диффузия идентичности», неспособность осознать свое Я, определить свое место в изменившейся системе отношений. У таких старшеклассников наблюдается недостаточная сформированность саморегуляции, импульсивность, непоследовательность в действиях и отношениях, локус контроля смещается на внешние детерминанты своего поведения, что в совокупности блокирует объективные предпосылки для становления Я-концепции личности старшеклассника в позитивном направлении, осложняет отношения с окружающими [212].

Развивая эту мысль дальше, ученый подчеркивает целесообразность оказания в этот период соответствующей психологической помощи и отмечает, что у одаренных людей процесс обретения идентичности приобретает долговременный характер и может затягиваться на годы, препятствуя их самореализации и самоактуализации [165].

Выдвинутое ранее положение о существовании предпосылок проявления одаренности в ранней юности раскрывается в работах Н.С. Лейтеса [90].

Своеобразное сочетание более ранних интеллектуальных и личностных свойств с новыми возрастными особенностями содействует раскрытию незаурядных интеллектуальных способностей в старшем школьном возрасте. В качестве наиболее весомых возрастных предпосылок одаренности автором отмечается стремление к самовоспитанию, потребность в саморегуляции и самосовершенствовании. При этом, ученый отмечает, что у одаренных старшеклассников часто встречается очевидное преувеличение собственных умственных возможностей, сопровождающееся наивной самоуверенностью, отсутствием адекватных суждений о пределах своего потенциала. Основополагающей для нашего исследования является позиция Н.С. Лейтеса относительно того, что возрастные предпосылки одаренности в ранней юности «не только развиваются, но и возникают, создаются умственные потенции» [91, с.135].

Представленные выше положения служат теоретической основой, определяющей выборку исследования. В опытно-экспериментальной работе участвовали учащиеся 10-11-х классов трех образовательных учреждений города Челябинска: МАОУ СОШ №8, МБОУ гимназии №63, МАОУ СОШ №153. Выборка на констатирующем этапе исследования составила 489 человек, на формирующем этапе - 90 человек (ЭГ - 30 человек, КГ1 - 30 человек, КГ2 - 30 человек). Общий объем выборки составил - 579 школьников. Границы возраста респондентов – 15-17 лет.

В констатирующем эксперименте приняли участие все респонденты (N=489) без деления по критерию одаренности. Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные послужили основанием для планирования содержания и формы реализации формирующего эксперимента, выбора контрольных и экспериментальной выборок исследования.

Экспериментальную группу составили одаренные старшеклассники в составе 30 человек, обучающиеся в гимназии в 10-11-х классах. При комплектовании группы учитывались основные принципы групповой работы - добровольности и информированности. Каждый участник самостоятельно

принимал решение работать в группе в течение строго определенного времени и был информирован о целях, возможных результатах и продолжительности встреч [126].

Группа являлась гомогенной по демографическому критерию: возраст, пол, образование. Характеризуя гомогенные группы, А.А. Осипова отмечает, что они более сплоченны, склонны к эмоциональной поддержке друг друга, менее конфликтны [127]. По мнению И. Ялома, в гомогенных группах наблюдается более комфортная психологическая атмосфера [220]. К. Рудестам резюмирует, что краткосрочным группам и группам с функцией эмоциональной поддержки рекомендуется большая гомогенность [37].

Групповые занятия с участниками ЭГ были организованы на базе психологического кабинета Управления образования Центрального района Администрации г. Челябинска.

Первую контрольную группу (КГ1) составили одаренные старшеклассники в составе 30 человек, обучающиеся в гимназии, вторую контрольную группу (КГ2) образовали одаренные школьники из общеобразовательных школ. Об однородности КГ1, КГ2 и ЭГ свидетельствует отсутствие статистически достоверных различий в исследуемых параметрах на этапе пред-теста.

2.2. Методы и методики исследования

Научно-поисковая деятельность по планированию и организации нашего исследования опиралась на комплекс взаимодополняющих исследовательских методов: теоретические (аналитико-синтетический, сравнительно-сопоставительный, метод психологического моделирования); эмпирические (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, метод контрастных групп, тестирование); методы интерпретации полученных результатов; методы количественной обработки (методы описательной

статистики; коэффициент корреляции К. Пирсона, Ч. Спирмена; факторный анализ; t-критерий Стьюдента для связанных и несвязанных выборок).

В ходе теоретического анализа было уточнено понимание основных категорий: понятие Я-концепции, ее компонентов (когнитивный, эмоционально-оценочный и конативный), уровней формирования (стихийно-эмпирический, эмпирический, теоретический), определение одаренности и основных ее показателей (интеллект, креативность, мотивация).

Эмпирический этап включал планирование и проведение констатирующего и формирующего экспериментов. На констатирующем этапе был использован метод контрастных групп, позволяющий сформировать группу одаренных старшеклассников из общей выборки испытуемых. В психологических исследованиях в контрастные группы подбираются испытуемые с максимальным и минимальным проявлением исследуемых показателей [33]. В нашем исследовании в качестве адекватного критерия комплектования групп были использованы показатели одаренности в соответствии: интеллект выше среднего уровня, креативность и познавательная мотивация [148].

Комплектование методик в эмпирический блок обусловлено их диагностическими возможностями в отношении изучения показателей одаренности, структурных компонентов Я-концепции. Критериями отбора стали следующие положения: 1) соответствие объекту, предмету, цели и задачам исследования; 2) психометрические критерии качества применяемых методик (стандартизованность, валидность, надежность); 3) соответствие подбора количества и типов методов цели исследования, возрасту респондентов; 4) информативность и взаимодополняемость; 5) доступность в использовании и обработке полученных результатов.

В ходе исследования были использованы психодиагностические методики следующих типов: тесты интеллекта, креативности, личностные опросники (самоотчеты), проективная техника.

Тесты интеллекта (англ. intelligence tests) - особый класс тестов, направленных на измерение и оценку общего уровня когнитивного развития индивидов выявления особенностей структуры его интеллекта при решении или широкого круга мыслительных задач [139]. Уточняя специфику тестов интеллекта, А. Анастаси подчеркивает, что тесты интеллекта позволяют представить реальное состояние диагностируемых параметров без выявления его причин [202].

Личностные опросники - совокупность стандартизированных самоотчетов, предназначенных для определения степени выраженности у индивида отдельных свойств и проявлений личности. Обладают высокой валидностью, надежностью, дискриминантной способностью, что обуславливает высокий уровень их диагностических и прогностических возможностей [139].

Тесты креативности (лат. creatio — сотворение, создание) - группа психодиагностических методик, предназначенных для изучения и оценки творческих способностей личности [33].

Проективные техники - группа методик, предназначенных для диагностики личности и разработанных на основе проективного диагностического подхода. Характеризуются глобальным подходом к оценке личности, замаскированной целью исследования, слабоструктурированными стимулами, которые респондента должен дополнять, интерпретировать. Эти особенности проективных техник уменьшают вероятность получения социально желательных ответов у испытуемых [139].

В ходе проведения психодиагностического обследования строго соблюдались требования, предъявляемые к организации психодиагностического обследования: 1) добровольность и мотивированность участия испытуемых; 2) конфиденциальность полученных результатов; 3) стандартизация процедуры проведения и обработки полученных данных; 4) организация группового и индивидуального консультирования по результатам психодиагностического обследования с респондентами. Следование

обозначенным требованиям позволило обеспечить достоверность и объективность полученных диагностических результатов.

Теоретический анализ проблемы нашего исследования и методологическая основа используемых методик позволили дифференцировать психодиагностические методики по следующим направлениям: 1) методы исследования особенностей Я-концепции личности; 2) методы исследования одаренности.

Интеграция научных подходов позволяет установить, что Я-концепция - это динамическая совокупность установок личности относительно себя, имеющая трехкомпонентную структуру: когнитивный, эмоционально-оценочный и конативный компоненты. При подборе методов психологической диагностики, позволяющих экспериментально исследовать *особенности Я-концепции личности*, необходимо отметить возникающую методическую проблему замера и цифровой выраженности психологических параметров исследуемого феномена, сложность полной идентификации такой психологической категории как Я-концепция. Кроме того, предметом методологического анализа ряда исследователей стала проблема социальной желательности при использовании самоотчетов в ситуации исследования Я-концепции [26].

Принимая во внимание обозначенные особенности, в нашем исследовании применялась совокупность психодиагностических методик различных типов: личностные опросники и проективная техника. Личностные опросники (самоотчеты), по мнению А.М. Эткинда, способствуют выявлению личностных смыслов испытуемых, определению системы его отношений [202]. Использование проективной техники при изучении Я-концепции личности позволяет более широко взглянуть на личность респондента, учесть и снизить неосознанное желание представить свое «Я» в более желательном для самого себя и окружающих ракурсе [33].

Многоаспектность и объективная сложность эмпирического исследования категории Я-концепции обусловили выбор и распределение психодиагностических методик.

Когнитивный компонент Я-концепции определялся при помощи опросника для диагностики устойчивых форм Я-внимания И.М. Кондакова (шкала «частное (приватное) Я-внимание») [47]; проективной методики эгоцентрических ассоциаций Т.И. Пашуковой [132]; опросника самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева (шкалы: самоинтерес, самопонимание) [26].

Опросник Self-Consciousness-Scale (S-L-S), адаптированный И.М. Кондаковым. Назначение: выявить индивидуальную выраженность Я-внимания как общей направленности личности на восприятие самого себя. Регистрируемые параметры: 1) частное (приватное, персональное) Я-внимание, выражающееся в тенденции индивида обращать особое внимание на внутренние события своего феноменального мира, на такие, к которым доступ имеет только он сам; 2) общественное Я-внимание, предполагающее стремление индивида обращать внимание на общественные аспекты Я, на такие, которые доступны внешнему наблюдателю и на которые индивид может смотреть как бы глазами другого; 3) социальный страх – фактор косвенно связанный с общественным Я-вниманием, но высокие значения по которому, позволяют выдвинуть предположение о неуверенности, скованности индивида в обществе других людей.

Процедура проведения. Для ответов испытуемым предлагается шкала с четырьмя вариантами – от «совершенно верно» (4 балла) до «совершенно неверно» (1 балл), при помощи которой необходимо оценить 36 утверждений.

Обработка и интерпретация результатов. Необходимо вычислить сумму баллов по каждой шкале и ее процентную выраженность. Сопоставление полученных количественных показателей позволяет выявить превалирующую форму Я-внимания, установить их иерархию.

Проективная методика эгоцентрических ассоциаций Т.И. Пашуковой.

Назначение: позволяет определить уровень эгоцентрической направленности личности.

Процедура проведения. Тест содержит 40 незаконченных предложений, каждое из которых необходимо дополнить до законченной мысли.

Обработка и интерпретация результатов. Целью обработки результатов является получение индекса эгоцентризма, по величине которого можно судить об уровне эгоцентрической направленности личности. Индекс эгоцентризма определяется путем выявления и подсчета предложений, содержащих информацию, указывающую на самого респондента. Регистрируемые параметры: пять градаций уровня эгоцентризма: очень низкий, низкий, средний, высокий, очень высокий.

Для выявления особенностей *эмоционально-оценочного компонента Я-концепции* применялся опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева. Назначение: выявляет уровень и содержательные характеристики самоотношения, отличающиеся по степени обобщенности. Регистрируемые параметры: 1) глобальное самоотношение; 2) дифференцированное самоотношение (шкалы: самоуважение, аутосимпатия, ожидаемое отношение от других); 3) уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я» (шкалы: самоуверенность, самопринятие отношение других) [18].

Процедура проведения. Респондентам предлагается ответить на 57 вопросов в соответствии дихотомической шкалой «согласен» - «не согласен».

Обработка и интерпретация результатов. Подсчитывается количество совпадений ответов респондента с «ключом» по каждому фактору. Сумма первичных баллов переводится в накопленные частоты (в %). В процессе интерпретации полученных результатов анализу подвергается выраженность представленных факторов.

Конативный компонент Я-концепции определялся с помощью опросника В.В. Столина, С.Р. Пантелеева (шкала: саморуководство, внутренняя последовательность); методики «Жизненное предназначение» О.И. Моткова

(полярные шкалы: внутренний локус контроля – внешний локус контроля, поддержка себя – поддержка других); теста-опросника волевой регуляции поведения А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана [45].

Методика «Жизненное предназначение» О.И. Моткова [110]. Назначение: изучение жизненных ориентаций и особенностей их осуществления в процессе жизнедеятельности. Методика позволяет выявлять содержание и характер осуществления жизненных предназначений, факторы, организующие процесс самореализации жизненных предназначений, внутриличностные факторы, влияющие на процесс осуществления жизненных предназначений. Выбор этой диагностической методики для исследования локуса контроля определялся возможностью анализа обсуждаемой категории в контексте постановки жизненных задач и ценностей личности. В старшем школьном возрасте становление индивидуальных ценностных ориентаций взаимосвязано с эмоционально-оценочным компонентом Я-концепцией личности [84].

Регистрируемые параметры. Анализу подвергались отдельные внутриличностные факторы (внутренний и внешний локус контроля, поддержка других – поддержка себя).

Процедура проведения. Испытуемым предлагается оценить 23 суждения, касающихся содержания главных жизненных ориентаций и особенностей их осуществления в процессе жизнедеятельности. Оценивание представленных в методике суждений осуществляется по 5-ти балльной шкале.

Обработка и интерпретация результатов. В процессе обработки выявляется преобладающий фактор в каждой полярной паре и определяется уровень выраженности этого фактора (низкий, средний, высокий).

Тест-опросник А.В.Зверькова и Е.В.Эйдмана. Назначение: определить уровень развития волевой саморегуляции. Процедура проведения. Опросник содержит 30 утверждений, которые респондентам необходимо оценить по дихотомической шкале: «верно» - «неверно».

Регистрируемые параметры. Определяются величины индексов волевой саморегуляции по пунктам общей саморегуляции и по субшкалам

«настойчивость» и «самообладание». Под общей саморегуляцией подразумевается мера овладения собственным поведением в различных ситуациях, способность сознательно управлять своими поступками, состояниями и стремлениями. Субшкала «настойчивость» отражает силу намерений человека, субшкала «самообладание» характеризует уровень произвольного контроля эмоциональных состояний и реакций.

Обработка и интерпретация результатов. Сумма первичных баллов, полученных по каждой шкале, переводится в проценты. Вычисленный числовой показатель, превышающий 50% максимально возможной суммы совпадений, интерпретируется как высокий уровень развития общей саморегуляции, настойчивости или самообладания.

Для исследования уровня интеллектуального развития был использован Универсальный интеллектуальный тест Санкт-Петербург - Челябинск (УИТ СПЧ-М). Разработка тестового комплекса выполнена И.М. Дашковым, Н.А. Курганским и Л.К. Федоровой. Стандартизация, включая шкалирование, осуществлена Н.А. Батуриным, Н.А. Курганским. Назначение: изучение уровня интеллектуального развития. Методика позволяет определить показатели по одиннадцати субтестам и интегральный показатель интеллекта (IQ).

Процедура проведения. Испытуемым предлагается выполнить задания одиннадцати субтестов по шестнадцать заданий в каждом субтесте в условиях дефицита времени. В каждом задании представлены пять вариантов ответа, из которых верен только один. Порядок следования субтестов внутри теста задан, исходя из принципа чередования внешних особенностей предъявляемого стимульного материала и функциональных характеристик. Задания внутри одного субтеста располагаются в порядке возрастания трудности.

Обработка и интерпретация результатов. 1) Подсчитывается количество правильных ответов по каждому субтесту. 2) Осуществляется перевод первичных показателей в шкальные при помощи специальной таблицы. 3) Для получения интегрального показателя интеллекта шкальные оценки по всем субтестам суммировались и переводились в коэффициент интеллекта (IQ).

Регистрируемые параметры. Методика состоит из одиннадцати субтестов, направленных на измерение различных функций интеллекта: «Осведомленность» (информированность, общая эрудиция, познавательные интересы, объем долговременной памяти), «Скрытые фигуры» (гибкость восприятия, независимость от поля зрения), «Пропущенные слова» (способность к оперированию вербальным материалом, скорость восприятия текста), «Арифметические задачи» (развитие практического математического мышления), «Понятливость» (объем практических знаний, умение строить умозаключения на основе жизненного опыта), «Исключение изображений» (развитие нетрадиционного мышления, способность к инсайту), «Аналогии» (развитие комбинаторно-логического мышления), «Числовые ряды» (развитие индуктивного мышления), «Умозаключения», (развитие дедуктивного мышления, помехоустойчивость суждений), «Геометрическое сложение» (образное мышление, пространственное воображение), «Заучивание слов» (эффективность процессов памяти, выносливость к умственной нагрузке).

Ряд исследователей креативности [15, 23, 60, 139, 226] указывают на недостаточную разработанность и принципиальные отличия существующих подходов диагностике этой категории. В.Н. Дружинин свидетельствует, что для проявления креативности в процессе психодиагностического обследования необходимы свободные условия, без временных ограничений [60]. Согласно позиции Д.Б. Богоявленской, «принципиальная спонтанность творческого процесса делает его практически неуловимым для исследования» [23, с. 46]. Для разрешения указанного противоречия между специальными условиями, необходимыми для исследования креативности, и сложностью подбора методов диагностики, нами в эмпирическом исследовании было использовано две диагностические методики с ограничением времени выполнения задания и без подобной регламентации.

Сокращенный вариант *изобразительной (фигурной) батареи теста креативности Э.П. Торренса* представляет собой задание «Закончи рисунок»

[60, 139]. Назначение: изучение творческой одаренности детей, начиная с дошкольного возраста (5–6 лет) и до выпускных классов школы (17–18 лет).

Процедура проведения. Респондентам предлагается в условиях дефицита времени дорисовать до законченного рисунка десять незавершенных фигур и придумать каждой полученной картинке название. На этапе мотивирования испытуемых экспериментатор делает акцент на создании оригинальных необычных сюжетов и названий к ним.

Регистрируемые параметры. 1) Беглость, или продуктивность. Этот показатель не является специфическим для творческого мышления и позволяет осмыслить другие показатели. 2) Гибкость. Этот показатель оценивает разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта к другому. Низкий показатель гибкости у респондента может указывать на ригидность его мышления, низкий уровень информированности, ограниченности интеллектуального потенциала и (или) низкой мотивации.

3) Оригинальность. Этот показатель характеризует способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых, банальных или твердо установленных. Испытуемые с высокими значениями этого показателя, обычно характеризуются высокой интеллектуальной активностью и неконформностью. Оригинальность решений предполагает способность избегать легких, очевидных и неинтересных ответов.

Исследователи творческого мышления (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, Э. П. Торренс и др.) отмечают гибкость и оригинальность – основными составляющими креативности [23, 60].

4) Разработанность. Высокие значения этого показателя характерны для школьников с высокой успеваемостью, способных к изобретательской и конструктивной деятельности.

Обработка и интерпретация результатов. 1) Определяется количество релевантных заданию ответов испытуемых (показатель беглости). 2) Каждый ответ оценивается с позиции оригинальности, гибкости и разработанности. 3) Вычисляется суммарный показатель ответов по показателям беглости,

оригинальности, гибкости и разработанности. 4) Осуществляется преобразование первичных баллов в оценки Т-шкалы.

Принципы построения методики исследования креативности, не регламентирующей деятельность испытуемых, реализованы при разработке теста RAT (тест отдаленных ассоциаций), предложенного С. Медником и адаптированного в лаборатории способностей Института психологии Российской академии наук Т.В. Галкиной и Л.Г. Алексеевой [60, 139].

Назначение: выявление и оценка скрытого, блокируемого креативного потенциала. Задания представляют собой однотипные задачи.

Процедура проведения. В качестве стимульного материала предлагается 40 словесных троек слов (триад), каждая из которых включает элементы из взаимно отдаленных ассоциативных областей. Стимульный материал включает разминочную и основную серии, в которых испытуемым предлагается установить ассоциативную связь между триадами при помощи подбора четвертого слова, объединяющего элементы в словосочетания.

Регистрируемые параметры. Критерием оценки выступает индекс оригинальности.

Обработка и интерпретация результатов. Индекс оригинальности высчитывается сначала для каждого ответа, а затем для всей работы. Подсчет проводится следующим образом: на каждый стимул составляется список ответов, предложенный всей группой. Считается частота встречаемости каждого ответа. Индекс оригинальности каждого ответа равен единице, деленной на количество таких ответов в группе.

Целостный подход к сложному и многоаспектному явлению одаренности, выступающий методологической основой нашего исследования, предполагает учет личностных характеристик одаренных детей, что позволяет избежать односторонности в изучении одаренности и анализировать представленный феномен в общей структуре психического и личностного (Акимова).

По мнению Дж. Рензулли, А.И. Савенкова др., важным показателем одаренности выступает познавательная мотивация, которая ориентирована на

содержание деятельности и проявляется в любознательности, готовности по собственной инициативе выходить за границы заданных требований деятельности [148, 163]. В модели одаренности Дж. Рензулли показатель мотивационная включенность в задачу подразумевает значительный уровень интереса, энтузиазма, настойчивости и терпения в решении тех или иных проблем [148]. Д.Б. Богоявленская указывает, что постоянное стремление формулировать для себя сложные задачи является показателем одаренности [23]. В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес подчеркивают стремление одаренных старшеклассников к саморазвитию, самосовершенствованию [60, 91].

Для исследования мотивационного показателя одаренности применялась *методика М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой* [46]. Назначение: определение структуры учебной мотивации старших школьников. Процедура проведения. Стимульный материал содержит 21 утверждение, раскрывающее возможные причины обучения в школе. Каждое утверждение оценивается по 4-х балльной шкале: почти не имеет значения, частично значимо, заметно значимо, очень значимо.

Регистрируемые параметры. Основными регистрируемыми показателями являются следующие мотивы: познавательный, коммуникативный, эмоциональный, саморазвития, «позиция школьника», достижения, внешние мотивы (поощрения, наказания).

Обработка и интерпретация результатов. В ходе обработки полученных данных суммировались баллы по каждому мотиву. Преобладание мотива в структуре учебной мотивации определялось наиболее высоким суммарным значением.

Обработка полученных эмпирических данных была реализована при помощи следующих групп методов математической статистики: 1) методы описательной статистики: вычисление среднего, дисперсии, стандартного отклонения; 2) коэффициенты корреляции К. Пирсона, Ч. Спирмена; 3) факторный анализ методом главных компонент; 4) статистический критерий различия – t-критерий Стьюдента для связанных и несвязанных выборок.

Обработка данных осуществлялась при помощи программного обеспечения «Statistic 6.0.», SPSS 12.0 for WINDOWS.

Корреляционное исследование проводилось для подтверждения гипотезы о статистической связи между исследуемыми переменными: показателями одаренности и содержательными характеристиками компонентов Я-концепции. Корреляционный метод, в качестве метода статистической оценки формы, знака и силы связи исследуемых признаков позволил нам изучить отношение (связь) между переменными, не опосредованное вмешательством исследователя, манипулированием этими переменными. Несмотря на то, что наличие корреляции переменных исследования не говорит о причинно-следственных зависимостях между ними, оно дает возможность выдвинуть такую гипотезу. Отсутствие же корреляции позволяет отвергнуть гипотезу о причинно-следственной связи переменных [66, 160, 167]. Значимость коэффициента корреляции зависит от принятого уровня значимости и от величины выборки. Низшим стандартным уровнем статистической значимости является уровень $p \leq 0,05$.

Факторный анализ направлен на раскрытие, уточнение и описание структуры взаимосвязей позитивной Я-концепции и показателей одаренности. Факторному анализу позволяет среди значительного числа разрозненных психологических характеристик отметить латентные факторы, детерминирующие изучаемый феномен. В ходе факторного анализа изучалось количество переменных (конструктов, дескрипторов) в каждом факторе, факторные нагрузки (веса), отражающие тесноту (меру) взаимосвязей и их направление (полюс). В качестве значимых рассматривались факторные нагрузки, по абсолютной величине превосходящие 0,4.

Статистическое сравнение результатов обследования переменных до и после экспериментального воздействия, а также установление статистической достоверности различий психодиагностических показателей в КГ1, КГ2 и ЭГ решались с использованием *метода «критерий различия»* (t-критерий Стьюдента). Метод направлен на оценку различий величин средних значений

выборки, относится к параметрическим критериям. Его достоинствами выступают: мощность критерия, широта применения, возможность применения для сопоставления связанных и несвязанных выборок, причем выборки могут быть не равны по величине [88]. Используемая компьютерная статистическая программа подсчитывала уровни статистической значимости для каждого отдельного случая. Низшим стандартным уровнем статистической значимости является уровень $p \leq 0,05$.

2.3. Программа формирования позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников

Проведенный теоретический анализ, результаты которого представлены в первой главе, и данные констатирующего эксперимента позволяют установить, что целенаправленная деятельность по формированию позитивной Я-концепции личности в старшем школьном возрасте приобретает значимость и актуальность.

Теоретико-методологическими основами проектирования деятельности по формированию позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников выступают следующие концепции и подходы: системный (П.К. Анохин, В.Н. Дружинин, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков и др.), субъектно-деятельностный (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.), теория трехкомпонентного строения Я-концепции (Р. Бернс, У. Джемс, Н.И. Сарджвеладзе и др.), теории уровневого развития самосознания (И.С. Кон, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.), концептуальные модели одаренности (Д.Б. Богоявленская, А.И. Савенков, Дж. Рензулли и др.) идеи гуманистической психологии (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

Положения обозначенных подходов открывают возможность исследовать одаренность как системное развивающееся в течение жизни качество личности, определяющее возможности достижения выдающихся результатов в общественно значимых видах деятельности [23, 73, 145, 168, 179, 199].

Категорию «одаренность», как универсальную способность, необходимо анализировать в динамике, с учетом становления личности одаренного ребенка, формирования его Я-концепции [23, 163, 182, 215]. Сложности понимания себя, слабый интерес к собственной личности, низкая сформированность самоуважения и самопринятия, низкий уровень развития волевой регуляции поведения выступают препятствием на пути реализации интеллектуального и творческого потенциала одаренных старшеклассников.

Анализ современных отечественных и зарубежных моделей одаренности (Д.Б. Богоявленская, А.И. Савенков, В.С. Юркевич, Дж. Рензулли, Дж. Фельдхьюзен и др.) позволяет констатировать, что большинство ученых в структуру анализируемого феномена включают особенности личности: самоотношение, образ «Я», позитивную Я-концепцию [90, 163, 204, 207].

Нами было установлено, что значение приобретает изучение Я-концепции личности на различных этапах онтогенеза. Большинство исследователей (И.С. Кон, С.Л. Рубинштейн, Н.И. Сарджвеладзе и др.) определяют ранний юношеский возраст, как этап чрезвычайно важного и своеобразного психического и личностного развития, в результате которого в сознании складываются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования, происходит углубление рефлексивных процессов [78, 175, 197]. Для развития самосознания в этом возрастном периоде свойственен интерес к своей личности, стремление к пониманию собственных мыслей, мотивом, эмоций, развивается самоуважение и самопринятие, формируется саморегуляция поведения и деятельности [91]. Обозначенные особенности выступают возрастными предпосылками для формирования позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников.

Позитивная Я-концепция одаренного старшеклассника раскрывается как динамическая совокупность когнитивных, эмоционально-оценочных и конативных представлений личности о себе, способствующих активизации личностного и профессионального самоопределения старшего школьника, реализации интеллектуального и творческого потенциала.

Для создания целостного представления о содержании позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников была создана психологическая модель, которая послужила теоретической основой для проектирования программы целевого психолого-педагогического взаимодействия по формированию позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников. Под целевым психолого-педагогическим взаимодействием понимается специально организованная совместная деятельность педагога-психолога и старших школьников, направленная на достижение поставленных целей. В процессе такого взаимодействия реализуется отношение к человеку как субъекту, у которого есть уникальный внутренний мир. Выбранная форма организации опытно-экспериментальной работы выступает адекватной заявленной цели - формирование позитивной Я-концепции и отвечает возрастным особенностям старших школьников. В этом возрасте межличностное общение со взрослыми и сверстниками строится на взаимопонимании, внутренней близости, откровенности, поддерживая самоуважение, самопринятие старшеклассника, способствуя формированию позитивной Я-концепции и развитию личности в целом.

В разработанной модели представлены структурные компоненты Я-концепции личности: когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий и их показатели. Когнитивный компонент позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников включает: персональное и общественное Я-внимание, самоинтерес, самопонимание, личностную рефлексия; эмоционально-оценочный компонент - ожидание позитивного отношения окружающих, самоуважение, аутосимпатию, самопринятие, глобальное самоотношение, уверенность в себе, поддержку себя; конативный компонент - волевую регуляцию поведения, настойчивость, самообладание, самопоследовательность, внутренний локус контроля.

Внутри компонентов представленные показатели распределены по уровням формирования: стихийно-эмпирическому, эмпирическому, теоретическому. Теоретический как высший уровень формируется на базе

предыдущих и выступает наиболее богатым по качеству и содержанию элементов позитивной Я-концепции. Переход на этот уровень возможен в процессе целевого психолого-педагогического взаимодействия по формированию основных компонентов позитивной Я-концепции: когнитивного, эмоционально-оценочного, конативного.

В обсуждаемой программе мы дополнительно включили в структуру позитивной Я-концепции личности ценностно-мотивационный компонент. Этот блок групповой работы предусматривает актуализацию потребности старшего школьника в осмыслении необходимости происходящих преобразований в ходе выполняемой деятельности, понимании сущности феномена «позитивная Я-концепция личности», ее структурных компонентов, запускает и усиливает ценностно-смысловые аспекты, делая процесс формирования позитивной Я-концепции более осознанным, повышая мотивацию изменений и пробуждая дальнейший интерес к саморазвитию и самосовершенствованию.

Основной формой работы со школьниками в представленной программе выступает тренинг. Мы придерживаемся определения понятию «тренинг», предложенного Л.Ф. Анн, согласно которому тренинг – это «практика психологического воздействия, основанная на активных методах групповой работы» [9, с. 15]. В программе представлены два основных направления тренинговой работы с учащимися: тренинг личностного роста, тренинг профессионального самоопределения. Цель тренинга личностного роста – способствовать развитию личности старшего школьника в ходе специально организованной совместной деятельности. Совместная деятельность в тренинге психолога и старшеклассников включала три аспекта групповой работы: интеллектуальное, личностное развитие и развитие самосознания. Основные техники и приемы тренинга личностного роста: психогимнастические упражнения, дискуссии, коммуникативные игры, игры на получение обратной связи и др.

Цель тренинга профессионального самоопределения – создание условий для актуализации профессионального и личностного самоопределения старших

школьников. Обоснованием включения этого вида тренинга в программу опытно-экспериментальной работы выступают возрастные особенности старшего школьника: учебно-профессиональная - ведущий вид деятельности, психологическая готовность к профессиональному и личностному самоопределению – центральное новообразование возраста. В тренинге профессионального самоопределения использовались: малые и большие психологические игры, психотехнические упражнения, игры социально-перцептивной направленности.

Помимо тренинга в процессе целевого психолого-педагогического взаимодействия по формированию позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников мы проводили психологическую диагностику, лекции, семинарские занятия, дискуссии, психологические игры, индивидуальное и групповое психологическое консультирование старших школьников, их родителей, педагогов.

Психологическая диагностика предполагала изучение индивидуальных особенностей Я-концепции личности одаренных старшеклассников. По итогам проведенного психологического исследования было организовано групповое консультирование школьников с предоставлением и обсуждением полученных результатов.

Психологические игры представляли собой совместную деятельность школьников и психолога, которая расширяет личностные (интеллектуальные, эмоциональные) возможности за счет привлечения потенциала других участников [20].

Лекции, семинарские занятия выступают вербально-коммуникативными видами психологического просвещения. Цель психологического просвещения – формирование психологической культуры участников психолого-педагогического взаимодействия [62].

Дискуссия - это метод целенаправленного и упорядоченного обсуждения и обмена идеями, суждениями, мнениями в группе. Дискуссии стимулируют инициативность школьников, способствует развитию рефлексивного

мышления. Взаимодействие в учебной дискуссии строится на содержательно направленной самоорганизации участников: обращении участников друг к другу, к ведущему. Такое общение побуждает искать различные способы для выражения своей мысли, стимулирует восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения [116].

Особое внимание в ходе групповой работы со старшеклассниками отводилось индивидуальному и групповому психологическому консультированию. Психологическое консультирование (Ю.Е. Алешина) – это непосредственная работа с людьми, направленная на решение различных психологических проблем, где основным методом воздействия выступает специальным образом организованная беседа [118]. Психологическое консультирование осуществлялось по результатам психодиагностических исследований (групповая и индивидуальная форма) и по личному обращению школьников, их родителей, педагогов (индивидуальная форма).

Результативность осуществления психолого-педагогического взаимодействия определяется соблюдением следующих общепринятых принципов работы группы:

1. Принцип активности участников группы при реализации предлагаемых ситуаций, игр, упражнений, дискуссий.
2. Принцип субъект-субъектного общения, предполагающий признание ценности личности другого человека, учет его интересов, чувств, эмоций, переживаний.
3. Принцип объективации поведения участников группы, суть которого заключается в переводе действий участников с импульсивного уровня на осознанный при помощи обратной связи.
4. Принцип искренности, ориентированный на определение меры собственной искренности каждым участником и предполагающий открытость высказываний участников в процессе работы.

5. Принцип «здесь и теперь», предназначенный для концентрации внимания членов группы на актуальных действиях, переживаниях и ограничения сфер, не имеющих отношения к обсуждаемым вопросам и ситуациям.
6. Принцип конфиденциальности, «психологической закрытости» информации, обсуждаемой в процессе работы группы [9, 96, 195].

Актуальность организации деятельности по психологическому сопровождению одаренных школьников, теоретическое осмысление подходов к разработке проблемы формирования позитивной Я-концепции одаренных учащихся юношеского возраста, а также анализ существующих концептуальных моделей и программ работы с данной категорией школьников определили цель программы: создание психологических условий для формирования позитивной Я-концепции одаренных школьников в раннем юношеском возрасте.

Реализация поставленной цели достигалась через последовательное решение следующих задач:

1. Определение сущности и структурных компонентов Я-концепции личности одаренных школьников на этапе ранней юности.
2. Построение модели позитивной Я-концепции одаренной личности старшего школьника.
3. Актуализация и обобщение представлений школьников о позитивной Я-концепции личности, ее компонентах и уровнях формирования.
4. Усиление потребности и способности в формировании позитивной Я-концепции личности.
5. Развитие адекватного познания и понимания себя.
6. Формирование позитивного отношения к себе и к миру, совершенствование форм уверенного поведения.
7. Осознание глубинной сущности собственных психологических проблем, обучение способам и приемам саморегуляции поведения и деятельности.
8. Формирование долгосрочной мотивации на поддержание и дальнейшее развитие достигнутых результатов.

Опытно-экспериментальная программа психолого-педагогического взаимодействия «Я – это Я, и Я – это замечательно!» предусматривает 17 занятий, которые осуществляются 1– 2 раза в неделю. Продолжительность каждой встречи 1,5 – 3 часа, в зависимости от содержания реализуемых задач. Общая продолжительность опытно-экспериментальной программы составляет 38 часов.

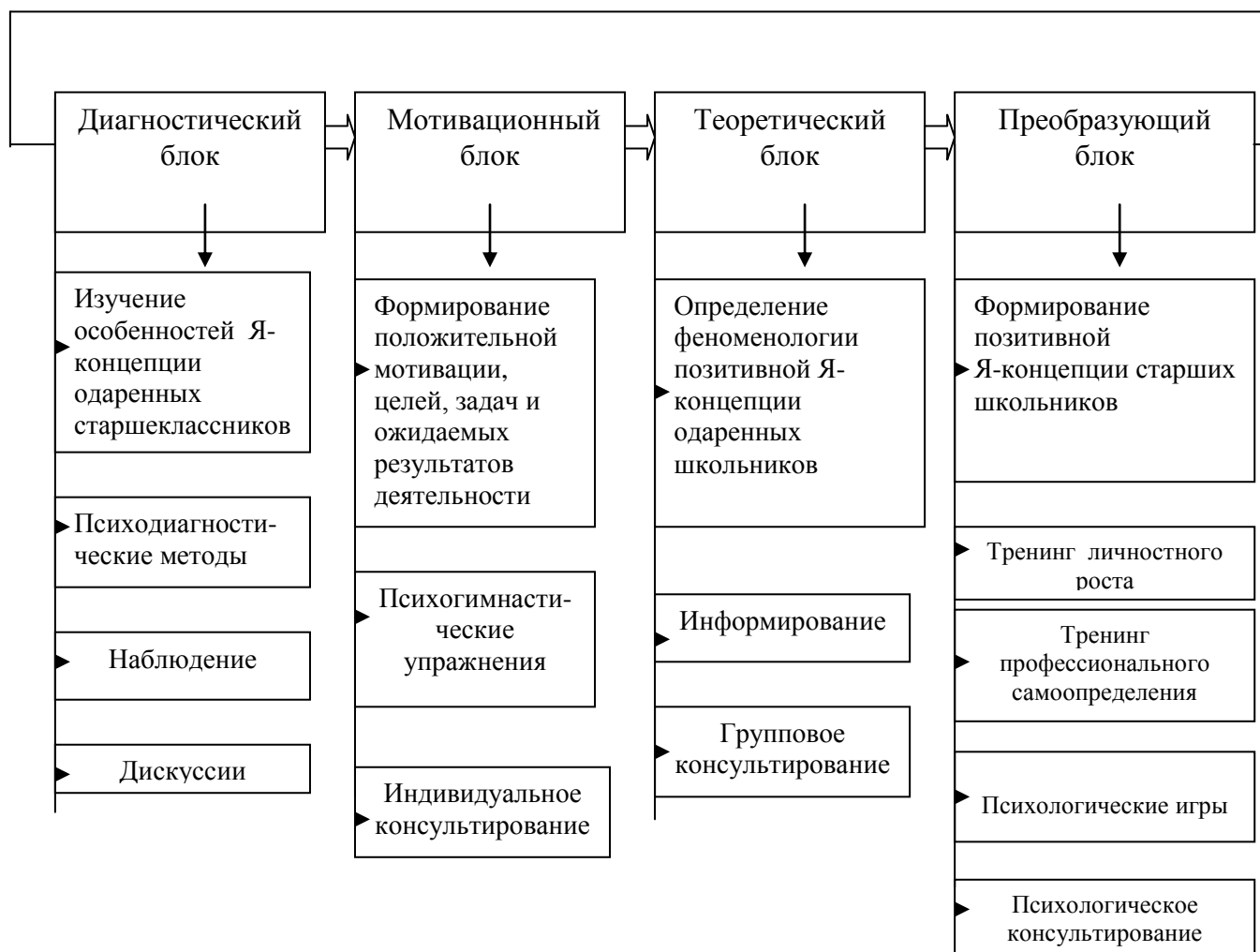


Рис. 2. Схема реализации экспериментальной программы формирования позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников.

Программа имеет устойчивую общую структуру, которая включает:

- пояснительную записку, в которой определены цель, задачи, принципы и форма, техники и приемы организации групповой деятельности;
- основные блоки программы (Рис. 2), отражающие виды деятельности педагога-психолога: диагностический (организация психодиагностического обследования

особенностей Я-концепции личности школьников, пред-тест и пост-тест), мотивационный (создание положительной мотивации к предстоящей деятельности), теоретический (предоставление информации о развиваемых параметрах), преобразующий (психолого-педагогическое взаимодействие);

- основные модули: «Кто Я? Какой Я? Во всем мире нет никого в точности такого же, как Я» (когнитивный компонент Я-концепции); «Я могу полюбить себя и подружиться с собой» (эмоционально-оценочный компонент Я-концепции); «Я принадлежу себе, и поэтому Я могу строить себя» (конативный компонент Я-концепции); «Я имею все, чтобы быть продуктивным, чтобы вносить смысл и порядок в мир вещей и людей вокруг меня» (ценностно-мотивационный компонент Я-концепции).

Нами была предпринята попытка оценить предлагаемую программу психолого-педагогического взаимодействия с точки зрения ее эффективности. Педагогу-психологу, прежде чем приступить к подобной деятельности, необходимо знать:

- 1) будет ли прогресс в развитии позитивной Я-концепции личности?
- 2) в чем конкретно он может выражаться? [5].

В первом случае речь идет непосредственно об оценке результативности программы, и может быть применен следующий алгоритм доказательства: у респондентов дважды определяются особенности Я-концепции личности (пред-тест и пост-тест) до начала осуществления опытно-экспериментальной программы и после нее. Соответственно, в случае, если показатели, характеризующие позитивную Я-концепцию личности, в ходе пост-теста окажутся существенно выше по сравнению с теми, которые были получены в ходе пред-теста, то можно сформулировать вывод о том, что программа обладает определенной результативностью.

Ответ на вопрос о том, в чем именно проявляется прогресс в развитии позитивной Я-концепции личности одаренных старшеклассников, предполагает качественный анализ полученных эмпирических результатов и выявление тех

компонентов в структуре Я-концепции, которые оказались наиболее чувствительны к внешним преобразованиям.

Корректность опытно-экспериментальной работы обеспечивалась соблюдением условий, выдвинутых В.Н. Дружининым: а) на начальном этапе КГ и ЭГ не должны различать по всем контролируемым переменным; б) КГ и ЭГ подвергаются одинаковому воздействию всех контролируемых факторов, за исключением воздействия независимой переменной; в) после экспериментального воздействия, вызванного манипулированием независимой переменной, группы надежно различаются между собой по уровню зависимой переменной [61].

В процессе реализации формирующего эксперимента исследуемые характеристики измерялись (пред-тест и пост-тест), сравнивались и формулировались выводы о причинах произошедших изменений. Пост-тест был проведен через две недели после завершения формирующего эксперимента, что позволяет установить устойчивость подученных сдвигов в исследуемых характеристиках в процессе групповой работы.

Организация групповой работы со старшеклассниками в форме тренинга предъявляет особые требования к ведущему этой деятельности [20]. Специфические особенности ведущего тренинга, работающего со старшеклассниками, определяются, с одной стороны, целями данного курса, а с другой - возрастными особенностями периода ранней юности.

В раннем юношеском возрасте у школьников усиливается интерес к общению со взрослыми, с которыми обсуждаются жизненные планы на будущее, намечаются способы реализации поставленных целей и задач [85].

В процессе становления и развития Я-концепции старших школьников, их собственная личная позиция перемещается в центр внимания. В этой связи целесообразен сознательный уход ведущего от функции эксперта и активизация позиции наблюдателя, фасилитатора построения конструктивного общения в группе. Внутренняя установка на позицию наблюдателя у ведущего тренинга в процессе коллективного взаимодействия с участниками групповой работы,

предполагает предоставление им разнообразных точек зрения на обсуждаемые ситуации, проблемы. Собственный взгляд ведущего, система восприятия и анализа рассматриваемых вопросов - равноправная часть мнения, складывающегося в тренинговой группе. Суждения ведущего не претендуют на единственную и неизменную истину, но и сохраняют право быть ею [9].

Реализуя функцию фасилитатора эффективного общения в тренинговой группе, ведущий содействует росту продуктивности ее деятельности, демонстрируя собственную активность и способность к самовыражению [37].

Содержание критериев и показателей эффективности деятельности по формированию позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников определяется поставленной целью и содержит интегральный критерий (позитивная Я-концепция) и частные критерии (когнитивный, эмоционально-оценочный, конативный).

Критерии эффективности формирования позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников. Критерий (греч. *kriterion* — средство для суждения) – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; средство проверки, мерило суждения, оценки. Критерий выражает сущностные изменения объекта и представляет собой знание предела, полноты проявления его сущности в конкретном выражении [56, 152].

А.А. Бодалев, А.А. Деркач и др. выделяют частные критерии и базовые (интегральные) эффективности деятельности психолога [144].

Интегральный критерий отражает принцип определения степени результативности деятельности психолога, представляет собой уровень развития конкретного признака, на основании которого производится оценка совокупного труда. Принципиальное значение имеет возможность создания интегрального критерия как совокупности частных. Критерии, которые синтезированы в интегральный признак, можно по отношению к этому критерию считать частными критериями. Основанием для этого является общий системообразующий признак, в качестве которого обоснованно принимается цель коррекционно-развивающей деятельности. Для конкретных

оценок в каждом критерии используются соответствующие показатели, которые позволяют измерить степень соответствия результатов деятельности поставленной цели и задачам с учетом влияния выявленных детерминантов [152].

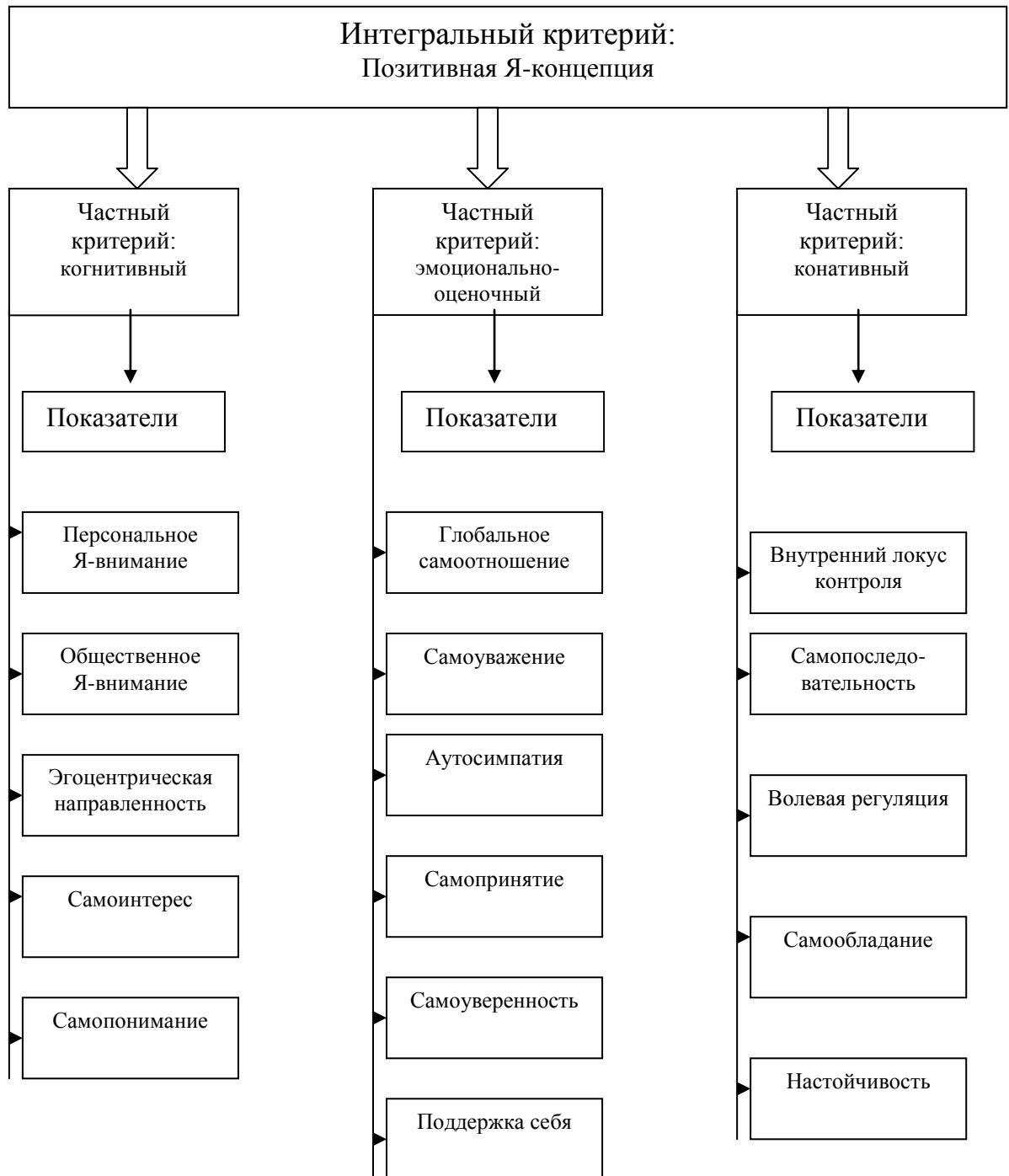


Рис.3 Содержание критериев и показателей эффективности деятельности по формированию позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников.

В ходе системного анализа исследуемых переменных нами было определено содержание критериев и показателей эффективности деятельности по формированию позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников (рис.3).

*Тематическое планирование
формирования позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников «Я – это Я, и Я – это замечательно!».*

Блок	Тема	Содержание деятельности	Часы Форма занятия
Диагностический и мотивационный блоки	<i>Занятие 1.</i> Открытие своего «Я»	– установление контакта с участниками группы; – создание положительной мотивации к предстоящей деятельности; – психодиагностическое обследование особенностей Я-концепции личности участников тренинга.	4 часа Урок психологии, проективные методики, опросники
	<i>Занятие 2.</i> Знакомство с самим собой	– информирование о результатах психодиагностического обследования.	2 часа Групповая консультация
Теоретический и коррекционно-развивающий блоки	1 часть: «Кто Я? Какой Я? Во всем мире нет никого в точности такого же, как Я» (когнитивный компонент Я-концепции).		
	<i>Занятие 3.</i>	– уточнение основных целей, задач и ожидаемого результата; – знакомство, установление основных правил и порядка работы группы; – определение сущности понятия и актуальности развития позитивной Я-концепции личности.	4 часа Тренинг
	<i>Занятие 4.</i>	– сформировать представление о значимости познания, изучения своего Я как средства обретения внутренней гармонии и личностной зрелости; – развитие основных механизмов самопознания:	4 часа Тренинг, групповая

	идентификации и личностной рефлексии; – осмысление необходимости постоянного самосовершенствования как обязательного критерия саморазвития, самоактуализации личности.	консультация.
<i>Занятие 5-6.</i>	– создание условий для понимания себя, своих уникальных возможностей, способностей, перспектив развития творческого, интеллектуального потенциала; – совершенствование когнитивной и экзистенциальной сторон самопонимания. – формирование предпосылок для развития бытийной стороны самопонимания, стимулирование размышлений о себе, ориентированных на поиск смысла своего существования; – актуализация интереса к собственным мыслям, чувствам, поступкам, готовности общаться с собой «на равных», уверенности в своей интересности для других.	4 часа Тренинг
2 часть: «Мне принадлежат все мои победы и успехи, все мои поражения и ошибки» (эмоционально-оценочный компонент Я-концепции).		
<i>Занятие 7-8.</i>	– осознание положения о том, что потребность в самоуважении является базовой для человека; – формирование представлений об особенностях самоотношения (субъект-объектное и субъект-субъектное способы отношения к себе); – создание условий для развития мотивации и готовности к изменению деструктивных установок в восприятии себя и окружающей действительности.	4 часа Групповая дискуссия, тренинг
<i>Занятие 9-10.</i>	– формирование позитивного отношения к себе и к миру; – стимулирование возникновения и укрепления ощущения собственной ценности, ослабление действия защитных механизмов, рост открытости, активности и спонтанности; – создание условий для принятия своих качеств в гармоничном сочетании с позитивным и постоянным саморазвитием, самосовершенствованием.	4 часа Тренинг
<i>Занятие 11.</i>	– формирование представлений о типах поведения: уверенное, неуверенное, агрессивное; – развитие навыков уверенного поведения; – совершенствование способов, приемов	4 часа Тренинг

		конструктивного общения.	
	3 часть: «Я принадлежу себе, и поэтому Я могу строить себя» (поведенческий компонент Я-концепции).		
	<i>Занятие 12-13.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – формирование представлений о внутреннем и внешнем локусе контроля; – актуализация предпосылок развития интернальной направленности личности как одной из основных характеристик уверенной в себе, зрелой личности; – формирование навыков саморегуляция стрессовых состояний и психического перенапряжения, гармонизации и оптимизация функциональных состояний – анализ природы возникновения негативных психических состояний человека. 	2 часа Тренинг
	4 часть: «Я имею все, чтобы быть продуктивным, чтобы вносить смысл и порядок в мир вещей и людей вокруг меня» (мотивационно-ценностный компонент Я-концепции).		
	<i>Занятие 14 -15.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - осмысление значимости определения и уточнения жизненных целей для личностного развития, самоопределения, обретения собственной идентичности; - рассмотрение внутренних факторов, в большей или меньшей степени благоприятствующих организации успешного процесса самореализации жизненных предназначений и задач; - актуализация сильных сторон личности для достижения поставленных целей, задач. 	
Диагностический блок	<i>Занятие 16.</i>	- изучение и измерение содержания и динамики позитивных изменений.	2 часа проективные методики, опросники.
	<i>Занятие 17.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - оценивание уровня достижения цели, обобщение достигнутых результатов; - стабилизация позитивной динамики; - формирование долгосрочной мотивации на поддержание и дальнейшее развитие достигнутых результатов. 	2 часа Групповая консультация
		Всего:	38 часов

Ход занятий

1. *Ритуал приветствия.* В начале занятия проводятся психогимнастические упражнения, которые позволяют участникам переключиться на ситуацию «здесь и теперь», обратить внимание друг на друга, почувствовать группу, поздороваться. В результате проведения подобранных психотехник выравнивается эмоциональное состояние участников, создается благоприятная для работы атмосфера.
2. *Опрос самочувствия.* Опрос самочувствия включает в себя рефлекссию собственного эмоционального и физического состояния, обмен своим состоянием и настроением, техники, направленные на снятие нервно-психического напряжения.
3. *Основная (рабочая) часть.* Реализация основного содержания занятия допускает формулирование ведущим темы встречи и ее реализацию. Психотехники завершаются обсуждением и рефлексией.
4. *Опрос самочувствия.* Осуществляется анализ эффективности психологического воздействия тренинга на формирование необходимых свойств. Анализируется динамика психического состояния участников группы.
5. *Ритуал прощания.* Фокусируется позитивный настрой на совместную деятельность, поддерживается мотивация на дальнейшую деятельность.

Таким образом, в опытно-экспериментальном исследовании особенностей Я-концепции одаренных старшеклассников были определены и реализованы следующие этапы: теоретический (2007 – 2008), подготовительный (2008 – 2009), опытно-экспериментальный (2009 – 2010), интерпретационный (2010 – 2011).

Применялись эмпирические методы: метод контрастных групп констатирующий, формирующий эксперимент и психодиагностический метод, направленные на исследование Я-концепции личности и одаренности старших школьников. Использование метода контрастных групп позволило выделить из общей выборки испытуемых группу одаренных старшеклассников, из числа которых были сформированы контрольные и экспериментальная группы. Психодиагностические методики, реализуемые в нашем исследовании, были

дифференцированы по двум направлениям: 1) методы исследования особенностей Я-концепции личности; 2) методы исследования показателей одаренности старшеклассников.

Полученные в ходе исследования эмпирические данные были подвергнуты математико-статистической обработке с использованием методов математической статистики: а) методы описательной статистики; б) коэффициенты корреляции К. Пирсона, Ч. Спирмена, в) факторный анализ методом главных компонент; г) t-критерий Стьюдента, позволяющий судить о значимости различий по выделенным показателям. Для обработки данных использовался пакет программ «Statistic 6.0.», «SPSS 12.0 for WINDOWS».

В исследовании приняли участие учащиеся 10-11-х классов трех образовательных учреждений города Челябинска. Выборка на констатирующем этапе исследования составила 489 человек, на формирующем этапе - 90 человек (ЭГ - 30 человек, КГ1 - 30 человек, К2 - 30 человек). Первую контрольную группу (КГ1) составили одаренные старшеклассники, обучающиеся в гимназии, вторую контрольную группу (КГ2) образовали одаренные школьники из общеобразовательных школ. Об однородности КГ1, КГ2 и ЭГ свидетельствует отсутствие статистически достоверных различий в исследуемых параметрах на этапе пред-теста. Общий объем выборки составил - 579 школьников.

В ходе психологического моделирования было определено содержание критериев и показателей эффективности деятельности по формированию позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников определяется поставленной целью и содержит интегральный (позитивная Я-концепция) и частные (когнитивный, эмоционально-оценочный, конативный) критерии.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в ходе психолого-педагогического взаимодействия участников. Под целевым психолого-педагогическим взаимодействием понимается специально организуемая совместная деятельность педагога-психолога и старших школьников, направленная на достижение поставленных целей.

Программа целевого психолого-педагогического взаимодействия «Я – это Я, и Я – это замечательно!» предусматривает 17 встреч, которые осуществляются 1–2 раза в неделю. Продолжительность каждой встречи 1,5 – 3 часа, в зависимости от содержания реализуемых задач. Общая продолжительность программы психолого-педагогического взаимодействия составляет 38 часов.

Программа имеет устойчивую общую структуру, включающую пояснительную записку (цель, задачи, принципы и форма, техники и приемы организации групповой деятельности), обязательные блоки (диагностический, мотивационный, теоретический и преобразующий) и модули, отражающие основные компоненты Я-концепции.

ГЛАВА III

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

3.1. Корреляционный анализ результатов констатирующего эксперимента

Гипотеза исследования базируется на предположении о наличии взаимосвязей между показателями одаренности и позитивной Я-концепции личности старших школьников.

Корреляционный анализ – это совокупность методов статистического исследования взаимосвязи между произвольными переменными или признаками. Корреляционные связи свидетельствуют о совместном согласованном изменении двух исследуемых переменных, не устанавливая причинно-следственной зависимости этих изменений.

Корреляционному анализу были подвергнуты полученные результаты исследования показателей одаренности и позитивной Я-концепции личности. Проведенная процедура корреляционного анализа позволила определить

основные характеристики связи: тесноту, или силу, (при: *- $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$, *** - $p \leq 0,001$), направление и количество.

Проведенный анализ интеркорреляционных взаимосвязей показателей одаренности и позитивной Я-концепции позволил уточнить структуру и выявить доминанты внутри каждого диагностического блока.

Анализируя интеркорреляционные взаимосвязи компонентов позитивной Я-концепции, следует обозначить наличие значимых связей (28%) и достаточно выраженную тесноту (33% - $p \leq 0,05$, 67% - $p \leq 0,01$) между ее когнитивным, эмоционально-оценочным и конативным компонентами. В структуре позитивной Я-концепции личности активизируются доминирующие позиции показателей когнитивного компонента позитивной Я-концепции: «самоинтерес» (75% взаимосвязей), «самопонимание» (50% взаимосвязей), «приватное Я-внимание» (36% взаимосвязей), «эгоцентрическая направленность» (28% взаимосвязей); показателей эмоционально-оценочного компонента: «глобальное самоотношение» (75% взаимосвязей), «самоуважение» (25% взаимосвязей); показателей конативного компонента: внутренний локус контроля (33% взаимосвязей).

Наибольшее количество корреляционных взаимосвязей и более выраженная сила (33% - $p \leq 0,05$, 67% - $p \leq 0,01$) отмечаются между показателем глобального самоотношения и показателями Я-внимания, самоинтересом и показателями Я-внимания. Прямо пропорциональный характер связи наблюдается между глобальным самоотношением и персональным и общественным Я-вниманием, обратно пропорционально соотносятся глобальное самоотношение и социальный страх. Следуя логике корреляционного анализа, можно предположить, что активизация стремления личности обращать внимание на свой внутренний мир, развитая рефлексия, интерес к тому, как человек воспринимается другими людьми, будет способствовать формированию его самоотношения как интегрального чувства «за» или «против» собственного «Я». Характер самоотношения личности будет определяться дифференцированными характеристиками самоотношения и

установками на различные действия в адрес своего «Я». Позитивное самоотношение раскрывается через одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивную самооценку. В свою очередь, негативный характер самоотношения будет стимулировать повышение у личности неуверенности, скованности, чувства дискомфорта в социальных контактах.

Интеркорреляционные взаимосвязи таких показателей когнитивного компонента позитивной Я-концепции как самоинтерес и Я-внимание, самоинтерес и эгоцентрическая направленность личности характеризуются прямо пропорциональной взаимообусловленностью и теснотой (67% - $p \leq 0,05$, 33% - $p \leq 0,01$). Выявленные особенности дают основание высказать предположение, что интерес личности к себе запускает процессы самонаблюдения и самопознания, способствует развитию личностной рефлексии и позволяет личности достаточно успешно балансировать между стремлением к автономии от других людей и тенденцией обращать внимание на общественные аспекты своего «Я».

Анализ взаимосвязей между компонентами позитивной Я-концепции личности позволяет обозначить следующие тенденции. Интерпретация взаимосвязи между самоуважением и эгоцентрической направленностью личности позволяет выдвинуть предположение, что отношение к себе, обусловленное реальными достоинствами или недостатками, согласуется со стремлением личности концентрировать внимание на своих качествах, мыслях, переживаниях, целях.

Сравнительный анализ интеркорреляционных взаимосвязей исследуемых показателей позволяет установить, что наибольшее количество взаимосвязей обнаружено между когнитивными, эмоциональными показателями позитивной Я-концепции и конативными показателями (27%). Полученные взаимосвязи имеют сравнительно низкую тесноту: 83% - $p \leq 0,05$, 17% - $p \leq 0,01$ и преимущественно раскрываются как прямо пропорциональная связь. Наиболее выраженные прямые взаимосвязи наблюдаются между персональным Я-

вниманием (внимание на внутренние события своего мира, размышления о себе) и характеристиками волевой регуляции (самообладание, настойчивость). Положительные значимые взаимосвязи при $p \leq 0,05$ характеризуют соотношение самоуважения, аутосимпатии, самоинтереса с волевой регуляцией и настойчивостью. Выявленные особенности позволяют сделать вывод, что при сформированной способности человека к самодетерминации и саморегуляции своей деятельности и познавательных процессов, наблюдается вера в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, доверие к себе и позитивная самооценка, интерес к собственным мыслям и чувствам, уверенность в своей интересности и значимости для других.

По данным корреляционного анализа взаимосвязей конативного показателя «локус контроля» с другими переменными наблюдается прямо пропорциональная связь внутреннего локуса контроля с самоуважением, самопринятием и обратно пропорциональная взаимосвязь между внешним локусом контроля и самоуважением, самопониманием и самопоследовательностью. Установленный факт доказывает, что позитивный характер Я-концепции согласуется со способностью личности детерминировать собственное поведение и деятельности затраченными усилиями и реальными достижениями.

Полученные коэффициенты интеркорреляционных взаимосвязей эмоциональных компонентов самоуважения, самопринятия и конативного компонента «внутренний локус контроля» позволяют констатировать, что обусловленное и безусловное отношение к себе взаимосвязано с интернальной ориентацией личности, раскрывающейся в поиске причин и принятии ответственности за результаты собственной деятельности и поведения преимущественно в приложении своих усилий и способностей.

Обратно пропорциональный характер взаимосвязей наблюдается между внутренним локусом контроля и когнитивными показателями персональное и общественное Я-внимание. Следовательно, можно предположить, что при согласованности частных критериев позитивной Я-концепции характер этих

связей неоднозначен. При интенсивном, напряженном внимании личности к различным аспектам своего «Я» может наблюдаться снижение стремления личности объяснять причины эффективности собственной деятельности своим усилиям и способностям. Экстернальная ориентация выступает препятствием на пути становления зрелости личности, стремления стать субъектом жизненного пути.

Таким образом, проведенный анализ интеркорреляционных взаимосвязей между когнитивным, эмоционально-оценочным, конативным компонентами Я-концепции обосновывает объединение названных элементов в модель формирования позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников и обосновывает содержания уровней ее формирования (стихийно-эмпирического, эмпирического, теоретического).

Анализ коэффициентов интеркорреляционных взаимосвязей показателей одаренности старших школьников позволяет отметить, что наибольшее количество связей (33%) наблюдается между показателем «интеллект» и «креативность». Раскрывая содержание этих взаимосвязей, следует обозначить следующие тенденции. Наибольшей теснотой (56% - $p \leq 0,05$, 44% - $p \leq 0,01$) характеризуются взаимосвязи между вербальной креативностью и вербальными интеллектуальными параметрами (общая осведомленность, способность к оперированию вербальным материалом, понятливость, аналогии, дедуктивное мышление), вербальной креативностью и интегральным интеллектуальным показателем.

Среди показателей невербальной креативности наибольшее количество взаимосвязей и их теснота наблюдается между разработанностью и вербальными интеллектуальными параметрами (общая осведомленность, способность к оперированию вербальным материалом, понятливость, аналогии, дедуктивное мышление), разработанностью и невербальными интеллектуальными параметрами (практическое математическое мышление, гибкость восприятия), разработанностью и интегральным интеллектуальным показателем.

Большинство полученных взаимосвязей между показателями «интеллект» и «креативность» (94%) характеризуется как прямо пропорциональная связь. Следовательно, при повышении уровня интеллекта уровень креативности будет выше. По мнению, В.Н. Дружинина, взаимный рост интеллекта и креативности возможен до определенного «интеллектуального порога», после преодоления которого, взаимосвязь анализируемых категорий будет иметь обратно пропорциональный характер [61].

В структуре интеркорреляционных взаимосвязей между интеллектом и мотивацией превалирует мотив «позиция школьника» (75%), раскрывающийся через обязательства хорошо учиться, следовать правилам поведения, регламентирующим учебный процесс. Выявленные взаимосвязи характеризуются как достаточно устойчивые (52% - $p \leq 0,05$, 48% - $p \leq 0,01$) и обратно пропорциональные (100%). Следуя логике корреляционного анализа, можно отметить, что чем выше стремление старшеклассника соответствовать требованиям учебно-воспитательного процесса, тем ниже уровень интеллекта и наоборот. Развивая эту мысль, следует обозначить, что одаренные школьники часто испытывают сложности в принятии и следовании школьным требованиям, что может ограничивать реализацию их потенциала.

Положительные взаимосвязи наблюдаются между интеллектуальными показателями (гибкость восприятия, понятливость, дедуктивное мышление) и коммуникативным, эмоциональным мотивами и мотивом саморазвития. Это позволяет сформулировать предположение, что в старшем школьном возрасте развитие интеллекта будет более интенсивным в атмосфере доброжелательности, эмоциональной привлекательности, в процессе совместной работы и общения со сверстниками, с применением нестандартных развивающих заданий и проблемных ситуаций.

Взаимосвязи между интеллектуальными показателями и познавательным мотивом являются немногочисленными (25%) и обратно пропорциональными (100%). Возможным объяснением того факта, что чем выше интеллект, тем ниже учебная познавательная мотивация, является ограниченность

познавательной мотивации рамками учебного процесса, а познавательные интересы одаренного школьника могут выходить за пределы школьной программы.

Резюмируя результаты анализа интеркорреляционных связей, следует установить, что среди показателей позитивной Я-концепции преобладающие позиции по количеству взаимосвязей занимают такие переменные как самоинтерес, персональное и общественное Я-внимание (когнитивный компонент), самоуважение, самопринятие, аутосимпатия (эмоционально-оценочный компонент), внутренний локус контроля, волевая регуляция, самообладание, настойчивость (конативный компонент). Анализ обнаруженных взаимосвязей доказал обоснованность проведенного нами в ходе психологического моделирования объединения показателей позитивной Я-концепции в зависимости от уровней ее формирования (стихийно-эмпирического, эмпирического и теоретического).

Доминантами в структуре интеркорреляционных взаимосвязей показателей одаренности выступают дедуктивное мышление, способность к оперированию вербальным материалом, объем практических знаний (интеллектуальный показатель), вербальная креативность и разработанность (творческий показатель), мотив «позиция школьника», познавательный мотив (мотивационный показатель).

В соответствии с выдвинутой гипотезой исследования нами был осуществлен анализ взаимосвязей между когнитивным, эмоционально-оценочным, конативным компонентами позитивной Я-концепции и показателями одаренности: интеллектом, креативностью и мотивацией.

В структуре корреляционных взаимосвязей между показателями позитивной Я-концепции и интеллектом преобладает активность показателей конативного компонента (47%). Наибольшая численность и теснота обнаружена между общей волевой саморегуляцией поведения и интеллектом (интегральный интеллектуальный показатель, осведомленность, скорость восприятия текста, объем практических знаний, комбинаторно-логическое

мышление, индуктивное мышление, эффективность процессов памяти), самообладанием и интеллектом (интегральный интеллектуальный показатель, осведомленность, скорость восприятия текста, комбинаторно-логическое мышление, индуктивное мышление, эффективность процессов памяти), настойчивостью и интеллектом (гибкость восприятия, скорость восприятия текста, комбинаторно-логическое мышление, индуктивное мышление). Коэффициенты корреляции варьируют от 0,05 до 0,01 и выражают обратно пропорциональную связь. Данный факт позволяет утверждать, что сформированность основных познавательных процессов и мыслительных операций взаимосвязана со способностью личности регулировать свою деятельность. При этом, чем выше уровень сформированности интеллекта, тем менее выраженной является способность к волевой регуляции, уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний, настойчивость в достижении поставленной цели и наоборот. Обнаруженные взаимосвязи позволяют отметить, что у одаренного старшеклассника присутствуют трудности в волевой саморегуляции поведения в целом, в способности доводить начатое дело до завершения, в уровне произвольного контроля эмоциональных реакций.

Интерес для нашего исследования представляет анализ взаимосвязей между локусом контроля и интеллектом. Так, статистически значимые на уровне 0,05%, 0,01% прямо пропорциональные (100%) взаимосвязи наблюдаются между внутренним локусом контроля и интеллектом (интегральный интеллектуальный показатель, скорость восприятия текста, понятливость, комбинаторно-логическое мышление, образное мышление). Установленные взаимосвязи между внешним локусом контроля и интеллектом характеризуются как обратно пропорциональные. Следовательно, можно констатировать значимость при интеллектуальном развитии интернальной направленности личности, способности детерминировать достижения и промахи собственными усилиями и принимать за них ответственность.

Сравнительный анализ корреляционных плеяд между показателями когнитивного критерия позитивной Я-концепции и интеллектом (45%) позволяет установить, что большинство значимых взаимосвязей характеризуются как достаточно устойчивые (56% - $p \leq 0,05$, 33% - $p \leq 0,01$, 11% - $p \leq 0,001$) и обратно пропорциональные (93%). В структуре корреляционных взаимосвязей доминируют такие показатели когнитивного критерия как: персональное и общественное Я-внимание, которые обнаруживают выраженную численность (9 из 12, 10 из 12 связей соответственно) и тесноту (превалирует уровень значимости $p \leq 0,01$). Соотношение самоинтереса и интеллекта характеризуется снижением численности (6 из 12 связей) и тесноты (превалирует уровень значимости $p \leq 0,05$) корреляционных взаимосвязей.

Среди немногочисленных взаимосвязей (13%) между показателями эмоционально-оценочного критерия и интеллекта интерес для нашего исследования представляют соотношения «поддержка себя» - «гибкость мышления», «поддержка себя» - «образное мышление», «аутосимпатия» - «индуктивное мышление», «самоуважение» - «эффективность процессов памяти», которые соответствуют уровню значимости 0,05% и имеют обратно пропорциональный характер. При этом, следует отметить, что положительная взаимосвязь на уровне $p \leq 0,05$ наблюдается между интегральным интеллектуальным показателем, индуктивным мышлением и самообвинением, характеризующимся преобладанием отрицательных эмоций в адрес своего «Я». Совокупность представленных фактов позволяет предположить, что чем выше уровень интеллектуального развития, тем ниже поддержка и одобрение себя.

Анализ корреляционных связей между компонентами позитивной Я-концепции и креативностью позволяет установить следующие тенденции. Когнитивный, эмоционально-оценочный и конативный компоненты имеют сравнительно равную численность (36%, 30% и 32% соответственно), тесноту (превалирует уровень значимости $p \leq 0,05$). В структуре взаимосвязей доминируют со стороны Я-концепции - самопонимание (3 из 5 связей), самоуважение (3 из 5 связей), настойчивость (3 из 5 связей), самообладание (2

из 5 связей); со стороны креативности – оригинальность (6 из 14 связей) и вербальная креативность (6 из 14 связей), которые соответствуют уровню значимости 0,05% и в большинстве (90%) имеют обратно пропорциональную направленность. Следуя логике корреляционно анализа, можно предположить, что чем выше уровень развития творческого мышления, тем ниже способность личность понимать и позитивно оценивать себя в сравнении с общепринятыми эталонами и стремление школьника к завершению начатого дела.

Усилением тесноты (58% - $p \leq 0,01$) отличаются прямые статистически значимые взаимосвязи между когнитивным (49%), эмоционально-оценочным (35%), конативным (46%) компонентами позитивной Я-концепции и мотивацией старшеклассников. Наибольшей теснотой (36% - $p \leq 0,05$, 64% - $p \leq 0,01$) отличаются взаимосвязи между показателями конативного критерия и учебными мотивами, при этом большая их часть (85%) имеет прямо пропорциональный характер. Особенно выраженными по количеству (9 из 9) и силе (11% - $p \leq 0,05$, 89% - $p \leq 0,01$) являются положительные взаимосвязи между волевой регуляцией и мотивами, присущими одаренным школьникам: познавательным мотивом, мотивом саморазвития, мотивом достижения успеха. Следовательно, можно отметить, что чем выше уровень сформированности волевой регуляции поведения у старшеклассника, проявляющейся в умении направлять свою деятельность и поведение, способности успешно действовать в эмоционально напряженных ситуациях, стремлении завершать начатое дело, тем выше мотивационная включенность в деятельность и наоборот.

Корреляционный анализ взаимосвязей эмоционального компонента Я-концепции и мотивации позволяет установить, что эти связи отличаются снижением тесноты (89% - $p \leq 0,05$, 11% - $p \leq 0,01$) и прямой направленностью (100%). Максимальное количество значимых взаимосвязей наблюдается между такими показателями эмоционально-оценочного критерия как: «глобальное самоотношение», «аутосимпатия», «поддержка себя» и следующими мотивами: «коммуникативный мотив», «эмоциональный мотив», «мотив саморазвития». Полученная корреляционная матрица позволяет установить, что в старшем

школьном возрасте существенным для общего характера самоотношения, принятия и одобрения себя является совместная деятельность и общения, основанные на доброжелательном отношении друг к другу, признании и уважении. Также следует отметить, что личности с безусловным принятием себя, распространяющимся и на недостатки и промахи, в большей степени способны к саморазвитию, личностному росту. Развитие обнаруженная тенденция получает при анализе соотношения эмоционального, внешнего мотивов, мотива саморазвития и социального страха. Так, обратно пропорциональные взаимосвязи эмоционального мотива и саморазвития можно интерпретировать таким образом: чем у старших школьников стремление развиваться и быть эмоционально включенным в учебную деятельность, тем меньше им присущи застенчивость, неуверенность, скованность. Прямо пропорциональная связь между внешним мотивом и социальным страхом позволяет предположить, что учащихся с выраженным стремлением соответствовать всем предъявляемым нормам и требованиям, порой в ущерб собственной индивидуальности, характеризует повышенная конформностью, зависимость, робость, ограничение стремления свободно и полноценно развиваться.

Характеризуя статистически значимые взаимосвязи между когнитивным компонентом и мотивацией, следует отметить «персональное Я-внимание», обнаруживающего 6 из 7 возможных связей и достаточно выраженную тесноту (17% - $p \leq 0,05$, 83% - $p \leq 0,01$) и «общественное Я-внимание», представленность которого составляет 4 из 7 взаимосвязей (75% - $p \leq 0,05$, 25% - $p \leq 0,01$). Прямо пропорциональная зависимость характеризует взаимосвязи персонального Я-внимания и эмоциональный мотив, мотив саморазвития, мотив достижения успеха, мотив «позиция школьника», обратно пропорционально персональное Я-внимание взаимосвязано с познавательным ($p \leq 0,01$) и коммуникативным ($p \leq 0,05$) мотивами. Выявленная тенденция позволяет предположить, что чрезмерная увлеченность исследовательской деятельностью, глубокое погружение в различные системы знаний об окружающем мире, присущие

одаренной личности, могут препятствовать адекватному восприятию своего внутреннего «Я», конструктивным и зрелым размышлениям о собственных возможностях, переживаниях, поступках. Общественное Я-внимание имеет положительную связь с познавательным и коммуникативным мотивом, отрицательную – с мотивами достижения и внешним. Можно предположить, что старшеклассник, ориентированный на получение новых знаний в процессе совместной деятельности может испытывать затруднения в адекватном восприятии себя с позиции другого человека, а школьники, ориентированные на достижение результатов и обладающие высокой нормативностью поведения, могут достаточно объективно увидеть себя с позиции другого человека. Одаренные школьники попадают преимущественно в первую категорию, испытывая затруднения в процессе самовосприятия, самонаблюдения.

В структуре корреляционных взаимосвязей между компонентами Я-концепции и мотивацией, ведущее место со стороны показателей одаренности занимает мотив саморазвития по численности (28%) и силе (55% - $p \leq 0,01$). При этом, направление установленных отношений носит неоднозначный характер. Положительно коррелирует этот мотив с показателями когнитивного компонента: персональным Я-вниманием, самоинтересом и эмоционально-оценочного критерия: глобальное самоотношение, аутосимпатия, самоуверенность. Отрицательная взаимосвязь установлена между мотивом саморазвития и самопоследовательностью. Развивая эту мысль в русле корреляционного анализа, следует обозначить, что усиление внимания и интереса личности к себе, своему внутреннему миру, будет повышать стремление школьника к самосовершенствованию, развитию своих познавательных процессов и личностных качеств. Чем выше склонность личности контролировать и корректировать каждый нюанс собственного поведения, тем ниже потребность в саморазвитии. Блокирование мотивации саморазвития наблюдается и при выраженном самообвинении, проявляющемся в готовности поставить себе в вину собственные промахи и недостатки.

Взаимосвязь между этими переменными интерпретируется как достаточно тесная ($p \leq 0,01$) и обратно пропорциональная.

Резюмируя результаты корреляционного анализа, следует обозначить наличие тесных взаимосвязей между показателями одаренности и Я-концепцией личности в ранней юности. Это обосновывает выдвинутое предположение об особенностях формирования Я-концепции одаренного старшеклассника по сравнению со сверстниками.

В процессе нашего исследования можно констатировать существование достаточно обширного спектра показателей позитивной Я-концепции личности, дающих высокие корреляции со всеми показателями одаренности. Так, отрицательную взаимообусловленность можно отметить между интеллектом, креативностью и такими показателями позитивной Я-концепции как самопонимание, самоинтерес, персональное и общественное Я-внимание, эгоцентризм (когнитивный компонент), самоуважение, аутосимпатия, самопринятие, поддержка себя (эмоционально-оценочный компонент), самообладанием, настойчивостью и волевой саморегуляцией поведения (конативный компонент). Полученная закономерность позволяет установить, что старшеклассник, обладающий высоким интеллектуальным и творческим потенциалом, имеет существенные сложности в формировании позитивной Я-концепции.

В процессе корреляционного анализа было отмечено наличие взаимосвязей между мотивационным компонентом одаренности и показателями Я-концепции, направление связи между которыми преимущественно характеризуется как прямо пропорциональное. Преобладающее большинство учебных мотивов, в том числе и те, которые, по мнению исследователей, доминируют в структуре мотивации одаренного школьника, имеют преимущественно прямо пропорциональную взаимосвязь с показателями позитивной Я-концепции. Выявленная закономерность обосновывается возрастными особенностями старшего школьного возраста, для которого учебно-профессиональная деятельность является ведущей. В процессе

реализации учебно-профессиональной деятельности создаются предпосылки для формирования показателей позитивной Я-концепции старшего школьника.

Анализ интеркорреляционных взаимосвязей доказал объединение показателей позитивной Я-концепции в зависимости от уровней формирования (стихийно-эмпирического, эмпирического и теоретического), заложенных в модели.

Таким образом, проведенный статистический анализ корреляционных взаимосвязей сориентировал нас в особенностях выборки испытуемых, критериях и показателях анализа исследуемых переменных, позволил сформулировать цель и определить содержание программы целевого психолого-педагогического взаимодействия по формированию позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников.

3.2. Факторный анализ структуры позитивной Я-концепции старших школьников

Положение гипотезы о взаимосвязи показателей Я-концепции и одаренности в старшем школьном возрасте нашло подтверждение в ходе факторного анализа методом главных компонент. Вращение факторов производилось методом Varimax с нормализацией по Кайзеру.

Факторный анализ (ФА) – многомерный статистический метод, применяемый при обработке больших массивов экспериментальных данных [66]. По мнению, Б.М. Теплова, ФА решает две взаимосвязанные задачи: формально-математическую, заключающуюся в рациональном описании большого массива полученных данных, и научно-содержательную, позволяющую подтвердить или опровергнуть сформулированные гипотезы исследования относительно структуры взаимосвязей между отдельными переменными [179]. Разрешая последнюю задачу, ФА позволяет эксплицировать латентные структуры, конституирующие исходный массив информации [108]. В нашем исследовании цель применения ФА заключалась в

раскрытии, уточнении и описании структуры взаимосвязей позитивной Я-концепции и показателей одаренности.

Факторному анализу были подвергнуты данные, полученные на общей выборке испытуемых ($N=489$). В ходе ФА изучалось количество переменных (конструктов, дескрипторов) в каждом факторе, факторные нагрузки (веса), отражающие тесноту (меру) взаимосвязей и их направление (полюс). В качестве значимых рассматривались факторные нагрузки, по абсолютной величине превосходящие 0,4.

В результате проведенных расчетов обнаружено 8 факторов, нагружаемых исследуемыми переменными, которые в совокупности объясняют 74,78% дисперсии. Большинство факторов (7 из 8) являются биполярными.

Первый фактор объясняет 12,42% общей дисперсии и представлен 10 переменными, на положительном полюсе характеризующими компоненты позитивной Я-концепции: самоинтерес (когнитивный компонент), глобальное самоотношение, аутосимпатия, поддержка себя, самоуважение, самоуверенность (эмоционально-оценочный компонент); показатель креативности: гибкость. Вхождение указанных дескрипторов в единый фактор подтверждает взаимосвязь таких основополагающих категорий как «одаренность» и «позитивная Я-концепция».

Отрицательный полюс этого фактора образован конструктом «числовые ряды», относящимся к интеллектуальному показателю одаренности, и конструктом «самообвинение», который предполагает преобладание у школьника негативных эмоций в адрес собственного «Я», стремление ставить себе в вину свои промахи, неудачи, недостатки, что в итоге определяет негативный характер Я-концепции личности.

Существенная нагрузка (-0,821) фактора «числовые ряды», отражающего уровень индуктивного мышления, позволяет подтвердить обратно пропорциональное направление взаимосвязи компонентов позитивной Я-концепции и показателей одаренности, которое было нами установлено в

результате корреляционного анализа, и определить наиболее существенные переменные для дальнейшего анализа и организации опытно-экспериментальной работы.

Дескриптор «глобальное самоотношение», вошедший в фактор с наибольшим весом (0,823), отражает интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я». Достаточно выраженные нагрузки таких конструктов как «самоинтерес» (0,808), «аутосимпатия» (0,667), «поддержка себя» (0,604), «самоуважение» (0,544), «самоуверенность» (0,407) позволяют установить, что в целом характер самоотношения, представленный этим фактором, является позитивным.

Интерес для нашего исследования представляет тот факт, что в первый фактор вошли такие переменные как «аутосимпатия» и «самоуважение», отражающие соответственно самоотношение на основе эмоционального чувства привязанности и расположения к себе и результат положительной оценки себя по сравнению представлениями об успешной личности, определяющими «Я-идеальное». Выявленная особенность подчеркивает, что в структуре позитивной Я-концепции одаренного школьника необходимо учитывать безусловное и обусловленное достижениями отношение к себе.

Опираясь на содержательные характеристики переменных, имеющих наибольшие нагрузки, можно интерпретировать первый фактор как «позитивное самоотношение».

Второй фактор объясняет 10,34 % общей дисперсии и содержит 8 переменных, 7 из которых характеризуются как положительно направленные.

На положительном полюсе максимальные нагрузки имеют переменные, отражающие конативный компонент позитивной Я-концепции: самообладание (0,911), настойчивость (0,807), общая волевая саморегуляции (0,745). Это позволяет констатировать существенную значимость волевой саморегуляции и ее свойств (самообладание, настойчивость) в структуре исследуемых взаимосвязей. Выявленная особенность подтверждает особый исследовательский интерес к категории «саморегуляция» и специфику ее

формирования у одаренных школьников, отмеченные в процессе теоретического анализа (1.2.).

Объединение в одном факторе положительных по знаку конструкторов «самоуважение» (0,501) и «самопонимание» (0,473), отражающих соответственно эмоционально-оценочный и когнитивный компоненты позитивной Я-концепции, а также наличие в структуре фактора переменных «беглость» и «вербальная креативность», составляющих творческий показатель одаренности, подтверждает наличие и значимость взаимосвязей между креативностью и компонентами позитивной Я-концепции у одаренного школьника.

Отрицательный полюс фактора представлен конструктором «коммуникативный мотив», который имеет существенный для анализируемого фактора вес (-0,736). Данный факт свидетельствует о том, что присутствие у личности выраженного стремления к общению со сверстниками, повышенная потребность в уважении и признании со стороны одноклассников наблюдаются у эмоционально неустойчивой, неуверенной в себе личности, испытывающей трудности в противостоянии преградам на пути к цели, с преобладанием негативных оценочных установок по отношению к себе и затрудненным наблюдением и интерпретацией собственных мыслей, переживаний, поступков. Совокупность названных отрицательных представлений о себе и оценок блокирует экзистенциальные размышления личности, ориентированные на поиск смысла своего существования, препятствует самоактуализации.

Количество и наибольшие нагрузки в структуре этого фактора конструкторов, отражающих отдельные составляющие и волевую регуляцию в целом, позволяют сформулировать его название – «волевая саморегуляция поведения».

В *третьем факторе*, объясняющем 10,15% дисперсии, объединены 9 противоположных по направлению переменных.

В структуре фактора положительный полюс образован переменными (7 из 9), характеризующими интеллектуальный показатель одаренности и невербальную креативность. Совокупность переменных «исключение изображений» (0,717), «скрытые фигуры» (0,708), «интегральный показатель интеллекта» (0,693), «геометрическое сложение» (0,624), «осведомленность» (0,614), «арифметические задачи» (0,531), представленных по мере убывания факторной нагрузки, отражает общий уровень развития интеллекта и основные познавательные процессы и мыслительные операции: гибкость мышления и способность к инсайту, гибкость восприятия и независимость от поля зрения, образное мышление и пространственное воображение, информированность, эрудицию и объем долговременной памяти, практическое математическое мышление и концентрацию внимания. Переменная «оригинальность» раскрывается как один из главных показателей креативности и интерпретируется, как способность личности генерировать идеи, отличающиеся от очевидных, банальных, общепринятых. Объединение переменных в составе одного фактора подчеркивает взаимосвязь показателей «интеллект» и «креативность», обосновывая необходимость раскрытия одаренности через совокупность этих показателей.

Переменные, расположенные на отрицательном полюсе этого фактора, обнаруживают принадлежность к когнитивному компоненту позитивной Я-концепции. Так, переменная «эгоцентрическая направленность» с наибольшим весом (-0,784) и переменная «самопонимание» (-0,447) в структуре этого фактора, свидетельствуют об обратно пропорциональной взаимосвязи интеллекта, креативности и обращенности личности на свои переживания, мысли, поступки, стремления постигнуть собственное «Я». Следуя логике корреляционного анализа, обнаруженную взаимосвязь можно интерпретировать следующим образом: чем выше уровень интеллектуального развития личности, тем ниже внимание к собственным мыслям, качествам, мотивам и способность их адекватно истолковывать.

Исходя из содержания преобладающих переменных и их нагрузок, данный фактор следует обозначить как «интеллект – креативность».

Четвертый фактор объясняет 10,01% общей дисперсии и представлен сочетанием 7 переменных, отражающих когнитивный компонент Я-концепции, мотивацию и креативность.

Большая часть (4 из 5) переменных с положительным знаком характеризует общую направленность личности на восприятие себя, имеющую максимальную факторную нагрузку (0,945), и отдельные ее составляющие, представленные персональным (0,714) и общественным Я-вниманием (0,777), социальным страхом (0,847). Указанные переменные отражают тенденцию личности фокусировать свое внимание на внутренних и общественных сторонах собственного «Я», а также некоторую скованность, неуверенность личности в обществе других людей. Включение в этот фактор на положительном полюсе переменной «внешние мотивы» (0,660) позволяет предположить, что дискомфорт личности в общении с другими людьми провоцирует повышенную зависимость от внешних оценок и особую чувствительность к поощрению и наказанию.

Содержание противоположного полюса этого фактора определяют дескрипторы «беглость» и «самоинтерес как поведенческая установка». Отрицательная взаимообусловленность анализируемых переменных свидетельствует о том, что неадекватно усиленное внимание к аспектам своего «Я», сопровождаемое повышенной конформностью и ожиданием оценки окружающих, может препятствовать продуктивности творческой деятельности и блокировать интерес к собственным мыслям, чувствам, снижать уверенность в своей интересности для других.

Максимальные нагрузки и количество переменных в структуре фактора позволяют трактовать его как «самовосприятие личности».

Пятый фактор объясняет 9,30% общей дисперсии и объединяет 7 положительных переменных, отражающих иерархию учебных мотивов старшего школьника.

Наибольший факторный вес (0,821) имеет конструкт «мотив достижения», который предполагает стремление к совершенству в выполнении поставленной цели, желание быть лучшим. При этом чувство удовлетворения личность испытывает в ситуации достижения максимального высокого результата и при самостоятельном выполнении работы. Исследователи феномена одаренности подчеркивают, что характерной чертой одаренных школьников является перфекционизм, который может трансформироваться в невротическую потребность стремиться к неадекватно завышенным целям.

Мотив «позиция школьника» с факторным весом 0,751 раскрывается через внешние побудительные стимулы школьника хорошо учиться, выполняя главную гражданскую обязанность в этом возрасте. Выраженность в структуре этого фактора переменной «поддержка других» (0,732) свидетельствует об ориентации школьника на мнение, позицию других людей в процессе выполнения учебно-профессиональной деятельности, стремлении оказать помощь и поддержку окружающим людям. Поддержка собственного «Я», удовлетворение своих желаний может восприниматься вторичным по значимости, препятствуя полноценному самопониманию, самоуважению. Наличие и вес (0,603) переменной «эмоциональный мотив» позволяет установить важность эмоциональной привлекательности процесса обучения в школе, доброжелательную атмосферу в процессе учебной деятельности для одаренного старшеклассника. Данный факт подчеркивает, что положительная эмоциональная окрашенность процесса обучения может способствовать укреплению и повышению учебной мотивации старшеклассника.

Стремление совершенствовать свои умственные способности, повышать общий культурный уровень определяет содержание конструкта «мотив саморазвития» с нагрузкой 0,504. Представленность этого мотива в структуре мотивационной сферы позволяет предположить, с одной стороны, что у одаренного старшеклассника сформированы предпосылки для успешной самореализации и самоактуализации имеющегося потенциала, с другой

стороны, наименьший факторный вес мотива саморазвития в структуре фактора, свидетельствует о недостаточно зрелой потребности в самоактуализации, что, в свою очередь, может провоцировать некоторые трудности в развитии личности одаренных школьников.

Присутствие в составе фактора конструкта «внутренний локус контроля» (0,451) свидетельствует о детерминированности учебной мотивации школьника преимущественно собственными усилиями и достижениями. Интернальная ориентация личности предполагает ответственность за результаты своей деятельности и поведения и взаимосвязь с основополагающими показателями позитивной Я-концепции: уверенностью в себе, развитой личностной рефлексией, настойчивостью и самообладанием.

На отрицательном полюсе анализируемого фактора находится конструкт «самообвинение» (-0,428), характеризующийся негативной установкой личности по отношению к своему «Я», акцентировании внимания исключительно на своих неудачах и недостатках, вынесение категоричных самоприговоров, эмоциональных реакциях на себя в виде раздражения, презрения. Данный факт свидетельствует об обратной взаимосвязи мотивации учебной деятельности и негативного характера Я-концепции личности: школьник, мотивированный на учебную деятельность может иметь более противоречивые, негативные представления и оценки о своем «Я».

Преобладание в структуре фактора характеристик мотивационной сферы личности дает основание сформулировать его название – «структура мотивационной сферы старшеклассника».

В *шестой фактор*, объясняющий 8,68% общей дисперсии, входит 8 переменных. Данный фактор в матрице интеркорреляций выступает наиболее противоречивым по сравнению с предыдущими, так как имеет в своей структуре наибольшее количество отрицательных конструктов (3 из 8).

На положительном полюсе с наибольшей нагрузкой представлены конструкты, характеризующие интеллектуальную сферу и невербальную креативность. Конструкты «анalogии» (0,777), «пропущенные слова» (0,632),

«умозаключения» (0,611) характеризуют вербальный интеллект и отражают комбинаторно-логическое и дедуктивное мышление, способность к оперированию и пониманию вербального материала, скорость восприятия текста, помехоустойчивость суждений. Интегральный показатель интеллекта (0,510), расположенный на этом полюсе фактора, отображает общий уровень интеллектуального развития личности. Интеллект понимается как универсальная способность ставить и решать новые задачи.

Высокую нагрузку в этом факторе имеет переменная «разработанность» (0,701), выступающая одним из показателей невербальной креативности и раскрывающаяся через способность личности к изобретательской и конструктивной деятельности.

Отрицательный полюс образован переменными, отражающими негативный характер Я-концепции. Конструкт «внешний локус контроля» (-0,635) предполагает отсутствие у личности понимания взаимосвязи между своими действиями и значимыми событиями собственной жизни, блокирование стремления контролировать эту связь, отсутствие чувства ответственности за результаты своих поступков и деятельности. Экстернальная ориентация характеризует поведение человека в ситуации неудач и в сфере достижений, в равной степени затрагивая различные области социальной жизни, учебную и профессиональную деятельность. Конструкт «самоуверенность» (-0,522) в структуре этого фактора следует трактовать как неадекватно завышенное отношение к себе, склонность переоценивать результаты своей деятельности и черты характера. Возможно, подобная установка в адрес своего «Я» выступает в качестве защитной реакции личности, маскирующей чувство собственной неполноценности. Представленные варианты интерпретации переменной «самоуверенность» выступают характеристиками незрелой личности, препятствуют ее самореализации и самоактуализации.

Переменная «самообвинение» (-0,428), образующая отрицательный полюс этого фактора, раскрывается, как стремление личности акцентировать внимания преимущественно на собственных недостатках и промахах.

Совокупность переменных, образующих этот фактор, и их нагрузки позволяют сформулировать его название - «вербальный интеллект».

Седьмой фактор объясняет 7,64% дисперсии и включает 5 неоднородных переменных.

На положительном полюсе представлены переменные, характеризующие мотивационную и познавательную сферы личности (3 из 5). Наибольший факторный вес отличает конструкт «познавательный мотив» (0,719), раскрывающийся в стремлении школьника расширять и углублять знания об окружающем мире, в проявлении интереса к изучению учебных предметов. По мнению исследователей феномена одаренности, в иерархии мотивационной сферы одаренного школьника должны доминировать познавательные мотивы, предполагающие ориентацию на содержание учебной деятельности, овладение новыми знаниями. В структуре фактора мотивационную сферу дополняет мотив «саморазвитие» (0,435), который отражает потребность личности развивать в процессе учебной деятельности умственные способности, сообразительность, что позволит стать интересным, образованным человеком. Высшей формой саморазвития выступает самоактуализация - стремление человека реализовать свои потенциальные способности.

Резюмируя характеристики представленных переменных, следует установить, что познавательный мотив и мотив саморазвития образуют внутреннюю мотивацию личности на выполнение учебной деятельности.

Познавательную сферу в этом факторе отражает конструкт «понятливость» (0,448), включающий наблюдательность, объем практических знаний, умение строить умозаключения на основе своего жизненного опыта, здравый смысл. Прямая взаимосвязь конструктов, отражающих познавательную и мотивационную сферу, подчеркивает необходимость

включения в структуру одаренности интеллектуальных и мотивационных показателей, уточняя иерархию и виды ведущих мотивов у одаренного старшеклассника.

Отрицательный полюс образован 2 переменными, имеющими высокие факторные нагрузки, и отражающими в структуре самоотношения ожидаемое отношение других людей на различных уровнях: на обобщенном уровне как направление самоотношения (-0,782) и на уровне конкретных внутренних действий в адрес своего «Я» (-0,701). Ожидаемое отношение от других людей отражает ожидание определенного отношения к себе окружающих людей, которое может проявляться в уважении, одобрении, симпатии или осуждении, недовольстве, презрении.

Представленность перечисленных переменных в структуре этого фактора и обратный характер их взаимодействия позволяет установить, что доминирование познавательного мотива и мотива достижения, объем практических знаний, отличающих одаренную личность, будут способствовать большей зависимости личности от мнений, отношения, оценки других людей как на уровне отношения к себе, так и на уровне конкретных внутренних действий, обращенных на свое «Я». При этом, в ожидаемом отношении окружающих преобладают отрицательные, критические оценки, что, в конечном счете, препятствует формированию позитивной Я-концепции.

Исходя из содержательной характеристики выделенных шкал, несущих высокую нагрузку, выделенный смысловой инвариант можно интерпретировать как фактор «внутренняя мотивация - ожидаемое отношение от других».

Восьмой фактор, объясняющий 6,25% общей дисперсии, образует симптомокомплекс показателей позитивной Я-концепции и вербальной креативности. Фактор в равной степени представлен положительными (2) и отрицательными (2) конструктами.

Положительный полюс включает переменные «самопоследовательность» (0,651) и «вербальная креативность» (0,575). Самопоследовательность отражает согласованность между внутренними

намерениями, побуждающими к действию, и самими действиями, а также чувства личности по поводу управляемости и предсказуемости собственного «Я». Противоположным качеством выступает отсутствие реалистичности в суждениях и оценках, разрозненность намерений и поступков, нелогичность осуществляемых действий, неспособность контролировать свою жизнь. По мнению исследователей феномена одаренности, рассогласованность, диссинхрония характеризует не только отдельные стороны личности одаренного школьника, но и его психическое развитие в целом.

Выступая в нашем исследовании одним из показателей одаренности креативность, или творческий потенциал, характеризуется через вербальную креативность, которая раскрывается как скрытый, блокируемый творческий потенциал, основной составляющей которого является оригинальность.

На отрицательном полюсе фактора объединены переменные, отражающие содержание эмоционально-оценочного и конативного компонентов позитивной Я-концепции. Конструкт «внутренний локус контроля» (-0,663) соответствует высокому уровню субъективного контроля над значимыми жизненными ситуациями, позволяя личности анализировать большинство важных событий как результаты собственных усилий и действий и предполагает развитое чувство ответственности за них.

Конструкт «самопринятие» (-0,628) обозначает одобрение себя, независимо от результатов своей деятельности и поступков.

Установленная обратная взаимообусловленность вербальной креативности и самопринятия, интернальной ориентации личности подтверждает наличие у творчески одаренных школьников сложностей в позитивном безусловном самоотношении и принятии ответственности за собственные достижения.

Сопоставление переменных «самопоследовательность» и «внутренний локус контроля», образующих полярные полюса этого фактора, позволяет установить содержание их взаимосвязи. Так, высокий уровень выраженности самопоследовательности, предполагающей адекватность, логичность и

контроль своих намерений и действий, может трансформироваться в навязчивое стремление к постоянной самокоррекции своих качеств, поступков, деятельности и тревогу по поводу любой спонтанной реакции. Интернальная ориентация личности предполагает более зрелую реакцию на происходящие события и совершенные поступки, стимулируя стремление личности к самонаблюдению, самопониманию, самоуважению.

Потребность в тотальном контроле будет перекрывать способность личности детерминировать свои достижения собственными усилиями, препятствовать актуализации имеющегося у личности творческого и интеллектуального потенциала.

Представленный фактор по переменным с наибольшей нагрузкой был условно определен как «интернальность - самопоследовательность».

Таким образом, в процессе ФА было подтверждено положение гипотезы о взаимосвязи показателей одаренности и позитивной Я-концепции старших школьников. Результаты проведенного ФА позволяют констатировать обоснованность объединения в процессе моделирования показателей позитивной Я-концепции в три компонента: когнитивный, эмоционально-оценочный и конативный. Обнаруженные факторы позволяют уточнить наиболее существенные показатели позитивной Я-концепции для организации опытно-экспериментальной работы и последующей проверки ее эффективности. Когнитивный компонент включает самопонимание, самоинтерес, персональное и общественное Я-внимание, среди которых самопонимание и самоинтерес входят в состав нескольких факторов. Эмоционально-оценочный компонент представлен самоуважением, аутосимпатией, самопринятием, поддержкой себя, из которых самоуважение находится в структуре двух факторов. Конативный компонент образуют внутренний локус контроля, входящий в два фактора, самообладание, настойчивость, волевая регуляция.

3.3. Обсуждение результатов формирующего взаимодействия

Опытно-экспериментальный этап нашего исследования объединял организацию констатирующего и формирующего экспериментов. Результаты констатирующего эксперимента позволили раскрыть содержание и характер взаимосвязей между исследуемыми переменными, их факторную структуру, определить показатели и критерии формирования позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников. Констатирующий эксперимент предусматривал реализацию исследования показателей одаренности и Я-концепции старших школьников, выявление при помощи метода контрастных групп выборки одаренных школьников.

Применение метода контрастных групп позволило разделить общую выборку испытуемых (N=489) на две группы по уровню выраженности показателей одаренности: интеллект, креативность, мотивация. В первую группу (Г1) вошли испытуемые с высоким уровнем развития названных показателей (N=90), во вторую группу (Г2) - остальные школьники (N=399). Сравнительный анализ средних значений показателей одаренности у испытуемых Г1 и Г2 позволил зафиксировать факт их различия по анализируемым показателям.

Одаренные школьники были распределены в первую контрольную (КГ1), вторую контрольную (КГ2) и экспериментальную (ЭГ) группы по 30 респондентов в каждой.

Формирующий эксперимент направлен на определение истинности выдвинутой гипотезы исследования и включал исследование трех обозначенных групп. Полученные результаты были систематизированы на основе использования методов математико-статистического анализа.

В процессе осуществления опытно-экспериментальной работы по формированию позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников был использован параллельный эксперимент, который предполагал участие первой и второй контрольных (КГ1 и КГ2) и экспериментальной (ЭГ) групп.

В качестве независимой переменной выступило целевое психолого-педагогическое взаимодействие, направленное на формирование позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников. Зависимой переменной выступили показатели основных критериев позитивной Я-концепции. Достоверность выдвинутой гипотезы будет подтверждена, если в результате манипулирования независимой переменной произойдут статистически значимые, положительные изменения в показателях основных критериев позитивной Я-концепции респондентов в ЭГ. Дополнительным доказательством будет служить достижение прогнозируемых, статистически достоверных различий между исследуемыми характеристиками ЭГ и КГ1, ЭГ и КГ2 на этапе пост-теста, что также будет свидетельствовать об эффективности предлагаемых методов, поскольку их изменение в КГ1 и КГ2 определено лишь внешними переменными, а в ЭГ – совместным действием аналогичных внешних и независимой переменной.

Содержание программы психолого-педагогического взаимодействия по формированию позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников включало три модуля (2.3): 1) когнитивный «Кто Я? Какой Я? Во всем мире нет никого в точности такого же, как Я»; 2) эмоционально-оценочный «Я могу полюбить себя и подружиться с собой»; 3) конативный «Я принадлежу себе, и поэтому Я могу строить себя».

В процессе исследования эффективности экспериментальных действий по формированию позитивной Я-концепции был осуществлен анализ выраженности ее основных показателей у респондентов КГ1, КГ2 и ЭГ до и после их реализации. Сравнение полученных данных с использованием t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок позволяет констатировать их первоначальную эквивалентность. Полученные на этапе пред-теста значения по всем основным показателям одаренности и Я-концепции в КГ1, КГ2 и ЭГ не имеют значимых статистических отличий, что подтверждает предположение об однородности КГ1, КГ2 и ЭГ по основным исследуемым показателям одаренности и Я-концепции на этапе пред-теста (Рис. 4).

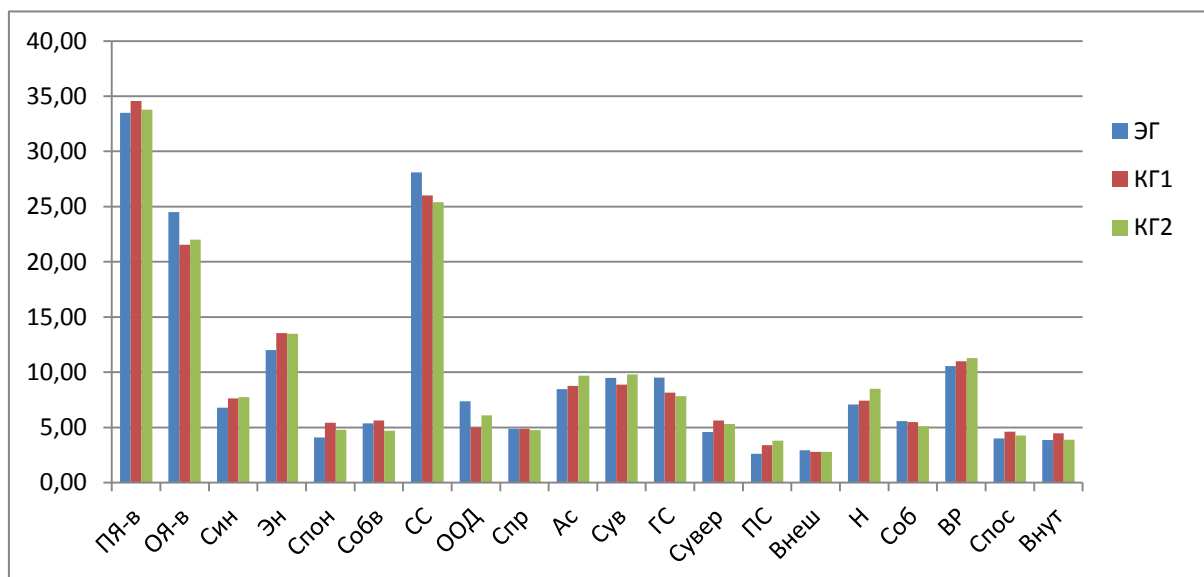


Рис 4. Показатели позитивной Я-концепции на этапе пред-теста.

Условные обозначения для рисунков 4-8: когнитивный компонент: ПЯ-в – персональное Я-внимание; ОЯ-в – общественное Я-внимание; Син – самоинтерес Эн – эгоцентрическая направленность; Спон – самопонимание; эмоционально-оценочный компонент: Собв – самообвинение СС – социальный страх; ООД – ожидание отношения других; Спр – самопринятие; Ас – аутосимпатия; Сув – самоуважение; ГС – глобальное самоотношение; Сувер – самоуверенность; ПС – поддержка себя; конативный компонент: Внеш – внешний локус контроля; Н – настойчивость; Соб – самообладание; ВР – волевая саморегуляция поведения; Спос – самопоследовательность; Внут – внутренний локус контроля.

В процессе моделирования нами были выявлены элементы позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников, объединенные в когнитивный, эмоционально-оценочный и конативный компоненты и представленные тремя уровнями сформированности: стихийно-эмпирическим (низкий), эмпирическим (средний) и теоретическим (высокий). Теоретический уровень в разработанной модели выступает высшим уровнем в процессе формирования позитивной Я-концепции одаренного старшеклассника по составу, качеству и своеобразию элементов. У большинства одаренных старшеклассников переход на этот уровень возможен в ходе целевого психолого-педагогического взаимодействия по формированию позитивной Я-концепции личности.

Сравнительный анализ содержания компонентов позитивной Я-концепции у респондентов ЭГ, КГ1, КГ2 позволил констатировать следующую их выраженность (в %) исходя из уровня формирования на этапе пред-теста. Показатели когнитивного компонента у респондентов ЭГ проявились у 33% (10

чел.) на стихийно-эмпирическом уровне, у 56,5% (17 чел.) на эмпирическом, у 10% (3 чел.) на теоретическом уровне. Показатели эмоционально-оценочного компонента: у 33,5% (10 чел.) на стихийно-эмпирическом уровне, у 53% (16 чел.) на эмпирическом уровне, у 13% (4 чел.) на теоретическом уровне. У испытуемых КГ1 показатели обсуждаемых компонентов представлены в таком процентном соотношении: когнитивный компонент – у 36,5% (11 чел.) на стихийно-эмпирическом уровне, у 53,5% (16 чел.) на эмпирическом уровне, у 10% (3 чел.) на теоретическом уровне. Респонденты КГ2 продемонстрировали следующее распределение по уровням: у 40% (12 чел.) на стихийно-эмпирическом уровне, у 50% (15 чел.) на эмпирическом уровне, у 10% (3 чел.) на теоретическом уровне.

Эффективность реализованной опытно-экспериментальной работы включает достижение теоретического уровня в сформированности показателей по трем компонентам позитивной Я-концепции. Более высокий уровень позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников формируется на базе и при условии сформированности предыдущего уровня, и вышестоящий уровень управляет нижележащим. Следуя этой логике, достижение теоретического уровня будет возможным в том случае, если будут сформированы свойственные только ему элементы позитивной Я-концепции (когнитивный компонент: самопонимание; эмоционально-оценочный компонент: самоуважение, уверенность в себе, поддержка себя; когнитивный компонент: внутренний локус контроля, самопоследовательность), а также те элементы, формирование которых осуществлялось на эмпирическом уровне.

Достоверность выводов об эффективности экспериментальной деятельности была подтверждена в результате статистического анализа динамики средних значений показателей позитивной Я-концепции на этапе пред- и пост-теста внутри ЭГ, КГ1, КГ2 с использованием t-критерия Стьюдента для связанных выборок.

В результате целевого психолого-педагогического взаимодействия большинство показателей Я-концепции обнаружили поступательную динамику (Рис. 5).

Статистически достоверного уровня различий в ЭГ достигли такие формируемые показатели когнитивного компонента позитивной Я-концепции, как «самоинтерес» ($p \leq 0,0001$), «самоинтерес как поведенческая установка» ($p \leq 0,0002$), «самопонимание» ($p \leq 0,0003$), «персональное Я-внимание» ($p \leq 0,05$), «общественное Я-внимание» ($p \leq 0,05$), «эгоцентрическая направленность» ($p \leq 0,03$); эмоционально-оценочного компонента: «глобальное самоотношение» ($p \leq 0,0001$), «самоуважение» ($p \leq 0,04$), «аутосимпатия» ($p \leq 0,01$), «ожидаемое положительное отношение других» ($p \leq 0,002$), «ожидаемое положительное отношение других как поведенческая установка» ($p \leq 0,009$), «самоуверенность» ($p \leq 0,0006$), «самопринятие» ($p \leq 0,05$), «поддержка себя» ($p \leq 0,02$); когнитивного компонента: «внутренний локус контроля» ($p \leq 0,04$), «самопоследовательность» ($p \leq 0,007$), «волевая регуляция» ($p \leq 0,002$), «настойчивость» ($p \leq 0,005$), «самообладание» ($p \leq 0,03$). Выраженность средних значений таких негативных характеристик Я-концепции как «самообвинение» ($p \leq 0,03$), «социальный страх» ($p \leq 0,0071$), «внешний локус контроля» ($p \leq 0,02$) у школьников ЭГ стали существенно ниже. В КГ1 и КГ2 анализируемые характеристики не претерпели значительных трансформаций.

Полученные статистически значимые изменения в показателях позитивной Я-концепции позволяют констатировать, что у респондентов ЭГ формируемые переменные достигли более высокого теоретического уровня развития. Так, у испытуемых ЭГ на этапе пост-теста распределение обсуждаемых показателей по уровням такого: у 3% (1 чел.) на стихийно-эмпирическом уровне, у 50% - на эмпирическом уровне, у 46% - на теоретическом уровне. У испытуемых КГ1 и КГ2 анализируемые показатели не претерпели значимых изменений.

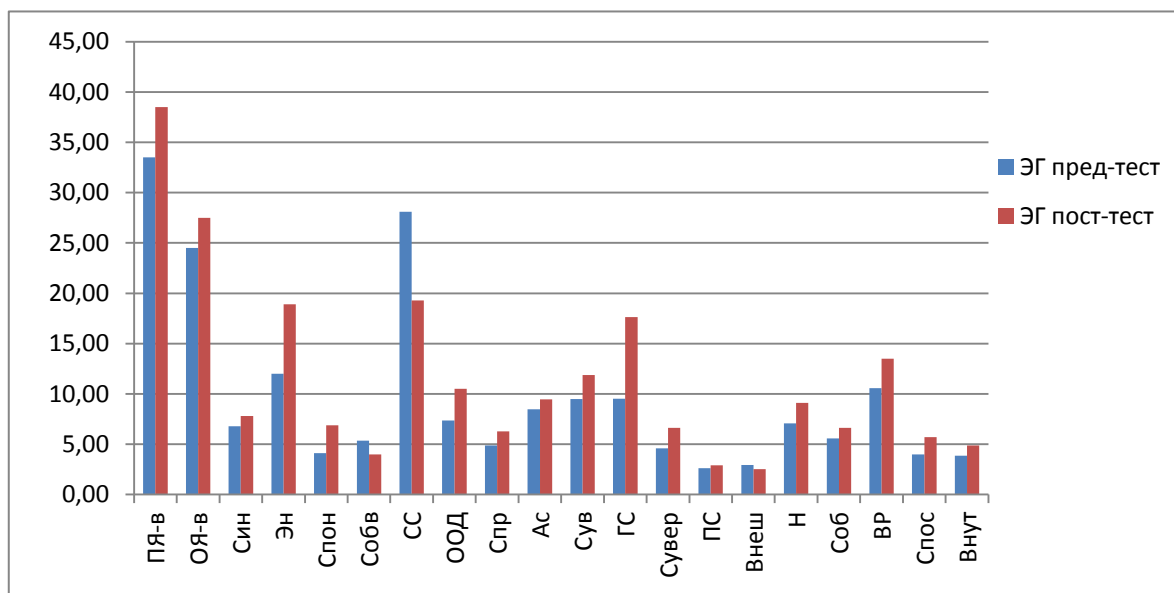


Рис 5. Изменение показателей позитивной Я-концепции школьников экспериментальной группы.

Исключение составляет параметр «поддержка других» ($p \leq 0,091$), не обнаруживший достоверных изменений, что позволяет предположить наличие каких-либо иных переменных, оказывающих влияние на его становление. Природа обнаруженного явления может составить задачу дополнительного исследования.

Анализ результатов исследования динамики показателей Я-концепции КГ1, КГ2 позволяет констатировать, что средние значения основных исследуемых характеристик не повысились, а отдельные характеристики продемонстрировали отрицательную динамику на уровне статистической значимости. К таким характеристикам в КГ1 относятся «самопонимание», «эгоцентрическая направленность», «поддержка себя» (Рис. 6).

В КГ2 аналогичная тенденция наблюдается в изменении таких характеристик как «самопонимание», «самопоследовательность». Резюмируя, следует отметить, что Я-концепция старшеклассников КГ1, КГ2 имеет тенденцию к снижению тех характеристик, которые задают положительное направление ее формированию. Испытуемых КГ1, КГ2 объединяет снижение самопонимания, выступающего в нашем исследовании одним из критериев позитивной Я-концепции (Рис. 7).

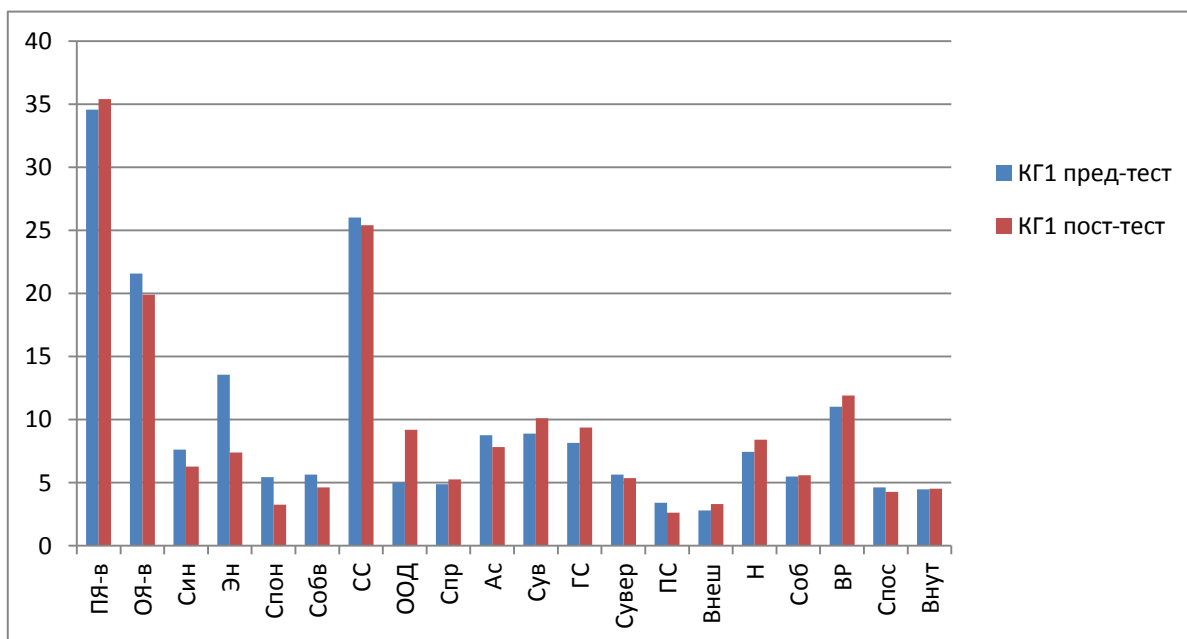


Рис 6. Изменение показателей позитивной Я-концепции школьников первой контрольной группы.

Таким образом, при сравнении результатов исследования показателей Я-концепции до и после коррекционно-развивающей деятельности в экспериментальной группе отмечаются статистически достоверные отличия, выявлена их динамика и подтвержден факт положительного влияния опытно-экспериментальной программы на формирование позитивной Я-концепции одаренных старших школьников.

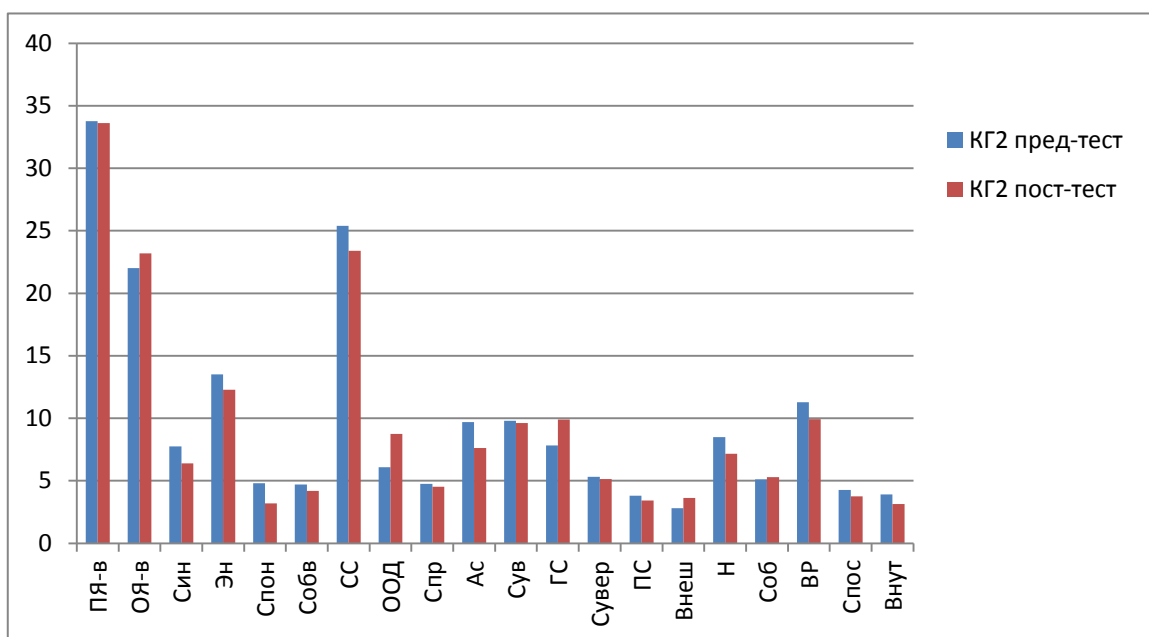


Рис 7. Изменение показателей позитивной Я-концепции школьников второй контрольной группы.

Названные характеристики выступили предметом психолого-педагогического взаимодействия в ЭГ, а в КГ1, КГ2 их становление происходило стихийно, существенная динамика в ЭГ является результатом организованного психолого-педагогического взаимодействия по формированию позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников.

Сравнительный анализ средних значений показателей позитивной Я-концепции в ЭГ и КГ1, в ЭГ и КГ2 обнаружил, что их соотношение в сравнении с пред-тестом изменилось. Положительные статистически достоверные отличия на уровне 0,05%, 0,01%, 0,001% у респондентов КГ1 и ЭГ, в КГ2 и ЭГ наблюдаются во всех показателях когнитивного, эмоционально-оценочного компонента и когнитивного компонентов (Рис. 8).

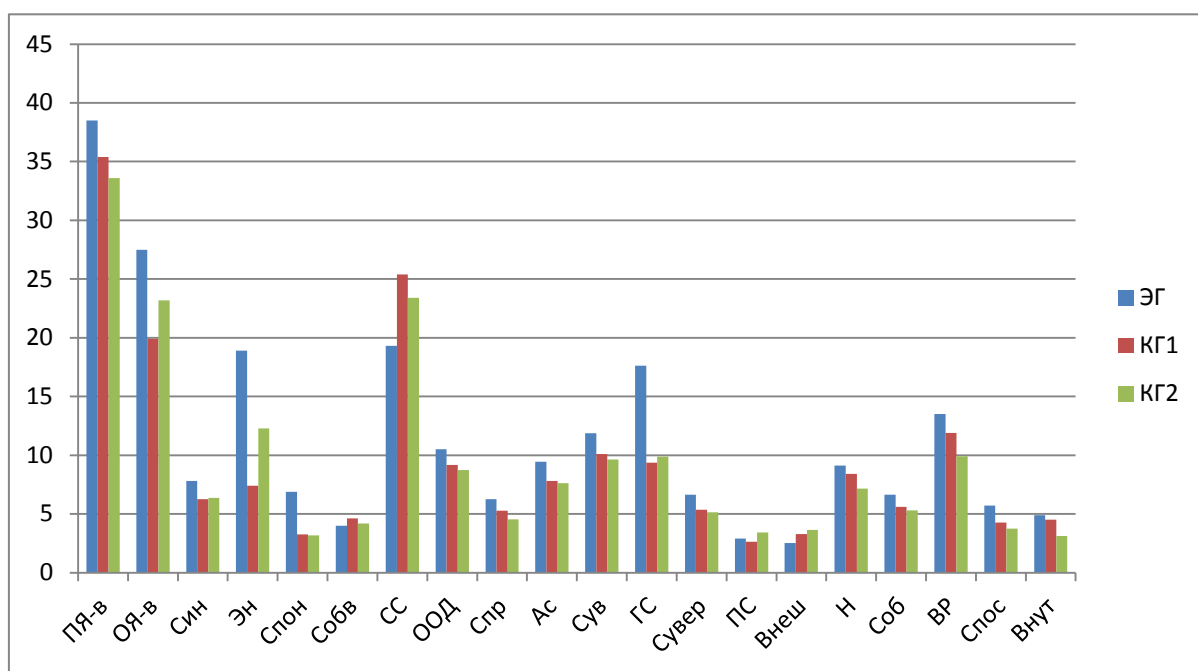


Рис 8. Показатели позитивной Я-концепции на этапе пост-теста.

Сопоставляя средние значения показателей позитивной Я-концепции в КГ1 и ЭГ следует отметить, что наиболее выраженные статистические значимые различия наблюдаются среди показателей когнитивного компонента: 67% показателей - при уровне $p \leq 0,001$, 33% показателей - при уровне $p \leq 0,05$. Представим иерархию обсуждаемых показателей по уровню значимости: самоинтерес как поведенческая установка ($p \leq 0,0001$), эгоцентрическая

направленность ($p \leq 0,0001$), самоинтерес ($p \leq 0,0006$), самопонимание ($p \leq 0,0004$), общественное Я-внимание ($p \leq 0,016$), персональное Я-внимание ($p \leq 0,0401$).

Анализ показателей эмоционально-оценочного компонента позволяет установить следующее процентное соотношение по уровням значимости: 60% показателей - при уровне $p \leq 0,05$, 20% - при уровне $p \leq 0,01$, 20% показателей - при уровне $p \leq 0,001$. Распределение показателей располагается таким образом: ожидаемое отношение других ($p \leq 0,002$), глобальное самоотношение ($p \leq 0,00013$), аутосимпатия ($p \leq 0,008$), социальный страх ($p \leq 0,0038$), самоуверенность ($p \leq 0,0234$), самоуважение ($p \leq 0,029$), самообвинение ($p \leq 0,036$), поддержка себя ($p \leq 0,041$), ожидаемое отношение от других как поведенческая установка ($p \leq 0,0627$). Отрицательная статистическая значимая динамика в ЭГ обнаружена при анализе таких показателей как самообвинение ($p \leq 0,042$), социальный страх ($p \leq 0,004$).

Процентная выраженность показателей конативного компонента представлена двумя уровнями значимости: 67% показателей – при уровне $p \leq 0,05$, 33% - при уровне $p \leq 0,01$. Показатели по уровню значимости имеет такое расположение: настойчивость ($p \leq 0,076$), общая волевая саморегуляция ($p \leq 0,005$), внешний локус контроля ($p \leq 0,041$), внутренний локус контроля ($p \leq 0,0478$), самообладание ($p \leq 0,048$), самопоследовательность ($p \leq 0,0505$). Отрицательная динамика в раскрыта у показателя «внешний локус контроля» ($p \leq 0,020$).

Проведенный сравнительный анализ показателей позитивной Я-концепции в КГ2 и ЭГ позволяет установить, что наиболее выраженные изменения обнаружены у показателей когнитивного компонента ($p \leq 0,05$ – 50%; $p \leq 0,001$ – 50%): самоинтерес ($p \leq 0,001$), самоинтерес как поведенческая установка ($p \leq 0,001$), самопонимание ($p \leq 0,001$), эгоцентрическая направленность ($p \leq 0,0439$), общественное Я-внимание ($p \leq 0,044$), персональное Я-внимание ($p \leq 0,042$).

Соотношение по уровню значимости показателей эмоционально-оценочного компонента представлено таким образом: при уровне $p \leq 0,05$ – 50%;

при уровне $p \leq 0,01$ – 40%; при уровне - $p \leq 0,001$ – 10%. Иерархия показателей: глобальное самоотношение ($p \leq 0,0006$), ожидаемое отношение других, ожидаемое отношение других как поведенческая установка ($p \leq 0,002$), социальный страх ($p \leq 0,004$), самоуверенность ($p \leq 0,0028$), аутосимпатия ($p \leq 0,016$), самоуважение ($p \leq 0,042$), поддержка себя ($p \leq 0,032$), самопринятие ($p \leq 0,03$), самообвинение ($p \leq 0,042$).

У показателей конативного компонента процентная выраженность такова: при уровне $p \leq 0,05$ – 50%; при уровне $p \leq 0,01$ – 50 %. Показатели распределились так: настойчивость ($p \leq 0,0012$), волевая регуляция ($p \leq 0,005$), самопоследовательность ($p \leq 0,044$), самообладание ($p \leq 0,044$), внешний локус контроля ($p \leq 0,0201$), внутренний локус контроля ($p \leq 0,033$).

Анализируя показатели одаренности испытуемых КГ1, КГ2 и ЭГ на этапе пост-теста следует установить, что статистически достоверных отличий среди характеристик интеллекта и креативности не наблюдается. Данный факт объясняется тем, что проведенная психолого-педагогическая работа не ставила целью изменение этих характеристик в процессе опытно-экспериментальной работы. Кроме того, следует отметить, что преобразование обозначенных в нашем исследовании показателей одаренности требует более длительного, специально организованного психолого-педагогического воздействия. Среди мотивов учебной деятельности респондентов КГ1 и ЭГ, КГ2 и ЭГ установлены статистически достоверные отличия по таким характеристикам как «мотив саморазвития» ($p \leq 0,03$ и $p \leq 0,03$ соответственно) и «внешний мотив» ($p \leq 0,04$ и $p \leq 0,03$ соответственно). У респондентов ЭГ наблюдается повышение мотивации саморазвития и снижение внешней мотивации по сравнению с КГ1, КГ2. Установленная особенность позволяет предположить, что формирование положительного характера Я-концепции старшего школьника, способствует активизации у него имеющегося потенциала, пусковым механизмом которого выступают мотивы развития, роста, познания.

В соответствии с позицией В.Н. Дружинина, подтверждение или опровержение статистической гипотезы о значимости обнаруженных сходств -

различий, связей и т.д. должно быть истолковано как подтверждение или опровержение экспериментальной гипотезы. Если наблюдаемые различия существенны относительно величины изменчивости выборочных данных (в нашем случае это можно зафиксировать в исследуемых характеристиках экспериментальной группы), исследователь делает вывод о крайне малых шансах того, что наблюдаемые различия обязаны своим происхождением случаю: результат является статистически значимым. Полученные статистические данные свидетельствуют о наличии формирующего эффекта, который выражается в росте позитивных и снижении негативных показателей Я-концепции школьников экспериментальной группы.

Следуя логике нашего исследования, препятствием на пути актуализации интеллектуального, творческого потенциала одаренного старшеклассника выступает негативный характер его Я-концепции. Если сформулированная нами гипотеза верна, то в результате экспериментального воздействия на Я-концепцию старшеклассника в ЭГ произойдут статистически достоверные изменения в показателях Я-концепции, в КГ1, КГ2 представленные характеристики останутся неизменными. При этом, характер обучения в образовательном учреждении (освоение государственного образовательного стандарта или более высокий уровень сложности образовательных программ), более интенсивная умственная нагрузка на школьников, способствующая развитию интеллектуальных и творческих способностей, укреплению положительной учебной мотивации, для школьников КГ1, КГ2 не будет выступать в качестве переменной, воздействующей на уровне статистически значимых отличий на характер Я-концепции.

При ошибочности допущенных нами положений гипотезы, манипулирование независимой переменной не приведет к преобразованию зависимой, то есть критерии позитивной Я-концепции в ходе реализованной работы останутся константными или произойдет их снижение.

Проведенный статистический анализ результатов позволяет зафиксировать факт эквивалентности ЭГ, КГ1, КГ2 по выраженности

показателей одаренности и Я-концепции на этапе пред-теста. В ходе сравнительного анализа результатов пост-теста следует установить появление большого количества статистически значимых отличий в показателях когнитивного, эмоционально-оценочного и конативного критериев позитивной Я-концепции. Наряду с этими данными, на этапе пост-теста, мы фиксируем снижение таких характеристик как «самообвинение», «социальный страх» в ЭГ.

Подтверждением эффективности экспериментального воздействия на зависимую переменную выступают статистически достоверные отличия в показателях позитивной Я-концепции в КГ1 и ЭГ, КГ2 и ЭГ. Статистический анализ изменения показателей Я-концепции показывает увеличение позитивных характеристик и уменьшение негативных в ЭГ. В КГ1, КГ2 подобные преобразования не зафиксированы, при этом, можно отметить статистически достоверные отличия в снижении отдельных показателей (самопонимание, эгоцентрическая направленность, поддержка себя), определяющих позитивный характер Я-концепции.

Таким образом, в результате психолого-педагогического воздействия на Я-концепцию личности одаренного старшеклассника формируются показатели и критерии ее позитивности, что выступало целью реализуемой программы психолого-педагогического взаимодействия. В ЭГ нами зафиксирован факт перехода формируемых элементов позитивной Я-концепции, обозначенных в процессе моделирования, на более высокий уровень: от стихийно-эмпирического к эмпирическому и теоретическому. В КГ1 и КГ2 подобных изменений не наблюдается.

Статистический анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников подтвердил эффективность программируемой коррекционно-развивающей деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение особенностей и характера Я-концепции личности одаренных старшеклассников выступает актуальной проблемой для организации системы психологического сопровождения этой категории школьников в учебно-воспитательном процессе.

Теоретический анализ научных исследований по проблеме Я-концепции позволяет установить, что Я-концепция – это динамическая совокупность установок личности относительно себя, в структуру которой включены три компонента: когнитивный, эмоционально-оценочный и конативный. Представленные компоненты взаимосвязаны и могут выступать в таких модальностях: реальное Я (актуальное представление о себе), идеальное Я (желаемый результат), зеркальное Я (видение себя с позиции других людей).

В ходе поставленных задач нами была проанализирована сущность феномена «одаренность», определены и обоснованы показатели одаренности, вопрос о выявлении которых является наиболее дискуссионным в исследовании этого феномена. Одаренность в нашей работе понимается как системное, динамическое качество психики, определяющее возможность достижения человеком достаточно высоких результатов в деятельности.

Сравнительный анализ концептуальных моделей одаренности позволил установить такие показатели: интеллектуальные способности, превышающих средний уровень развития, креативность и мотивация. Представленные характеристики выступили в качестве критериев для выявления одаренных школьников из общей выборки респондентов при помощи метода контрастных групп

Я-концепция одаренных школьников отличается существенными расхождением между действительными достижениями и желаемым результатом, что стимулирует возникновение внутриличностных конфликтов, депрессии, неврозов. Анализ современных опытно-экспериментальных исследований феномена одаренности устанавливает, что серьезной

психологической проблемой развития интеллектуального и творческого потенциала выступают особенности Я-концепции личности. Доминирование негативных установок в адрес собственного «Я» у одаренного ребенка выступает препятствием на пути реализации имеющегося творческого, интеллектуального потенциала, развития конструктивных отношений с окружающими людьми, выбора пути профессионального самоопределения, эффективной реализации в профессии.

Старших школьный возраст выступает сенситивным для становления Я-концепции личности в целом, ее отдельных компонентов, так как в этот период самосознание личности, с одной стороны, достигает заметного и целостного развития, с другой стороны, при большей стабильности и гармоничности представлений о себе в раннем юношеском возрасте, Я-концепции личности характерна достаточная изменчивость, противоречивость, конфликтность, преобладание самообвинения, отсутствие самопонимания, самопринятия, самоуважения, преобладание внешнего локуса контроля. Конструктивное разрешение существующих противоречий способствует формированию внимания к внутренним аспектам своего «Я», личностной рефлексии, уверенности в себе, волевой саморегуляции поведения и деятельности, стимулирует гармоничное развитие личности в целом.

В работе представлена и апробирована модель формирования позитивной Я-концепции одаренного старшеклассника. Под *позитивной Я-концепцией одаренного старшеклассника* мы понимаем динамическую совокупность когнитивных, эмоционально-оценочных и конативных представлений личности о себе, способствующих активизации личностного и профессионального самоопределения старшего школьника, реализации интеллектуального и творческого потенциала. Модель имеет уровневое строение (стихийно-эмпирический, эмпирический, теоретический) и включает 20 элементов, объединенных в когнитивный, эмоционально-оценочный и конативный блоки.

Положения системного подхода позволили представить модель позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников как единое

организованное целое, совокупность взаимодействующих компонентов, наделенную определенными свойствами. Взаимосвязанные части этой системы (компоненты Я-концепции) становятся носителями свойств всей системы и предназначены для выполнения функций, не тождественных свойствам отдельных ее частей. Следовательно, манипулируя отдельными компонентами системы, можно вносить изменения в систему в целом. Целенаправленное психолого-педагогическое влияние на отдельные компоненты Я-концепции, приводит к соответствующему изменению характера и содержания Я-концепции в целом. Представленная модель позволила конкретизировать показатели позитивной Я-концепции для организации опытно-экспериментального исследования.

Опытно-экспериментальная работа состояла из ряда этапов, ее результаты подтвердили основные положения гипотезы. Гипотеза исследования базируется на предположении о наличии взаимосвязи между категориями «одаренность» и «Я-концепция». В ходе корреляционного анализа были установлены статистически достоверные взаимосвязи между исследуемыми переменными в ходе констатирующего эксперимента, что свидетельствуют о наличии функциональных, причинно-следственных взаимоотношений между ними. Результаты проведенного факторного анализа позволили уточнить показатели компонентов Я-концепции одаренных старшеклассников, определить структуру взаимосвязей исследуемых категорий.

Результаты корреляционного и факторного анализа сориентировали нас в особенностях выборки испытуемых, критериях и показателях анализа исследуемых переменных, позволили сформулировать цель и определить содержание психолого-педагогического взаимодействия по формированию позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников. Психолого-педагогическое взаимодействие мы трактуем как специально организованная совместная деятельность педагога-психолога и старших школьников, направленная на достижение поставленных целей. В процессе взаимодействия преобладает субъект-субъектное самоотношение и отношение к окружающим.

Доказательством эффективности психолого-педагогического взаимодействия по формированию позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников выступают статистически достоверные отличия в показателях позитивной Я-концепции в КГ1 и ЭГ, КГ2 и ЭГ. В ходе сравнительного анализа результатов пост-теста следует установить появление большого количества статистически значимых отличий в показателях когнитивного, эмоционально-оценочного и конативного критериев позитивной Я-концепции. Наряду с этими данными, на этапе пост-теста, мы фиксируем снижение таких характеристик как «самообвинение», «социальный страх», «внешний локус контроля» в ЭГ.

Анализ выраженности уровней формирования исследуемых переменных позволил отметить повышения количества одаренных старшеклассников, у которых показатели позитивной Я-концепции достигли в процессе психолого-педагогической работы наиболее высокого теоретического уровня.

Статистический анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что реализация программы целевого психолого-педагогического взаимодействия оказалась эффективной, и подтвердил содержательность выдвинутой гипотезы.

Проведенное исследование не исчерпывает потенциала выбранного подхода к пониманию феномена одаренности и Я-концепции личности, раскрытию взаимосвязей между этими категориями. Возможным направлением дальнейшей исследовательской деятельности может выступать работа по выявлению эффективных психолого-педагогических условий обучения одаренных школьников, включая подготовку педагогов для работы с такой категорией школьников, а также изучение взаимосвязи между позитивной Я-концепцией одаренного ребенка и спецификой семейного воспитания (стиль воспитания, характер родительского отношения к ребенку, сиблинговая позиция и др.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, Г.С. Практическая психология [Текст] / Г.С. Абрамова. - Изд. 6-е., перераб. и доп. - М.: Академический Проект, 2001. – 480 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. О субъекте психической деятельности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1973. – 288 с.
3. Авдеева, Н.И. Одаренный ребенок в массовой школе [Текст] / Н.И. Авдеева, Н.Б. Шумакова.- М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
4. Агафонов, А.Ю. Исследование Я-концепции учащихся подросткового возраста как средства качественной оценки образовательных систем [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук / А.Ю. Агафонов.- Казань, 2000. – 22 с.
5. Акимова, М.К. Психологическая коррекция умственного развития школьников [Текст]: учеб. пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. заведений /М.К. Акимова, Т.В. Козлова.- М.: Издательский центр «Академия» 2005.- 160 с.
6. Аксенова, Э.А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом [Текст] / Э.А. Аксенова.- // Интернет-журнал «Эйдос». - 2007.- с. 21-29.
7. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст]/ Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 230с.
8. Андреев, Г.И. В помощь написания диссертаций и рефератов: основы научной работы и оформления результатов научной деятельности [Текст] / Г.И. Андреев, С.А. Смирнов.– М.: Финансы и статистика., 2004.– 272с.:ил.
9. Анн, Л.Ф. Психологический тренинг с подростками [Текст] / Л.Ф. Анн.- СПб.: Питер, 2007.- 271с.: ил.
10. Анцыферова, Л.И. Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода [Текст]/ Л.И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Академический проект, 2000.–С. 27–42.
11. Анцыферова, Л.И. Психология формирования и развития личности [Текст]/ Л.И. Анцыферова // Человек в системе наук.– М., 1989.– С.426 – 434.
12. Артемьева, Т.И. Методологический аспект проблемы способностей [Текст]/ Т.И. Артемьева.- М.: Издательство «Наука».- 1977.- 170 с.
13. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа [Текст]/ А.Г. Асмолов. – М.: «Смысл», 2002.– 414 с.
14. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст]/ А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во Моск.гос. ун-та, 1990. – 367с.
15. Бабаева Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности [Текст]/ Ю.Д. Бабаева.- М.: Молодая гвардия, 1998. -278 с.
16. Бабаева, Ю.Д. Современные тенденции в исследовании одаренности [Текст]/Л.И. Анцыферова // Вестник Моск. Ун-та Сер. 14 Психология. 2008. № 2.- с. 36-45.

17. Бабаева, Ю.Д. Творческие способности и ценностная структура личности [Текст] /Ю.Д. Бабаева, Е.Н. Попова, П.А. Сабадош // Психология и школа.- 2008.-№1.- с. 55-59.
18. Барабанщиков, В.А. Идея системности в психологии: пути развития [Текст] / В.А. Барабанщиков // Психологический журнал. –2008. – №1. – С. 5–13.
19. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс.- М.: Просвещение, 1986.- 236 с.
20. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Генезис, 2000. – 298 с.
21. Богомолов, А.М. Личностный и адаптационный потенциал в контексте системного анализа [Текст] /А.М. Богомолов // Психологическая наука и образование. –2008. – №1. – С. 67-73.
22. Богомолова, М.В. Влияние обогащенной среды на развитие интеллекта и креативности [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук. /М.В. Богомолова.– М., 2008. – 22с.
23. Богоявленская, Д.Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы [Текст] / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская.- М.: Изд-во «Открытый университет», 2005,- с.88-150.
24. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст]/ Д.Б. Богоявленская. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 320 с.
25. Богоявленская, М.Е. Психологические особенности гармоничного и дисгармоничного типов развития одаренности [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук. /М.Е. Богоявленская.– М., 2008. – 24 с.
26. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика [Текст] / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб.: Изд-во Речь, 2000.– 438 с.
27. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович.– М., 1968. – 464с.
28. Большаков, В.Ю. Педагогические основы развития лидерской одаренности у старших школьников [Текст]: автореф. дисс. докт. пед. наук / В.Ю. Большаков. М., 2000. - 35 с.
29. Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003.- 600с.
30. Боно, Э. Серьезное творческое мышление [Текст] /Э. Боно.- М.:«Попурри», 2005.-416с.
31. Брушлинский, А.В. О субъекте мышления и творчества // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997. С. 39-56.
32. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке [Текст] /А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин //А.В. Брушлинский.- Москва. Издательство «Академический Проект», 2000.- 320с.
33. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике [Текст] / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов.- СПб.: Питер, 2002.- 528 с.: ил.

34. Валуева, Е.А. Интеллект, креативность и процессы активации семантической сети [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук. / Е.А. Валуева.– М., 2007. – 40с.
35. Василюк, Ф.Е. Методологический анализ в психологии [Текст] / Ф.Е. Василюк. – М.: МГППУ: Смысл, 2003. – 240с.
36. Вахромов, Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации [Текст] / Е.Е. Вахромов. – М.: Междунар. пед. академ., 2001.– 216с.
37. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга [Текст] / И.В. Вачков: учеб пособие.- 2-е изд., перераб. и доп.- М.: Издательство «Ось-89», 2003.- 224с.
38. Волкова, М.Н. Психология субъекта: Хрестоматия [Текст] / М.Н. Волкова. – Владивосток: Мор.гос. ун-т, 2007. – 182 с.
39. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Академ. пед. наук. РСФСР, 1956. – 579 с.
40. Галкина, И.А. Взаимосвязь самооценки личности и исполнительской деятельности [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук. / И.А. Галкина.– М., 2009. – 21с.
41. Галкина, Т.В. Диагностика и развитие креативности [Текст]/ Т.В. Галкина, Л.Г. Алексеева // Развитие и диагностика способностей под ред. В.Н. Дружинина, В.В. Шадрикова.- М., 1991.- 155 с.
42. Гальтон, Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия [Текст] / Ф. Гальтон.- М. 1996.- 280 с.
43. Ганзен, В.А. Системные описания в психологии [Текст] / В.А. Ганзен. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
44. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка [Текст] / М.Р. Гинзбург // Мир в психологии и психология в мире. – 1995. – № 3. – С. 21–22.
45. Глуханюк, Н.С. Психодиагностика (практикум): уч. пособие [Текст] / Н.С. Глуханюк, Д.Е. Белова.- М.: Екатеринбург: Деловая книга, 2005.- 272 с.
46. Головей, Д.А. Практикум по возрастной психологии [Текст] / Д.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2005.– 688с.
47. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога [Электронный ресурс] / С.Ю.Головин, 1998.– 800с. Режим доступа: // <http://ihtik.lib.ru/index.html/>
48. Голубева, Э.А. Способности и индивидуальность [Текст] /Э.А. Голубева.- М., Мысль,1993. -194с.
49. Горбатов, Д.С. Практикум по психологическому исследованию: учеб. пособие [Текст] / Д.С. Горбатов. – Самара: Изд-во «БАХРАХ-М», 2003. – 272 с.
50. Грязева, В.Г. Одаренные дети: экология творчества [Текст] / В.Г. Грязева, В.А. Петровский – Москва-Челябинск: ИПИ РАО, ЧГИИК, 1993. – 40 с.
51. Губанова, А.В. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения одаренных старшеклассников в образовательном

пространстве инновационных школ [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / А.В. Губанова. – Омск, 2007. – 22с.

52. Демидов, Д.Н. Соотношение образов Я-реальное и Я-идеальное и проблемы подростков [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук / Д.Н. Демидов. – Санкт-Петербург, 2000. – 24с.

53. Демина, Л.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности [Текст] / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. – Изд-во: Алтайск. гос. ун-та, 2000.–123с.

54. Джемс, У. Психология [Текст] / Под ред. Л.А. Петровской. - М.: Педагогика, 1991.-368 с.

55. Джумагулова, Т.Н. Одаренный ребенок: дар или наказание. Книга для педагогов и родителей. – [Текст] / Т.Н. Джумагулова, И.В. Соловьева.- СПб., 2009. – 160 с.

56. Долгова, В.И. Готовность к инновационной деятельности в образовании [Текст] / В.И. Долгова.- М.: КДУ, 2009.–228 с.: ил., табл.

57. Долгова, В.И. Социально-психологические механизмы воспитательной деятельности ВУЗа [Текст] / В.И. Долгова // Научный журнал Проблемы социальной психологии личности. – Саратов: СГУ, 2008. - № 7, С. 18 – 25.

58. Долгова, В.И. Формирование эмоциональной устойчивости [Текст] / В.И. Долгова, А.А. Напримеров, Я.В. Латюшин. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 167 с.

59. Доровской, А.И. Сто советов по развитию одаренности детей. Родителям, воспитателям, учителям [Текст] /А.И. Доровской.- М., Российское педагогическое агентство, 1997.- 309с.

60. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей /В.Н. Дружинин.- 2-е издание, расширенное, доп.- С-Пб: Издательство «Питер», 2000.- 368 с.

61. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология [Текст]/ В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.

62. Дубровина, И.В. Практическая психология образования [Текст] / И.В. Дубровина.- СПб.: Питер, 2002.– 592с.: ил.

63. Дутчина, О.Б. Психологические условия и средства развития позитивной Я-концепции личности студента [Текст]: дис. канд. психол. наук / О.Б. Дудчина. - Хабаровск, 2004. – 185с.

64. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности [Текст] / О.П. Елисеев. –СПб.: Питер, 2002.– 512с.: ил.

65. Емельянов, Ю. И. Активное социально-психологическое обучение [Текст] / Ю.И. Емельянов. – Л.:ЛГУ, 1985.–166 с.

66. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов: учебник [Текст] / О.Ю. Ермолаев. - М.: МПСИ: Флинта, 2002. –336 с.

67. Евсеенкова, Ю.В. К проблеме теории и практики исследований интеллекта: некоторые аспекты теории успешного интеллекта Р. Стернберга [Текст] / Ю.В. Евсеенкова, К.Н. Суханова.- // Психология и школа.- 2005, №2.- с.65-81.

68. Зеер, Э.Ф. Профориентология: Теория и практика [Текст] / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова.– М., 2004.–192 с.

69. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект, 2003. – 336с.
70. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов [Текст] / И.А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2001. – 384с.
71. Знаков, В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. [Текст] / М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2005. – 448 с.
72. Иванова, В.В. Общие вопросы самосознания личности [Электронный ресурс] / В.В. Иванова. - 2000. - Режим доступа: <http://sbiblio.com/>.
73. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб., 2011. – 448 с.
74. Кашапов, М.М. Формирование творческого мышления на разных этапах профессионализации [Текст] / М.М. Кашапов. - // Психология и школа. - 2008. - №1. - с. 64-70.
75. Колышко, А.М. Психология самоотношения: Учеб. пособие [Текст] / А.М. Колышко. - Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.
76. Кон, И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание [Текст] / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 383с.
77. Кон, И.С. Открытие Я [Текст] / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367с.
78. Кон, И.С. Психология ранней юности [Текст] / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. - 255 с.: ил.
79. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека. Структурно-функциональный анализ [Текст] / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С.5–12.
80. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности [Текст] / О.А. Конопкин. – М., 1980. – 256 с.
81. Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере [Текст] / Л.А. Коростылева. - СПб.: Изд-во «Речь», 2005. - 222 с.
82. Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2001. – 939 с.
83. Краткий психологический словарь [Текст] / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
84. Креативный ребенок: Диагностика и развитие творческих способностей / Серия «Мир вашего ребенка». Ростов н / Д: Феникс, 2004. - 416 с.
85. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл человека: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / И.И. Кулагина, В.Н. Колюцкий. - М.: ТЦ Сфера, 2002. - 464 с.
86. Кулемзина, А.В. Одаренный ребенок как ценность современной педагогики [Текст] / А.В. Кулемзина. – М., 2004. – 264 с.
87. Лабунская, В.А. Психология личности: учебное пособие [Текст] / Под ред. проф. П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. — М.: Эксмо, 2007. - 653с.

88. Лебедева, Е. Комплексный подход к проблеме диагностики одаренных детей [Текст] / Е. Лебедева, Т. Яничева, Г. Мкртчян.- // Журнал практического психолога.- 1998- №8.- с.14-20.
89. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды [Текст] / Н.С. Лейтес. – М., 2008. – 480 с.
90. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников: учеб. пособие для студ. высш.пед.учеб.заведений [Текст] / Н.С. Лейтес.- М.: Издательский центр «Академия», 2000.- 320 с.
91. Лейтес, Н.С. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие для студ.высш.учеб.заведений [Текст] / Н.С. Лейтес.- М.: Издательский центр «Академия», 2000.- 336 с.
92. Леонтьев, А.Н., Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. –304 с.
93. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции [Текст] / А.Н. Леонтьев. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та., 1971. – 38 с.
94. Леонтьев, Д.А. Что такое экзистенциальная психология? [Текст] / Д.А. Леонтьев.– //Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии.- М.: СМЫСЛ, 1997.- с.40-54.
95. Леонтьев, Д.А. Пути развития творчества: личность как определяющий фактор[Текст] / Д.А. Леонтьев.– //Материалы чтений памяти Л.С. Выготского.- М.: РГПУ, 2004.- с. 214-223.
96. Лидерс, А.Г. Психологический тренинг с подростками: учеб. пособие для студ.высш.учеб.заведений [Текст] / А.Г. Лидерс. – М.: Издательский центр «Академия».-2001.- 256 с.
97. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука.–1989. – 449 с.
98. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений. [Текст] /В.Г. Маралов.- 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 256 с.
99. Маркина, Н.В. Соотношение ситуативной и надситуативной активности одаренных учащихся [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук / Н.В. Маркина. – М., 2003. – 25с.
100. Марищук, В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса: Учебное пособие [Текст] / В.Л. Марищук, В.И. Евдокимов.- Издательство: ИД «Сентябрь», 2001.- 260с.
101. Маслоу, А. Психология бытия [Текст] / А. Маслоу. – М., 1997. – 396 с.
102. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности. [Текст] / А.М. Матюшкин.- // Вопросы психологии. - 1989. - №6. – с.29-33.
103. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности [Текст] / А.М. Матюшкин.- М.,1992.- 235 с.
104. Матюшкин, А.М. Одаренные и талантливые дети [Текст] / А.М. Матюшкин, Д. Сиск.- // Вопросы психологии.- 1982, №4, с. 31-37.
105. Миллер, А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного «Я» [Текст] / А. Миллер. – М., 2006. – 144 с.

106. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности [Текст] / Под ред. Е.А. Климова.– Москва, Воронеж, 1996.-256с.
107. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования: приложение к письму Минобразования России от 27.06.03 №28-51-513/16 / Под. ред. Н.Ю. Синягиной, С.Г. Косарецкого // Школьный психолог.-2004.-№1.-с.10-14.
108. Митина, О.В. Факторный анализ для психологов [Текст] / О.В. Митина, И.Б. Михайловская.- М.: Учебно-методический коллектор «Психология», 2001.- 169 с.
109. Мозгот, В.Г. К проблеме психологии способностей [Текст] / В.Г. Мозгот. //Мир психологии.-2005.-№3.-с.161-170.
110. Мотков, О.И. Методика «Жизненное предназначение» [Текст] / О.И. Мотков.- // Школьный психолог.- 1998.-№36.-с.8-9.
111. Мотков, О.И. Природа личности: сущность, структура и развитие [Текст] / О.И. Мотков.- М.: ГУП Воскресенская типография, 2007. – 248 с.
112. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов.- 4-е изд., стереотип [Текст] / В.С. Мухина.- М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с.
113. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования [Текст] / Р. Мэй; пер. с англ. Н. Будыниной. – М.: ЭКСМО-пресс, 2001. – 507 с.
114. Мясищев, В.Н. Психология отношений: Избр. психол. тр. [Текст] / Мясищев В.Н.; под ред. А.А. Бодалева. – Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356с.
115. Налчаджян, А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) [Текст] / А.А. Налчаджян.– Ереван, 1988.– 262с.
116. Никандров, В.В. Антитренинг, или Контуры нравственных и теоретических основ психотренинга [Текст] / В.В. Никандров.– СПб.: Речь, 2003.– 176 с.
117. Никитина, Е.А. Психолого-педагогические условия развития Я-концепции одаренных старшеклассников [Текст]: дис. канд. психол. наук / Е.А. Никитина. – Курс, 2008. – 180 с.
118. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования Учебное пособие для студ. психол. фак. университетов [Текст] / Р.В. Овчарова.- М.: Академия, 2003.- 448 с.
119. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студ. психол. фак. университетов [Текст] / Р.В. Овчарова.- М.: Академия, 2003.- 448 с.
120. Одаренность и возраст: Развитие творческого потенциала одаренных детей: Учебное пособие [Текст] / Под ред. А.М. Матюшкина. – М., 2004. – 192 с.
121. Одаренные дети [Текст] / Пер. с англ. Под ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого.- М.: Прогресс, 1991.- 376 с.
122. Одаренный ребенок: особенности обучения: пособие для учителя / Под ред. Шумаковой Н.Б. – М., 2006. – 240 с.

123. Ордина И.П. Особенности Я-концепции одаренных старшеклассников [Текст]/ И.П. Ордина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета.- Челябинск, 2011.- с. 73-81.

124. Ордина, И.П. Психологическое сопровождение одаренных школьников в раннем юношеском возрасте [Текст] / И.П. Ордина // Материалы конф. по итогам научно-исследовательских работ аспирантов и соискателей ЧГПУ за 2007 г. / Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2008. – С. 213 - 222.

125. Ордина, И.П. Теоретический анализ исследований проблемы одаренности в зарубежной и отечественной психологии [Текст] / И.П. Ордина // Материалы конф. по итогам научно-исследовательских работ аспирантов и соискателей ЧГПУ за 2008 г./ Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2008. – С. 178-183.

126. Осипова, А.А. Введение в теорию психокоррекции [Текст] / А.А. Осипова. – Воронеж: Изд-во МОДЭК, 2000. – 320 с.

127. Осипова, А.А. Общая психокоррекция: учеб. пособие [Текст] / А.А. Осипова. – М.: СФЕРА, 2002 . – 510 с.

128. Осницкий, А.К. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления [Текст] / А.К. Осницкий, Н.В. Бякова, С.В. Истомина. //Вопросы психологии.-2009.-№1.-с.3-12.

129. Осницкий, А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности [Текст] / А.К. Осницкий. – М., 1986. – 78 с.

130. Панов, В.И. Одаренность и творческая природа развития психики [Текст] / В.И. Панов // Психология и школа.- 2008.-№1.- с.34-39.

131. Панов, В.И. Психолого-дидактическая система «Одаренные дети: выявление обучение – развитие» [Текст] / В.И. Панов // Одаренные дети: теория и практика. Материалы российской конференции. 28-30 марта 2001 г. М., 2001. С. 5-25.

132. Пашукова, Т.И. Практикум по общей психологии: учебное пособие для студентов педагогических вузов [Текст] / Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В.Дьяконов.– М.: Издательство «Институт практической психологии», 1996.- 235 с.

133. Петрова, С.О. Психологические особенности одаренных школьников с разным соотношением вербальных и невербальных способностей [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук / С.О. Петрова.- М, 2009.- 26с.

134. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / Петровский В.А. – Ростов-н/Д: изд-во Феникс, 1996. – 512 с.

135. Пичка, Е.Б. Развитие рефлексивных умений как условие формирования профессиональной Я-концепции студентов педагогического колледжа [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук / Е.Б. Пичка.- Екатеринбург, 2009.- 22с.

136. Платонов, К.К. Структура и развитие личности [Текст] / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1985. – 297с.

137. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками [Текст] / под ред. М.Р. Битяновой.- СПб.: Питер, 2002.- 304 с.: ил.

138. Проблемы субъекта в психологической науке [Текст] /отв. ред.: А.В. Брушлинский [и др.]. – М.: Изд-во «Академический Проект», 2000. – 320 с.
139. Психологическая диагностика / Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. - М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.- 368 с.
140. Психологические проблемы самореализации личности [Текст] / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. - СПб, 1997. – 72с.
141. Психологические теории и концепции личности. Краткий справочник [Электронный ресурс] / под ред. П. Горностаев, Т. Титаренко. – Киев: Рута, 2001. – Режим доступа: <http://psylib.kiev.ua/>.
142. Психология [Текст] / под ред. А.А. Крылова. – М.; 2001. – 584 с.
143. Психология самосознания: хрестоматия [Текст] / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Изд-во «БАХРАХ-М», 2000. – 672с.
144. Рабочая книга практического психолога [Текст] / под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача [и др.] – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 640с.
145. Рабочая концепция одаренности [Текст] / под общей ред. В.Д. Шадрикова.-М.1998.-48с.
146. Раева, В.М. Особенности Я-концепции несовершеннолетних правонарушителей [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук / В.М. Раева. – М., 2000. – 29с.
147. Реан, А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение [Текст] / А.А. Реан. – СПб.: «ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК», 2004. – 416с.
148. Рензулли, Дж. Модель школьного обучения [Текст] / Дж. Рензулли, С. Раис // Основные современные концепции творчества и одарённости / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М, ГИЦ ВЛАДОС, 1997. С. 214-242.
149. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию: Становление человека [Текст] / К.Р. Роджерс. – М.: Прогресс, 2000. – 480 с.
150. Роджерс, К.Р. Теория личности [Электронный ресурс] / К.Р. Роджерс; пер. В.Лях и А.Хомик.- К.: PSYLIB, 2005.- Режим доступа: <http://psylib.kiev.ua/>.
151. Рогов, Е.И. Эмоции и воля [Текст] / Е.И. Рогов.- М.: Гуманит. изд. Центр «ВЛАДОС».- 2011.- 240с.: ил.
152. Рокицкая, Ю.А. Развитие адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов[Текст]: дис. канд. психол. наук. / Ю.А. Рокицкая.– Екатеринбург, 2010. – 182с.
153. Романова, А.В. Влияние визуальной самоподачи Образа «Я» на конфликтность субъекта общения [Текст]: дис. канд. психол. наук. / А.В. Романова.– М., 2002. – 170с.
154. Ромек, В.Г. Психологические особенности уверенной в себе личности [Текст] / Ромек В.Г // Социальная психология личности в вопросах и ответах: Учеб. пособие / Под ред. В.А. Лабунской. М.: Гардарики, 2000. — с.207-225.
155. Ромек, В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях [Текст] / В.Г. Ромек. — СПб.: Речь, 2003. - 175 с.

156. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Издательство «Питер», 2002. - 720 с.
157. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности [Текст] / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 19–31.
158. Рубинштейн, С.Л. Самосознание личности и ее жизненный путь [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Издательство «Питер», 2002. - 240 с.
159. Рубцов, В.В. Психологическая поддержка современного образования [Текст] / В.В. Рубцов // Известия Российской академии образования. М., 1999. С.49-58.
160. Рубцова, Н.Е. Статистические методы в психологии: учебное пособие, изд. 2-е, перераб. и доп. [Текст] / Н.Е. Рубцова, С.Л. Леньков.- М.: УМК «Психология».- 2005.- 384 с.
161. Савенков, А.И. Одаренные дети в массовой школе [Текст] / А.И. Савенков.- // Школьный психолог.- 2003.-№29.- с. 23-31.
162. Савенков, А.И. Творческая одаренность и творчество [Текст] / А.И. Савенков.- // Психология и школа. – 2008. – №1. – С. 76–81.
163. Савенков, А.И. У колыбели гения [Текст] / А.И. Савенков.- М.: Педагогическое общество России, 2000.- 224 с.: ил.
164. Савенков, А.И. Эксперимент, затеянный природой /А.И.Савенков // Школьный психолог.-2008.-№8.-с.4-8.
165. Самосознание и защитные механизмы личности: хрестоматия [Текст] / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Изд-во «БАХРАХ-М», 2000. – 656 с.
166. Сарджвеладзе, Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой [Текст] / Н.И. Сарджвеладзе.- Тбилиси: «Мецниереба», 1999. – 345 с.
167. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] /Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2000. – 350 с.
168. Синягина, Н.Ю. Личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс и развитие одаренности [Текст] / Н. Ю. Синягина, Е.Г. Чирковская / Под ред. А.А. Деркача, И.В. Калиш.- М., 2001. 131 с.
169. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст]: автореф. дис. докт. психол. наук / В.И. Слободчиков. – М., 1994. – 52 с.
170. Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Основы психологической антропологии [Текст] / В.И. Слободчиков, Н.А. Исаева. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 384с.
171. Способности и склонности: Комплексные исследования [Текст] / Под ред. Э.А. Голубевой; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.— М.: Педагогика, 1989.— 200 с: ил.
172. Справочник практического психолога: Психодиагностика [Текст] /под общ. ред. С.Т. Посоховой. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. – 671с.
173. Степанов, В. Г. Психология одаренности детей и подростков [Текст] / В. Г. Степанов // Вопросы психологии . 2000. - №3. - с. 140 - 143.
174. Стернберг, Р.Д. Триархическая теория интеллекта [Текст] / Р.Д. Стернберг // Иностранная психология. 1996. № 6. С. 54-61.

175. Столин, В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. – М.: Мос. гос. ун-та, 1993. – 284 с.
176. Столяренко, Л.Д. Основы психологии [Текст] / Л.Д. Столяренко.- Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 671с.
177. Сыманюк, Э.Э. Стратегии профессионального самосохранения личности [Текст] / Э.Э. Сыманюк // Мир психологии. – 2005. – №1 – С. 156-1
178. Таланов, В.Л. Справочник практического психолога [Текст] / В.Л. Таланов, И.Г. Малкина - Пых. – СПб.: Сова, М.: ЭКСМО, 2005. – 928с.: ил
179. Теплов, Б.М. Избранные труды: В 2-х т. [Текст] / Б.М. Теплов.- М.: Педагогика, 1985. – 241 с.
180. Трост, Г. Возможность предсказания выдающихся успехов в школе, университете, на работе [Текст] / Г. Трост // Иностранная психология. 1999.-№11.с.19-29.
181. Ушаков, Д.В. Откуда берутся и куда деваются вундеркинды [Текст] / Д.В. Ушаков.- // Школьный психолог.- 2008.-№ 18. С. 10-24.
182. Ушаков, Д.В. Структура и динамика интеллектуальных способностей [Текст]: автореф. дис. докт. психол. наук / Д.В. Ушаков.- М. 2004.- 48 с.
183. Фейдимен, Дж. Теории личности и личностный рост [Электронный ресурс] / Дж. Фейдимен, Р. Фрегер.–2002.– 657с.– Режим доступа: <http://psychology.ru/library/>.
184. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности: Избр. психол. тр. [Текст] / Д.И. Фельдштейн. - Воронеж: Изд-во Института практич. психологии», 1996. – 512 с.
185. Философский энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Е.Ф. Губского, Г.В.Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА, 2002. – 576с.
186. Франкл, В. Психотерапия на практике [Электронный ресурс] / В. Франкл. – Режим доступа: <http://www.myword.ru>.
187. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.
188. Фримен, Дж. Одаренные дети и их образование: Обзор международных исследований [Текст] / Дж. Фримен.- // Иностранная психология. 1999. № 11.- С. 10-18.
189. Фромм, Э. Бегство от свободы [Текст] / пер. с англ. Г.Ф. Швейкина; под общ. ред. П.С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1990. – 269с.
190. Холл, К., Линдсей Г. Теории личности [Электронный ресурс] / Перевод И.Б. Гриншпун. К.: PSYLIB, 2005. – <http://psylib.kiev.ua/>.
191. Холодная, М.А. О природе творческих способностей [Текст] / М.А. Холодная.- //Мир психологии.-2002, том 23.-№5.-с.21-29.
192. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст] / М.А. Холодная.- М.: Изд-во «Барс», 1997.- 392 с.
193. Хорни, К. Самоанализ [Текст] / К. Хорни; под ред. А. Боровикова. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 448 с.

194. Хрусталева, Т.М. Психологическое исследование педагогической одаренности в школьных возрастах [Текст] / Т.М. Хрусталева. // Мир психологии.-2005.-№3.-с.110-115
195. Хрящева, Н.Ю. Психогимнастика в тренинге [Текст] / Н.Ю Хрящева. – СПб.: Питер, 2003. – 250с.
196. Хьелл, Л.Теории личности [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 1997. – 608 с.
197. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии [Текст] / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
198. Шадриков, В.Д. Введение в психологию: эмоции и чувства [Текст] / В.д. Шадриков.- М.: Логос, 2002.- 156 с.
199. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: 2-е изд., перераб. и доп. [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996.–320 с.
200. Шадриков, В.Д. Способности, одаренность, талант [Текст] / В.д. Шадриков.- // Развитие и диагностика способностей. Под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова. М. 1991.- С. 7-21.
201. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности [Текст] / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512с.
202. Шмелев, А.Г. Основы психодиагностики: учеб. пособие для студ. педвузов [Текст] / А.Г. Шмелев. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. – 544 с.
203. Шост, Ю.В. Психологические условия развития творческого потенциала интеллектуально одаренных подростков [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук / Ю.В. Шост.- Нижний Новгород, 2008.- 24с.
204. Штерн, В. Умственная одаренность: психологические методы испытания умственной одаренности и их применении к детям школьного возраста [Текст] / пер. с нем. А.П. Болтунова; под ред. В.А. Лукова. – СПб: Союз, 1997.- 128 с.
205. Шумакова, Н.Б. Влияние представлений родителей об обучении на развитие одаренности у детей [Текст] /Н.Б. Шумакова. // Вопросы психологии.-2004.-№2.-с.119--127.
206. Шумакова, Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей [Текст] / Н.Б. Шумакова.- // Вопросы психологии. 1996.-№3.- с.34-43.
207. Щербанова, Е.И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте [Текст]: автореф. дис. докт. психол. наук. / Е.И. Щелбанова.– М., 2006. – 40с.
208. Щербанова, Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики [Текст] / Е.И. Щербанова.- М.; Воронеж, 2004.- 188 с.
209. Щербанова, Е.И. Трудности в учении одаренных школьников [Текст] / Е.И. Щербанова // Одаренный ребенок. Научно-практический журнал. 2002. -№ 2. с. 32-46.
210. Щербанова, Е.И. Структура и динамика общей одаренности младших школьников [Текст] / Е.И. Щербанова // Психология и школа. – 2008. – №1. – С. 21-26.

211. Эрдынеева, К.Г. Развитие позитивной Я-концепции студента [Текст] / К.Г. Эрдынеева, А.Ю. Кон // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 1 – С. 98-101.
212. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон – М.: Прогресс, 2006. – 342 с.
213. Юнг, К.Г. Аналитическая психология [Текст] / К.Г. Юнг. – СПб.: Кентавр, 1994. – 136 с.
214. Юркевич, В.С. Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы [Текст] / В.С. Юркевич.- // Психологическая наука и образование.-2011.-№4.-с.18-25.
215. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: кн. для учителей и родителей [Текст] / В.С. Юркевич.- М.: Просвещение, 1996.- 136 с.
216. Юркевич, В.С. Опыт развития креативности у одаренных детей и подростков [Текст] / В.С. Юркевич.- // Школьный психолог.-2008.-№8.-с.10-18.
217. Юркевич, В.С. Основные направления работы с одаренными детьми.- [Текст] / В.С. Юркевич.- М.: МГППУ, 2003.- с. 5-11.
218. Якиманская, И.С. Методология и диагностика в психологическом исследовании [Текст] / И.С. Якиманская. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2001. - 43с.
219. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие [Текст] / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639с.
220. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия [Электронный ресурс] / И. Ялом. – 1999. – Режим доступа: www.go2bsu.narod.ru.
221. Allport, G. Structure et developement de la personality. Neuchatel /Suisse [Text] / G. Allport. – Delachaux et Niestle, 1970. – 340 p.
222. Conceptions of giftedness. [Text] / R.S. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.). Cambridge. 1986.- 374p.
223. Feldhausen, J. Meeting the needs of gifted children and teachers in a university course [Text] / J. Feldhausen .- The Gifted Quarterly, 1977.- 250p.
224. Freeman, J. Gifted children growing up. London: Cassell, 1991.
- Renzulli, J. The Enrichment Trial Model: A guide for developing programs for the gifted and taiaent [Text] / J. Renzulli.- Wethersfield CT: Creative Learning Press, 1977.- 378 p.
225. Guilford, J.P. Cognitive psychology's ambiguities: some suggested remedies //Psychological review. 1982. Vol. 89. № 1. p.48-59.
226. Torrance, E. Creative teaching makes a difference Psychology and education of the gifted [Text] / E. Torrance, -New York Irvington Publishers, 1985.- 401p.
227. Vollmers, B. Becoming a creative scientist: Jean Piaget's development //High Ability Studies. 1996. Vol. 7. No. 1. P. 83-89.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретические предпосылки формирования позитивной Я-концепции одаренных старшекласников	
1.1. Проблема исследования Я-концепции личности в зарубежной и отечественной психологии	5
1.2. Особенности Я-концепции одаренных старшекласников	24
1.3. Модель формирования позитивной Я-концепции одаренных старшекласников.	42
Глава II. Характеристики психолого-педагогического взаимодействия по формированию позитивной Я-концепции одаренных старшекласников	
2.1. Организация исследования и характеристика выборки	55
2.2. Методы и методики исследования	67
2.3. Программа формирования позитивной Я-концепции одаренных старшекласников	80
Глава III. Анализ результатов	97
3.1. Корреляционный анализ результатов констатирующего эксперимента	97
3.2. Факторный анализ структуры позитивной Я-концепции старших школьников	110
3.3. Обсуждение результатов формирующего взаимодействия	123
Заключение	135
Литература	139

Научное издание: Монография

**ДОЛГОВА Валентина Ивановна
ОРДИНА Ирина Петровна**

ISBN 978-9967-452-78-7

**Я-КОНЦЕПЦИЯ
ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**Валентина Ивановна Долгова
Ирина Петровна Ордина**

Сдано в набор 17.09.2012. Подписано в печать 17.09.2012.
Формат 60x84,1/16. Бумага офсетная.
Объем 19,25 уч.-изд. л.
Тираж 500 экз. Заказ № 84

ISBN 978-9967-452-78-7

Бишкек: Изд-во "ДЭЦ"
Проспект ЧУЙ, 207
Дизайн Эстет Центр