

Министерство науки и высшего образования РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

ВЛАДИВОСТОКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Малахова Варвара Романовна
Чернявская Валентина Станиславовна

САМОРАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКА:
ОТ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ
ДО АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ

Монография

Владивосток – 2023

УДК 159.9
М18

М18 Малахова, В.Р. Самораскрытие способностей подростка: от родительского отношения до академической успешности : монография / В.Р. Малахова, В.С. Чернявская ; Федеральное агентство морского и речного транспорта, Морской государственный университет им. адм. Г. И. Невельского. — Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2023. — 187 с. : ил. — Библиогр. с. 157. — ISBN 978-5-8343-1251-2. — Текст : электронный.

Книга отражает результаты исследования в области педагогической психологии. Раскрыт новый взгляд на результативность образования- академическую успешность- базирующийся на оригинальной методологии. Показана значимость, содержание и функции самораскрытия способностей, как нового феномена развития личности и его роль в образовании подростка. Доказано, что родительское отношение существенным образом отражается на учебной успешности подростка. Разработаны психолого-педагогические условия активизации самораскрытия способностей подростка, которые могут быть реализованы в разных образовательных условиях и группах.

Для студентов, аспирантов, изучающих психологию образования, педагогическую психологию, практикующих психологов, педагогов и представителей гуманитарных наук.

Ил. 14, табл. 26, библиогр. 256 назв.

УДК 159.9

Рецензенты:

Знаков Виктор Владимирович, главный научный сотрудник
Лаборатории психологии развития субъекта в нормальных
и посттравматических состояниях Института психологии Российской Академии наук,
доктор психологических наук, профессор

Чернокова Татьяна Евгеньевна, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова»

BN 978-5-8343-1251-2

©Малахова В.Р., Чернявская В.С., 2023
© Морской государственный университет
им. адм. Г. И. Невельского, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

СОДЕРЖАНИЕ.....	3
ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕГО АКТИВИЗАЦИИ.....	9
1.1. Методологические основы организации исследования	9
1.2. Академическая успеваемость и успешность подростка	12
1.3. Самораскрытие способностей в контексте возрастных особенностей подростка-школьника	40
Выводы по первой главе	76
ГЛАВА 2. ДИЗАЙН ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКА КАК ФАКТОРА АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ.....	78
2.1. Содержание методики исследования самораскрытия способностей подростка как фактора учебной успешности	78
2.2. Процедура проведения исследования	89
Выводы по второй главе	95
ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ САМОРАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ, КАК ФАКТОРА АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ, ДЕТЕРМИНАНТ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЕГО АКТИВИЗАЦИИ.....	96
3.1. Исследование детерминант самораскрытия способностей у подростков как фактора академической успешности	96
3.2. Обоснование и апробация психолого-педагогических условий активизации самораскрытия способностей как фактора академической успешности.....	132
3.3. Описание эффекта апробации психолого-педагогических условий активизации самораскрытия способностей подростка как фактора академической успешности.....	151
Выводы по третьей главе	153
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	154
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ	157
Приложения.....	179

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Проведенное исследование открывает перспективы изучения результативности образования. Изменения в образовательной среде диктуют новые приоритеты, связанные с индивидуализацией и субъективной значимостью результатов образования школьников (ФГОС), что становится особенно важным в условиях неопределенности. В этих условиях возрастает значимость исследования таких теоретических оснований жизнедеятельности подростка, которые касаются его отношения к миру, жизни, себе и смыслу, а также ресурсов самоорганизации учения. Существующие в области педагогической психологии подходы не отражают содержания внутренних источников результативности образования и достижения подростком академической успешности, которая основана на осознании школьником своих способностей.

Часто образовательные результаты не являются предпосылкой принятия жизненно важных решений подростков, поэтому, осуществляя выбор предметов ОГЭ, ЕГЭ и направления профессиональной подготовки, исходя из мнения родителей, друзей, учителей и их предположений о будущем, школьники впоследствии сталкиваются с неудачей, неудовлетворенностью и нереализованностью. Вместе с тем определенная часть подростков учитывают представления о себе и своих способностях, о путях достижений образовательных результатов, поэтому в дальнейшем верно определяют свой потенциал, понимая, кто они, в чем их возможности. Школьники опираются на представление о себе, сопряженное с самооценкой (Я-концепцией). Д.И. Фельдштейн (1999) отмечал, что особенно углубленного исследования требует проблема самоопределения человека, понимания и осознания им своей самости – «кто я в этом мире», связанная с Я-концепцией подростка, осознанием идентичности и умением ставить перед собой экзистенциальные вопросы и находить на них ответы. Этой проблематике посвящено настоящее исследование.

Ряд авторов характеризуют подростковый возраст как период жизни, для которого характерна постановка экзистенциальных вопросов. (Ю.Кочюнене, Т.Н. Карпунькина). С.В. Кривцова раскрыла ключевые темы в становлении личности подростка на основе концепции четырех фундаментальных (экзистенциальных)

мотиваций А. Лэнгле (С.В. Кривцова, 2015). По А. Лэнгле «педагогическая работа фокусируется на личности как основе экзистенции» (А. Лэнгле, 2009). Удовлетворение фундаментальных экзистенциальных мотиваций идентифицируется А. Лэнгле с внутренним согласием, С.В. Кривцова трактует его для подросткового возраста как переживание осмысленности жизни и правильности происходящего (С.В. Кривцова, 2009).

Вместе с тем в рамках педагогической психологии недостаточно разработана проблема определения академической успешности, как такого результата образования, который основан на субъектном опыте, как составляющей личности ученика. По Б.Г. Ананьеву академическая успешность выражается в оценках, которые включают в себя психологический контекст, в том числе, самооценочный опыт ученика. А.С. Белкин считает, что составляющей академической успешности является проживание учеником ситуации успеха, радости достижения, веры в себя. Т.Н. Тихомирова, Л.Н. Степанова, М.А. Новикова, Т.В. Корнилова и др. в своих исследованиях определили в качестве предикторов и факторов академической успешности невербальный интеллект, социально-коммуникативную компетенцию, интеллект и самооценку ума.

Современные зарубежные исследователи установили, что осознание своих способностей вносит более весомый вклад в академическую успеваемость по сравнению с психометрическими параметрами его способностей (М.Бакингом, М. Воекаертом и др.). Так, Schwab, L.A. Zurbriggen, M. Venetz (2020) по результатам метаанализа показали, что вклад Я-концепции учеников в академическую успеваемость является более весомым по сравнению с другими факторами. Ch. Huang (2011) с помощью метаанализа обнаружил связь между Я-концепцией (саморекомендацией) и академическими достижениями учеников школы. Д.П. Макадамс выявил, что Я-концепция представленная системой нарративов, жизненных историй, как интерпретаций опыта влияет на жизнь человека. Различные аспекты результативности образования (академическая успеваемость, академическая успешность и учебная успешность) отражены в работах В.А. Якунина.

Результаты исследования феноменов отражающих влияние на жизнедеятельность личности, представления о себе, раскрыты Б.Г. Ананьевым в

положениях о формировании подростком подлинной оценки себя; Л.С. Рубинштейном – о формировании своего Я через другого; В.В. Столиным – о ключевой роли самоидентификации; У. Джеймсом – о системе представлений человека о самом себе; Р. Бернсом – о сущности Я-концепции; Ч. Кули и Дж. Мидом – об отраженном и зеркальном Я; Р. Стренг – о структуре идентичности, основной аспект которой, включает в себя способности.

Проведенный анализ научной литературы свидетельствует о проблемах педагогической психологии и образовательной практики, которые отражены в противоречиях между:

1) накопленными данными об условиях развития личности подростка и их связи с результативностью образования в контексте способностей в составе его Я-концепции;

2) большим объемом эмпирических доказательств различных внешних и внутренних источников результативности общего образования и дефицитом исследований феномена результативности и источников его достижения с точки зрения вариантов представления личности подростка о себе;

3) социальным заказом, новыми требованиями к результатам общего образования, которые конкретизированы в ФГОС, и неопределенностью вклада представления подростка о себе и своих способностях в академическую успешность.

Человек второго десятилетия XXI века, в отличие от человека XX века, живет в эпоху стремительных изменений, когда его идентичность, представление о себе подвергается неуклонному информационному давлению и соотнесению с разными координатами, это затрудняет возможность оставаться собой, поэтому категория самоэффективности– веры в эффективность собственных действий– (self-efficacy) (А. Бандура 1977) – видится уже недостаточно актуальной. В настоящее время более важным становится изучение представления человека о себе в контексте изменчивой реальности, в частности, если школьник на вопрос «Кто я?» письменно отвечает, что обладает способностями – это конституирует его субъектную активность, как способность действовать в определенной сфере. Поэтому особенно важной становится включенность категории способностей в состав Я-концепции– самораскрытие способностей подростка для себя. Изучение феномена самораскрытия

способностей представлено в научных трудах В.С. Чернявской. Результаты современных научных исследований и образовательной практики говорят о недостаточном количестве данных о внутриличностных образованиях– метакогнитивных качествах и экзистенциальной исполненности– действие которых обуславливает включенность представлений подростка о его способностях в Я-концепцию. Проблема конкретизируется в недостатке знаний относительно связи между образовательными результатами, в частности – академической успешностью и самораскрытием способностей, как включенностью в Я-концепцию подростка категории способностей, неопределенностью детерминант, обеспечивающих самораскрытие способностей и активизирующих его условий.

Цель работы – изучение связи между академической успешностью подростка и самораскрытием его способностей, выявлением детерминант и психолого-педагогических условий активизации самораскрытия способностей.

Объект исследования – академическая успешность подростков.

Предмет исследования – связь академической успешности и самораскрытия способностей подростков и психолого-педагогические условия его активизации.

Общая гипотеза исследования самораскрытие способностей подростка является фактором академической успешности и активизируется определенными детерминантами и психолого-педагогическими условиями.

Частные гипотезы:

1. Подростки, которые характеризуются самораскрытием способностей, имеют более высокую академическую успешность, это детерминируется особым соотношением метакогнитивных качеств и степени удовлетворенности фундаментальных мотиваций (переживание осмысленности жизни и правильности происходящего), а также особенностями отношения родителей к ним.

2. Создание специальных психолого-педагогических условий в процессе обучения активизирует самораскрытие способностей подростков и приводит к росту академической успешности.

Задачи:

1) Провести теоретический анализ современных психолого-педагогических подходов к пониманию академической успешности.

2) Выявить возрастные особенности подростка в контексте становления Я-концепции.

3) Раскрыть содержание самораскрытия способностей подростка, а также обуславливающие его детерминанты и связи с академической успешностью.

4) Обосновать психолого-педагогические условия самораскрытия способностей подростка.

5) Разработать программу эмпирического исследования, направленного на изучение детерминант самораскрытия способностей подростка и психолого-педагогических условий, их активизирующих.

6) Изучить детерминанты самораскрытия способностей в контексте академической успешности подростка-школьника.

7) Разработать и проанализировать психолого-педагогические условия, способствующие самораскрытию способностей подростка.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕГО АКТИВИЗАЦИИ

Первая глава посвящена теоретическому исследованию детерминант самораскрытия способностей в контексте академической успешности. Для детального анализа детерминант самораскрытия способностей подростка произведено теоретическое исследование академической успешности, академической успеваемости, подходов к пониманию способностей, психологических особенностей подросткового периода, новообразований подростка, становления и структуры Я-концепции подростка. Первый пункт главы посвящен обоснованию методологии исследования. Во втором пункте раскрыта проблема разведения академической успеваемости и академической успешности. Проанализированы подходы авторов к каждому из этих понятий. В третьем пункте на основе теоретического исследования описаны детерминанты самораскрытия способностей, включающих в себя внутриличностные феномены: метакогнитивные процессы, экзистенциальные мотивации, интериоризированное отношение родителей к подростку. Произведена теоретическая разработка психолого-педагогических условий активизации самораскрытия способностей подростка.

1.1. Методологические основы организации исследования

Настоящее исследование основывается на проблеме неценности значения состава Я-концепции на результативность образования, а именно, категории способностей в ее составе. Влияние Я-концепции на жизнь человека обусловлено сопряженностью становления идентичности с субъектностью.

Исследования Д.В. Ушакова в области макропсихологии подтверждают высокую значимость результативности образования для развития общества и государства.

Я-концепция, исследуемая на уровне субъекта с помощью вопроса «Кто Я?», позволяет ему означивать свою идентичность, становиться субъектом способностей.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили гуманистический и экзистенциальный подход к пониманию личности, положения о становлении Я-концепции в подростковом возрасте, культурно - историческая теория развития, системный подход к анализу психических явлений, основные принципы экспериментальной психологии.

В основу понимания психологии подростка легли положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского о роли социальной ситуации развития человека. Одним из краеугольных феноменов исследования стала интериоризация. Выделена особая роль, которую играют в развитии подростка родители и взаимодействие подростка с ними. Внешнее взаимодействие с родителями переходит во внутренне, интериоризированное, отношение к себе.

Идея интериоризированного родителя далее раскрывается в экзистенциально-гуманистическом подходе (К. Роджерс, А. Лэнгле, С.В. Кривцова). В этом подходе центральной частью является субъектный опыт человека, который объясняет его феноменологию. Используются опорные постулаты гуманистической психологии: уважительное и безусловное внимание, заинтересованность, принятие, справедливое отношение, признание ценности, которые необходимы в родительском отношении для развития здоровой психики ребенка. Эти аспекты взаимодействия с родителями переходят во внутренний план ребенка, в его внутренний диалог, отношение к себе, и выражаются в самооценности, в справедливом отношении к самому себе, открытости себя для себя и своему опыту. В экзистенциальном анализе А. Лэнгле личность понимается в русле воплощения своей экзистенции, как четыре фундаментальные мотивации: отношение к миру, жизни, себе и смыслу. Формирование мотиваций происходит с самого рождения в течении жизни, но есть актуальные периоды, для которых актуальной становится тема одной из мотиваций. Так на период подросткового возраста, который входит в предмет нашего исследования, приходится тема третьего семилетия – «Самоценность» или отношение к себе.

Учитывая данный подход в понимании и анализе подходов к Я-концепции, понимается, что созданные условия в первые два семилетия – доверие к миру и ценность жизни, безусловно опосредуют и влияют на характер становления Я-

концепции подростка и особенно ее содержание. В основу исследования легли представления Р. Бернса о Я-концепции личности.

В исследовании отводится отдельная роль качеств субъекта подростка, которые участвуют и ведут его развитие в том числе личностное (А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, С.Л. Рубинштейн, А.В. Карпов). На основе субъектной позиции подросток реализует познание себя, вступает в субъект-объектное взаимодействие с собой. Вместе с этим являясь «творцом и автором своей жизни», что особенно актуально в виду задачи возраста – поскольку в это время осуществляется выбор жизненного пути.

Положения метастемного подхода к исследованию рефлексии и метакогнитивных процессов реализованы и обозначены как инструменты становления субъектного опыта. (А.В. Карпов, А.А. Карпов, М.М. Кашапов). Эти связи способствуют образованию единой структуры, которая повышает эффективность когнитивных процессов. Подросток в основной своей деятельности – учебной, познает себя и свои когнитивные процессы, обогащает и наращивает свой когнитивный потенциал, посредством метакогнитивных процессов.

Теоретические подходы к пониманию способностей (В.Н. Дружинин, Б.М. Теплов, Д.В. Ушаков, В.Д. Шадриков) показали особенности развития способностей подростка в образовательном процессе. Способности развиваются в деятельности и определяют успешность ее выполнения. Так подросток узнает о своих способностях в учебной деятельности, в совокупности с академической успеваемостью, и во взаимодействии со взрослыми.

В анализе и выявлении структурных взаимосвязей использован структурно-феноменологический подход (А.В. Карпов, А.А. Карпов) призванный систематизировано рассматривать феномены личности в структуре ее психики, который позволяет выявлять феноменологическую структуру и давать качественную характеристику феноменам. В русле данного подхода использован методологический инструментарий.

В основу исследования академической успешности подростка положена концепция самораскрытия способностей (В.С. Чернявская). Самораскрытие способностей определяется как новообразование подросткового возраста, которому

предшествует внутренний диалог, в результате которого подростком осознаются и включаются в состав Я-концепции его способности.

1.2. Академическая успеваемость и успешность подростка

Данный раздел посвящен исследованию учебной успешности как показателя результативности образования подростка, субъекта образования, ее сущности и составляющих, роли учителя, а также внешних и внутренних факторах ее достижения. Обоснованы внутренние факторы достижения академической успешности: представление о себе, Я-концепция, метакогнитивные способности, фундаментальные мотивации; внешние факторы – взаимоотношения с родителями, социально-психологический контекст образования.

В российской научной электронной библиотеке поиск категории «академическая успешность» среди ключевых слов на 2022 год привел к результатам в виде 141 публикации, большая часть из которых касается учащихся высшего образования, но исследованиям, отражающим академическую успешность подростков, обучающихся в системе общего образования посвящены 16 работ (<https://www.elibrary.ru/keywords.asp>).

Исходя из того, что система образования имеет единые нормативные основания, рассмотрим общие категории академической успешности и, в частности, контекст результативности общего образования подростков.

В ряде исследований академическая успеваемость учащегося рассматривается как средний балл, средние значения выставленных, за определенный период обучения отметок. Однако, по разным причинам можно считать средний балл несовершенной единицей измерения, причинами этого могут быть: субъективизм, разные требования педагога к разным ученикам, несправедливость, разные условия выполнения задания, неординарное мышление ученика, проявленное при выполнении задания, непонятое учителем и другие. Однако этот параметр результативности образования имеет измеримость и широко используется в практике общего образования, поэтому, несмотря на то, что результативность образования, и, тем более академическая успешность, не идентичны академической успеваемости, тесную связь с ней очевидна.

Академическая успеваемость как средний балл за определённый период обучения учащегося является основной, количественной характеристикой результативности образования [112, 174]. В целом бытует мнение о связи академической оценки с умом, когнитивными способностями. Так, Т.Н. Тихомирова связывает академическую успешность со скоростью переработки информации и опосредованностью ее невербальным интеллектом [174], а М.А. Новикова, Т.В. Корнилова в своих исследованиях показывают корреляцию этого показателя с самооценкой ума, интеллекта ученика [140]. В то же время характер неоднозначности данного критерия подкрепляется тем, что на пути к высокой академической оценке лежат не только способности к обучению или когнитивные способности, или интеллект, но и ряд социально-психологических и личностных особенностей учащегося, в том числе его отношение к учению и эмоциональная составляющая процесса учения, а также личность учителя, характер проверочных заданий и т.д. Далее в данном параграфе приведем определения академической успеваемости и успешности, проанализируем их предикторы, факторы и взаимосвязи с различными психологическими феноменами и параметрами, которые исследовались в психологической науке.

Что касается определений успеваемости, З.И. Калмыкова в своих работах понятие успеваемости ориентирует на интегральный показатель [79], который формулируется как «фонд усвоенных знаний», он отражает уровень овладения учащимися программным материалом, умение оперировать приобретенными знаниями, то есть сформированность первого компонента умственного развития – фонда действенных знаний [146].

В.А. Якунин разрабатывает проблему эффективности обучения, критериями которой выступают академическая успеваемость, учебная успешность и учебная активность [261]. По мнению автора, академическая успеваемость определяется, как степень совпадения запланированных результатов учебной деятельности учащихся с фактическими. В основе успешности обучения выступает эффективность руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся, обеспечивающая высокие психологические результаты при минимальных материальных, физических, психологических затратах [208].

А.С. Белкин считает, что задача учителя создать ситуацию успеха на уроке [29], проживание которой становится составляющей академической успешности в виде радости достижения, веры в себя. А. Lohbeck, J.S. Morin, E. Perinelli показали влияние академической я-концепции и академических достижений на желание учиться и академическую успеваемость. [229, 238]. Guo J.-P., Yang L.-Y., Zhang J., выявили, что предшествующее академическое достижение предсказывает последующую я-концепцию, которая, в свою очередь, определяет будущее достижение учащегося [220].

Исследователи З.И. Калмыкова, Л.Д. Сидоренко, А.М. Шапоров, И. Н. Бондаренко, Ткаченко, П. Г. Потанина, В. И. Моросанова, Андреева А.Д., Прихожан А.М. и другие закономерно ставят вопрос об основаниях и критериях академической успешности, а также о факторах, которые ее определяют [79, 161, 198, 40, 173, 150, 134, 17].

Среди составляющих учебной успешности, помимо успеваемости, Л.Д. Столяренко указывает, еще одиннадцать параметров, каждый из которых, в свою очередь, представлен достаточно широким перечнем компонентов и уровней, автор отметила, что этот перечень может быть продолжен [170].

А.М. Шапоров определил перечень компонентов академической успешности, который носит прогностический характер, однако он не применялся к выборке учащихся подросткового возраста [198].

Анализируя зарубежные подходы к изучению академической успеваемости, И. Н. Бондаренко, Ю. А. Ишмуратова, И. Ю. Цыганов, выделили вовлеченность в качестве предиктора высокой академической успешности, которую, впрочем, они перемежают, в качестве синонима, категорией «успеваемость», что свидетельствует о не дифференцировании авторами и/или зарубежными учеными данных понятий [40]. J. Smogorzewska, G. Szumski, S. Bosacki и др. доказали, что вовлеченность и мотивация определяют успехи по математике и языку [250]. Исследователи рассматривали академическую успешность как комплекс мотивации учения и эмоционального к нему отношения, они рассчитывали коэффициент, который составляет сумма стандартизованных мотивационных показателей отношения к учению в сочетании со средним баллом по предмету [18, 175].

Ряд исследователей считают понятия «успеваемость» и «успешность» нетождественными [112]. М.Р. Шабалина в своей работе главными субъективными предпосылками академической успешности учащихся определяет интеллект, мотивационную направленность, индивидуальный стиль учебной деятельности, самооценку и волевые качества личности студента. Результативность и эффективность образования автор понимает, как степень усвоения образовательных программ и показатель трудоёмкости и экономичности выбранных способов учения, соответственно [195]. Академическая успешность качественно характеризует результативность и эффективность учебной деятельности. выражается в качественных и количественных показателях. Сущность академической успешности находит своё выражение в таких объективных показателях как академическая успеваемость, уровень развития познавательной активности, самостоятельности, креативности и рефлексии.

В мире растет число исследований, посвященных выявлению отношений между психометрическим интеллектом и школьной успеваемостью, на конец прошлого века их было проведено несколько тысяч, пишет В.Н. Дружинин Используя категорию «школьная успеваемость», ученый отмечает, что выделение обучаемости, как общей способности не удается, «умеренные по величине корреляции между учебными оценками и результатами тестирования не позволяли исследователям однозначно утверждать, что интеллект детерминирует успешность обучения» [67].

Академическая успеваемость опосредуется интеллектом, но определяется психологическим типом учащегося- показали Е. С. Легостаева, О. С. Чаликова, В. А. Архипова. То есть интеллект выступает неким инструментом достижения академической успеваемости, который управляется личностными ресурсами учащегося [114].

М.Л. Ованесбекова, Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова выясняли личностные и мотивационные предикторы академической успешности и показали, что с определенного периода подросткового возраста структура предикторов усложняется, происходит переход от стремления к достижениям и желания быть хорошим учеником, к развитию личностных качеств и саморегуляции, которые приводят к академической успешности [137, 144].

Затруднения в достижении результатов образования, как проблемы школьных трудностей, лежат и в области психологии, и медицины, и социологии, и педагогики, свидетельствует М. М. Безруких. Психологический аспект результатов ее исследования заключается в выводе о том, что влияние неудач и неуспехов на школьника препятствуют личностному развитию, а постоянные неудачи, тревоги и страхи ведут к вторичным психическим нарушениям и, в итоге, в низком адаптивном ресурсе современного школьника [28].

В качестве предиктора академической успешности В. В. Гижичкий определил преобладание среди мотивов учения – внутренних мотивов, самооценку учебы, которая обуславливает построение эффективных стратегий учения. К внутренним мотивам В. В. Гижичкий относит познание, достижение, саморазвитие [57, 58].

Учебная успешность, а точнее ее часть- академическая успеваемость имеет отрицательную связь с выгоранием учащихся (Осин) ($r = -0,47$) [145]. Сходные результаты показал R. May с соавторами, по их мнению, низкая академическая успеваемость связана со сгоранием, что также снижает познавательные функции ученика [231, 227].

В данном случае речь может идти о том, что субъектная активность в преодолении учебных трудностей реализуется через работу над собой, в том числе- в области сохранения позитивного представления о себе и своих способностях [75]. Проблематика неопределенности понятия учебной успешности актуализируется в работе С.В. Ярошевской и Т.А. Сыроевой. Дается качественный анализ смысловых категорий, связанных с учебной успешностью, которую исследуют на студентах, которые имеют большой опыт учения и способны категоризировать причины успешности, поскольку прошли этап школьного обучения и являются наиболее «сильными» экспертами в данной оценке. Среди учащихся выявлено три представления об академической успешности – как высокая успеваемость, как приобретение знаний, и как ощущение себя (состояние увлеченности). Авторы исследования приходят к выводу, что представление об успешности «я увлечен учением» является более влиятельным по отношению к другим представлениям, так как может снижать переживание успешности даже при высоких оценках [209].

Анализ детерминации переживания успешности учебной деятельности подростка: «для себя» или «для других» (родители, учитель, сверстники и др.), – определяет дихотомию приоритетов, которые М.Ж. Аpter характеризует как два противоположных состояния: аутоцентрическое (ориентация на себя) и аллоцентрическое (ориентация на другого); они показывают «от имени кого мы делаем то, что делаем» [211]. По мнению Н.А. Аминова, М.Ж. Аpter и других исследователей, категория успешности или неуспешности идентифицируется с состоянием, которое может способствовать или препятствовать успеваемости [211].

Результаты другого исследования отечественных авторов показали, что предпосылками хорошей успеваемости могут быть низкий уровень тревожности как реакции на ситуацию и способность планировать свои действия для достижения значимых целей, а предпосылками отчисления за неуспеваемость – низкий общий уровень саморегуляции поведения, высокая общительность и низкая организованность и добросовестность [176].

О неопределенности сущности академической успешности пишут и зарубежные исследователи - York T.T., Gibson C., Rankin S. [256]. Ряд иностранных исследований свидетельствуют о том, что предикторы и факторы академической успешности и успеваемости представлены не только когнитивными и интеллектуальными характеристиками личности [223, 254, 253, 235.]. Мы можем констатировать, что академическая успешность остается малодифференцированной категорией, частности остается неясным, каков ее состав и насколько она идентична академической успеваемости.

В содержании ряда исследований имеется некое конвенциональное содержание, которое либо идентично успеваемости, академической успеваемости, оценочной успеваемости, либо включает ее как измеримую составляющую, которая сопровождается другими параметрами. R. Callahan указывает на смещение акцента с исключительно когнитивных результатов образования на социальные и аффективные проблемы [214]. При анализе исследований мы выясняли, какие параметры включаются в состав академической успешности, если она не идентифицируется с академической успеваемостью. Оказалось, что наиболее часто в состав академической успеваемости включены вариативные и инвариантные компоненты.

Так ряд авторов П.Г. Ткаченко, М.Р. Шабалина, А.М. Потанина, А.Д. Андреева, А.М. Прихожан, М.Л. Ованесбекова, Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова и многие другие исследователи обоснованно включают в состав академической успешности академическую успеваемость в виде средних показателей оценок (отметок) [195, 169, 135, 136], а также разного рода мотивацию [202, 18], мы считаем, что именно эти два компонента явились ее инвариантными составляющими, в то же время важно понять, какого рода мотивация может быть включена в состав академической успешности для того, чтобы ее характер определял успешность, как внутреннее переживание подростка, которое предопределяет принятие мира и социокультурного опыта, отношение к учению как ценности, активность и радость познания, мышления, социального взаимодействия, самооценности, осмысленности опыта образования.

Рассмотрим, что представляет из себя академическая успеваемость, как измерение, связанное с комплексом педагогических оценок, с помощью которых определяется индивидуальная результативность образования.

В.Д. Шадриков отмечает, что в современной психологии уделяется недостаточно места разработке темы оценки, как результата образовательного процесса, он пишет: «в качестве главного критерия должен выступать сам ученик с его желаниями и стремлениями, возможностями и способностями, прилежанием и личностными усилиями, положением в классе, ожиданиями в семье и т.д. Все это должно найти отражение в педагогическом оценивании» [197, С. 14].

Проблему неясности психологического содержания академической успешности по количественным результатам в виде баллов, сформулировал Б.Г. Ананьев, который впервые тщательно исследовал психологию педагогической оценки. Педагогическая оценка, по мнению Б.Г. Ананьева, ориентирует участников образовательного процесса в достижении уровня учебной деятельности и мотивирует (стимулирует) ученика [14]. Особую роль отводит ученый воздействию педагога на учеников во время урока, отмечая неизученность влияния и последствий самих оценок педагога на учеников. Он выделял зависимость успеваемости от типов и форм оценок, от характера вопроса и обращения к ученику. В частности, Б.Г. Ананьев пишет, что в ситуации опроса интеллектуальные действия ученика отражают его

эмоциональные и волевые переживания, которые связаны с ожиданием своей очереди в опросе, со сменой активности: слушания на говорение, с ожиданием переживания успеха\неуспеха после ответа и получения обратной связи от педагога. В такой ситуации, преимущественно, «лидируют» волевые процессы ученика, а не интеллектуальные или когнитивные. Ввиду описанной ситуации отсутствие ответа ученика не всегда отражает незнание, оно может быть обусловлено замкнутостью ученика из-за отношения к ситуации, сниженных волевых процессов и высокого влияния ожидания оценки, как страха непризнания ответа педагогом.

Б.Г. Ананьев пишет об избирательности способов педагогической оценки, которая связана как с личностью педагога, так и отношением его к конкретному ученику, предопределяя характер отношения подростка к себе и своим способностям [12].

Оценивание представляет собой совокупность вопроса педагога и ответа ученика. Роль и влияние постановки и формулирования вопроса, кроме Б.Г. Ананьева, также отмечали Ж. Пиаже и Э. Кречмер. Так Э.Кречмер выделяет четыре типа вопроса, в зависимости от содержания в себе внушающего компонента [167, 106]. Вопрос, имеющий ситуационный характер, по его мнению, обучает учащихся шаблонному мышлению и способствует успеваемости только в конкретной ситуации, с конкретным педагогом, что не соответствует действительной успеваемости и знаниям ученика.

Помимо вопроса, в ситуации урока, существенное значение имеет характер обращения педагога к ученику. Обращение, содержащее воздействие на личность ученика, создает неблагоприятную эмоциональную обстановку и, соответственным образом, влияет на интеллект, эмоции, мотивацию и ответ ученика.

В.А. Сухомлинский, исходя из образовательной практики, в том числе оценочной, показал роль различных качеств учителя, отражающих его авторитет, который работает в качестве мотивирующего фактора академической успешности. В таком случае, пишет В.А. Сухомлинский, посвятивший себя воспитанию «мыслящих личностей», считает, что ученик верит в учителя, руководствуясь отношением к учителю общества, родителей, поведением самого учителя.

Успеваемость школьника исследователи признают практически основным показателем его удач-неудач и уровня благополучия, а успеваемость класса имеет отношение к успешности профессиональной деятельности учителя.

Ш.А. Амонашвили считает, что отметка и оценка различаются существенным образом: отметка- результат деятельности учителя, по оценке работы ученика [10]. То, что принесет отметка ученику- отдельная действительность, она становится основой радости или горя для школьника, в то время, как учитель может не понимать, что есть риск, что отметка порождает страх, неуверенность, разочарование. По Ш.А. Амонашвили, оценка имеет характер сиюминутного отношения, комментарий, характеризующий отношение учителя к поведению ученика. То есть процесс восприятия отметки – взаимодействие разносторонних сил, он играет важную роль в жизни ученика, а не только в его учебе [11].

Рассмотрим роль учителя в достижении учеником учебной успешности, часть которой отражает оценочный аспект. Во-первых, данный аспект связан с психологической характеристикой самой оценки, предметом; во-вторых- с авторитетом учителя, взаимоотношениями с ним; в-третьих- с важностью оценки с точки зрения родителей, в- четвертых- с социально-психологической значимостью получения оценки с позиции одноклассников.

Педагог ставит ученику задачу, но далеко не всегда он помогает сделать знание осмысленным, для усвоения на уроке. Учитель должен понимать чувственный и эмоциональный опыт ребенка, поскольку только таким образом можно достигать результатов- академической успеваемости.

Сама педагогическая оценка для ученика является внешним фактором, который может рассматриваться как стимул для дальнейшей учебы. Очевидно, что она является компонентом бихевиорального подхода к учебному процессу. Учитель оценкой сообщает ученику своей оценкой степень достижения школьником тех результатов, которые сам учитель поставил.

В.Д. Шадриков описал целый ряд функций педагогической оценки: обратная связь, мотивация, активизация, санкции, мотивация, прогностика, диагностика, целеполагание, воспитание и другие. Ученый отмечает, что оценка для учащихся разных возрастов имеет смысловые различия, но, чтобы дать правильную педагогическую оценку, учитель должен выйти за рамки конкретной ситуации и проводить эту оценку в контексте жизнедеятельности ученика, с учетом его предыдущих успехов или неудач, положения в семье. То есть, исследователь

справедливо полагает, что учитель для определения достижений ученика должен использовать широкий спектр факторов достижений [196].

Когда подросток осознает свою оценку, как желаемую или не желаемую, он получает успех или неуспех, которые переживаются им как выразительные эмоции, как справедливость или несправедливость, как правильность происходящего. В это время подросток может быть травмирован оценкой или окрылен ею.

В.С. Собкин, Е.А. Калашникова показали роль учителя в формировании академической успеваемости и обнаружили связь академической успешности с авторитетом учителя. Оказалось, что учащиеся, позитивно относящиеся к учителю, как к авторитету, имеют высокую академическую успешность [162].

Контекст оценки, а в конечном итоге и академической успешности, для подростка, для которого ведущей деятельностью является общение в кругу сверстников, имеет социально-психологический смысл.

Е.Д. Божович свидетельствует о важности отношения и общения учителя с учеником, которые включены в процесс оценки и отражении его в социальном окружении, что усиливает эмоциональный и социальный эффект оценки и на последующую учебную деятельность и самооценку [39].

В ситуации, когда учитель выносит оценки, содержащие сравнения, при вынесении плохой отметки ученику, ученик испытывает намного более выраженное отрицательное эмоциональное отношение, чем оценочные суждения без элементов сравнения с другими учениками: «боль от сравнения», показали Е.С. Самойленко, Salovey, Rodin [160, 242].

При рассмотрении социально-психологической успешности подростка, как сочетания социометрического статуса среди одноклассников и показателей успеваемости, В.С. Собкиным и Е.А. Калашниковой на выборке около 5000 подростков показано, что в наибольшей мере в школе подвергаются агрессии подростки с ценностями в сфере самореализации и творчества из числа тех, кто не уверен в себе. Исследователи отмечали, что «буллинг совершается ради свидетелей, для получения признания и определения своего статуса среди них и с их поддержки и одобрения», в то же время авторы пишут, что буллинг возникает там, где школьники подвергаются репрессивным воздействиям учителей. [164 С.55]. Агрессия не

снижается, поскольку подростки воспроизводят «репрессивное» поведение значимых других: учителей и родителей. Склонность педагога к прессингу служит предиктором распространенности травли [23].

Вместе с тем, достаточно давно известно, что организация учителем интерактивного взаимодействия учеников друг с другом в образовательном контексте дает достоверно более высокие показатели результативности образования по сравнению с индивидуализированным образовательным процессом. По данным А.В. Петровского оценка решает личностную задачу, которая требует изменения мыслительной деятельности, что обуславливает эффект фасилитации [152]. Рассматривались результаты учения в гомогенных и гетерогенным по успеваемости парах: в диадах гетерогенного типа результаты, которые сравнивались по критерию Фишера, оказались достоверно лучше. Изменялись различия показателей самооценки по разным личностным качествам, в частности, наибольшие различия оказались по качеству «сила воли». Это показывает целесообразность распределения учеников в группе по принципу гетерогенности, что, предполагает деидентификацию с партнером по учению, которое позволяет активизировать социально-психологические ресурсы развития личности, воли и мышления, что активизирует академическую успешность. Также исследователь показал, что ограничения персонализации учеников педагогом, происходит очень интенсивно в связи с большой нагрузкой и эмоциональным сгоранием педагогов. Это, в итоге приводит к действиям в контексте «эффекта ореола», - приписывания ученику тех характеристик, которые связаны с его успеваемостью. Таким образом, нарушается принцип справедливости в оценивании подростков, что является очень мощным фактором снижения мотивации и, академической успешности, как сочетания успеваемости и базовых факторов мотивации.

При рассмотрении педагогической оценки в разных контекстах, Б.Г. Ананьев указывает две ее функции: ориентирующую, которая является индикатором результатов и стимулирующую - она призвана побуждать, активизировать аффективно-волевую сферу личности подростка через стимуляцию [15].

Именно вторая функция важна для нашего исследования, поскольку она имеет связь с целями и задачами учебной деятельности подростка и помогают ему стать

субъектом, как результата образования. В этом смысле учебное общение, как текст связанный с оценкой, как результатом образования, а точнее, воспитания, должен строиться на основе подхода М.М. Бахтина к тексту, который выделяет два момента- интенцию и осуществление замысла [26]. Результаты образования, в этом, культурологическом смысле, связанные с воспитанием, учебной мотивацией субъектностью ученика- это интенция- поскольку связана с педагогической направленностью учителя, а осуществление замысла- само педагогическое общение и оценивание результатов индивидуальной учебной деятельности.

Фактически подросток в учебном процессе, в учебной ситуации общения с педагогом, оценивания результатов, предопределяет не только индивидуальное и социальное развитие подростка, но и его представление о себе, его самооценку.

В целом мы можем выделить внешние и внутренние факторы академической успешности. К внешним факторам можно отнести социальное развитие, организацию учебной деятельности, самоорганизацию и факторы взаимодействия с педагогами, родителями и сверстниками.

Доказано, что важными внутренними факторами успешности являются интеллект, адаптивность, навыки саморегуляции и управления своими когнитивными ресурсами, социально-коммуникативную компетенцию ученика, характер взаимоотношений с учителем и родителями и в целом в семье [61, 168, 224, 239, 177, 239]. В исследовании Нуутинен и др. показано, что низкий риск эмоционального выгорания из-за учебы был у студентов с личным интеллектуальным мотивом [225]. К внутренним факторам академической успеваемости также относятся непосредственно- Я-концепция учащегося, мотивация и некоторые другие характеристики (ресурсы противодействия синдрому выгорания, устойчивость к стрессу и другие). Стресс и высокая эмоциональность вносят вклад в академическую неуспешность [235].

Исследования С. И. Шапиро и М. В. Антропова показали следующие характеристики учеников, связанные с академической успешностью - богатый фонд знаний и сформированные положительные качества ума. Такие качества, по мнению исследователей, определяют высокий темп продвижения в усвоении новых знаний, поскольку у таких школьников сформированы познавательные интересы,

положительное отношение к школе, чаще всего – адекватная самооценка (иногда завышенная). Сочетание этих благоприятных факторов и определяет их результаты.

Другие качества помогают достичь успешности- отмечалось, что 6% испытуемых с умственными способностями ниже среднего уровня достигали высокой успеваемости с помощью трудолюбия и усидчивости [79].

Можно заключить, что умственные способности не являются единственным и необходимым фактором, обуславливающим успеваемость школьника. Трудолюбие и усидчивость могут быть проявлением внутриличностных феноменов, которые выражаются в метакогнитивных ресурсах личности.

Однако, в числе наиболее часто встречающихся факторов академической успешности оказались факторы, связанные с метакогнитивными способностями, рефлексивными ресурсами подростков (А.В. Карпов, М.М. Кашапов, А.Е. Фомин, Р. Розенстратен, А. Потайер и другие) [86, 87, 241].

В первые о метакогнитивных процессах сказал J.Flavell [218]. В разработку проблемы метакогнитивизма внесли свой вклад как зарубежные исследователи J.Flavell, Kluwe, Schneider и др. [219, 236, 244, 228]. J.Flavell определял метапамять как способность субъекта управлять процессами памяти и отслеживать их протекание. L. Reder указывает на более тесную связь метамнестических способностей с эффективностью мнестической деятельности у подростков, чем у взрослых, у которых эти связи опосредованы [226]. А.В. Карпов показал, что познание своего внутреннего психологического содержания субъектом осуществляется с помощью аналитических и синтетических функций рефлексии, что предопределяет результативность широкого спектра результатов [84]. Рефлексивные возможности подростка репрезентирует ему содержание и процессы его познания и учебной деятельности, а также социально-психологические закономерности, влияющие на него в образовательном процессе, это позволяет подростку справляться с трудностями. Рефлексия позволяет познавать собственные когнитивные процессы посредством метамышления, метапамяти и др. В.В. Давыдов считал рефлексией ученика принципиально значимым компонентом учебной деятельности, который во-многом предопределяет успешность формирования компонентов и самой учебной деятельности [65].

Часть исследовательских работ по изучению успешности учения, посвящена изучению влияния на нее когнитивных и метакогнитивных способностей, полнезависимости. Так, S. Val выявил положительную взаимосвязь между креативностью, полнезависимостью и академической успеваемостью [212]. Р. Розенстратен и А. Потайер установили, что лица, с более высоким уровнем результативности в образовании, являются полнезависимыми, то есть, они могут преодолевать влияние контекста. Автор предполагает, что это связано с тем, что полнезависимость оказывает положительное влияние на стиль мышления и восприятия [233]. Основные особенности академической успеваемости полнезависимых учащихся: использование небольшого количества слов в ходе конспектирования, что говорит о способности к обобщению и систематизации; употребление простых предложений и сокращенных слов, перефразирований, синонимов, индивидуальная переработка поступающей информации, планирование. Все это говорит об активизации метакогнитивных способностей. В процессе ведения конспектов, записей, использования графического структурирования текста посредством смены шрифта, подчеркиваний, цвета говорит об умении быстро усваивать поступающую информацию и переводить ее на «свой» язык. Использование метакогнитивных возможностей позволяет выстраивать свое учение в более успешном ключе. Как пишут А.В. Карпов, А.А. Карпов, метакогнитивные способности, хоть и не имеют, собственного результата, они обеспечивают результативность других важнейших видов деятельности [91].

Данные процессы являются производными от рефлексии и «вторичными» от, собственно, учения подростка. Их специфика, выражается в осознанности и, следовательно, воспроизводится как результат осознания, планирования, актуализации метапамяти [86].

А.В. Карпов доказал, что способности являются первичными по отношению к развитию метакогнитивных способностей, но не наоборот. То есть, первичные-общие способности оказывают детерминационное влияние на развитие метакогнитивных качеств и способностей, они позволяют расширять спектр каждого из метакогнитивных качеств [81].

Ученый обосновал системогенетические закономерности развития метакогнитивных образований личности, в основе которой лежит овладение своими

возможностями с позиции активизации ученика, как субъекта учения, что является первостепенным в образовании подростка [81].

В противоположность этому, если школьник понимает, что не может влиять на свои результаты, происходит обратный процесс, который, в том числе негативно влияет на здоровье ученика. Так в исследованиях О.Б. Гилевой была выявлена взаимосвязь успешности обучения и различных психофизиологических показателей [59]. Результаты исследования формирования образа успешного учения в представлениях самого учащегося показали, что в основе этих представлений лежат факторы, которые ученик не в силах изменить, такие как интеллект и здоровье, что снижало его мотивацию и показатели результативности [60].

В. Weiner в своих исследованиях показал, что характер данности и априорности критериев успешности деятельности, снижает мотивацию, и такие критерии приводят к фатальности [255].

А.Е. Фомин в исследовании, выполненном в русле когнитивного и метакогнитивного подходов, показал роль рефлексивных компетенций, метакогнитивной активности в структуре результатов обучения у учащихся среднего профессионального образования. Результаты исследования выявили более точные оценки своих предстоящих результатов у учащихся с более высокой академической успешностью наряду с теми, кто переоценивал и недооценивал свою успешность [180]. Это показывает роль собственных метакогнитивных возможностей и установок учащегося на его успеваемость и успешность, что, в итоге детерминирует его ресурс субъектности.

Выделение метакогнитивных характеристик присущих человеку как «субъекту» сделал А.А. Карпов [80]. В частности, ученым было показано, что важным метакогнитивным навыком в образовании выступает коммуникативная рефлексия, которую можно трактовать как существенную составляющую развитого общения и межличностного восприятия, как специфическое качество познания человека человеком.

Качества субъекта, по мнению А.В. Карпова, это «прежде всего способность инициировать активность на основе осознанной внутренней мотивации, создавать свой жизненный замысел и реализовывать его в форме жизненных стратегий, проявлять гибкость и адаптироваться в различных жизненных ситуациях» [88, С.90].

Подросток, обучающийся в системе общего образования, как с позиции педагогической психологии, так и с позиции Закона «Об образовании», является его субъектом, каковыми, также, являются и педагоги, и родители.

Позиция ученика в качестве субъекта учения в образовательной практике носит, во многом, декларативный характер, но она фигурирует в официальных документах и фактически связана с его целью: ученик должен стать субъектом. Нам близка позиция В.В. Давыдова относительно психологии учебной деятельности: в ходе учения подросток, как его субъект, ставит свои учебные цели и задачи, находят средства для их достижения, осуществляют самоконтроль и оценивают себя и свои учебные результаты, становясь субъектом своей учебной деятельности, имеющим познавательный интерес и способность к самоизменению [66]. Процесс становления школьника как субъекта учебной деятельности возможен только через деятельность, которая состоит в интериоризации общественного опыта, далее освоенный субъектом индивидуальный опыт экстериоризируется в социальном, в том числе, образовательном пространстве [13].

Для нас важно рассмотреть категорию субъекта в контексте академической успешности ученика. Одним из первых исследователей субъектности, А.В. Брушлинский, считал ее центральным элементом психологической науки [44]. По В.В. Давыдову, ученик, получая новые знания, развивая теоретическое мышление, становится субъектом и творцом, поскольку способен преобразовывать предметную действительность.

Основополагающая характеристика субъекта – активность делает человека «творцом своей жизни», отношений с миром, с людьми и с самим собой. По А.В. Брушлинскому: «Человек как субъект — это высшая системная целостность всех его сложных и противоречивых качеств: в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного» [42, С.28]. Субъект, как интегративная характеристика, соединяет воедино все качества человека как индивида и как личности, виды деятельности и является высшим уровнем индивидуального и исторического развития, активности, целостности (системности), автономности. Субъектом человек становится в течение жизни, но не рождается им, представляя соединение социального и природного.

Когда мы рассматриваем проблему развития подростка в образовании и становлении личности и способностей, важно отметить, что, находясь в состоянии взросления, неопределенности, понимание себя в качестве субъекта тех или иных способностей, он ответственно проявляет в них свою субъектность. Генетические, наследственные предпосылки способностей не гарантируют развития способностей человека в его деятельности, поскольку важнейшим инструментом их реализации является субъектность, как авторство, инициация деятельности под влиянием представления личности о себе, сопряженного с самооценкой.

А.В. Брушлинский обосновал механизм становления субъектности через категорию понимания. Благодаря переживаниям для человека соединяются воедино прошлое, настоящее и будущее, а события перестают быть просто последовательностью [41].

Основа субъектности по В.В. Знакову заключается в понимании, которое реализуется в трех плоскостях: когнитивной, герменевтической, экзистенциальной. Соответственно, типы понимания трактуются как 1) понимание-знание; 2) понимание-интерпретация; 3) понимание-постижение. Первая плоскость отражает получение знаний, вторая – ценностно-смысловую интерпретацию, третья – понимание как приобщение к ценностям [73].

В.В. Знаков определяет субъектность как «совокупность внутренних условий развития понимания, формирующихся в соответствии с рубинштейновским принципом детерминизма: внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия, составляющие основание психического развития» [74].

Понимание себя в контексте жизни и существования в мире, переживание своего смысла жизни, интерес к своему внутреннему миру, соединение жизненных событий в единый аспект своей экзистенции, имеющий глубокий субъективный смысл, это делает человека субъектом.

Когда подросток-школьник становится субъектом учебной деятельности, это означает, что он находит в ней свои ценности и смыслы и становится к ним причастным, что позволяет ему постигать определённые переживания, что соответствует категории экзистенциального понимания по В.В. Знакову. Благодаря этим переживаниям происходящее соединяется воедино и приобретает личный

глубокий смысл для учащегося. Происходит постижение своей экзистенции в учении. При такой реализации субъектности в учебной деятельности, ее экзистенциальное переживание подростком, в частности и результаты этой деятельности в виде академической успеваемости становится не просто достижением и результатом, а ценностью для субъекта. В процессе учения внутренний мир субъекта становится предметом познания и изучения. Постигание своего Я и сопутствующих переживаний позволяет подростку становится в позицию субъекта.

Постигание своих глубинных переживаний происходит через интерес к своему внутреннему миру, как контакт с собой, соединенность со своим опытом, понимание правильности или неправильности происходящего.

Академическая успешность сопряжена с переживанием своей успешности и ценности, то есть с субъектностью в аспекте результата. Наличие высокой академической успеваемости не означает обязательное присутствие внутреннего комфорта в обучении, переживаний, сопровождающих учебную деятельность ведущих к более качественному проживанию своего бытия. При изучении академической успешности, на наш взгляд, важным является такая деятельность ученика, которая осуществляется не как ответ на стимул. Такой результат, по мнению Д.Б. Богоявленской, реально обнаруживает себя как результат проявленной активности человека, являясь механизмом подлинно оригинального результата- это характеристика не просто высшего уровня выполнения деятельности, но ее развития по инициативе субъекта деятельности [32, 71].

Главным источником субъектности является Я-концепция, образ себя, как личности и ученика, что, естественно имеет большое значение для формирования академической успешности и всех ее составляющих.

Исследования Герлока показали, что отсутствие оценки в учебной деятельности снижает ее результативность. Восприимчивость человеческой психики к оцениванию, одобрению, ведет развитию детской психики. Поэтому балл или оценка в школе воспринимается учеником как личностная характеристика, заключающаяся в когнитивном плане как «я умный», «я хороший», «меня любят», «я интересный», особенно ярко это проявляется до 10 лет. То есть оценка или балл напрямую вносит вклад в образ Я, самоотношение, самооценку. Оценка в школе становится жизненно

важной. Когда для ученика получение оценки, балла, одобрения является самоцелью и способом повысить свою ценность, то вероятность присутствия сопутствующих положительных переживаний у ученика в обучении снижается, более того, он может стать зависимым от них. В таком случае у академической успеваемости в виде балла снижается точность отражения обучаемости, способностей и успешности учащегося.

Субъектность подростка как основа инициативности и результативности образования школьника включает определенные внутренние условия, которые делают неудачи и трудности в глазах школьника преодолимыми, не фатальными, не имеющими отношения к его самооценности.

По нашему мнению, вклад в решение проблемы преодоления школьных трудностей и развитие академической успешности вносит представление подростка о себе в комплексе с самоподдержкой и требованиями к себе.

Отечественные и зарубежные исследователи доказывают, что роль родителей особо важна для психологического благополучия и результатов деятельности человека, и ребенка, в частности, Г. Ньюфелд и Г. Матэ показали, что потеря контакта с родителями у подростков негативно влияет на их психоэмоциональное развитие, адаптацию, учебную успешность [142].

Мы согласны с их мнением о большей значимости контакта с родителями по сравнению с контактом сверстниками. Действительно, прекращение передачи социокультурного опыта «по вертикали», от старших младшим- утрачивает свою силу в настоящее время и поддерживается информационными трендами с разными целями, в том числе и для разложения общества. В то же время в условиях доминирования ценностей власти, денег и силы, как ценностей современного общества, в подростковых группах они доводятся до абсурда. Подростки, будучи личностно незрелыми, травмированными и не имеющими принятия и понимания со стороны родителей, совершают преступления против личности, которые известны из информационных источников и художественных произведений

Д. Шэффер выделил важную роль родительского общения с подростком для развития самопознания [203]. С. Silva и др. в своем исследовании доказали зависимость академических достижений от положительных отношений со взрослым [249]. Подростку необходимо ощущать безусловную эмоциональную поддержку,

понимание, принятие, безопасность, при отсутствии таковых может развиваться внутренний конфликт и замедляться процесс самопознания. При восприятии взрослым (родителем) подростка только через призму требований и ожиданий родителей, делает его индивидуумом не способным к самостоятельности, с отсутствием самооценки самого по себе и самодостаточности. Родители играют первостепенную роль в формировании Я- концепции, позитивного самоощущения и принятия себя.

Источниками самоподдержки требований к себе у подростков выступают интериоризированные отношения социального окружения: прежде всего- родителей, значимого учителя, родителей и сверстников, поскольку к этому возрасту они становятся референтной группой для подростка (Рисунок 1).



Рисунок 1. Компоненты представлений о себе, как субъекте способностей в контексте академической успешности

Педагог и, в еще большей мере- родитель, «стоит напротив», определяя и опосредуя учение и его результативность, в виде академической успеваемости, через свое отношение к ребенку и соответствующее отношение подростка к себе. Внутренний диалог, который ведет с собой подросток – это диалог, прежде всего- с родителями, которые поддерживают его и требуют результатов.

Т. О. Гордеева, О.А. Сычев пишут о важности внутреннего диалога с самим собой, основанном на поддержке собственной автономии для академической успешности [62]. Кроме того, с помощью структурного моделирования авторами доказано, что учебные мотивы выступают частичным медиатором этих отношений. Так, автономная стратегия самомотивации выступает предиктором успешности учебной деятельности студентов, и эта связь частично опосредована другим важным источником благополучия - автономной мотивацией дистанционного обучения, представленной внутренней и идентифицированной мотивацией. Напротив, контролируемая стратегия самомотивации, предполагающая жесткий («давящий») стиль самомотивирования, выступила предиктором наличия контролируемой академической мотивации, амотивации и обратным предиктором субъективного благополучия.

Роль родителей в формировании академической успешности отмечает В.Д. Шадриков. Он пишет, что, в случае недостаточного владения учителем функциями педагогической оценки, он может нанести вред подростку, даже через общение с его родителями. В частности, ученый считает, что наиболее частыми видами педагогической оценки являются оценивание-обвинение или оценивание-жалоба. Особенно негативным является оценивание публичное. Социальное осуждение свидетельствует о низком профессиональном уровне педагога и не владении им навыками оценивания. Однако качества ребенка с позиции обучения, представленные педагогом родителям, могут стать основой для сотрудничества родителей с детьми и педагогом, в том числе для реализации ориентирующей и направляющей функции.

Отсутствие нужного доверительного общения со взрослыми ведет к формированию повышенной тревожности, развитию чувства неуверенности в себе, связанного с неадекватной и неустойчивой самооценкой, со сложностями в профессиональном самоопределении.

Ф. Райс отмечает, что взросление подростка - это процесс не только личностного изменения, но и изменения детско-родительских отношений. Родителям необходимо сохранять баланс между партнерскими отношениями и воспитанием, предоставляя достаточно автономии [153]. Внимание родителей способствует построению подростком доверительных отношений с людьми. Показателями любви

для подростка являются интерес родителей и готовность оказать поддержку. Равнодушие и игнорирование родителей часто становятся причинами асоциального и деструктивного поведения.

Экзистенциальная часть взаимосвязи берет свое начало изинтериоризированного отношения родителей к подростку (Л.С. Выготский). Принятие себя, внимательное отношение к себе, открытость своего опыту переходит во внутренний план посредством отношения принимающей и заинтересованной матери.

Вместе принятием себя действует сила критичного отношения к себе, которое формируется во взаимоотношениях с директивным и требовательным отцом. Это позволяет подростку адекватно воспринимать случающиеся неудачи и, что скорее его толкает на саморазвитие. Пространство образования формирует экзистенциальную основу для действия самораскрытия способностей и развивает метакогнитивную составляющую личности посредством реализации своих когнитивных способностей. Осуществляя задачи образования и достигая цели с помощью метакогнитивных качеств, и тем самым их развивая, учащийся чувствует себя успешным, способным, важным, что, в свою очередь, вносит вклад в развитие экзистенциальной составляющей механизма самораскрытия способностей.

Одна из основных задач средней общеобразовательной школы- это раскрытие способностей учащегося, так он на основе своих способностей выбирает профессиональный путь, конструирует свою жизненную траекторию, исходя из внутренних стимулов и потенциала [120]. Плотный поток информации и быстрые изменения в обществе требуют от личности концентрации, быстрого реагирования, но при этом умение оставаться в контакте с самим собой, слышать свой внутренний голос. Самораскрытие способностей подростка являются, как частью результатов образования, так и феноменом личности, характеризующим ее развитие и целостность.

Примерно до тринадцати лет протекает период, когда подросток активно набирает опыт, на смену которого приходит этап развития. Для успешного протекания фазы развития требуется дистанцирование от фактического опыта, чтобы его систематизировать и упорядочить.

Подросток выстраивает отношение к успеваемости через то, как она предстает перед родителем- матерью и отцом, в случаях требования и принятия, критику или поощрения. Поддержка со стороны родителей, а также ценность образования в семье, являются важными источниками внутренних мотивов учебной деятельности подростков. Установлено, что ощущение поддержки со стороны отца вносит больший вклад в функционирование внутренних мотивов, чем поддержка со стороны матери, способствуя повышению интереса к учебе и росту стремления к достижению высоких результатов в учебной деятельности у старшеклассников (независимо от пола) [58].

По результатам анализа зарубежных исследований В.С. Собкин и А.С. Фомиченко делают вывод о том, что матери особым образом вовлечены в отношения с результатами учения и со школой [163].

Таким образом, выявляется внутренний путь развития академической успешности подростка- так сказать «цепочка опыта», начинающаяся с интериоризации отношения родителей, которая далее формирует начальные экзистенциальные составляющие: открытость к своему опыту, принятие ошибок, веру в свои силы, что позволяет учащемуся на практике в образовательном процессе развивать и открывать метакогнитивные качества, собственную субъектность и результативность образования, в итоге.

Развитие самосознания, личностной самоорганизации, саморегуляции, интеллектуальной и личностной рефлексии подростка связано с качественным взаимодействием со взрослым, о чем также говорит теория о зоне ближайшего развития подростков. В подростковый период с участием взрослого формируются личностные смыслы, нравственные ценности, происходит осознание самого себя, своих возможностей, способностей и интересов. В подростковом и старшем школьном возрасте формируется психологическая готовность к личностному и профессиональному самоопределению.

Рассмотрим, какие именно мотивации становятся наиболее значимыми для школьника подростка, поскольку разные исследователи акцентируют внимание на разнообразных вариантах мотиваций: внутренняя мотивация, учебная мотивация, увлеченность, мотивация достижения. Для этого обратимся к основополагающему документу: Федеральный образовательный стандарт общего образования устанавливает

нижеследующие требования к результатам (пункт 8.), «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок...», что говорит о том, какого рода мотивация должна учитываться как компонент и важнейшая часть академической успеваемости. Эта мотивация должна включать наиболее существенные отношения с миром, жизнью, собой и смыслом.

В.А. Сухомлинский воспитывал в своих учениках такие качества, как долг, честь, достоинство, свобода на основе художественных произведений их героев. Результаты образования он показал, как педагогически организованный процесс, направленный на формирование у ребенка системы отношений к миру, к обществу и к себе, что является близким по смыслу к современному стандарту. В качестве характеристик успешности ученика показаны активное познание, эмоциональное переживание, общение и деятельность. В случае, если духовная деятельность останавливается, то, как пишет В.А. Сухомлинский, у ученика может рождаться неверие в собственные силы, ощущение собственной никчемности [171].

А.А. Баранников пишет, что экзистенциально-аналитический подход к воспитанию является наиболее соответствующим современным реалиям образования, воспитания и более близким к традиции отечественной педагогики [23, С.118]. Необходимым условием воспитания является сочетание актуализирующих и регламентирующе-конфронтационных аспектов взаимодействия с ребенком.

Основной задачей экзистенциально-аналитического подхода к воспитанию является развитие имеющихся задатков, понимаемое как «помощь личности в формировании свободного восприятия (духовно и эмоционально), в создании аутентичных установок и ответственных отношений с окружающим миром на основании ответственности перед самим собой» [124]. Содержание личности согласно экзистенциальному анализу определяется сформированным духовным и эмоциональным восприятием, достижении аутентичности в установках, в отношениях с миром, основанном на ответственности. Личность обнаруживается в актуализирующемся в отношениях субъективном переживании собственной сущности и сущности другого человека.

Главной целью экзистенциального анализа в воспитании является формирование автономной личности, обнаруживающей в себе и ориентированной на собственные духовные способности, при этом в меньшей степени, опирающейся на некий эталон. Взаимодействие с эталоном происходит в виде предъявления, что способствует зарождению независимого потока свободного переживания. В этом смысле экзистенциальный анализ активно оперирует вопросами, чем готовыми ответами. Готовые ответы часто отражают назидательство и морализаторство. Напротив, вопросы, активизируют диалогическую природу процесса воспитания. Такой подход показывает субъекту последствия плохого обхождения с собой и другими людьми.

В современном экзистенциальном анализе духовность. Импульсы и влечения рассматриваются в едином контексте, в рамках индивидуальной феноменологии в большей степени единства, чем несколько десятилетий назад. Описанная выше персональность выступает основным средством воспитания в экзистенциальном анализе. Так именно персональность педагога и реализованный персональный диалог, в котором происходит «встреча» ведут воспитательный процесс. «Встреча» - центровое понятие экзистенциального подхода, оказавшись в которой личность совершает собственные изменения. Такой принцип оказывается применимым в различных возрастным группам и формам.

Взрослый человек, оказывающий воспитательное воздействие, должен выстраивать отношения с ребенком, которые транслируют ему важные экзистенциальные фундаментальные метасодержания: базальное доверие, фундаментальную ценность жизни, право быть собой, онтологический смысл [108].

Дети решают учебные задачи, если они имеют для них смысл. Наполненная смыслом жизнь отличается ощущением, что «то, чем я сейчас занимаюсь- правильно, соответствует мне» [172].

Существуют взаимосвязи между внутренней диалоговой активностью-вовлеченностью субъекта во внутренние диалоги и их частотой, конфликтностью внутренних диалогов (склонность переживать противоречия между позициями) и экзистенциальной исполненностью (в концепции А. Лэнгле – согласие в отношении 4 данностей бытия: условий существования, ценностей, своего Я, будущего и смыслов) [125].

Сущность внутреннего диалога наиболее часто ассоциируется и широко раскрывается в третьей фундаментальной мотивации экзистенциального анализа. Эта экзистенциальная мотивация посвящена развитию самооценки, аутентичности, самопринятия и самодистанцирования, способности занимать позицию. На фундаментальные мотивации воздействие внутреннего диалога оказывается через его структуру и содержание. Внутренний диалог обеспечивает переработку опыта взаимодействия с окружающим миром, реализует способность опираться на себя; проживание и понимание чувств, отношения с другими людьми, отношения с ценностями; поиск смыслов, готовность вовлекаться в деятельность.

Концепция фундаментальных мотиваций (экзистенциальных) подразумевает, что подросток задает себе и отвечает на важнейшие вопросы о себе и своем отношении к миру, жизни и смыслу. Отражение взаимосвязей компонентов опыта и источников академической успешности отражено ниже (Рисунок 2).

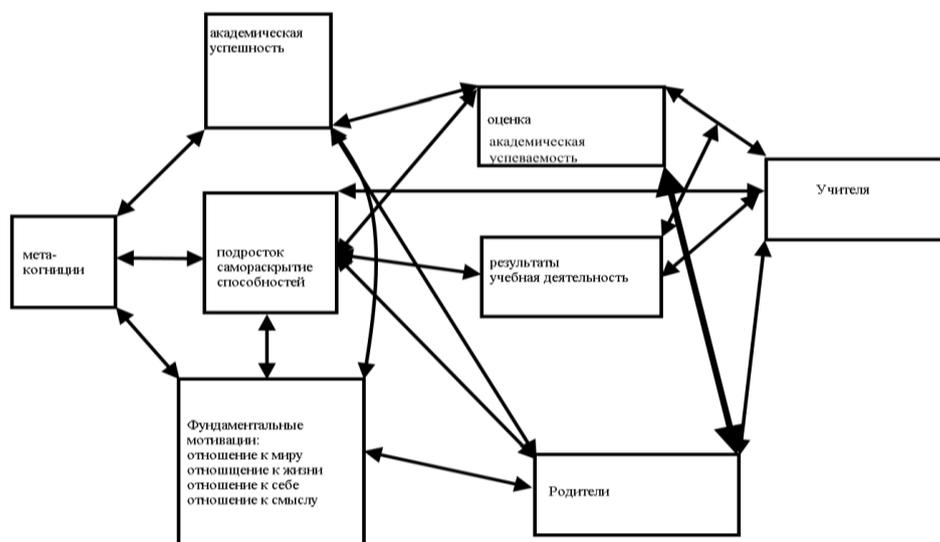


Рисунок 2. Взаимосвязи и компоненты опыта подростка в контексте академической успешности

Концепция фундаментальных мотиваций (экзистенциальных) подразумевает, что подросток задает себе и отвечает на важнейшие вопросы о себе и своем отношении к миру, жизни и смыслу.

В исследованиях С.В. Кривцовой дается обзор линий развития трех аспектов личности – Самости, Я и Person – в течение детства [110]. Периодизация развития рассматривается на фоне концепции четырех экзистенциальных мотиваций А.Лэнгле. Выделяются важные экзистенциальные темы трех возрастов: 0-7, 7-13, 14-21.

Проводится сравнение самости и протосамости, становящейся самости первого семилетия.

С. Кривцова, вслед за А. Лэнгле, соотносит ключевые мотивации ребенка в определенном возрасте, которые имеют отношение и к взрослому человеку, если ему не хватает этого для хорошей жизни (экзистенции), что названо в экзистенциальном анализе четырьмя условиями экзистенции [118].

Исследователи экстраполируют концепцию четырех фундаментальных мотиваций на личность в период подросткового возраста, через опыт принятия, ответа на вопрос, «могу ли я быть принятым» в противоположном варианте- страх, неуверенность, непринятие себя и мира, борьба, ненависть. Это квалифицируется через наличие пространства, защиты и опоры. Они идентифицируют становление этой фундаментальной мотивации темой вплоть до семилетнего возраста.

Ребенок наблюдает за жизнью и находит положение «созвучное» со своим. С.В. Кривцова пишет: «Происходящие интимные процессы требуют времени, близости и отношений, - трех предпосылок, без которых не формируется позитивное отношение к жизни, чувство: «Это хорошо, что я живу» [125]. Наш взгляд соответствует такой трактовке, очевидно, подросток наблюдает за жизнью и находит положение «созвучное» со своим.

Вторая фундаментальная мотивация состоит в соотнесении себя с жизнью, с ее качеством, отношением к ней, которое проявляется эмоционально, чувственно. Она характеризует более старший возраст. В этот период ребенок научается отвечать себе на вопрос о ценностях- «что я люблю и что не люблю». Здесь важнейшим становится теплота отношений, формируется система предпочтений. Уже с 11 лет личность стремится быть выделенной, отмеченной, что имеет особую значимость для системы оценивания, академической успешности. Ребенку для формирования ценности, например, ценности учебы нужно время и близость и отношения, которые дают возможность пережить состояние «нравиться- не нравится» относительно того или иного предмета. Учение связано не только с когнитивной сферой, но также, и возможно, в не меньшей степени- с эмоциональной. С.В. Кривцова описывает это так: «Обучение в средней школе есть формирование человека, способного находить удовольствия в широком спектре известных человечеству ценностей. Но не только

школьные предметы осваиваются и примериваются на себя, также отношения со сверстниками и взрослыми» [109].

Познавательный интерес можно понимать, как открытость ценностям, в соответствии с тем, как они преподносятся педагогами, родителями, взрослыми, СМИ.

Третьей фундаментальной мотивацией становится соотнесенность себя с миром, внутренний диалог и ответ на вопрос «Кто я? Имею ли я право?». В этот период личность соотносит свою позицию с представлениями о правильности, истинности, «правильности жизни». В этом внутреннем диалоге школьник задумывается о смысле жизни и соотносит себя с планами о жизни. Подросток научается выбирать те предметы, те пространства и отношения, которые ему нравятся, это способствует развитию творческого отношения к действительности, если он считает, что это его предметы и отношения, что он проявляется в этом, имеет право на это.

В плане учебной деятельности это может трактоваться как поиск и нахождение своих жизненных интересов возможности творчества. Школьник в этот период способен решать учебные задачи для того, чтобы узнать и сделать своим интересом новое, что его привлекает, нравится ему, то есть учение может стать целью, а не средством достижения оценок, отметок, академической успеваемости, как общей категории, которая, между тем, может характеризовать его как школьника.

С.В. Кривцова показала, что согласно экзистенциальному анализу в период кризиса подросткового возраста актуализируются вопросы поиска себя, аутентичности, собственного будущего, определение смысла деятельности (учебной в том числе), отношений. самоопределения, смысла учения, смысла отношений. Актуализирующиеся вопросы направлены на становление структур Я подростка. Об этом, как характеристике подростка, также пишет А.М. Прихожан, как периоде планирования жизни [151].

Самораскрытие способностей подростка предопределяет результативность образования в виде: а) академической успеваемости, а в случае, когда академическая успеваемость сопровождается удовлетворенностью фундаментальных экзистенциальных мотиваций- б) учебной успешностью.

Академическая успешность подростка определяется связями оценочных параметров его учебной деятельности с метакогнитивными качествами и степенью обусловленности отметок (академической успеваемости), исполненностью экзистенциальных мотиваций подростка - переживанием внутреннего согласия: осмысленности, правильности происходящего и полноты жизни, внутренней силы, удовлетворенности, самопринятия.

1.3. Самораскрытие способностей в контексте возрастных особенностей подростка-школьника

Данный параграф нацелен на анализ существующих в настоящее время в психологической науке данных относительно сущности, структуры, содержания и функций Я-концепции. Описаны источники формирования и становления Я-концепции, на примере различных подходов показано влияние ее состава, в частности включенности в ее состав категории способностей и влияние этой включенности, как самораскрытия способностей, на развитие личности подростка. Осознание своих способностей — это результат сложных взаимодействий внутриспсихологических и социальных факторов, психологических закономерностей развития подростка. Необходимо рассмотреть и проанализировать с точки зрения культурно-исторической теории, психоаналитического, экзистенциально-гуманистического подходов психологические особенности, новообразования и задачи подросткового возраста, становление личности подростка в особенности его Я-концепции.

Феномен самораскрытия способностей имеет высокий недооцененный предсказательный потенциал для результативности образования в средней школе. Означивание своих способностей в собственной Я-концепции делает подростка субъектом способностей. Субъект способностей действует в мире, реализовывает свой потенциал, благодаря осознанию собственных способностей.

Д.В. Ушаков говорит о значимости вклада результатов образования в развитие государства и общества. Высокая предсказательная возможность способностей для результативности образования и в следствии профессиональных достижений [178].

Согласно теории Б.М. Теплова, способности определяются по результатам деятельности. Он определяет их как индивидуально-психологические особенности,

отличающие одного человека от другого и определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей. Важным для исследования является тезис ученого о том, что способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливают легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности [173 С. 9–10]. Способности являются результатом развития, врожденными остаются лишь анатомофизиологические особенности и задатки. Создание и развитие способностей осуществляется в процессе деятельности. А в подростковый период способности развиваются и осознаются в контексте академической успеваемости – учебной деятельности.

С.Л. Рубинштейн считал, что способности, знания, умения и навыки взаимно обусловлены между собой. Способности одновременно представлены предпосылкой к овладению знаниями, умениями и навыками и формируются в процессе овладения ими. Деятельность является основой для развития способностей [158].

А.В. Карпов, Л. Г. Жедунова в своем исследовании указывают на недостаточность изученности вклада в развитие способностей внутренних качеств самого субъекта [70 С. 57, 76]. Также Л.С. Выготский говорил в своих трудах об отсутствии проблемы сознания в психологической науке. В научных исследованиях человек чаще описывается как биологическое существо, внутренние психические процессы которого протекают, подчиняясь принципам, законам, без участия сознания человека. При фокусе внимания только на биологической стороне невозможно изучение сложных форм поведения человека. Он призывал материализовать поведение человека [55]. Исходя из постулата Л.С. Выготского, становится актуальной, практически не изученной темой механизма, предикторов, факторов определения и осознания способностей личностью.

Н.А. Аминов, опираясь на подход Б.М. Теплова, пишет, что определение конкретного содержания понятия способностей зависит от того, как какой смысл мы приписываем понятию «успешность овладения деятельностью» и совершенствования в ней [8]. Это зависит, прежде всего, от самого подростка, в связи с его представлениями об успешности, во-вторых, от подходов к исследованию этого понятия, которое является междисциплинарным, а также от транслируемых в современном обществе ценностей, которые, меняются.

В подростковом возрасте происходит поиск смысла получения образования и на первый план выходит связанный с ним первичный мотивационный процесс, в результате происходит усиление (ослабление) сознательно планируемых усилий и ответственности за достижения.

Авторы пишут, что после прохождения пубертата, подросток делает шаг к аутентичности, поскольку в пубертате оппозиция к другим сменяется осуществлением и оценкой собственного Я перед лицом себя самого. В это время подростки остро переживают несправедливость, осознавая боль от своих переживаний, он становится аутентичным [9].

В определении способностей личности определяющим выступает субъектный опыт, возникший во взаимодействии с окружением. Интроспекция, осознание своих собственных психологических операций, как перехода от внешнего к внутреннему, завершается в переходном возрасте. Процесс самосознания проходит через развитие внешних форм поведения через три основные ступени: внешняя форма поведения усваивается исключительно с внешней стороны, и наполняется социальным содержанием другими людьми. Конечный результат и центральная точка переходного возраста- возникновение самосознания, которое включает в себя новое поведение подростка, которое стало поведением для себя [56].

В определении способностей подростка значение имеют его характеристики как субъекта, которые преобразуют внешнюю среду в свой внутренний мир (Рисунок 3).



Рисунок 3. Роль субъекта в становлении способностей

Позиция субъекта – когда подросток сам для себя становится объектом познания. Такая позиция выражается в актуализированных вопросах «Кто Я такой?» и «Что мне нужно сделать, чтобы построить свой жизненный план?» и в осознанном поиске ответов на них. Иностранные исследования показали, что люди придают большое субъективное значение раскрытию себя, возможности рассказать о своем субъектном опыте и при этом задействуются нейронные и когнитивные механизмы, связанные с вознаграждением [252 Tamir, D. I., & Mitchell, J. P.].

Значимость представлений подростка о себе не подвергается сомнению. М. Бакингом особую роль отводит осознанию своих сильных сторон и дальнейшему их развитию [21]. Он в своей работе показал, что ребенка учат доверять внешним источникам информации о его способностях, прежде всего оценкам и отметкам учителя, который сможет понять и охарактеризовать их. R. Shavelson, R. Bolus делают вывод о том, что я-концепция учащегося обозначается как общее восприятие самих себя в различных областях, которое формируется в результате их взаимодействия с окружающей средой и полученного в результате опыта, и особенно через оценки значимых других [248]. Neubauer A.C., Hofer G. в исследовании показали, что самооценка способностей связана с профессиональными предпочтениями, что обуславливает профессиональный выбор [234]. Для развития личности учащегося необходимы условия повышенного внимания учителя к его способностям и сильным сторонам. Стать в чём-либо преуспевающим можно через развитие своих сильных сторон, тех способностей, которыми личность владеет.

Самораскрытие способностей ведет к эффективному существованию в социуме, а также внутренний диалог, с помощью которого реализовано самораскрытие способностей, обеспечивает взаимодействие с окружением. Зарубежные авторы Markus H., Nurius P. Cross S выделяют категорию возможного «Я», которое детерминирует содержание Я-концепции или «Я» настоящего [216, 230]. В связи с этим, развивается новое направление психолого-педагогической практики, подразумевающее навыки конструктивной коммуникации с собой и развитие и построение внутреннего диалога [188].

Некоторые авторы связывают развитие способностей подростка с развитием его временных представлений [18]. Переживание взросления подростком в некоторой

степени ассоциированы с его будущим, этот период возраста является подготовкой себя в последующей жизни. Через личный опыт подросток проживает связь прошлого. И.С. Кон считает, что «мечты о будущем занимают центральное место в его переживаниях» [103]. В подростковом возрасте развитие временного восприятия расширяется, охватывая социальные и личные аспекты. Г.С. Абрамова, считает, что такая переориентация сознания обусловлена преобладанием внутреннего контроля над внешним. Также автор отмечает, что подростковый возраст характеризуется возникновением потребности в достижениях. Особенности внутреннего контроля и ориентация на достижения зависят от социальных и культурных условий [2 С. 547]. В ходе подготовки подростком себя к будущему особую роль приобретает актуализирующий вопрос «Кто Я?», ответ на который, может включать перечень собственных способностей.

Стоит обратить внимание, что хронологические рамки подросткового периода различны во взглядах авторов. Например, Л.С. Выготский выделял пубертатный возраст 14-18 лет и два кризиса: кризис 13 и 17 лет. По Э. Эриксону подростковый возраст приходится на стадию идентичности (диффузии идентичности), которую человек проходит с 15 до 20 лет. Л.Ф. Обухова говорит, что по современным данным подростковый период охватывает почти десятилетие – от 11 до 20. - А.М. Прихожан указывает, что этот период длится с 10-11 до 16-17 лет, совпадая в современной российской школе со временем обучения детей в 5 - 11 классах [151]. Приведем анализ представлений ученых о роли и функциях Я- концепции в контексте самораскрытия способностей (Таблица 1).

Таблица 1

Представления о роли и функциях Я-концепции в контексте самораскрытия способностей подростка

Авторы	Роль Я-концепции и в развитии личности подростка и проблемы изучения	Роль Я-концепции в учении	Функции Я-концепции подростка	Наш взгляд

Л.С. Выготский	неизученность источников осознания способностей личностью	интерес к собственной личности. Новообразованием подросткового возраста по Л.С. Выготском у является—рефлексия и на ее основе	Подросток открывает свой внутренний мир	Во взаимодействии со взрослым (интериоризация) формируются представления подростка о себе.
		развитое самосознание		
М. Бакингом			Представления о себе и сильных сторонах-источник развития способностей	Особая важность позитивных коннотаций собственных способностей подростка
И.С. Кон			Определение будущего и планы- источник развития	Осмысленность способности
Г.С. Абрамова			Будущее и перспективы переориентируют подростка на внутренний контроль	приводит к фундаментальной мотивационно-отношения к смыслу и будущему
М. <u>Воекаер</u> <u>ts</u>		вклад когнитивных процессов и оценки своих способностей в успеваемость		Пример доказательства связи успешности учения с представлением о своих способностях

Э.Шпрангер	Возникновение жизненного плана, с Помощью которого личность адаптируется в социо- культурной среде		открытие нового «Я», возникновение рефлексии , осознание своей индивидуальности	
Ж. Пиже	Социализация личности	Учение – время для подготовк и себя к профессио нальной деятельнос ти, профессио нальному самоопред елению.	формируется личность, строится план жизни , который направлен на изменение и преобразование мира	
Л.И. Божович	Реализация себя как члена общества, приобретение воли через осознание способно стей	Возникнов ение новой формы самосозна ния, обращенно сти к самоанали зу и сравнению себя с другими	Самоопределение, выраженное в осознанных способностях	Самораскры тие способностей делает подростка более целостным и четкими его цели.
А.А. Бодалев		Познания себя через субъекта учебной деятельности	осознать, оценить свои личные качества, удовлетворить свойственное ему стремление к самоусовершен ствованию	

Д.И. Фельдштейн		Включенность в учебную деятельность, осознание своих интересов, способностей	подросток осознает свои интересы, способности, которые становятся факторами в выборе профессии	Развитие и осознание способности подростка происходит в реализации общественно-полезной деятельности
В. Штерн	открыть свое "Я", для того, чтобы развернуться к внешнему миру.	Осуществление проб, преодоление разрыва между потенциалным и реальным Я.	Осознание своих сил и способностей, выявление интересов	
Н.С. Лейтес	Сначала- личностные изменения, затем- рост интеллекта у подростков	В учебном пространстве самопознание подростка происходит через соотнесение себя со взрослым (учитель, педагог)		Интериоризация отношения к себе и своим способностям

Данная классификация дает возможность проанализировать и подтвердить влияние и значимость представлений подростка о себе - Я-концепции на его реальные результаты деятельности. Содержание Я-концепции подростка определяет его действия и жизненный план, который он для себя конструирует.

Осознание способностей подростком является обязательным аспектом процесса его взросления. Виды деятельности, которыми занимается подросток, проходят три этапа отбора, плавно перетекающих друг в друга: интерес, способности,

ценности. Сначала какое-либо занятие привлекает подростка с точки зрения интереса. Вместе с увлеченностью этим занятием развиваются способности, реализующиеся в этой деятельности. Далее реализация деятельности и ее результатов в социуме, растущая успешность ее выполнения благодаря развивающимся способностям создают ценность этого занятия для подростка. В связи с этим необходимо отметить поведенческий аспект Я-концепции, который состоит в реализации своих способностей в деятельности, достижении результатов с их помощью, что ведет к реализации определенных действий, связанных с самоопределением. [185, 123].

Ряд иностранных авторов в своих исследованиях академической успеваемости по математике и другим предметам, достижений различного рода, акцентируют внимание на их обусловленность личностными убеждениями о своих способностях. Чем более высокого мнения личность о своих способностях, тем выше ее достижения в той или иной деятельности [237, 230, 213]. Современные зарубежные исследователи установили, что осознание своих способностей вносит более весомый вклад в академическую успеваемость в сравнении с психометрическими данными относительно способностей. Так, Susanne Schwab, Carmen L.A.Zurbriggen, Martin Venetz по результатам метаанализа показали, что вклад Я-концепции учеников является более весомым по сравнению с другими факторами [246]. Ch. Huang с помощью метаанализа обнаружил связь между Я- концепцией (саморекомендацией) и академическими достижениями учеников школы [224]. М. Voekaerts показала, что вклад когнитивных процессов и оценки своих способностей в прогноз успеваемости определяется сложным паттерном взаимодействий между когнитивными процессами и компонентами психики [213].

D.P. McAdams доказал, что Я-концепция представлена системой нарративов, жизненных историй, как интерпретаций опыта, определяющие содержание Я [232]. Опыт определенной деятельности может интегрироваться в структуру Я- концепции и как повествование (нарратив).

А.И. Липкина указывает, что на формирование самооценки подростка оказывают большое влияние его способности (которые определяют успешность выполнения деятельности в том числе и субъективную для самого себя), возможности, личные качества [121]. Когда мнение подростка о себе совпадает с тем,

кто он есть на самом деле, с его реальным потенциалом, возможностями и способностями, то такая самооценка определяется как адекватная. Неадекватная самооценка характеризуется не совпадением представлений личности о себе с его реальным содержанием или с тем, как его видят другие. В том и другом случае самооценка оказывает характерное влияние на развитие и взросление подростка.

Психологические условия взросления подростка обуславливают процесс определения его способностей и формирование представлений о себе. Это объясняется задачами возраста: осуществление социально-психологического самоопределения, занятие ценностно-ориентированной деятельностью, построение плана жизни и т.д.

И.С. Кон указывает, что подростки начинают с периода относительно диффузного, расплывчатого Я и приходят к **социально-психологическому и личностному самоопределению** уже после школьного возраста к 18-21 году [99]. Переживание диффузного И.С. Кон Я связывает с пониженной самостоятельностью и повышенной конформностью, ограниченностью морального сознания обыденными нормами и представлениями, обедненностью межличностных отношений относительно их глубины, психологической интимности и устойчивости. Поспешное и бездумное самоопределение коррелирует с негибкостью, шаблонностью познавательных процессов, формальностью взаимодействия с окружающими людьми [100, 102].

М.С. Каган выделяет ведущие типы деятельности от 7 до 15 лет – познание и от 15 до 18 лет - ценностно-ориентационная деятельность [77]. Если опираться на хронологию Л.С. Выготского, то подростковый период характеризуется познанием и переходом к ценностно-ориентационной деятельности, при реализации которой становятся актуальными способности подростка. Согласно фундаментальной концепции психического развития Д.Б. Эльконина, выделяются четкие типы ведущей деятельности, характерные для каждого возрастного периода: для периода 12-15 лет характерно интимно-личностное общение, от 15 до 17 – учебно- профессиональная деятельность. [206 С. 8—20].

По Л.С. Выготскому подростковый период характеризуется значимостью социальной ситуации развития, сменой стабильных и критических периодов,

новообразованиями этого возрастного периода [51]. Социальная ситуация развития сопровождается **специфическими отношениями подростка с окружающим социумом**. «Подросток открывает свой внутренний мир с его возможностями», при этом сохраняя и устанавливая его автономность от внешней деятельности, другими словами он овладевает своим миром. Внешне это проявляется в составлении жизненного плана, который становится критерием прохождения подросткового периода [52].

Один из ранних исследователей - Э. Шпрангер в качестве главных новообразований подросткового возраста выделил: **открытие нового «Я»**, возникновение **рефлексии**, осознание своей индивидуальности. Он характеризует подростковый возраст **возникновением жизненного плана**, вращением в отдельные жизненные области и сферы культуры [200].

Ж. Пиаже указал, что в период подросткового возраста (с 11(12) до 14 (15) лет) окончательно формируется личность, строится **план жизни**, который направлен на изменение и преобразование мира [149]. В процессе реализации плана и преодоления препятствий подросток социализируется. Благоприятным завершением кризиса адаптации является профессиональная деятельность. В период подросткового возраста развивается **формальное мышление**, способность к абстрактному мышлению, ориентация на логические исследования, продуцирование гипотез.

Особенно выделяется в качестве новообразования подросткового возраста **самоопределение**: подросток стоит перед проблемой определения своего будущего, **выбора профессии**, чтобы реализовывать себя как член общества [37]. Также ученые определяют учебную деятельность как пространство для личностного развития подростка [33]. Важность **учебной деятельности** для развития подростка подчеркивает А.А. Бодалев. Возможность осознать, оценить свои личные качества, удовлетворить свойственное ему стремление к самоусовершенствованию подросток получает в системе взаимодействия с «миром людей». И сам этот мир воспринимается им именно через посредство взрослых людей [46].

Д.И. Фельдштейн ведущей деятельностью подростка считает деятельность общественно-полезную, благодаря которой происходит становление мотивационно-

потребностной и интеллектуально-познавательной сфер подростка. **Фактором развития подростка является включенность в учебно- профессиональную деятельность**, где учебная деятельность не является преобладающей [179]. В учебно- профессиональной деятельности подросток осознает свои интересы, способности, которые становятся факторами в выборе профессии.

О.С. Балыкина сформированную идентичность понимает, как критерий социализации личности. Формируется она вместе социальная и личностная идентификация, связанная с самоопределением индивидов, сопряженным с выбором групповых и индивидуальных ценностей. Наиболее эффективно и динамично идентификации протекает в условиях школы, где реализована социальная среда, которая активизирует проявления ребенка как субъекта, который характеризуется инициативностью, творчеством и ориентацией на высокие социальные ценности [22].

Р. Ассаджиоли представляет личность, как структуру из семи компонентов: область бессознательного – нижнее, среднее и высшее; поле сознательного; сознательное Я и Высшее Я; Коллективное бессознательное – внешняя психическая среда [18]. Подход Р. Ассаджиоли говорит о том, внутренняя гармония достигается с помощью постижения Высшего Я, что является задачей метода. Также задача психосинтеза состоит в налаживании взаимодействия с окружающими миром и людьми [19]. Я проявляется на всех уровнях личности и для его трансформации необходимо расотождествлять себя со своими частями личности (осознавать их), отдельными качествами, только тогда становятся возможными изменения.

Erikson центральным образованием личности определял возникновение идентичности, которая развивается благодаря включенности в социальные связи и переживаниям непрерывной принадлежности к ним [217]. Идентичность – это психосоциальное отождествление себя, обусловленное отношениями с окружающим миром. В возрасте от 12 до 18 лет актуальные вопросы: «Кто Я?», «Каковы мои убеждения и взгляды?», считает Э. Эриксон. Когда подростку не удается осознать себя и найти место в мире, то возникает диффузность идентичности. Диффузность проявляется как нестабильное Я, слабодифференцированное Я, недостаток интеграции собственного Я, сопровождается с трудностями описания собственной личности и хаотичностью внутреннего мира. Противоречивое не

интегрированное восприятие себя сопряжено с недифференцированным восприятием других.

Самораскрытие способностей подростка предполагает его субъектную позицию в учебной деятельности. Подросток как субъект проявляется тогда, когда он переживает осмысленность происходящего с ним в учебной деятельности. Подросток способен вести свое развитие, накапливать и использовать метакогнитивный опыт в учебной деятельности и, по мнению В.С. Чернявской, становится субъектом способностей (Рисунок 4).

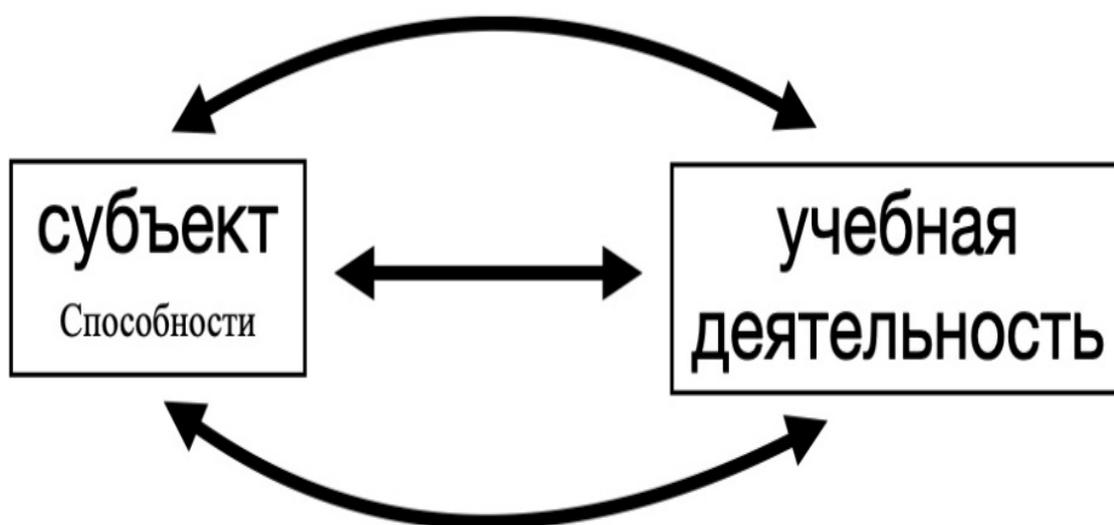


Рисунок 4. Субъект и учебная деятельность в контексте самораскрытия способностей

Л.С. Выготский среди доминирующих интересов подростков выделил «эгоцентрическую доминанту» - повышенный **интерес к собственной личности**. Новообразованием подросткового возраста по Л.С. Выготскому является – рефлексия и на ее основе **развитое самосознание** [54]. Для подростка самым актуальным вопросом становится вопрос «**Кто Я?**», что проявляется в ведении дневников, в погружении в себя и в отношения с окружающими. Д.Б. Эльконин считает, что осознанию **самоизменений предшествует развитие учебной деятельности** [204, 205].

Л. Ф. Обухова отмечает, чтобы подростку ответить на вопрос «Что я такое,» ответ находится в столкновении ребенка с действительностью. Один из симптомов наступления такого периода - ведение дневника, где ребенок предоставлен своим мыслям и переживаниям, также этот период характеризуется возникновением нового уровня самосознания [143].

Э. Эриксон в эпигенетической теории развития личности пубертатный период связывает с **развитием идентичности личности [260]**. Обретение идентичности и результат этого периода характеризуется обретением и владением собственным “Я” независимо от изменяющейся ситуации. Пятая стадия охватывает возраст от 12 до 21 года. Идентичность подросток обретает путем интеграции знаний о своих социальных ролях (ученик, сын, дочь, друг и т.д.) [269].

В. Штерн считал ключевым аспектом подросткового возраста развитие личности. Подростку для своего дальнейшего развития необходимо осознать себя, свои чувства и переживания. одним словом, открыть свое “Я”, для того, чтобы развернуться к внешнему миру. Подросток стремится познать свою силу и свои возможности, пробуя себя в разных деятельности. В осуществлении проб подросток узнает свои силы, укрепляет и выявляет интересы, соизмеряет свои цели и задачи **со своими способностями, преодолевает разрыв между потенциальными и реальными возможностями**. В. Штерн первым связал развитие подростка с его социально-экономической средой [201].

Основные новообразования подросткового возраста: сознательная регуляция своих поступков, умения учитывать чувства и интересы других людей и ориентироваться на них в своем поведении по В.В. Давыдову [66].

Л.И. Божович отмечает, что возникновение новой формы самосознания, обращенности к самоанализу и сравнению себя с другими обусловлено повышенными требованиями к подростку со стороны взрослых, товарищей, общественное мнение которых определяется уже не столько успехами школьника в учении, сколько многими другими чертами его личности, взглядами, способностями, характером, умением соблюдать «кодекс нравственности», принятый среди подростков [38].

Е.Т. Соколов, И.Г. Чеснова сделали вывод о том, что принятие и уважительное отношение со стороны родителей обуславливает формирование благоприятного образа Я, «сочетающего критический учет внешних оценок и собственного расширяющегося опыта». Исследователи выяснили, что у 40% испытуемых встречалось адекватное осознание своих черт – это школьники с благоприятным типом самоотношения, сочетающим высокую симпатию и самоуважение [165]. Роль

родительского отношения в развитии ребенка, в том числе в формировании когнитивных процессов, достижении академической успешности показано в ряде исследований [243, 233, 210, 237, 222]. Позитивное восприятие образа Я создает условия для адекватного восприятия внешних оценки критики, которые, благодаря этому условию, не воспринимаются как унижающие.

Задачи подросткового возраста, определяемые R. Navighurst, реализация которых ведет к формированию неких благоприятных предикторов самораскрытия способностей [221]: формирование глубоких и зрелых отношений с окружающими, что оказывает интегральное влияние на самопознание подростка; подготовка себя к трудовой деятельности, что обуславливает необходимость осознания собственных способностей; желание реализовать свои сильные стороны и способности в профессиональной, общественно-полезной деятельности. Достижение эмоциональной независимости от родителей и других взрослых. По Л.С. Выготскому отделение своего внутреннего мира от внешнего является составляющей подросткового периода [49]. Это важно для поддержания позиции субъекта, когда подросток принимает жизненно важные решения, определяет свои способности и сильные стороны.

В русле описанных задач подросткового периода становится более ясным актуальный вопрос о развитии и формировании способностей подростка, как важного и необходимого элемента становления и развития личности и формировании его зрелости. Способности, которые подросток осознает, развивает и использует, становятся основой для выбора профессии, его реализации и смысла жизни.

Устойчивой характеристикой подростков являются психологические особенности, в основе которых лежит развитие рефлексии, движущей силой которой является потребность понять самого себя и быть на уровне собственных к себе требований.

По мнению Л.И. Божович, кризис переходного периода протекает значительно легче, если уже в этом возрасте у школьника возникают **относительно постоянные личностные интересы**. Таким образом, наличие у подростка устойчивых личностных интересов делает его целеустремленным, а, следовательно, внутренне более собранным и организованным [39]. Он как бы обретает волю.

Л.И. Божович новообразованием переходного периода считает формирование самоопределения, которое **выраженно осознанными способностями**. Понимание собственных способностей помогает подростку строить жизненный план и определяться в социальном плане [38]. Л.И. Божович указывает, что самоопределение формируется к 16—17 годам, тогда как в возрасте 14 – 15 лет должен произойти подготовительный этап, результатом которого является осознанные способности.

Н.С. Лейтес отмечает, что предпосылками роста интеллекта у подростков старших классов являются личностные и возрастные изменения. Так, автор указывает, что некоторые подростки отмечают у себя проявление выдающегося ума и способностей. [115]. Часто случается, что выявленная способность или особенность была свойственна подростку и на этапах более раннего развития, а в подростковом возрасте она приобретает особую значимость. Трансформирование в самовосприятии может быть обусловлено как внешними источниками, так и внутренними условиями, но те и другие зависят от взаимодействия с окружающим миром. Н.С. Лейтес подчеркивает, что значительные сдвиги в уровне интеллекта в подростковом возрасте детерминируются личностными изменениями [116].

Оценка своих качеств, достоинств и способностей - один из важнейших аспектов подросткового образа «Я». Познание себя, своих способностей приводит к формированию когнитивного (познавательного) компонента Я-концепции, и, в дальнейшем- идентичности. Способность построить свой план жизненного пути, который связан с профессиональным выбором, основанном на собственных способностях, является центральным новообразованием подросткового возраста.

Результат подросткового возраста -сформированная Я-концепция.

Приближаясь к анализу становления и структуры Я-концепции подростка, как важнейшего результата этого возрастного периода, стоит отметить, что ряд авторов прямоуказывают на обязательное включение в ее содержание способностей.

Strang R. В структуре идентичности подростка выделила следующие элементы, среди которых выделила способности [251]:

1. Общий аспект (основной) – представления о себе, о своих **способностях** и ролях во внешнем мире.
2. Временной аспект – текущие переживания.
3. Социальный аспект – оценки других.

Е.А. Климов в числе важных внутренних регуляторов профессионального самоопределения выделяет «образ Я», представления о собственных способностях, познавательных умений, склонностях и об интересах [97].

Определение подростком своих способностей (как успешное выполнение определенного вида деятельности) отвечает основным задачам подросткового возраста.

По мнению И.В. Дубровиной, именно подростковый возраст выступает как своеобразная черта между детством и взрослостью [181]. Поиски себя, сбор и переработка информации о себе во взаимодействии с окружающими, переживание внутренней нестабильности оканчиваются становлением «Я-концепции». Относительное внутренне согласие представлений о себе, образов «Я» является результатом подросткового периода и моментом перехода во взрослость.

Несколько иной взгляд на Я-концепцию имеет D.P. McAdams представляет Я-концепцию как систему нарративов, жизненных историй, определяющих Я. Опыт определенной деятельности может интегрироваться в структуру Я-концепции и как повествование, и как теория себя [232]. В результате автобиографическую историю опыта использования способностей подросток интегрирует в структуру Я-концепции как свой опыт, связанный с определенной деятельностью, что сопровождается внутренним диалогом о своих способностях. Этот диалог возможен как от имени себя лично, так и от имени значимого другого (интериоризированного голоса) в решении ситуаций того или иного характера.

С точки зрения нарративного подхода и феномена автобиографической памяти [141] особое влияние на становление Я-концепции оказывает субъектная позиция подростка или его качества как субъекта. Субъектные качества подростка позволяют ему осознать свой жизненный путь как единство событий и переживаний и аккумулировать свой субъектный опыт. Анализ роли субъектности в самораскрытии способностей будет изложен немного ниже.

Я-концепция является ядром личности. Главный источник развития личности — это социокультурная среда человека. Человек понимается как субъект бытия, «Я» для самого себя выступает как конкретная реальность. Я-концепция, как обобщенное представление человека о самом себе, сопряженное с самооценкой. Исследователи

Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Спиркин, И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова и другие выделили два основных источника самосознания: практическая деятельность человека и общение [13, 50, 156, 167, 194, 199]. А.Н. Леонтьев полагал, что зарождение самосознания личности происходит именно в подростковом возрасте [124].

Идея отраженной субъектности В.А. Петровского подразумевает, что «Я-образ» представляет собой систему самооценок, которые когда-то существовали в контактах с окружающими [148]. И.И. Чеснокова выделила два уровня развития самосознания: на первом уровне приобретается информация о себе посредством самопознания через другого; на втором уровне происходит соотнесение знаний во внутренней коммуникации через самоанализ и самоосмысление [194]. Высший уровень сознания достигается в формировании жизненного плана, философии, мировоззрения.

Л.И. Божович выделила роль внутренней позиции в становлении самосознания как отношения к своему существующему положению. Эта позиция складывается из прошлых отношений, которые перешли во внутреннее [38]. Образы «Я» возникают через осознание оценок других и соотнесение этих оценок с собственными. Динамика изменения Я-концепции начинается через изменение отношения к себе и миру.

Рождению феномена Я-концепции предшествовали бихевиористические, фрейдистские воззрения на человека, где детерминанта его поведения лежала где-то вне его и не зависела от личности. Феномен Я-концепции впервые обсуждался К. Роджерсом и А. Маслоу в рамках гуманистической психологии [240]. Исследователи стремились к пониманию человеческого Я, как чего-то целостного, фундаментального- как фактора поведения, развития личности. Значительное влияние на становление этого понятия оказали также символический интеракционизм [133] и концепция идентичности [207].

Теория Э. Эриксона об идентичности рассматривает Я-концепцию сквозь призму эго-идентичности, которая является продуктом определённой культуры. Характер идентичности определяется особенностями культуры, в которой развивается индивид, и его возможностями. Источником эго-идентичности является, по Эриксону, «культурно значимое достижение». Идентичность эго-индивида возникает в процессе интеграции его отдельных идентификаций. Поэтому важно,

чтобы ребенок общался со взрослыми, с которыми он мог бы идентифицироваться [217]. Эго-идентичность он считает динамическим образованием и процесс ее образования протекает преимущественно в области бессознательного. По его мнению, идентичность не может быть завершенной. Чувство сформированной идентичности сопровождается **внутренней уверенностью в направлении своего жизненного пути** [217].

По Р. Бернсу человек стремится определить личностную идентичность, подлинное Я и социальные роли [30]. Э. Фромм также выделял наличие тенденции индивидуализации, отделения себя от социума, в построении «образа Я» вместе с тенденцией отождествления [182].

В феноменологическом подходе ведущая роль отдается восприятию субъекта, тому как индивид воспринимает самого себя, какое влияние на поведение индивида оказывают его потребности, чувства, ценности, убеждения, только ему присущее восприятие окружающей обстановки [155]. Феноменологическое восприятие состоит в понимании другого в его собственных понятиях, категориях, отношениях. Процессы отбора, организации и интерпретации воспринимаемых явлений субъектом, приводящие к возникновению целостной и единой «картины» своей жизни. Уникальное восприятие субъектом явления рассматривается как подлинная реальность. Восприятие селективно и искажается, порождаемыми внутренними мотивами, целями, установками и защитными механизмами.

По мнению К. Роджерса, Я-концепция развивается во взаимодействии с окружающей средой, в особенности значимыми взрослыми и сверстниками, которые детерминируют реакции субъекта. Формирование Я-концепции сопряжено с потребностью в принятии, в позитивном внимательном отношении со стороны окружающих [154].

Тенденция к самоактуализации – мотив, ведущий динамику развития личности. Я-концепция - механизм, контролирующий и интегрирующий поведение индивида.

Личностная дисгармония характеризуется существованием нереалистического собственного идеала и несоответствием между собственной Я- концепцией и идеальным Я. Роджерс связывает переживания личности и ее контакт с Я-концепцией. Противопоставление переживаний, субъектного опыта индивида и

установок Я-концепции влечет возникновение конфликта – внутреннего диссонанса. А. Маслоу считал, что психологическое здоровье личности определяется свободной реализацией ей потребности к самоактуализации. Самоактуализирующаяся личность свободно и естественно проявляется, без особых усилий, концентрируется на задачах, в силу того, что ее фокус внимания не переключен на внутренние проблемы [131].

К. Роджерс считает истинную природу человека как движущейся к зрелости, социализации и самоактуализации [232]. Проживание внутренней свободы, естественного поведения порождает открытость опыту как внутреннему (прошлому) так и новому. К новому опыту относятся возможные неудачи, ошибки, проблемы, которые самоактуализирующаяся личность конструктивно разрешает, задействуя свои ресурсы.

Подросток является еще не окончательно сформировавшейся зрелой личностью. Его представления о себе часто противоречат, бывают разнонаправленны, и отличаются дисгармоничностью образов Я. Становление Я- концепции является значимой фазой развития самосознания личности. Б.В. Кайгородов, И.С. Кон, Лейтес, А.В. Мудрик констатируют тот факт, что в результате подросткового возраста представления о себе структурируются в комплексный организм [78, 101, 117, 138].

Понятия «Я-концепция» и «самосознание» часто выступают как синонимичные с нечетким соотношением между ними. Однако, я-концепция трактуется как результат работы процессов самосознания.

А.Г. Грецов считает, что Я-концепция — комплекс стабильных представлений о самом себе. Представления о самом себе содержат два аспекта: присоединяющий и дифференцирующий. Первый аспект направлен на поиск сходства, общности с другими. Второй отражает собственную уникальность, индивидуальность и отличия от других [63].

Познание себя у подростков идет в процессе общения и взаимодействия с окружающими людьми. Подростки проигрывают при этом различные роли. Это создает неотъемлемую практическую основу познания самого себя [6, 23, 48].

А.В. Мудрик назвал три способа самопознания подростка: сравнение себя с другими людьми, самонаблюдение и самоанализ [145]. Три способа связаны между собой. Подросток изучает других людей, соотносясь с ними, наблюдает (осознает)

свои чувства, эмоции, мысли, переживания. Наблюдение своих проявлений связано с расчленением их на части и компоненты. И.В. Дубровина в своих исследованиях показала достаточную развитость рефлексивных процессов у подростков [68]. И.В. Дубровина также утверждает о наличии у подростков склонности к самоанализу, что ведет к изменению содержания и объема Я-концепции. Подросток постепенно учится динамическому взгляду на себя «изнутри», находит свою уникальность [69].

Н.С. Лейтес указывает, что иногда объектом соотнесения становятся взрослые в том числе учителя и педагоги. Этот аспект становления Я-концепции делает значимым учебную деятельность в контексте самопознания подростка. Подростки вместе с протестным отношением ко взрослым, неприятием их требовательности, критичность к авторитету учителя, способны проявлять противоположное отношение – выделять лучших учителей, воспринимать их как духовных наставников [117].

Согласно представлениям В.В. Столина, требования, оценка, способы контроля, применяемые в отношениях с родителями, становятся частью конструкторов самосознания ребенка [169].

Трансформация самосознания и его переход на новый качественный уровень в подростковом возрасте обусловлен когнитивными перестройками. Повышение значимости собственных представлений о себе, которые определяют «кто я есть на самом деле и кем я являюсь?», рост динамического аспекта самовосприятия характеризуют подростка как становящуюся зрелую личность.

С. Хартер определила несколько приоритетных областей самовосприятия: внешность, физические умения, компетентность в учебе, социальное призвание и регуляция поведения. Развитие самовосприятия основывается на **межличностных отношениях** подростка и формируется «относительно ценное Я» [153].

По утверждению С. Андреас, я-концепция создает устойчивый внутренний контекст, через который воспринимается внешний мир и реализуются поведенческие стратегии [16]. С этой точки зрения расширения спектра самопониманий и области осознаваемого о себе является существенным для обогащения способов взаимодействия с миром и реализации себя в нем.

Важнейшей функцией Я-концепции является обеспечение внутренней согласованности и гармонии личности, относительной устойчивости ее

представлений о себе и поведения. Формирование Я-концепции во многом происходит под воздействием жизненного опыта человека, прежде всего детско-родительских отношений, однако достаточно рано она приобретает активную роль, влияя на интерпретацию этого опыта, на те цели, которые личность ставит перед собой, на соответствующую систему ожиданий, прогнозов относительно будущих достижений, ожиданий от самого себя, оценку своих достоинств и качеств — и тем самым на собственное становление, развитие личности, деятельность и поведение.

Субъектность по отношению к себе увеличивает шансы на осознание своих способностей.

Анализ психологической ситуации подросткового периода показывает актуальность экзистенциальных аспектов в этом возрасте. Особенно актуализируется потребность в смысле жизни, осознание своей жизни как единого целого, в виде связанных событий, — когда подросток впервые становится перед осознанным выбором своего жизненного пути. Здесь подростку приходят на помощь качества субъекта, благодаря которым можно соединить воедино свои жизненные истории.

Содержательность Я-концепции, по нашему мнению, обуславливается интегрирующими, координирующими качествами субъекта, которые предложены К.А. Абульханова-Славской [3]. Реализация этих качеств предполагает активность личности школьника по отношению к своей личности, самопознанию, что выражается в изучении себя в различных видах деятельности, в стремлении построить свой жизненный план, включающий реализацию своих способностей в социуме.

С.Л. Рубинштейн, на ряду другими отечественными учеными, в своих работах обосновал зависимость развития психики от внешней природной среды и анатомо-физиологической организации человека [157]. Однако, подчеркивает Б.Г. Ананьев, что эта зависимость опосредована социальным взаимодействием, в котором находится и развивается человек. Становление субъекта происходит через деятельность, где он осуществляет социальные функции [15].

Ряд авторов Ананьев Б.Г., Бодалев А.А., Выготский Л.С., Зинченко В.П. [14, 34, 58, 72] отмечают, что становление **человека, как субъекта** через присвоение социальных ролей, усвоение культуры. Так, подросток приобщается к социальной

активности. Б.Г. Ананьев настаивает на гетерохронности наступления физической зрелости, то есть зрелости подростка как индивида, личностной, зрелости субъекта познания, работоспособности. Особенно значим факт гетерохронности в подростковый период, который определяет психологию и деятельность подростка. В данном контексте, стоит отметить, значимость самосознания и развитой внутренней позиции подростка в становлении Я-концепции подростка. Л.И. Божович внутреннюю позицию понимает так, что она «складывается из того, как ребенок на основе своего предшествующего опыта, своих возможностей, своих ранее возникших потребностей и стремлений относится к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать. Именно эта внутренняя позиция обуславливает определенную структуру его отношения к действительности, к окружающим и к самому себе» [35 С. 174].

Л.И. Божович подчеркивает роль позиции подростка как субъекта по отношению к себе, и так различаются мечтания и самоопределения. В позиции субъекта подросток опирается на свои устойчивые интересы и стремления, мировоззрение, учитывает свои возможности и способности, внешние обстоятельства [36].

А.В. Брушлинский понятие «субъектность» характеризует как более широкое наряду с понятиями «личность» и «индивидуальность». Субъект – это человек, находящийся на высшем уровне активности, целостности, автономности [43]. Самораскрытие способностей подростком как проявление субъектной активности, проявление надситуативной активности по отношению к самому себе. Л.С. Рубинштейн определил самосознание как качество субъекта, способного творить и брать ответственность за все произведенные действия и поступки [157].

Б.Г. Ананьев представляет человека одновременно открытой и закрытой системой, обусловленной взаимосвязанностью свойств личности, субъекта, индивида. Благодаря взаимодействию закрытой системы человека с открытой системой взаимодействия с миром сознание становится субъективным отражением объективной деятельности и внутренним миром личности. Во внутреннем мире образуются жизненные планы, самооценка, переживания и др. Б.Г. Ананьев подчеркивает, что **внутренний мир** работает и чем более напряженно протекает его

работа, тем выше показатели духовного богатства индивидуальности. В результате работы внутреннего мира происходит переработка опыта, формирование убеждений, выбор пути самоопределения и т.д.

Развитие подростка как субъекта является неотъемлемой частью и условием самораскрытия способностей. Важной составляющей подросткового возрастного периода является развитие субъектности, построение собственного психологического пространства путем персонализации и интериоризации окружающего пространства. Психологическое пространство позволяет устойчивость индивидуальности перед окружающим пространством. С.К. Нартова- Бочавер наряду с другими компонентами включает свидетельства сформированности психологического пространства [139]:

- регуляция поведения во времени,
- способность презентовать себя окружающему миру, построение «Я-концепции»
- креативное отношение к своей жизни.

Одна из важнейших проблем современной психологии - проблема поиска индивидом своей идентичности и ответа на вопрос “Кто Я?”. Я-концепция и идентичность являются необходимыми условиями психологического здоровья личности, ее стабильности, сохранения внутренних целостности и согласия.

Изучение феномена самораскрытия способностей, автором которого является профессор В.С. Чернявская, в данной работе реализуется на примере подростков, так как, чаще всего, именно в этом возрасте личность задает себе вопрос: “кто я?”, который во многом соотносится с раскрытием и выявлением его способностей [193]. Актуальность самораскрытия способностей в данном возрасте также связана с построением своего жизненного плана [53, 143, 204], в создании и реализации которого большое значение имеют найденные и понятые собственные способности.

В.С. Агапов определяет я-концепцию как экзистенциальное ядро личности, в котором отражена система отношений личности к себе и миру [4], и которая, по нашему мнению, проявляется в ее внутреннем диалоге. Изучение самораскрытия способностей связано с глубокими личностными процессами, внутренним диалогом и диалогичностью познания личности М. Бахтина [25], с экзистенциальными переживаниями субъекта (смысл жизни, самооценку, доверие, ценность жизни).

Феномен самораскрытия способностей действует за счет синергии феноменов личности таких как субъектность, рефлексия, внутренний диалог, который оказывает интегративное влияние на все стороны жизни личности. Самораскрытие способностей предшествует профессиональному самоопределению [186]. На этом этапе подросток задает себе вопросы: «Чем я могу быть полезен?», «Что я могу?», «За что я ценен?». Самораскрытие способностей является ответом на вопросы, связанные с формированием «Я-концепции», с поиском себя в социуме, формирование собственной самооценки. Это сложный процесс, предполагающий наличие, во-первых, проблемы (противоречия, поиска) самоопределения, во-вторых, сбор информации и представлений о себе из окружающего пространства, интериоризация полученного материала, его оценка личностью и формирование элемента «Я-концепции» в части своих способностей, умений.

По определению В.С. Чернявской самораскрытие способностей является новообразованием подросткового возрастного периода, которое характеризуется включенностью способностей в содержание Я-концепции подростка [187, 189]. Самораскрытию способностей предшествует внутренний диалог личности.

Самораскрытие способностей является актом становления субъектности в личности подростка [191]. Развитие рефлексии, рост самосознания, осознание себя как отдельной индивидуальностью, с одной стороны, и стоящая перед подростком задача построения жизненного пути, связанного с выбором профессии, с поиском своего места в обществе, с другой стороны, оба фактора в подростковый период создают потребность и необходимость приложить усилия к самостоятельному раскрытию своих способностей.

Самораскрытие способностей в старший подростковый период находится в особых условиях этого возрастного периода. Во-первых, это новообразования и противоречия подросткового возраста. Во-вторых, социальная ситуация, отношения с родителями, друзьями и учителями, которые являются источниками информации для формирования «Я-концепции» [192]. А в результате прошлого опыта и текущих детско-родительских отношений, учебной деятельности создаются предпосылки и пространство во внутреннем мире подростка для осуществления самораскрытия способностей.

На наш взгляд существуют изученные психологические феномены, которые способствуют самопознанию, реализуют субъектность подростка.

Изучаемые предпосылки самораскрытия способностей подростка представлены взаимодействием следующих элементов: Я-концепции, субъективными представлениями о родителях, метакогнитивными знаниями и активностью, рефлексией, экзистенциальной исполненностью (рисунок 5).

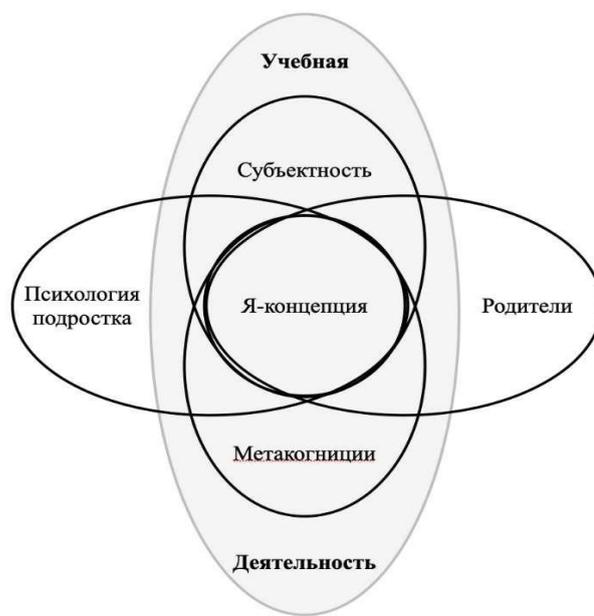


Рисунок 5. Взаимосвязанные элементы – условия становления Я-концепции

Становлению Я-концепции и самораскрытию способностей предшествуют психологические особенности подросткового возраста, взаимоотношения со значимым окружением (родители) и значимые для этого процесса внутриличностные феномены.

Результаты обучения в виде академической успешности связаны с переживанием внутренней силы, удовлетворенности, самопринятия и осмысленности, что связано с экзистенциальной исполненностью- переживанием правильности происходящего и полноты жизни.

Школьник в процессе образования, овладевает своими познавательными процессами и возможностями, научается управлять ими, таким образом, развиваются его метакогнитивные качества, они определяют легкость и быстроту преодоления возникающих трудностей. По утверждению А.А. Карпова, метакогнитивные феномены расширяют когнитивный потенциал личности [81], как относительно учебы, так и своей личности.

Результаты учения, связанные с академической успешностью, являются стимулом для активизации самораскрытия способностей, то есть между ними устанавливается взаимосвязь. В результате совпадения сложности учебной задачи и метакогнитивных возможностей у подростка возникает состояние увлеченности, потока, что обуславливает удовлетворенность учебной деятельностью, а затем переживание самопринятия, смысла жизни, самооценности, что обеспечивает экзистенциальную исполненность. Метакогнитивные процессы и экзистенциальные мотивации выступают детерминантами самораскрытия способностей, которые осуществляют свои функции (Таблица 2).

Таблица 2

Функции детерминант самораскрытия способностей

Наименование	Функция
Метакогнитивные качества (процессы)	Инструмент извлечения информации о себе, саморазвития, формирования субъектности и субъектного опыта.
Удовлетворение фундаментальных мотиваций	Внутренне согласие, переживание осмысленности и правильности происходящего. Субъективные переживания, относящиеся к самому себе, к жизни, ее смыслу.
Родители – социальная ситуация развития подростка	Формирование интериоризированного отношения к себе.

Функция детерминант самораскрытия способностей реализуются в учебной деятельности выступает через развитие подростком своих качеств, осуществление вклада результатов академической деятельности в удовлетворение экзистенциальных мотиваций.

В работах В.С. Чернявской самораскрытие способностей показано как результат – новообразование подросткового возраста, которое отражает «самораскрытие способностей как внутренний диалог, связанный с раскрытием своих способностей для себя самого, его функцией является самоидентификация

относительно своих способностей, которая сопряжена с отношением к ним и себе». Она указывает в качестве критерия самораскрытия способностей наличие представлений подростка о своих способностях в составе его Я-концепции [188, 190].

Понимание внутреннего диалога и его результатов исследовались разными авторами. М.М. Бахтин представил внутренний диалог следующим образом: «..не я смотрю изнутри своими глазами на мир, а я смотрю на себя глазами мира, чужими глазами». А. Лэнгле показал его как внутреннее наличие самого себя, «говорящего во мне» [127]. Анализировались категории экзистенциальной исполненности, как комплекса фундаментальных экзистенциальных мотиваций, реализация которых позволяет подростку ощущать правильность происходящего, полноту жизни и справедливость [107].

Многообразие духовной жизни человека предполагает амбивалентность чувств, переживаний и т.д. В пубертатный период личность нередко сталкивается с противоположными психологическими явлениями. Поиск и осознание причин своих поступков, поиск истинного и вычленение ложного стимулирует и развивает внутренний голос. Подросток учится себя анализировать и, накапливая субъектный опыт, он все лучше дифференцирует различные проявления в себе и в других. А.А. Люблинская, А.В. Мудрик, С.Р. Пантелеев, А.Г. Хрипкова, показали, что внутренний диалог личности с самим собой или с кем-то еще дает ему возможность встать в субъектную позицию или позицию исследователя по отношению к самому себе [130, 138, 184]. Это детерминируется развитием внутреннего диалога сопряжено с развитием рефлексии подростка. Чем более развита субъектная позиция, тем больше вероятность, что подросток станет самостоятельным в решении возникающих задач и в принятии необходимых решений. А.Е. Личко, В.С. Мерлин, Е.А. Сорокоумова считают, что подросток таким образом переходит от бессознательного и безответственного поведения к относительно осознанному и ответственному поступку, вырабатывая при этом требования к самому себе. У них происходит переход от безответственного, инфантильного поведения к ответственному ориентированному на сознательно выработанные требования к самому себе [122, 132, 166].

Методология диалога подробно разработана в работах М. Бахтина. По мнению М. Бахтина невозможно познание без диалога. В его учении диалог позиционируется

как цель и основа бытия. Диалог для Бахтина составляет природу и строение индивидуального сознания, самосознания: «...В каждом своем моменте оно повернуто вовне, напряженно обращается к себе, к другому, к третьему. Вне этой живой обращенности к себе самому и к другим его нет и для себя самого» [25, С. 293]. Внешний план диалога для Бахтина неотделим от внутренней жизни индивида.

Изучение индивидуальной психики неотрывно связано с ее «внутренней социальностью», а с другой стороны, любые исследования межличностного общения неполны и лишены прочного методологического фундамента без построения диалогической модели внутренней жизни [26].

Самопознание себя осуществляется подростком с позиции субъекта во взаимодействии с окружением и опосредуется внутренним диалогом, отношением к себе, к миру, и жизни, субъектным и метакогнитивным опытом (Рисунок 6).



Рисунок 6. Взаимодействие субъекта с окружающими.

В экзистенциальном подходе отношения к себе, миру и жизни в совокупности определяет смысл жизни. Современные исследования показывают возможности применения экзистенциального подхода в работе с подростками. А.А.Григорьева показала важность экзистенциального анализа для профилактики суицидального поведения подростков. Она исследует экзистенциальные предпосылки суицидального поведения такие как тревога, смысл, одиночество [64].

Г.С. Абрамова считает, что «физическое созревание в этом возрасте обостряет экзистенциальные переживания в реальном проявлении жизни (куда уж более реальным может быть собственный вес, цвет кожи, движения, голос и тому подобное)» [2].

Ю. Кочунене определяет подростковый возраст как самый неопределенный и, вместе с этим, самый экзистенциальный период в жизни человека. Также она в своем исследовании обосновывает применение экзистенциального подхода как в практике работы с подростками, так и в понимании и изучении природы их трудностей [105].

Экзистенциальный анализ - это антропологический подход, который применяется в случаях, когда человеку надо быть в контакте с собой, сущность его связана с внутренним диалогом, в достижении согласия с собой. А.Лэнгле, в этом смысле, определил фундамент человеческой экзистенции, который делает возможной субъективную исполненность. В подростковом возрасте развитие самосознания, нахождение своего Я активизирует внутренний диалог. В трудной ситуации возрастных изменений подросток ищет пути нахождения согласия с миром, жизнью, собой и смыслом, и, со временем, через самопознание и взаимодействие с миром и с другими людьми может достигать этого [128]. А.Лэнгле и К. Кольбе, А.С. Баранников рассматривают, педагогику и образование, как важнейшие области применения экзистенциального анализа [129, 98, 24].

В экзистенциальном подходе исследователями также разрабатываются психометрические инструменты. Например, в 2016 году разработчики теста диагностики экзистенциальной исполненности для валидации опросника использовали выборку от 16 до 69 лет. Поскольку связи баллов опросника с демографическими характеристиками респондентов важны для диагностического применения методики, выяснено, что использованные выборки были сходными по демографическому составу, а средние показатели по шкалам опросника между ними различались весьма слабо: d Коэна $< 0,25$). [202]. По мнению авторов, данный психометрический инструмент показывает субъективную оценку респондентом степени реализации в своей жизни фундаментальных экзистенциальных мотиваций и степени экзистенциальной исполненности своего бытия-в-мире.

Авторы описывают формирование экзистенциальных фундаментальных мотиваций по мере взросления ребенка. «Формирование чувств у младенца и маленького ребенка происходит согласно модели, которая удивительно точно соответствует структуре четырех персонально-экзистенциальных фундаментальных мотиваций. Участвующее отражение чувств ребенка матерью или родителями,

которое «пробегают», прежде всего, через лицо, имеет большое значение для формирования чувств у ребенка и соотнесения чувств с телесными переживаниями».

Фундаментальные мотивации представлены четырьмя аспектами: доверие к миру, ценность жизни, самооценność и смысл жизни, их совокупность представляет собой степень удовлетворенности экзистенциальных мотиваций и экзистенциальной исполненности. Так, первая фундаментальная мотивация, доверие к миру формируется в виде аффективной настройки, выраженной в интуитивном и чувственном восприятии чувств ребенка матерью, благодаря чему она сразу может определить состояние ребенка, когда она видит и слышит его. Вторая фундаментальная мотивация, ценность жизни как аффективное разделение, когда мать сама эмпатично ощущает чувство ребенка так, как если бы она сама это чувствовала. Третья фундаментальная мотивация, самооценność: аффективное обозначение (маркирование), когда мать занимает позицию, «обеззараживает» чувства ребенка, на ее лице в ослабленной форме появляется чувство, она комментирует чувство ребенка. Четвертая фундаментальная мотивация, как отношение к смыслу - символизация и выражение лица, связь с соматическим контекстом [126].

Если семья тормозит формирование чувств, например, в семейных структурах, где эмоциональность перерабатывают преимущественно истерически, то, по нашему мнению, преобладают первичные эмоции, и дело не доходит до формирования интегрированных эмоций.

С.В. Кривцова указывает, что приобретение внутренней прочности или укрепление внутреннего полюса личности осуществляется через четыре фундаментальные мотивации и позволяет преодолеть внешнюю неопределенность. Важным закрепляющим фактором внутренней устойчивости является встреча ребенка со взрослым.

Хронология формирования фундаментальных мотиваций в онтогенезе опирается на смену тем по мере взросления ребенка. С.В. Кривцова определяет тему первого семилетия (до 7 лет) как «доверие к опорам», как формирование отношения к миру. Тема второго семилетия, от 7 до 14 лет, - отношение к миру или фундаментальная ценность. В возрасте от 14 до 21 года «наступает тема» отношения

к самому себе, самооценности, обнаружение своей инаковости во встрече с другими. При чем в каждом возрасте присутствуют все четыре мотивации и только одна становится основной.

Результатом взаимодействия фундаментальных мотиваций является самость [193], близкое к понятию «ключевое переживания» Л.С. Выготского. Потенциал возникновения самости есть у каждого человека и процесс развития ребенка направлен на достижение внутренней определенности. Формирование фундаментальных мотиваций приводит к субъективной форме организации собственного опыта, который возник через призму фокуса интереса личности [109]. С точки зрения экзистенциального подхода на период подросткового возраста приходится актуальный экзистенциальный вопрос – «имею ли я право быть собой?». Стоит отметить, что развитие третьей мотивации – самооценности, основывается на предыдущих двух мотивациях – доверие к миру и ценность жизни. Проблемы и трудности являются ресурсом для укрепления Я. Также ошибки подросткового возраста дают возможность самостоятельно принять решения в конкретной ситуации, а «уважительное внимание, справедливая оценка, установка безусловного признания ценности» способствуют развитию «Я-рефлексивного» [119, 143].

Экзистенциальный подход к пониманию личности А. Лэнгле и концепция внутреннего диалога М.М. Бахтина [26] позволяют построить модель понимания подросткового периода с учетом этой методологии. Подростковый возраст сопровождается наибольшее количество неопределенности среди других периодов жизни: от «я уже не...», до «я еще не...». Ю. Кочюнене назвала его «самый экзистенциальный период жизни человека» [105]. Т.Н. Карпунькина показала, что аутентификация экзистенции, как восстановление подлинности подростков, является способом профилактики риска суицида [92]. С.В. Кривцова отмечает ключевые темы в становлении личности подростка на основе концепции четырех фундаментальных (экзистенциальных) мотиваций А. Лэнгле [107] А. Лэнгле описал опыт, соответствующий структуре четырех фундаментальных мотиваций человека, начиная с младенческого возраста [125]. По А. Лэнгле «педагогическая работа фокусируется на личности как основе экзистенции» [127]. Удовлетворение фундаментальных экзистенциальных мотиваций идентифицируется А. Лэнгле с

внутренним согласием, С.В. Кривцова трактует его для подросткового возраста как переживание осмысленности жизни и правильности происходящего [107].

Рассмотрим уже известные психологической науки подходы к пониманию подросткового возрастного периода, проанализируем существующие взгляды и концепции понимания условий и новообразований подросткового возраста.

Детерминанты самораскрытия способностей задействует внутренние ресурсы личности школьника: метакогнитивные процессы [83, 85, 93].

Децентрация мышления подростка обуславливает к концу подросткового периода развитие **метакогнитивных способностей**, которые выражаются в способности планировать свою жизнь, размышлять о своих мыслительных процессах, процессах памяти, учения, анализировать внутренние и внешние события качественно новым образом.

В качестве метакогнитивных способностей М.М. Кашапов определяет **метакогнитивную активность** и **метакогнитивные знания** [93]. Метакогнитивные знания представляют собой знания, информацию личности о своих познавательных процессах (мышление, память, воображение и т.д.). Метакогнитивная активность в свою очередь представлена активностью, направленной на поиск метакогнитивных знаний: поиск информации, управление временем, концентрация, выделение главных идей. Развитие метакогнитивных способностей неразрывно связано с учебной деятельностью подростка.

Актуализация рефлексии – одно из основных новообразований подросткового периода. А.В. Карпов рефлексией определяет, как «третичный» процесс в структурно-уровневой организации психических процессов [89]. Рефлексия – уникальное свойство человека, характеризующееся доминантным атрибутом самонаправленности.

Учащиеся с высоким уровнем развития рефлексии достигают более высоких результатов, их действия анализируются ими как система [56]. В.А. Лефевр рассматривает рефлексивные процессы как обособленный феномен в структуре самоорганизующихся систем (взаимоотношений объектов) [119].

Согласно концепциям А.В. Карпова, и представлениям М.М. Кашапова, метакогнитивный компонент представлен метакогнитивными процессами,

метакогнитивными знаниями, активностью и рефлексией [90, 95]. Метакогнитивный компонент активизирует осознание личностью характеристик, отраженных внешним окружением, переосмысление и соотнесение их с собой.

Рефлексия является элементом отражения и сбора информации в виде представлений других (референтной группой) о самом себе. Взаимоотношения подростка с социальной средой, преимущественно, определяются отношениями с референтными группами, куда входят родители, учителя, друзья. Рефлексия отражает, «отзеркаливает» в сознании внутренние процессы, внутренний диалог. Рефлексия выполняет функцию отражения внешней и внутренней реальности в сознании субъекта.

Метакогнитивные качества подразумевают надситуативное мышление, метапозицию, позицию субъекта, в которой школьник задается жизненно значимыми вопросами, строит мысленный план действий для достижения результата.

На рисунке 7 нами отражена схема связи самораскрытия способностей подростка и академической успешности. Также на рисунке показано соотношение академической успеваемости и академической успешности.

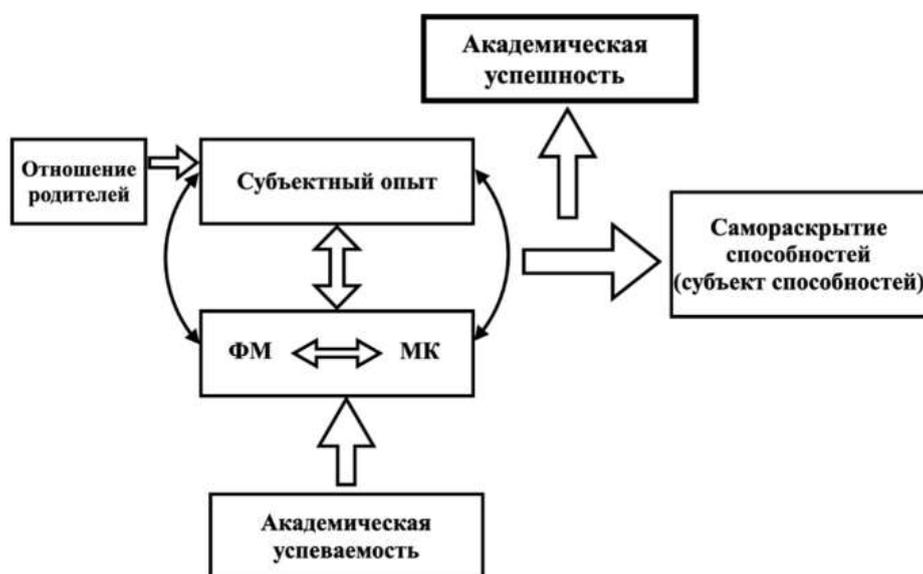


Рисунок 7. Академическая успешность, фактором которой является самораскрытие способностей подростка

Детерминантами самораскрытия способностей подростка выступают взаимосвязи экзистенциальных мотиваций и метакогнитивных качеств, которые позволяют подростку осознать себя в качестве субъекта способностей. Функции

детерминант обусловлены системным взаимодействием, что не тождественно каждому феномену в отдельности. Структурно-феноменологический подход позволяет комплексно и систематизировано описать содержание детерминант самораскрытия способностей подростка как системного взаимодействия. Последовательность функций детерминант следующая: переработка индивидуального опыта, которая состоит в опосредовании; отбор и «валидизация» категорий способностей, связанных с самоидентификацией; рефлексивное опосредование и встраивание полученных новых данных в представление о себе и в состав Я-концепции подростка, что отражается в результатах- академической успешности.

Результаты теоретического исследования позволяют сделать вывод о недостаточности изученности факторов, обуславливающих академическую успеваемость. Большое количество исследований, изучающих связи и академической успеваемости с когнитивными, интеллектуальными, мотивационными качествами личности с одной стороны, и с различными внутриличностными феноменами, сопряженными с эмоциями, отношениями, переживаниями, субъективным опытом и т.д. Анализ позволил сформулировать основные характеристики академической успешности как проживания субъективного успеха ученика, которое на ряду с отметками вносит вклад в его удовлетворенность жизнью. Также существуют положения ученых, взгляды которых разделяют понимание академической успеваемости и академической успешности.

Вместе с этим в психологической науке академическая успеваемость ассоциирована со способностями школьника различного рода. Одновременно наличие способностей является неотъемлемой характеристикой подросткового возраста, который охарактеризован выбором жизненного пути, важностью успехов в ведущей социально значимой деятельности и построения своей Я-концепции как ответа на вопрос «Кто Я?». Способности, а именно факт их осознания подростком, качественно характеризуют итоги подросткового возраста.

Также теоретический анализ показал, что особенно актуален и мало исследован предшествующий процесс определению способностей, вопрос соотношения генетической данности и субъектной активности по отношению к самому себе.

Результаты учения, связанные с академической успешностью, стимулируют активизацию самораскрытия способностей. При совпадении сложности учебной задачи и метакогнитивных возможностей у подростка возникает состояние увлеченности, потока, что обуславливает удовлетворенность учебной деятельностью, переживание правильности происходящего, осмысленности жизни.

Структурная организация детерминант самораскрытия способностей позволяет информации о способностях стать принятой личностью и регулировать свои когнитивные процессы.

Источником информации о способностях служит социальное окружение, социальная ситуация развития: в частности, интериоризированные отношения подростка с родителями обуславливают различную степень исполненности экзистенциальных мотиваций (переживания доверия, осмысленности, полноты жизни и правильности происходящего); образовательный процесс и его результаты, имеющие значимость для учащегося, вносят вклад в переживание осмысленности и полноты его жизни.

В рамках действия детерминант самораскрытия способностей, подросток через внутренний диалог с собой конкретизирует виды своих способностей, что позволяет ему осуществить самоидентификацию и обогащение Я-концепции.

Выводы по первой главе

В ходе теоретической части исследования был решен ряд нижеследующих задач:

1. Определена сущность понятия академическая успешность подростка. Проанализированы подходы к пониманию академической успеваемости и академической успешности. Показано, что в современной науке недостаточно исследована проблема прогнозируемости результативности образования. Академическая успеваемость, являясь количественным показателем, который опосредован личностью учителя, не обладает достаточной прогностической функцией.

Показана связь академической успешности с социальной ситуацией развития подростка (Л.С. Выготский), его личностных качеств, субъектных переживаний относительно происходящего (А. Лэнгле, С.В. Кривцова). Составляющими академической успешности показаны качества субъекта (В.В. Знаков, А.В. Брушлинский), рефлексивные (А.В. Карпов, А.А. Карпов) и метакогнитивные ресурсы (М.М. Кашапов).

2. Проанализированы подходы к пониманию возрастных особенностей в контексте становления Я-концепции у подростков. В основу исследования положена концепция культурно-исторического развития Л.С. Выготского, где особая роль в развитии подростка отводится социальному окружению и процессу интериоризации. Ряд авторов (Э. Шпрангер, И.С. Кон, Р. Бернс и др.) отмечают, что в подростковом возрасте происходит активизация самосознания, самоопределение, становление Я-концепции. Воекаерс, Л.И. Божович, А.А. Бодалев считают, что развитие подростка связано с реализацией его учебной деятельности. Также учеными отмечается важность осознания и выявления способностей в этом возрасте (Л.И. Божович, Р. Стренг, Е.А. Климов, Д.И. Фельдштейн) для гармоничного развития личности подростка.

Показано, что становление Я-концепции подростка происходит во взаимодействии с социальным окружением, в особенности, со значимым взрослым, который является источником информации о подростке. Также отмечается важность внутреннего диалога, отношения к себе, представлений о себе подростка в

формировании его Я-концепции. Внутренний диалог и переживания представлены в подходе к пониманию личности – экзистенциальный анализ А. Лэнгле.

3. Раскрыто содержание самораскрытия способностей подростка, как новообразования подросткового возраста, являющегося результатом внутреннего диалога, и критерием которого является осознание своих способностей и включение их в состав его Я-концепции (В.С. Чернявская). Проведенный анализ метакогнитивного и экзистенциально-гуманистического подходов позволил выделить детерминанты, которые обуславливают самораскрытие способностей подростка и связи с академической успешностью. Ими выступили метакогнитивный компонент – рефлексия (А.В. Карпов), метакогнитивные качества (М.М. Кашапов), экзистенциальный компонент – удовлетворенность фундаментальных мотиваций (А. Лэнгле). Метакогнитивный компонент выступает инструментом доступа к субъектному опыту, а экзистенциальный – эмоционально-отношенческим аспектом.

ГЛАВА 2. ДИЗАЙН ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКА КАК ФАКТОРА АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ

2.1. Содержание методики исследования самораскрытия способностей подростка как фактора учебной успешности

В данном параграфе представлено обоснование плана и процедуры эмпирического исследования, методов сбора данных и выборки, способов обработки и анализа данных. В рамках нашей исследовательской работы изучалась академическая успешность подростков и ее обусловленность самораскрытием способностей, изучались и детерминанты, которые предшествуют этому. В качестве детерминант выступили интериоризированный позитивный интерес матери, рефлексивность, метакогнитивные качества, степень исполненности экзистенциальных мотиваций. Методологические основания исследования и результаты теоретического анализа потребовали такого хода эмпирической обработки данных, который требует анализа результатов выборки подростков, которая разделена по критерию самораскрытия способностей подростка-включенности/невключенности категории способностей в состав Я-концепции подростка. Далее предстояло выявить различия исследуемых параметров, а также характера их взаимодействия у респондентов из двух групп.

Теоретический анализ научных подходов и взглядов авторов, позволил выдвинуть предположение о том, что включение способностей в Я-концепцию подростков обусловлено взаимосвязью нижеследующих компонентов: метакогнитивные качества, рефлексия, экзистенциальная исполненность, стилей родительского отношения, объем и содержание Я-концепции, академическая успеваемость.

Согласно современным подходам самопознание личности реализуется через рефлексивные процессы, которые отражают внутреннюю психологическую действительность личности. В современной науке известны такие отражающие процессы как третичные процессы по А.В. Карпову [82], которые являются наивысшими и универсальными когнитивными процессами и метакогнитивные

качества (М.М. Кашапов) [96]. Метакогнитивные качества способствуют эффективному развитию личности и ее жизнедеятельности в обществе. Метакогнитивные качества представлены метакогнитивной активностью и знаниями. Метакогнитивная активность представлена действиями, направленными на поиск информации и знаниями о собственных когнитивных процессах. В свою очередь метакогнитивные знания являются результатом метакогнитивной активности, и представляют собой усвоенную информацию о собственных познавательных процессах, которая используется в дальнейшей деятельности личности.

Так примером поиска и усвоения знаний о характере протекания и особенностях собственных познавательных процессов может служить ситуация заучивания стихотворения учеником. Приступая впервые к заучиванию, ученик на практике подбирает удобный (эффективный) способ заучивания стихотворения. Такими часто называют: “запоминание по первым буквам”, “повторение по четверостишиям”, “активное включение образов, возникающих во время чтения стихотворения”, “проживание эмоций, пропустить текст “через себя”, “запоминание на слух” и т.д. Благодаря метакогнитивной активности ученику удастся выстроить схему действий по заучиванию (получить метакогнитивные знания), что становится его опытом, который позволяет успешно и эффективно справляться с задачей в будущем.

В процессе самораскрытия способностей подростка движущей силой метакогнитивной активности является актуализация самосознания подростка и поиск ответа на главный вопрос “кто я такой?”. Для того, чтобы способности стали осознаваемыми, для подростка сначала должны стать актуальными вопросы “что я могу, в чем я хорош, с чем я хорошо справляюсь, в чем мои способности?”. Сознательная постановка данных вопросов настраивает фокус внимания подростка на его способности. На помощь ему приходят высказывания (суждения) в виде представлений окружающих (учителя, родителей, друзей) о способностях подростка, у подростка включается активное наблюдение за собой, активная позиция в получении информации от других.

Метакогнитивная активность реализуется в результате открытости своему опыту и осмысленной субъектной позиции по отношению к себе, своей личности и развитию. По нашему мнению, открытость своему опыту, адекватное восприятие

ошибок, вера в себя перед началом решения новой задачи, обусловлены определенными внутренними психологическими условиями, которые выражаются в реализованности фундаментальных экзистенциальных мотиваций. Субъектность и осмысленность позиции выражается в активизации внутреннего диалога и ответах на вопросы, которые задает себе личность: “Что мне поможет справиться с этой задачей?”, “Где и в чем возникает трудность и почему?” и т.д.

Получение метакогнитивных знаний зависит от результатов метакогнитивной активности и от внутренних условий, на которые «ложатся» новые знания о метакогнитивных процессах. Например, ученик считает, что тот способ заучивания, который он нашел, является успешным, но неверным, так как узнал, что другие делают по-другому. Возникает вопрос «прав ли я?», и, в результате- принятие своего опыта, своей индивидуальности, самооценности- или нет. Оценочное сообщение или непосредственная обратная связь в коммуникации от учителя о наличии у подростка способностей в каких-то аспектах письменной речи может не повлиять на собственное представление о своих способностях- ученик все равно продолжает сомневаться в их наличии. По нашему мнению, такие ситуации свидетельствуют о негативных психологических внутренних условиях относительно самораскрытия способностей, что выражается в нереализованности, неудовлетворенности фундаментальных экзистенциальных мотиваций (А. Лэнгле).

Социальная ситуация развития подростка включает в себя значимое окружение подростка, которое вносит свой вклад в становление Я-концепции подростка [5, 1]. Родители, учителя, друзья являются референтными лицами и группами для подростка.

Роль воспитания и стиля отношения родителя на развитие и формирование личности подчеркивается многими авторами [7, 136]. Воспитание и стили отношения родителей к подростку, интериоризируясь, становятся отношением подростка к самому себе. Требования родителя становятся ориентиром в личностном развитии подростка.

На основании теоретического анализа проблемы относительно связи между самораскрытием способностей, как включенностью в Я-концепцию подростка категории способностей, и образовательными результатами, в частности - учебной

успешностью и неопределенностью детерминант, обеспечивающих самораскрытие способностей и активизирующих его условий, нами была сформулирована общая гипотеза исследования.

Она состоит в следующем предположении: самораскрытие способностей подростка (критерием которого является включенность категории способностей в состав Я-концепции) является фактором академической успешности и имеет определенные детерминанты и психолого-педагогические условия, которые его активизируют.

Частные гипотезы:

1. Подростки, которые характеризуются самораскрытием способностей, имеют более высокую учебную успешность, что детерминируется особым соотношением характеристик личности и социальной ситуации развития.

2. Создание специальных психолого-педагогических условий в процессе обучения активизирует самораскрытие способностей подростков и приводит к росту учебной успешности.

Опираясь на вышеуказанные теоретические положения, мы сформулировали следующие задачи эмпирического исследования:

1. Выделить группу подростков с включенностью и не включенностью категории способностей в их Я-концепцию и описать их характеристики.

2. Определить степень однородности структур исследуемых параметров у подростков в зависимости от самораскрытия способностей.

3. Выявить детерминанты самораскрытия способностей подростка как фактора академической успешности.

4. Разработать и апробировать психолого-педагогические условия активизации самораскрытия способностей подростка.

В контекст исследования включены такие феномены личности, как: Я-концепция, рефлексия, метакогнитивные качества, фундаментальные экзистенциальные мотивации, стили отношения родителей к подростку. Изучение обусловленности включения категории способностей в Я-концепцию подростков требует методической и экспериментальной разработки психолого-педагогических условий самораскрытия способностей подростков. Констатирующий эксперимент

решает задачу выявления характера взаимосвязей между исследуемыми компонентами.

Для решения поставленных задач мы использовали нижеследующие психодиагностические методики (Таблица 3).

Таблица 3

Методики, использованные в исследовании

№	Название методики	Цель применения
1	Контент-анализ текстов самоописаний, полученных с помощью методики изучения Я-концепции- теста Куна-Макпартленда “Кто Я?” [111] (модификация Т.В. Румянцевой).	Изучение Я-концепции. Наличие в структуре Я-концепции категории «способности».
2	Тест экзистенциальных мотиваций (Лэнгле А., Экхард П. в адаптации Ю. М. Корякиной).	Изучение экзистенциальной Исполненности и выраженности экзистенциальных мотиваций.
3	Диагностика уровня развития рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева).	Изучение уровня рефлексивности.
4	Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (Ю.В. Скворцова, М.М. Кашапов).	Изучение уровня метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности.
5	Методика «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR; E. Schaefer) (модифицированный вариант З. Матейчика и П. Ржичана; адаптация сотрудников лаборатории клинической психологии Института им. Бехтерева Л.И. Вассермана, И. А. Горьковой, Е.Е. Ромициной) [47].	Изучение установок и методов воспитания такими, как их видят подростки.

Также в числе исследуемых параметров были использованы данные об академической успеваемости подростков в виде среднего балла по всем предметам за четверть/полугодие, как индикатор результативности учебной деятельности и поиска ее детерминант.

Охарактеризуем данные методики.

Контент-анализ текстов самоописаний, полученных с помощью методики изучения Я-концепции тест Куна-Макпартленда «Кто Я?» (модификация Т.В. Румянцевой).

Методика «Кто Я?» представляет собой нестандартизированное самописание с открытой формой. Методика была предложена в 1954 году М. Куном и Т. Мак-Партландом, и имеет несколько модификаций на русском языке. Главное отличие методики в модификации Румянцевой - отсутствие жёсткой регламентации количества ответов (испытуемый может дать их больше 20, или меньше). Проведение методики: испытуемым предлагается в течение 12 минут ответить на вопрос «Кто я?».

Методика применяется для диагностики Я-концепции, самоотношения подростков. Методика подходит для отслеживания динамики респондента.

При анализе полученных данных использовались следующие критерии:

1. Количество слов Я-концепции. Т.Н. Румянцева указывает, что количество слов (объем самоописаний) отражает уровень развития рефлексии.

2. Включенность категорий «способность» в самописание. В этом критерии использованы представления В.С. Чернявской о самораскрытии способностей. Данный критерий отражает качественное содержание объема самоописания, через степень когнитивной сложности и дифференцированности

«Образа-Я». Мы считаем. Что категория способностей пересекается с пониманием следующих известных компонентов Я-концепции:

- «Деятельное Я» - занятия, деятельность, интересы, увлечения; самооценка способности к деятельности, самооценка навыков, умений, знаний, компетенции, достижений, (хорошо плаваю, умный; работоспособный, знаю английский).

- «Перспективное - профессиональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с учебно-профессиональной сферой (будущий водитель, буду хорошим учителем); деятельностьная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с интересами, увлечениями, конкретными занятиями (буду больше читать) и достижением определенных результатов (в совершенстве выучу язык); персональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с персональными особенностями: личностными качествами, поведением и т. п. (хочу быть более веселым, спокойным); оценка стремлений (многого желаю, стремящийся человек).

Диагностика уровня развития рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева).

Методика диагностики рефлексивности (опросник Карпова А.В.) предназначена для определения уровня развития рефлексии у личности. Рефлексивность - это способность человека выходить за пределы собственного "Я», осмысливать, изучать, анализировать что-либо с помощью сравнения образа своего "Я" с какими-либо событиями, личностями. Рефлексивность, как противоположность импульсивности, характеризует людей, которые, прежде чем действовать, внутренне просматривают все гипотезы, отбрасывая те из них, которые кажутся им маловероятными, принимают решения обдуманно, взвешенно, учитывая различные варианты решения "задачи".

Проведение методики: испытуемые дают ответы на вопросы в методике по шкале от 1 до 7, где 1 – абсолютно неверно, а 7 – совершенно верно. Стимульный материал методики представлен в Приложении.

Методика базируется на теоретическом материале, который конкретизирует общую трактовку рефлексивности. Эти представления можно резюмировать в следующих положениях:

1. Рефлексивность – интегративное психическое свойство. Данная методика включает в себя анализ трех модусов: рефлексия (процессуальный статус), рефлексирование, как психическое состояние и рефлексивность, как психическое свойство.

2. Также методика позволяет диагностировать такой теоретический аспект понимания рефлексия как ее подразделение на «интра» и «интерпсихическую». Личностная рефлексия направлена на анализ собственной психической реальности. Межличностная рефлексия фокусируется на психике других людей и обуславливает ее понимание, способность к эмпатии.

3. Данная методика учитывает три главных видов рефлексии, выделяемых по так называемому «временному» принципу: ситуативной (актуальной), ретроспективной и перспективной рефлексии.

Ситуативная рефлексия обеспечивает непосредственный самоконтроль здесь и сейчас, осознание и анализ ситуации, соотнесение с изменениями в происходящем.

Ретроспективная рефлексия проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий. Этот тип рефлексии проявляется в обдумывании и анализе прошедших событий, прочитанных книг, случившихся разговоров и событий.

Перспективная рефлексия соотносится: с функцией анализа предстоящей деятельности, поведения; планированием как таковым; прогнозированием вероятных исходов.

По данным автора методики, степень надежности разработанного им теста-опросника, который отражает точность и устойчивость его результатов, соответствовала психодиагностическим требованиям.

Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (Ю.В. Скворцова, М.М. Кашапов).

Методика предназначена для диагностики метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности, а также позволяет оценить следующие метакогнитивные характеристики: концентрация, приобретение информации, выбор главных идей, управление временем.

Методика содержит 39 утверждений, ответы на которые характеризуют две шкалы.

Под метакогнитивными знаниями авторы понимают приобретенные знания личности о собственных познавательных процессах, которые представлены:

- 1) знаниями о средствах получения и переработки информации собственных процессов учения;
- 2) знаниями о типе и содержании задачи и требованиях к ее выполнению;
- 3) знаниями метакогнитивных стратегий в решении задачи.

Метакогнитивная активность, в свою очередь, представлена процессами получения и выбора информации, контроля, трансформации и планирования метапознания.

Теоретическим основанием методики является концепция J. Flavell и выделения следующих шкал: «метакогнитивные знания» (МЗ) и «метакогнитивная активность» (МА).

Шкала «Метакогнитивные знания» диагностирует общий уровень функционирования собственных когнитивных процессов (внимание, память, мышление), степени легкости приобретения новых знаний. Данная шкала изучает часть ментальной структуры, обозначенной М.А. Холодной как метакогнитивная осведомленность - знание своих индивидуальных интеллектуальных качеств и умение их оценивать, позволяющая просматривать и отслеживать ход своей интеллектуальной деятельности с коррекцией по мере необходимости отдельных ее сторон.

Шкала «Метакогнитивная активность» позволяет описать испытуемого со стороны использования им различных приемов получения метакогнитивных знаний, структурирования информации, планирования своей когнитивной деятельности, навыков управления собственными когнитивными процессами. В область изучения данной шкалы попадают те компоненты метакогнитивного опыта, которые отвечают за сознательное управление и регуляцию собственного интеллектуального поведения, - то, что М.А. Холодная относит к произвольному интеллектуальному контролю [183].

В рамках уже указанных двух шкал данная методика позволяет оценить следующие метакогнитивные характеристики:

- 1) концентрация - умение управлять собственным вниманием, концентрироваться на задании, уменьшать влияние отвлекающих стимулов на процесс выполнения задания;
- 2) приобретение информации - приобретение и сохранение знаний, использование опорных материалов, составление собственных графиков, схем и т.д.;
- 3) выбор главных идей - навыки определения информации, важной для дальнейшего изучения, способность отделить более важное от второстепенного;
- 4) управление временем - организация и распределение собственного времени.

Методика «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR; E. Schaefer) (модифицированный вариант З. Матейчика и П. Ржичана; адаптация сотрудников лаборатории клинической психологии Института им. Бехтерева Л.И. Вассермана, И А. Горьковой, Е.Е. Ромициной). Опросник

изучает установки, поведение и методы воспитания родителей так, как видят их дети в подростковом возрасте.

Основой служит опросник, который создал Шафер в 1965 г. Эта методика базируется на положении Шафера о том, что воспитательное воздействие родителей (так, как это описывают дети) можно охарактеризовать при помощи трех факторных переменных: принятие - эмоциональное отвержение, психологический контроль - психологическая автономия, скрытый контроль - открытый контроль. При этом принятие здесь подразумевает безусловно положительное отношение к ребенку вне зависимости от исходных ожиданий родителей.

Эмоциональное же отвержение рассматривается как отрицательное отношение к ребенку, отсутствие к нему любви и уважения, а порою и просто враждебность. Понятие психологического контроля обозначает как определенное давление и преднамеренное руководство детьми, так и степень последовательности в осуществлении воспитательных принципов.

Использование опросника в Чехословакии на выборке молодежи показало необходимость его переработки и адаптирования к социокультурным условиям. Модифицированный вариант опросника был предложен З. Матейчиком и П. Ржичаном в 1983 г.

В ходе международного научного сотрудничества лаборатории клинической психологии Института им. В. М. Бехтерева с Институтом психодиагностики (Братислава, Словакия) эта методика была апробирована на подростках 13-18 лет в России, как это предусмотрено авторами модификации.

В инструкции подросткам предлагается оценить в соответствии со своим опытом утверждения наиболее характерные для их родителей. Стимульный материал отдельный для каждого из родителей.

Стимульный материал представлен в Приложении. Шкалы методики:

Позитивный интерес матери/отца – проявление внимательного и принимающего отношения, заинтересованности к ребенку.

Директивность матери/отца – директивное отношение характеризуется требовательностью, безапелляционностью высказываний.

Враждебность матери/отца – проявление выраженного неприятия, может быть с отвержением с элементами жестокости как вербальной, так и, возможно, физической.

Автономность матери/отца – предоставление родителем автономности подростку, минимизирование проявлений контроля, требований.

Непоследовательность матери/отца – непоследовательность, нелогичность поступков родителей, не сдерживание обещаний и договоренностей.

Тест экзистенциальных мотиваций (Лэнгле А., Экхард П. в адаптации Ю. М. Корякиной).

Для изучения экзистенциальных переживаний применялся тест экзистенциальных мотиваций (ТЭМ) (Лэнгле А., Экхард П.) в адаптации Ю. М. Корякиной. Для эмпирической апробации методики использовалась выборка от 17 до 76 лет. [104].

Экзистенциальный анализ может быть применен к исследованию человека независимо от возраста- аргументом этого тезиса является представление А. Лэнгле. По мнению А. Лэнгле, экзистенциальный анализ - это основанное в 30-х годах В. Франклом (1938) антропологическое направление исследований, которое принесло большие плоды во многих областях науки, «оно находит применение в педагогике...и, особенно в психотерапии» [182]. По его мнению, «показания для экзистенциального анализа есть тогда, когда свободу и, особенно «ответственное бытие, как сущностную основу экзистенции, нужно довести до сознания человека».

С помощью методики возможно получить данные по следующим шкалам:
Фундаментальное доверие – первая экзистенциальная мотивация.

Фундаментальная ценность жизни – вторая экзистенциальная мотивация.

Самоценность – третья экзистенциальная мотивация.

Смысл жизни – четвертая фундаментальная мотивация.

Сумма по четырем шкала описывает общий уровень степени удовлетворенности фундаментальных мотиваций, что выражается в переживании подростком осмысленности жизни и правильности происходящего.

2.2. Процедура проведения исследования

Проведение эмпирического исследования основывалось на правилах и известных методах экспериментальной психологии.

Для стандартизации методики на возраст нашей выборки подростков 14-15 лет нами проведено нормирование результатов психодиагностики. Для стандартизации необходимо провести тест Колмогорова-Смирнова (таблица 4).

Таблица 4

Тест Колмогорова-Смирнова для одной выборки группы А и Б

	ФМ1	ФМ2	ФМ3	ФМ4	ОЭМ
Параметры нормального распределения Среднее	59,78	66,02	60,05	64,40	250,24
Станд. отклонение	14,88	15,22	13,32	14,34	54,55
Наибольшие разницы Абсолютная	,12	,19	,15	,09	,15
Положительная	,07	,12	,07	,09	,08
Отрицательная	-,12	-,19	-,15	-,08	-,15
Колмогорова-Смирнова (Z)	,97	1,53	1,17	,68	1,16
Асимпт. знач. (двусторонние)	,302	,012	,110	,743	,116

Примечание: ФМ1/ФМ2/ФМ3/ФМ4 – первая/ вторая/ третья /четвертая фундаментальные мотивации, соответственно. ОЭМ – общий уровень экзистенциальных мотиваций.

Значения $<0,05$ свидетельствуют о нормальном распределении значений. Таким образом, данные шкал ФМ1, ФМ3, ФМ4, ОЭМ имеют нормальное распределение.

После применения критерия Колмогорова-Смирнова, который позволяет проверить выборку на нормальность распределения, был высчитан интервал от Ср.знач. – $2/3$ станд.отклонение до Ср.знач. + $2/3$ станд. отклонение. Данный интервал показывает средние показатели данных. Результаты нормирования представлены в таблице 1, с учетом округления (таблица 5).

Таблица 5

Нормированные показатели по методике «Тест экзистенциальных мотиваций»
для испытуемых возраста 14 – 15 лет

Шкалы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ФМ1	0 - 49	50 – 70	71 – 84
ФМ2	0 - 55	56 - 76	77 – 84
ФМ3	0 - 50	51 - 69	70 - 84
ФМ4	0 - 54	55 - 74	75 - 84
ОЭМ	0 - 213	214 - 287	288 – 336

Примечание: ФМ1/ФМ2/ФМ3/ФМ4 – первая/ вторая/ третья /четвертая фундаментальные мотивации, соответственно. ОЭМ – общий уровень экзистенциальных мотиваций.

Концепция А. Лэнгле описывает четыре фундаментальные мотивации, составляющие основу экзистенции человека. Данные мотивации должны быть реализованы для того, чтобы состоялись условия экзистенции.

Результатом реализованных фундаментальных мотиваций является появление способности человека к свободным решениям. Четыре аспекта экзистенции возникают в процессе внутреннего диалога, включенного в отношения с миром: с его условиями и возможностями; жизнь с ее отношениями и чувствами; бытие самим собой как уникальной, автономной личностью; будущее с присущим ему призывом к действию, к активному привнесению себя в более широкий контекст, в системы взаимосвязей, в которых человек находится и которые он создает.

Для реализации первой мотивации человек стремится иметь возможность выбора. Так он получает переживание «Я могу» то есть «имею возможности», которое основано на защищенности, опоре и пространстве. Пространство как физическое, так и психологическое: место в доме, на рабочем месте, дистанция по отношению к себе, пространство для переживания чувств, желаний. Безопасность человек находит в принятии себя другими, в межличностных отношениях. Опора проявляется в некоем стабильном и определенном, например, в себе – способности, убеждения, увлечения; и во внешнем – закономерности общества, природы.

Для выбора из возможностей, которые даны человеку в жизненных ситуациях, необходимы основания. Одним из оснований выступает качество жизни в результате реализации определенной возможности. Согласно второй фундаментальной мотивации, человек стремится к тому, чтобы ему нравилось жить, чтобы он мог радоваться жизни, что обусловлено соотнесенностью, временем и близостью. Эмоции отражают субъективное восприятие человеком качества своей жизни.

Воспринимаемые возможности для выбора должны быть также соотнесены с нравственными установками человека и с общим содержанием его жизни. В соответствии с третьей фундаментальной мотивацией человек в своей жизни стремится чувствовать самоценность и принимать аутентичные решения. Для этого необходимы три предпосылки: справедливое отношение, заинтересованное внимание и признание ценности. Для справедливого отношения необходимо заинтересованное внимание — обнаружение собственного «Я» через заботливый взгляд на собственную индивидуальность, который укоренен в самоуважении и признании ценности бытия самим собой.

Четвертая мотивация выражена во включенности человека в систему связей с миром. Здесь человек стремится понимать свое бытие в более широких контекстах и видеть в нем смысл. Такое переживание достигается при включенности во взаимосвязи, поле для деятельности и ценность в будущем. Благодаря системам взаимосвязей жизнь приобретает значимость, ценность и ясный порядок, эти системы открывают человеку поле для деятельности, ставят перед ним задачи, позволяя непрерывно раскрываться, устремляясь к будущему и к ценностям, которые предстоит в нем воплотить.

А.Лэнгле определил фундаментальные вопросы, которые соответствуют каждой из мотиваций:

- «Могу ли я быть тем, кто осуществляет свободный выбор?
- Нравится ли мне жить?
- Имею ли я право быть самим собой?
- В чем я вижу смысл?»

Если человек чувствует, что может что-то сделать, если ему это нравится, если он также видит, что имеет на это право, и чувствует в этом поступке смысл, то тогда

речь идет об истинно персональном, экзистенциальном волеизъявлении. Чем больше таких ситуаций как в повседневности, так и на более широком жизненном горизонте, тем выше степень удовлетворенности экзистенциальных мотиваций человека.

На Рисунке 8 приведем схему этапов эмпирической части исследования.

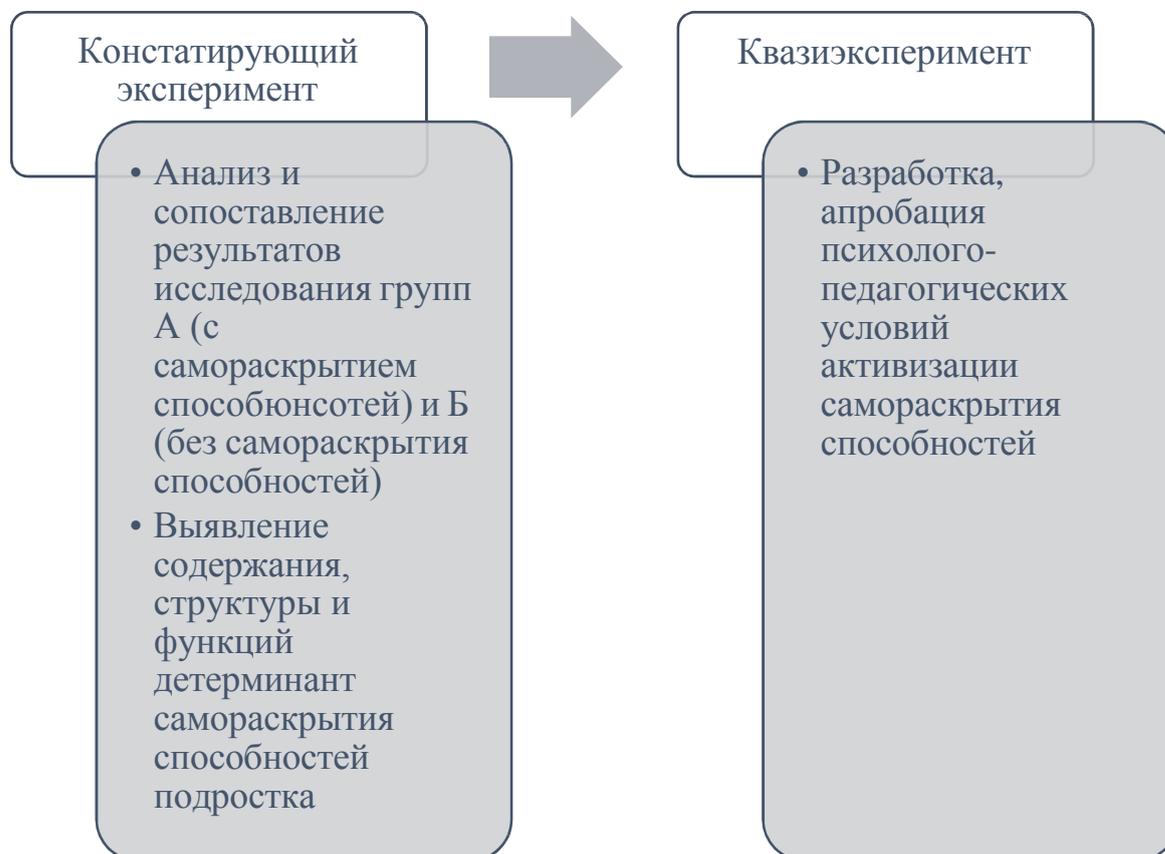


Рисунок 8. Схема этапов эмпирической части исследования

Эмпирическое исследование включило в себя несколько этапов: Подготовительный этап – включал в себя подбор диагностических методик, разработку способа сбора данных.

Констатирующий эксперимент. Обработка и анализ эмпирических данных, разделение выборки по критерию включенности способностей в Я-концепцию, анализ особенностей контрастных групп-выборок – с включенными в Я- концепцию способностями и не включенными. Статистические методы обработки данных. Интерпретация полученных данных, проверка поставленных гипотез, формулирование выводов по результатам анализа эмпирического исследования.

Квазиэксперимент – включил в себя разработку, обоснование и реализацию психолого-педагогических условий активизации детерминант самораскрытия

способностей подростков, психодиагностику до и после реализации психолого-педагогических условий активизации детерминант самораскрытия способностей подростков, обработку и анализ эмпирических данных, полученных в ходе квазиэксперимента.

В исследовании приняли участие 241 подросток, из них на констатирующем этапе исследования – 183 испытуемых, возраст 14 - 15 лет, (81 мальчиков и 102 девочек – подростки-ученики школ г. Владивостока и г. Москва) и на этапе квазиэксперимента – 58 испытуемых в пяти группах.

После констатирующего эксперимента выборка (N=183 респондента) была разделена по критерию включенности способностей в Я-концепцию: выборка “А”- 73 человека, Я-концепция которых включает способности; выборка “Б” - 110 человека - подростки, Я-концепция которых не включает способности.

Выборки формировались в соответствии с результатами работы экспертов с текстами самоописаний и последующим вычислением согласованности мнения экспертов [31]. Всего в работе приняли участи 5 экспертов, это были психологии школ и кандидаты психологических наук.

В двух выборках к общему числу переменных был применен факторный анализ, результаты которого описывает детерминанты самораскрытия способностей подростков на примере метода контрастных групп.

По результатам сбора данных, в первой части исследования, выборка была поделена на две части. Первая часть – испытуемые, у которых в первом тесте Куна «Кто я?» не обнаружены слова из категории способностей, и вторая часть – испытуемые, в Я-концепции которых включены слова из категории способностей. Далее в образовавшихся двух выборках с помощью статистических методов изучались закономерности, описывающие особенности групп с самораскрытием способностей и без него, их сходства и различия.

Расчет согласованности экспертных оценок методом α -Кронбаха. Сравнительный анализ результатов описательной статистики.

Сравнительный анализ корреляционных связей, выявленных с помощью критерия Спирмена.

Поиск значимых статистических различий с помощью критерия Манна- Уитни.

Внедрение дистанционного метода

В связи с введением на территории РФ режима самоизоляции, была проведена работа по адаптации научного исследования к дистанционному использованию.

Используемые методики для исследования приведены в электронный вид и доступны по ссылке: <https://onlinetestpad.com/o543hihzhyauc> с любого устройства, имеющего доступ к сети Internet.

Методики имеют оригинальный вид, порядок вопросов, каждой методике предшествует инструкция. Таким образом, методики сохраняют свою валидность и надежность.

По итогам прохождения тестов испытуемый получает результаты в виде баллов по каждой шкале и краткой интерпретации.

Важно отметить, что у испытуемого была возможность сохранить полную анонимность, получив свои результаты без контакта с экспериментатором.

Выводы по второй главе

1. Основным итогом данной главы является обоснование психодиагностических методик исследования, методов сбора данных, планирование и описание этапов эмпирического исследования для получения результатов, соответствующих изложенному в теоретической части исследования содержания и самораскрытия способностей подростка как фактора академической успешности.

2. Сформулированы цель, задачи, гипотезы исследования самораскрытия способностей подростка как фактора академической успешности. Обоснована и описана выборка респондентов, соответствующая задачам исследования.

3. Даны описания специально подобранной батареи психодиагностических методик и методов математической статистики, которые адекватны цели, задачам, гипотезе исследования.

4. В исследовании использованы методики: Контент-анализ текстов самоописаний, полученных с помощью методики изучения Я-концепции- теста Куна-Макпартленда “Кто Я?” (модификация Т.В. Румянцевой) с целью изучения Я-концепции. Наличие в структуре Я-концепции категории «способности»; Тест экзистенциальных мотиваций (Лэнгле А., Экхард П. в адаптации Ю. М. Корякиной) для изучения экзистенциальной исполненности и выраженности экзистенциальных мотиваций; Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (Ю.В. Скворцова, М.М. Кашапов) – исследование уровня метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности; Диагностика уровня развития рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева); Методика «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR; E. Schaefer) (модифицированный вариант З. Матейчика и П. Ржичана; адаптация сотрудников лаборатории клинической психологии Института им. Бехтерева Л.И. Вассермана, И А. Горьковой, Е.Е. Ромициной), диагностирующая установки и методы воспитания такими, как их видят подростки.

ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ САМОРАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ, КАК ФАКТОРА АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ, ДЕТЕРМИНАНТ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЕГО АКТИВИЗАЦИИ

3.1. Исследование детерминант самораскрытия способностей у подростков как фактора академической успешности

- Контент-анализ Я-концепции

Разработка представлений о категории способностей в Я-концепции подростков. Основываясь на работе Т.В. Румянцевой и выявляя слова из категории способностей в составе Я-концепции подростков, мы приняли к рассмотрению следующие аспекты: деятельное Я - самооценка способности к деятельности, самооценка навыков, умений, знаний, компетенции, достижений; аспект перспективного Я - профессиональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с учебно-профессиональной деятельностью [159].

Ниже приведены некоторые цитаты из самоописаний подростков, выделенных в результате контент-анализа:

- Игропрактик – люблю создавать новые игры, тренер по настольному теннису, уникам, профессионал
- разбираюсь в политике-истории-физике-математике, имею дедуктивные и индуктивные способности
- художник
- танцор
- креативная
- спортсмен, художник, хорошо танцую
- творческая личность
- отличница, умная, уникальная, активная
- боксер
- умная, отличница, неповторимая, артистичная, активная
- занимаюсь вокалом, играю на акуле-фортепиано
- творческий человек, рисую

- способности к творчеству, пою собственные песни
- пою в хоре, пишу картины, талантливый человек,
- спортсменка, чемпионка по гребле
- рэппер
- хорошо выражаю свои мысли: пишу, спортсменка

В оценивании способностей участвовало пять экспертов. Экспертные оценки были подвергнуты проверке на согласованность по критерию α -Кронбаха, результаты представлены ниже (Таблица 6).

Таблица 6

Статистика годности – согласованность экспертных оценок

Альфа Кронбаха	Кол-во пунктов
,74	5

Значение равное 0,74 критерия Альфа-Кронбаха находится в пределе значимости. Что позволяет считать экспертные оценки согласованными.

- Сравнительный анализ, критерий Спирмена, Мана-Уитни

Проведен сравнительный анализ средних значений по шкалам: количественные характеристики Я-концепции подростков (количество слов, негативных компонентов), академическая успеваемость (средний балл), показатели фундаментальных экзистенциальных мотиваций, метакогнитивные качества, стили отношения и воспитания родителей групп А и Б.

Таблица 7

Средние значения шкал удовлетворенности экзистенциальных мотиваций, метакогнитивных качеств, содержания Я-концепции и академической успеваемости двух выборок А и Б

Группа	СЛ	УС	ФД	ФЦ	СЦ	СЖ	МЗ	МА	К	ПИ	ВГИ	УВ	Р
А	53	4,5	56,4	63,5	56,8	60	11,4	8,1	2,8	5,5	6,1	4,2	4,6
Б	30,4	4,2	56,8	63	57	60	11,2	8	2,9	5,5	5,9	4,1	4,7
Дель та (А-Б) %	42,7	6,75	-0,59	0,88	-0,36	0,00	1,77	1,30	-1,16	-0,79	3,68	0,78	-0,93

Примечание: Р – рефлексия; МК - метакогнитивные качества; УВ – управление временем; ФМ степень исполненности фундаментальных мотиваций; УС – академическая успеваемость; СЛ количество слов в Я-концепции.

Анализ средних значений показал наибольшую разницу показателя – количество слов в Я-концепции в двух группах: в группе А – подростки, Я- концепция которых включили категорию способностей, количество слов в Я- концепции в среднем выше на 46 процентов. Этот результат показывает, что осознание способностей интегрально обогащает Я-концепцию, делая ее более содержательной в группе А.

Таблица 8

Средние значения исследуемых переменных- стилей отношений родителей к подростку двух выборок А и Б

Группа	ПИМ	ДМ	ВМ	АМ	НМ	ПИО	ДО	ВО	АО	НО
А	13,0	7,6	5,0	11,5	8,1	10,9	7,2	4,3	10,8	6,0
Б	12,7	7,8	5,6	10,6	7,2	9,8	6,0	4,1	10,1	5,9
Дельта (А-Б) %	2,38	-2,65	-13,35	8,39	11,18	10,07	16,13	4,44	6,69	1,58

Примечание: Р – рефлексия; МК - метакогнитивные качества; УВ – управление временем; ФМ степень исполненности фундаментальных мотиваций; УС – академическая успеваемость; СЛ количество слов в Я-концепции; ПИМ/ПИО – позитивный интерес матери/отца; ДМ/ДО – директивность матери/отца; ВМ/ВО – враждебность матери/отца; АМ/АО – автономность матери/отца; НМ/НО – непоследовательность матери/отца.

Наибольшие различия обнаружены между показателем двух групп – количества слов в Я-концепции подростков, директивность и враждебность отца и матери. В группе подростков с Я-концепцией, включающей категорию способностей директивность и враждебность матери значительно ниже, чем в группе Б (Я-концепция, не включающая категорию способностей. И те же стили отношения отца выше в группе А, чем в группе Б. Это свидетельствует о том, что негативные стили отношения матери ингибируют осознание способностей подростком, а те же стили отца, наоборот стимулируют.

На основе данных построена диаграмма средних значений двух групп А и Б (Рисунок 9).

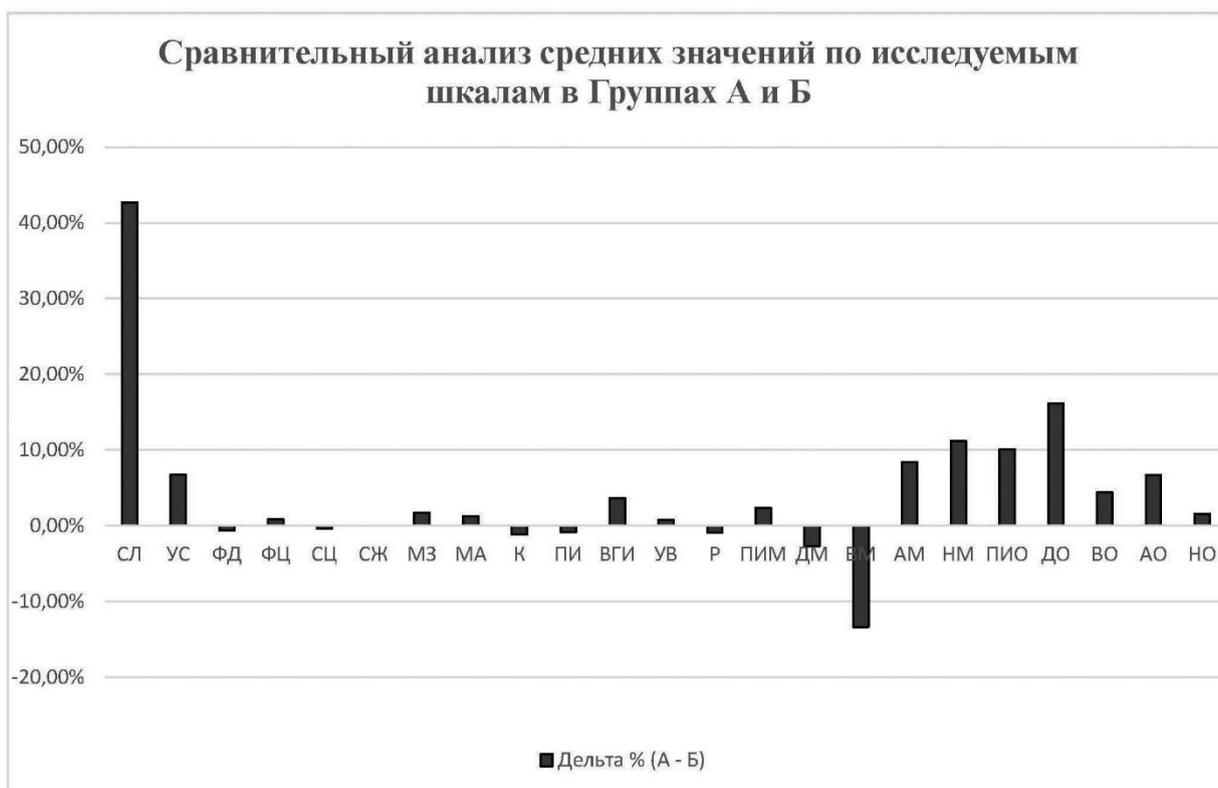


Рисунок 9. Показатели средних значений переменных в группах А и Б.

Примечание: Р – рефлексия; МК - метакогнитивные качества; УВ – управление временем; ФМ степень исполненности фундаментальных мотиваций; УС – академическая успеваемость; СЛ количество слов в Я-концепции; ПИМ/ПИО – позитивный интерес матери/отца; ДМ/ДО – директивность матери/отца; ВМ/ВО – враждебность матери/отца; АМ/АО – автономность матери/отца; НМ/НО – непоследовательность матери/отца.

Данные на рисунке 9 показывают на сколько средние значения группы А больше или меньше в группе Б в процентном соотношении. Наблюдается превышение средних значений в Группе А в практически по всем шкалам, кроме враждебности матери. В группе А показатели враждебности и директивности матери имеют значения 7,6 и 5 – 4,6 балла, соответственно. В группе Б значения шкалы директивность относительно матери (7,8 балла) выше, чем отца (6,0 балла); шкала враждебность матери – 5,6 балла, отца – 4,1 балла. В группе А преобладает автономность матери и значительно ниже ее враждебность, чем в группе Б. В группе подростков с самораскрытием способностей мать предоставляет больше свободы, чем мать в группе Б. Также на диаграмме видны выраженные различия в стилях отношения отца. Отцы в группе А больше участвуют в воспитании детей. Шкала «директивность отца» в группе А имеет самую высокую дельту среди стилей его отношения. Отец в группе А реализует строгость, требовательность в воспитании, за

счет этого матери из группы А не требуется выражать столько враждебности, как в группе Б. Враждебность матери проявляется в агрессии и может свидетельствовать о некотором выгорании, и являться индикатором, что мать не верит в свои воспитательные силы и способность воздействовать на подростка. Враждебность усиливается, когда снижается участие отца в воспитательном процессе.

Враждебность отца выступает катализатором, стимулом поиска ответа на вопрос «Кто Я?». Также можно сделать вывод о том, что враждебность оказывает различное влияние в зависимости от пола родителя. Согласно теоретическим представлениям о культурно-исторической теории развития Л.С. Выготского, становится ясным детерминирующее влияние родителя, как значимого взрослого, сопровождающего ребенка, на развитие личности и формирование ее структур и внутриличностных феноменов. В связи с этим проанализируем выраженность пяти стилей родительских отношений в двух группах А и Б.

Проведем сравнительный анализ средних значений стилей родительских отношений внутри каждой группы (Рисунок 10).

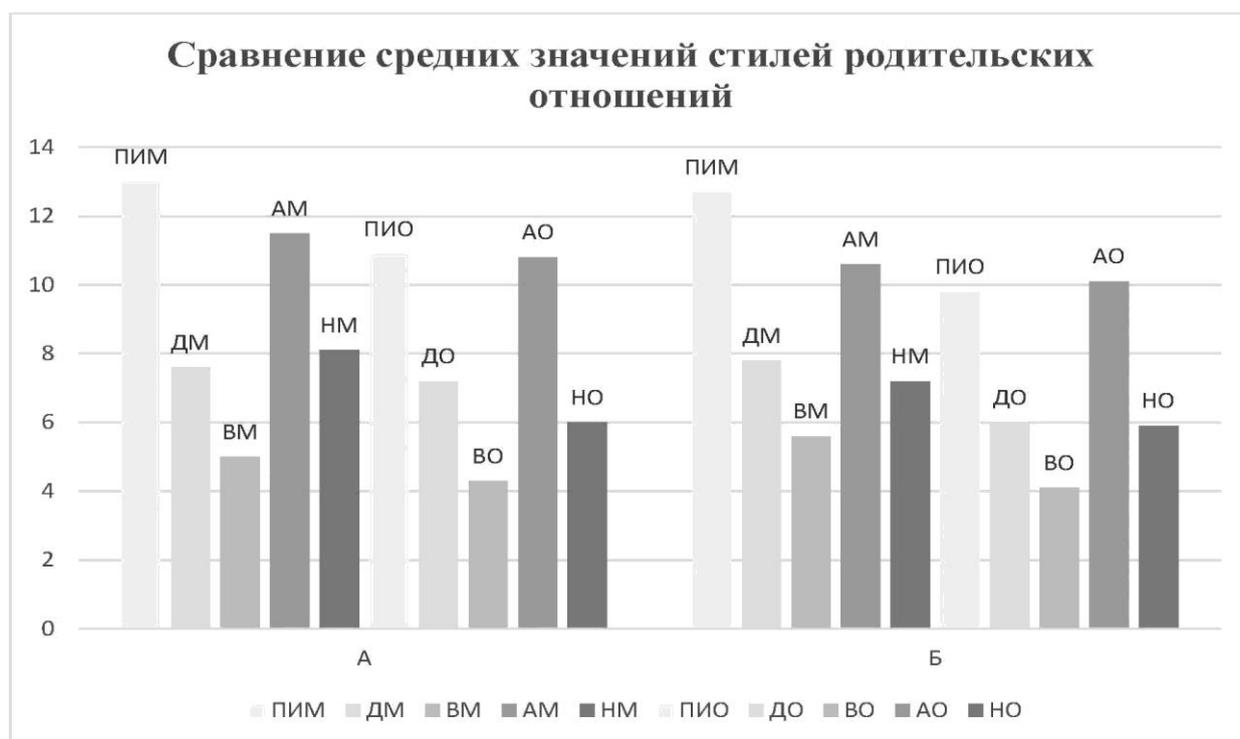


Рисунок 10. Диаграмма средних значений стилей родительских отношений.

Примечание: Р – рефлексия; МК - метакогнитивные качества; УВ – управление временем; ФМ – степень исполненности фундаментальных мотиваций; УС – академическая успеваемость; СЛ – количество слов в Я-концепции; ПИМ/ПИО – позитивный интерес матери/отца; ДМ/ДО – директивность матери/отца; ВМ/ВО – враждебность матери/отца; АМ/АО – автономность матери/отца; НМ/НО – непоследовательность матери/отца.

Данная диаграмма средних значений демонстрирует два профиля стилей отношений родителей, различающихся на основе диагностированного самораскрытия способностей. На основе диаграммы мы можем выявить рейтинг стилей родительских отношений внутри каждой группы. Для сравнения составим два параллельных профиля, составленных в виде последовательности показателей по убыванию (таблица 9).

Таблица 9

Профили стилей отношений родителей к подростку двух групп А и Б

№ от выраженного до наименее выраженного	Профиль группы А	Профиль группы Б
1	Позитивный интерес матери	Позитивный интерес матери
2	Автономность матери	Автономность матери
3	Позитивный интерес отца	Автономность отца
4	Автономность отца	Позитивный интерес отца
5	Непоследовательность матери	Директивность матери ↑
6	Директивность матери	Непоследовательность матери
7	Директивность отца	Директивность отца
8	Непоследовательность отца	Непоследовательность отца
9	Враждебность матери	Враждебность матери
10	Враждебность отца	Враждебность отца

Проведенный нами теоретический анализ в первой главе позволяет нам сделать выводы о значимой роли родителей в онтологическом развитии человека. Безусловное внимание и принятие матери, ее позитивный интерес к ребенку способствует его благополучному развитию, катализируя его. Также стоит отметить, что позитивный интерес отца имеет иное или менее выраженное значение в развитии

ребенка. Позитивный интерес матери, по нашему мнению, наиболее позитивный и благоприятный стиль отношения к ребенку, способствующий к самораскрытию способностей, так как обуславливает внутренне согласие. В противовес, наиболее негативные стили отношений родителя, отрицательно влияющие на развитие ребенка, ингибирующие его – это прежде всего, враждебность, и после директивность. В связи с тем, что отношение матери в большей степени влияет на внутренний мир и внутреннее согласие ребенка (и в последствии подростка), мы делаем вывод о том, что директивность и враждебность матери имеет более пагубное воздействие на указанные аспекты личности, нежели те же стили отношения отца. Возвращаясь к анализу профилей, отметим, что в группе Б среднее значение по шкале «Директивность матери» имеет позицию выше, чем в группе А. Подростки из группы Б ощущают больше директивности от матери. Оказывается, так, что это снижает уровень контакта с собой и внутреннего согласия подростка. Он наименее соединен с собой, ему сложно увидеть и определить свои способности.

Применение критерия U-критерия Манна-Уитни по шкалам с наибольшим значением различий средних показателей показал достоверность различий по показателям содержания и объема Я-концепции и академической успеваемости (таблица 10).

Таблица 10

Статистические различия параметра «Количество слов в Я-концепции» и «академическая успеваемость» групп А и Б

Названия шкал	Среднее значение в группе «Группа А»	Среднее значение в группе «Группа Б»	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
СЛ	52.959	30.345	5733.0	0***
УС	4.491	4.188	5725.5	0***

Примечания: U – критерий Манна-Уитни; * – уровень значимости $p < 0,001$, *** - уровень значимости $p < 0,05$.

Метод контрастных групп показал, что в группе А с осознанием способностей выявлена более высокая академическая успеваемость. Благодаря заинтересованности подростком в развитии своих способностей, он вовлекается в учебную деятельность как процесс, а не как цель - получения конечного количественного результата – отметки.

Подростки группы Б, которые не указали свои способности в тексте самоописания, то есть не выделили свои способности – не обязательно отражали реальное отсутствие способностей. Скорее всего подросток этой группы не уделяет достаточного внимания себе и своим ресурсам, не может осознать способности, не видит в себе ценность и, как следствие, обесценивает свои способности. Возможно, такому подростку нужно указание на его способности со стороны (друзья, учителя, родители). Но, поскольку самораскрытие способностей, в таком случае опирается на внешний фактор, то и дальнейшее развитие данной способности, интериоризация, присвоение и встраивание ее в Я-концепцию в самостоятельном режиме будет осложнено. Подросток может постоянно сомневаться в наличии у него способности, быть неуверенным в правильности и нужности ее развития, и, вероятно, развитие этой способности будет происходить рывками, под действием внешних факторов – позитивной поддержки со стороны. В данный момент причиной такого развития событий мы считаем низкий уровень субъектности – неспособность быть творцом себя и своей жизни, низкий общий уровень экзистенциальной исполненности, в частности, недостаточность ее составляющих: самооценности и фундаментальное доверие. Но более глубокая разработка данной причины требует проведения дополнительных исследований.

Акт обозначения способностей в самоописании своей личности является проявлением субъектности, это некое решение (мнение, позиционирование себя самому себе и далее своему окружению) принятое независимо от влияния и мнения окружения. Разработка, развитие, наполнение, отстаивание своей Я-концепции требует личностных ресурсов подростка – отделить себя от окружающего мира, отделить свое мнение о себе от мнения о нем окружающих, увидеть ценность в самом себе. Такие ресурсы подросток черпает, как правило, из отношений с родителями и, как следствие, из сформировавшейся ситуации, уровня экзистенциальной исполненности.

Изучаемые механизмы самораскрытия способностей сводятся к возможности подростка самостоятельно (независимо от мнения окружающих) выстраивать свое мнение о себе то, которое мы считаем проявлением субъектности.

- Анализ структурограмм интеркорреляций в группах А и Б

В анализе результатов исследования применялся структурно- психологический метод изучения психологических явлений А.В. Карпова. Данный метод позволяет выявить и охарактеризовать детерминацию какого-либо явления не только в контексте его аналитических, единичных связей с отдельными индивидуальными качествами, но и в плане его «комплексной, структурной обусловленности их целостными подсистемами. Матрицы позволяют поэтому выявить качества структуры как комплекса взаимосвязей». Структурно- психологический метод включает в себя определение индексов организованности: индекс когерентности структуры (ИКС) – сумма индексов положительных связей, индекс дивергентности (дифференцированности) структуры (ИДС) – сумма индексов отрицательных связей и индекс организованности структуры (ИОС) [86]. Индекс когерентности структуры параметров определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости; индекс дивергентности структуры (ИДС) – как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре; индекс организованности структуры (ИОС) – как функция соотношения общего количества положительных и отрицательных связей, а также их значимости. При этом учитываются связи, значимые при $\alpha = 0,001$, $\alpha = 0,01$, $\alpha = 0,05$; первым соответствует коэффициент 4 балла, вторым – 3 балла, третьим - 2 балл. Полученные по всей структуре показатели коэффициентов суммируются, что и дает значения указанных индексов.

Наряду с этим, для определения степени гомогенности–гетерогенности матриц интеркорреляций использовался тест χ^2 по методу А.В. Карпова.

По результатам корреляционного анализа, выполненного с помощью критерия Спирмена, в группах А и Б были построены структурограммы интеркорреляций (Рисунок 11 и 12).

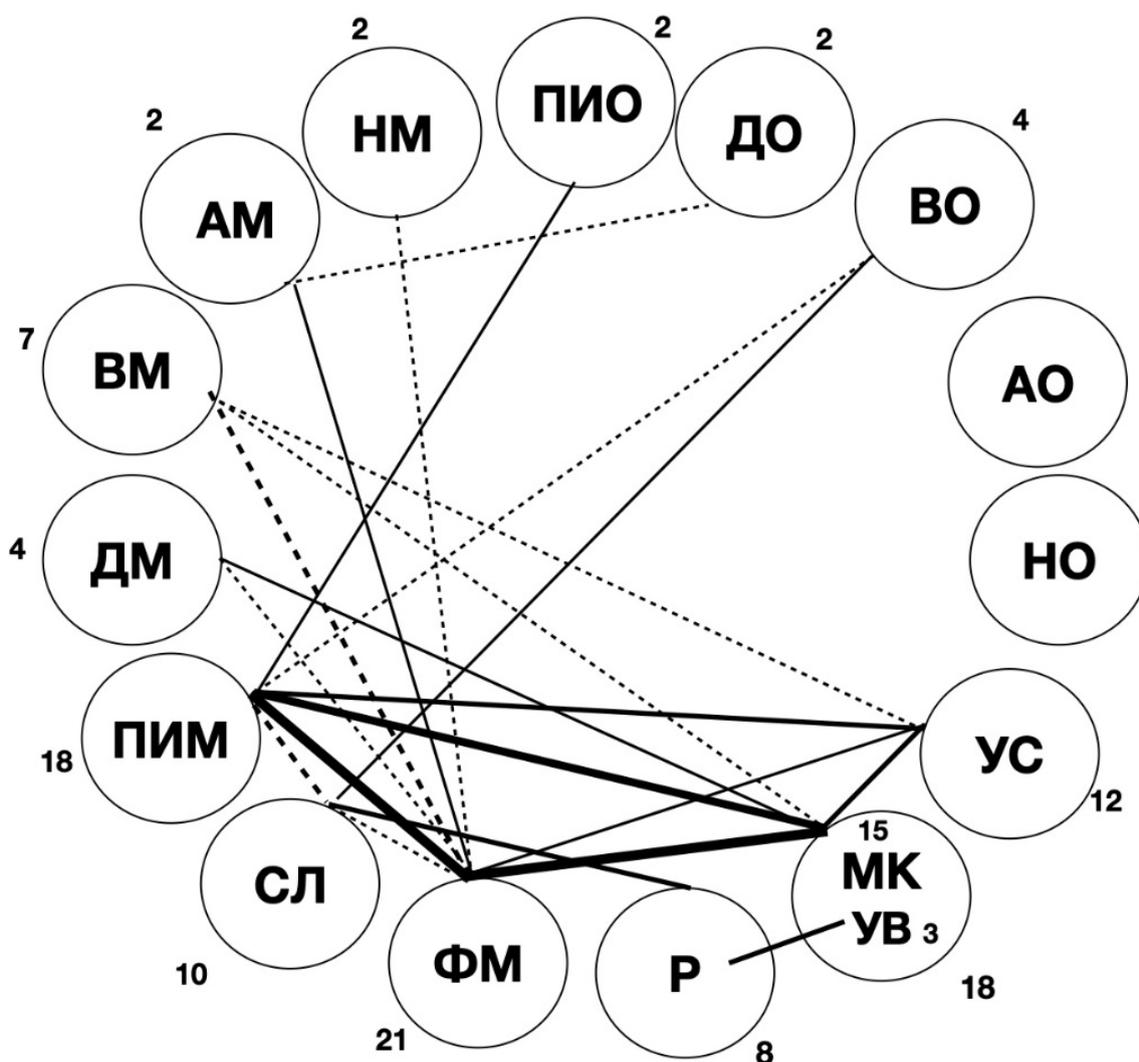


Рисунок 11. Структурограмма интеркорреляций в группе А.

Примечание: Р – рефлексия; МК - метакогнитивные качества; УВ – управление временем; ФМ – степень исполненности фундаментальных мотиваций; УС – академическая успеваемость; СЛ – количество слов в Я-концепции; ПИМ/ПИО – позитивный интерес матери/отца; ДМ/ДО – директивность матери/отца; ВМ/ВО – враждебность матери/отца; АМ/АО – автономность матери/отца; НМ/НО – непоследовательность матери/отца.

Жирными линиями обозначены корреляции, значимые при $p < 0,001$, полужирной линией – корреляции, значимые при $p < 0,01$ и тонкой линией – корреляции, значимые при $p < 0,05$. Пунктирными линиями обозначены корреляции аналогичных уровней значимости.

Определены значения индексов структурограммы группы А – ИКС = 31, ИДС = 20, ИОС = 11. Следует отметить выраженную особенность структурограммы группы А – обнаружены связи между стилями отношений родителей такими как позитивный интерес и враждебность отца и позитивный интерес матери; автономность матери и директивность отца. Характеристика Я-концепции – количество слов, как отражение самосознания и разработанности представлений о себе, вносит вклад в структуру с индексом 10 баллов. Приведем структурограмму группы Б на рисунке 12.

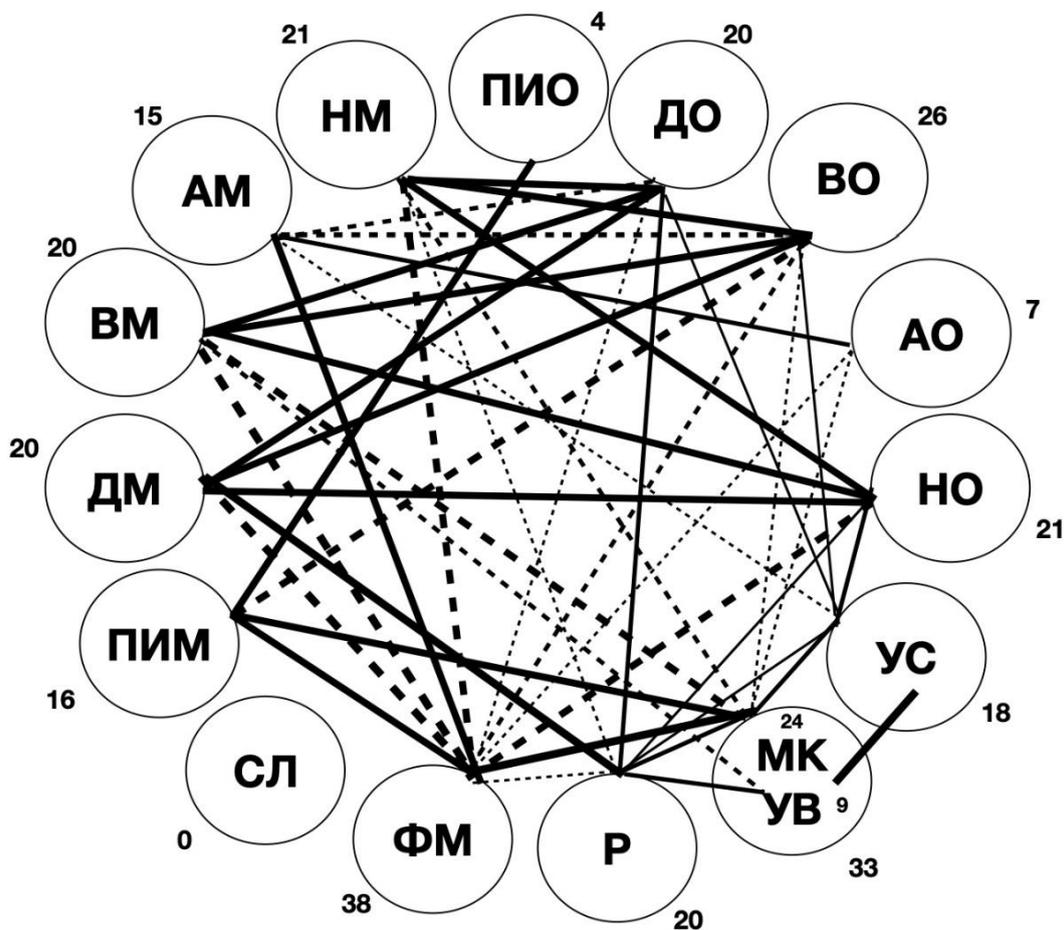


Рисунок 12. Структурограмма интеркорреляций в группе Б

Примечание: Р – рефлексия; МК - метакогнитивные качества; УВ – управление временем; ФМ – степень исполненности фундаментальных мотиваций; УС – академическая успеваемость; СЛ – количество слов в Я-концепции; ПИМ/ПИО – позитивный интерес матери/отца; ДМ/ДО – директивность матери/отца; ВМ/ВО – враждебность матери/отца; АМ/АО – автономность матери/отца; НМ/НО – непоследовательность матери/отца.

Жирными линиями обозначены корреляции, значимые при $p < 0,001$, полужирной линией – корреляции, значимые при $p < 0,01$ и тонкой линией – корреляции, значимые при $p < 0,05$. Пунктирными линиями обозначены корреляции аналогичных уровней значимости.

Определены значения индексов структурограммы группы Б – ИКС = 83, ИДС = 53, ИОС = 30. На рисунке 12 мы видим наличие в структурограмме сильных взаимосвязей родительских отношений между собой. Объем и содержание Я-концепции отражает вербальное проявление самосознания подростка. Авторы методики «Кто Я?» указывают на связь рефлексии и приведенного объема самоописания (количество слов) испытуемым. Из структурограммы интеркорреляций мы видим, что самосознание, как объем Я-концепции не вносит вклад в организационную структуру группы Б. Я-концепция, являющаяся ядром личности, не оказывает влияния на метакогнитивные опыт и способности, переживание внутреннего согласия, академическую успеваемость и успешность.

Характер связей академической успеваемости с исследуемыми шкалами в структурограммах двух групп различается. В группе А академическая успеваемость подростков связана со степенью удовлетворенности фундаментальных экзистенциальных мотиваций, показателями метакогнитивных качеств и позитивным интересом матери, в группе Б – с метакогнитивными качествами, рефлексией, автономностью матери (обратная связь), директивностью, враждебностью и непоследовательностью отца. Одновременно, с этим выявлена связь рефлексии с директивностью обоих родителей. Отметки подростка из группы Б опосредовано (через рефлексию) и напрямую связаны с директивностью родителей. Требования родителей для него являются стимулирующим внешним фактором получения отметок. В группе подростков без самораскрытия способностей отметки в большей степени стимулируются внешними факторами, нежели внутренним интересом. Сознание подростка из этой группы направлено на анализ внешних требований и их исполнение. Это также подтверждается отсутствием связи рефлексии с объемом Я-концепции (количеством слов). Его сознание в меньшей степени направлено на себя, на осознание своих способностей, представлений о себе. Такое смещение фокуса рефлексии с себя можно объяснить тем, что фундаментальные мотивации имеют сильные отрицательные связи с негативными стилями отношений родителей (непоследовательность, враждебность, директивность). Автономность также воспринимается как негативное явление, и возможно интерпретируется подростком как отсутствие внимания к нему со стороны родителей. Фундаментальные мотивации подростка группы Б, отвечающие за внутреннее согласие и проявляющиеся в переживании осмысленности жизни и правильности происходящего, оказались менее устойчивыми и автономными. Выявленные связи мы интерпретируем двумя способами. Первый – в группе Б действительно родители проявляют меньше заинтересованности и позитивного интереса к подростку и являются более авторитарными и враждебными, чем родители по отношению к подросткам группы А. Вторая интерпретация объясняет выявленные связи как результат субъективного восприятия подростком родителей. Его фокус внимания ярче воспринимает враждебность и авторитарность во взаимоотношениях и меньше дифференцирует отношения родителей, что может быть связано со слабой внутренней

разработанностью. Но даже в этом случае, применяя феномен интериоризации Л.С. Выготского, можно говорить о сформированных, опосредующих восприятие подростка, внутренних условиях, возникших из перешедшего во внутренний план родительского отношения. В таком случае у подростка группы Б существует дефицит интериоризированного позитивного интереса матери, который способствовал бы устойчивости фундаментальных мотиваций.

Ниже приведем график индексов групп А и Б. На рисунке 13 представлен график значений индексов групп А и Б.

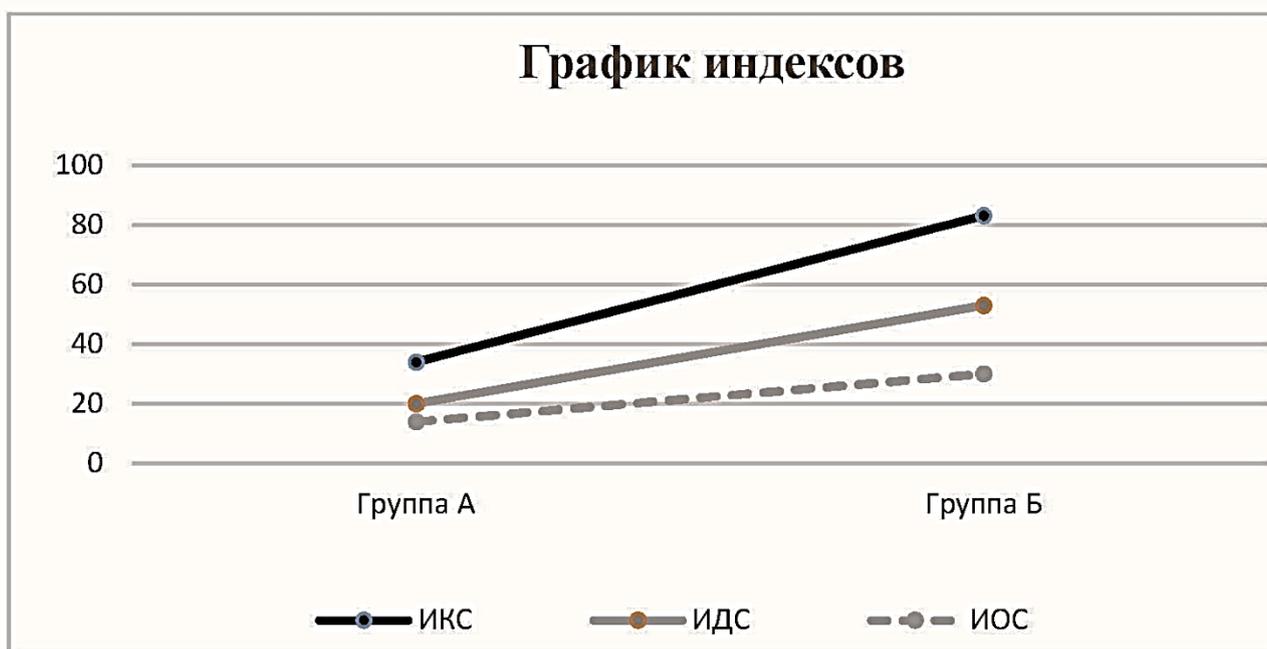


Рисунок 13. График индексов двух групп А и Б.

Примечание: ИКС – индекс когерентности; ИДС – индекс дивергентности; ИОС – индекс организованности структуры.

Выявлено значимое усиление степени структурой организации внутриличностных феноменов в зависимости от включенности категории способностей в я-концепцию личности подростка- самораскрытия способностей. Наблюдается динамика индексов структурограммы при невключенности категории способностей в я-концепцию подростка. Степень общей структурной организации диагностированных параметров линейно возрастает при переходе от группы А к группе Б.

Обнаружено, что детерминанты имеют общую структуру для двух групп, состоящую из метакогнитивных качеств, рефлексии, степени удовлетворенности

фундаментальных экзистенциальных мотиваций, позитивного интереса матери, академической успеваемости. Метакогнитивные качества, рефлексия, степень удовлетворенности фундаментальных экзистенциальных мотиваций, позитивный интерес матери- представляют собой источник становления отношения подростка к себе и к миру. Этот комплекс влияет на значение, которое подросток придает учебной деятельности в своей жизни, и является фактором представления подростка о себе, в том числе связанного с эмоциональным фоном, которым окрашен его внутренний диалог с самим собой.

Индекс когерентности структурограммы интеркорреляций в группе Б показывает ее целостность, высокую степень интегрированности и синтезированнойности ее параметров.

Структурограмма группы Б демонстрирует большее количество связей, характеризующихся более выраженной степенью значимости.

Важно отметить, что более выраженная степень структурной организации в группе Б обусловлена сильными связями детерминант и стилей воспринимаемого родительского отношения. Этот факт говорит о ряде существенных различий в достижении академической успеваемости: в группе Б – внутриличностных феноменов (метакогнитивные качества: исполненность фундаментальных экзистенциальных мотиваций) от воспринимаемого подростками родительского отношения и о более высокой автономности этих феноменов в группе А. Получается, что описанная выше общая структура, состоящая из метакогнитивных качеств, рефлексии, степени удовлетворенности фундаментальных экзистенциальных мотиваций, позитивного интереса матери, в группе Б представляется более диффузной по отношению к воспринимаемому подростком негативному отношению родителей к нему.

Метакогнитивные качества и степень удовлетворенности экзистенциальных мотиваций в совокупности влияют на становление самораскрытия способностей, как становление подростка в качестве субъекта. В группе А качества субъекта сформированы в большей степени: чем в группе Б.

В структурограмме группы Б показатель объема текста Я-концепции не затронут связями с другими параметрами, в то время как в структурограмме группы А количество слов связано с рефлексией враждебностью отца. Восприятие последней

стимулирует поиск себя, в то время как враждебность матери негативно сказывается на внутреннем согласии подростка. Здесь мы видим различия в восприятии родителей и значения их ролей для развития подростка.

Показатель, определенный с помощью критерия χ^2 , равен 0,000. Сравнительный анализ на основе построения структурограммы по критерию χ^2 указывает на статистически значимые различия параметров матриц (при $p < 0,05$). Это означает, что эксплицированные в матрицах структуры метакогнитивных параметров различаются не только в количественном отношении - в смысле динамики структурных индексов, но также являются и качественно гетерогенными. Мера структурированности (когерентности), а, значит, и интегрированности, связана с интенсивностью мотивации. Следовательно, подтверждается исходная гипотеза, согласно которой уровень мотивации может влиять не только на показатели диагностируемых качеств по отдельности (что было показано А.В. Карповым), но также и на их общую, т. е. структурную, организацию.

- Факторный анализ

На следующем этапе статистического анализа был проведен факторный анализ 1) выборки $N=183$, 2) группы А $N=73$, 3) группы Б $N=110$.

Факторный анализ позволяет решить две важные проблемы исследователя: описать объект измерения всесторонне и в то же время компактно. С помощью факторного анализа возможно выявление скрытых переменных факторов, отвечающих за наличие линейных статистических корреляций между наблюдаемыми переменными.

Две основных цели факторного анализа:

- определение взаимосвязей между переменными, (классификация переменных), то есть «объективная R-классификация»;
- сокращение числа переменных необходимых для описания данных.

Факторный анализ всей выборки испытуемых – подростков из констатирующего эксперимента $N=183$ призван продемонстрировать целесообразность ее разделения на две группы по критерию включенности категории способностей в Я-концепцию. В таблице 6 представлены результаты факторного анализа выборки ($N=183$).

Таблица 11

Факторный анализ выборки N=183 констатирующего эксперимента.

Шкалы	Факторы					
	1	2	3	4	5	6
СЛ	,11	,11	,03	-,04	-,01	,87
УС	,53	,17	-,02	,31	,10	,32
ОЭМ	,25	-,01	-,13	,32	-,67	-,25
ПИМ	,24	-,02	,16	,69	-,40	-,22
ДМ	,35	,23	,01	-,14	,67	-,13
ВМ	-,15	,12	-,10	-,37	,79	,03
АМ	-,18	-,15	,13	,86	-,12	,08
НМ	,06	,16	-,04	,11	,88	-,05
ПИО	,16	,00	,91	,09	-,07	-,13
ДО	,23	,88	,18	-,08	,07	-,04
ВО	-,16	,85	-,22	-,11	,16	,17
АО	-,14	,18	,85	,11	,05	,17
НО	,01	,86	,21	,02	,16	,08
ОМК	,72	,3	-,16	,12	-,44	-,14
Р	,62	-,05	-,16	-,25	,13	,13
Накопленная дисперсия 76.3%						

Условные обозначения: СЛ – количество слов в Я-концепции; Р – уровень развития рефлексии; МЗ – метакогнитивные знания; МА – метакогнитивная активность; включающая в себя виды: К- концентрация, ПИ – поиск информации, ВГИ – выделение главных идей, УВ – управление временем; ОЭМ – степень исполненности фундаментальных мотиваций; УС – академическая успеваемость; СЛ – количество слов в Я-концепции; ПИМ/ПИО – позитивный интерес матери/отца; ДМ/ДО – директивность матери/отца; ВМ/ВО – враждебность матери/отца; АМ/АО – автономность матери/отца; НМ/НО – непоследовательность матери/отца.

Таким образом выделены следующие факторы:

Первый фактор «Метакогнитивные качества в учебной деятельности» – рефлексия, академическая успеваемость, метакогнитивные качества.

Второй фактор «Негативные стили отношения отца» – директивность, враждебность, непоследовательность отца.

Третий фактор «Позитивные стили отношения отца» - позитивный интерес и автономность отца.

Четвертый фактор «Позитивные стили отношения матери» - позитивный интерес и автономность матери.

Пятый фактор «Негативные стили отношения матери и внутренне согласие» – степень удовлетворенности экзистенциальных мотиваций и директивность, враждебность, непоследовательность матери.

Шестой фактор - «разработанность Я-концепция» – количество слов в Я-концепции.

Первый фактор показывает обусловленность результатов учения метакогнитивными качествами подростка. Во втором факторе объединены негативные стили отношения отца. В третий и четвертый фактор выделились позитивные стили отца и матери, соответственно. Четвертый фактор показывает ингибирующее влияние негативных стилей отношения матери на степень удовлетворенности экзистенциальных мотиваций. Выше нами показано, что враждебность и директивность матери оказывает наиболее негативное влияние на переживание внутреннего согласия, на ряду с таким же отношением отца. Преобладание враждебного отношения именно со стороны матери во взаимодействии с ребенком усугубляет его внутреннее самоощущение, контакт с собой, процесс понимания себя, также менее устойчивыми становятся отношения с миром, с жизнью, с собой с точки зрения экзистенциального анализа. В теоретической и предыдущей эмпирической частях исследования позитивные отношения родителей, в особенности матери, оказывают стимулирующее к развитию воздействие. Для подростка такое отношение является ресурсом для формирования внутреннего согласия. В пятом факторе разработанность Я- концепции является отдельным фактором.

Далее проведем факторный анализ группы А, которая представлена подростками, Я-концепция которых включает категорию способностей (таблица 12).

Таблица 12

Факторный анализ параметров в группе А

Шкалы	Факторы					
	1	2	3	4	5	6
СЛ	,11	,13	-,01	-,03	-,36	,53
УС	,13	,15	,64	,15	,27	,19
ОЭМ	-,57	-,05	,51	,03	-,01	-,30
ПИМ	-,23	-,07	,61	,04	,51	-,28
ДМ	,77	-,12	,27	-,14	-,36	-,05
ВМ	,66	-,17	-,37	-,14	-,31	,05
АМ	-,09	-,11	,04	,00	,89	-,09
НМ	,87	,05	-,09	,02	,13	-,10
ПИО	-,05	-,17	,14	,93	,00	,03
ДО	-,05	,87	,24	,11	-,21	-,01
ВО	-,06	,86	-,10	-,27	-,17	-,09
АО	-,08	,13	-,05	,91	,04	-,08
НО	,00	,90	-,09	,09	,18	,13
ОМК Р	-,14	-,05	,84	-,04	-,18	,09
	-,13	-,08	,08	-,02	,03	,88
Накопленная дисперсия 77,5%						

Условные обозначения: СЛ – количество слов в Я-концепции; Р – уровень развития рефлексии; МЗ – метакогнитивные знания; МА – метакогнитивная активность; включающая в себя виды: К- концентрация, ПИ – поиск информации, ВГИ – выделение главных идей, УВ – управление временем; ОЭМ – степень исполненности фундаментальных мотиваций; УС – академическая успеваемость; СЛ – количество слов в Я-концепции; ПИМ/ПИО – позитивный интерес матери/отца; ДМ/ДО – директивность матери/отца; ВМ/ВО – враждебность матери/отца; АМ/АО – автономность матери/отца; НМ/НО – непоследовательность матери/отца.

В результате факторного анализа выявлено шесть факторов, которые объясняют 77,5% дисперсии. В результате проведения факторного анализа в группе А выделены следующие факторы:

Первый фактор «Удовлетворенность экзистенциальных мотиваций и негативное отношение матери» – степень удовлетворенность экзистенциальных мотиваций (отрицательный полюс), директивность, враждебность и непоследовательность матери.

Второй фактор – «Негативные стили отношения отца» – директивность, враждебность, непоследовательность отца.

Третий фактор – «Позитивные стили отношения отца» – позитивный интерес и автономность отца.

Четвертый фактор – «Метакогнитивная детерминанта самораскрытия способностей и позитивный интерес матери» – академическая успеваемость, позитивный интерес матери, метакогнитивные качества.

Пятый фактор – «Свобода от материнского контроля» - автономность матери.

Шестой фактор – «Обогащение Я-концепции подростка в учебной деятельности» – рефлексия, количество слов, успеваемость.

Показано негативное влияние на внутренне согласие и удовлетворенность экзистенциальных мотиваций негативных стилей отношения матери. Отвержение, неприятие, агрессия со стороны матери к подростку влияет на его самооценку. Мать помогает подростку разобраться в своем внутреннем мире и структурировать его, что обуславливает его самораскрытие способностей и вовлеченность в учебную деятельность. Подросток в учебной деятельности раскрывает себя и получает новую информацию о себе, поэтому учеба для него больше, чем получение отметок. Учеба для подростка из группы А – пространство раскрытия своего потенциала. Тогда автономность матери способствует получению высоких результатов в учении.

В связи с тем, что в результате корреляционного анализа связи между стилями отношения отца и матери с остальными исследуемыми параметрами менее выражены: чем в группе Б, нами также был проведен факторный анализ параметров группы А без учета стилей родительского отношения (таблица 13).

Таблица 13

Факторный анализ параметров в группе А без учета стилей
родительского отношения

Шкалы	Факторы		
	1	2	3
СЛ	,03	,72	-,19
УС	,32	,20	,54
ОЭМ	,22	-,20	,80
ОМК	,88	,16	,27
Р	,03	,76	,15
ПИМ	,58	-,42	,41
Накопленная дисперсия 64,2%			

Условные обозначения: СЛ – количество слов в Я-концепции; Р – уровень развития рефлексии; ОМК – метакогнитивные качества, включающие в себя метакогнитивные знания, метакогнитивную активность, концентрацию, поиск информации, выделение главных идей, управление временем; ОЭМ – степень исполненности фундаментальных мотиваций; УС – академическая успеваемость; СЛ – количество слов в Я-концепции; ПИМ – позитивный интерес матери.

Выявлено три фактора в группе А (с исключением шкал стилей родительского отношения), которые объясняют 64,2% дисперсии. В результате обнаружены следующие факторы:

Первый фактор – «метакогнитивные качества и интериоризированный позитивный интерес матери» – метакогнитивные качества, позитивный интерес матери;

Второй фактор – «содержание Я-концепции» – количество слов, рефлексия;

Третий фактор – «Академическая успешность подростка» – академическая успеваемость и удовлетворенность экзистенциальных мотиваций.

Интериоризированный интерес матери в группе А способствует обогащению метакогнитивного опыта подростка. Подросток, обогащая свой опыт в ходе учебной деятельности, расширяет свои представления о себе и тем самым получает удовольствие от учения.

Для сравнения статистического описания групп А и Б далее представлен результат факторного анализа параметров группы Б (таблица 14).

Факторный анализ параметров группы Б

Шкалы	Факторы			
	1	2	3	4
СЛ	,11	,28	-,02	-,67
УС	-,09	,28	,41	,24
ОЭМ	,61	-,22	,52	,03
ОМК	,42	,00	,78	,14
Р	-,14	,32	,25	,61
ПИМ	,84	,11	,13	,05
ДМ	-,44	,65	,06	,10
ВМ	-,87	,29	-,23	,01
АМ	,65	-,01	-,26	-,06
НМ	-,65	,38	-,13	,18
ПИО	,51	,53	-,38	,31
ДО	-,18	,86	,18	-,01
ВО	-,49	,57	,13	-,42
АО	,25	,54	-,59	,11
НО	-,16	,89	,03	-,18

Условные обозначения: Р – уровень развития рефлексии; МЗ – метакогнитивные знания; МА – метакогнитивная активность; включающая в себя виды: К- концентрация, ПИ – поиск информации, ВГИ – выделение главных идей, УВ – управление временем; ОЭМ – степень исполненности фундаментальных мотиваций; УС – академическая успеваемость; СЛ – количество слов в Я-концепции; ПИМ/ПИО – позитивный интерес матери/отца; ДМ/ДО – директивность матери/отца; ВМ/ВО – враждебность матери/отца; АМ/АО – автономность матери/отца; НМ/НО – непоследовательность матери/отца.

В группе Б выявлено четыре фактора, объясняющие 72,5% дисперсии. В результате применения факторного анализа выявлены следующие факторы:

Первый фактор «Негативные стили отношения к подростку матери» – удовлетворенность фундаментальных мотиваций, позитивный интерес матери, враждебность и непоследовательность матери.

Второй фактор «Негативные стили родителей в сочетании с позитивным интересом отца» – директивность матери, позитивный интерес отца, директивность, враждебность и непоследовательность отца.

Третий фактор «Снижение академической успеваемости из-за отсутствия контроля отца» – академическая успеваемость, метакогнитивные качества, автономность отца (отрицательный полюс).

Четвертый фактор «Самосознание подростка имеет препятствия» – количество слов в Я-концепции (отрицательный полюс), рефлексия.

Мы видим, что в группе Б, успехи в учебе зависят от контроля родителей, то есть подросток учится в большей степени для взрослых, учебная деятельность не представляет для него личной ценности. Тогда мы можем говорить об отсутствии академической успешности подростка из группы Б. В группе Б рефлексия не способствует развитию Я-концепции. Рефлексия направлена на отслеживание внешних требований значимых взрослых в том числе родителей.

Предыдущий анализ показал и выявил общую для двух групп взаимосвязь компонентов – метакогнитивные качества и удовлетворенность экзистенциальных мотиваций. Факторный анализ показал различное влияние стилей отношений родителей на взаимосвязь этих компонентов. Показано влияние отношения родителей на внутриличностные феномены подростка. Приступим к анализу корреляционных связей каждого из компонентов.

Метакогнитивный компонент детерминант самораскрытия способностей
Метакогнитивный компонент детерминант представлен рефлексией, что доказано, в качестве основы в работах А.В. Карпова и метакогнитивными качествами (С.М. Кашапов), которые подразделяются на метакогнитивные знания и метакогнитивную активность, включающую в себя концентрация, поиск информации, выделение главных идей, управление временем. Рассмотрим матрицу корреляций метакогнитивного компонента детерминант самораскрытия способностей с исследуемыми параметрами в группе А (таблица 15).

Корреляции метакогнитивного компонента в группе А

Параметры	ОМК	МЗ	МА	К	ПИ	ВГИ	УВ	Р
СЛ	-0.04	-0.055	0.028	0.107	0.122	0.054	-0.093	0.306**
УС	0.323**	0.268*	0.338**	0.339**	0.296*	0.073	0.196	0.049
ФД	0.489***	0.478***	0.372**	0.44***	0.14	0.428***	0.323**	-0.131
ФЦ	0.433***	0.353**	0.461***	0.348**	0.062	0.434***	0.286*	-0.057
СЦ	0.443***	0.453***	0.348**	0.412***	0.103	0.361**	0.366**	-0.099
СЖ	0.58***	0.522***	0.519***	0.494***	0.161	0.575***	0.368**	0.088
ОЭМ	0.514***	0.489***	0.44***	0.45***	0.126	0.476***	0.347**	-0.058
ПИМ	0.419***	0.405***	0.38***	0.303**	0.118	0.363**	0.377**	0.003
ДМ	0.101	0.24*	-0.116	-0.07	0.201	0.027	0.112	-0.071
ВМ	-0.168	-0.091	-0.276*	-0.23	-0.003	-0.207	-0.134	-0.124
АМ	0.011	0.012	0.023	0.119	-0.058	-0.074	-0.013	-0.042
НМ	-0.112	-0.003	-0.282*	-0.233*	0.123	-0.202	-0.176	-0.189
ПИО	0.092	0.066	0.167	-0.014	0.169	0.104	0.028	0.076
ДО	0.127	0.171	0.039	0.015	0.077	0.109	0.109	-0.027
ВО	-0.147	-0.112	-0.165	-0.066	-0.142	-0.095	-0.085	-0.177
АО	0.006	-0.045	0.119	0.192	-0.01	0.039	-0.165	-0.109
НО	-0.112	-0.06	-0.131	-0.076	0.015	-0.224	-0.043	-0.03
УВ								0.335**

Примечание: * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$ Условные обозначения: Р – уровень развития рефлексии; МЗ - метакогнитивные знания; МА – метакогнитивная активность; включающая в себя виды: К-концентрация, ПИ – поиск информации, ВГИ – выделение главных идей, УВ – управление временем; ФД/ФЦ/СЦ/СЖ/ОЭМ – степень исполненности фундаментальных мотиваций; УС – академическая успеваемость; СЛ – количество слов в Я-концепции; ПИМ/ПИО – позитивный интерес матери/отца; ДМ/ДО – директивность матери/отца; ВМ/ВО – враждебность матери/отца; АМ/АО – автономность матери/отца; НМ/НО – непоследовательность матери/отца.

В группе А показана взаимосвязь рефлексии и содержания Я-концепции (количество слов – СЛ). Академическая успеваемость связана с метакогнитивными качествами подростка. Можно сделать вывод о том, что метакогнитивные ресурсы подростка направлены на анализ и познание себя в деятельности, на поиск ответов на актуальные лично направленные вопросы. Подросток из группы Б использует свой метакогнитивный потенциал, субъектный опыт в достижении жизненных результатов, следствием чего является самораскрытие способностей.

Рассмотрим матрицу корреляций метакогнитивного компонента детерминант самораскрытия способностей с исследуемыми параметрами в группе Б (таблица 16).

Таблица 16

Корреляции метакогнитивного компонента в группе Б

Пара метры	ОМК	МЗ	МА	К	ПИ	ВГИ	УВ	Р
СЛ	0.008	0.118	-0.093	0.08	-0.027	0.115	-0.023	0.021
УС	0.222*	0.118	0.284**	0.084	0.035	0.077	0.479***	0.236*
ФД	0.516***	0.516***	0.401***	0.369***	0.322***	0.473***	0.34***	-0.231*
ФЦ	0.569***	0.584***	0.442***	0.365***	0.448***	0.492***	0.373***	-0.155
СЦ	0.584***	0.599***	0.439***	0.415***	0.411***	0.478***	0.392***	-0.176
СЖ	0.602***	0.593***	0.472***	0.434***	0.466***	0.437***	0.428***	-0.116
ОЭМ	0.583***	0.591***	0.451***	0.41***	0.416***	0.494***	0.391***	-0.185
ПИМ	0.303**	0.372***	0.184	0.215*	0.376***	0.144	0.189*	-0.042
ДМ	-0.022	-0.08	-0.04	-0.062	-0.085	-0.123	0.081	0.336***
ВМ	-0.42***	-0.43***	-0.37***	-0.32***	-0.4***	-0.33***	-0.28**	0.11
АМ	0.035	0.138	-0.073	0.008	0.042	0.105	-0.037	-0.123
НМ	-0.275**	-0.269**	-0.264**	-0.146	-0.31***	-0.258**	-0.143	0.224*
ПИО	-0.02	0.022	-0.049	-0.032	0.145	-0.122	0.023	0.079
ДО	0.045	-0.04	0.044	0.05	-0.07	0.009	0.082	0.281**
ВО	-0.096	-0.222*	-0.032	-0.062	-0.231*	-0.065	-0.039	0.101
АО	-0.26**	-0.244*	-0.225*	-0.15	-0.167	-0.187	-0.194*	0.105
НО	-0.077	-0.167	-0.027	-0.045	-0.085	-0.158	0.07	0.213*
УВ								0.297**

Примечание: * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Условные обозначения: Р – уровень развития рефлексии; МЗ – метакогнитивные знания; МА – метакогнитивная активность; включающая в себя виды: К- концентрация, ПИ – поиск информации, ВГИ – выделение главных идей, УВ – управление временем; ФД/ФЦ/СЦ/СЖ/ОЭМ – степень исполненности фундаментальных мотиваций; УС – академическая успеваемость; СЛ – количество слов в Я-концепции; ПИМ/ПИО – позитивный интерес матери/отца; ДМ/ДО – директивность матери/отца; ВМ/ВО – враждебность матери/отца; АМ/АО – автономность матери/отца; НМ/НО – непоследовательность матери/отца.

В группе Б обнаружена связь академической успеваемости с рефлексией и управлением временем. Сильная обратная связь враждебности матери с метакогнитивными компонентами, также директивность отца и матери активизируют рефлексивные процессы. Можно сделать вывод о том, что метакогнитивные ресурсы подростка этой группы направлены на соблюдение внешних требований, чтобы соответствовать заявленным кем-то ожиданиям. Так метакогнитивные ресурсы в меньшей степени направлены на лично значимые процессы, на развитие собственной личности, которые обуславливают осознание своих способностей.

Рефлексия в двух группах А и Б связана с видом метакогнитивной активностью – управление временем (0,297*, 0,335*, соответственно). Отличие состоит в том, что в группе подростков с самораскрытием способностей рефлексия связана с объемом самоописаний (Я-концепций), а в группе Б с директивностью обоих родителей и уровнем академической успеваемости. G. Schraw отмечает, что способность распределять внимание и осуществлять метакогнитивный контроль являются навыками, повышающими эффективность обучения [245]. Получается, что подростки из двух групп по-разному распоряжаются рефлексивным фокусом. Одни его направляют на самопознание (группа А), другие (группа Б) сфокусированы больше на требованиях значимых взрослых, желание которых – это высокие отметки подростка.

В данной группе прослеживается следующая тенденция - академическая успеваемость выступает как ответ на директивные воспитательные меры родителей.

Уровень рефлексии в данной группе скорее отражает тревожную составляющую, которая помогает в достижении академической успеваемости, цель которой является удовлетворение требований родителей. Школьник из этой группы внутренне склонен учиться не для своего личностного развития, а для соответствия ожиданиям родителей, и, возможно, других окружающих.

Также можно сделать вывод, что количество слов в Я-концепции связано с желанием удовлетворить просьбу экспериментатора, привычкой работать «на количество», а не качество для самого себя. В таком случае, количество слов не отражает качественную сторону Я-концепции, кстати, в которой не оказалось категории способностей, что является одним из основных элементов Я-концепции подросткового возраста.

Экзистенциальный компонент детерминант самораскрытия способностей подростка

Экзистенциальный компонент детерминант самораскрытия способностей представлен категорией из экзистенциального анализа подхода к пониманию личности А. Лэнгле экзистенциальной исполненностью, которая выражается в степени удовлетворенности четырех фундаментальных мотиваций:

1. Фундаментальное доверие – отношение к миру.
2. Фундаментальная ценность – отношение к жизни.

3. Самоценность – отношение к себе, имею ли я право быть самим собой?

4. Смысл жизни – я часть чего-то важного, я в контексте, я вижу смысл.

Проанализируем корреляции экзистенциального компонента, представленного в виде четырех фундаментальных мотиваций и общего уровня удовлетворенности этих мотиваций, в группе А (таблица 17).

Таблица 17

Корреляции экзистенциального компонента с исследуемыми параметрами в группе А

Шкалы	ФД	ФЦ	СЦ	СЖ	ОЭМ
СЛ	-0.161	-0.102	-0.232*	-0.105	-0.171
УС	0.11	0.278*	0.123	0.24*	0.2
ПИМ	0.378***	0.592***	0.324**	0.54***	0.494***
ДМ	-0.181	-0.197	-0.273*	-0.227	-0.212
ВМ	-0.275*	-0.455***	-0.254*	-0.459***	-0.386***
АМ	0.219	0.279*	0.314**	0.249*	0.274*
НМ	-0.276*	-0.307**	-0.379***	-0.371**	-0.354**
ПИО	0.114	0.172	0.024	0.132	0.124
ДО	-0.067	0.081	-0.008	0.18	0.055
ВО	-0.229	-0.182	-0.124	-0.1	-0.177
АО	0.159	0.164	0.009	0.092	0.11
НО	-0.252*	-0.115	-0.121	-0.044	-0.129
ОМК	0.489***	0.433***	0.443***	0.58***	0.514***
МЗ	0.478***	0.353**	0.453***	0.522***	0.489***
МА	0.372**	0.461***	0.348**	0.519***	0.44***
К	0.44***	0.348**	0.412***	0.494***	0.45***
ПИ	0.14	0.062	0.103	0.161	0.126
ВГИ	0.428***	0.434***	0.361**	0.575***	0.476***
УВ	0.323**	0.286*	0.366**	0.368**	0.347**
Р	-0.131	-0.057	-0.099	0.088	-0.058

Примечание: * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Условные обозначения: Р – уровень развития рефлексии; МЗ – метакогнитивные знания; МА – метакогнитивная активность, включающая в себя виды: К- концентрация, ПИ – поиск информации, ВГИ – выделение главных идей, УВ – управление временем; ФД/ФЦ/СЦ/СЖ/ОЭМ – степень исполненности фундаментальных мотиваций; УС – академическая успеваемость; СЛ – количество слов в Я-концепции; ПИМ/ПИО – позитивный интерес матери/отца; ДМ/ДО – директивность матери/отца; ВМ/ВО – враждебность матери/отца; АМ/АО – автономность матери/отца; НМ/НО – непоследовательность матери/отца.

В группе А обнаружена связь позитивного интереса матери с удовлетворенностью экзистенциальных мотиваций. Также выявлены связи метакогнитивных качеств с фундаментальными мотивациями. Можно сделать вывод о том, что позитивный интерес матери, позволяет подростку быть принятым, получить опыт внимательного отношения

к себе, в результате чего он научается быть заинтересованным по отношению к себе. Такой приобретенный ресурс заинтересованности дает возможность быть открытым своему субъектному опыту и беспрепятственно обогащать его в процессе жизнедеятельности. Важно отметить, что не обнаружено достоверной связи экзистенциальных мотиваций с негативными стилями отношения отца. Восприятие подростком враждебного отношения отца и матери различно.

В группе А, подростки с самораскрытием способностей, обнаружена связь академической успеваемости и третьей экзистенциальной мотивации. Для подростка результаты его учения делают вклад в его ценность себя, признания своей уникальности. Во внутреннем диалоге подростка это может звучать как «я учусь, получаю результаты, я узнаю себя, я живу и мне интересно жить».

Проанализируем корреляции экзистенциального компонента, представленного в виде четырех фундаментальных мотиваций и общего уровня удовлетворенности этих мотиваций, в группе Б (таблица 18).

Наряду со связью позитивного интереса матери, обнаружены обратные связи негативных стилей отношения матери с экзистенциальным компонентом. Такие связи говорят о том, что враждебность и директивность матери угнетает внутренние ресурсы подростка. Мать к такому подростку может быть действительно более директивная и враждебная или же так остро воспринимается ребенком ее враждебность, в силу внутренней неудовлетворенностью. В том и другом случае это сказывается на фундаментальных мотивациях. Прямая связь удовлетворенности экзистенциальных мотиваций с автономностью матери говорит о некоем желании высвободиться от внешнего давления, коим воспринимается сложившаяся ситуация, выраженная в родительском отношении, которое транслирует правила и требования.

Взаимосвязь детерминант создает системный эффект, когда сумма элементов не равна эффекту их системной организации. Метакогнитивный компонент осуществляет инструментальную функцию поиска и обработки информации о себе, самопознания, осознания своих качеств и себя в деятельности. Экзистенциальный компонент реализует эмоционально-отношенческий аспект личности подростка, который выражается в соотнесенности с жизнью, с миром, с собой и совокупности реализуют смысл жизни подростка.

Таблица 18

Корреляции экзистенциального компонента с исследуемыми параметрами
в группе Б

Шкалы	ФД	ФЦ	СЦ	СЖ	ОЭМ
СЛ	-0.161	-0.079	-0.028	-0.082	-0.076
УС	-0.019	-0.048	-0.065	-0.003	-0.033
ПИМ	0.375***	0.474***	0.431***	0.391***	0.425***
ДМ	-0.372***	-0.362***	-0.305**	-0.312***	-0.373***
ВМ	-0.495***	-0.539***	-0.528***	-0.536***	-0.562***
АМ	0.262**	0.335***	0.299**	0.283**	0.296**
НМ	-0.446***	-0.438***	-0.379***	-0.398***	-0.461***
ПИО	0.056	-0.002	-0.003	-0.026	0.002
ДО	-0.173	-0.209*	-0.18	-0.206*	-0.221*
ВО	-0.27**	-0.238*	-0.215*	-0.268**	-0.282**
АО	-0.159	-0.2*	-0.201*	-0.193*	-0.198*
НО	-0.324***	-0.266**	-0.263**	-0.314***	-0.332***
ОМК	0.516***	0.569***	0.584***	0.602***	0.583***
МЗ	0.516***	0.584***	0.599***	0.593***	0.591***
МА	0.401***	0.442***	0.439***	0.472***	0.451***
К	0.369***	0.365***	0.415***	0.434***	0.41***
ПИ	0.322***	0.448***	0.411***	0.466***	0.416***
ВГИ	0.473***	0.492***	0.478***	0.437***	0.494***
УВ	0.34***	0.373***	0.392***	0.428***	0.391***
Р	-0.231*	-0.155	-0.176	-0.116	-0.185

Примечание: * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Условные обозначения: Р – уровень развития рефлексии; МЗ – метакогнитивные знания; МА – метакогнитивная активность; включающая в себя виды: К- концентрация, ПИ – поиск информации, ВГИ – выделение главных идей, УВ – управление временем; ФД/ФЦ/СЦ/СЖ/ОЭМ – степень исполненности фундаментальных мотиваций; УС – академическая успеваемость; СЛ – количество слов в Я-концепции; ПИМ/ПИО – позитивный интерес матери/отца; ДМ/ДО – директивность матери/отца; ВМ/ВО – враждебность матери/отца; АМ/АО – автономность матери/отца; НМ/НО – непоследовательность матери/отца.

Детерминанты самораскрытия способностей как внутриличностные феномены формируются в условиях интериоризированных отношений родителя к ребенку. Научение ребенка отношению к себе происходит до того ребенок начинает задействовать детерминанты самораскрытия способностей в формировании Образа себя и своей Я-концепции. Таким образом, необходимо рассмотреть связи стилей родительского отношения с исследуемыми параметрами в нашей работе. Стили отношений родителей к подростку и их роль.

Диагностика отношений родителей к подростку проводилась с помощью методики «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR; E. Schaefer) (модифицированный вариант З. Матейчика и П. Ржичана; адаптация сотрудников лаборатории клинической психологии Института им. Бехтерева Л.И. Вассермана, И. А. Горьковой, Е.Е. Ромициной). Методика направлена на диагностику восприятия подростком отношения родителей – отца и матери. Для анализа влияния стилей родительского отношения необходимо составить матрицу корреляций (таблица 19).

Таблица 19

Связь стилей родительского отношения с исследуемыми параметрами в группе А

Шкалы	ПИМ	ДМ	ВМ	АМ	НМ	ПИО	ДО	ВО	АО	НО
СЛ	-0.3**	0.119	0.136	-0.136	0.008	-0.102	0.011	0.243*	0.028	0.04
УС	0.32**	0.024	-0.24*	0.211	-0.083	0.092	0.193	-0.107	0.156	0.084
ФД	0.4***	-0.181	-0.28*	0.219	-0.28*	0.114	-0.067	-0.229	0.159	-0.25*
ФЦ	0.6***	-0.197	-0.46***	0.279*	-0.31**	0.172	0.081	-0.182	0.164	-0.115
СЦ	0.32**	-0.27*	-0.25*	0.31**	-0.38***	0.024	-0.008	-0.124	0.009	-0.121
СЖ	0.54***	-0.227	-0.459***	0.249*	-0.371**	0.132	0.18	-0.1	0.092	-0.044
ОЭМ	0.494***	-0.212	-0.39***	0.274*	-0.35**	0.124	0.055	-0.177	0.11	-0.129
ОМК	0.419***	0.101	-0.168	0.011	-0.112	0.092	0.127	-0.147	0.006	-0.112
МЗ	0.405***	0.24*	-0.091	0.012	-0.003	0.066	0.171	-0.112	-0.045	-0.06
МА	0.38***	-0.116	-0.28*	0.023	-0.28*	0.167	0.039	-0.165	0.119	-0.131
К	0.3**	-0.07	-0.23	0.119	-0.23*	-0.014	0.015	-0.066	0.192	-0.076
ПИ	0.118	0.201	-0.003	-0.058	0.123	0.169	0.077	-0.142	-0.01	0.015
ВГИ	0.36**	0.027	-0.207	-0.074	-0.202	0.104	0.109	-0.095	0.039	-0.224
УВ	0.38**	0.112	-0.134	-0.013	-0.176	0.028	0.109	-0.085	-0.165	-0.043
Р	0.003	-0.071	-0.124	-0.042	-0.189	0.076	-0.027	-0.177	-0.109	-0.03

Примечание: * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Условные обозначения: Р – уровень развития рефлексии; МЗ – метакогнитивные знания; МА – метакогнитивная активность; включающая в себя виды: К- концентрация, ПИ – поиск информации, ВГИ – выделение главных идей, УВ – управление временем; ФД/ФЦ/СЦ/СЖ/ОЭМ – степень исполненности фундаментальных мотиваций; УС – академическая успеваемость; СЛ – количество слов в Я-концепции; ПИМ/ПИО – позитивный интерес матери/отца; ДМ/ДО – директивность матери/отца; ВМ/ВО – враждебность матери/отца; АМ/АО – автономность матери/отца; НМ/НО – непоследовательность матери/отца.

Анализ связей показывает, что наибольший вклад в метакогнитивно-экзистенциальный потенциал подростка вносит позитивный интерес матери, заинтересованность с ее стороны его личностью. Также стоит отметить, что академическая успеваемость не связана ни с директивностью родителей.

Подросток группы А проявляет самостоятельность и заинтересованность в учебных результатах, что объясняется его субъектными качествами.

Проанализируем стили отношения родителей в группе Б, составив матрицу корреляций (таблица 20).

Таблица 20

Корреляции стилей родительского отношения с исследуемыми параметрами в группе Б

	ПИМ	ДМ	ВМ	АМ	НМ	ПИО	ДО	ВО	АО	НО
СЛ	0.092	0.054	-0.161	0.078	-0.149	-0.002	0.041	0.045	0.117	0.175
УС	-0.075	0.047	0.085	-0.198*	0.135	0.032	0.24*	0.201*	-0.017	0.276**
ФД	0.38***	-0.37***	-0.5***	0.26**	-0.45***	0.056	-0.173	-0.27**	-0.159	-0.32***
ФЦ	0.47***	-0.36***	-0.54***	0.34***	-0.44***	-0.002	-0.21*	-0.24*	-0.2*	-0.27**
СЦ	0.43***	-0.31**	-0.53***	0.3**	-0.38***	-0.003	-0.18	-0.215*	-0.201*	-0.26**
СЖ	0.39***	-0.31***	-0.54***	0.28**	-0.4***	-0.026	-0.206*	-0.268**	-0.193*	-0.31***
ОЭМ	0.425***	-0.37***	-0.56***	0.296**	-0.46***	0.002	-0.221*	-0.282**	-0.198*	-0.33***
ОМК	0.303**	-0.022	-0.42***	0.035	-0.28**	-0.02	0.045	-0.096	-0.26**	-0.077
МЗ	0.37***	-0.08	-0.43***	0.138	-0.27**	0.022	-0.04	-0.222*	-0.24*	-0.167
МА	0.184	-0.04	-0.37***	-0.073	-0.26**	-0.049	0.044	-0.032	-0.225*	-0.027
К	0.215*	-0.062	-0.32***	0.008	-0.146	-0.032	0.05	-0.062	-0.15	-0.045
ПИ	0.376***	-0.085	-0.4***	0.042	-0.31***	0.145	-0.07	-0.231*	-0.167	-0.085
ВГИ	0.144	-0.123	-0.33***	0.105	-0.26**	-0.122	0.009	-0.065	-0.187	-0.158
УВ	0.189*	0.081	-0.284**	-0.037	-0.143	0.023	0.082	-0.039	-0.194*	0.07
Р	-0.042	0.336***	0.112	-0.123	0.224*	0.079	0.281**	0.101	0.105	0.213*

Примечание: * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Условные обозначения: Р – уровень развития рефлексии; МЗ - метакогнитивные знания; МА – метакогнитивная активность; включающая в себя виды: К- концентрация, ПИ – поиск информации, ВГИ – выделение главных идей, УВ – управление временем; ФД/ФЦ/СЦ/СЖ/ОЭМ – степень исполненности фундаментальных мотиваций; УС – академическая успеваемость; СЛ – количество слов в Я-концепции; ПИМ/ПИО – позитивный интерес матери/отца; ДМ/ДО – директивность матери/отца; ВМ/ВО – враждебность матери/отца; АМ/АО – автономность матери/отца; НМ/НО – непоследовательность матери/отца.

В группе Б академическая успеваемость связана с директивностью родителей и непоследовательностью отца. Подросток как бы хочет заслужить внимание и любовь отца через учебные результаты, так при враждебных родителях это воспринимается как наиболее достижимый путь. Рефлексия подростка стимулируется негативными стилями отношения родителей.

Рассмотрим взаимосвязь стилей родительского отношения между отцом и матерью в каждой группе в отдельности (таблица 21).

Таблица 21

Взаимосвязь стилей родительского отношения между отцом и матерью в группе А и Б

Группа А					
	ПИО	ДО	ВО	АО	НО
ПИМ	0.238*	0.08	-0.286*	0.082	-0.087
ДМ	-0.076	0.059	-0.107	-0.099	-0.142
ВМ	-0.138	-0.173	0.165	-0.051	-0.147
АМ	-0.051	-0.254*	-0.078	0.104	0.043
НМ	-0.012	0.045	0.039	-0.032	0.087
Группа Б					
ПИМ	0.373***	-0.066	-0.364***	0.019	-0.045
ДМ	0.146	0.564***	0.471***	0.009	0.544***
ВМ	-0.138	0.324***	0.58***	0.082	0.35***
АМ	0.121	-0.245**	-0.28**	0.266**	-0.167
НМ	-0.087	0.339***	0.473***	0.024	0.417***

Примечание: * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Условные обозначения: ПИМ/ПИО – позитивный интерес матери/отца; ДМ/ДО – директивность матери/отца; ВМ/ВО – враждебность матери/отца; АМ/АО – автономность матери/отца; НМ/НО – непоследовательность матери/отца.

В группе А обнаружена одна достоверно значимая связь между позитивным интересом отца и матери в отношениях с ребенком. Чем больше выражены позитивный интерес, принятие, заинтересованность в отношении одного родителя к ребенку. Тем более то же выражено в отношении другого родителя к ребенку. Или чем больше ребенок замечает и воспринимает позитивный интерес и принятие от одного родителя, тем более для него заметны те же проявления во взаимоотношениях с родителем другого пола.

В группе Б одинаковые стили отношения родителей прямо связаны между собой, это утверждение справедливо касательно как позитивных, так и негативных стилей родительского отношения. Отношения родителей к подростку из группы Б менее дифференцированно между собой. Позитивный интерес, директивность, враждебность, автономность и непоследовательность прямо связаны между собой, также каждый из трех негативных стилей отношения – враждебность, директивность, непоследовательность – связан с оставшимися двумя прямой связью. Также поскольку используемая нами методика диагностирует отношение родителей,

которое воспринимает подросток, то можно заключить, что сам подросток склонен объединять, не дифференцировать, не разделять отношения к нему обоих родителей. Это может выступать как проекцией отношения к своему внутреннему миру, которое характеризуется сниженным вниманием к себе, низкой разработанностью сего образа Я.

Метакогнитивные качества выражают степень осведомленности о своем внутреннем мире и протекающих процессах, а также степень владения инструментами познавать внутренние процессы. Метакогнитивные качества выражают способность к надситуативному мышлению, способностью видеть ситуацию и себя со стороны, что создает инструмент для самораскрытия способностей и отделения своего мнения от мнения окружающих (родителей, друзей, учителей).

Наличие взаимосвязи у группы А и отсутствие взаимосвязи у группы Б рассматриваемых факторов указывают на различные предпосылки развития метакогнитивных качеств и причин самораскрытия способностей. Подростки из группы А опираются на свой субъектный опыт, осуществляя свое личностное развитие. Благодаря сложившимся благоприятным внутренним условиям облегчается доступ к субъектному опыту.

Таким образом, анализ эмпирического исследования показал влияние родительского стиля отношений и воспитания на экзистенциальную составляющую жизни подростка.

В обеих выборках обнаружены прямые корреляционные связи фундаментальных экзистенциальных мотиваций с позитивным отношением матери. У подростка ощущения доверия к миру, ценности жизни самой себе, проживание самооценности и переживания смысла жизни имеют тенденцию прямо зависеть от позитивного принятия матери. Враждебность и директивность матери негативно в целом обратно пропорциональны с экзистенциальной исполненностью подростка.

По полученным связям можно судить, что в семьях выборки А есть тенденция того, что роль того, кто проявляет враждебность, директивность, непоследовательность в своем поведении отдана одному из родителей, а другой родитель склонен выполнять роль с выраженностью позитивного отношения с

меньшим проявлением враждебности и директивности. А в ситуации выборки Б оказывается, что со средней и выше средней доли вероятности оба родителя занимают директивное и враждебное отношение к подростку, или как последний субъективно это воспринимает.

В целом результаты показали, что позитивный интерес матери и автономность матери прямо взаимосвязаны с фундаментальными экзистенциальными мотивациями. А враждебность, директивность и непоследовательность матери негативно сказывается на экзистенциальной исполненности подростка. А также вероятно, что в выборке А родители склонны разделять между собой директивность - враждебность - непоследовательность и позитивный интерес - автономность, а в выборке Б вероятно, что оба родителя склонны использовать враждебный, директивный и непоследовательный стили в отношениях с подростком.

Академическая успеваемость

Академическая успеваемость является количественным показателем результативности общего образования. Показатель академической успеваемости, выражающийся в отметках, является результатом не только интеллектуальных усилий учащегося, но и ряда других психологических факторов. Проведем анализ академической успеваемости с фундаментальными мотивациями, метакогнитивными качествами, стилями родительских отношений (таблица 22).

Таблица 22

Взаимосвязь академической успеваемости с исследуемыми параметрами в группе А

	ФД	ФЦ	СЦ	СЖ	ПИМ	ДМ	ВМ	АМ	НМ	ПИО	ДО
	ВО	АО	НО	ОМК	МЗ	МА	К	ПИ	ВГИ	УВ	Р
УС	0.11	0.278*	0.123	0.24*	0.315**	0.024	-0.242*	0.211	-0.083	0.092	0.193
УС	-0.107	0.156	0.084	0.323**	0.268*	0.338**	0.339**	0.296*	0.073	0.196	0.049

Примечание: * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Условные обозначения: Р – уровень развития рефлексии; МЗ - метакогнитивные знания; МА – метакогнитивная активность; включающая в себя виды: К- концентрация, ПИ – поиск информации, ВГИ – выделение главных идей, УВ – управление временем; ФД/ФЦ/СЦ/СЖ/ОЭМ – степень исполненности фундаментальных мотиваций; УС – академическая успеваемость; СЛ – количество слов в Я-концепции; ПИМ/ПИО – позитивный интерес матери/отца; ДМ/ДО – директивность матери/отца; ВМ/ВО – враждебность матери/отца; АМ/АО – автономность матери/отца; НМ/НО – непоследовательность матери/отца.

Обнаружено и показано, что для подростков из группы А результаты их учебной деятельности вносят вклад в ценность жизни, что благодаря достижениям в

школе они могут ощущать жизнь как приятную, которая им нравится, и достигать внутреннее согласие. Враждебность матери не увеличивает академическую успеваемость, а наоборот. Проведем аналогичный анализ связей академической успеваемости с исследуемыми параметрами в группе Б (таблица 23).

Таблица 23

Взаимосвязь академической успеваемости с исследуемыми параметрами в группе Б

	ФД	ФЦ	СЦ	СЖ	ПИМ	ДМ	ВМ	АМ	НМ	ПИО	ДО
УС	-0.019	-0.048	-0.065	-0.003	-0.075	0.047	0.085	-0.198*	0.135	0.032	0.239*
	ВО	АО	НО	ОМК	МЗ	МА	К	ПИ	ВГИ	УВ	Р
УС	0.201*	-0.017	0.276**	0.222*	0.118	0.284**	0.084	0.035	0.077	0.479***	0.236*

Примечание: * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Условные обозначения: Р – уровень развития рефлексии; МЗ – метакогнитивные знания; МА – метакогнитивная активность; включающая в себя виды: К- концентрация, ПИ – поиск информации, ВГИ – выделение главных идей, УВ – управление временем; ФД/ФЦ/СЦ/СЖ/ОЭМ – степень исполненности фундаментальных мотиваций; УС – академическая успеваемость; СЛ – количество слов в Я-концепции; ПИМ/ПИО – позитивный интерес матери/отца; ДМ/ДО – директивность матери/отца; ВМ/ВО – враждебность матери/отца; АМ/АО – автономность матери/отца; НМ/НО – непоследовательность матери/отца.

Академическая успеваемость первой группы прямо коррелирует с метакогнитивными качествами: метакогнитивная активность, концентрация, поиск информации. Успехи в школе подростков из группы Б обусловлены директивностью родителей.

Во второй группе обнаружена связь – академическая успеваемость и метакогнитивная активность. Можно сделать вывод о том, что у первой группы (А) с самораскрытием способностей академическая успеваемость обусловлена развитой саморегуляцией, самоорганизацией, и в меньшей степени связана с удовлетворением требований внешних факторов - родителей. Метакогнитивная активность – это действия, направленные на поиск информации о когнитивных процессах. В учебной деятельности есть возможность развития метакогнитивных качеств, а метакогнитивные качества облегчают достижение учебных результатов. В то же время развитие метакогнитивных качеств влияет на самораскрытие способностей, что как следствие подкрепляет интерес к учебной деятельности, как способу самореализации. Поэтому для первой группы важна автономность родителей по отношению к ним как фактор академической успеваемости и возможность к самостоятельной самоорганизации.

Содержание Я-концепции подростков с самораскрытием способностей связано с их собственными представлениями о своих способностях и рефлексией в условиях отношения матери, характеризующегося низкой автономностью.

Важно отметить закономерности, выявленные в результате анализа и характерных для группы А:

1) типы родительского отношения в этой группе, преимущественно, характеризуются сочетанием позитивно-принимающей матери и директивного отца;

2) подросток в группе А стремится к самостоятельному раскрытию своих способностей, при этом принимая информацию от окружения;

3) показатели внутренних детерминант самораскрытия способностей выступают единым фактором с показателями академической успеваемости, что свидетельствует об активизации и взаимной обусловленности данных компонентов.

В группе А отношение матери вносит вклад в становление внутреннего мира ребенка, его отношения к себе и миру – фундаментального доверия к миру, фундаментальной ценности жизни.

Отметим выявленные закономерности, характерные для подростков второй группы:

1) наблюдается зависимость детерминант самораскрытия способностей от директивности и враждебности матери;

2) директивность, враждебность и непоследовательность отца сопутствуют таким же стилям отношения матери, что ослабляет доверие подростка к миру.

3) Академическая успешность не сформирована в силу того, что успехи в школе не обусловлены внутренним интересом, а зависят от контроля и требований родителей.

Таким образом, выявлены детерминанты самораскрытия способностей подростка, которые представлены метакогнитивными качествами и удовлетворенностью фундаментальных мотиваций [7]. Взаимосвязь данных детерминант, при интериоризированном позитивном интересе матери, позволяют получить доступ к своему субъектному опыту, быть открытым и принятым собой. В группе подростков А с самораскрытием способностей академическая успеваемость является причиной переживания внутреннего согласия, осмысленности

жизни и правильности происходящего, а также самооценности, самопознания и саморегулирования в контексте когнитивных качеств.

В группе А наблюдается тенденция сочетания ролей между родителями – менее директивная мать и более директивный отец. Благоприятным условием для самораскрытия способностей подростка является принимающая, внимательная мама и директивный (требовательный) папа. Исходя из анализа результатов диагностики подростков группы Б, выявлено неблагоприятное условие активизации детерминант самораскрытия способностей в виде директивного отношения обоих родителей к подростку.

В группе А (подростки с самораскрытием способностей) – переживания внутреннего согласия, осмысленности жизни и правильности происходящего связаны с результатами академической успеваемости: чем более высокий показатель выраженности представления об осмысленности и правильности жизни, тем выше успеваемость подростка. Способность управлять своим самопознанием и саморегулированием познания взаимосвязано с академической успеваемостью. В группе А позитивный интерес матери благотворным образом влияет на понимание жизни как правильной. В группе Б академическая успеваемость обусловлена воспринимаемой подростком непоследовательностью отца.

Результативность образования обладает жизненной значимостью для группы А, а в группе Б обусловлена доминантной стратегией родителей. Результативность образования в двух группах достигается разного рода отношениями родителей: группа А – позитивное влияние и поддержка, Б – доминирование и контроль.

Несмотря на схожесть общего уровня рефлексии как метакогнитивной детерминанты самораскрытия способностей, в двух группах выявлено различие ее функции как с позиции метакогнитивных знаний, так и с позиции метакогнитивной активности. Рефлексия в контексте детерминант самораскрытия способностей выполняет отражающую функцию, требует направления со стороны сознания и других феноменов личности. Например, в группе Б рефлексия коррелирует с успеваемостью. В группе А рефлексия связана с объемом содержания Я- концепции.

Обоснованы детерминанты самораскрытия способностей подростка: степень исполненности фундаментальных мотиваций как переживание внутреннего согласия,

осмысленности жизни и правильности происходящего (удовлетворенность четырех фундаментальных экзистенциальных мотиваций); метакогнитивные качества, как самопознание и саморегулирование своих когнитивных процессов; представление подростка об отношении родителей к нему, позитивный интерес матери, интериоризированный как внимание к самому себе через внутренний диалог; учебная деятельность, результаты которой, в виде академической успеваемости, имеют жизненно важное значение для школьника подростка и вносят свой вклад в переживание внутреннего согласия, осмысленности жизни и правильности происходящего, что составляет его академическую успешность. Детерминанты самораскрытия способностей реализуются через отношение родителей, которое способствует исполненности фундаментальных мотиваций, на основе представления о правильности происходящего формируется адекватное отношение к учебной деятельности как к процессу (учащийся получает удовлетворение, чувствует себя значимым), где можно самореализоваться, раскрыть и развить себя, свои способности и в том числе через регуляцию самопознания, когнитивных процессов (метакогнитивные процессы). Благодаря действию детерминант самораскрытия способностей подросток вовлечен в учебную деятельность, академическая успеваемость (оценки) сопряжена с переживаниями внутреннего согласия, осмысленности жизни и правильности происходящего, что составляет академическую успешность.

3.2. Обоснование и апробация психолого-педагогических условий активизации самораскрытия способностей как фактора академической успешности

В эмпирической части исследования проведен констатирующий эксперимент, раскрывающий структуру и функции детерминант самораскрытия способностей, который представлен в виде взаимосвязи внутриличностных феноменов.

В результате эмпирического исследования получены следующие данные:

1) Определена структура взаимосвязей внутриличностных феноменов, которые определяют содержание детерминант самораскрытия способностей.

2) Характер взаимосвязей позволил определить функции детерминант самораскрытия способностей.

3) Выявленные детерминанты самораскрытия способностей раскрывают содержание психолого-педагогических условий активизации самораскрытия способностей.

В данной части исследования теоретически обоснованы психолого-педагогические условия активизации самораскрытия способностей подростков, на основе выявленных и описанных их детерминант. Теоретическое обоснование данных психолого-педагогических условий построено на основе анализа психологических особенностей подросткового возрастного периода, ситуации развития подростков, роли социального окружения в становлении Я-концепции подростка, в особенности влияния родительского отношения в формировании экзистенциальных мотиваций, как самопринятия, отношения к миру и жизни, смысла жизни.

Предыдущий теоретический анализ показал, что нахождение своих способностей подростком, является важным результатом подросткового периода. Поскольку новообразованием подросткового возраста является сформированная Я-концепция – осознанная и присвоенная информация о себе, то факт осознания способностей определяется включением их в Я-концепцию [234].

Далее анализируя ситуацию психологического развития подростка и используя экзистенциально-гуманистический, метакогнитивный, культурно- исторический подходы психологии, удалось определить психологические феномены, которые являются детерминантами самораскрытия способностей.

В. Штерн, Д.Б. Эльконин, Г.С. Абрамова связывают развитие подростка с социальной средой в том числе с учебной деятельностью, в которой подросток проявляет себя, осуществляет ошибки и принимает решения. Учебная среда является неким психолого-педагогическим условием самораскрытия своих способностей.

Перемены в образовательных технологиях влекут за собой изменения образовательных парадигм, целей обучения, развития школьников, представлений о развитии способностей школьников. Образовательные технологии должны формировать рефлексивное поведение, способность к построению своего развития и социальной активности.

Одна из ведущих целей современного образования - это формирование способности быть субъектом учебной деятельности. Способности учащегося могут быть как сформированным свойством личности, так и скрытым или находящемся в стадии развития.

Стратегия обучения направлена на создание условий развивающей образовательной среды, которая способствовала бы раскрытию потенциальных возможностей и способностей. В результате реализации такой парадигмы образования подростка, мы можем рассматривать в качестве автора, который конструирует свой жизненный путь. Ему важно стать субъектом образовательной деятельности, своего развития, определения и развития своих способностей, что предполагает активную его позицию.

Детерминанты самораскрытия способностей выступают как предикторы академической успешности, задействуя интегративные характеристики личности. Изучение психолого-педагогических условий активизации детерминант самораскрытия способностей важно, как для всей образования, так и для воссоздания данных условий в рамках психологической работы с учащимися.

Комоненты психолого-педагогических условий (рисунок 14).

А.С. Баранников внес вклад в исследования, посвященные применению экзистенциального анализа А. Лэнгле в сфере образования и воспитания.

Мы согласны с его мнением и считаем, что главным средством развития и воспитания является персональность воспитателя, персональный диалог или встреча со взрослым и его отношение к подростку как основа создания психолого-педагогических условий активизации самораскрытия способностей.

Встреча была центральной темой диалогической философии М. Бубера, М. Бахтина, Э. Левинаса [45, 27, 113]. Также данная проблематика изучается в психологии, примерами этого являются логотерапия В. Франкла и клиент-центрированный подход С. Rogers [226, 275]. Практическая реализация темы встречи предпринята в гештальт-терапии, гуманистической психологии и экзистенциальном анализе. В работах описаны три признака встречи, которые способствуют здоровому развитию личности ребенка, его самооценности: уважительное внимание, справедливое отношение и признание ценности.

Целевой компонент	<p>Цель: активизация детерминант самораскрытия способностей подростка</p> <p>Принципы:</p> <p>Экзистенциально-гуманистической психологии;</p> <p>Открытости своему субъектному опыту, расширения спектра понятий Я-концепции, в том числе категории способностей;</p> <p>Согласование и учения и обучения;</p> <p>Активизации метакогнитивного опыта через осознание и структурирование.</p>													
Содержательный компонент	<p>Структура детерминант самораскрытия способностей подростка:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Метакогнитивные качества • Переживание осмысленности жизни и правильности происходящего • Интериоризированный позитивный интерес матери 													
Технологический компонент	<p>Реализуемые блоки:</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <ol style="list-style-type: none"> 1) Рефлексивный 2) Метакогнитивный 3) Коммуникативный </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top; text-align: center;"> <p>Психолого-педагогические условия</p> </td> </tr> </table>			<ol style="list-style-type: none"> 1) Рефлексивный 2) Метакогнитивный 3) Коммуникативный 	<p>Психолого-педагогические условия</p>									
<ol style="list-style-type: none"> 1) Рефлексивный 2) Метакогнитивный 3) Коммуникативный 	<p>Психолого-педагогические условия</p>													
Результативный компонент	<p>Критерии активизации детерминант самораскрытия способностей подростка</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 33%;">Самораскрытие способностей</td> <td style="width: 33%;">Удовлетворенность фундаментальных мотиваций</td> <td style="width: 33%;">Академическая успешность</td> </tr> </table> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td colspan="3">Показатели активизации СС</td> </tr> <tr> <td style="width: 33%;">Обогащение метакогнитивного опыта в части самораскрытия способностей</td> <td style="width: 33%;">Повышение удовлетворенности фундаментальных мотиваций</td> <td style="width: 33%;">Повышение академической успешности</td> </tr> </table> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Результат:</td> </tr> <tr> <td>Самораскрытие способностей подростка, рост академической успешности</td> </tr> </table>			Самораскрытие способностей	Удовлетворенность фундаментальных мотиваций	Академическая успешность	Показатели активизации СС			Обогащение метакогнитивного опыта в части самораскрытия способностей	Повышение удовлетворенности фундаментальных мотиваций	Повышение академической успешности	Результат:	Самораскрытие способностей подростка, рост академической успешности
Самораскрытие способностей	Удовлетворенность фундаментальных мотиваций	Академическая успешность												
Показатели активизации СС														
Обогащение метакогнитивного опыта в части самораскрытия способностей	Повышение удовлетворенности фундаментальных мотиваций	Повышение академической успешности												
Результат:														
Самораскрытие способностей подростка, рост академической успешности														

Рисунок 14. Компоненты психолого-педагогических условий

Уважительное внимание взрослого или родителя включает в себя дистанцию, как признак уважительной установки, оставляя ребенку место для выражения чувств, мнений. Уважительно слушать, значит – давать договорить, разрешить быть рассерженным и недовольным, спрашивать мнения, не давить, принимать его отказы. Уважительное внимание к ребенку индуцирует ощущение им собственных границ, что в будущем дает основу для возникновения чувства достоинства, интереса к себе и собственной ценности. Знаки внимания со стороны взрослого для него означают: меня заметили, выделили из массы – значит, я интересен. Если взрослый обратил внимание на чувства, следовательно, я могу что-то чувствовать и это важно. Если позволяют не все рассказывать, что-то оставлять для себя, тогда это интимное имеет право на существование и должно мною самим уважаться. Так при участии взрослых самостью ребенка становится только то, что отметили, выделили взрослые.

В результате восприятия уважительного внимания ребенка формируется: самоуважение, идентичность и принятие своей отличности, инаковости, без которых в будущем не сложится образ себя. [Лэнгле, 2005].

Справедливое отношение взрослого к подростку – это уже не только «дать пространство существованию», но увидеть ребенка в его сущности. Для такого нужен не просто взгляд – отношения между нами. В детском опыте справедливое отношение, дает ему возможность почувствовать себя, имеющим право быть, быть самим собой, привносить свое собственное в жизнь.

Справедливое отношение со стороны взрослого способствует накоплению опыта переживания аутентичности (то, что я чувствую или делаю, мне подходит, соответствует, это истинное во мне); переживанию чувства в отношении правильного для каждого: вот это соответствует человеку и ему положено; развитию опыта совести: способность к резонансу с собственной сущностью; признанию ценности. Чтобы получить в свое распоряжение Я, ребенок обязательно должен встретиться с важным опытом: другие видят и оценивают нечто во мне как хорошее.

Признание ценности – установка взрослого по отношению к ребенку, его сущности, его Person. Выражением этой установки является готовность вступить за ребенка, встать на его сторону [109].

Перечисленные аспекты встречи со взрослым и взаимодействия с ним не только формируют самооценку, но и те аспекты сущности ребенка, которые выделяет

взрослый. Аспекты взаимодействия со взрослым интериоризируются во внутреннее уважительное внимание к себе, справедливое отношение к себе, признание собственной ценности.

Опираясь на уважительное внимание со стороны других, ребенок и, особенно, подросток получает доступ к себе.

Характеристики встречи и взаимодействия ребенка со взрослым позволяют сконструировать суть психолого-педагогических условий активизации детерминант самораскрытия способностей, которые позволяют подростку приблизиться к себе, повысить открытость своему опыту, получить опыта проживания своей ценности, принятия и уважительного внимания.

Активизация детерминант самораскрытия способностей подростков, через развитие их основных взаимосвязанных элементов: фундаментальные экзистенциальные мотивации, рост открытости подростка к внешней информации о его способностях.

Создание психолого-педагогических условий должно содержать воздействие на такие компоненты личности: «Я-концепцию подростка» (расширение представлений подростка о самом себе), «Я и другие» (расширение представлений о себе через восприятие представлений других о подростке), «Самоценность» (развитие принятия к самому себе, внимания к своему внутреннему миру, умение его вербализовать и осознавать, развития и расширение потенциала взаимоотношений с самим собой).

Выделенные психолого-педагогические условия самораскрытия способностей, общие принципы которых включают в себя:

1. Феноменологический принцип, феноменологическая позиция ведущего, что предполагает понимание субъектного опыта учащегося в его терминах как субъекта, а также принятие, активное слушание, безоценочные суждения, поощрение самораскрытия и я-высказываний;

2. Направленность образовательного процесса на согласование двух разнонаправленных источников знаний – обучения и учения, которая может быть обеспечена опорой на субъектный опыт учащегося-подростка и обогащением метакогнитивного опыта в процессе учения;

3. Активизация самораскрытия через использование субъектного опыта учащегося-подростка.

Второй и третий принципы реализуются через постановку особых вопросов, направленных на субъектный опыт учащегося-подростка.

Обобщая, психолого-педагогические условия направлены на развитие метакогнитивного и экзистенциального потенциала ученика, которое формирует открытость субъектному опыту, расширяет способы обогащения субъектного опыта и образа Я.

Важным результатом исследования стало определение конкретных внутриличностных феноменов, который способствуют осознанию и присвоению собственных способностей подростком.

Для этого в ходе разработки психолого-педагогических условий был изучен подход экзистенциального анализа к пониманию личности А. Лэнгле.

Психолого-педагогические условия предназначены для работы с подростками и направлены на помощь в самопознании, преодоление неуверенности в себе, на наиболее эффективное утверждение своей ценности, не ущемляя прав других, на повышение уровня принятия себя, поддержание благоприятного представления о себе, о своем потенциале, от способности к саморазвитию и самосовершенствованию. Для того, чтобы подросток был обеспечен средствами решения каждодневных задач.

В ходе реализации психолого-педагогических условий имеется возможность воздействовать на Я-концепцию подростка, на представления о себе, что распространяется и на повседневную его жизнь, что дает возможность развивать реалистичную самооценку в повседневных задачах.

Реализация психолого-педагогических условий рассчитана на 32 часа и проводилась один раз в неделю по 90 минут в группах. Для занятий использовался необходимый инструментарий в виде бумаги А4 для рисования и письма, в течение занятия ученик ведет дневник, который хранится в его папке, к которой ни у кого нет доступа, в том числе у психолога (ведущего), без желания на это самого ученика. Такое ведение дневника создает ощущение безопасности, эмоционального комфорта, что создает основу для самораскрытия и защиту внутреннего мира подростка, воспитывает уважение к собственному внутреннему миру и внутреннему миру другого человека.

Также для занятий необходимы цветные карандаши, фломастеры, простые карандаши, ножницы, клей, небольшой воздушный шар или резиновый мяч. Помещение для проведения занятий выбрано такое, которое может обеспечить аудиторную работу

(за столом) и работу в кругу, и выполнение двигательных упражнений, в том числе изолированность от людей, не участвующих в работе группы.

Задачи психолого-педагогических условий:

1. Обеспечение подростка инструментами самопознания.
2. Повышение представлений подростка о самом себе и о собственной значимости, укрепление чувства собственного достоинства.
3. Развитие навыков и умений для преодоления затруднений в учебной деятельности, в общении и других видах деятельности.
4. Формирование интереса (желания) к саморазвитию, самовоспитанию.
5. Развитие направленности на межличностные отношения и общение, познание себя в общении. - развитие себя как субъекта межличностных отношений и общения.
6. Развитие представлений о ценности другого человека и самого себя.

Открытость подростков в программе обеспечивается безоценочным отношением, с точки зрения правильности или неправильности, к их высказываниям, поведению. Необходимо поощрять открытость, естественность, изобретательность в самовыражении, выражение эмоций, жестикуляцию, активные мимику и речь, гибкость в поведении.

Программа носит индивидуальный характер и опирается на субъектный опыт учащегося. Работа по программе построена таким образом, что активность учащегося происходит не только во время очных занятий в группе с ведущим, но и в периоды между занятиями в его обычной жизни.

Программа предназначена для работы с подростками и направлена на помощь в самопознании, на наиболее эффективное утверждение своей ценности, не ущемляя прав других, на повышение уровня принятия себя, поддержание благоприятного представления о себе, о своем потенциале и способностях. Для того, чтобы подросток был обеспечен средствами решения каждодневных задач.

В процессе первого блока учащийся получает опыт отношения к себе, задавания себе вопросов, внимания к себе, наблюдения за собой, - это он продолжает делать в виде домашних заданий, ведя, короткие записи о заметки о себе. Далее представим описание блоков программы, через которую реализуются психолого-педагогические условия (таблица 24).

Таблица 24

Описание блоков программы, реализующей психолого-педагогические условия

№	Наименование	Содержание	
1	<p>«Рефлексивный» 9 часов (в т.ч. 1 час домашнее задание) 4 занятия (по 90 минут)</p>	<p>Цель: Актуализация Самопознания и рефлексивных процессов, самонаблюдение. На этом этапе подростки как бы учатся себя анализировать. Домашнее задание: рефлексия на тему: что я нового о себе узнал в процессе самонаблюдения между занятиями. Ежедневное заполнение таблицы: что нравится/ не нравится.</p>	<p>Реализация психолого-педагогических условий: понимание субъектного опыта в терминах самого субъекта (подростка), а также принятие, активное слушание, безоценочные суждения, феноменологическая позиция ведущего, поощрение</p>
2	<p>«Метакогнитивный» 11 часов (в том числе 3 часа для домашнего задания) 4 занятия</p>	<p>Цель: приобретение новых знаний о себе, выявление своих сильных сторон, с чем я хорошо справляюсь. Домашнее задание: ежедневное заполнение таблицы: что у меня сегодня получилось хорошо, мои сильные стороны.</p>	<p>самораскрытия и я-высказываний.</p>
3	<p>«Коммуникативный» 12 часов (в том числе 4 часа на домашнее задание) 4 занятия</p>	<p>Развитие коммуникации с собой (внутренний диалог и его осознание) и с другими. Домашнее задание: что мне другие сообщают обо мне, и как мне это?</p>	

Первый блок - «Рефлексивный».

Занятие 1. Цель: Знакомство. Активизация рефлексии, осознание собственных представлений о себе.

Знакомство. Имя-Ассоциация (способность). Правила занятий.

1. Добровольность участия, открытость происходящему, активность.
2. Не существует правильных или неправильных ответов. Правильный ответ - тот, который на самом деле выражает твое мнение.
3. За пределами занятий мы не обсуждаем кого-то из участников и происходящее здесь. Говорим про себя в процессе занятий.
4. Говори о себе, про себя, от себя.
5. Нельзя давать оценку выступлению другого участника, если он сам тебя об этом не просит.
6. Правило «СТОП».

Упражнение «Карточка с надписью». Участникам предлагается в течение 5 минут придумать и записать на обложке дневника занятий надпись. Эта надпись в дальнейшем может меняться. Важно, чтобы она что-нибудь говорила об учащемся сейчас - о его любимых занятиях и играх, об отношении к другим, о том, чего он хочет от других и т.п. После выполнения задания каждый зачитывает свою надпись. Обсуждение: - о чем говорят надписи на футболках, - что мы хотим сообщить о себе другим людям.

Работа с методикой «Кто я?», анализ самоописаний, по блокам: физический, социальный, индивидуальный, деятельностный, перспективный. Рефлексия.

Упражнение «Таможня». Игра направлена на взаимодействие и практику в понимании эмоций и языка тела другого. Группа - пассажиры, идущие на рейс самолета, один из них - контрабандист. Мимо него по одному проходят «пассажиры», он пытается определить, кто из них «провозит контрабанду». Чтобы облегчить задачу, ему предоставляют две или три попытки. После того, как в роли «таможенника» побывали двое-трое подростков, ведущий просит их рассказать, на что они ориентировались, определяя «контрабандиста».

Упражнение «Список чувств». В течение 5 минут участники записывают положительные и отрицательные чувства, которые они испытывают в жизни. В два

столбика: слева – положительные, справа – отрицательные. После этого ведущий просит подчеркнуть названия самого приятного чувства среди первых и самого неприятного – среди вторых; спрашивает, сколько вспомнилось положительного, и сколько – отрицательного. Данное задание способствует обогащению системы понятий, связанных с переживаниями, а также имеет диагностическое значение.

Вопросы: «Кем ты являешься для себя?», «Что дает мне возможности для...?».

Занятие 2. Цель: раскрытие субъектного опыта, развитие рефлексии и самопознания.

Рефлексия прошлого занятия и обсуждение того, что произошло с ребятами за перерыв между занятиями.

Упражнение «Лучи» направлено формирование поддерживающей среды в реальной жизни подростка. В данном упражнении используются карандаши и бумага. В центре рисуется круг—солнце – «Я», а вокруг него лучи. Каждый луч символизирует какой-то ресурс – что-то или кто-то, оказывающие поддержку. Например, семья, спорт, друзья, обучение, партнеры, коллеги, отдых, путешествия, психолог и т.п. Рядом с каждым названием ресурса указывается, какая конкретная поддержка. Например, если ресурс– «Семья», то поддержкой может выступать– «Объятия», «Моральная поддержка, добрые слова» и т.п.

Упражнение «Никто не знает, что я...» направлено на знакомство, раскрытие своих сторон Я.

Медитация «Кто я на самом деле?». Дискуссия. Упражнение на дистанцирование – я не есть диагноз, я не есть симптом, я не есть ограничения, у меня могут быть какие-то проблемы и ограничения.

Домашнее задание: наблюдение за собой в школе, когда делаю уроки и т.д., что нового о себе узнал.

Вопросы: «Что дает силу?», «Что дает веру в себя?», «Что меня делает особенным?».

Занятие 3. Цель: познание собственных эмоций и чувств, работа с собственной уникальностью через субъектный опыт.

Рефлексия промежуточных итогов домашнего задания, обсуждение, обратная связь от участников.

Прослушивание психотерапевтической сказки «Бежевая ткань». Цель - проживание кризисов героини, принятие своей уникальности. Обсуждение.

Практика работы с эмоциями и чувствами: осознание своих эмоций и чувств, воспоминание ситуаций, сопряженных с определенными эмоциями – радость, восторг, переживание своей уникальности и др.

Рисунок «Мой Мир». Используется заготовка рисунка в виде ландшафта местности, где учащиеся изображают мир, районы, их названия, жителей, их занятия и т.д.

Домашнее задание: заполнение таблицы, что мне нравится, что не нравится.

Цель – осознание, поиск сфер, где проявляются мои сильные стороны.

Вопросы: «Как ты обходишься с этим?», «Что я прояснил для себя?», «Как мне это?», «Что я переживаю, когда ...?»

4 Занятие. Цель: актуализация рефлексивных процессов, работа с метафорами.

Рефлексия итогов домашнего задания, наблюдения себя в перерывах между занятиями. Обсуждение, обратная связь участников.

Продолжение упражнения «Мой мир». Создание героя в моем мире, который помогает решить проблемы в нем.

Упражнение «Детские воспоминания». Предлагается вспомнить случай или ситуацию, «когда ты был (а) сильно чем-то увлечен (а), испытывал восторг, радость, занимаясь каким-то делом или занятием». Ребята рисуют или лепят из пластилина это состояние и рассказывают свои истории. Обсуждение: в каких случаях сейчас я испытываю такие чувства?

Вопросы: «Бываю ли Я нетерпим и нетерпим к тем аспектам своей личности, которые мне не нравятся?», «Даю ли я себе заботу и нежность, в которых нуждаюсь, когда я переживаю очень трудные времена?».

Второй блок - «Метакогнитивный» направлен на обогащение метакогнитивного и субъектного опыта, а также увеличение числа способов его расширения. Осознание своего метакогнитивного опыта, способов регуляции своих познавательных процессов, а также самопознания, способствует укреплению субъектной позиции подростка, что дает ему переживание собственной силы, устойчивости и способности влиять на ситуацию.

Занятие 5. Цель: осознание сильных сторон собственного Я через свои жизненные истории.

Дискуссия на тему «Откуда человек берет свои сильные качества, способности». Как я узнал о своих способностях? Где я могу взять свои сильные качества? С чем я справляюсь хорошо в школе? Что мне помогает для этого? Участники делятся своими жизненными ситуациями и своими действиями в них, слушающие дают обратную связь.

Упражнение на осознание своих чувств и эмоций в жизненных ситуациях. Учащимся предлагается список предложений, которые надо закончить: «Мне хорошо, когда..., Мне грустно, когда..., Я чувствую себя глупо, когда..., Я сержусь, когда..., Я чувствую себя неуверенно, когда..., Я боюсь, когда..., Я чувствую себя смело, когда..., Я горжусь собой, когда...»

Упражнение «Мои проблемы». Участникам группы предлагается вспомнить и записать по случаю, где проявлялись черты, усложняющие жизнь, но при этом они были способны с этим справиться, а затем рассказать о них. Данное упражнение создает у каждого участника группы ощущение близости и общности с другими участниками группы и в трудностях, и в возможностях совладания с ними.

Домашнее задание: ежедневное заполнение таблицы: что у меня сегодня получилось хорошо, мои сильные стороны. Продолжение ежедневного заполнения таблицы – что мне понравилось сегодня, что не понравилось.

Вопросы: «Как ты распознаешь, что тебе нравится?», «Что тебе дает силу?», «В чем ты чувствуешь свою силу?».

Занятие 6. Цель: обогащение субъектного и метакогнитивного опыта. Рефлексия и обсуждение домашнего задания, собранных наблюдений о себе.

Упражнение «Чемодан». Участникам предлагается представить, что они собирают чемодан в дорогу – только упаковывают не вещи, а необходимые для них качества. Озвучивают, записывают.

«Я не такой, как все, и все мы разные». Подросткам предлагается с помощью цветных карандашей нарисовать или описать, что такое «радость». Подчеркивается, что рисунок может быть конкретным, абстрактным, каким угодно. После выполнения задания (которое не подписывается) все рисунки и описания вкладываются в

«сундук». Все перемешивается, вытаскивается большая пачка, которую школьники рассматривают, передавая листки друг другу. Ведущий просит ребят обратить внимание на различия в понимании и представлении понятия «радость». Проводится небольшое обсуждение и делается вывод о том, как по-разному люди понимают одни и те же вещи.

Упражнение «Аукцион». Каждый участник пишет свои качества на отдельных карточках. По команде ребята обмениваются карточками между собой, меняя на те, которые они хотели бы приобрести или от которых избавиться. Расширение своего опыта относительно собственных качеств, сильных сторон. Рефлексия и обсуждение.

Вопросы: «Как ты переживаешь ситуацию выбора, на что ты опираешься, выбирая?», «Как ты даешь понять себе, что ты справляешься?»

7 Занятие. Цель: обогащение субъектного и метакогнитивного опыта.

Рефлексия промежуточных итогов домашнего задания. Стало ли легче отмечать приятные и неприятные жизненные моменты? Какие результаты отмечаешь для себя?

Участникам предлагается поменять надпись на тетради, которую делали на первом занятии. Обсуждение: как изменились надписи или не изменились за время занятий, почему? Какие произошли изменения с тобой за время занятий?

Упражнение «Мой портрет в лучах солнца». Ведущий просит ответить на вопрос «Почему я заслуживаю уважения?» - следующим образом: нарисовать солнце, в центре солнечного круга написать свое имя или нарисовать свой портрет. Затем вдоль лучей написать все свои достоинства, все хорошее, что о себе знает учащийся. Лучей должно быть как можно больше.

Упражнение «Скульптура». Группа делится на две части. Каждая группа должна «вылепить» скульптуру человека со способностями и сильными сторонами. Какие у него качества, как они выглядят, что он делает, как двигается, что думает? Фигура «лепится» из одного из участников, которому все участники группы придают необходимую позу, показывают мимику. Каждая группа выбирает «экскурсовода», который будет описывать скульптуру, рассказывать, что и как она выражает.

Задание - описать не менее шести событий повседневной жизни, оценив их с точки зрения того, повышали они чувство собственного достоинства, понижали или были безразличны к нему.

Вопросы: Что мне позволяет иметь чувство собственного достоинства?

Занятие 8. Цель: работа со смыслами и ценностями, усиление внутренней опоры. Формирование внутреннего согласия через определение приоритетов.

Упражнение «Рисунок по кругу»: по хлопку каждый из участников дорисовывает свой элемент, улавливая и сохраняя общий сюжетный замысел рисунка.

Игра «Смысл жизни». Участники воображают себя представителями разных планет. Понимание смысла жизни на планетах разное. Собрались на межпланетный симпозиум, чтобы обсудить один важный вопрос. Участникам предлагаются таблички с понятиями: семья, любовь, профессия, творчество, удовольствие, дружба, служение и др. - главными ценностями жизни. Каждая команда обсуждает название своей планеты, образ жизни ее жителей. Аргументируют свои ответы. Остальные задают уточняющие вопросы, критикуют, но уважая достоинство и право каждого выступающего.

Задание - нарисуй мысленно свой идеальный день. Это может быть мысленный рисунок, но может быть и реальный. Вспомогательные вопросы: Кто с тобой? Чем вы заняты? Когда, как ты проснулся, что происходит дальше вплоть до самого вечера, когда ты вновь ляжешь спать? Что ты будешь чувствовать, ложась в постель?

Домашнее задание: что мне другие сообщают обо мне? Записать что я узнал о себе.

Вопросы: «Что мне дает наполненность?», «Стараюсь ли Я любить себя, когда переживаю трудные времена?»

Третий блок «Коммуникативный» направлен на изучение и обогащение коммуникации со своим Я и с окружающими людьми.

Занятие 9. Цель: работа с внутренним голосом. Осознание внутреннего диалога.

Игра «Друг к дружке»: поздороваться друг с другом разными частями тела по команде ведущего.

Упражнение «Спина к спине». Двое участников группы садятся спиной к спине друг к другу и стараются в таком положении в течение 3-5 минут поддерживать разговор. По окончании они делятся своими ощущениями. Упражнение позволяет получить опыт нестандартного взаимодействия, осознание роли транслируемых

эмоций, языка тела. Для обсуждения: было ли это похоже на знакомые житейские ситуации (телефонный разговор), в чем отличия? Легко ли было вести разговор? Какой получается беседа - более откровенной или нет? Остальные участники группы также могут поделиться своими чувствами.

Работа с методикой восприятие мной отношений родителей и влияние его на меня и мои решения. Осознание роли родителей для формирования представлений о себе.

Упражнение на осознание и вынесение во внешний план внутреннего голоса и диалога. Чьим голосом я веду внутренний диалог с собой? Чьим голосом и как я к себе обращаюсь? Проигрывание внутренних диалогов с помощью рук и игрушек-кукол, надевающихся на пальцы или руки. Работа проходит группами по 3-4 человека.

Упражнение «Эмоции в общении». Из «волшебного сундука» каждый участник достает задание на выражение определенного чувства: радости, скуки, грусти, заинтересованности, раздражения и т.п. Листок с заданием никому не показывается. Ведущий говорит, что во время последующей игры каждый должен будет выразить заданное чувство, а остальные - догадаться, какое чувство он выразил.

Вопросы: «Чему ты доверяешь больше всего?», «Стараюсь ли я быть внимательным к себе?».

Занятие 10. Цель: получение информации о себе от других, обогащение представлений о себе.

Рефлексия промежуточных итогов домашнего задания. Что мне сообщили другие обо мне? И как мне это? Что я беру себе? Проявлял ли я активность в получении информации о себе от других, спрашивал сам?

Игра «Эмоции»: каждый из участников по очереди изображает эмоции, используя мимику, жесты, позы, определенные слова и т.д. Задача остальных - распознать эти эмоции и постараться проникнуть в переживания человека, «увидеть», «услышать», «почувствовать», как он».

Упражнение «Особые дары». Участники вспоминают, что они получили от окружающих (родных, близких, друзей, учителей и т.д.) такого, что можно было бы назвать «дар» в полном смысле слова. Участниками заполняется примерно такая таблица:

Таблица 25

	Детство	Начальная школа	Средние классы	Старшие классы
мать, отец бабушка, дедушка тети, дяди братья, сестры, друзья, подруги				

Когда участники заполнили листок, ведущий просит рассказать их о каком-нибудь из перечисленных ими даров - любом, на выбор. Затем он просит участников рассказать, нет ли по отношению к кому-то из упомянутых людей чувства невыраженной благодарности. Если есть, то ведущий предлагает участникам по очереди высказать свою благодарность этому человеку.

Упражнение «Ассоциация». Один из участников выходит за дверь. Остальные выбирают кого-нибудь из оставшихся, которого он должен угадать по ассоциациям. Ведущий входит и пытается угадать, кого именно загадали, задавая вопросы на ассоциации: «На какой цветок он похож?», «На какой вкус?», «На какую песню?», «На какую книгу?» и т.п. При этом ведущий показывает, кто именно должен ему ответить. Обсуждение: когда легче было угадывать: когда отвечал тот, кого загадали, или кто-нибудь другой? С чем это связано? Понимание различия между тем, какими мы представляемса самим себе, какими - другим людям.

Занятие 11. Цель: интериоризация полученного опыта, приобретенных знаний о себе в течение занятий.

Упражнение «Медитация прогулка по лесу». В медитации участники спрашивают мудреца о какой-либо проблеме в отношениях с другими людьми, и подождав, получают ответ. После упражнения участники делятся друг с другом: какой вопрос они задали мудрецу и какой получили ответ.

Упражнение «Ответь на вопрос: «Кто Я?», закончив предложения на листочках: Я словно птичка, потому что..., Я превращаюсь в тигра, когда..., Я могу быть ветерком, потому что..., Я словно муравей, когда..., Я- стакан воды..., Я чувствую, что я кусочек тающего льда..., Я— прекрасный цветок..., Я чувствую, что я - скала..., Я словно рыба..., Я- интересная книжка... Каждый участник заполненные карточки скидывает в общий ящик. После чего вытаскиваются по одному и зачитывается группе, для того чтобы ребята угадали о ком речь. После упражнения проводится рефлексия на тему как меня видят другие, что я выбираю сообщать о себе. Первая часть упражнения направлена на самопознание и улучшение контакта со своим Я, вторая – на коммуникативный аспект Я с другими. Упражнение «Части моего «Я». Ведущий предлагает детям вспомнить, какими они бывают в разных случаях, в зависимости от обстоятельств (порой настолько непохожими на себя самих, будто это разные люди), как они, случается, ведут внутренний диалог с собой, и попытаться нарисовать эти разные части своего «Я». Это можно сделать так, как получится, быть может, символически.

Вопросы: Что тебя затронуло?

Занятие 12. Цель: подведение итогов занятий.

Рефлексия результатов всех блоков домашнего задания, анализ, выводы.

Упражнение «Декларация о моих правах». Участники составляют свод прав от себя самому себе. На что я имею право? Что я себе позволяю? Что я себе даю? Заботу? Похвалу? Ребятам предлагается создать декларацию прав: которые он дает самому себе, в отношениях с собой:

- позволяю себе быть самим собой
- заботиться и поддерживать себя в любой ситуации
- замечать и видеть в себе хорошее и уникальное
- отстаивать себя
- интересоваться своими чувствами и состоянием и т.д.

Составить контракт (официальное соглашение) с самим собой с перечнем прав, которые школьник предлагает реализовывать.

Упражнение «Обо мне» для активизация внутренних ресурсов, повышения самооценки, осознания ценности жизни. На спину каждому участнику крепится листок. Ребята ходят по комнате и пишут друг другу то хорошее, что они могут сказать о них, указывая на сильные стороны человека.

Коллаж «Мой герб». Каждому предлагается за 15 минут сделать себе герб – свой индивидуальный символ защиты и самооценности. Пять частей герба: 1- изобразить то, что вы умеете делать лучше всего. 2 – место, где вы чувствуете себя хорошо и спокойно, уютно, безопасно. 3 – самое большое свое достижение. 4 – трех человек, которым вы можете доверять. 5 – напишите три слова, которые вы хотите услышать. Все это изображается с помощью сюжетных картин, символов, слов, рисунков.

Проведение методики «Кто Я?» Куна-Макпартленда, анализ содержания по блокам: физический, социальный, индивидуальный, деятельностный, перспективный и по их соотношению. Сопоставление с результатами проведения данной методики на первом занятии первого блока.

Упражнение «Благодарность». Участники разбиваются на пары. Любым удобным способом выражают благодарности – словами, жестами, мимикой, записками и т.д.

Вопросы: «Что для меня оказалось важным?», «Что я беру себе?», «В чем моя сила?».

Психолого-педагогические условия определяются: принципами гуманистической и экзистенциальной психологии; условиями, которые позволяют подростку улучшить контакт с собой, повысить открытость своему субъектному опыту и расширить Я-концепцию с помощью более широкого спектра понятий из категории способностей; обогащением способов активизации метакогнитивного опыта через его осознание и структурирование. Психолого-педагогические условия основаны на том, что каждый человек стремится как можно лучше узнать себя и как можно более полно себя реализовать в деятельности и в жизни. Также в основе лежит представление о том, что каждый человек обладает возможностями и достоинствами, которые он может в себе развивать, ему остается только их раскрыть для себя и быть уверенным в их развитии.

3.3. Описание эффекта апробации психолого-педагогических условий активизации самораскрытия способностей подростка как фактора академической успешности

Эффективность реализованных психолого-педагогических условий устанавливалась на основе показателей, полученных из результатов примененных методик: тест «Кто Я?» Куна-Макпартленда, Тест экзистенциальных мотиваций А.Лэнгле. Полученные показатели оценивались по критериям: самораскрытие способностей, удовлетворенность экзистенциальных мотиваций, уровень академической успеваемости. В апробации психолого-педагогических условий участвовало 58 испытуемых в пяти группах подростков. Выборка была собрана из подростков, желающих участвовать в программе. Мы основывались на том, что желание участвовать в такого рода программе с психологической направленностью, обеспечивает необходимый уровень психической энергии для соответствующих личностных изменений.

Измерения проводились до и после реализации психолого-педагогических условий с использованием критериев U Манна-Уитни и критерию Т-Вилкоксона (таблица 26).

Также сравнение показало увеличение количества подростков, включающих категории способностей в Я-концепцию, на 35 процентов.

Сравнение результатов диагностики до и после показали значимые изменения по шкалам удовлетворенности фундаментальных мотиваций и академической успеваемости в некоторых группах. Изменения в академической успеваемости обусловлены глубокими внутренними изменениями, занимающие у каждого субъекта разный промежуток времени.

Таблица 26

Сравнение групп между собой по критерию U Манна-Уитни
и критерию T-Вилкоксона

критерий U-Манна-Уитни					критерий T-Вилкоксона			
шкала	Ср.зн. «до»	Ср.зн. «После»	Эмп.	Ур. зн.	Ср.зн. «До»	Ср. зн. «После»	Эмп.	Ур.зн.
Группа №1, N = 10								
УС	4,28	4,72	25,50	0,06	4,28	4,72	9,00	0,06
ФД	52,30	73,50	5,50	0.001***	52,30	73,50	0,00	0.005**
ФЦ	57,20	78,70	2,50	0***	57,20	78,70	0,00	0.005**
СЦ	55,20	71,20	9,50	0.002**	55,20	71,20	0,00	0.005**
СЖ	57,80	77,80	8,00	0.001***	57,80	77,80	0,00	0.005**
Группа №2, N = 11								
УС	4,00	4,62	0,00	0***	4,00	4,62	0,00	0.003**
ФД	47,64	67,09	5,00	0***	47,64	67,09	0,00	0.003**
ФЦ	49,73	73,27	6,50	0***	49,73	73,27	0,00	0.003**
СЦ	46,00	64,91	5,50	0***	46,00	64,91	0,00	0.003**
СЖ	51,64	68,91	15,00	0.003**	51,64	68,91	5,00	0.013*
Группа №3, N = 10								
УС	4,30	4,27	49,00	0,94	4,31	3,88	44,00	0,33
ФД	52,60	74,50	5,50	0.001***	51,46	67,73	9,00	0.033*
ФЦ	57,50	79,70	2,50	0***	55,27	72,46	6,00	0.016*
СЦ	55,70	72,20	9,50	0.002**	53,82	65,64	9,00	0.033*
СЖ	57,60	78,80	8,00	0.001***	55,91	78,64	0,00	0.003**
Группа №4, N = 12								
УС	7,05	4,43	30,00	0.015*	7,05	4,43	24,00	0,24
ФД	48,42	68,58	4,50	0***	48,42	68,58	0,00	0.002**
ФЦ	51,67	74,00	6,50	0***	51,67	74,00	0,00	0.002**
СЦ	48,08	65,83	5,50	0***	48,08	65,83	0,00	0.002**
СЖ	51,92	69,00	16,00	0.001**	51,92	69,00	4,00	0.006**
Группа №5, N = 15								
УС	4,22	4,63	40,50	0.003**	4,22	4,63	0,00	0.001***
ФД	50,93	68,87	22,50	0***	50,93	68,87	0,00	0.001***
ФЦ	55,80	73,73	25,50	0***	55,80	73,73	0,00	0.001***
СЦ	53,33	67,07	30,00	0.001***	53,33	67,07	0,00	0.001***
СЖ	55,47	71,07	39,50	0.002**	55,47	71,07	8,50	0.003**

Примечание: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Выводы по третьей главе

Обоснованы психолого-педагогические условия активизации детерминант самораскрытия способностей подростка как фактора академической успешности. В основу представлений легли результаты констатирующего эксперимента с участием выборки подростков и с использованием метода контрастных групп. Анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволил выявить содержание, структуру и функции детерминант, обуславливающих самораскрытие способностей подростка и связи с академической успешностью.

Психолого-педагогические условия основаны на принципах гуманистической и экзистенциальной психологии, которые создают условия для повышения открытости своему субъектному опыту, что позволяет расширить подростку спектр понятий его Я-концепции, в том числе категориями собственных способностей. Психолого-педагогические условия позволяют активизировать метакогнитивный опыт через его осознание и структурирование.

На основе требований к педагогическому эксперименту описан ход экспериментальной работы. Обоснованы методы, методики. Реализация психолого-педагогических условий в контексте образовательного процесса сопровождалась психодиагностикой и сбором данных до и после их проведения.

Показаны положительные результаты реализации указанных условий, поскольку выявлена достоверность роста академической успеваемости – средних показателей оценок за четверть у школьников по сравнению с предыдущими результатами. Гипотеза о том, что созданные условия оказались результативными, подтвердилась. Показатели фундаментальных мотиваций обнаружили достоверную динамику. Поскольку альтернативных факторов влияния на академическую успешность подростков не было или они были устранены ходом эмпирического исследования, то подтвержденную динамику мы относим на счет созданных психолого-педагогических условий, которые обеспечили рост академической успешности школьников- подростков за полугодовой период.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выполненное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Установлено, что существуют методологические и методические возможности исследования феномена самораскрытия способностей подростка и следствия его воздействия на разные аспекты развития личности подростка, но неизвестен характер отношений его с академической успешностью.

2. Проведенное теоретическое исследование продемонстрировало и доказало существование различий академической успешности и академической успеваемости. Академическая успешность включает в себя академическую успеваемость (комплекс оценок) и сопряжена с переживанием осмысленности жизни и правильности происходящего, а также метакогнитивных качеств, которые дают возможность подростку осознанно овладевать процессом учебной деятельности.

3. Результаты академической успеваемости и факт самораскрытия способностей или отсутствия его у подростков имеют предопределяют внутриличностные механизмы достижения академической успешности. Подростки с самораскрытием способностей в результатах учебной деятельности более независимы от внешних факторов, от родительского отношения. Они лучше понимают себя, чаще и глубже переживают осмысленность и внутреннее согласие по отношению к миру, жизни, себе и смыслу, владеют внутренними ресурсами организации учебной деятельности, раскрывают свой потенциал. Подростки, у которых факт самораскрытия способности не зафиксирован - менее автономны, более зависимы от требований родителей, которыми обусловлена их академическая успеваемость. Они в меньшей степени испытывают внутреннее согласие и осознают свои возможности.

4. Самораскрытие способностей у подростков обусловлено детерминантами, которые представлены взаимосвязанными внутриличностными феноменами: метакогнитивными качествами и степенью исполненности фундаментальных мотиваций. Метакогнитивные качества выступают инструментом обогащения и активизации субъектного опыта, а степень исполненности фундаментальных мотиваций характеризуют эмоциональный окрас внутреннего диалога с собой и обеспечивают внутренне согласие.

5. Подросток в учебной деятельности овладевает своими познавательными процессами и возможностями, научается управлять ими. Таким образом, развиваются его метакогнитивные качества, которые определяют легкость и быстроту преодоления возникающих трудностей в учебном процессе.

6. Направленность рефлексии различается в зависимости от активизации самораскрытия способностей у подростка. У подростков с самораскрытием способностей рефлексия направлена на самопознание и формирование представлений о себе, у подростков другой группы (без самораскрытия способностей) – на требования родителей. Рефлексия для личности подростка является важным метакогнитивным ресурсом, фокус которого определяется субъектом.

7. Структурная организация детерминант самораскрытия способностей двух групп подростков различается относительно их автономности от внешнего воспринимаемого отношения обоих родителей. Взаимосвязи детерминант у подростков с самораскрытием способностей характеризуются большей силой, чем в группе подростков без него. Структурная организация детерминант у подростков без самораскрытия способностей обладает диффузностью и проницаемостью. Внутренний диалог и согласие этих подростков более подвержены внешнему воздействию, чем у подростков с самораскрытием способностей.

8. Отношения родителей к подростку связаны с ощущением полноты жизни и внутреннего согласия, осмысленности подростком происходящего и выступают внешними детерминантами самораскрытия способностей. Воспринятое подростком отношение родителей интериоризируется, преобразовываясь в отношение к самому себе, и выражается во внутреннем диалоге с собой. Оказываемое воздействие директивности отца и матери на переживание подростком осмысленности жизни и правильности происходящего различно. Директивность отца и безусловное внимание матери к подростку являются положительным сочетанием в контексте активизации самораскрытия способностей подростка.

9. Отношение матери к подростку, выражающееся в принятии, дает возможность инициирования внутреннего диалога с собой, принятия, интереса внимательного отношения к себе, которое проявляется в открытости и доверии

своему субъектному опыту, что формирует внутреннее согласие, осмысленность жизни, что предопределяет самораскрытие способностей подростков.

10. Разработанные психолого-педагогические условия, основанные на принципах гуманистической и экзистенциальной психологии, позволяют подросткам расширять способы регуляции своего субъектного опыта, обогащать Я-концепцию подростка категориями способностей и, тем самым, осуществлять самораскрытие способностей. Реализация психолого-педагогических условий эффективна относительно самораскрытия способностей, улучшения контакта личности с собой, повышения открытости своему субъектному опыту и повышения академической успешности подростков.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Абраменкова, В.В. Развитие гуманных отношений ребенка и социальная психология детства / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С. 101–104.
2. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – 4-е изд. – Москва: Академический Проект, 2003. – 704 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Наука, 1980. – 335 с.
4. Агапов, В.С. Становление Я-концепции личности: теория и практика / В.С. Агапов. – Москва: Институт молодежи, 1999. – 164 с.
5. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов: пер. с англ. / А. Адлер; предисл Р.А. Валеевой. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 412 с.
6. Александровская, В.П. Воспитательная работа со старшеклассниками: Из опыта работы / В.П. Александровская. – Минск, 1967. – 124 с.
7. Аминов, Н.А. Механизм самораскрытия способностей у подростков как фактор академической успешности / Н.А. Аминов, В.Р. Малахова, В.С. Чернявская // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 82. – С. 96–119.
8. Аминов, Н.А. Независимые методы оценки «самоценности» подростка в учебной деятельности / Н.А. Аминов, З.З. Жамбеева, М.К. Кабардов // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. № 4. – С. 86–95.
9. Аминов, Н.А. Психодиагностика специальных способностей у преподавателей средней и высшей школы: монография / Н.А. Аминов. – Москва: Изд-во МГОУ, 2013. – 164 с.
10. Амонашвили, Ш.А. Основы гуманной педагогики: собрание сочинений: в 20 кн. Кн.4. Об оценках / Ш.А. Амонашвили; редкол.: М.В. Богуславский (гл. ред.) и др.; Междунар. центр гуманной педагогики. – 2-е изд. – Москва: Амрита-Русь, 2015. – 368 с.
11. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – Москва: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.
12. Ананьев, Б.Г. Психология и современная школа / Б.Г. Ананьев. – Москва: Наука, 1972. – 32 с.
13. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2 / Б.Г. Ананьев: под ред. А.А. Бодалева. – Москва: Педагогика, 1986. – С.127-267.

14. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с. – (Мастера психологии).
15. Ананьев, Г.С. Возрастная психология: учебное пособие / Г.С. Ананьев. – Москва: Академический проект, 2003. – 704 с.
16. Андреас, С. Трансформация «Я». Стань таким, каким ты хочешь быть / С. Андреас; пер. с англ. С. Рысев. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 320 с.
17. Андреева, А.Д. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы / А.Д. Андреева, А.М. Прихожан // Психологическая диагностика. – 2006. – № 1. – С. 33–38.
18. Асеев, В.Г. Значимость и временная стратегия поведения / В.Г. Асеев // Психологический журнал. – 1981. – Т.2. №6. – С. 36–44.
19. Ассаджиоли, Р. Психосинтез: принципы и техники: пер. с англ. / Р. Ассаджиоли. – Москва: Психотерапия, 2016. – 384 с.
20. Ассаджиоли, Р. Типология психосинтеза: семь основных типов личности / Р. Ассаджиоли; пер. с нем. Т. Драбкиной. – Москва: Мир Урании, 2008. – 160 с.
21. Бакингом, М. Заставьте свои сильные стороны работать: шесть этапов пути к выдающимся результатам: практическое пособие/ М. Бакингом; ред. В. Григорьева; пер. с англ. Е. Виноградовой. – Москва: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 248 с.
22. Балыкина О.С. Особенности социальной и личностной идентификации в юношеском возрасте (в условиях вариативной системы образования): дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Балыкина, Ольга Сергеевна. – Курск, 2004. – 128 с.
23. Баранников А.С. Современный экзистенциальный анализ как существенное дополнение к теории и практике воспитания / А.С. Баранников, Д.А. Баранникова // Экзистенциальный анализ. – 2009. – №1. – С. 113–124.
24. Баранников, А.С. Онтологическая реальность – антропологический элемент экзистенциальной психотерапии / А.С. Баранников // Московский психотерапевтический журнал. – 2006. – № 2(49). – С. 45–65.
25. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – 4-е изд. – Москва: Советская Россия, 1979. – 320 с.
26. Бахтин, М.М. Проблемы творчества Достоевского. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. – 510 с.
27. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества: сборник избранных трудов / М.М. Бахтин; прим. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова. – Москва: Искусство,

1979. – 423 с.

28. Безруких, М.М. Трудности обучения в школе: комплексный подход / М.М. Безруких. – Текст: электронный // Школьный психолог. – 2006. – № 3. – URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200600304> (дата обращения: 20.12.2021).

29. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя / А. С. Белкин. – Москва: Просвещение, 1991. – 128 с.

30. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. / Р. Бернс. – Москва: Прогресс, 1986. – 420 с.

31. Бешелев, С.Д. Математико-статистические методы экспертных оценок / С.Д. Бешелев, Ф.Г. Гурвич. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Статистика, 1980. – 263 с.

32. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – Москва: Академия, 2002. – 320 с.

33. Бодалев, А.А. Общение и формирование личности / А.А. Бодалев // Личность и общение: избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – Москва: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 88–100.

34. Бодалев, А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. – Москва: Изд-во МГУ, 1988. – 187 с.

35. Божович, Е.Д. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка: учебно-методическое пособие / Е.Д. Божович. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 225 с.

36. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Москва: Просвещение, 1968. – 464 с.

37. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович. – Москва: Просвещение, 1972. – 360 с.

38. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т– Москва: Международ, педагог, академия, 1995. – 352 с.

39. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – № 4. – С. 24–28.

40. Бондаренко, И.Н. Проблемы взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений у современных подростков / И.Н. Бондаренко, Ю.А.

- Ишмуратова, И.Ю. Цыганов // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9. № 4. – С. 77–88.
41. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ) / А. В. Брушлинский; Ин-т психологии АН СССР. – Москва: Мысль, 1979. – 228 с.
42. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – Москва: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
43. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский; отв. ред. В.В. Знаков; Ин-т психологии РАН. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2003. – 268 с.
44. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: избранные психологические труды / А.В. Брушлинский; Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт. – 3-е изд. стер. – Москва: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2008. – 406 с.
45. Бубер, М. Два образа веры: сборник: пер. с нем. / М.Бубер; вступ. ст. Г.С. Померанца. – Москва: Республика, 1995. – 462 с.
46. В мире подростка / В.Г. Иванов, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн и др.; под ред. А.А. Бодалева. – Москва: Медицина, 1980. – 295 с.
47. Вассерман, Л.И. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике / Л.И. Вассерман, И.А. Горьковая, Е.Е. Ромицина. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 256 с.
48. Власова, Е.И. Ключевые проблемы и перспектива исследования социальной одаренности / Е.И. Власова // Одаренный ребенок. – 2002. – №4. – С. 30–35.
49. Выготский Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 224 с.
50. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. – 96 с.
51. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. – Москва: Юрайт, 2020. – 281 с.
52. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва: АСТ, 2005. – 670 с.
53. Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л.С. Выготский // Психологическая наука и образование. – 1996. – Т.1. № 4. – С. 5–18.

54. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский; под ред. и с послесл. А.М. Матюшкина – Москва: Педагогика, 1983. – 367 с.
55. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. – Москва: Педагогика, 1984. – 432 с.
56. Галкина, Т.В. Самооценка как процесс решения задач. Системный подход / Т.В. Галкина; научный редактор В.А. Кольцова; Ин-т психологии РАН.– Москва: Институт психологии РАН, 2011. – 399 с.
57. Гижицкий, В.В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гижицкий Виктор Владимирович. – Москва, 2016. – 22 с.
58. Гижицкий, В.В. Особенности мотивации академически одаренных старшеклассников / В.В. Гижицкий, Т.О. Гордеева // Одаренность: методы выявления и пути развития: сборник статей, докладов и материалов Всероссийской конференции, Москва, 28 сентября 2017 г. / отв. ред. Д.Б. Богоявленская, В.К. Балтян. – Москва: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2018. – С. 179–183.
59. Гилева, О.Б. Психофизиологические основы успешной учебной деятельности / О.Б. Гилева. – Екатеринбург: Изд-во УрГУПС, 2012. – 271 с.
60. Гилева, О.Б. Успешный ученик – взгляд учителя, ученика и родителя / О.Б. Гилева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 6. – С. 112–116.
61. Гордеева, Т. О. Стратегии самомотивации: качество внутреннего диалога важно для благополучия и академической успешности / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. № 5. – С. 6–16.
62. Гордеева, Т.О. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности / Т.О. Гордеева, В.В. Гижицкий, О.А. Сычев // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. № 2. – С. 57–68.
63. Грецов, А.Г. Практическая психология для подростков и родителей / А.Г. Грецов. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 224 с.
64. Григорьева, А.А. Экзистенциальные основы превенции подростковой суицидальности / А.А. Григорьева // Вестник психотерапии. – 2020. – № 75(80). – С. 97–114.
65. Давыдов, В.В. Личности надо «выделаться» / В.В. Давыдов // С чего

начинается личность: сборник / введ. и общ. ред. Р.И. Косолапова. – Москва: Политиздат, 1979. – С. 109–140.

66. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – Москва: Педагогика, 1986. – 240 с.

67. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – Москва: Лантерна: Вита, 1995. – 150 с.

68. Дубровина, И.В. Возрастные особенности психического развития детей / И.В. Дубровина, М.И. Лисина. – Москва: Знание, 1982. – 144 с.

69. Дубровина, И.В. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / И.В. Дубровина. – Москва: Педагогика, 1987. – 184 с.

70. Жедунова, Л.Г. Рефлексивность в структуре общих способностей / Л.Г. Жедунова, А.В. Карпов // Ярославский педагогический вестник. – 1998. – №2. – С. 57–61.

71. Жукова, Е.С. Исследование интеллектуальной активности в младшем школьном и подростковом возрасте / Е.С. Жукова, С.Л. Артеменков, Д.Б. Богоявленская // Моделирование и анализ данных. – 2019. – Т.9. № 1. – С. 11–29.

72. Зинченко, В.П. Человек развивающийся: очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – 2-е изд., уточн. и доп. – Москва: Тривола, 1994. – 304 с.

73. Знаков, В.В. Психология возможного: Новое направление исследований понимания / В.В. Знаков. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Институт психологии РАН, 2022. – 365 с.

74. Знаков, В.В. Субъектно-аналитический подход в психологии понимания / В.В. Знаков // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. № 42. – С. 12.

75. Ильин, Е.П. Проблемы способностей: два подхода к ее решению / Е.П. Ильин // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. № 2. – С. 23–31.

76. Илюхин, А.Г. Выгорание в жизни школьников и студентов: причины, последствия и способы преодоления / А.Г. Илюхин // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т.10. №2. – С. 117–127.

77. Каган, М.С. Человеческая деятельность: (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. – Москва: Политиздат, 1974. – 328 с.

78. Кайгородов, Б.В. Структурно-динамические характеристики

самопонимания в характеристике и развитии Я-концепции в юношеском возрасте / Б.В. Кайгородов // Мир психологии. – 2005. – №3 (43). – С. 117–126.

79. Калмыкова, З.И. Педагогика гуманизма / З.И. Калмыкова. – Москва: Знание, 1990. – 79 с.

80. Карпов, А. В. Психология сознания: метасистемный подход / А.В. Карпов; Рос. академия образования. – Москва: РАО, 2011. – 1088 с.

81. Карпов, А.А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности: монография / А.А. Карпов; Ярославский гос. педагогический ун-т им. П. Г. Демидова.– Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2014. – 272 с.

82. Карпов, А.А. Структурно-феноменологический подход в метакогнитивной психологии / А.А. Карпов // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2016. – № 4 (38). – С. 106–111.

83. Карпов, А.А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности: монография / А.А. Карпов; Ярославский гос. педагогический ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2016. – 208 с.

84. Карпов, А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2006. –Т. 27. № 6. – С. 18– 28.

85. Карпов, А.В. Культурное взаимодействие субъектов образовательного процесса / А.В. Карпов // Школа как платформа для успешной социализации обучающихся на уровне профессионального образования: материалы IV региональной научно-практической (очно-заочной) конференции, Волгоград-Котово, 17 февраля 2017 г. – Волгоград: Изд-во ВГТУ, 2017. – С. 282–285.

86. Карпов, А.В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности: монография / А.В. Карпов. Ярославский гос. педагогический ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2018. – 744 с.

87. Карпов, А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики: монография / А.В. Карпов. – Москва: Институт психологии РАН, 2004. – 562 с.

88. Карпов, А.В. Методологические и методические основы исследования метакогнитивных детерминант организации деятельности / А.В. Карпов, А.А. Карпов, Л.Ю. Субботина // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. № 1. – С. 149–175.

89. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов; Ин-т психологии РАН. – Москва: Институт психологии РАН, 2004. – 421 с.

90. Карпов, А.В. Системные качества в функциональной организации

сознания и операционной структуре мышления / А.В. Карпов // Ярославский психологический вестник. – 2019. – № 1(43). – С. 6–20.

91. Карпов, А.В. Системогенетические закономерности в развитии метакогнитивных образований личности / А.В. Карпов // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов V всероссийской научно-практической конференции, 23-24 ноября 2011 г., г. Ярославль / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – С. 16– 24.

92. Карпунькина, Т.Н. Социотерапевтическое пространство в образовании / Т.Н. Карпунькина, Н.В. Алафировская // Вестник Томского государственного университета. – 2005. – №286. – С. 76–83.

93. Кашапов, М.М. Психология творческого мышления профессионала: монография /М.М. Кашапов. –Москва: ПЕР СЭ, 2006.– 687 с.

94. Кашапов, М.М. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности / М.М. Кашапов, Г.Л. Шаматова, А.С. Кашапов // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21. № 4 (89). – С. 683–694.

95. Кашапов, М.М. Ресурсные основы активности мышления в условиях профессионализации субъекта / М.М. Кашапов // Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм: материалы Международной конференции, посв. 125-летию со дня рождения Б.М. Теплова, Москва, 21–22 октября 2021 г. – Москва: Изд-во ПИ РАО, 2021. – С. 45– 50.

96. Кашапов, М.М. Структурно-уровневая модель профессионального мышления педагога / М.М. Кашапов, Е.В. Шубина // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 3. – С. 47–51.

97. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов вузов / Е.А. Климов. – 4-е изд., стер. – Москва: Академия, 2010. – 301 с.

98. Кольбе, К. Искусство быть взрослым. Некоторые размышления о личностной зрелости / К. Кольбе // Экзистенциальный анализ. – 2016. – № 8. – С. 41– 56.

99. Кон, И.С. В поисках себя / И.С. Кон. – Москва: Прогресс, 1984. – 336 с.

100. Кон, И.С. Категория «Я» в психологии / И.С. Кон // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. №3. – С. 25–28.

101. Кон, И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – Москва: Политиздат, 1978. – 367 с.

102. Кон, И.С. Психология старшеклассника: пособие для учителей / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1982. – 191 с.

103. Кон, И.С. Психология юношеского возраста: Проблема формирования личности: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1979. – 175 с.

104. Корякина, Ю.М. Адаптация опросника экзистенциальных мотиваций «ТЭМ» (тест экзистенциальных мотиваций) А. Лэнгле, П. Экхард / Ю.М. Корякина

// Экзистенциальный анализ. – 2010. – № 2. – С. 104-119.

105. Кочунене, Ю. Экзистенциальный взгляд на «трудного» подростка: возможность и пространство для терапевтических изменений / Ю. Кочунене // Московский психотерапевтический журнал. – 2002. – № 3. – С. 89–95.

106. Кречмер, Э. Медицинская психология: пер. с нем. / Э. Кречмер; послесл. В. А. Лукова. – Санкт-Петербург: Союз, 1998. – 460 с.

107. Кривцова, С.В. Вызовы неопределенности и становление внутренней прочности личности в процессе онтогенеза (экзистенциально-аналитический подход) / С.В. Кривцова // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. № 40. – С. 8.

108. Кривцова, С.В. Лучшее, что взрослые могут подарить детям – тренированную совесть. Какой психолог нужен современной школе? / С.В. Кривцова // Народное образование. – 2014. – № 4. – С. 220–229.

109. Кривцова, С.В. Самость, я и person: три аспекта развивающейся личности в экзистенциальном анализе / С.В. Кривцова // Психологические проблемы смысла жизни и акме: сборник материалов XXIII Международного симпозиума. – Москва, 2018. – С. 25–40.

110. Кривцова, С.В. Феноменологический метод в экзистенциальном консультировании / С.В. Кривцова // Академический вестник. – 2014. – № 2. – С. 3– 14.

111. Кун, М. Эмпирические исследования установок личности на себя: пер. с англ. / М. Кун, Т. Макпартленд // Современная зарубежная социальная психология.

Тексты: сборник / под ред. Г.М. Андреевой и др. – Москва: Изд-во МГУ, 1984. –С. 180–188.

112. Курапова, Т.Ю. Теоретический анализ понятий «успеваемость» и «успешность обучения» в психолого-педагогической литературе / Т.Ю. Курапова, Т.И. Ежевская // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2010. –

№ 9(51). – С. 54-58.

113. Левинас, Э. Время и другой. Гуманизм другого человека / Э. Левинас; пер. с фр. А.В. Парибка. – Санкт-Петербург: Высшая религиозно-философская школа, 1998. – 264 с.

114. Легостаева, Е.С. Взаимосвязь особенностей интеллекта и академической успеваемости у студентов различных психологических типов / Е.С. Легостаева, О.С. Чаликова, В.А. Архипова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 6. – С. 138–143.

115. Лейтес, Н.С. О признаках детской одаренности / Н.С. Лейтес. // Вопросы психологии. – 2003. – №4. – С. 13–18.

116. Лейтес, Н.С. Психология одаренности детей и подростков / Н.С. Лейтес. – Москва: Академия, 1996. – 416 с.

117. Лейтес, Н.С. Способности и одаренность в детском возрасте / Н.С. Лейтес. – Москва: Знание, 1984. – 79 с.

118. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.

119. Лефевр, В.А. Конфликтующие структуры / В.А. Лефевр. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Советское радио, 1973. – 158 с.

120. Ливехуд, Б. Фазы развития ребенка: пер. с нем. / Б. Ливехуд. – Калуга: Духовное познание, 1998. – 104 с.

121. Липкина, А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. – Москва: Знание, 1976. – 64 с.

122. Личко, А.Е. Подростковая психиатрия: руководство для врачей / А.Е. Личко. – Ленинград: Медицина, 1985. – 416 с.

123. Лунев, Ю.А. Социально-психологические факторы детерминации поведения группы в межгрупповом взаимодействии: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Лунев Юрий Алексеевич. – Москва, 1991. – 22 с.

124. Лэнгле, А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности: сборник статей / А. Лэнгле; пер. с нем. О. Ларченко. – 2-е изд. – Москва: Генезис, 2008. – 158 с.

125. Лэнгле, А. Воплощенная экзистенция. Развитие, применение и концепты экзистенциального анализа. Материалы для психотерапии, консультирования, коучинга / А. Лэнгле; пер. с нем. А.В. Коченегин. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2019. – 462 с.

126. Лэнгле, А. Современный экзистенциальный анализ: история, теория, практика, исследования / А. Лэнгле, Е. М. Уколова, В. Б. Шумский. – Москва: Логос, 2014. – 554 с.

127. Лэнгле, А. Фундаментальные мотивации экзистенции как действенная структура экзистенциально-аналитической терапии / А. Лэнгле // Экзистенциальный анализ. – 2009. – № 1. – С. 9–29.

128. Лэнгле, А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций / А. Лэнгле; пер. с нем. О. Ларченко. – 2-е изд. – Москва: Генезис, 2008. – 235 с.

129. Лэнгле, А. Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью / А. Лэнгле // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 1. – С. 5–21.

130. Люблинская, А.А. Детская психология: учебное пособие для студентов пед. институтов / А.А. Люблинская. – Москва: Просвещение, 1971. – 302 с.

131. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности: Тексты: сборник / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – Москва: Изд-во МГУ, 1982. – С. 108–117.

132. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 448 с.

133. Мид, М. Культура и мир детства: избранные произведения / М. Мид; пер. с англ. и коммент. Ю.А. Асеева; сост., авт. послесл., отв. ред. И.С. Кон. – Москва: Наука, 1988. – 429 с.

134. Моросанова, В.И. Возрастная специфика взаимосвязи осознанной саморегуляции, академической мотивации и личностных особенностей учащихся / В.И. Моросанова, Т.Г. Фомина, М.Л. Ованесбекова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2017. – Т.10. № 3. – С. 34–45.

135. Моросанова, В.И. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей / В.И. Моросанова, Т.Г. Фомина // Вопросы психологии. – 2016. – №2. – С. 124–135.

136. Моросанова, В.И. Осознанная саморегуляция как метасистема психологических ресурсов достижения целей и саморазвития человека / В.И. Моросанова // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития: сборник статей / отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.А. Кольцова. – Москва: Изд-во Института психологии РАН, 2017. – С.

501–509.

137. Моросанова, В.И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей / В.И. Моросанова // Педагогика. – 2016. – №10. – С. 13–24.

138. Мудрик, А.В. Время поисков и решений, или Старшеклассникам о них самих: книга для учащихся / А.В. Мудрик. – Москва: Просвещение, 1990. – 191 с.

139. Нартова-Бочавер, С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 400 с.

140. Новикова, М.А. Самооценка интеллекта в структурных связях с психометрическим интеллектом, личностными свойствами и академической успеваемостью / Т.В. Корнилова, М.А. Новикова. – Текст: электронный // Психологические исследования. – 2012. – № 5(23). – URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/776/783> (дата обращения: 15.12.2020).

141. Нуркова, В.В. Анализ феноменологии автобиографической памяти с позиций культурно-исторического подхода / В.В. Нуркова // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 1. – С. 17–26.

142. Ньюфелд, Г. Не упускайте своих детей: Почему родители должны быть важнее, чем ровесники / Г. Ньюфельд, Г. Матэ; пер. с англ. Е. Петровой, А. Абрамовой. – 2-е изд., испр. – Москва: Ресурс, 2012. – 377 с.

143. Обухова, Л.Ф. Детская психология: Теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – 3-е изд., стер. – Москва: Тривола, 1998. – 351 с.

144. Ованесбекова, М.Л. Структурные модели психологических предикторов академической успешности у учащихся 7-9 классов / М.Л. Ованесбекова, Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы V Международной научно-практической конференции, Пятигорск, 05-07 октября 2018: в 2 т. Т. 1. – Пятигорск, 2018. – С. 165–172.

145. Осин, Е.Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды / Е.Н. Осин // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. № 4. – С. 57–74.

146. Отстающие в учении школьники. Проблемы психического развития / под ред. З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1986. – 204 с.

147. Пантिलеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система: спецкурс / С.Р. Пантिलеев; МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва: Изд-во МГУ, 1991.

– 108 с.

148. Петровский, В. А. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений / В. А. Петровский, М. В. Полевая // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 19-25.

149. Пиаже, Ж. Психология интеллекта: пер. с фр. / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 191 с. – (Психология – классика).

150. Потанина, А.М. Регуляторная типология учащихся средней и старшей школы / А.М. Потанина, В.И. Моросанова // Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования: материалы научной конференции, Москва, 27–28 апреля 2021 г. – Москва: Изд-во Психологического ин-та РАО образования, 2021. – С. 89–100.

151. Прихожан А.М. Подросток в учебнике и в жизни / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – Москва: Знание, 1990. – 79 с.

152. Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1987. – 238 с.

153. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин; пер. с англ. под науч. ред. Е.И. Николаевой. – 12-е изд. – Москва [и др.]: Питер, 2010. – 812 с. – (Мастера психологии).

154. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / К.Р. Роджерс; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – Москва: Прогресс: Универс, 1994. – 480 с.

155. Роджерс, К.Р. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг; науч. ред. А.Б. Орлов; пер. с англ. С.С. Орлова. – Москва: Смысл, 2002. – 527 с.

156. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 713 с. – (Мастера психологии).

157. Рубинштейн, С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; отв. ред. и авт. вступ. статьи Е.В. Шорохова; сост. и авт. коммент. К.А. Абульханова-Славская и А.В. Брушлинский; Акад. пед. наук СССР. Ин-т философии АН СССР. Ин-т психологии АН СССР. – Москва: Педагогика, 1973. – С. 227-244.

158. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Наука, 1977. – 189 с.

159. Румянцева, Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре: учебное пособие / Т.В. Румянцева. – Санкт-Петербург: Речь, 2006.

– 176 с.

160. Самойленко, Е.С. Эмоциональное отношение к социальному сравнению / Е.С. Самойленко // Экспериментальная психология. – 2010. – Т. 3. № 4. – С. 87–103.

161. Сидоренко, Л.Д. Профильная практика как метод предварительной профессиональной ориентации учащихся седьмого класса / Л.Д. Сидоренко, И.А. Герасимов, Г.С. Богданов // Актуальные проблемы психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции, Уфа, 21 апреля 2014 г. / отв. ред. А.А. Сукиасян. – Уфа: Аэтерна, 2014. – С. 29–31.

162. Собкин, В.С. К вопросу о педагогическом авторитете / В.С. Собкин, Е.А. Калашникова // Социальная психология и общество. – 2016. – Т. 7. № 1. – С. 88–107.

163. Собкин, В.С. Особенности отношения родителей к школе в зарубежных исследованиях (по материалам публикаций в журнале *Social and Behavioral Sciences* за 2011-2015 гг.) / В.С. Собкин, А.С. Фомиченко // Наука и школа. – 2016. – № 3. – С. 51-60.

164. Собкин, В.С. Подросток и поведенческие риски: к вопросу о буллинге / В.С. Собкин, Е.А. Калашникова // Практики развития: образовательные парадигмы и практики в ситуации смены технологического уклада: материалы XXVII научно-практической конференции, Красноярск, 12–14 ноября 2020 г. / отв. за выпуск Е.А. Келлер. – Красноярск: Изд-во АНОО «Ин-т психологии практик развития», 2021. – С. 54–65.

165. Соколова, Е.Т. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей. / Е.Т. Соколов, И.Г. Чеснова // Психологическая консультация. Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 110–117.

166. Сорокоумова, Е.А. Возрастная психология. Краткий курс / Е.А. Сорокоумова. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 208 с.

167. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание / А.К. Спиркин. – Москва: Политиздат, 1972. – 303 с.

168. Степанова, Л.Н. Социально-коммуникативная компетентность и академическая успеваемость студентов / Л.Н. Степанова // Психолого-педагогическое образование в современных условиях: сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции, Куйбышев, 19 декабря 2019 г. / под редакцией О.А. Тарасовой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – С. 113–117.

169. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – Москва: Изд-во

МГУ, 1983. – 284 с.

170. Столяренко, Л.Д. Основы психологии: учебное пособие / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 736 с.

171. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Москва: Концептуал, 2016. – 312 с.

172. Сухомлинский, В.А. Школа и природа / В.А. Сухомлинский // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 28–37.

173. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий: избранные работы. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.

174. Тихомирова, Т.Н. Взаимосвязь показателей общего интеллекта и успешности в обучении / Т.Н. Тихомирова // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 4. – С. 207–213.

175. Ткаченко, П.Г. Развитие мотивации в учебной деятельности подростков / П. Г. Ткаченко // Современная педагогика: теория, методология, практика: сборник статей Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 24 сентября 2019 г. – Петрозаводск: Изд-во МЦНП «Новая Наука» 2019. – С. 112–116.

176. Тюсова, О.В. Психологические показатели как прогностические критерии академической успеваемости студентов в медицинском вузе. // О.В. Тюсова, Е.Р. Исаева, А.В. Тишков / Ученые записки Санкт-Петербургского гос. медицинского университета им. И.П. Павлова. – 2017. – №24(2). – С. 66-72.

177. Уваров, А.Г. Социально-экономическое положение семей и школа как конкурирующие факторы образовательных возможностей: ситуация в России // А.Г. Уваров, Г.А. Ястребов // Мир России. – 2014. – № 2. С. 103–129.

178. Ушаков, Д.В. Психология интеллекта и одаренности: монография / Д.В. Ушаков; Институт психологии РАН. – Москва: Изд-во ИП РАН, 2011. – 464 с.

179. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – Москва: Флинта, 2004. – 672 с.

180. Фомин, А.Е. Метакогнитивный мониторинг решения заданий на проверку знаний: психологические предикторы и связь с академической успешностью / А.Е. Фомин // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Т.

№ 4. – С. 33–42.

181. Формирование личности старшеклассника / А.Д. Андреева, Н.И. Гуткина,

И.В. Дубровина и др.]; под ред. И. В. Дубровиной; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1989. – 169 с.

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

183. Холодная, М.А. Перспективы исследований в области психологии способностей / М.А. Холодная // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. № 1. – С. 28–37.

184. Хрипкова, А.Г. Мальчик – подросток – юноша: пособие для учителей / А.Г. Хрипкова, Д.В. Колесов.–Москва: Просвещение, 1982.– 213 с.

185. Чернышев, А.С. Динамика социального Я подростков и юношей в развивающих социальных средах (социальных оазисах) / А.С. Чернышев, Ю.А. Лунев // Мир психологии. – 2002. – №2. – С. 93–105.

186. Чернявская, В.С. Онтологическая модель предметной области самораскрытия способностей личности / В.С. Чернявская // Психология способностей: от самораскрытия к профессиональной реализации: материалы Всероссийской научной конференции, Владивосток, 11-12 апреля 2018 г. / Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2018. – С. 116-126.

187. Чернявская, В.С. Профессионально важные способности студентов-дизайнеров и их самораскрытие / В.С. Чернявская, А.А. Токмакова, Ю.А. Рожкова // Психология способностей: от самораскрытия к профессиональной реализации: материалы Всероссийской научной конференции, Владивосток, 11-12 апреля 2018 г. / Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2018. – С. 126-138.

188. Чернявская, В.С. Профессиональное самоопределение и самораскрытие способностей / В.С. Чернявская // Педагогика и психология семьи: современные вызовы, традиции и инновации: сборник материалов III Всероссийской научно-практической (с междунар. участием) конференции студентов, магистрантов, аспирантов и практических работников, посв. юбилею д-ра педагогических наук, проф. М.М. Прокопьевой. Кафедра возрастной и педагогической психологии педагогического института ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова». – Якутск, 2018. – С. 349–352.

189. Чернявская, В.С. Психологический механизм самораскрытия

способностей личности в общем образовании / В.С. Чернявская, В.Р. Малахова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2019. – Т. 14. № 1. – С. 105–110.

190. Чернявская, В.С. Психолого-педагогические предикторы самораскрытия способностей в период ранней юности (на примере выборки старшеклассников) / В.С. Чернявская, И.И. Черемискина, И.И. Осадчева // Развитие человека в современном мире. – 2019. – № 4. – С. 24–33.

191. Чернявская, В.С. Самораскрытие способностей личности в общем образовании: психологические механизмы / В.С. Чернявская, В.Р. Малахова // Человек и его ценности в современном мире: материалы XI Международной научно-практической конференции / отв. ред. К.Г. Эрдынеева; Забайкальский гос. университет. – Чита, 2019. – С. 177–185.

192. Чернявская, В.С. Способности студентов ИТ-направления: самораскрытие и парадоксы / В.С. Чернявская // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2019. – № 7. – С. 70–74.

193. Чернявская, В.С. Факторы самораскрытия способностей подростков: адаптация опросника / В.С. Чернявская // Развитие человека в современном мире. – 2020. – № 4. – С. 86–92.

194. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии: монография / И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова. – Москва: Наука, 1977. – 144 с.

195. Шабалина, М.Р. Педагогические условия повышения академической успешности студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шабалина Марина Робертовна. – Москва, 2009. – 238 с.

196. Шадриков, В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности / В. Д. Шадриков // Вестник Ярославского гос. ун-та. Сер. Психология. – 2006. – № 1. – С. 15–21.

197. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – Москва: Наука, 1982. – 185 с.

198. Шапоров, А.М. Факторы устойчивости академической успешности обучающихся / А.М. Шапоров // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 4(115). – С. 25–32.

199. Шорохова, Е.В. Проблема «Я» и самосознание / Е.В. Шорохова // Проблемы сознания: сборник. – Москва: Мысль, 1966. – С. 145–163.

200. Шпрангер, Э. Эротика и сексуальность в юношеском возрасте / Э. Шпрангер // *Возрастная психология: детство, отрочество, юность: хрестоматия* / сост. научн. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – Москва: Академия, 2008. – С. 33–63.
201. Штерн, Э. «Серьезная игра» в юношеском возрасте / Э. Штерн // *Педология юности* / под ред. И. Арямова. – Москва, 1931. – С. 64–77.
202. Шумский, В.Б. Диагностика экзистенциальной исполненности: оригинальная русскоязычная версия теста экзистенциальных мотиваций / В.Б. Шумский, Е.М. Уколова, Е.Н. Осин // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. – 2016. – Т. 13. №4. – С. 763–788.
203. Шэффер, Д. Дети и подростки: Психология развития: пер. с англ. / Д. Шэффер. – 6-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 973 с.
204. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) / Б.Д. Эльконин. – Москва: Тривола, 1994. – 168 с.
205. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // *Вопросы психологии*. – 1971. – № 4. – С. 8–20.
206. Эльконин, Д.Б. Развитие ребенка от рождения до семи лет / Д.Б. Эльконин // *Детская психология: учебник для студентов вузов* / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – Москва: Просвещение, 1960. – С. 12–67.
207. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ.] / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – Москва: Прогресс, 1996. – 342 с.
208. Якунин, В.А. Психология учебной деятельности студентов: учебное пособие / В.А. Якунин. – Москва: Логос, 1994. – 155 с.
209. Ярошевская, С.В. Представления студентов об успешности обучения: темы, ориентиры и противоречия / С.В. Ярошевская, Т.А. Сыроева // *Психологическая наука и образование*. – 2021. – Т.26. № 1. – С. 92–101.
210. Alavi, S.B., & McCormick, J. The roles of perceived task interdependence and group members' interdependence in the development of collective disclosure in university student group // *British Journal of Educational Psychology*, – 2008. – Vol. 78(3). – P. 375–393.
211. Apter, M.J., Desselles, M.L. Response to commentaries on understanding the motivation to fight: A reversal theory perspective // *Peace and Conflict*. – 2019. – Vol. 25 (4). – P. 357–359.
212. Bal, S. Creativity, cognitive style and academic achievement amongst

university students // *Psychological Studies*. – Vol. 33(1). – P. 10–13.

213. Boekaerts, M. Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students // *Learning and Instruction*. – 1997. – No7. – P. 161–186.

214. Callahan, R.E. *Education and the Cult of Efficiency*. – Chicago, IL: University of Chicago Press, 1962. – 273 p.

215. Code J. Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation // *Frontiers in Education*. – 2020. – Vol. 5. – Art. 19. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.00019/full> (дата обращения: 09.11.2021).

216. Cross S., Markus, H. Self-schemas, possible selves, and competent performance // *Journal of Educational Psychology*. – 1994. – Vol. 86(3). – P. 423–438.

217. Erikson M. The meaning of the future: Toward a more specific definition of possible selves // *Review of General Psychology*. – 2007. – Vol. 11(4). – P. 348–358.

218. Flavell, J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // *American Psychologist*. – 1979. – Vol. 34. Is. 10. – P. 906–911.

219. Flavell, J.H. Metacognitive aspects of problem solving // *The nature of intelligence* / ed. by L. B. Resnick. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1976. - P. 231– 235.

220. Guo, J.-P., Yang, L.-Y., Zhang, J. et al. Academic self-concept, perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes of university students: relationships and causal ordering // *Higher Education*. – 2022. – Vol. 83 (4). – P. 809– 828.

221. Havighurst, R.J. *Developmental tasks and education*. – New York: Longmans, Green, 1952. – 101 p.

222. Hayek, J., Schneider, F., Lahoud, N. et al. Authoritative parenting stimulates academic achievement, also partly via self-efficacy and intention towards getting good grades // *PLoS ONE*. – 2022. – Vol. 17. – Art. number e0265595. – URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0265595> (дата обращения: 09.05.2022).

223. Holzer, J., Bürger, S., Lüftenegger, M. et al. Revealing associations between students' school-related well-being, achievement goals, and academic achievement // *Learning and Individual Differences*. – 2022. – Vol. 95. – Art. number 102140. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608022000279> (дата обращения: 17.05.2022).

224. Huang, Ch. Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis //

European Journal of Psychology of Education. – 2013. – Vol.28. – P. 1–35.

225. Hyytinen, H., Tuononen, T., Nevgi, A. et al. The first-year students' motives for attending university studies and study-related burnout in relation to academic achievement // *Learning and Individual Differences*. – 2022. – Vol. 97. – P. 102–165.

226. *Implicit Memory and Metacognition* / Ed. by L.M. Reder. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. – 376 p.

227. Kaakinen, M. The conceptualisation of pupils' problems by Finnish and Norwegian primary school teachers: performance, welfare and behavior // *Teachers and Teaching theory and practice*. – 2017. – Vol. 23. Is. 6. – P. 704–716.

228. Kluwe, R. *Cognitive Knowledge and executive control: Metacognition* // *Animal mind-human mind* / ed. By D.R. Griffin. – NY: Springer Verlag, 1982. – P. 201–204.

229. Lohbeck, A., Tóth-Király, I., Morin, A. Disentangling the associations of academic motivation with self-concept and academic achievement using the bifactor exploratory structural equation modeling framework // *Contemporary Educational Psychology*. – Vol. 69. – Art. number 102069. – URL:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X22000285> (дата обращения: 21.05. 2022).

230. Markus H., Nurius, P. Possible selves: The interface between motivation and the self–concept // *Self and identity: Psychosocial perspectives* / K. Yardley, T. Honess (eds.). – Chichester, NY: Wiley, 1987. – P. 157–172.

231. May, R.W., Bauer, K.N., Fincham, F.D. School burnout: Diminished academic and cognitive performance // *Learning and Individual Differences*. – 2015. – Vol. 42. – P. 126–131.

232. McAdams, D.P. Continuity and growth in the life story–or is it stagnation and flux? // *Qualitative Psychology*. – 2019. Vol. 6(2). – P. 206–214.

233. Moretti, M., & Peled, M. Adolescent-parent attachment: Bonds that support healthy development // *Pediatric Child Health*. – 2004. – Vol. 9(8). – P. 551-555.

234. Neubauer A.C., Hofer G. Self–estimates of abilities are a better reflection of individuals' personality traits than of their abilities and are also strong predictors of professional interests // *Personality and Individual Differences*. – 2021. – Vol. 169. – Art. Number 109850. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886920300404> (дата обращения: 19.01.2022).

235. Panadero, E.A. Review of Self–Regulated Learning: Six Models and Four

Directions for Research // *Frontiers in Psychology*. – 2017. – Vol. 8. – P. 1–28.

236. Paris, S. G. Classroom applications of research on self-regulated learning / S.

G. Paris, A. H. Paris // *Educational Psychologist*. – 2001. – Vol. 36. Is. 2. – P. 89–101.

237. Peng, X., Sun, X., He, Z. Influence Mechanism of Teacher Support and Parent Support on the Academic Achievement of Secondary Vocational Students // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13. – Art. number 863740. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.863740/full> (дата обращения: 09.05.2022).

238. Perinelli E., Pisanu, F., Checchi, D. et al. Academic self-concept change in junior high school students and relationships with academic achievement // *Contemporary Educational Psychology*, – 2022. – Vol. 69. – Art. number 102071. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X22000303> (дата обращения: 09.05.2022).

239. Rätty, H., Kasanen, K. Educational optimism among parents: a pilot study // *Educational Studies*. – 2016. – Vol. 42. Is. 5. – P. 446–449.

240. Rogers, C.R. Freedom to learn for the 80s / C.R. Rogers. – Columbus, OH: Charles Merrill, 1983. – 312 p.

241. Rozestraten, R., Pottier, A. Educational levels and fielddependent /field-independent perceptual style // *Bulletin of the Psychonomic Society*. – 1988. – Vol. 26(3). – P. 212–213.

242. Salovey. P., Rodin, J. Some antecedents and consequences of social-comparison jealousy // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1984. – Vol. 47 (4). – P. 780–792.

243. Schaefer, E. S. Children's reports of parental behavior: An inventory // *Child Development*. – 1965. – Vol. 36(2). – P. 413–424.

244. Schneider, W., Pressley, M. Memory Development between 2 and 20. – 2-nd ed. – New York: Psychology Press, 2015. – 426 p.

245. Schraw, G., Moshman, D. Metacognitive theories // *Educational Psychology Review*. – 1995. – Vol. 7 (4). – P. 351–371.

246. Schwab, S., Zurbriggen, C.L.A., Venetz, M. The development of the Self / ed. by R.L. Leahy. – New York: Academic Press, 1985. – 316 p.

247. Scrimin, S., Altoè, G., Moscardino, U. Individual differences in emotional reactivity and academic achievement: a psychophysiological study // *Mind, Brain, and Education*. – 2016. – Vol. 10. Is. 1. – P. 34–46.

248. Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods // *Journal of Educational Psychology*. – 1982. – No 74. – P. 3–17.

249. Silva, C. S., Carvalho, H., Magalhães, E. et al. Organizational social context and academic achievement of youth in residential care: The mediating role of youth-caregiver relationship quality // *Children and Youth Services Review*. – 2022. – Vol. 137.

– URL: <https://ideas.repec.org/a/eee/cysrev/v137y2022ics0190740922000858.html> (дата обращения: 12.04.2022).

250. Smogorzewska, J., Szumski, G., Bosacki, S. et al. School engagement, sensitivity to criticism and academic achievement in children: The predictive role of theory of mind // *Learning and Individual Differences*. – 2022. – Vol. 93. – P. 102–111.

251. Strang, R. The Psychology of Gifted Children // *Journal of Teacher Education*. – 1954. – Vol. 5(3). – P. 215–217.

252. Tamir, D. I., & Mitchell, J. P. Disclosing information about the self is intrinsically rewarding // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. – 2012. – Vol. 109(21). – P. 8038-8043.

253. Tometten, L., Heyder, A., Steinmayr, R. Links between teachers' knowledge about special educational needs and students' social participation and academic achievement in mainstream classes // *Contemporary Educational Psychology*. – 2021. – Vol. 67. – Art. Number 102022. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X21000813> (дата обращения: 12.02.2022).

254. Wang, Y., Huebner, E. S., Tian, L. et al. Parent-child cohesion, self-esteem, and academic achievement: The longitudinal relations among elementary school students // *Learning and Instruction*. – 2021. – Vol. 73. – Art. number 101467. – URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475221000268?dgcid=rss_sd_all (дата обращения: 19.01.2022).

255. Weiner, B. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion // *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. – NY: Springer, 1986. – P. 159–190.

256. York, T.T., Gibson, C., Rankin, S. Defining and Measuring Academic Success // *Practical Assessment, Research, and Evaluation*. – 2015. – Vol. 20. Is.5. – P. 1–20.

Приложение А

Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник Карпова А.В.

Инструкция. Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа: 1 – абсолютно неверно; 2 — неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно. Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Стимульный материал.

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.

13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном. Обработка результатов.
Обработка результатов.

Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1,3,4, 5,9,10,11,14, 15, 18, 19,20,22,24,25). Остальные 12 – обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам

испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов. Т.е. 1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2, 7=1. Ключ к тесту-опроснику рефлексивности Карпова. Перевод тестовых баллов в стены

Стены 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Тестовые баллы 80 и ниже 81 –100 101 – 107 108 –113 114 –122 123 –130 131 –139 140 – 147 148 – 156 157 – 171 172 и выше

При интерпретации результатов целесообразно исходить из дифференциации полученных результатов на три основные категории. Результаты методики, равные или большие, чем 7 стенов, свидетельствуют о высокоразвитой рефлексивности. Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности. Показатели, меньшие 4-х стенов – свидетельство низкого уровня развития рефлексивности.

Приложение Б

Методика «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR; E. Schaefer) (модифицированный вариант З. Матейчика и П. Ржичана; адаптация сотрудников лаборатории клинической психологии Института им. Бехтерева Л.И. Вассермана, И А. Горьковой, Е.Е. Ромициной). Мой отец (моя мать).

Стимульный материал.

1. Очень часто улыбается мне
2. Категорически требует, чтобы я усвоил, что я могу делать, а что нет
3. Не хватает терпеливости в отношении ко мне
4. Когда я ухожу, сам решает, когда я должен вернуться
5. Всегда быстро забывает то, что сам говорит или приказывает
6. Когда у меня плохое настроение, советует мне успокоиться или развеселиться
7. Считает, что у меня должно существовать много правил, которые я обязан выполнять
8. Постоянно на меня кому-то жалуется
9. Предоставляет мне столько свободы, сколько мне надо
10. За одно и то же один раз наказывает, а другой – прощает
11. Очень любит делать что-нибудь вместе
12. Если назначает какую-нибудь работу, то считает, что я должен делать только ее, пока не закончу
13. Начинает сердиться и возмущаться по поводу любого пустяка, который я сделал
14. Могу идти, куда захочу, и не спрашивать у него разрешения
15. В зависимости от моего настроения отказывается от многих своих дел
16. Когда мне грустно, пытается развеселить и воодушевить меня
17. Всегда настаивает на том, что за все мои проступки я, должен быть наказан
18. Его мало интересует то, что меня волнует и чего я хочу
19. Если б я захотел, то мог бы идти куда захочу каждый вечер
20. Имеет определенные правила, но иногда соблюдает их, иногда – нет
21. Всегда с пониманием выслушивает мои взгляды и мнения
22. Следит за тем, чтобы я всегда делал то, что мне сказано
23. Иногда у меня возникает ощущение, что я ему противен 24. Практически позволяет мне делать все, что мне нравится
25. Меняет свои решения так, как ему будет удобно
26. Часто хвалит меня за что-либо

27. Всегда точно хочет знать, что я делаю и где нахожусь
28. Хотел бы, чтобы я стал другим, изменился 29.Позволяет мне самому выбирать дело по душе 30.Иногда очень легко меня прощает, а иногда – нет
- 31.Старается открыто доказать, что любит меня
32. Всегда следит за тем, что я делаю на улице или в школе
33. Когда я сделаю что-нибудь не так, постоянно и везде говорит об этом
- 34.Предоставляет мне много свободы. Редко говорит «должен» или «нельзя»
35. Очень тяжело заранее определить, как поступит, когда я сделаю что-нибудь плохое или хорошее
36. Считает, что я должен иметь собственное мнение по каждому вопросу
37. Всегда тщательно следит за тем, каких друзей я имею
38. Когда его чем-то задену или обижу, не будет со мной говорить, пока я сам не начну
39. Всегда легко меня прощает
40. Хвалит и наказывает очень непоследовательно: иногда слишком много, а иногда слишком мало
41. Всегда находит время для меня, когда это необходимо 42.Постоянно указывает мне, как себя вести
- 43.Вполне возможно, что в сущности меня ненавидит 44.Проведение каникул я планирую по собственному желанию
45. Иногда может обидеть, а иногда бывает добрым и признательным
46. Всегда откровенно ответит на любой вопрос, о чем бы я ни спросил
47. Часто проверяет, все ли я убрал, как он велел 48.Чувствую, что он пренебрегает мною
48. Моя комната или уголок – это моя крепость: могу убирать ее или нет, он туда не вмешивается
49. Очень тяжело разобраться в его желаниях и указаниях

Ключ

позитивный интерес: 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36, 41, 46;

директивность: 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42, 47;

враждебность: 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38, 43, 48;

автономность: 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39, 44, 49;

непоследовательность: 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50.

Приложение В

Для анализа взаимосвязи между шкалами были использован корреляционный анализ. Использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Таблица В1. Эмпирические значения корреляционного анализа группы А.

Шкалы	УС	ФД	ФЦ	СЦ	СЖ	ОЭМ	ПМ	ДМ	ВМ	АМ	НМ	ПШ	ДО	ВО	АО	НО	ОМК	МЗ	МА	К	ПШ	ВТИ	УВ	Р
СЛ	0.0 61	- 0.1 61	- 0.102 *	- 0.232 *	- 0.105 **	- 0.171 **	- 0.327 **	0.11 9	0.136 *	- 0.136 *	0.008 0.10 2	- 0.10 2	0.01 1	0.243 *	0.028	0.04	-0.04 0.055	- 0.055	0.028	0.107	0.122	0.054	- 0.093	0.30 6**
УС		0.1 1	0.278 *	0.123	0.24*	0.2	0.315 **	0.02 4	- 0.242 *	0.211	- 0.083 *	0.09 2	0.19 3	- 0.107	0.156	0.084	0.323 **	0.268 *	0.338 **	0.339 **	0.296 *	0.073	0.196	0.04 9
ФД			0.822 ***	0.89* **	0.808 ***	0.945 ***	0.378 ***	- 0.18 1	- 0.275 *	0.219	- 0.276 *	0.11 4	- 0.06 7	- 0.229	0.159	- 0.252 *	0.489 ***	0.478 ***	0.372 **	0.44* **	0.44	0.428 ***	0.323 **	- 0.13 1
ФЦ				0.773 ***	0.867 ***	0.922 ***	0.592 ***	- 0.19 7	- 0.455 ***	0.279 *	- 0.307 **	0.17 2	0.08 1	- 0.182	0.164	- 0.115	0.433 ***	0.353 **	0.461 ***	0.348 **	0.062	0.434 ***	0.286 *	- 0.05 7
СЦ					0.788 ***	0.92* **	0.324 **	- 0.27 3*	- 0.254 *	0.314 **	- 0.379 ***	0.02 4	- 0.00 8	- 0.124	0.009	- 0.121	0.443 ***	0.453 ***	0.348 **	0.412 ***	0.103	0.361 **	0.366 **	- 0.09 9
СЖ						0.924 ***	0.54* **	0.22 7	- 0.459 ***	0.249 *	- 0.371 **	0.13 2	0.18 1	-0.1	0.092	- 0.044	0.58* **	0.522 ***	0.519 ***	0.494 ***	0.161	0.575 ***	0.368 **	0.08 8
ОЭ							0.494 ***	- 0.21 2	- 0.386 ***	0.274 *	- 0.354 **	0.12 4	0.05 5	- 0.177	0.11	- 0.129	0.514 ***	0.489 ***	0.44* **	0.45* **	0.126	0.476 ***	0.347 **	- 0.05 8
ПШ								0.06 3	- 0.59* **	0.364 **	- 0.236 *	0.23 8*	0.08	- 0.286 *	0.082	- 0.087	0.419 ***	0.405 ***	0.38* **	0.303 **	0.118	0.363 **	0.377 **	0.00 3
ДМ									0.47* **	- 0.508 ***	0.476 ***	- 0.07 6	0.05 9	- 0.107	- 0.099	- 0.142	0.101	0.24* *	- 0.116	-0.07	0.201	0.027	0.112	- 0.07 1
ВМ										- 0.298 *	0.513 ***	0.13 8	- 0.17 3	0.165	- 0.051	- 0.147	- 0.168	- 0.091	- 0.276 *	-0.23	0.003	0.207	- 0.134 0.12	- 0.12 4
АМ										- 0.123 *	0.123 0.05 1	- 0.05 25	- 0.25 4*	- 0.078	0.104	0.043	0.011	0.012	0.023	0.119	0.058	0.074	- 0.013 0.04	- 0.04 2
НМ											- 0.01 2	0.04 5	0.04 5	0.039	-0.032	0.087	-0.112	-0.003	-0.282 *	-0.233 *	0.123	-0.202	-0.176	-0.18 9

ПШ О	0.09 8	- 0.29*	0.672 ***	0.033	0.092	0.066	0.167	- 0.014	0.169	0.104	0.028	0.07 6
ДО		0.648 ***	-0.01	0.705 ***	0.127	0.171	0.039	0.015	0.077	0.109	0.109	- 0.02 7
ВО			- 0.181	0.626 ***	- 0.147	- 0.112	- 0.165	- 0.066	- 0.142	- 0.095	- 0.085	- 0.17 7
АО				0.029	0.006	- 0.045	0.119	0.192	-0.01	0.039	- 0.165	- 0.10 9
НО					- 0.112	-0.06	0.131	0.076	0.015	- 0.224	- 0.043	-0.03
ОМ К						0.92* **	0.824 ***	0.663 ***	0.683 ***	0.776 ***	0.751 ***	0.14 7
МЗ							0.575 ***	0.648 ***	0.627 ***	0.671 ***	0.719 ***	0.06 1
МА								0.532 ***	0.577 ***	0.757 ***	0.576 ***	0.17 2
К									0.273 *	0.499 ***	0.311 **	- 0.07 7
ПШ										0.345 **	0.417 ***	0.12 8
ВТИ											0.47* **	0.12 3
УВ												0.33 5**

* - p<0,05

** - p<0,01

*** - p<0,001

Приложение Г

Для анализа взаимосвязи между шкалами был использован корреляционный анализ. Использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Таблица Г1. Эмпирические значения корреляционного анализа. Группа Б.

Шкала	УС	ФД	ФЦ	СЦ	СЖ	ОЭМ	ШИМ	ДМ	ВМ	АМ	НМ	ШНО	ДО	ВО	АО	НО	ОМК	МВ	МА	К	ПИ	ВГИ	УВ	Р
СЛ	-0,086	0,161	0,079	0,028	0,082	0,076	0,092	0,054	0,161	0,078	0,149	0,002	0,041	0,045	0,117	0,175	0,008	0,118	0,093	0,08	0,027	0,115	-0,023	0,021
УС		0,047	0,048	0,065	0,003	0,033	0,075	0,047	0,085	0,198	0,135	0,032	0,239	0,201	0,017	0,276	0,222	0,118	0,284	0,084	0,035	0,077	0,479	0,236
ФД			0,886	0,866	0,838	0,953	0,375	0,372	0,495	0,262	0,446	0,056	0,173	0,27*	0,15	0,324	0,516	0,516	0,401	0,369	0,322	0,473	0,34*	0,231
ФЦ				0,874	0,848	0,941	0,474	0,362	0,539	0,335	0,438	0,002	0,209	0,238	-0,2*	0,266	0,569	0,584	0,442	0,365	0,448	0,492	0,373	0,155
СЦ					0,878	0,948	0,431	0,305	0,528	0,299	0,379	0,003	-0,18	0,215	0,20	0,263	0,584	0,599	0,439	0,415	0,411	0,478	0,392	0,176
СЖ						0,937	0,391	0,312	0,536	0,283	0,398	0,026	0,206	0,268	0,19	0,314	0,602	0,593	0,472	0,434	0,466	0,437	0,428	0,116
ОЭМ							0,425	0,373	0,562	0,296	0,461	0,002	0,221	0,282	0,19	0,332	0,583	0,591	0,451	0,41*	0,416	0,494	0,391	0,185
ШИМ								0,176	0,718	0,596	0,408	0,373	0,066	0,364	0,01	0,045	0,303	0,372	0,184	0,215	0,376	0,144	0,189	0,042
ДМ									0,499	0,303	0,532	0,146	0,564	0,471	0,00	0,544	0,022	-0,08	-0,04	0,062	0,085	0,123	0,081	0,336
ВМ										0,458	0,755	0,138	0,324	0,58*	0,08	0,35*	0,419	0,43*	0,369	0,322	0,398	0,329	0,284	0,112
АМ											0,196	0,121	0,245	0,28*	0,26	0,167	0,035	0,138	0,073	0,008	0,042	0,105	0,037	0,123

Научное издание

**Малахова Варвара Романовна
Чернявская Валентина Станиславовна**

**САМОРАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКА:
ОТ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ
ДО АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ**

Монография

Подготовлено в Морском государственном университете
им. адм. Г. И. Невельского
690059, Владивосток, ул. Верхнепортовая, 50а