

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА ВОЗРАСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**«ОБРАЗ Я» СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
профиль Психология образования
очной формы обучения, группы 02061403
Нонка Анастасии Степановны

Научный руководитель:
старший преподаватель
Шитикова Е. В.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ «ОБРАЗА Я» СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ	7
1.1. Развитие личности в старшем подростковом возрасте.....	7
1.2. Особенности «Образа Я» старших подростков.....	14
1.3. Значение интеллектуальных способностей в подростковом возрасте.....	28
1.4. Влияние интеллектуальных способностей на становление личности старших подростков.....	36
ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «ОБРАЗА Я» СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ.....	41
2.1. Организация и методы исследования.....	41
2.2. Изучение «Образа Я» старших подростков.....	43
2.3. Выявление интеллектуальных способностей в старшем подростковом возрасте.....	59
2.4. Анализ характера связи между особенностями «Образа Я» и интеллектуальными способностями в старшем подростковом возрасте.....	66
2.5. Рекомендации для старших подростков по развитию интеллектуальных способностей.....	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	80
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	85
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	92
Приложение 1. Диагностические методики в порядке их предъявления..	92
Приложение 2. Сводные таблицы полученных данных.....	117
Приложение 3. Результаты статистической обработки данных.....	121

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. На сегодняшний день одной из важных проблем современного общества является развитие зрелой, самостоятельной и самодостаточной личности. Зрелость определяется различными факторами, но основополагающим является сформированность самосознания личности и её структурных компонентов. Данной точки зрения придерживаются такие авторы как Ч. Кули, А. А. Реан, К. Рождерс, Е. Т. Соколова, В. В. Столин и другие.

Важнейшей функцией самосознания выступает обеспечение внутренней согласованности личности, сохранение относительного устойчивых форм поведения (И. С. Кон, Д. А. Леонтьев, А. М. Прихожан, Д. И. Фельдштейн, Е. В. Шорохова, Д. Б. Эльконин, и другие). По мнению многих авторов, когнитивный компонент раскрывается через «Образ Я» (К. Роджерс, И. И. Чеснокова и другие). Развитие когнитивного компонента влияет отношение подростка к себе и окружающим. Однако психологи отмечают, что «Образ Я» в старшем подростковом возрасте выступает основным компонентом самосознания личности и включает в себя: познавательный, поведенческий, и эмоционально-оценочный компонент (И. С. Кон, Д. А. Леонтьев, Е. Т. Соколова, А. А. Реан).

Социальная ситуация развития в подростковом возрасте предполагает новую иерархию отношений, при этом ключевыми являются отношения со сверстниками и отношение к себе. Данная формулировка выступает важной основой построения новообразований «Образа Я».

«Образ Я», как одно из ключевых новообразований в старшем подростковом возрасте, может развиваться лишь в ведущей деятельности. В качестве ведущей деятельности в старшем подростковом возрасте выступает: общественно-полезная деятельность (Д. И. Фельдштейн), учебно-профессиональная деятельность (Д. Б. Эльконин), общественно-значимая деятельность (В. В. Давыдов).

Однако, несмотря на разнообразие подходов к ведущей деятельности старших подростков, нет сомнений в том, что именно в ней должны развиваться центральные новообразования возраста, а именно: личностная рефлексия, самосознание, чувство взрослости, гипотетико-дедуктивное мышление (Л. С. Выготский, В. Н. Дружинин, Ж. Пиаже, А. М. Прихожан). Интеллектуальные способности позволяют сделать знание более согласованным, а соответственно ориентация и социализация в обществе протекает более положительно, что существенным образом влияет на развитие личности подростка. Новый уровень мышления, позволяет актуализировать свои умственные способности.

В психолого-педагогической литературе данная проблематика недостаточно освещена, однако в существующих исследованиях описаны отдельные компоненты «Образа Я» (М. М. Бахтин, И. С. Кон, Р. С. Пантлеев, Е. Т. Соколова, В. В. Столин, Д. И. Фельдштейн, и др.) и интеллектуальных способностей (В. Н. Дружинин, А. Н. Митин, С. Л. Рубинштейн, М. А. Холодная и др.).

Проблема исследования: каковы особенности «Образа Я» у старших подростков с разным уровнем интеллектуальных способностей?

Цель исследования: изучить особенности «Образа Я» старших подростков с разным уровнем интеллектуальных способностей.

Объект исследования: «Образ Я» старших подростков.

Предмет исследования: Особенности «Образа Я» старших подростков с разным уровнем интеллектуальных способностей.

Гипотеза исследования. «Образ Я» у старших подростков с разным уровнем интеллектуальных способностей имеет свою специфику, а именно: при высоком уровне интеллектуальных способностей и формальной успешности в учении будет доминировать рефлексивный вид и уравновешенный тип «Образа Я».

Достижение цели исследования предполагает решение ряда задач.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу с целью изучения сущности и специфики «Образа Я» у старших подростков, особенностей интеллектуального развития в старшем подростковом возрасте.
2. Изучить особенности «Образ Я» старших подростков.
3. Определить уровень интеллектуальных способностей и формальной успешности в учении старших подростков.
4. Проанализировать характер связи «Образа Я», интеллектуальных способностей и формальной успешности в учении старших подростков.
5. Разработать рекомендации по развитию интеллектуальных способностей старших подростков.

Теоретической основой исследования стали работы Л. С. Выготского, В. Н. Дружинина, И. С. Кона, Д. А. Леонтьева, А. Н. Митина, Д. И. Фельдштейна, М. А. Холодной, и других авторов, которые отмечают, важность развития интеллектуальных способностей в развитии самосознания старших подростков.

Методы исследования. Для достижения цели и решения поставленных задач, были использованы следующие методы исследования: анализ научной психолого-педагогической литературы, а также теоретических и эмпирических исследований по проблеме, диагностики структурных компонентов «Образа Я» и интеллектуальных способностей (тестирование, анкетирование), методы качественной и количественной обработки эмпирических данных (программы MS Excel и IBM SPSS. Statistics. 17.0, непараметрический статистический метод для 2-х независимых выборок критерий U-Манна Уитни, H – критерий Крускала–Уоллиса, коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена).

Методики исследования отбирались в соответствии с целями и задачами нашей работы:

1. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд в модификации Т. В. Румянцевой)
2. Краткий Ориентировочный Тест (В. Н. Бузин, Э. Ф. Вандерлик).

База и выборка исследования: МБОУ «СОШ №37» и МБОУ «СОШ №20», МБОУ «СОШ №7» в исследовании приняли участие 65 респондентов девярых классов, в возрасте 14 до 15 лет, из них 35 девушки и 30 юношей.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы нашего исследования могут быть использованы в работе психологов для создания коррекционно-развивающих занятий. Разработаны рекомендации для старших подростков по развитию интеллектуальных способностей.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты проведенного нами исследования были представлены в виде доклада на студенческой научно-практической конференции «Прикладные исследования в возрастной, педагогической и социальной психологии», состоявшейся в рамках Недели науки НИУ «БелГУ» - 2018г.

Структура и объем работы. Выпускная квалификационная работа состоит из оглавления, введения, двух глав (теоретической и эмпирической), заключения, списка использованных источников (85 наименований) и трех приложений. Работа изложена на 91 странице, имеет 16 рисунков, а также 1 таблицу.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ «ОБРАЗА Я» СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

1.1. Развитие личности в старшем подростковом возрасте

Понятие «личность» является одним из центральных в психологии, оно отражает всю многоплановость социального формирования индивида, а также является относительно поздним продуктом развития общества. По мнению А. Н. Леонтьева, индивид в ходе возрастного развития отражает определённый уровень сформированности личности, проходя множество этапов её становления [37].

Проблема развития личности в онтогенезе и социуме в течении длительного времени обсуждалась отечественными и зарубежными учеными, происходило расширение и углубление психологических знаний по данным вопросам, из которых следовал вывод о том, что становление личности обусловлено сложными психосоциальными механизмами развития. По мнению Д. И. Фельдштейна, развитие личности – это целостный по своему содержанию перспективно направленный процесс, который подчиняется определенным закономерностям на каждом этапе развития и выступает специфической формой социального движения, объектом которого является интегрированная социальная сущность индивида [70]. В. В. Столин [66], Л. И. Анциферова [2], А. В. Петровский [51] и др. в своих работах отмечают что, главным смыслом развития ребенка на всех этапах развития его личности является присвоение социальной сущности окружающего мира. Данный процесс начинается с восприятия себя, переходит к развитию и становлению рефлексии, оценке себя, после самоутверждение, постепенно переходя к самосознанию, развитию социальной ответственности, внутренних социальных мотивов, необходимости в реализации своих

возможностей, субъективном отражении себя частью общества и индивидуализации в нем.

Д. И. Фельдштейн отмечал важный факт того, что при овладении социальным опытом деятельности и межличностных взаимоотношений индивид начинает осознавать себя в социуме, что формирует его готовность к принятию ответственности за свои действия, тем самым индивидуально накапливаясь в его самосознании по отношению к обществу [70]. Данный процесс социального развития ребёнка в онтогенезе непрерывен. Мы считаем, что изменение отношения индивидуума к социуму зависят от определенных закономерностей психологического развития, его становления на прошедшем этапе, по соотношению к настоящим условиям формирования на каждой возрастной ступени.

Л. С. Выготский говорил о трех основных законах развития личности [14]. На первом этапе развития происходит переход от непосредственных, естественных форм поведения к опосредствованным, специально созданным, возникающим в процессе социального давления психическим функциям. Следующий этап предполагает изменение психических функций благодаря коллективным социальным формам поведения. Последний закон связан с предыдущим, в этот период происходит переход со внешнего во внутренний план, то есть предполагаются процессы интериоризации. Л. С. Выготский определял «личность» как понятие синонимичное «самосознанию», применительно к подростковому возрасту: «...то же, что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту пору: новое поведение человека, становится поведением для себя, человек сам осознает себя как известное единство. Это есть конечный результат и центральная точка всего переходного возраста...» [13, с. 11]. Отмечалось различие между ребенком и подростком в отношении их личности к словесному обозначению психологических действий. А. С. Шаров отмечает, что развитие самосознания подростка предполагает наличие новых типов психических связей в основе которых лежит рефлексия, то есть

отражение собственных переживаний в сознании подростка. Благодаря данной рефлексии формируется логическое мышление в подростковом возрасте. Если младший школьник говорит «мне думается», то подросток, гармонично развитый, будет говорить «я думаю». Присвоение психические акты приобретают только благодаря развитию самосознания личности [79].

Существуют разные точки зрения к определению границ подросткового возраста, мы придерживаемся мнения И. С. Кона [29] и Д. И. Фельдштейна [69], о том, что данный период жизни ребенка протекает на рубеже от 11 до 15-16 лет. Старший подростковый возраст определяется Д. И. Фельдштейном границами от 14 до 16 лет [70]. Хотя на данном этапе развития общества, границы все больше «размываются», наиболее целесообразным будет придерживаться этой точки зрения. Мы считаем, что данная «размытость» возникает в связи с рядом факторов, таких как неравномерность развития, диспропорциональность развития психики: старший подросток в одних отношениях может быть уже совсем взрослым, а в других будет преобладать инфантилизм. Физическое созревание подростка сейчас проходит гораздо быстрее, чем в прошлом столетии, что и мы видим на данный момент. Социальное созревание при этом стало отставать в темпе развития. Социологи отмечают основным критерием зрелости, начало самостоятельной трудовой жизни. Учитывая это гармоничнее развивается сельская молодежь, потом рабочая, а позже те, кто учатся и являются студентами. У работающей молодежи действительно раньше формируется чувство личной ответственности, в отличие от студенческой молодежи.

Анализ нового психического состояния современного подростка, позволил Д. И. Фельдштейну установить и содержательно охарактеризовать несколько основных стадий подросткового развития [69]. Младший школьный возраст обозначается как «локально-капризный», отличительной особенностью данного возрастного этапа, проходящего на рубеже от 10 до 11 лет, является желание проявить самостоятельность и доказать значимым

взрослым свою состоятельность, это происходит через решение единичных задач.

На втором этапе развития подростка, обозначенном как «право-значимый», средний подросток, в возрасте от 12 до 13 лет (включительно), не может быть удовлетворен только тем, что принимает какие-либо решения (в семье, группе сверстников) и осуществляя частные задачи. Появляется четкая ориентировка на признание обществом. В среднем подростковом возрасте осваиваются не только обязанности, но также становятся четкими границы своих прав и возможностей. Чувство взрослости опосредуется через уровень понимания «я могу это сделать», и «я должен делать это» [70].

Старший подростковый возраст определен стадией «утверждающе-действенной». В возрасте от 14 до 15 лет (включительно) подросток приобретает понимание того, что он уже готов как взрослая личность функционировать в мире взрослых. Для того чтобы это реализовать индивид пытается показать и применить свои возможности в различных видах деятельности, всячески проявляет свои достоинства в социуме. В последствии появляется понимание социальной принадлежности, необходимости самоопределиться и самореализоваться в обществе. Акцент, Д. И. Фельдштейн делал на том, что: «...самоопределение – выступает не только как один из множества компонентов состояния психики на данном этапе онтогенеза, но он и является основным для понимания подросткового возраста, включающий основные тенденции развития социальной зрелости растущей личности...» [69, с. 164].

По мнению А. А. Реана, содержание отношения подростка к своей личности, деятельности, поступкам и окружающим обусловлены прежде всего характером самооценки, которая обуславливает содержание такого личностного новообразования как «социальная ответственность». Социальная ответственность предполагает готовность за взятие на себя обязанностей общества (за себя в общем деле, за это дело и за других людей)

определяя итог принятия подростком идеалов и целей окружающего социума [57].

Младший подросток, в данном контексте, обладает характерной для него неадекватно заниженной самооценкой. Средний подросток, также, отираясь на оценку сверстниками и другими значимыми людьми своей личности сохраняет ситуативно заниженную оценку своих достоинств. В то же время, старший подросток приобретает, так называемую «оперативную самооценку», которая определяет самооценку своих качеств в настоящий момент времени. Старший подросток сравнивает свои особенности личности с определенными нормами, воспринимающимися им как идеальные формы его личности.

Мы считаем, что личностная рефлексия в старшем подростковом возрасте также является одним из основных механизмов самосознания. Характерной её чертой является понимание своего внутреннего состояния и состояния других людей (основываясь на эмпатийных способностях). По мнению К. А. Бабиянца, для каждой стадии развития подросткового возраста содержание рефлексии разное. Младший подросток рефлексиирует отдельные поступки сверстников и значимых взрослых. В среднем подростковом возрасте происходит интериоризация из внешнего во внутренний план, благодаря чему центральным является отреагирование и рассмотрение черт своей личности, поведения, опосредованные через характер общения с окружающими. Старшие подростки, в свою очередь, начинают критиковать свою личность, однако это характерно только для трети респондентов [4].

Мы можем говорить о том, в процессе онтогенетического развития подростки обладают различными уровнями социальной зрелости, отражающимися в различных стадиях подросткового возраста. Так, младший подросток осознает свою социальную принадлежность и его идентичность ставит себя на равне с другими. Благодаря социально признаваемым делам индивид постепенно переходит в стадию среднего подросткового возраста, происходит перестройка самосознания и сознания в целом, подросток

осознает себя как значимый для социума субъект деятельности. Важно отметить, что желание проявить себя фиксируется именно в старшем подростковом возрасте, благодаря пониманию своей приобщенности к социуму в целом, развивается предметно-практическая деятельность, вынуждающая самоопределяться и реализовывать себя.

Из вышесказанного вытекает вопрос: каковы основные личностные новообразования подросткового возраста, возникающие после прохождения кризиса? Т. В. Драгунова указывает, что: «...вмешательство в развитие подростка необходимо, поскольку возникновение «кризиса» в подростковом возрасте зависит не столько от биологических предпосылок, сколько от социальной активности в жизни ребенка...» [20, с. 41]. М. Мид, установила, что подростковый период может иметь разную длительность и проходить вполне гармонично без кризисных признаков [44]. И. А. Кибальченко отмечал, что: «...чем дольше подростка воспринимают как ребенка младшего возраста и дают ему мало возможностей выполнения деятельности взрослых, тем дольше и «кризисной» будет данный этап жизни...» [27, с. 52]. Таким образом организация возможности включения подростка в общественно-полезную, значимую деятельность – ускоряет и гармонизирует процесс созревания личности в целом.

По нашему мнению, основными критериями культурного развития подростков является окончание деятельности учения, переход в стадию профессиональной деятельности, её стабильности, материальная независимость от окружающих (семьи), служба в армии, создание своей семьи, появление первенца в семье. Важно отметить, что десинхрония наблюдается в том, что одна и та же личность может быть успешна в профессионально-трудовой деятельности, имея при этом проблемы в построении межличностного взаимодействия.

А. Н. Леонтьев, отмечал, что «...социальный статус подростка мало чем отличается от детского, поскольку большинство детей находятся в материальной зависимости от родителей...» [37, с. 182]. Основным видом

деятельности в котором они могут продуктивно реализовать себя является учеба и общение со сверстниками.

Согласно Л. С. Выготскому, кризисное состояние в онтогенезе подростка связано с такими факторами как: «...возникновением новообразования в сознании подростка и перестройкой отношений между ребенком и средой, данная перестройка составляет главное содержание подросткового кризиса...» [13, с. 7]. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что особенности проявления и протекания подросткового определены, прежде всего, конкретной культурно-исторической, социальной ситуацией развития подростка, его социальным положением во взрослом мире.

Главными новообразованиями подросткового возраста выступают: чувство взрослости (Л. С. Выготский, Д. И. Фельдштейн) [14; 70], оно проявляется в отношении к себе как к взрослому, полностью формируется оно после того как сформировалась и объективная и субъективная его составляющие; активное развитие самосознания (А. А. Бодалев, А. М. Прихожан) [8; 54], вытекает из сформированности отдельных его компонентов, «Образ Я» обычно складывается из личностно значимых качеств, достоинств окружающих; личностная рефлексия (Н. И. Гуткина, К. Н. Поливанова) [16; 53]; критичность мышления (Л. С. Выготский) [12]; развитие волевых качеств личности (И. С. Кон) [29], гипотетико-дедуктивное мышление (Ж. Пиаже) [52].

Отметим, что в целом, подростковый возраст является важнейшей фазой формирования личности, поскольку характер деятельности индивида, его структура и состав изменяются. Начинает закладываться фундамент осознанного поведения, опосредуются и развивается нравственность и видоизменяются социальные установки.

Д. И. Фельдштейн в своих работах отмечал, что: «...подростковый возраст, является переходной ступенью между детским и юношеским возрастом представляет собой один из самых сложных этапов развития

психики...» [69, с. 11]. В связи с этим необходимо учитывать специфику личности младшего и старшего подростка.

Итак, развитие личности – это процесс социализации, связанный с осваиванием социального опыта, и индивидуализацией, опосредованной «Я» от «не Я», проявлением самостоятельности благодаря увеличению и расширению межличностных отношений, в которых индивид может проверить себя, выработывая перспективные цели дальнейшей деятельности и покидая рамки стандартной деятельности.

Л. Хьелл указывает на то, что формирование личности подростка происходит благодаря процессам изменения характера деятельности. Он отмечает, что «...внутри развивающейся системы деятельности и проявляются узлы социального движения...» [76, с. 465]. Эти «узлы» позволяют достигнуть детям еще в младших возрастах индивидуальной позиции его «Я» по отношению к обществу.

Формирование системы представлений индивида о себе в тоже время является одним из этапов созревания личности, который позволяет гармонизировать и воспитать более зрелого человека. Данную систему представлений часто называют «Образом Я» (Я – образом).

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что личность в старшем подростковом возрасте развивается в ускоренном темпе. Подросток постоянно рефлексировать, ищет смыслы, его психическая деятельность активизируется благодаря разнообразию межличностных отношений основой которых является взаимодействие со сверстниками и разного рода деятельности, это является основой гармоничного созревания на данном этапе.

Для более точного определения специфики содержания «Образа Я» обратимся к следующему параграфу.

1.2. Особенности «Образа Я» старших подростков

Такие авторы как В. И. Долгова [18], И. В. Дубровина [22], и О. Ф. Иващук [24] отмечают, что «Образ Я» является составным компонентом самосознания и оканчивает свое формирование в старшем подростковом, младшем юношеском возрасте. В то время как понятие «Я-концепции» и самосознания идентичны по смыслу.

Понятие «Я-концепции» было введено американским психологом и философом У. Джеймсом в конце 19 века, но в социальной психологии уточнение данного понятия зафиксировано Ч. Кули [34]. В современной психологии Я-концепция рассматривается как один из компонентов личности, как отношение индивида к самому себе. «Я-концепция» – это совокупность установок на самого себя. Как и в самосознании, «Я-концепция» подчеркивает три психологические составляющие: «Образ Я» – представление индивида о самом себе – когнитивный компонент; самооценка – эмоционально-аффективная оценка этого представления, поведенческий компонент частично определяется первыми двумя компонентами. Предметом «Образа Я» и самооценки индивида может выступить любая из граней его личности. Мы можем говорить о том, что важнейшей функцией самосознания является обеспечение внутренней согласованности личности между всеми ее компонентами, а также сохранение относительно устойчивы форм поведения (А. М. Прихожан, Д. Б. Эльконин, Е. В. Шорохова, К. Роджерс и другие).

Самосознание – это осознание и оценка человеком самого себя как субъекта практической и познавательной деятельности, как личности (то есть своего нравственного облика и интересов, ценностей и мотивов поведения). И. С. Кон определяет самосознание как: «...совокупность психических процессов, через которые индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, а его представления о самом себе складываются в определенный «Образ Я»...» [29, с. 117].

С точки зрения Е. В. Буренкова и Д. В. Орловой, структура самосознания включает в себя несколько взаимосвязанных компонентов, а

именно: самопознание (изучение индивидом своих психических и физических качеств); эмоционально-ценностное отношение к себе как к личности, а также саморегулирование своего поведения [11].

В работах И. С. Кона, «Образ Я» является не только отражением в форме определенных представлений или понятий, а это прежде всего асоциальная установка, отношение личности к самой себе, включающее три основных компонента: 1) познавательный (когнитивный) – знание себя; 2) эмоциональный (оценка качеств своей личности); 3) поведенческий (практическое отношение к себе) [29]. В нашей работе основополагающим будет выступать данный подход к понятию «самосознания» и «Образа Я».

А. А. Реан, определяет «Образ Я» как: «...обобщенное субъективное представление человека о себе, своих качествах, которые отражают себя как профессионала и как личность...» [57, с. 12].

По определению Д. А. Леонтьева, «...самосознание является основной формой переживания человеком своей личности, то есть индивид отражает данной форме самого себя...» [39, с. 133]. Понятие «Я», по мнению автора, имеет несколько граней:

1. «Физическое Я» отражает сознание образа своего тела как олицетворения «Я», осознание физиологических дефектов, понимание здоровья.

2. «Социально-ролевое Я», отождествляется через понимания индивидом тех или иных социальных ролей и выполняемых им функций в обществе. По мнению автора, это важный, хоть и не главный компонент в структуре идентичности личности. Определяется своя социальная идентичность через ряд понятий, отражающих свою роль и функцию в окружающем социуме.

3. «Психологическое Я» определяется через восприятие черт своего характера, личности, мотивов поведения, потребностей и способностей, отвечающих на вопрос «Какой Я?». «Психологическое Я», по

мнению Д. А. Леонтьева, является фундаментом и основой «Образа Я», отмечая, что «Физическое Я» и «Социальное Я» входят в его состав.

4. «Я», связанное с представлениями о себе, а также первичной точкой отсчета любых представлений о себе, определяются в ряде формулировок, например: «Если я думаю – значит я существую». Автор определяет его «Экзистенциальным Я», так как в нем отражены особенности личности, которые задаются вопросами бытия индивида.

5. Смыслом «Я», является самоотношение, проявляющееся в самооценке как общем позитивном или негативном отношении к себе [39].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что «Образ Я», в данном возрасте является одним из основных этапов развития самосознания личности, поскольку появление личностной рефлексии, позволяет развивать каждый из компонентов «Образа Я».

Л. Первин говорил о том, что характер самооценки в подростковом возрасте определяет гармоничность «Образа Я», благодаря оценке субъектом качеств своей личности, качеств характера, места которое занимает индивид в социуме. Самооценка в этом возрасте осуществляет регуляцию поведения человека [50]. Мы считаем, это доказывает влияние эмоционально-аффективного компонента на поведенческий компонент «Образа Я».

Исследованием «Образа Я» как одной из основных детерминант развития личности занимались многие ученые, психологи, изучая данное понятие с различных позиций. Для лучшего понимания рассмотрим их.

Мы считаем, что благодаря самосознанию человек выделяет себя из всего окружающего мира, определяет свое место в отношении социума и общественных событий. Как мы уже отметили выше, самосознание тесно связано с рефлексией, где оно выходит на уровень теоретического мышления.

С точки зрения С.Л. Рубинштейн: «...самосознание является высшим видом сознания, возникшим как результат развития сознания...» [60, с. 513]. То есть, самосознание развивается благодаря формированию сознания

личности, а не на оборот. Т. С. Леви отмечает: «...отношение человека к своему телу является неотъемлемой частью самоотношения и аккумулирует в себе его суть...» [36, с. 73], то есть образ «Физического Я» формируется первоначально и является одним из основополагающих в развитии целостного «Образа Я» в подростковом возрасте. М. М. Бахтин [5], В. В. Столин [66], указывают на то, что самосознание диалогично, т. е. отношение к себе развивается и существует в форме внутреннего диалога.

Первым кто ввел в психологию понятие «Образа Я» был У. Джемс [17]. По его мнению, существует личностное, глобальное «Я», отражающее в себе два основных компонента: «сознающее – Я» и «Я – объект». Одними из первых исследований «Образа Я» занимались такие психологи социологи как: Ч. Кули [34] и Дж. Г. Мид [85], они разрабатывали концепцию «зеркального Я», ее теоретической основой выступило положение о том, что прежде всего социум определяет содержание и особенности формирования «Образа Я» ребенка. «Образ Я» развивается посредством механизмов восприятия и последующих реакций на определенного человека, с которыми личность себя идентифицирует.

Представители когнитивного направления в психологии «Образ Я» относят к процессам, которые тесно связаны с «самопознанием» личности. Данное направление отрицает целостность «Образа Я», в связи с тем, что личность в ходе онтогенеза приобретает множество «Образов Я» и различные процессы самоконтроля, изменяющиеся в зависимости от социальной ситуации развития в настоящий момент.

Одним из представителей данного направления является Л. Хьелл, выделяющий в структуре самосознания, определенные «Я – схемы», описывая данным понятием когнитивные структуры, позволяющие обобщить полученный опыт (относительно своей личности), эти механизмы упорядочивают и направляют процесс переработки данных, связанных непосредственно с личностью человека [76].

Представители психоаналитического подхода в психологии, начали изучение «Образа Я» с анализа телесных переживаний индивида. Первым данную точку зрения выдвинул З. Фрейд. Он отмечал значимость межличностных отношений и построения взаимоотношений с социумом для более гармоничного развития личности [72].

К. Хорни [74] и Э. Эриксон [83], представители психосоциального подхода, также определяют и анализируют «Образ Я» во взаимодействии индивида и социума в различных плоскостях, благодаря чему формулировались другие теории образования понятий о себе.

Американский психоаналитик К. Хорни, различает две грани «Образа Я»: «актуальное(эмпирическое) Я» и «идеализированное Я», где первое определяется всем, чем характеризуется личность в настоящее время (тело, душа), а второе предполагается описанию через «иррациональное воображение» [74].

По мнению Дж. Лихтенберга «Образ Я» является четырехступенчатым этапом развития самосознания своего «Я». На первом этапе проходит самодифференциация, развивается первичный опыт ребенка. Второй этап предполагает осознание и упорядочивание индивидом представлений о своем «Я». На третьей ступени происходит интеграция телесного «Я» и грандиозных образов себя. Функцией четвертого этапа выступает упорядочивание «Связного Я» в психическом и его влиянием на «Эго» [40].

Х. Хартманн в своей книге, описывал различия между понятиями «Эго» и «Я». В его работах описано, что: «...«Эго» можно разделить на «воспринимаемое Я» и «невоспринимаемое Эго»...» [73, с. 36]. В след за Х. Хартманном, Э. Эриксон рассматривал «Образ Я» через призму понятия «Эго» или эгоидентичности. Эгоидентичность формируется под действием культурной среды человека и благодаря его возможностям. Существует восемь стадий развития самосознания, которые непосредственно связаны с изменениями эгоидентичности, а также включаются «критические точки» возникающие при решении внутреннего конфликта, которые характерны для

различных возрастных этапов развития. Э. Эриксон упоминает о механизме формирования «Образа Я» как о процессе, проходящем на уровне неосознаваемого [83].

По мнению Дж. Марсиа, идентичность развивается на протяжении всей жизни, и развивается благодаря тому, что, во-первых, человек начинает постепенно осознавать свои качества, как бы присваивая их себе, а во-вторых самостоятельно и осознанно принимает решение относительно того каким ему быть. Автор выделил четыре статуса, которые определялись на основе самопознания индивида:

1. Достигнутая идентичность (возникает после прохождения кризиса, при условии сформированности личностных целей, убеждений и ценностей).

2. Мораторий (происходит во время кризиса, когда человек активно решает различные задачи).

3. Преждевременная идентичность (при отсутствии ситуации кризиса идентичности, но имея при этом набор целей и планов).

4. Диффузная идентичность (лишенная идентичности или отсутствие обязательств перед кем-либо, что ведет к апатии) [43].

Таким образом, мы можем обобщить, что в классическом психоанализе сознание и самосознание рассматриваются как явления, находящиеся в одной плоскости и испытывающие влияние бессознательных влечений и импульсов. Самосознание подвергается постоянному давлению неосознанных влечений и находится под постоянным давлением требований реальности, и при этом помогает во взаимодействии данных «противоборствующих» сторон, сохраняя свою функцию с помощью особых механизмов психологической защиты (вытеснение, проекция, сублимация и т.д.). Обобщая при этом психодинамический подход к изучению «Образа Я», мы можем выделить понятия: «Я-конструкт», «объект Я», «реальное Я», описывается содержание внутриличностных конфликтов в структуре «Я», излагается классификация механизмов психологической защиты,

составляющих важнейшие элементы современных представлений об «Образе Я», но важно отметить что психодинамический подход не раскрывает динамику и структуру всех личностных смыслов индивида, все определяется механизмами косвенно участвующими в их преобразовании.

В гуманистическом направлении, психологи рассматривают «Образ Я» как систему самовосприятий (самопониманий) и связывают развитие представлений о себе, прежде всего с непосредственным опытом индивида. Делая акцент на целостности организма, взаимосвязи внутреннего функционирования и взаимодействия со средой в рамках единого поля деятельности. Отличительной характеристикой данного подхода является разрабатываемые предложения об индивидуальности опыта индивида, а также его стремлении к самоактуализации и самореализации. Представители гуманистической школы первыми ввели понятие «Я-концепции», и определили особенности ее «Образа Я».

Американский психолог К. Роджерс, контролировал и интерпретировал поведение, описывая его влияние на выбор индивидом своей активности, что обуславливает особенности формирования позитивной или негативной концепции «Я» [58].

Мы можем говорить о том, что в целом, поведение индивида трактовалось как попытка достичь согласованности «Образа Я», а его развитие является процессом расширения зон самопонимания в результате когнитивной самооценки.

С исследованием «Образа Я» как системы человеческого опыта связана теория личностных конструктов Дж. Келли, которая оперирует понятием «конструкта» как единицы опыта, или же способа толкования реальности, изобретенного человеком. Человеческий опыт, при этом, формируется на основе системы личных конструктов. Личностные конструкты, при этом, определяют ту систему субъективных категорий, через которые субъект воспринимает социум в целом [26].

Значимый вклад в исследование «Образа Я» внес Р. Бернс. Его понимание «Образа Я» связывается с представлениями о самооценке как совокупности установок личности «на себя» и как общего количества представлений личности о самой себе, это происходит благодаря выделению описательной и оценочной составляющих «Образа Я». «Картина Я» в данном случае выступает описательной характеристикой, а составляющей «Образ Я», связанной с отношением к себе или к отдельным своим качествам выступает термин «самооценка». По мнению Р. Бернса, «Образ Я» определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем. Рассматривая структуру самосознания, автор отмечал, что «Образ Я» и самооценка поддаются лишь условному различению, поскольку в психологическом плане они неразрывно взаимосвязаны и являются практически идентичными характеристиками [7].

В концепции самосознания Р. Ассаджоли выделяется процесс – «персонализация» и структура – набор «субперсон», или «субличностей». При этом структурные изменения в самосознании личности считаются: «...следствием процессов «персонификации» и «персонализации», эти изменения, в свою очередь, связаны с особенностями самоотождествления и самопринятия человека...» [3, с. 79]. «Субличность» в данной теории представляется как динамическая подструктура личности, обладающая относительно независимым способом существования. Самыми типичными «субличностями» человека являются образования, которые связаны с социальными ролями. Так, «Персональное Я», по мнению автора, включает в себя множество динамических «Образов Я» или же «субличностей», которые образуются, благодаря идентификации себя с различными ролями, которые человек играет в жизни. Важным вкладом в развитие понятия «Образа Я» явились утверждения о соответствии отдельных идентифицированных «Образов Я» «Персональному Я», а также о недопустимости преобладания над ним любой из субличностей [3].

Обобщая исследования зарубежных авторов, мы можем говорить о том, что «Образ Я» представляет собой набор характеристик, с помощью которых каждый из нас описывает себя как индивидуальность, как существо, обладающее психологическими свойствами: характером, личностными особенностями, способностями, привычками, странностями и склонностями. Однако изменения локальных, специализированных «Образов Я», как и частных самооценок, не изменяют самосознание, составляющее ядро личности.

В отечественной психологии «Образ Я» рассматривался, обычно, в русле изучения самосознания. Эта проблематика отражена в монографических исследованиях Е. Т. Соколовой [53] и В. В. Столина [66]. По мнению многих отечественных авторов, отношение человека к себе является базовым конструктом личности, поскольку влияет на установление отношений, достижение целей, а также приумножает способы формирования и достижения решения в кризисных ситуациях.

О. Ф. Иващук отмечает, что в структурно-динамическом подходе: «...«Образ Я» складывается благодаря влиянию оценочного отношения своих мотивов, целей и результатов своей деятельности (поступков) связанных с другими людьми, с социальными нормами поведения, принятыми в социуме...» [24, с. 121]. Автор также отмечает, что «Образ Я» это относительно устойчивое неперенное условие ежедневного и постоянного акта постановки цели. В большей или меньшей степени он осознан, и переживается как уникальная система представлений человека о самом себе, на основе которой он будет строить свои взаимоотношения с другими людьми и самим собой [24].

В русле структурно-динамического подхода к исследованию «Образ Я» происходит соотнесение устойчивых и динамичных характеристик, самосознания и «Образ Я». В. И. Долгова, указывает на то, что: «...«Образ Я» является структурным образованием, а самосознание – его динамической характеристикой...» [15, с. 8]. Через понятие самосознания определяются

источники, этапы, уровни и динамика его формирования в различных ситуациях. За основу берутся принципы единства сознания и деятельности, формирования, развития и т.д. Развитие самосознания и профессионального «Образа Я» рассматривается как результат становления человека как личности и его профессионализации в обществе.

В «Образе Я» содержится ограниченный набор характеристик, связанных с включенным набором социальных ролей, опирающихся на позиции других людей, профессию и профессиональное становление. Осознание «Образа Я» связано с ситуативными препятствиями в деятельности, с приспособительной реакцией в ответ на внешнее воздействие других людей (Е.А. Климов [28]; Е.В. Шорохова [80]), с зависимостью человека от других людей при выполнении совместной деятельности, а также с более ранними сроками возникновения, по сравнению с профессиональным самосознанием.

Представитель когнитивного направления Ф. Патаки отмечает, что «Образ Я» является установочным образованием, включающим такие компоненты:

1. Когнитивный – образ своих качеств, способностей, возможностей, социальной значимости, внешности и т. д.
2. Аффективно-эмоциональный – отношение к самому себе (самоуважение, себялюбие, самоуничижение и т. д.), в том числе и как к обладателю данных качеств.
3. Поведенческий – реализация на практике мотивов, целей в соответствующих поведенческих актах [49].

Раскрывая понятие «Образа Я» как активно-творческое, интегративное начало, позволяющее индивиду не только осознавать себя, но и сознательно направлять и регулировать свою деятельность. При этом И. С. Кон подчеркивает, что «Образ Я» является не просто отражением в форме представлений или понятий, но и социальной установкой, разрешаемой через отношение личности к себе самой [29].

В свою очередь, В. В. Столин в структуре самосознания выделяет три уровня: 1) физический «Образ Я» (схема тела), обусловленный потребностью в физическом благополучии организма; 2) социальная идентичность, связанная с потребностью человека принадлежать к общности и обусловленная стремлением быть в этой общности; 3) дифференцирующий «Образ Я», характеризующий знания о себе в сравнении с другими людьми, придающий индивиду ощущение собственной уникальности и обеспечивающий потребности в самоопределении и самореализации. Автор отмечает, что анализ итоговых продуктов самосознания, которые выражаются в строении представлений о самом себе, «Образе Я» или «Я-концепции», осуществляется либо как поиск видов и классификаций «Образов Я», либо как поиск «измерений», т. е. содержательных параметров этого образа [66]. При этом «Я-концепция» (самосознание) и «Образ Я» обозначаются как понятия идентичные.

Д. А. Ошанин выделяет в «Образе Я» когнитивную и операциональную функции. «Когнитивный образ Я» является «хранилищем» сведений об объекте, выявляются потенциально полезные свойства объекта. «Оперативный образ» – это идеальное специализированное отражение преобразуемого объекта, складывающееся по ходу выполнения конкретного процесса управления и подчинения задаче. Он участвует в преобразовании информации, поступающей от объекта, в целесообразные воздействия на объект. В «оперативных образах» всегда присутствует «когнитивный фон», который, составляя более или менее полезную информацию об объекте, может непосредственно использоваться в действии. В этом случае вся структура становится оперативной. При этом различие между «оперативным» и «когнитивным образом» перестает существовать [48].

По мнению Д.А. Ошанина, одной из основных особенностей «Образа Я» является двойственность его назначения:

1. Инструмент познания – «Образ Я», призван отражать объект во всем богатстве и многообразии доступных его отражению свойств.

2. Регулятор действия – специализированный информационный комплекс, содержание и структурная организация которого подчинены задачам конкретного целесообразного воздействия на объект [48].

Самосознание, по мнению А.Г. Спиркина, определяется как «...осознание и оценка человеком своих действий, их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка себя и своего места в жизни...» [65, с. 681].

В структуре самосознания, по В. С. Мерлину, выделяются четыре главных компонента, которые предложено рассматривать как фазы развития: «...сознание тождественности, сознание «Я» как активного начала, как субъекта деятельности, осознание своих психических свойств, социально-нравственная самооценка...» [43, с. 87]. В свою очередь, В.С. Мухина считает структурными единицами самосознания совокупность ценностных ориентаций, которые наполняют структурные звенья самопознания:

1. Ориентацию на признание своей внутренней психической сущности и внешних физических данных.
2. Ориентацию на признание своего имени.
3. Ориентацию на социальное признание.
4. Ориентацию на физические, психические и социальные признаки определенного пола.
5. Ориентацию на значимые ценности в прошлом, настоящем, будущем.
6. Ориентацию на основе права в обществе.
7. Ориентацию на долг перед людьми.

Самосознание при этом выглядит как психологическая структура, представляющая собой единство звеньев, которые развиваются по определенным закономерностям [46].

Самопознание и самоотношение, ранее выделенные в структуре самосознания, В. В. Столин относит к «горизонтальному строению самосознания» и вводит понятие «вертикального строения самосознания».

Он выделил три уровня в развитии самосознания: организменный, индивидуальный, личностный [66].

Таким образом, мы можем говорить о том, что самосознание в отечественной психологии рассматривается как совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, в результате которой образуется представление о себе как субъекте действий и переживаний, а представления индивида о самом себе складываются в определенный «Образ Я».

В положениях культурно-исторической теории психики человека обозначены основные исследования проблемы самосознания личности. В такого рода исследованиях самосознание рассматривается как этап в развитии сознания, подготовленный развитием речи и ростом самостоятельности, и изменениями во взаимоотношениях с окружающими. Выше были освещены некоторые положения данной теории. Основопологающим принципом для понимания природы «Образа Я» личности является принцип его социальной детерминированности. Это положение отражено в культурно-исторической концепции психического развития Л. С. Выготского [14], в теории деятельности А.Н. Леонтьева [38].

Считается, что формирование личности происходит под влиянием других людей и предметной деятельности. При этом оценки других людей включаются в систему самооценок личности. Далее самосознание включает отделение субъекта от объекта, «Я» от «не-Я»; следующим элементом является обеспечение целеполагания и далее – отношение, основанное на сопоставлении, связях предметов и явлений, понимании и эмоциональных оценках, – как еще один элемент. Через деятельность человека происходит формирование сознания (самосознания), которое в дальнейшем влияет и регулирует ее. Самосознание также «выравнивает» когнитивные компоненты «Образа Я», подстраивая их к уровню высших ценностных ориентаций личности. В своем реальном поведении на человека влияют не только эти высшие соображения, но и факторы низшего порядка: особенности ситуации,

спонтанные эмоциональные импульсы и т.д. Это весьма затрудняет прогнозирование поведения личности на основе ее самосознания, вызывая в некоторых случаях скептическое отношение к регулятивной функции «Я».

Таким образом, представленные выше результаты анализа научной литературы показывают, что существует множество подходов в изучении «Образа Я», рассматривающих проблему в тесной связи с самосознанием личности, с различных теоретических позиций, иногда взаимосвязанных, а иногда и противоречащих одна другой, однако все они указывают на то, что «Образ Я» развивается в деятельности индивида и в рамках его социальных отношений, активное развитие которых происходит в старшем подростковом возрасте.

1.3. Значение интеллектуальных способностей в старшем подростковом возрасте

Проблема интеллекта и интеллектуальных способностей человека является дискуссионной и не решена на данный момент полностью. Ученые ещё не пришли к единому мнению в определении «интеллекта», хотя и опираются на него во многих науках. Многогранность данного понятия является одной из причин, по которым ученые затрудняются четко определить это явление.

Важность исследований проблем интеллекта сегодня не вызывает сомнений (М.А. Холодная, М.К. Акимова, В.Ф. Спиридонов и др.). Проблеме интеллекта и мышления посвящены труды Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, Д. Векслера, Б.М. Теплова, А.Н. Леонтьева, и других. Интеллект обуславливает успешность деятельности, определяет разумность поведения и взаимоотношений, являясь при этом ведущим качеством когнитивного и целостного развития личности, что находит непосредственную связь с понятием «Образа Я».

Классическим примером многофакторной теории интеллекта является модель Л. Терстоуна, выделившего семь так называемых первичных умственных способностей, проявляющихся независимо друг от друга и отвечающих за конкретные группы интеллектуальных операций. Это следующие способности: к пониманию значений слов; к быстрому нахождению соответствующих заданному критерию слов; к оперированию в уме пространственными отношениями; к легкому оперированию цифровым материалом; к логическому рассуждению; к запоминанию и воспроизведению информации; к восприятию зрительных образов [41]. Развивая идеи Л. Терстоуна, Дж. Гилфорд создает структурную модель интеллекта, в которой каждый фактор характеризуется сочетанием одного из пяти типов умственных операций (опознание и понимание предъявленного материала, поиск в одном направлении при наличии единственного верного ответа, поиск в разных направлениях при наличии нескольких в равной мере правильных ответов, оценка правильности или логичности заданной ситуации, запоминание и воспроизведение информации), четырех форм содержания материала (конкретный, символический, семантический, поведенческий) и пяти разновидностей конечного результата интеллектуальной деятельности (единичные объекты, классы объектов, отношения, системы, трансформация материала, импликации или предвидение результата), что приводит к наличию не менее 120 отдельных интеллектуальных способностей [15].

Другая группа концепций базируется на идее наличия общего фактора интеллекта («general factor»), определяющего в конечном итоге специфику и продуктивность всей интеллектуальной деятельности человека. Классическим примером такого подхода является двухфакторная теория интеллекта Ч. Спирмена, полагавшего, что фактор «G» представляет собой особую «умственную энергию», различия в уровне которой и определяют индивидуальные способности устанавливать связи и отношения между

элементами собственных знаний и элементами содержания тестовой задачи [74].

Из вышесказанного можно отменить две точки зрения на природу интеллекта. Первая заключается в том, что существует единый (общий) фактор интеллектуальных способностей, по которому можно судить об интеллекте в целом. Объектом исследования в данном случае являются ментальные механизмы, которые определяют интеллектуальное поведение человека, его приспособляемость к окружающей действительности, а также взаимодействие его внутреннего и внешнего миров (Ч. Спирмен, Р. Стернберг, Г. Ю. Айзенк). Примером теории целостности интеллектуальных способностей является теория вычисления коэффициента умственного развития или уровня интеллекта («intelligent quotient» – IQ). Данные теории являются основополагающими в нашем исследовании.

Вторая точка зрения на природу интеллекта и интеллектуальных способностей предполагающая наличие множества компонентов интеллекта, которые не зависят друг от друга (Дж. Гилфорд, М.А. Холодная, Л. Терстоун, Г. Гарднер).

По словам М. А. Холодной, интеллект – «...это система психических механизмов, которые обуславливают возможность построения «внутри» индивидуума объективной картины происходящего...» [74, с. 9].

А. Н. Митин, определяет интеллект как систему всех познавательных (когнитивных) способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления, воображения, внимания. Понятие интеллекта как общая умственная способность применяется в качестве обобщения поведенческих характеристик, связанных с успешной адаптацией человека к новым жизненным задачам. Данное определение является центральным в структуре нашего исследования [29].

В толковом словаре С. И. Ожегова дается следующее определение: «...интеллект (ум) – это мыслительная способность, умственное начало у человека...» [68, с. 349]. Из этого следует, что данное понятие тесно связано

с понятием «способности». Способности в общем виде – это индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности [21].

М. К. Акимова определяла интеллект как общий компонент способностей, проявляемый в адекватности поведения и деятельности человека. По её мнению, способность «...интеллектуально вести себя находится вне специфических содержательных компонентов деятельности, а соотносится с процессуальными, динамическими характеристиками деятельности. Продуктивность интеллектуальной деятельности рассматривается как следствие взаимоотношений стиля и стратегии, а также гибкости использования стилевых компонентов...» [1, с. 18]. Своеобразие (тип) интеллекта определяется индивидуально-своеобразной структурой используемых приемов и способов решения, а его уровень – их разнообразием, адекватностью выбираемой стратегии и гибкостью привычных стилевых компонентов [1].

По мнению В. Н. Дружинина, «способность» это «умение», а также возможность производить какие-либо действие, он также рассматривает способность как «возможность делать что-то». Очевидно, что в понятии «способность» заложены две составляющие: процессуальная и результативная стороны. Большинство авторов интеллект представлен как способность интеллект есть «приспособление» [21]. По мнению современных исследователей, общий интеллект существует как универсальная психическая способность, а нашем случае – интеллектуальная способность.

В. Н. Дружинин отмечает что в структуру общих способностей входят: креативность, интеллект и обучаемость [21]. Соотнося собственно способность и деятельность, в категории «способность» проявляются качественные требования к субъекту деятельности. С.Л. Рубинштейн в структуре способностей выделил следующие аспекты: «...1. Свойства высшей нервной деятельности, характер (быстрота и т.д.) генерализации

отношений; 2. Исторически вырабатываемые операции или способы деятельности; 3. Основные для данной предметной области отношения, на генерализации которых основываются существующие операции...» [60, с. 410]. В. Н. Дружинин понимает под «способностями» – индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого. Именно через способности личность становится субъектом деятельности, в том числе учебной, через развитие способностей человек достигает вершины профессионального мастерства и карьерного роста. Задатки – это врожденные анатомо-физиологические особенности мозга, нервной системы, органов чувств и движения, функциональная особенность организма человека, составляющие природную основу развития его способностей. Люди от природы наделены различными задатками, они служат основой развития способностей. Не развитые вовремя задатки исчезают [21]. Отечественные ученые В. Н. Дружинин, С. Л. Рубенштейн, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков и др. предложили научному миру ряд концепций, которые помогли постепенно сформировать компромиссную точку зрения на исследование проблем способностей: способности возникают у человека на основе задатков.

А.Н. Митин произвел структуризацию интеллектуальных способностей, по его мнению, они подразделяются на:

1. Задатки – основы способностей, заложенные на генетическом уровне.
2. Общие способности, одинаковым образом проявляющиеся в различных видах человеческой деятельности (обучаемость, внимательность, память, воображения, роль, работоспособность).
3. Специальные способности, проявляющиеся при определенных видах деятельности (музыкальные, математические, организационные и др.).
4. Групповые способности, которые формируются и развиваются на базе задатков, общих и специальных.

5. Профессиональные способности, проявляющиеся в процессе выбора профессии и развития трудовой деятельности [45].

То есть, существует две точки зрения на структуру интеллектуальных способностей. Исследователи, относящиеся к первой группе, рассматривают структуру интеллекта как набор независимых, но по-разному организованных интеллектуальных способностей; авторы, составляющие вторую группу, предпочтение отдают иерархическим моделям. В нашем исследовании значимой является именно иерархическая модель интеллектуальных способностей.

Так, Г. Гарднер на основе потенциала личности предложил теорию множественности интеллектуальных способностей, куда входят: лингвистические способности (вербальное понимание – способность понимать и раскрывать значение текстов и слов; беглость речи – способность быстро подобрать слово по заданному критерию); логико-математические способности; пространственные способности (способность создавать в уме модель пространственного расположения предмета и использовать эту модель); натуралистические способности; музыкальные способности; корпусокинестетические способности (способность решать проблемы и придавать форму продукту, используя тело (как, например, делают танцоры)); интерперсональные способности (способность понимать мотивы действий других людей и знать, как работать с людьми); интраперсональные способности (способность формировать правильную модель себя и использовать эту модель для успешного функционирования в обыденной жизни) [21].

М.А. Холодная выделяет четыре основных аспекта функционирования интеллекта, характеризующие четыре типа интеллектуальных способностей: конвергентные способности, дивергентные способности (или креативность), обучаемость и познавательные стили [71].

В диссертационном исследовании С. Ю. Ждановой показано, что интеллект – это важнейшее внутреннее условие развития стиля учебной деятельности [23].

С точки зрения Кравцовой М. Н., интеллектуальные способности не так строго структурированы. Они группируются в более обширные области и проявляются в различных сферах деятельности человека (творческой, научной, учебной, профессиональной), его социальном статусе (профессии, образовании, стиле жизни, языковой компетенции, социальной роли) и морально-нравственных качествах (идеалах добра и зла, долга, совести, ответственности, справедливости, тактичности и т.д.) [32].

Р. Стенберг в свое время выделил три формы интеллектуального поведения: вербальный интеллект (запас слов, эрудиция, умение понимать прочитанное); способность решать проблемы; практический интеллект (умение добиваться поставленных целей и пр.) [64].

По нашему мнению, интеллект необходимо рассматривать как сложную многоуровневую структуру: интеллект как результат процесса социализации, а также влияния культуры в целом (социокультурный подход); интеллект как следствие адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия человека с окружающим миром (генетический подход); интеллект как особая форма человеческой деятельности (процессуально-деятельностный подход); интеллект как продукт целенаправленного обучения; интеллект как совокупность элементарных процессов обработки информации (информационный подход); интеллект как особая форма содержания сознания (феноменологический подход); интеллект как система разноуровневых познавательных процессов (структурно-уровневый подход); интеллект как фактор саморегуляции (регуляционный подход).

Таким образом, интеллектуальные способности как сложное структурное образование, понимается как способность человека мыслить, принимать решения, целесообразно использовать свои способности для

успешного выполнения определенного рода деятельности. Интеллектуальные способности человека включают в себя множество компонентов, которые взаимосвязаны между собой и реализуются в выполнении человеком разнообразных социальных ролей.

Интеллектуальные процессы старших подростков активно совершенствуются, западные психологи указывают на совершенствование их структуры, которое определяется его переходом к формально-логическим операциям (Ж. Пиаже) [52]. Т. Келли говорил о том, что в подростковом возрасте, решающими факторами развития интеллектуальных способностей являются: «...действия с пространственными соотношениями; действия с числами; действия с вербальным материалом; память; скорость...» [26, с. 190].

Л. Ц. Кагермазова в своей работе, говорит о том, что: «...в подростковом возрасте центральной, или ведущей, функцией является развитие мышления, функция образования понятий...» [25, с. 370]. Под влиянием обучения, усвоения более обобщенных знаний и основ наук высшие психические функции постепенно преобразуются в хорошо организованные, произвольно управляемые процессы. Восприятие становится избирательной, целенаправленной, аналитико-синтетической деятельностью. Качественно улучшаются все основные параметры внимания: объем, устойчивость, интенсивность, возможность распределения и переключения; оно оказывается контролируемым, произвольным процессом. Память внутренне опосредствована логическими операциями; запоминание и воспроизведение приобретают смысловой характер. Увеличивается объем памяти, избирательность и точность мнемической деятельности. Постепенно перестраиваются процессы мышления – оперирование конкретными представлениями сменяется теоретическим мышлением. Теоретическое дискурсивное (рассуждающее) мышление строится на умении оперировать понятиями, сопоставлять их, переходить в ходе размышления от одного суждения к другому. В связи с развитием

самостоятельного мышления, переходом к инициативной познавательной активности усиливаются индивидуальные различия в интеллектуальной деятельности [25].

Итак, мы можем сделать вывод о том, что существуют различные подходы к пониманию интеллектуальных способностей, однако наше исследование строится на основании подхода о генерализованном факторе интеллектуальных способностей. Изменения в когнитивной сфере, а именно в структуре интеллектуальных способностей влияют на отношение старших подростков к окружающей действительности, а также на развитие самосознания и всех компонентов личности в целом, что, по нашему мнению, обуславливает значимость развития интеллектуальных способностей на данном этапе онтогенеза.

1.4. Влияние интеллектуальных способностей на становление личности подростка

По мнению С. Ю. Ждановой, интеллект – это стержень в структуре целостной индивидуальности, определяющий направленность и установки личности, систему ее ценностей и самоотношение [23]. Таким образом, в отечественной психологии интеллект рассматривается как компонент индивидуальности, связанный с личностными характеристиками (исследования связей интеллекта с эмоционально-волевыми особенностями, социально-экономическими условиями и т. д.), что обуславливает взаимовлияние данных компонентов.

Д. И. Фельдштейн определяет подростковый возраст, как возраст «...пытливого ума, жадного стремления к познанию, возраст кипучей энергии, бурной активности, инициативности, жажды деятельности...» [70, с.

172]. Отметим, что развитие в этот период приобретают волевые черты характера – настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать препятствия и трудности, для большей осознанности данных целей необходимо развитие интеллектуальных способностей.

Т. В. Драгунова отмечает различия младших школьников от старших. Подросток способен не только к отдельным волевым действиям, как младший школьник, он способен активно осуществлять волевою деятельность. Старшие подростки сами ставят перед собой цели, сами планируют их осуществление. Но недостаточность воли сказывается, в частности, на том, что, проявляя настойчивость в одном виде деятельности, подросток может не обнаруживать ее в других видах. Наряду с этим подростковый возраст характеризуется известной импульсивностью. Подростки часто сначала сделают, а после подумают, при этом осознавая, что следовало бы поступить иначе [20]. Это является одним из факторов по причине которого следует развивать мышление, для большей саморегуляции поведения и контроля эмоциональной сферы.

Кагермазова Л. Ц. говорит о том, что: «...внимание подростка характеризуется специфической избирательностью, в этот период уже может быть преднамеренное внимание...» [25, с. 363]. Мы считаем, что за счет увеличения объема памяти и логического мышления «Образ Я» становится более гармоничным, личность способна более логично рассуждать о последствиях своих действий и более объективно относиться к своей индивидуальности. Память подростка, как и внимание, постепенно приобретает характер организованных, регулируемых и управляемых процессов, за счет чего более структурированным становится характер интеллектуальных способностей старших подростков.

И. С. Кон указывает на то, что существенные сдвиги происходят в интеллектуальной деятельности подростков. Основной особенностью ее в 10-15 лет является нарастающая с каждым годом способность к абстрактному мышлению, изменение соотношения между конкретнообразным и

абстрактным мышлением в пользу последнего. Важная особенность данного возраста – формирование активного самостоятельного, творческого мышления, для развития которого необходимо активное участие в жизни общества [29].

Д. И. Фельдштейн делает акцент на бурном развитии чувств подростков. Их эмоциональные переживания приобретают большую устойчивость. Происходит формирование мировоззрения подростков, их нравственных убеждений и идеалов. Складываются и развиваются моральные чувства патриотизма, интернационализма, ответственности и др. Этот возраст характеризуется и сложными эстетическими чувствами, формированием эстетического отношения к действительности. При значительной склонности к романтическому у подростков более реалистичным и критичным становится воображение. Детям старшего подросткового возраста присущи повышенный интерес к своей личности, потребность в осознании и оценке своих личных качеств [69]. Таким образом, анализируя и оценивая свое поведение, подросток постепенно сравнивает его с поведением окружающих людей, прежде всего своих товарищей.

В жизни подростка много времени отводится учебе, подросток – это всегда, прежде всего учащийся. Но он стремится занять определенное место в обществе, что требует его участия в многоплановой общественно полезной деятельности (Д. И. Фельдштейн) [70].

Мы считаем, что, занимая большое место в жизни подростков, учеба не может полностью удовлетворить их личные притязания, растущее самосознание, желание включаться в активную различную по своему содержанию деятельность. Однако через учебу возможно развитие интеллектуальных способностей, это будет способствовать развитию личностных качеств.

Ю. А. Чурина считает, что: «...уровень социальных возможностей подростка, условия и скорость его социального развития соотнесены с

осмыслением подростком себя и своей принадлежности к обществу...» [77, с. 542]. По нашему мнению, это говорит о важности развития интеллектуальных способностей в данный возрастной период, они сделают знание более согласованным, что позволит более гармонично развиваться личности в целом. По мере взросления у подростка изменяются характер и особенности поведения в обществе, восприятия общества, иерархии общественных связей, изменяются его мотивы и степень их адекватности общественным потребностям.

В исследованиях Н. М. Кравцовой изучалась зависимость уровня интеллекта от творческого потенциала личности, делается вывод о том, что высокий уровень интеллекта является необходимым условием для творческих достижений. В то же время отмечается, что люди с высоким IQ (g-фактором) далеко не всегда обладают высокой креативностью, а обучаемость рассматривается как общая способность к усвоению знаний [32].

Классификация рефлексивных способностей по Н. И. Гуткиной, которая выделяет логическую, личностную и межличностную рефлексия, указывает на то, что способность логически мыслить, соотнося причины и следствия, позволяет развивать мышление подростка. Личностная рефлексия способствует адекватному развитию аффективно-потребностной сферы, и «Я» человека [16]. Влияние личностной рефлексии на особенности становления самосознания, внутренней конфликтности и социальной адаптивности подростков неопровержимо.

По нашему мнению, межличностная рефлексия способствует организации эффективных способов взаимодействия с другими людьми, и помогает выстраивать партнерские отношения, создавать мини-группы для решения задач учебной деятельности.

А. Н. Митин отмечает значимость интеллектуальных способностей в становлении личности. Интеллект – это определенный уровень развития мыслительной деятельности личности, обеспечивающий возможность приобретать все новые знания и эффективно использовать их в ходе

жизнедеятельности, способности понимания и осмысления. Эта основа познания и поведения людей (рационализм) в обществе [45].

По мнению многих авторов (С. Л. Рубенштейн, Б. М. Теплов, Н. С. Лейгес, В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков и др.) способности – это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого. Мы считаем, что именно через способности личность становится субъектом деятельности, в том числе управленческой, через развитие способностей человек достигает вершины профессионального мастерства и карьерного роста. Интеллектуальные способности активно формируются, развиваются и проявляются в управленческой деятельности, они совершенствуются посредством овладения знаниями, умениями и навыками, требуемыми для профессиональной деятельности.

Л. Ц. Кагермазова отмечает, что под влиянием обучения, усвоения более обобщенных знаний и основ наук высшие психические функции постепенно преобразуются в хорошо организованные, произвольно управляемые процессы. Изменения в когнитивной сфере влияют на отношение подростков к окружающей действительности, а также на развитие личности в целом [25, с. 370].

Таким образом, личностное и когнитивное развитие в старшем подростковом возрасте претерпевает множество изменений. Подросток уже не является ребенком, но и не может быть полностью дифференцированным от значимых взрослых. Самосознание в течении подросткового возраста активно развивается благодаря развитию личностной рефлексии, изменению характера самооценки, усовершенствованию «Образа Я» через различные аспекты социальной жизни.

Интеллектуальное развитие в подростковом возрасте обуславливает успешность в различных видах деятельности, определяет характер выбора стратегий межличностного взаимодействия, разумность поведения, являясь ведущим качеством когнитивного и целостного развития личности. Активно развиваются все когнитивные процессы подростка, мышление, память,

воображение и восприятие. Благодаря переходу интеллекта на стадию формально-логических операций, старший подросток приобретает возможность по-другому строить умозаключения что будет непосредственно влиять на развитие «Образа Я».

Итак, мы можем сделать вывод о том, что чем выше уровень интеллектуальных способностей, тем более гармонично будет развиваться личность старшего подростка, а именно его «Образ Я», который является центральным личностным образованием данного возраста.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «ОБРАЗА Я» СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

2.1. Организация и методы исследования

Целью эмпирического исследования является проверка выдвинутой нами гипотезы о том, что «Образ Я» у старших подростков с разным уровнем интеллектуальных способностей имеет свою специфику, а именно: при высоком уровне интеллектуальных способностей и формальной успешности в учении будет доминировать рефлексивный вид и уравновешенный тип «Образа Я». Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Изучить особенности «Образ Я» старших подростков.
2. Определить уровень интеллектуальных способностей старших подростков.
3. Проанализировать «Образ Я» старших подростков в гендерном аспекте.
4. Проанализировать характер связи «Образа Я», интеллектуальных способностей и формальной успешности в учении, в старшем подростковом возрасте.
5. Разработать рекомендации по развитию интеллектуальных способностей старших подростков.

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа:

1. Теоретический (сентябрь – ноябрь). На этом этапе определялись общенаучные основы исследования, изучались интеллектуальные способности и их роль в становлении «Образа Я» старших подростков, уточнялся понятийный аппарат, происходило формирование гипотезы исследования.

2. Эмпирический (ноябрь – февраль), в ходе которого было проведено исследование интеллектуальных способностей старших подростков, а также

были проанализированы результаты различных показателей «Образа Я». Сравнивались отдельные характеристики «Образа Я» старших подростков, уровень их интеллектуальных способностей и формальной успешности.

3. Заключительно-рефлексивный (март – май). На данном этапе были проанализированы, обобщены и проинтерпретированы результаты эмпирического исследования. Систематизированы данные результаты теоретического и опытно-поискового исследования. Выявлена связь уровня интеллектуальных способностей и формальной успешности с отдельными компонентами «Образа Я», характеризующими особенности развития личностных характеристик старших подростков. Подготавливались рекомендации. Проводились подготовка текста, оформлялись результаты исследования в виде выпускной квалификационной работы.

База исследования. Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ №37» и МБОУ «СОШ №20», МБОУ «СОШ №7» г. Белгорода. В исследовании приняли участие 65 респондентов девятых классов, в возрасте 14 до 15 лет, из них 35 девушек и 30 юношей. Для удобства анамнеза эмпирического исследования обучающиеся были разделены на три группы по формальной успешности (по среднему баллу успеваемости) в учебной деятельности.

Методики исследования.

Для изучения «Образа Я» старших подростков использовалась следующая методика: Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд в модификации Т. В. Румянцевой). Данный тест используется для изучения содержательных характеристик идентичности личности. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его «Образом Я».

Для изучения интеллектуальных способностей старших подростков мы использовали Краткий Ориентировочный Тест (В. Н. Бузина, Э. Ф. Вандерлика), он относится к категории тестов умственных способностей (IQ). Тесты IQ свидетельствуют об общем уровне интеллектуального

развития индивида. Респонденту предъявляются различные задания, подобранные таким образом, чтобы была обеспечена адекватная выборка всех важнейших интеллектуальных функций, одними из которых выступают познавательные процессы. Целью выступает изучение критических точек интеллектуальных способностей, а также измерение интегрального показателя интеллекта.

Для выявления связи компонентов «Образа Я» старших подростков, уровня их интеллектуальных способностей и формальной успешности был применен непараметрический коэффициент корреляции r -критерий Спирмена.

С целью выявления статистических различий по показателям «Образа Я» старших подростков, имеющих разный уровень интеллектуальных способностей нами, был применен непараметрический статистический критерий для трех независимых выборок Н-Крускала-Уоллиса. А также, с целью выявления статистических различий по показателям пола, «Образа Я» и интеллектуальных способностей старших подростков нами был применен непараметрический статистический метод независимых выборок критерий U-критерий Манна-Уитни.

Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS 17.0.

2.2. Изучение «Образа Я» старших подростков

На рисунке 2.2.1. показано распределение испытуемых по выраженности показателей идентификационных характеристик «Образа Я». В результате изучения идентификационных характеристик «Образа Я» мы обнаружили следующие результаты изучения «Образа Я», (см. рис. 2.2.1., Приложение №2, табл. 1,2). Согласно полученным результатам, в выборке старших подростков наиболее выражены такие компоненты, как VII «Рефлексивное Я» ($M_e=0,88$) и I «Социальное Я» ($M_e=0,78$). «Рефлексивное

«Я» имеет 2 показателя: персональная идентичность, определенные личностные качества, аффективное отношение к себе и др., этот показатель отражает представление самого себя подростком, в то время как глобальное, экзистенциальное «Я», позволяет определить место, которое занимает респондент в социуме. Данный показатель выражается старшими подростками в таких предложениях как: «Я человек разумный», «Я – красивая и вообще супер», «Мне нравится мое чувство юмора», «Я очень добрая, но иногда могу «сорваться» и накричать на близких».

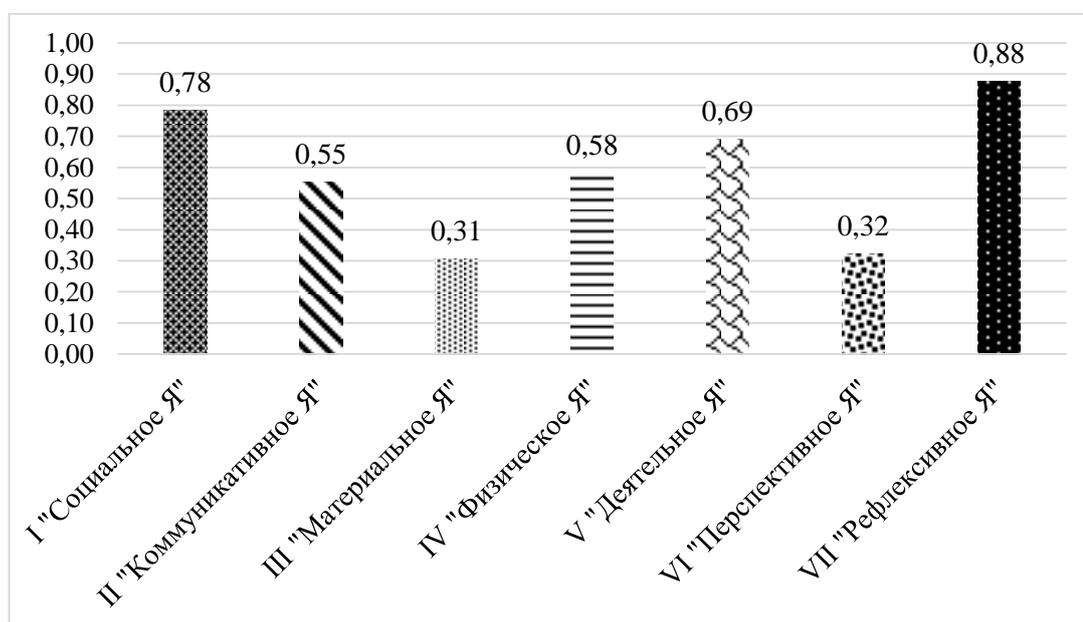


Рис.2.2.1. Выраженность показателей идентификационных характеристик «Образ Я» (ср.б., max=1)

Наличие высоких показателей указывает на основные закономерности данного возраста, а именно развивается чувство «Я» или «индивидуальности» (С. Холл), за счет осознания себя в разных ролях, также развивается сознательное «Я» и социальный компонент (Э. Эриксон).

Выраженное «Рефлексивное Я» определяется степенью развёрнутости ответа на вопрос «кто я?», в то время как показатель «рефлексии» оценивается исходя из количества ответов испытуемых, то есть человек с развитой рефлексией быстрее и легче находит ответы, на основной вопрос

теста, а личность, которая не часто задумывается о своей жизни, и себе отвечает на вопросы теста с трудом, записывая большинство ответов после длительной паузы.

Рефлексия является одним из главных показателей «Образа Я» данные, отражающие распределение респондентов по этому показателю, мы представили на рисунке 2.2.2.

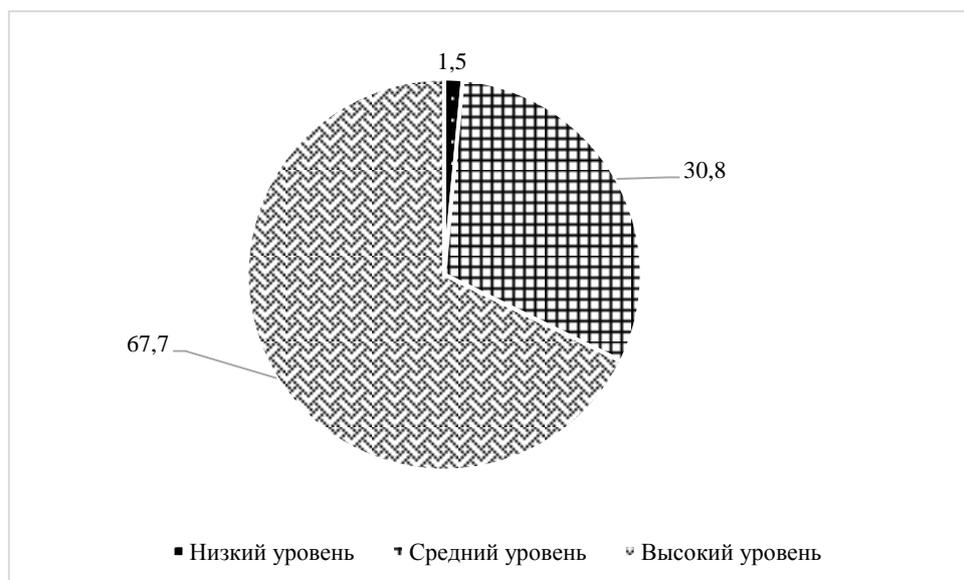


Рис.2.2.2. Распределение старших подростков по уровням рефлексии (в %)

В ходе анализа полученных данных, выявлено, что в исследуемой выборке у большинства респондентов (68%) преобладает высокий уровень рефлексивных способностей. 31% испытуемых имеет средний уровень и у 1% выявлен низкий уровень рефлексии. Это означает, что большинство респондентов часто оценивают различные грани своей личности и впечатление, производящее на социум. Рефлексия является важной предпосылкой коммуникативной успешности старших подростков и тесно связана с эмпатией как способностью понимать эмоции и чувства другого человека.

В «Социальном Я» (см. рис. 2.2.1.) отражаются 6 основных компонентов, на основе которых можно сделать вывод о сформированной

половой, семейной, групповой принадлежности, этническо-региональной и мировоззренческой идентичностью, а также учебно-профессиональной ролевой позицией. «Социальное Я» старшие подростки выражают в таких определениях как: «Я девушка», «Я школьник», «Я сын, брат и дядя», «Я-Русский! Россиянин!», «Я интроверт и не люблю общество», «Моя мама и отец – самые родные мне люди», «Я – парень Марины». Особенности «Социального Я» указывают на стремительное развитие самосознания, которое является необходимым условием для расширения представлений о себе и понимания друг людей.

На среднем уровне развиты такие компоненты, как V «Деятельное Я» ($M_e=0,69$), IV «Физическое Я» ($M_e=0,58$) и II «Коммуникативное Я» ($M_e=0,55$). «Деятельное Я», оценивается через занятия, увлечения и интересы респондентов, а также через самооценку способности к деятельности. Анализ данной шкалы позволяет, узнать насколько респондент способен сосредотачиваться, сдерживать эмоциональные реакции, насколько взвешиваются его поступки, развита ли способность справляться с тревогой, то есть это отражение эмоционально-волевых и коммуникативных способностей. В старшем подростковом возрасте данный компонент «Образа Я» выражается в таких предложениях: «Я жила в Америке», «Я люблю кататься на велике», «Мне нравится рисовать анимэ», «Я хороший баскетболист», «Я учу японский, чтобы поехать в Японию», «У меня много наград по гимнастике!». Высокие показатели по данному компоненту более характерны для юношеского возраста, поскольку к ближе тому времени процесс самоопределения и эмансипации завершается, что связано с интенсивным становлением поведенческих характеристик (Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович).

«Физическое Я» включает в себя описание физических данных, внешности, пристрастий в еде, вредных привычек, опосредовавшись через такие фразы как: «Я – красавчик и спортсмен», «Я люблю кушать мясо и

сладкое», «Мне нравится быть самым высоким в классе», «Я очень приятная девушка», «Я живу с родителями».

Развитая физическая идентичность является важной составляющей границ осознаваемого внутреннего мира, поскольку имеет способность их расширять и дифференцировать между осознанием границ «Я» и «не – Я». Физиологические и нейробиологические изменения, а именно изменение гормонального фона, активное развитие мышечной и костной систем организма, увеличение нейросвязей в головном и костном мозге, происходящие в подростковом возрасте оказывают непосредственное влияние на развитие «Образа Я» поскольку их созревание имеет быстрый темп и усиливает как чувственное восприятие, так и эмоциональные реакции, притупляя при этом способность к саморегуляции и увеличивая заинтересованность процессами изменений которые происходят в своем внешнем облике. Осмысление своего тела является ведущим фактором в системе самосознания индивида, поскольку формируется первым. Расширение границ «Образа Я» в процессе личностного развития тесно связано с рефлексией своих телесных ощущений. Данный показатель является особенно актуальным в период младшего и среднего подросткового возраста, поскольку половое созревание достигает пика в темпе своего развития и направленность на физиологическую сторону своего «Я» частично уменьшается вследствие переключения на другие ведущие мотивы развития личностных характеристик.

«Коммуникативное Я» отражает в себе два показателя: восприятие себя членом межличностных отношений, разных групп и показывает особенности и оценку взаимодействия с окружающими. Благодаря этому показателю выявляется насколько, старшему подростку важна принадлежность к той или иной группе людей, а также насколько личность способна осознавать и принимать свою индивидуальность [35]. Опосредуется данный компонент через такие выражения: «Женя моя лучшая подруга», «Я люблю отдыхать с одноклассниками», «Я часто ночую у лучшего друга», «Я

умею выслушивать и понимать людей», «Друзья доверяют мне», «Я – друг», «У меня мало подруг».

Особое внимание стоит обратить на низкий уровень развития таких показателей как VI «Перспективное Я» ($M_e=0,32$) и III «Материальное Я» ($M_e=0,31$). «Перспективное Я» имеет в своей структуре десять показателей, которые отражают временную направленность на такие жизненные сферы, как: профессиональная, семейная, групповая, коммуникативная, материальная, физическая, деятельностьная, персональная перспективы. Примеров выражения данной шкалы можно назвать несколько, например: «Я будущий врач», «Я будущая мать и жена», «Я перестану есть сладкое на ночь», «Я стремлюсь», «Я хочу не так бурно реагировать на происходящее», «Я уеду жить в Канаду», «Буду много стараться для осуществления моей мечты», «Я заработаю на Бугатти».

«Материальное Я» подразумевает под собой описание своей собственности, оценку своей обеспеченности, а также отношение к внешней среде. Сниженные показатели по данным шкалам указывают на норму возрастного развития, поскольку в старшем подростковом возрасте, в отличие от юношеского, индивид ещё недостаточно дифференцирован от социума, в частности от семьи. Будучи зависимым материально и морально, он ещё не может окончательно обозначить чего он действительно хочет в будущем, что для него более, что менее важно, также часто этими вопросами занимаются родители, пытаясь направлять подростка в те сферы, которые, по их мнению, будут лучше влиять на ход развития и социализации. Немногочисленными вариантами таких ответов являются: «У меня есть велик», «Я живу в своей комнате», «Я люблю свою комнату», «Я не люблю попадать под дождь и мокнуть».

Для выявления гендерных различий в компонентах «Образа Я» и интеллектуальных способностей старших подростков мы провели статистический анализ с помощью непараметрического статистического критерия для двух независимых выборок U-Манна-Уитни (см. Приложение

№3, табл. 1). Данные в различии компонентов «Образа Я» представлены в следующем рисунке.

На рисунке 2.2.3 представлено распределение старших подростков по основным компонентам «Образа Я» в соответствии с гендером.

С целью выявления статистических различий в гендерном аспекте по основным компонентам «Образа Я» нами был применен непараметрический статистический критерий для двух независимых выборок критерий U-Манна-Уитни (см. Приложение №3, табл. 1).

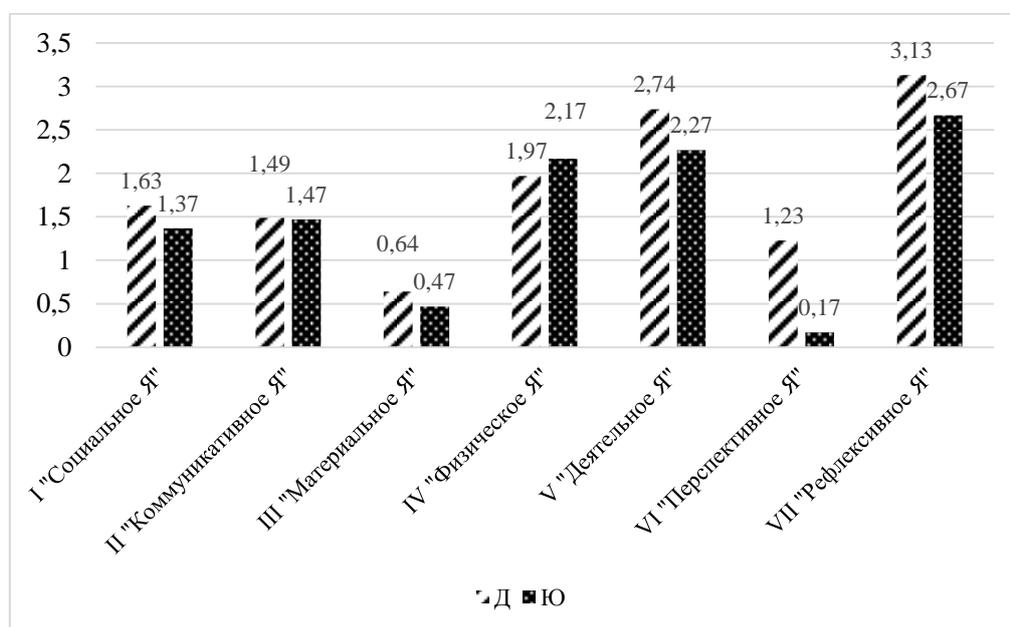


Рис.2.2.3. Распределение старших подростков по основным компонентам «Образа Я», гендерный аспект (ср.б., max=3,5)
Примечание: Д-девушки, Ю–юноши.

В результате было обнаружено то, что юноши и девушка старшего подросткового возраста имеют статистически значимые различия по показателю VI «Перспективное Я» ($p \leq 0,01$, $U_{\text{эмп}} = 294,5$). Мы видим, что у девушек VI «Перспективное Я», развито больше, чем у юношей старшего подросткового возраста. Это указывает на то, что система целей, профессиональная перспектива, направленность деятельности у девушек развита лучше, чем у юношей, то есть девушки задумываются о своем

будущем, строят планы, представляют себя в различных социальных ролях чаще чем юноши. Это может быть связано с тем, что девушки в подростковом возрасте психически и физически созревают раньше юношей.

Кроме того, на рисунке 2.2.3. мы наблюдаем различия между юношами и девушками в показателях V «Деятельное Я» и VII «Рефлексивное Я», у юношей данные показатели развиты в меньшей степени чем у девушек. Таким образом девушки старшего подросткового возраста чаще юношей включают и оценивают себя в деятельности, производят самооценку своих навыков, увлечений, обдумывают свои достижения, они больше способны сохранять эмоциональную устойчивость, а также им лучше дается коммуникативные компетенции, соответственно рефлексивные навыки развиты у них лучше. Это связано с физиологической обусловленностью данных процессов, поскольку девушки развиваются быстрее юношей, как в когнитивном, так и в физиологическом плане.

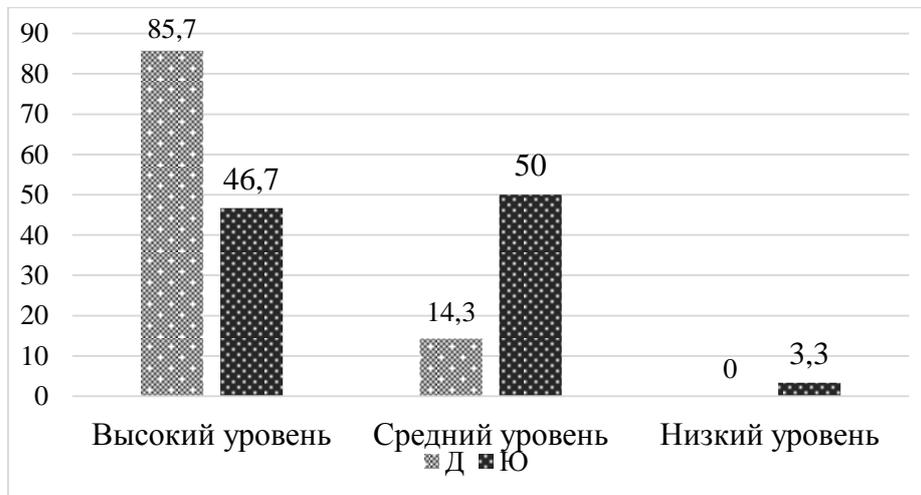


Рис.2.2.4. Распределение старших подростков по уровням рефлексии, гендерный аспект (ср. б, max=100)

Примечание: Д-девушки, Ю–юноши.

Рисунок 2.2.4. отражает распределение старших подростков по уровням развитости рефлексии в зависимости от гендерных особенностей.

С целью выявления статистических различий в гендерном аспекте по показателю «уровень рефлексии» нами был применен непараметрический статистический критерий для двух независимых выборок критерий U-Манна-Уитни (см. Приложение №3, табл. 1). В результате было обнаружено то, что девушки и юноши старшего подросткового возраста имеют статистически значимые различия по показателям уровней рефлексии ($p \leq 0,01$, $U_{\text{эмп}}=317,5$). Полученные данные показали, что у девушек личностная рефлексия развита лучше, чем у юношей, а именно большинство девушек имеет высокие показатели уровня рефлексии ($Me=85,7$), юноши рефлексиируют реже ($Me=46,7$). Большинство респондентов мужского пола имеют средний уровень рефлексии ($Me=50$), девушек с таким показателем меньше ($Me=14,3$). Низкого уровня рефлексии среди девушек выявлено не было, но среди юношей данный показатель присутствует ($Me=3,3$).

Важно отметить что существенную роль в построении «Образа Я» играют такие показатели как: самооценка, наличие эмоциональных переживаний, рефлексивность, а также тип «Образа Я». На рисунке 2.2.5, мы наблюдаем распределение респондентов по типам «Образа Я».



Рис.2.2.5. Распределение старших подростков по типам «Образа Я»
(в %)

Исследуя показатель «Тип «Образа Я»», было выявлено, что у 47,7% преобладает эмоционально-полярный тип «Образа Я». Данный тип «Образа Я» характеризует максимализм в оценивании себя и других, перепады в эмоциональной сфере, межличностное взаимодействие у старших подростков с преобладанием строится на первоначальном принятии-непринятии. Респондентов «уравновешенного типа» выявлено 44,6%. Данный тип отличается своей стрессоустойчивостью, способностью конструктивно разрешать конфликтные ситуации, толерантностью к недостаткам окружающих, в независимости от их предпочтений.

Испытуемых «сомневающегося типа» 7,7%, это может указывать с одной стороны на застраивание в кризисе, но с другой такие данные указывают на нерешительность как черту характера. Сомневающийся тип «Образа Я» ведет к формированию неадекватной самооценки личности, в связи с этим такие подростки часто требуют внимания и способ выражения может быть разным, как демонстративный отказ от работы, совершение каких-либо действий вопреки просьбам такого не делать, так и чрезмерное послушание с постоянной тенденцией к подчинению вопреки своим желаниям.

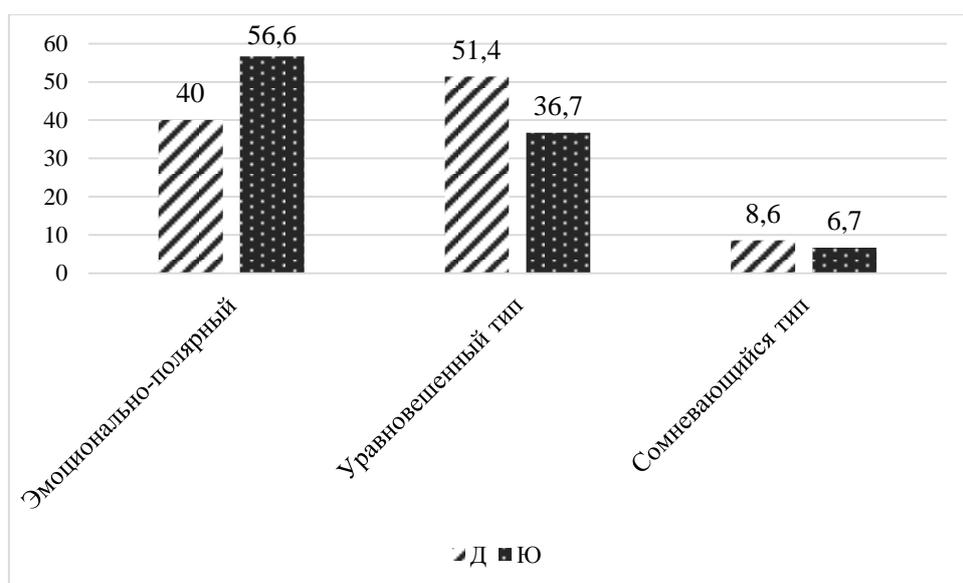


Рис.2.2.6. Распределение старших подростков по типам «Образа Я», гендерный аспект (ср. б., max=60)

Примечание: Д-девушки, Ю–юноши.

В ходе нашего исследования мы также сравнили особенности проявления у юношей и девушек типов «Образа Я» (см. рис. 2.2.6). С целью выявления статистических различий в гендерном аспекте по показателю «Тип «Образа Я»» нами был применен непараметрический статистический критерий для двух независимых выборок критерий U-Манна-Уитни (см. Приложение №3). В результате было обнаружено то, что старшие подростки юноши и девушки по показателю «Тип «Образа Я»» статистически не различаются ($p > 0,1$, $U_{эмп} = 439$). Это говорит о том, что данный показатель скорее отражает особенности старшего подросткового возраста в целом, в независимости от гендера.

Изучение особенностей эмоциональных переживаний показало, что у преобладающего большинства подростков эмоциональные переживания не выражены, эти данные отражены на рисунке 2.2.7.

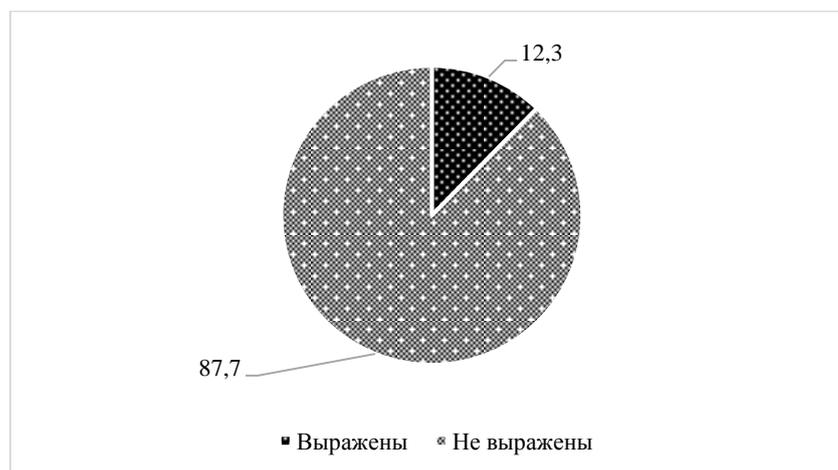


Рис.2.2.7. Распределение старших подростков по степени выраженности эмоциональных переживаний (в %)

Наличие этого показателя свидетельствует о том, что личность способна переносить ситуации внутренней неопределенности, а значит этот процент респондентов способен к принятию жизненных перемен и

изменений. Выявлен данный показатель у 12,3% испытуемых. Статистически значимых гендерных различий в показателях особенностей эмоциональных переживаний старших подростков обнаружено не было.

Другим важным показателем гармоничности «Образа Я» выступает самооценка.

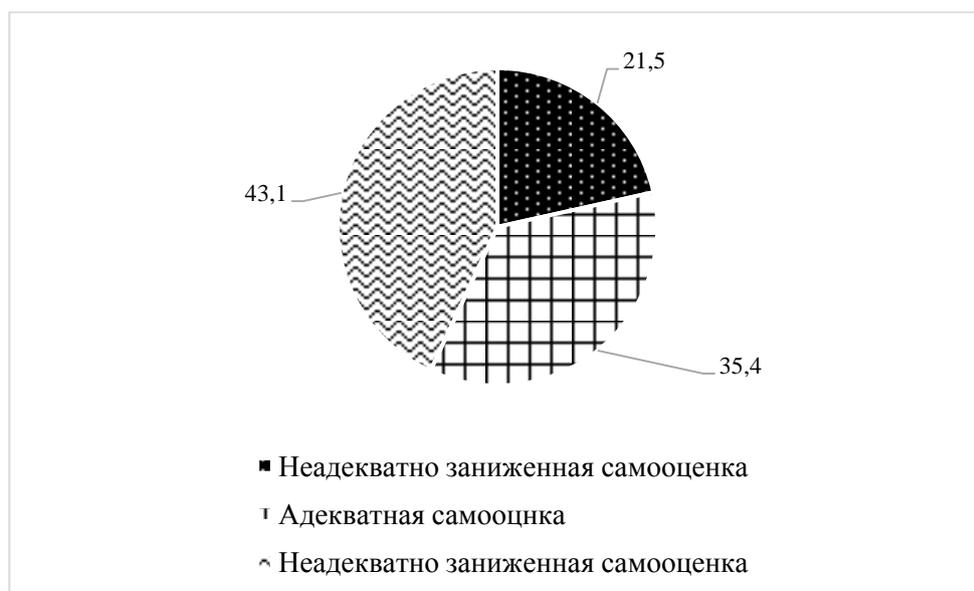


Рис.2.2.8. Распределение старших подростков по уровням самооценки (в %)

Результаты исследования показателей уровней самооценки старших подростков распределились таким образом: у 35,4% испытуемых выявлена адекватная самооценка. Данная самооценка оценивается благодаря способности реалистично оценивать себя, свои положительные и отрицательные стороны. Адекватность своего восприятия формирует позитивное отношение к себе, уважение и принятие себя как личности, дает возможность субъективно считать себя полноценным членом общества.

Немаловажным аспектом адекватной самооценки является то, что личность ставя перед собой ряд задач и целей объективно оценивает их как реально достижимые и соответствующие собственным способностям. Старшие подростки, имеющие данную самооценку способны брать на себя ответственность за свои поступки, в независимости от их исхода. Такая

личность более уверена в себе что дает возможность регулировать уровень притязаний и быстрее самореализоваться. Адекватная самооценка является залогом развития уверенного полоролевого поведения. Все это способствует формированию у подростка уверенности в себе, критичности мышления, настойчивости.

А. И. Кравченко отмечает, что существует связь характера самооценки старших подростков с учебной и общественной активностью. Подростки с адекватной самооценкой имеют более высокий уровень успеваемости, на высоком уровне развита формальная успешность, наблюдаются высокие показатели социального статуса. Круг интересов более широк, а активность их направлена на различные виды деятельности, а не на межличностные взаимоотношения, которых меньше, чем у подростков с неадекватной самооценкой, эти отношения целесообразны, направлены на познание других и себя в процессе общения [54]. С нашей точки зрения, участие в многообразных видах деятельности, расширение круга занятий и интересов в свою очередь гармонизирует характер самооценки благодаря чему она становится адекватной. Помимо того, что разнообразная деятельность гармонизирует самооценку, она также влияет на развитие интеллектуальных способностей, благодаря совершенствованию познавательных процессов.

Важно отметить что у 43,1% респондентов наблюдается неадекватно завышенная самооценка, что указывает на гипертрофированность оценки своих достоинств, зачастую это склонность переоценивать свои способности и исключать наличие у себя недостатков. Старшие подростки, которым характерна завышенная самооценка, ставят перед собой неадекватные своим способностям цели, из-за этого наблюдается высокий уровень притязаний личности.

В отличии от респондентов с адекватной самооценкой, завышенные показатели самооценки характеризуют индивида неспособного принимать ответственность за свои неудачи и проявляющего конфликтность и черты

высокомерия в случае ситуации неуспеха; редко удовлетворены своими достижениями, достаточно эгоцентричны, слишком самоуверенны.

К. Р. Сидоров, в своем исследовании самооценки и эффективности учебной деятельности подчеркивает, что подростки с тенденцией к сильному завышению самооценки проявляют достаточную ограниченность в видах деятельности и большую направленность межличностное взаимодействие, которое отличается своей малосодержательностью. Подросток ставит себя выше других: «Я лучше, играю в футбол чем вся моя команда», постоянное соперничество является способом утвердить и доказать свои достоинства. Болезненная реакция на критику подростков с данной самооценкой негативно сказывается на учебной деятельности, межличностных отношениях и развитии в целом [62].

Неадекватно заниженная самооценка наблюдается у 21,5% респондентов. Характерной чертой респондентов с данной самооценкой является постановка перед собой целей которые не отвечают уровню, которого они могут достигнуть, переоценивая значение неудач; присутствует негативная оценка своего «Образа Я». Отмечается чрезмерная неуверенность в себе, которая не обоснована реальными фактами, необъективна: «я плохой человек, потому что такой родилась». Неадекватно заниженная самооценка может привести к депрессивным состояниям, формированию у подростков пассивности, «комплекса неполноценности». Исследования В. И. Долговой и И. П. Ординой выявили, что такая самооценка предшествует депрессивно-пессимистическим реакциям или является их причиной, но иногда депрессивный аффект появляется сначала, а затем переходит в заниженную самооценку [18].

Мы считаем, что неадекватно завышенная самооценка в старшем подростковом возрасте более благоприятно влияет на развитие личности, чем неадекватно заниженная. Завышенная самооценка отражает возрастную особенность, а именно «оперативную самооценку» которая определяет отношение старших подростков к себе (Реан А. А. [57]). В то же время

неадекватно заниженная самооценка является нормой для другого этапа онтогенетического развития, а именно для среднего подросткового возраста, поскольку все ещё сохраняется ситуативно-оценочное отношение к себе, которое зависит от оценок значимых окружающих, которыми в первую очередь являются сверстники. Но критическое отношение к себе ведет к необходимости принятия себя и своего «Я», что и предполагает переход к «оперативной самооценке».

Важно отметить, что исследование А. И. Липкиной, также было направлено на выявление механизмов связи самооценки старших подростков и успешности их обучения. Автор предположила, что в основе механизма влияния самооценки на уровень интеллектуальных способностей ребенка лежат эмоциональные переживания, сопровождающие деятельность подростка. По результатам проведенного исследования выявилось, что характер самооценки существенно влияет на показатели уровня интеллектуальных способностей подростка, если в ситуации присутствуют эмоциональные факторы (стресс, чувство долга и т.д.). У старших подростков с низкой самооценкой показатели интеллектуальных способностей в неблагоприятных эмоциональных ситуациях ниже, чем у подростков с высокой самооценкой [35].

В развитии «Образа Я» старших подростков важна адекватная оценка себя, которая позволяет сделать более гармоничным самосознание подростка. Рисунке 2.2.9. отражает гендерные особенности самооценки подростков.

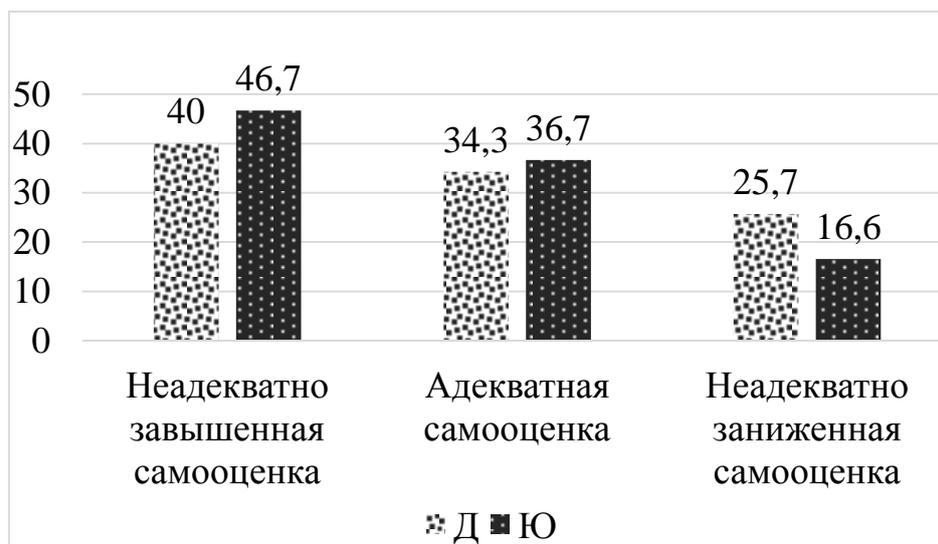


Рис.2.2.9. Распределение старших подростков по уровням самооценки, гендерный аспект (ср.б., max=50)

Примечание: Д-девушки, Ю-юноши

С целью выявления статистических различий в гендерном аспекте по показателям уровня самооценки нами был применен непараметрический статистический критерий для двух независимых выборок критерий U-Манна-Уитни (см. Приложение №3, табл. 1).

В результате было обнаружено что старшие подростки юноши и девушки по показателям уровня самооценки статистически не различаются ($p > 0,1$, $U_{\text{мп}} = 470,5$), соответственно мы можем говорить о том, что самооценка старшего подростка не зависит от гендерного аспекта. Самооценка является неадекватно завышенной у большинства юношей ($Me = 46,7$), большинство девушек имеет идентичные им показатели самооценки ($Me = 40$). Показатели адекватной самооценки у юношей несколько выше ($Me = 36,7$), чем у девушек ($Me = 34,3$). Неадекватно низкую самооценку имеет большая часть девушек ($Me = 25,7$), юноши реже негативно оценивают себя ($Me = 16,6$).

Итак, в ходе эмпирического исследования мы изучили особенности «Образа Я» у старших подростков. Было выявлено, что у старших подростков на высоком уровне развиты показатели «Социальное Я» ($Me = 0,78$), «Рефлексивное Я» ($Me = 0,88$), «Деятельное Я» ($Me = 0,69$).

Установлено, что существуют значимые различия по показателю «Перспективное Я» у юношей и девушек. Девушки старшего подросткового возраста по сравнению с юношами имеют более высокие показатели по данной шкале.

Изучение типа «Образа Я» показало, что у большинства старших подростков преобладает уравновешенный (47,7%) и эмоционально-полярный (44,6%) типы, сомневающийся тип «Образа Я» слабо представлен в исследуемой выборке (7,7%).

В ходе исследования установлено, что важным компонентом «Образа Я» у старших подростков является самооценка, при этом у большинства испытуемых выявлена неадекватно завышенная самооценка (43,1%), что подтверждает закономерности возрастного развития. Адекватная самооценка выявлена у 35,4% испытуемых. Респондентов с неадекватно заниженной самооценкой меньше всего – 21,5%.

2.3. Выявление интеллектуальных способностей в старшем подростковом возрасте

Полученные результаты исследования интеллектуальных способностей старших подростков представлены на рисунке 2.3.1. (см. Приложение №1, табл. 1, 2.).



Рис.2.3.1. Распределение старших подростков по уровням интеллектуальных способностей (в %)

В ходе эмпирического исследования мы выявили, что у 72,3% старших подростков преобладает средний уровень интеллектуальных способностей. 15,4% испытуемых имеют высокий уровень интеллектуальных способностей. Низкий уровень интеллектуальных способностей выявлен у 12,3% респондентов. Полученные результаты отражены на рисунке 2.3.1.

Данные показывают, прежде всего, интегральный показатель интеллектуальных способностей и диагностируют такие грани интеллекта, как: способность к анализу и обобщению материала. Таким образом, при решении интеллектуальных задач на пословицы старший подросток будет в разной мере абстрагироваться, интерпретировать и анализировать смысл данной, конкретной фразы и после синтезировать её, совершая при этом ряд мыслительных операций.

Важным показателем уровня интеллектуальных способностей выступает распределение и концентрация внимания старшего подростка, скорость переключения между отдельными частями задания (например, задание на нахождение идентичных пар чисел), при этом важны особенности восприятия респондентов. Задания такого рода показывают важность интеллектуальных способностей в развитии личности, поскольку то, насколько подросток вычленяет основной смысл сказанного его содержание может значительно повлиять на развитие его перспективного, коммуникативного, социального и других сторон «Образа Я».

Уровень развития интеллектуальных способностей показывает развитость мышления в данном возрасте. В случае невыполнения заданий на гибкость мыслительных операций, можно говорить о том, что ассоциативный ряд испытуемого строится хаотичным образом. В методике "КОТ" задания на разные виды деятельности определены в разбросанном порядке (например, значение слов и фраз переключается на математические задачи, а после на решение логических цепочек) это может определить лиц, имеющих

инертность мышления, что указывает на общую малоподвижность интеллектуальных процессов. Переключаемость мыслительной деятельности, также предусматривает выполнение заданий в независимости от их направленности. Старшие подростки, имеющие эмоциональную деструкцию вероятнее всего будут иметь сложности с выполнением заданий такого типа: «Пять полукилограммовых пачек мясного фарша стоят 2\$». Сколько килограмм фарша можно купить за 80 центов?». О значении мышления в личностном развитии подростка говорили такие исследователи как Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и другие.

Помимо мышления, важным компонентом интеллектуальных способностей выступает воображение, в данной методике существуют четыре задания на развитость пространственного воображения, показывающего особенности освоения школьной программы и обучаемость точным наукам. Также часть заданий направлена на определение правильности использования языковых средств и лингвистической грамотности респондентов.

Немаловажным в решении заданий является выбор описательных стратегий выполнения заданий. Респондент хорошо ориентирующийся и осознающий свои возможности и знания будет быстрее выполнять тест, с большим количеством правильных ответов.

Таким образом, у подростков с большим количеством правильно решенных тестов наблюдается: высокая способность к решению материала на анализ и обобщение; старшие подростки хорошо переключаются между разными видами заданий; ассоциативный ряд имеет четкую организацию; на высоком уровне развито пространственное воображение, а также лингвистические способности.

Респонденты у которых выявлен средний уровень интеллектуальных способностей, также, хорошо решают задачи на анализ и обобщение материала, но хуже переключаются между различными видами деятельности,

им легко даются задания на лингвистику и знание языка, однако они реже правильно решают задания на пространственное мышление.

Старшие подростки, имеющие низкий уровень интеллектуальных способностей, редко решают задачи на обобщение и анализ. Ассоциативный ряд испытуемого строится хаотичным образом, поскольку не выполняются задания на гибкость мыслительных операций. Респондентам с данным уровнем интеллекта сложно переключаться между разными видами заданий, они стараются выполнять все по порядку, задерживаясь на проблемном задании, что обуславливает инертность их мышления.

Важной задачей исследования выступило изучить гендерный аспект интеллектуальных способностей подростков, данные отражены на рисунке 2.3.2.

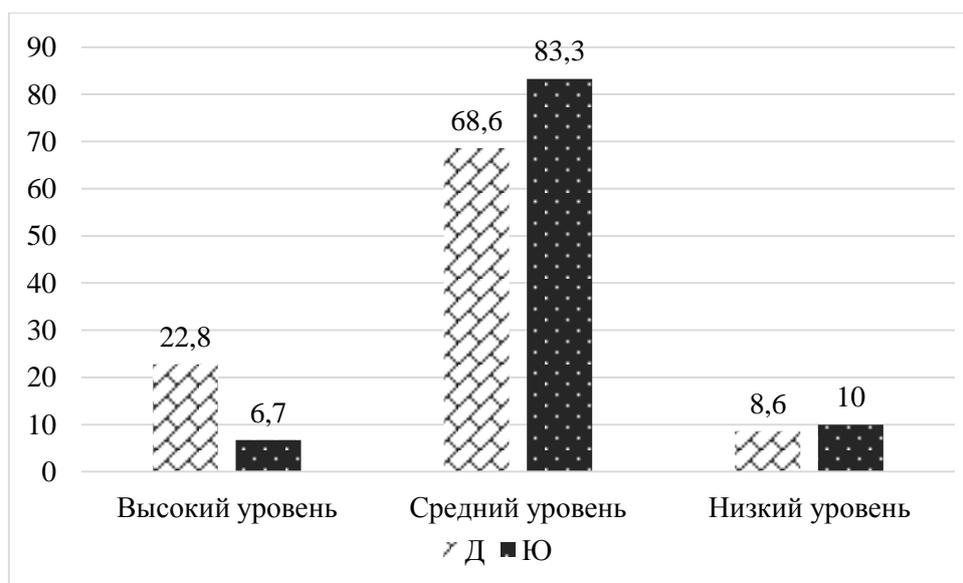


Рис.2.3.2. Распределение старших подростков по уровням интеллектуальных способностей, гендерный аспект (ср.б., max=100).

Примечание: Д-девушки, Ю-юноши.

С целью выявления статистических различий в гендерном аспекте по показателю «интеллектуальные способности» нами был применен непараметрический статистический критерий для двух независимых выборок критерий U-Манна-Уитни (см. Приложение №3, табл. 1). В результате было обнаружено что юноши и девушки старшего подросткового возраста имеют

статистически значимые различия по показателям интеллектуальных способностей ($p \leq 0,05$, $U_{эмп}=414,5$). Эти данные наглядно отражены на рисунке 2.4.5. Как мы видим, больше девушек имеют высокий уровень интеллектуальных способностей ($Me=22,8$), чем юноши ($Me=6,7$). Интеллектуальные способности на среднем уровне больше развиты у юношей ($Me=83,3$) чем у девушек ($Me=68,8$). Низкий уровень развития интеллекта в гендерном аспекте практически не имеет отличий у девушек ($Me=8,6$) и юношей ($Me=10$).

Мы полагаем, что интеллектуальные способности у старших подростков развиваются в различных видах деятельности, в том числе и учебной, несмотря на отход от школы как общей тенденции данного возрастного этапа. Исходным продуктом учебной деятельности является показатель формальной успешности, отражающий основные итоги деятельности. Прежде всего мы изучили интеллектуальные способности и формальную успешность старших подростков на наличие корреляционной связи, с применением непараметрического коэффициента корреляции r -Спирмена. Связь между данными компонентами была обнаружена на уровне статистической значимости ($r=0,254$, при $p \leq 0,05$) (рис. 2.4.1.).

В связи с этим мы выявили уровень формальной успешности старших подростков, данные отражены на рисунке 2.3.3.



Рис.2.3.3. Распределение старших подростков по уровням формальной успешности в учении (в %)

Изучение особенностей формальной успешности старших подростков, показало, что у 64,6% респондентов преобладает средний показатель формальной успешности, 27,7% подростков имеют высокие показатели, и 7,7% отличаются низкими показателями по данной шкале.

На рисунке 2.3.4. отражены гендерные особенности формальной успешности. В ходе исследования мы выявили статистически значимые различия в показателях формальной успешности юношей и девушек старшего подросткового возраста ($p \leq 0,01$, $U_{эмп} = 0,356$). Эти данные наглядно от отражены на рисунке 2.3.4.

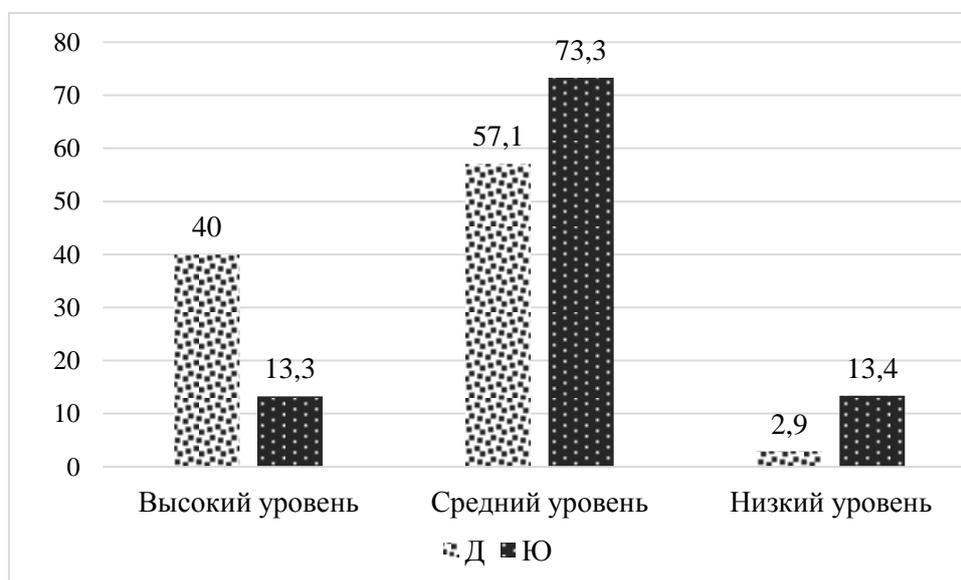


Рис.2.3.4. Распределение старших подростков по уровню формальной успешности в зависимости от половой принадлежности (ср. б., max=100)

Примечание: Д-девушки, Ю-юноши.

Как мы видим, больше девушек имеют высокие показатели формальной успешности ($Me=40$), в отличие от юношей ($Me=13,3$). Формальная успешность на среднем уровне больше развита у юношей ($Me=73,3$) чем у девушек ($Me=57,1$).

Низкие показатели формальной успешности наблюдаются чаще у юношей ($Me=13,4$), чем у девушек ($Me=2,9$). Соответственно, мы можем сделать вывод о том, что девушки более успешны в учебной деятельности чем юноши, а соответственно и интеллектуальные способности развиваются быстрее.

Гипотеза нашего исследования предполагает наличие связи между «Образом Я» и интеллектуальными способностями в старшем подростковом возрасте. На рисунке 2.3.5 мы можем наглядно проследить связь определенного уровня интеллектуальных способностей от основных компонентов «Образа Я» старших подростков.

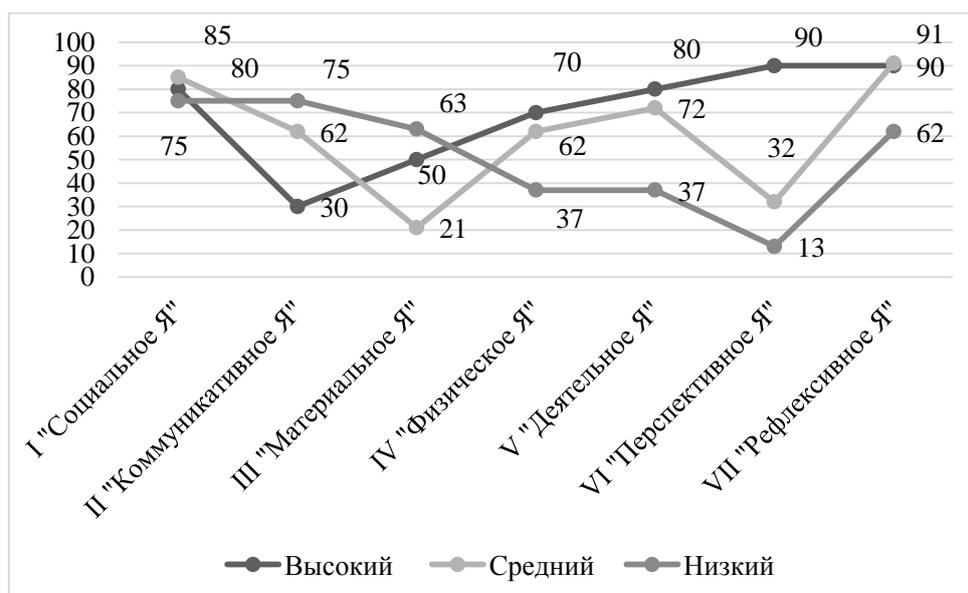


Рис.2.3.5. Распределение старших подростков по основным показателям «Образа Я» в зависимости от уровня интеллектуальных способностей (ср. б., max=100)

Результаты исследования показали, что у старших подростков, имеющих высокий уровень интеллектуальных способностей, хорошо развито «Рефлексивное Я» (Me=90), «Перспективное Я» (Me=90), «Деятельное Я» (Me=80). Респонденты со средним уровнем интеллектуальных способностей имеют высокие показатели по показателям «Рефлексивного Я» (Me=91) и «Социального Я» (Me=85). У старших подростков с низким уровнем интеллектуальных способностей высокие показатели наблюдаются только в «Социальном Я» (Me=75) и «Коммуникативном Я» (Me=75).

Ю. А. Чурина, в ходе своего исследования получила иные результаты по изучению интеллектуальных способностей старших подростков, по ее данным большинство испытуемых подростков в возрасте от 13 до 15 лет имеют низкий уровень развития интеллектуальных способностей, что не соотносится с результатами нашего исследования [77].

Таким образом, важная задача нашего исследования состояла в выявлении уровня интеллектуального развития старших подростков. Согласно полученным результатам, преобладающее большинство старших подростков имеют средний уровень интеллектуальных способностей (72,3%); высокий уровень характерен для 15,4%, а низкий – для 12,3% респондентов. В результате статистического анализа гендерных различий по данному показателю выявлено, у девушек в целом по выборке более выражены интеллектуальные способности по сравнению с юношами.

Интеллектуальные способности у старших подростков актуализируются и развиваются в различных видах деятельности, в том числе и учебно-профессиональной, продуктом которой является формальная успешность в учении, отражающая основные итоги деятельности.

2.4. Анализ характера связи между особенностями «Образа Я» и интеллектуальными способностями в старшем подростковом возрасте

С целью выявления статистических различий по показателям «Образа Я» старших подростков, имеющих разный уровень интеллектуальных способностей нами, был применен непараметрический статистический критерий для трех независимых выборок Н-Краскела-Уоллиса. Результаты статистического анализа представлены в таблице 2.4.1. (см. Приложение №3, табл. 2).

Таблица 2.4.1.

Выраженность показателей «Образа Я» старших подростков в зависимости от уровня интеллектуальных способностей

Показатели «Образа Я»	Уровни интеллектуальных способностей			Н _{эмп}
	Низкий	Средний	Высокий	
I «Социальное Я»	1,55	1,51	1,56	0,693
II «Коммуникативное Я»	1,45	1,52	1,46	2,103
III «Материальное Я»	0,55	0,54	0,58	5,111*
IV «Физическое Я»	2	2	2,25	1,875
V «Деятельное Я»	2,55	2,51	2,42	1,834
Показатели «Образа Я»	Уровни интеллектуальных способностей			Н _{эмп}
	Низкий	Средний	Высокий	
VI «Перспективное Я»	0,57	0,71	0,83	6,234**
Тип "Образа Я"	1,67	1,60	1,54	3,234
Наличие клинических переживаний	0,12	0,13	0,10	3,440

*Примечание: $p \leq 0,1$ *, $p \leq 0,05$ **, $p \leq 0,01$ ****

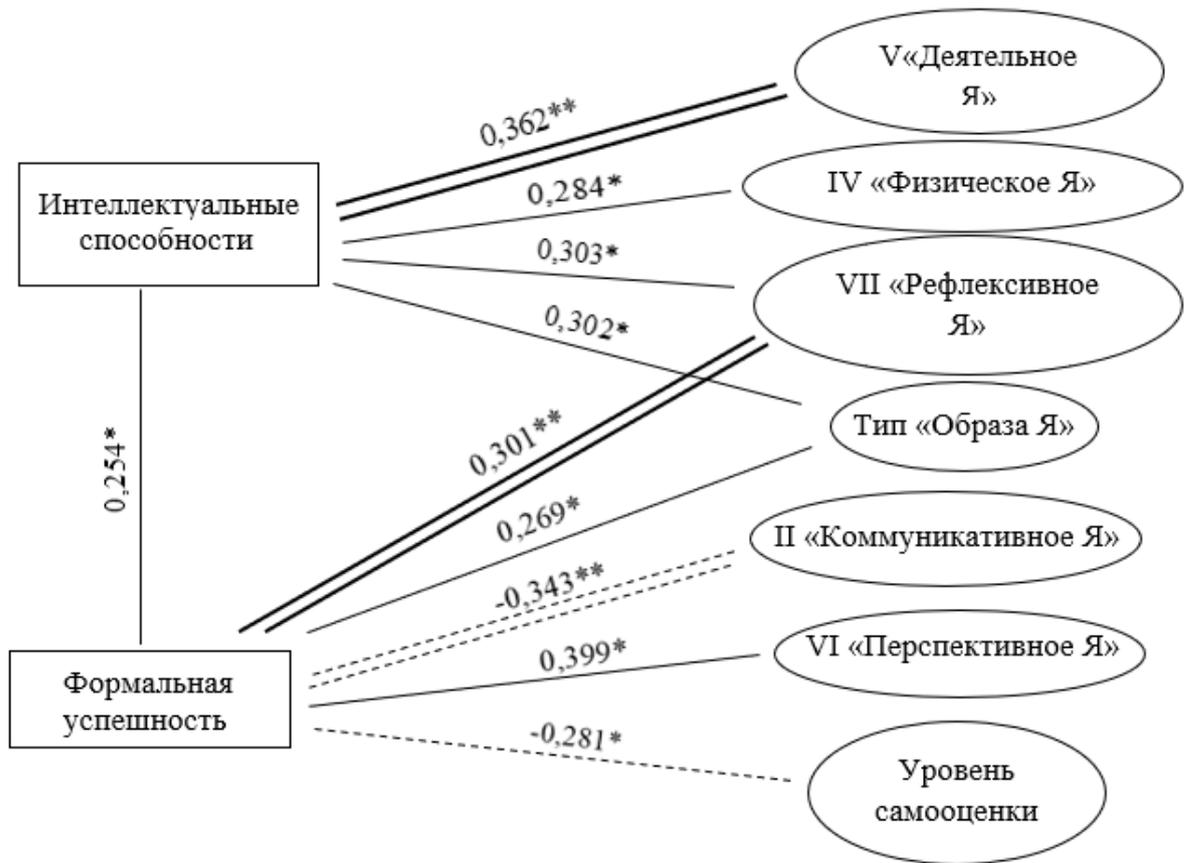
На таблице 2.4.1. мы видим, что респонденты с разным уровнем интеллектуальных способностей статистически различаются по таким

показателям «Перспективного Я» ($p \leq 0,01$, $U_{\text{эмп}}=6,234$) и «Материальное Я» ($p \leq 0,05$, $U_{\text{эмп}}=5,111$).

С целью выявления связи между показателями «Образа Я» и интеллектуальными способностями старших подростков нами был применен корреляционный анализ с применением непараметрического коэффициента корреляции r -Спирмена. В целом, по всем показателям используемых методик было обнаружено 5 значимых корреляционных связей, из них 4 положительных (прямых) и 1 отрицательная (обратная) корреляционная связь. Статистически значимые корреляционные связи представлены на рисунке 2.4.1.

В результате проведенного корреляционного анализа мы обнаружили положительные (прямые) корреляционные связи на достоверном уровне статистической значимости $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$ между показателями интеллектуальных способностей и такими показателями «Образа Я» как: V «Деятельное Я» ($r=0,462$), «уровень рефлексии» ($r=0,303$), IV «Физическое Я» ($r=0,284$), «Тип «Образа Я»» ($r=0,269$).

Проанализируем обнаруженные связи. При высоком уровне развития интеллектуальных способностей на высоком уровне в старшем подростковом возрасте будет развито V «Деятельное Я» ($r=0,462$), от которого зависит способность человека сосредотачиваться на себе как деятеле, оценивать свою деятельность, навыки, увлечения и т.д. Таким образом, высокий уровень интеллектуальных способностей позволяет старшим подросткам более осмысленно оценивать себя в деятельности, принимать решение и адаптироваться в социуме, что в свою очередь будет способствовать становлению субъектности в деятельности и расширению самосознания. Найдена связь ($r=0,303$ при $p \leq 0,05$) между показателями уровня интеллектуальных способностей и уровнем рефлексии. Важно отметить, что у респондентов с низким уровнем интеллектуальных способностей будет наблюдаться слабовыраженная рефлексия, что будет способствовать затруднениям в развитии личности старших подростков, и наоборот.



Примечание: $r > 0$ $p \leq 0,05$ $r < 0$

$\underline{\underline{r > 0}}$ $\underline{\underline{p \leq 0,01}}$ $\underline{\underline{r < 0}}$

Рис. 2.4.1. Корреляционная плеяда показателей «Образа Я» и интеллектуальных способностей старших подростков

Проводя корреляционный анализ, мы выявили зависимость между показателями интеллектуальных способностей и типом «Образа Я» старших подростков, ($r=0,302$, при $p \leq 0,05$) (см. рис. 2.4.1.), а именно у подростков с высоким уровнем интеллектуальных способностей будет преобладать сомневающийся тип «Образа Я», преобладание данного типа характерно для людей, у которых нерешительность является чертой характера, это указывает на тревожность, которая может как активировать адаптивные возможности организма, так и, наоборот, усугублять психологическое состояние. Для старших подростков, имеющих средний уровень интеллектуальных способностей, характерен наиболее гармоничный, уравновешенный тип «Образа Я». Он чаще всего выражен у людей более стрессоустойчивых,

толерантных и эмоционально-уравновешенных. У подростков с низким уровнем интеллектуальных способностей преобладает эмоционально-полярный тип «Образа Я», он выражается в эмоциональной неустойчивости, постоянных перепадах настроения, неумении контролировать свои эмоции.

В ходе корреляционного анализа была выявлена связь между показателями уровней интеллектуальных способностей и показателями IV «Физического Я», ($r=0,284$, при $p \leq 0,05$). «Физическое Я» формируется одним из первых в процессе построения «Образа Я» ребенка и является важным компонентом его развития. Рефлексия собственных аффективных переживаний и телесных ощущений расширяет и обогащает самосознание в подростковом возрасте, однако невозможно достичь достаточного уровня развития данного компонента без развития интеллектуальных способностей. Таким образом, если в старшем подростковом возрасте уровень интеллектуальных способностей имеет низкие показатели, как следствие возможна неразвитая физическая идентичность и наоборот.

Таким образом, полученные данные указывают на то, что интеллектуальное развитие непосредственное влияет на развитие отдельных компонентов «Образа Я» и соответственно на развитие самосознания личности в старшем подростковом возрасте.

Важно отметить что интеллектуальные способности у старших подростков развиваются в учебной деятельности именно поэтому ее организация так важна в этом возрасте при условии отхода от школы как общей тенденции возраста. В нашем исследовании данный факт подтвердился наличием корреляционной связи между интеллектуальными способностями и формальной успешностью ($r=0,254$, при $p \leq 0,05$). Однако к концу подросткового возраста формальная успешность может выступать показателем актуализации интеллектуальных способностей старших подростков, учитывая данный факт мы проанализировали корреляционные связи между показателями «Образа Я» и формальной успешностью.

В ходе исследования обнаружена положительная (прямая) связь между показателями формальной успешности и некоторыми показателями «Образа Я», а именно: типом «Образа Я» ($r=0,269$, при $p \leq 0,05$), VI «Перспективное Я» ($r=0,399$, при $p \leq 0,05$), VII «Рефлексивное Я», ($r=0,301$, при $p \leq 0,01$) . Показатели формальной успешности соотносятся с показателями типов «Образа Я» идентично показателям интеллектуальных способностей в старшем подростковом возрасте. Важно отметить положительную (прямую) корреляционную связь на достоверном уровне статистической значимости, между показателем «Перспективное Я» и уровнем формальной успешности, ($r=0,399$, при $p \leq 0,05$) это указывает на то, что чем выше уровень формальной успешности, тем более развитым является «Перспективное Я» определяющее субъективное отражение картины будущей жизни, тенденция к размышлению над будущим, которые будут выступать основой для дальнейшего самоопределения будущих старшеклассников, определяет отношение к тому что будет в том или ином варианте развития событий. При низком уровне развития формальной успешности старший подросток, наоборот, не думает о будущем, реже строит планы, он живет «здесь и сейчас», что не позволяет своевременно переживать переход к младшему юношескому возрасту, который на данной ступени жизни находится достаточно близко.

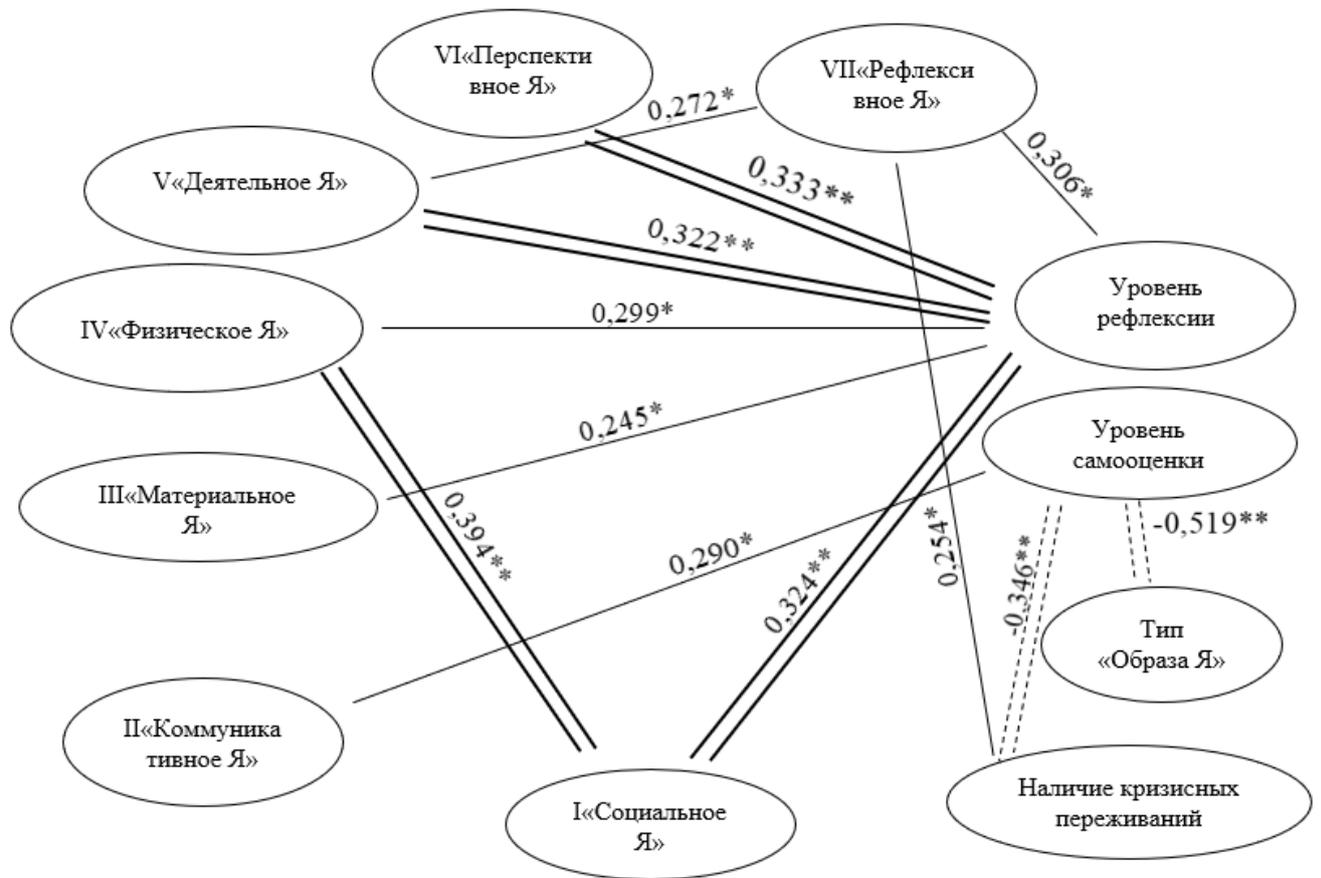
Выявлено, что существует отрицательные (обратные) корреляционные связи на достоверном уровне статистической значимости между показателями формальной успешности и уровнем самооценки, ($r=-0,281$, при $p \leq 0,05$). Это означает, что высокий уровень формальной успешности, у старших подростков обнаруживается неадекватно заниженная самооценка, и наоборот, при низких показателях формальной успешности обнаружена неадекватно завышенная самооценка. То есть мы можем сделать следующий вывод: старшие подростки с высоким уровнем формальной успешности имеют неадекватно заниженную самооценку, что в свою очередь затрудняет построение межличностных отношений и негативно отражается на

личностном развитии подростка и на оборот, при низком уровне формальной успешности старшие подростки более уверены в построении межличностных отношений, обладают необходимыми коммуникативными навыками, а также имеют неадекватно завышенную самооценку, что в свою очередь может негативно сказаться на формировании самосознания, поскольку коммуникация будет иметь неопределенный, малосодержательный, хаотичный характер. Выявлена отрицательная корреляционная связь между уровнями формальной успешности и «Коммуникативным Я» ($r = -0,343$, при $p \leq 0,05$). Таким образом, при высоком уровне коммуникативных компетенциях, формальная успешность респондентов находится на низком уровне и наоборот.

Для того чтобы правильно определить специфику взаимосвязи «Образа Я» и интеллектуальных способностей, нами была проанализирована корреляционная связь между отдельными показателями «Образа Я» в старшем подростковом возрасте (см. рис. 2.4.2) (см. Приложение №2, №3).

Выявлена тесная прямая статистически значимая корреляционная связь между «Физическим Я» и «Социальным Я» ($r = 0,394$, при $p \leq 0,01$), это также указывает на важность формирования «Физического Я» в осознании своей социальной роли, поскольку именно через понимание себя, своих привычек, пристрастий, субъективного понимания себя, можно в итоге идентифицировать себя с определенной ролью в обществе, сформировать свое мировоззрение.

Согласно полученным результатам исследования «Деятельное Я» коррелирует с показателем уровня рефлексии ($r = 0,322$, при $p \leq 0,01$) (см. рис. 2.4.2.), что и указывает на способность осознавать и анализировать свою деятельность, то есть старший подросток с развитой рефлексией будет более объективно оценивать результаты своей работы, разграничивать и выделять существенное в интересах и увлечениях, что даст в будущем четкую картину своих умений, навыков и знаний в учебно-профессиональной деятельности, как следующем этапе возрастного развития.



Примечание: $r > 0$ $p \leq 0,05$ $r < 0$

$r > 0$ $p \leq 0,01$ $r < 0$

Рис. 2.4.2. Корреляционная плеяда показателей «Образы Я»

Важно отметить, что мы выявили тесную положительную (прямую) корреляционную связь на достоверном уровне статистической значимости между показателем уровня рефлексии и «Перспективного Я», ($r=0,333$, при $p \leq 0,01$) (см. рис. 2.4.2.), это указывает на то, что при низком уровне развития рефлексии не возможно объективно строить планы на будущее и осознавать свою перспективу, и наоборот при высоком уровне развития «Перспективного Я» у подростков наблюдается высокий уровень рефлексивных возможностей которые и позволяют ему развиваться благодаря тому что его цели и планы на будущее становятся более

объективными за счет чего повышается мотивация выполняемой деятельности.

В результате корреляционного анализа выявлена связь между показателем «Социального Я» и уровнем рефлексии ($r=0,324$, при $p \leq 0,01$). Идентификация себя с какой-либо социальной ролью невозможна без процесса осознания себя в ней. Благодаря личностной рефлексии, которая отражает собственные процессы в сознании старших подростков (Л. С. Выготский), происходит осознание своей социальной идентичности и занимаемого места в обществе, подросток смотрит на себя изнутри. Немаловажным является наличие статистически значимой связи между уровнем рефлексии и «Физическим Я» старших подростков ($r=0,299$, при $p \leq 0,05$). Данная связь также указывает на важность развития рефлексии как основного новообразования подросткового возраста, которое дает возможность далее формироваться самосознанию в целом. Для осознания и более объективного описания своих физических данных, внешности, пристрастий в еде, осознания вредных привычек, необходимо развитие личностной рефлексии, а значит, чем выше уровень способности к рефлексии, тем лучше будет развита физическая идентичность, которая непосредственно будет влиять на развитие «Социального Я» и наоборот.

Важно отметить, что характер самооценки подростков влияет на развитие «Коммуникативного Я» ($r=0,290$, при $p \leq 0,05$). Таким образом, при неадекватно завышенной самооценке у старших подростков будет широкий круг «друзей», менее дифференцированный выбор собеседника, в то время как респонденты, имеющие адекватную самооценку, будут отличаться тем, что круг общения и оценка взаимодействия с окружающими будет более дифференцирована. Испытуемые, у которых неадекватно заниженная самооценка, зачастую имеют крайне узкий круг друзей, не выделяя себя как значимого субъекта общения, тем самым имея низкую сформированность «Коммуникативного Я».

Согласно полученным результатам корреляционного анализа «Деятельное Я», связано с «Рефлексивным Я» на достоверном уровне статистической значимости ($r=0,272$, при $p \leq 0,01$), исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что респондент с развитой персональной идентичностью будет более успешно осуществлять самооценку способности к деятельности, за счет того, что хорошо осознает свои личностные качества, знает особенности своего поведения, в связи с этим, выбор направленности интересов, увлечений и деятельности дается легче.

В ходе исследования выявилась статистически значимая связь, между уровнем рефлексии подростков и их «Материальным Я» ($r=0,245$, при $p \leq 0,05$). При низком уровне рефлексивных способностей старший подросток не может адекватно оценивать границы своей и(или) чужой собственности, обеспеченности, отношения к внешней среде, и наоборот.

Важно отметить, что существует отрицательные (обратные) корреляционные связи на достоверном уровне статистической значимости между показателями типа «Образа Я» и характером самооценки, ($r=-0,519$, при $p \leq 0,01$). (см. рис. 2.4.2). У старших подростков с неадекватно заниженной самооценкой преобладает сомневающийся тип «Образа Я», при адекватной самооценке соответственно будет наблюдаться уравновешенный тип и при неадекватно завышенной самооценке будет преобладать эмоционально-полярный тип реагирования. Эти данные отмечают важную связь между интеллектуальными способностями и самооценкой старших подростков описанную выше, при этом наличие неадекватно заниженной самооценки имеет прямую корреляционную связь на достоверном уровне значимости с «Коммуникативным Я» ($r=0,290$, при $p \leq 0,01$) (см. рис.2.4.2).

Итак, изучая характер связи между отдельными показателями «Образа Я», интеллектуальными способностями и формальной успешностью мы получили следующие данные. Уровень интеллектуальных способностей старших подростков статистически различается по таким показателям как:

«Перспективное Я», «Рефлексивное Я», «Материальное Я» и уровень рефлексии.

В результате проведенного корреляционного анализа мы обнаружили положительные (прямые) корреляционные связи на достоверном уровне статистической значимости $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$ между показателями интеллектуальных способностей и такими показателями «Образа Я» как: V «Деятельное Я» ($r=0,462$), «уровень рефлексии» ($r=0,303$), IV «Физическое Я» ($r=0,284$), «Тип «Образа Я»» ($r=0,269$). Также выявлена положительная связь между показателями формальной успешности и некоторыми показателями «Образа Я», а именно: типом «Образа Я» ($r=0,269$, при $p \leq 0,05$), VI «Перспективное Я» ($r=0,399$, при $p \leq 0,05$), VII «Рефлексивное Я», ($r=0,301$, при $p \leq 0,01$).

Выявлено, что существует отрицательные (обратные) корреляционные связи на достоверном уровне статистической значимости между показателями формальной успешности и уровнем самооценки, ($r=-0,281$, при $p \leq 0,05$). Также выявлена отрицательная корреляционная связь между уровнями формальной успешности и «Коммуникативным Я» ($r=-0,343$, при $p \leq 0,05$).

Итак, в ходе проведенного нами исследования, гипотеза о том, что «Образ Я» у старших подростков с разным уровнем интеллектуальных способностей имеет свою специфику, а именно: при высоком уровне интеллектуальных способностей и формальной успешности в учении будет доминировать рефлексивный вид и уравновешенный тип «Образа Я», частично подтвердилась. Выявлено, что у старших подростков с высоким уровнем интеллектуальных способностей преобладает сомневающийся тип «Образа Я», это по-нашему мнению связано с более дифференцированной структурой интеллектуальных способностей, склонностью к постоянному анализу информации и развитой рефлексией.

2.5. Рекомендации для старших подростков по развитию интеллектуальных способностей

Полученные нами результаты исследования «Образа Я» и интеллектуальных способностей старших подростков дали возможность сформулировать практические рекомендации для старших подростков, направленные на развитие интеллектуальных способностей. Исходный материал рекомендован старшим подросткам, поскольку наше исследование показало, что развитие «Образа Я» непосредственно связано с развитием интеллектуальных способностей, а точнее, «Образ Я» быстрее и гармоничнее развивается через интеллектуальную деятельность.

Развитие интеллектуальных способностей подростков заключается прежде всего в развитии их познавательных процессов, а именно: внимания, восприятия, памяти и мышления. Способности подростков развиваются в процессе деятельности, для их развития необходима высокая познавательная активность, которая повышается в эмоционально приятных для старших подростков ситуациях. Данные рекомендации связаны, в первую очередь, с развитием познавательных процессов в старшем подростковом возрасте.

1. Для развития интеллектуальных способностей, в частности для развития мышления, необходимо решение логических задач. Они могут быть такого типа: «Алик, Боря, Вова, Гена и Дима решали примеры: три из них – «на сложение», два – «на вычитание». Алик и Боря, Гена и Дима, Вова и Гена, Боря и Вова решали разные примеры. Кто решал примеры «на сложение»: а) Воря; б) Дима; в) Гена; г) Сева; д) Миша; е) Коля?». Множество задач такого типа можно найти в книге А.З. Зака «Как развивать логическое мышление».

2. Существует ряд игр и упражнений, которые кроме развлекательной функции, являются развивающими для интеллекта. Вот примеры таких упражнений и игр:

- Упражнение «Эксперимент». Активизирует внимание. Раздаются карточки, на которых написаны тексты с хаотичным на первый взгляд набором букв, и дается задание – за 10 секунд прочитать предложение. Например,

ШАРЛЬПОДНЯЛЛЮСИНАСПИНУИСКАЗАЛОБХВАТИМОЮШЕЮ.

- Шахматы и шашки. Рекомендуется научиться играть в шахматы или шашки и практиковать такое развлечение как можно чаще. Шахматы также развивают логическое мышление, и кроме того тренируют память, внимание и восприятие что со временем поможет при подготовке к экзаменам, поскольку выполнение всех заданий будет даваться легче.

- Паззлы. Кроме игры в шахматы хорошо развивает интеллект складывание пазл на 1500-2500 штук. Также данная игра снимает стресс, позволяет улучшить концентрацию внимания, сплотить людей.

- Числовые задания также хорошо развивают интеллектуальные способности. Задачи могут быть следующего типа: «один из членов ряда не подходит к другим. Какое число Вы бы поставили на его место: $1/4$ $1/6$ $1/8$ $1/9$ $1/12$ $1/14$?»

- Города. Игра в города хорошо развивает пространственное мышление и память.

- Нахождение слов – антонимов. Необходимо находить антонимы словам. Пример: «ночь»-«день», «узкий»-«широкий» и т.д. Это будет расширять словарный запас и кругозор.

- Упражнения для развития гибкости мышления, а также для креативности. Попробуйте за 5 минут к хаотично подобранным словам придумать рассказ. Пример слов: абрикос, рука, мяч, аэродром, я, изумруд.

3. Чтение также развивает интеллектуальные способности, расширяет кругозор и поднимает авторитет в глазах сверстников. Читать необходимо не только романы и небольшие статьи, а научно-популярную литературу (она может быть не только непонятной, но и интересной), хорошим примером таких книг являются: «Краткая история времени от Большого Взрыва до

чёрных дыр» (Стивен Хокинг), «Книга всеобщих заблуждений» (Джон Ллойд)); художественную литературу (через нее можно проследить реалии современной реальной жизни и лучше понять, что ждет в будущем, хорошим примером будет: «451 градус по Фаренгейту» (Рей Бредберри); «Мастер и Маргарита» (Михаил Булгаков), «На западном фронте без перемен» (Эрих Мария Ремарк); «Время страстей человеческих» (Сомерсет Моэм)); исторические книги (познавая прошлое, мы учимся глубже понимать события настоящего. Примеры книг: – «Крестовые походы» (Доманин Александр), «Чаша Грааля и потомки Иисуса Христа» (Гарднер Лоренс); поэзия (данный жанр учит образно мыслить и красиво говорить, хорошо развивают произведения таких авторов как: И. Бродский, А. Ахматова, В. Тушнова и др.).

4. Дискуссии. Дискуссии позволяют развивать интеллектуальные способности благодаря тому, что помогают грамотно менять точку зрения, восприятие ситуации, развивают коммуникативные способности, конструктивируют их. Примерный перечень правил работы для участников дискуссии:

1. «Свобода слова». Каждый участник должен иметь возможность высказать своё мнение, даже если оно отлично от мнения группы.
2. «Без потерь». Каждое высказывание, дополнение и уточнение должны быть учтены и внимательно рассмотрены.
3. Обсуждаются идеи, а не личности. В ходе обсуждения недопустимо «переходить на личности», навешивать ярлыки, допускать уничижительные высказывания и т.д.
4. Правило поддержки. Важно быть внимательным к высказываниям другого, стараться понять смысл его мнения, поддерживать тех, кому сложно говорить публично.
5. Правило цели. Говори кратко, ясно и чётко. Говори по теме, старайся отражать суть разбираемой проблемы.
6. Критикуя – предлагай.

Примерами для дискуссий можно выбрать такие темы: «Что сильнее добро или зло?», «Нужно ли развивать себя в свободное время?», «Место денег и семьи в нашей жизни».

Данные упражнения и игры помогут развивать интеллектуальные способности в старшем подростковом возрасте.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данной работы являлось изучить особенности «Образа Я» старших подростков с разным уровнем интеллектуальных способностей.

Первая часть нашего исследования была посвящена анализу психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Мы определили границы старшего подросткового возраста, рассмотрели особенности развития личности на данном онтогенетическом этапе. Рассмотрена специфика формирования «Образа Я» в старшем подростковом возрасте. Помимо этого, изучены особенности развития интеллектуальных способностей и их связь с «Образом Я» старших подростков.

Во второй части исследования, мы изучили особенности отдельных компонентов «Образа Я», определили уровень развития интеллектуальных способностей и формальной успешности старших подростков. Проанализированы различия в интеллектуальных способностях и компонентах их «Образа Я», изучен характер связи между данными показателями. Нами были разработаны рекомендации для старших подростков по развитию интеллектуальных способностей.

Были получены результаты и сделаны следующие выводы:

1. В старшем подростковом возрасте наиболее развиты такие показатели «Образа Я» как: «Рефлексивное Я», «Социальное Я» и «Деятельное Я». Это отражает особенности данного возраста и определяет основные тенденции развития старших подростков обеспечивая гармоничное включение в сознательную деятельность.

Одним из основных компонентов «Образа Я» и самосознания в старшем подростковом возрасте является самооценка, характер которой влияет на личностное развитие в целом. Выявлено, что у большинства респондентов самооценка неадекватно завышена, что соответствует норме возрастного развития, а именно отражает «оперативную самооценку», определяющую отношение подростка к себе в настоящее время, её основой

является сопоставление себя с такими формами поведения, которые выступают идеальными формами его личности. Неадекватно заниженная самооценка характерна для младших подростков. Треть респондентов имеют адекватную самооценку, позволяющую сделать знание о себе более согласованным, формирует уверенность в себе, настойчивость как черту характера. Авторы связывают характер самооценки и разнообразие общественной деятельности старших подростков. Участие в разнообразных видах занятий гармонизирует самооценку, благодаря чему она становится адекватной.

2. Интеллектуальные способности большинства современных старших подростков находятся на среднем уровне развития. В ходе теоретического анализа литературы мы сделали вывод о том, что интеллектуальные способности развиваются благодаря основным познавательным процессам, уровень развития данных процессов будет обусловлен адаптивными способностями старших подростков. Респонденты, обладающие высоким уровнем интеллектуальных способностей, отличаются высокой способностью к решению задач на анализ и обобщение; старшие подростки отличаются быстрой переключаемостью; ассоциативный ряд имеет четкую организацию; на высоком уровне развито пространственное воображение. У подростков, которые дали меньшее количество правильных ответов, наблюдается более слабое развитие когнитивных процессов. Это обуславливает значение разнообразных видов деятельности как в интеллектуальном, так и в личностном развитии старшего подростка.

Изучение гендерного аспекта интеллектуальных способностей в старшем подростковом возрасте выявило различия между показателями уровня интеллектуальных способностей юношей и девушек, а именно: у девушек подростков уровень интеллектуальных способностей выше, чем у юношей.

Интеллектуальные способности у старших подростков развиваются в различных видах деятельности, в том числе учебной, несмотря на отход от

школы как общей тенденции данного возрастного этапа. Исходным продуктом учебной деятельности является показатель формальной успешности в учении, отражающий основные итоги деятельности. Была обнаружена связь между уровнем интеллектуальных способностей и уровнем формальной успешности в учебной деятельности подростков. Большинство современных подростков имеют средние показатели формальной успешности, детерминированной в учебной деятельности. У девушек учебная деятельность является более значимой и развивается быстрее, чем у юношей.

3. Были выявлены статистически значимые различия между основными компонентами «Образа Я» и уровнем интеллектуальных способностей старших подростков в показателях «Материального Я», «Рефлексивного Я» и «Перспективного Я». «Материальное Я» высоко развито у респондентов с высоким и низким уровнем интеллекта, при этом слабо развито у старших подростков со средней выраженностью интеллектуальных способностей. В данном случае отражается, с одной стороны, степень дифференцированности и обособленности подростка, а с другой, неспособность к разделению своей и чужой собственности. «Рефлексивное Я» слабо развито при низких показателях уровня интеллекта, и наоборот, поскольку гипотетико-дедуктивное мышление возникает, прежде всего, на основе развития рефлексивных способностей в данном возрасте. «Перспективное Я», определяющее временную направленность на различные жизненные сферы, а также субъективно обозначенные цели и задачи жизни, продуктивно развивается только при развитии интеллектуальных способностей в старшем подростковом возрасте.

4. В ходе исследования была выявлена связь между уровнем интеллектуальных способностей и основными компонентами «Образа Я» старших подростков. Высокий уровень интеллектуальных способностей позволяет старшим подросткам более осмысленно оценивать себя в деятельности, принимать решение и адаптироваться в социуме, что в свою очередь будет способствовать становлению субъектности в деятельности и

расширению самосознания. У подростка с низким уровнем интеллектуальных способностей будет наблюдаться слабовыраженная рефлексия, что будет способствовать затруднениям в развитии личности, и наоборот.

Проводя корреляционный анализ, мы выявили зависимость между показателями интеллектуальных способностей и типом «Образа Я». У старших подростков с высоким уровнем интеллектуальных способностей будет характерен сомневающийся тип «Образа Я», нерешительность, это указывает на тревожность, которая может как активировать адаптивные возможности организма, так и, наоборот, усугублять психологическое состояние. Для старших подростков, имеющих средний уровень интеллектуальных способностей, характерен наиболее гармоничный, уравновешенный тип, выражающийся в большей стрессоустойчивости, толерантности и эмоциональной-уравновешенности. Низкий уровень интеллектуальных способностей предопределяет подростков с эмоционально-полярным типом «Образа Я», выражающимся в эмоциональной неустойчивости, постоянных перепадах настроения, неумении контролировать свои эмоции.

Существует связь между показателями уровней интеллектуальных способностей и их физической идентичностью. Рефлексия собственных аффективных переживаний и телесных ощущений расширяет и обогащает самосознание в подростковом возрасте, однако невозможно достичь достаточного уровня развития данного компонента без развития интеллектуальных способностей. Таким образом, если в старшем подростковом возрасте уровень интеллектуальных способностей имеет низкие показатели, как следствие возможна неразвитая физическая идентичность и наоборот.

Итак, из вышесказанного можно сделать вывод о том, что развитие интеллектуальных способностей в старшем подростковом возрасте непосредственно влияет на развитие «Образа Я».

В соответствии с полученными результатами исследования мы разработали рекомендации для старших подростков по развитию интеллектуальных способностей.

Практическая значимость выпускной квалификационной работы заключается в том, что полученные в исследовании результаты об особенностях развития «Образа Я» в зависимости от уровня интеллектуальных способностей старших подростков, могут быть использованы в работе школьной психологической службы для развития старших подростков, а именно для развития интеллектуальных способностей, самосознания, личностной рефлексии, самооценки подростков, их познавательных процессов, способствующих лучшей адаптации, при разработке соответствующих развивающих программ.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы состоят в дальнейшем, более углубленном, изучении особенностей «Образа Я» и интеллектуальных способностей респондентов старшего возраста.

Таким образом, наша гипотеза частично подтвердилась. Цель исследования была достигнута. Все задачи исследования выполнены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акимова М.К. Интеллект как динамический компонент в структуре способностей: дис. ... доктора психол. наук. – Москва: МГОПУ, 1999. – 397 с.
2. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. № 2. – С. 52– 61.
3. Ассаджоли Р. Психосинтез. – М.: Рефл-бук, 1997. – 316 с.
4. Бабиянц К.А., Мануйлова О. В. Формирование когнитивного аспекта самосознания молодежи по средствам развития рефлексии в фрустрирующей ситуации // Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2013. С. 251–255.
5. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет. – М.: Худож. литература, 1975. – 564 с.
6. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. – М.: Директ-медиа, 2008. – 302 с.
7. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
8. Бодалев А.А. В мире подростка. – М.: Медицина, 1980. – 296 с.
9. Большой толковый психологический словарь (комплект из 2 книг) / А. Рабер / Под ред. А. Ребера. – СПб.: Питер, 2000. – 191 с.
10. Бuzин В.Н., Вандерлик Э.Ф. Методика «Краткий ориентировочный тест» с ответами. Опросник диагностики интеллекта (IQ). [Электронный ресурс]. URL: <https://psycabi.net/testy/379-metodika-kot-kratkij-orientirovochnyj-otborochnyj-test-s-otvetami-v-n-buzina-e-f-vanderlik-oprosnik-diagnostiki-intellekta-iq> (дата обращения: 15.12.17).
11. Буренкова Е.В., Орлова Д.В. Образ Я как оценка собственной внешности девушками 17–18 лет // Психология телесности: теоретические и практические исследования. – Пенза: Изд-во ПГПУ, 2008. [Электронный

ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/psytelesnost/issue/30455_full.shtml (дата обращения: 22.04.18).

12. Выготский Л.С. Педология подростка. – М.: Наука, 1931. – 300 с.
13. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестн. Московского университета. Сер. 14, Психология. – 1991. – №4. – С. 5–18.
14. Выготский Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 114–123.
15. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления. – М.: ДомКниги, 1965. – 397 с.
16. Гуткина Н.И. Психологические проблемы общения учителя с подростком // Вопросы психологии. – 1984. – №2. – С. 27–33.
17. Джемс У. Психология. / Под ред. Л. А. Петровской – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
18. Долгова В.И., Ордина И.П. Формирование позитивной я-концепции старших школьников // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. Орел: Изд-во «Премиум», 2012. № 4 (24). С. 63–65.
19. Дорфман Л.Я. Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность. – М.: Смысл, 2004. – 319 с.
20. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 1972. – №2. – С. 40 – 44.
21. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е издание. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
22. Дубровина И.В. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.
23. Жданова С.Ю. Стиль учебной деятельности и его развитие (на материале исследования студентов-филологов и математиков): автореф. дис. ... канд.психол.наук. – Пермь: Пермск. гос. пед. ун-т, 1997. – 24 с.
24. Иващук О.Ф. «Я» как понятийная форма. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 313 с.

25. Кагермазова Л.Ц. Возрастная психология. Электронный учебник. смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://textarchive.ru/c-1191779.html> (дата обращения: 21.03.2018).
26. Келли Дж.А. Теория личности. Психология личных конструктов. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
27. Кибальченко И.А., Кондракова Н.В. Изучение потенциальных ресурсов у студентов в аспекте саморазвития, самоорганизации и самоопределения молодежи // Человек, субъект, личность в современной психологии: Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского / под. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2013. – Т. 3. – С. 51–52.
28. Климов Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. – М.: Знание, 1986. – 78 с.
29. Кон И.С. В поисках себя: личность и её самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
30. Конопкин О.А. Психологические механизмы произвольной регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980. – 255 с.
31. Кохут Х. Восстановление самости. – М.: Когито-Центр, 2002. – 320 с.
32. Кравцова Н.М. Структура интеллектуальных способностей человека // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 5. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=8132> (дата обращения: 18.02.2018).
33. Кравченко А.И. Родителям о подростках (и подростком о родителях). – М.: ООО «Русское слово – учебная книга», 2002. – 320 с.
34. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок. – М.: Идея Пресс: Дом интеллектуальной книги, 2000. – 312 с.
35. Кун М. Тест «Кто Я?» / под. ред. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. – СПб., 2006. – С. 82 – 103.

36. Леви Т.С. Отношение к телу в структуре самоотношения // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 3. – С. 72–75.
37. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
38. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2001. – 511 с.
39. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
40. Лихтенберг Дж.Д. Клиническое взаимодействие: Теоретические и практические аспекты концепции мотивационных систем / Дж. Д. Лихтенберг, Ф.М. Лачманн; пер. с англ. А.М. Боковой. – М.: Когито-Центр, 2003. – 368 с.
41. Малышева Л.В. Модели интеллекта: 100 лет развития. – М.; Воронеж: МПСИ, 2006. – 279 с.
42. Мануйлова О.В. Индивидуальная профильная асимметрия как показатель результативности спортивной деятельности в гребле на каноэ // Материалы XXXVII научной конференции сотрудников, аспирантов и студентов факультета психологии ЮФУ, 20-21 апреля. – М.: КРЕДО, 2009. – С. 342–343.
43. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. – М.: МОДЭК: МПСИ, 2009. – 544 с.
44. Мид М. Культура и мир детства // Избранные произведения / под ред., сост. и автор послесловия И.С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
45. Митин А.Н. Основы педагогической психологии высшей школы. – М.: Проспект, Уральская государственная юридическая академия, 2010. – 191 с.
46. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2009. – 640 с.

47. Новицкая М. С. Психологические аспекты танцевального спорта в системе спортивной подготовки // Психология обучения. – 2014. – № 7. – С. 87–93.
48. Ошанин Д.А. Предметное действие и оперативный образ: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Москва: Изд-во МПСИ Модэк, 1999. – 42 с.
49. Патаки Ф. Некоторые когнитивные процессы Образа Я // Психологические исследования познавательных процессов и личности / отв. ред.: Д. Ковач, Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1983. – С. 45–51.
50. Первин Л. Психология личности: Теория и исследования / О. Джон; пер. с англ. В.С. Магуна. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
51. Петровский А.В. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 44–53.
52. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб., 1997. – 256 с.
53. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 61–69.
54. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 61–69.
55. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., – М.: Педагогика – Пресс, 1996. – 451 с.
56. Райгородский Д.Я. Психология самосознания: Хрестоматия / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2003. – 303 с.
57. Реан А.А. Психология личности. – СПб.: Питер, 2013. – 288 с.
58. Роджерс К.Р. Становление личности: Взгляд на психотерапию. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 416 с.
59. Рожкова Е.А. Формирование адекватной самооценки у старших подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015.

– Т. 10. – С. 21–25. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95048.htm> (дата обращения: 12.03.18).

60. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2008. – 712 с.

61. Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии. – СПб.: Ювента, 1999. – 352 с.

62. Сидоров К.Р. Самооценка как составной компонент самосознания личности // Вопросы психологии. – 2003. – №6. – С. 67–73.

63. Соколова Е.Т. Психотерапия. Теория и практика. – М.: Академия, 2010. – 368 с.

64. Спиридонов В.Ф. Психология мышления. – М.: АСТ, 2008. – 672 с.

65. Спиркин А.Г. Философия. – М.: Юрайт, 2011. – 832 с.

66. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.

67. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. – Т. 1. Психология музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.

68. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. / Ожегов С.И. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.

69. Фельдштейн Д.И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков. – М.: Педагогика, 1981. – 222 с.

70. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Наука, 1989. – 200 с.

71. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. – СПб.: Речь, 2000. – 320 с.

72. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции; пер. с нем. Г.В. Барышниковой; под ред. Е.Е. Соколовой, Т.В. Родионовой. – М.: Азбука-Аттикус, 2011. – 480 с.

73. Хартманн Х. Эго-психология и проблема адаптации // Х. Хартманн; пер. с англ. В.В. Старовойтовой / под ред. М.В. Ромашкевича. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 160 с.
74. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-ое изд, перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
75. Хорни К. Невроз и развитие личности. – М., 1998 – 97 с.
76. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Пер.: Ю. Ковалев, М. Гулина. 3-е издание. – СПб.: Питер, 2008. – 607 с.
77. Чурина Ю.А. Особенности школьной неуспеваемости в подростковом возрасте // современные научные исследования и разработки / Издательство: Научный центр "Олимп" (Астрахань). – 2017. – №7 (15) – С. 542–546.
78. Шадриков В.Д. О содержании понятий "способности" и "одаренность" // Психологический журнал. – 1983. – Т.4. – № 5. – С. 14–19.
79. Шаров А.С. Жизненные кризисы в развитии личности: учебное пособие для студентов, аспирантов и практических работников в области психологии. – Омск: Издательство ОмГТУ, 2005. — 166 с.
80. Шорохова Е.В. Социальная детерминация поведения // Вопросы психологии. – 1976. – С. 5–18.
81. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация в обществе. Философско-социологические проблемы. – Красноярск: Пресс, 2011. – 316 с.
82. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно – исторической теории Л.С. Выготского). – М.: Тривола, 1994. – 253 с.
83. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. А.Д. Андреевой, А.М. Прихожана, В.И. Ривош. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
84. Юсупова Р.Б. Изучение самооценки старших подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 341–345. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95112.htm> (дата обращения: 18.02.18).

85. Mead G.H. The Individual and the Social Self. Unpublished Works of G.H. Mead. Chicago. – 1970. – p. 80.

ПРИЛОЖЕНИЯ**Приложение №1****Диагностические методики в порядке их предъявления****Краткий Ориентировочный Тест (В.Н. Бузина, Э.Ф. Вандерлика)**

Тест предназначен для определения интегрального показателя общих способностей.

Инструкция к тесту: «Вам предлагается несколько простых заданий. Прочтите внимательно эту страницу и без команды не переворачивайте ее.

Познакомьтесь с образцами заданий и правильными ответами на них:

1. «Быстрый» является противоположным по смыслу слову:
 1. тяжелый,
 2. упругий,
 3. скрытный,
 4. легкий,
 5. медленный.
 - Правильный ответ: 5
2. Бензин стоит 44 цента за литр. Сколько стоит 2,5 литра?
 - Правильный ответ: 110 центов или 1,1 доллар.
3. Минер – минор. Эти два слова являются:
 0. сходными,
 1. противоположными,
 2. ни сходными, ни противоположными по значению.
 - Правильный ответ: 3.

Тестовый материал:

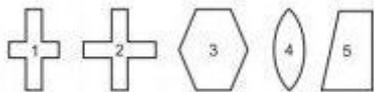
1. Одиннадцатый месяц года – это:
 1. октябрь,
 2. май,
 3. ноябрь,
 4. февраль.
2. «Суровый» является противоположным по значению слову:
 1. резкий,
 2. строгий,
 3. мягкий,
 4. жесткий,

5. неподатливый
3. Какое из приведенных ниже слов отлично от других:
1. определенный,
 2. сомнительный,
 3. уверенный,
 4. доверие,
 5. верный
4. Ответьте Да или Нет.
- Сокращение «н.э.» означает: «нашей эры» (новой эры)?
5. Какое из следующих слов отлично от других:
0. петь,
 1. звонить
 2. болтать
 3. слушать
 4. говорить
6. Слово «безукоризненный» является противоположным по своему значению слову:
0. незапятнанный,
 1. непристойный,
 2. неподкупный,
 3. невинный,
 4. классический
7. Какое из приведенных ниже слов относится к слову «жевать» как обоняние и нос:
0. сладкий,
 1. язык,
 2. запах,
 3. зубы,
 4. чистый
8. Сколько из приведенных ниже пар слов являются полностью идентичными?
- Sharp M.C. Sharp M.C.
 - Filder E.H. Filder E.N.
 - Connor M.G. Conner M.G.
 - Woesner O.W. Woerner O.W.
 - Soderquist P.E. Soderquist B.E.
9. «Ясный» является противоположным по смыслу слову:
0. очевидный,

1. явный,
 2. недвусмысленный,
 3. отчетливый,
 4. тусклый
10. Предприниматель купил несколько подержанных автомобилей за 3500 долларов, а продал их за 5500 долларов заработав при этом 50 долларов за автомобиль. Сколько автомобилей он продал?
11. Слова «стук» и «сток» имеют:
0. сходное значение,
 1. противоположное,
 2. ни сходное, ни противоположное
12. Три лимона стоят 45 центов. Сколько стоит 1,5 дюжины.
13. Сколько из этих 6 пар чисел являются полностью одинаковыми?
- 5296 5296
 - 66986 69686
 - 834426 834426
 - 7354256 7354256
 - 61197172 61197172
 - 83238224 83238234
14. «Близкий» является противоположным слову:
0. дружеский,
 1. приятельский,
 2. чужой,
 3. родной,
 4. иной.
15. Какое число является наименьшим:
- 6
 - 0,7
 - 9
 - 36
 - 0,31
 - 5
16. Расставьте предлагаемые ниже слова в таком порядке, чтобы получилось правильное предложение. В качестве ответа запишите две последние буквы последнего слова.

- одни уходя они гостей после наконец остались

17. Какой из приведенных ниже пяти рисунков наиболее отличен от других?



18. Два рыбака поймали 36 рыб. Первый поймал в 8 раз больше, чем второй. Сколько поймал второй?

19. «Восходить» и «возродить» имеют:

0. сходное значение,
1. противоположное,
2. ни сходное, ни противоположное.

20. Расставьте предлагаемые ниже слова в таком порядке, чтобы получилось утверждение. Если оно правильно, то ответ будет П, если неправильно – Н.

- Мхом обороты камень набирает заросший.

21. Две из приведенных ниже фраз имеют одинаковый смысл, найдите их:

0. Держать нос по ветру.
1. Пустой мешок не стоит.
2. Трое докторов не лучше одного.
3. Не все то золото, что блестит.
4. У семи нянек дитя без глаза.

22. Какое число должно стоять вместо знака «?»:

- 73 66 59 52 45 38 ?

23. Длительность дня и ночи в сентябре почти такая же, как и в:

0. июне,
1. марте,
2. мае,
3. ноябре.

24. Предположим, что первые два утверждения верны. Тогда заключительное будет:

0. верно,
1. неверно,
2. неопределенно
 - Все передовые люди – члены партии.
 - Все передовые люди занимают крупные посты.
 - Некоторые члены партии занимают крупные посты.

25. Поезд проходит 75 см за $\frac{1}{4}$ с. Если он будет ехать с той же скоростью, то какое расстояние он пройдет за 5 с?

26. Если предположить, что два первых утверждения верны, то последнее:

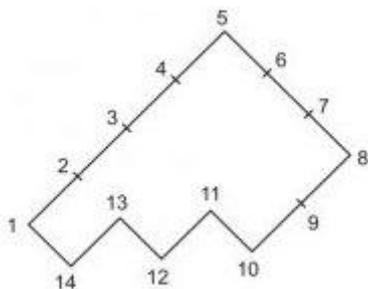
0. верно,
1. неверно,
2. неопределенно
 - Боре столько же лет, сколько Маше.
 - Маша моложе Жени.
 - Боря моложе Жени.

27. Пять полукилограммовых пачек мясного фарша стоят 2 доллара. Сколько килограмм фарша можно купить за 80 центов?

28. Расстирать и растянуть. Эти слова:

0. схожи по смыслу,
1. противоположны,
2. ни схожи, ни противоположны.

29. Разделите эту геометрическую фигуру прямой линией на две части так, чтобы, сложив их вместе, можно было получить квадрат:

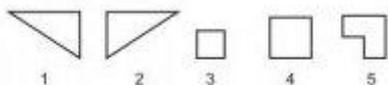


30. Предположим, что первые два утверждения верны. Тогда последнее будет:

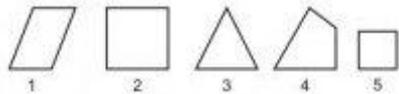
0. верно,
1. неверно,
2. неопределенно
 - Саша поздоровался с Машей.
 - Маша поздоровалась с Дашей.
 - Саша не поздоровался с Дашей.

31. Автомобиль стоимостью 2400 долларов был уценен во время сезонной распродажи на $33\frac{1}{3}\%$. Сколько стоил автомобиль во время распродажи?

32. Три из пяти фигур нужно соединить таким образом, чтобы получилась равнобедренная трапеция:



33. На платье требуется $2\frac{1}{3}$ м. ткани. Сколько платьев можно сшить из 42 м?
34. Значения следующих двух предложений:
0. сходны,
 1. противоположны,
 2. ни сходны, ни противоположны
 - Трое докторов не лучше одного.
 - Чем больше докторов, тем больше болезней.
35. Увеличивать и расширять. Эти слова:
0. сходны,
 1. противоположны,
 2. ни сходны, ни противоположны
36. Смысл двух английских пословиц:
0. схож,
 1. противоположен,
 2. ни схож, ни противоположен.
 - Швартоваться лучше двумя якорями.
 - Не клади все яйца в одну корзину.
37. Бакалейщик купил ящик с апельсинами за 3,6 долларов. В ящике их было 12 дюжин. Он знает, что 2 дюжины испортятся еще до того, как он продаст все апельсины. По какой цене ему нужно продавать апельсины, чтобы получить прибыль в $\frac{1}{3}$ закупочной цены?
38. Претензия и претенциозный. Эти слова по своему значению:
0. схожи,
 1. противоположны,
 2. ни сходны, ни противоположны
39. Если бы полкило картошки стоило 0,0125 доллара, то сколько килограмм можно было бы купить за 50 центов?
40. Один из членов ряда не подходит к другим. Каким числом Вы бы его заменили:
- $\frac{1}{4}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{4}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{4}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{6}$
41. Отражаемый и воображаемый. Эти слова являются:
0. сходными,
 1. противоположными,
 2. ни сходными. ни противоположными
42. Сколько соток составляет участок длиной 70 м и шириной 20 м?
43. Следующие две фразы по значению:

0. сходны,
1. противоположны,
2. ни сходны, ни противоположны
- Хорошие вещи дешевы, плохие дороги.
 - Хорошее качество обеспечивается простотой, плохое – сложностью.
44. Солдат, стреляя в цель, поразил ее в 12.5% случаев. Сколько раз солдат должен выстрелить, чтобы поразить ее сто раз?
45. Один из членов ряда не подходит к другим. Какое число Вы бы поставили на его место:
- $1/4$ $1/6$ $1/8$ $1/9$ $1/12$ $1/14$
46. Три партнера по акционерному обществу (АО) решили поделить прибыль поровну. Т. вложил в дело 4500 долларов, К. – 3500 долларов, П. – 2000 долларов. Если прибыль составит 2400 долларов, то насколько меньше прибыль получит Т. по сравнению с тем, как если бы прибыль была разделена пропорционально вкладам?
47. Какие две из приведенных ниже пословиц имеют сходный смысл:
0. Куй железо, пока горячо.
1. Один в поле не воин.
2. Лес рубят, щепки летят.
3. Не все то золото, что блестит.
4. Не по виду суди, а по делам гляди.
48. Значение следующих фраз:
0. сходно,
1. противоположно,
2. ни сходно, ни противоположно
- Лес рубят щепки летят.
 - Большое дело не бывает без потерь.
49. Какая из этих фигур наиболее отлична от других?
- 
1. 2. 3. 4. 5.
50. В печатающейся статье 24000 слов. Редактор решил использовать шрифт двух размеров. При использовании шрифта большего размера на странице умещается 900 слов, меньшего – 1200. Статья должна занять 21 полную страницу в журнале. Сколько страниц должно быть напечатано меньшим шрифтом?

БЛАНК ОТВЕТОВ К ТЕСТУ КОТ

№ Задания	ОТВЕТ	№ Задания	ОТВЕТ
1		26	
2		27	
3		28	
4		29	
5		30	
6		31	
7		32	
8		33	
9		34	
10		35	
11		36	
12		37	
13		38	
14		39	
15		40	
16		41	
17		42	
18		43	
19		44	
20		45	
21		46	
22		47	
23		48	
24		49	
25		50	

ФИО _____

Возраст/пол _____

Школа/класс _____

Дата: _____

Интерпретация результатов

Краткий ориентировочный тест, КОТ (также встречается наименование "Краткий отборочный тест") относится к категории тестов общих умственных способностей (IQ). Тест разработан В. Н. Бузиным в конце 1980-х годов и является адаптацией "Кадрового теста Вандерлика" (Wonderlic Personnel Test) - хорошо себя зарекомендовавшей модификации "Самоприменяемых тестов умственных способностей Отиса" (Otis Self-Administering Tests of Mental Ability), широко использовавшейся в западных странах для отбора персонала, в том числе квалифицированных и руководящих кадров.

Цель: Определение интегрального показателя общих способностей.

Шкалы: мышление (обобщение, анализ, гибкость, инертность, переключаемость), восприятие (скорость, точность, отвлекаемость), внимание (распределение, переключаемость), речь (употребление языка, грамотность), воображение (пространственное).

Ключи к тесту

	1	2	31	4
) 3	1) 3	1) 3, 5	) 1600	1) 3
	1	2	32	4
) 3	2) 270	2) 31	) 1, 2, 4	2) 14
	1	2	33	4
) 2	3) 4	3) 2	) 18	3) 1
	1	2	34	4
) 1	4) 3	4) 1	) 3	4) 800
	1	2	35	4
) 3	5) 5	5) 1500	) 1	5) 1/10
	1	2	36	4
) 2	6) 4	6) 1	) 1	6) 280
	1	2	37	4
) 4	7) 4	7) 1	) 480	7) 4, 5
	1	2	38	4
) 1	8) 4	8) 1	) 1	8) 1

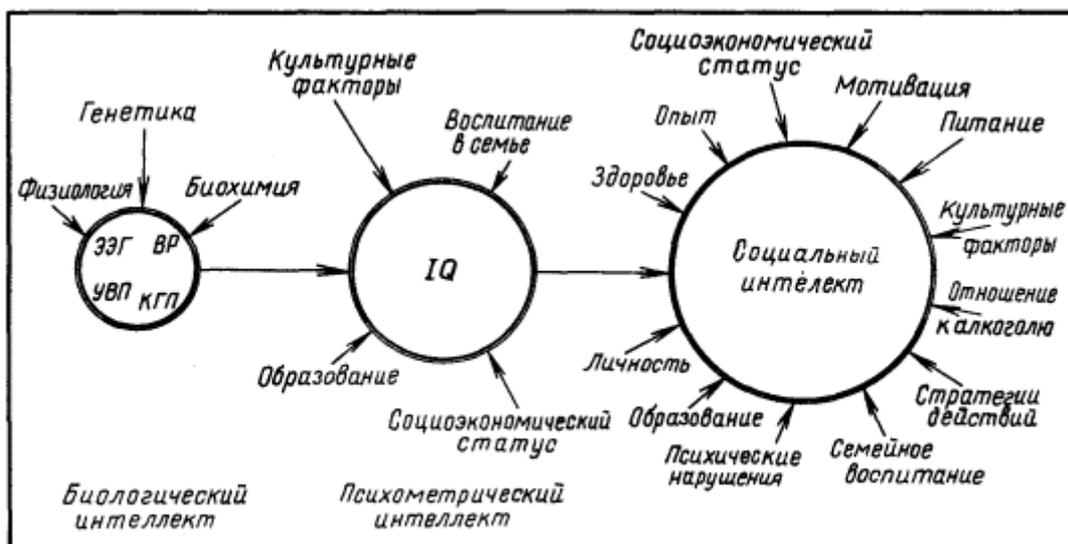
	1	2	39	4
) 5	9) 3	9) 2, 13	) 20	9) 3
	2	3	40	5
0) 3	0) 3	0) 3, 5	) 1600	0) 3

Чем выше получена оценка по этому тесту, тем выше на сегодняшний день уровень вашего интеллектуального развития, тем лучше ваши способности к дальнейшему обучению и познавательной деятельности. Анализ результатов целесообразно начинать с определения уровня общих умственных способностей. Для этого количество правильно решенных задач (Ип) соотносится со шкалой уровней.

Величина показателя Ип уровень общих умственных способностей:

- 13 и меньше — низкий;
- 14-18 — ниже среднего;
- 19-24 — средний;
- 25-29 — выше среднего;
- 30 и больше — высокий.

Низкий результат может быть недостаточно надежным вследствие возможных ошибок в соблюдении условий тестирования и понимании инструкции. Поэтому невысокий результат тестирования по данной методике ни в коей мере не может быть признаком психологической профессиональной непригодности к какой бы то ни было специальности. Только тестирование с помощью других методов, может дать и достоверную информацию о психологических противопоказаниях к тем или иным профессиям.



Общее умственное развитие определяется не только через сумму полученных баллов за количество правильно решенных задач.

Качественный анализ выполнения теста проводится по следующим параметрам:

- какие задачи решены наиболее успешно (вербальные, математические, пространственные);

- каковы характеристики мышления (обобщение, гибкость, инертность и т.д.).

Так задания 10,13 требуют развития произвольности, высокой концентрации и распределения внимания. Задания 2, 5, 6, 7, 9, 11, 16, 19, 24, 28, 30, 43, 47, 48 определяют общий уровень осведомленности и развития лингвистических способностей, от есть характеризуют качество гуманитарной образованности. Уровень образованности в области точных наук отражается на успешности выполнения числовых заданий на установление закономерностей с геометрическими фигурами (13, 17, 22, 27, 33, 42, 44, 46, 50). Задания 29, 32, 49 свидетельствуют об уровне пространственного ориентирования и абстрактно-логического мышления человека.

Средние арифметические выполнения теста для ряда возрастных групп учащихся:

- учащиеся пятых классов – 7,5 балла,

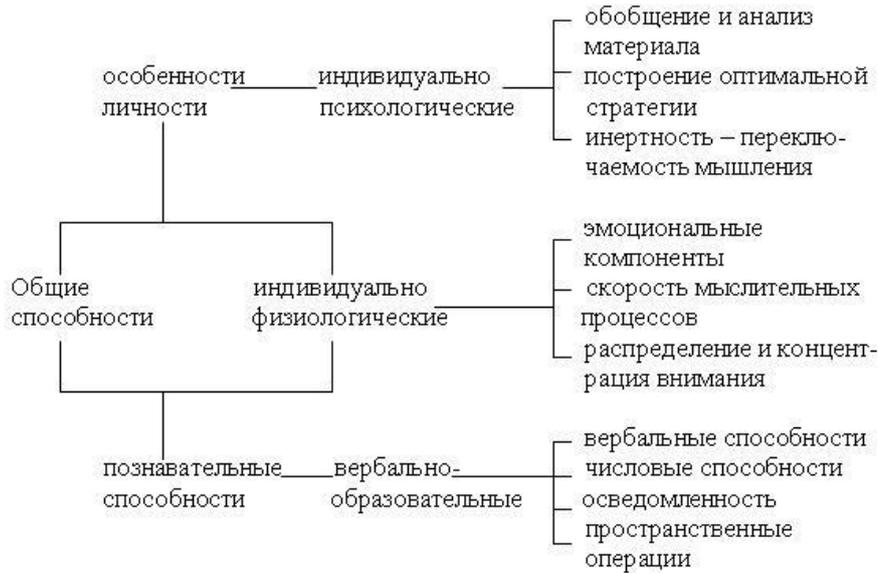
- учащиеся шестых классов – 8,5 баллов,

- учащиеся седьмых классов - 9 баллов,

- учащиеся восьмых классов – 10,5 балла

- учащиеся девярых классов – 11,5 балла.

Для успешного выполнения теста требуется определенный уровень развития словесных, логических, числовых и пространственных способностей. Словесные способности отвечают за усвоение смысла различных слов, понимание словесных аналогий, выполнение логических операций с отдельными словами. Это качество связано с пониманием текста, умением различать прямой и переносный смысл высказывания, правильно интерпретировать его, абстрагируясь от смысла конкретной фразы. Степень логического мышления свидетельствует о способности к пониманию причинно-следственных связей, поиску закономерностей, об умении делать правильные выводы. Числовые способности — это способности к быстрым и точным вычислениям, логическим рассуждениям, владение арифметическими навыками, понимание математических операций. Пространственные способности включают в себя пространственное воображение, владение геометрическими понятиями, умение мысленно оперировать с объектами на плоскости и в пространстве.



В ваших силах и дальше развивать эти качества. Уровень развития интеллектуальных способностей — это не рост человека и не группа крови, которые заданы генетически и которые невозможно изменить. Интеллектуальные возможности — это не только условия обучения, но и результат предыдущего обучения. Тесты интеллекта измеряют не задатки и не потенциалы умственного развития, а только тот уровень развития умения и навыков познавательной деятельности, которые сформированы у вас на сегодняшний день.

Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд – модификация Т.В.Румянцевой)

Ф.И.О. _____

Школа _____

Класс _____

Дата _____

В течение 15 минут вам необходимо дать как можно больше ответов на один вопрос, относящийся к вам самим: «Кто Я?». Постарайтесь дать как можно больше ответов. Каждый новый ответ начинайте с новой строки (оставляя некоторое место от левого края листа). Вы можете отвечать так, как вам хочется, фиксировать все ответы, которые приходят к вам в голову, поскольку в этом задании нет правильных или неправильных ответов.

Также важно замечать, какие эмоциональные реакции возникают у вас в ходе выполнения данного задания, насколько трудно или легко вам было отвечать на данный вопрос.

Пронумеруйте все сделанные вами отдельные ответы-характеристики. Слева от каждого ответа поставьте его порядковый номер. Теперь каждую свою отдельную характеристику оцените по четырехзначной системе:

«+» – знак «плюс» ставится, если в целом вам лично данная характеристика нравится;

«-» – знак «минус» – если в целом вам лично данная характеристика не нравится;

«±» – знак «плюс-минус» – если данная характеристика вам и нравится, и не нравится одновременно;

«?» – знак «вопроса» – если вы не знаете на данный момент времени, как вы точно относитесь к характеристике, у вас нет пока определенной оценки рассматриваемого ответа.

Интерпретация результатов

Как анализировать самооценку идентичности?

Самооценка представляет собой эмоционально-оценочную составляющую Я-концепции. Самооценка отражает отношение к себе в целом или к отдельным сторонам своей личности и деятельности.

Самооценка может быть *адекватной* и *неадекватной*.

Адекватность *самооценивания* выражает степень соответствия представлений человека о себе объективным основаниям этих представлений.

Уровень самооценки выражает степень реальных, идеальных или желаемых представлений о себе.

Самооценка идентичности определяется в результате соотношения количества оценок «+» и «-», которые получились при оценивании каждого своего ответа испытуемым (клиентом) на этапе количественной обработки.

Самооценка считается **адекватной**, если соотношение положительно оцениваемых качеств к отрицательно оцениваемым («+» к «-») составляет 65-80% на 35-20%.

Адекватная самооценка состоит в способности реалистично осознавать и оценивать как свои достоинства, так и недостатки, за ней стоит позитивное отношение к себе, самоуважение, принятие себя, ощущение собственной полноценности.

Также адекватная самооценка выражается в том, что человек ставит перед собой реально достижимые и соответствующие собственным возможностям цели и задачи, способен брать на себя ответственность за свои неудачи и успехи, уверен в себе, способен к жизненной самореализации.

Уверенность в себе позволяет человеку регулировать уровень притязаний и правильно оценивать собственные возможности применительно к различным жизненным ситуациям.

Человек с адекватной самооценкой свободно и непринужденно ведет себя среди людей, умеет строить отношения с другими, удовлетворен собой и окружающими. Адекватная самооценка является необходимым условием формирования уверенного полоролевого поведения.

Различают неадекватную завышенную самооценку – переоценку себя субъектом и неадекватную заниженную самооценку – недооценку себя субъектом.

Неадекватная самооценка свидетельствует о нереалистичной оценке человеком самого себя, снижении критичности по отношению к своим действиям, словам, при этом часто мнение о себе у человека расходится с мнением о нем окружающих.

Самооценка считается **неадекватно завышенной**, если количество положительно оцениваемых качеств по отношению к отрицательно оцениваемым («+» к «-») составляет 85-100%, то есть человек отмечает, что у него или нет недостатков, или их число достигает 15% (от общего числа «+» и «-»).

Люди с завышенной самооценкой, с одной стороны, гипертрофированно оценивают свои достоинства: переоценивают и приписывают их, с другой стороны, недооценивают и исключают у себя недостатки. Они ставят перед собой более высокие цели, чем те, которых могут реально достигнуть, у них высокий уровень притязаний, не соответствующий их реальным возможностям.

Человек с завышенной самооценкой характеризуется также неспособностью принимать на себя ответственность за свои неудачи, отличается высокомерным отношением к людям, конфликтностью, постоянной неудовлетворенностью своими достижениями, эгоцентризмом. Неадекватная самооценка своих возможностей и завышенный уровень притязаний обуславливают чрезмерную самоуверенность.

Самооценка считается неадекватно заниженной, если количество отрицательно оцениваемых качеств по отношению к положительно оцениваемым («-» к «+») составляет

50-100%, то есть человек отмечает, что у него или нет достоинств, или их число достигает 50% (от общего числа «+» и «-»).

Люди с заниженной самооценкой обычно ставят перед собой более низкие цели, чем те, которых могут достигнуть, преувеличивая значение неудач. Ведь низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности, которые обусловлены недооценкой своих успехов и достоинств.

При заниженной самооценке человек характеризуется другой крайностью, противоположной самоуверенности, – чрезмерной неуверенностью в себе. Неуверенность, часто объективно не обоснованная, является устойчивым качеством личности и ведет к формированию у человека таких черт, как смирение, пассивность, «комплекс неполноценности».

Самооценка является **неустойчивой**, если число положительно оцениваемых качеств по отношению к отрицательно оцениваемым («+» к «-») составляет 50-55%. Такое соотношение, как правило, не может длиться долго, является неустойчивым, дискомфортным.

Что стоит за применением человеком оценки «±» относительно своих характеристик?

Использование знака «плюс-минус» («±») говорит о способности человека рассматривать то или иное явление с двух противоположных сторон, говорит о степени его уравновешенности, о «взвешенности» его позиции относительно эмоционально значимых явлений.

Можно условно выделить людей **эмоционально-полярного, уравновешенного и сомневающегося типа**.

К людям **эмоционально-полярного типа** относятся те, кто все свои идентификационные характеристики оценивают только как нравящиеся или не нравящиеся им, они совсем не используют при оценивании знак «плюс-минус».

Для таких людей характерен максимализм в оценках, перепады в эмоциональном состоянии, относительно них можно сказать «от любви до ненависти один шаг». Это, как правило, эмоционально-выразительные люди, у которых отношения с другими людьми сильно зависят от того, насколько им человек нравится или не нравится.

Если количество знаков «±» достигает 10-20% (от общего числа знаков), то такого человека можно отнести к **уравновешенному типу**. Для них, по сравнению с людьми эмоционально-полярного типа, характерна большая стрессоустойчивость, они быстрее разрешают конфликтные ситуации, умеют поддерживать конструктивные отношения с

разными людьми: и с теми, которые им в целом нравятся, и с теми, которые у них не вызывают глубокой симпатии; терпимее относятся к недостаткам других людей.

Если количество знаков «±» превышает 30-40% (от общего числа знаков), то такого человека можно отнести к **сомневающемуся типу**. Такое количество знаков «±» может быть у человека, переживающего кризис в своей жизни, а также свидетельствовать о нерешительности как черте характера (когда человеку тяжело принимать решения, он долго сомневается, рассматривая различные варианты).

Что стоит за применением человеком оценки «?» относительно своих характеристик?

Наличие знака «?» при оценке идентификационных характеристик говорит о способности человека переносить ситуацию внутренней неопределенности, а значит, косвенно свидетельствует о способности человека к изменениям, готовности к переменам.

Данный знак оценки используется людьми достаточно редко: один или два знака «?» ставят только 20% обследуемых.

Наличие трех и более знаков «?» при самооценивании предполагает у человека наличие кризисных переживаний.

В целом использование человеком при самооценивании знаков «±» и «?» является благоприятным признаком хорошей динамики консультативного процесса.

Применяющие данные знаки люди, как правило, быстрее выходят на уровень самостоятельного решения собственных проблем.

Как в методике «Кто Я?» проявляются особенности половой идентичности?

Половая (или гендерная) идентичность – это часть индивидуальной Я-концепции, которая происходит от знания индивидом своей принадлежности к социальной группе мужчин или женщин вместе с оценкой и эмоциональным обозначением этого группового членства.

Особенности половой идентичности проявляются:

- во-первых, в том, как человек обозначает свою половую идентичность;
- во-вторых, в том, на каком месте в списке идентификационных характеристик находится упоминание своей половой принадлежности.

Обозначение своего пола может быть сделано: напрямую, косвенно, отсутствовать вовсе.

Прямое обозначение пола – человек указывает свою половую принадлежность в конкретных словах, имеющих определенное эмоциональное наполнение. Отсюда можно выделить четыре формы прямого обозначения пола: нейтральное, отчужденное, эмоционально-положительное эмоционально-отрицательное.

Наличие прямого обозначения пола говорит о том, что сфера психосексуальности в целом и сравнение себя с представителями своего пола в частности являются важной и принимаемой внутренне темой самоосознания.

Косвенное обозначение пола – человек не указывает свою половую принадлежность прямо, но его половая принадлежность проявляется через социальные роли (мужские или женские), которые он считает своими, или по окончаниям слов. Косвенные способы обозна Наличие косвенного обозначения пола говорит о знании специфики определенного репертуара полоролевого поведения, которое может быть:

- широким (если включает в себя несколько половых ролей)
- узким (если включает в себя только одну-две роли).

Наличие и прямого, и косвенного вариантов эмоционально-положительного обозначения своего пола говорит о сформированности позитивной половой идентичности, возможном многообразии ролевого поведения, принятии своей привлекательности как представителя пола, и позволяет делать благоприятный прогноз относительно успешности установления и поддержания партнерских взаимоотношений с другими людьми.

Отсутствие обозначения пола в самоидентификационных характеристиках констатируется тогда, когда написание всего текста идет через фразу: «Я человек который...». Причины этого могут быть следующими:

1. отсутствие целостного представления о полоролевом поведении на данный момент времени (недостаток рефлексии, знаний);
2. избегание рассматривать свои полоролевые особенности в силу травматичности данной темы (например, вытеснения негативного результата сравнения себя с другими представителями своего пола);
3. несформированность половой идентичности, наличием кризиса идентичности в целом.

При анализе половой идентичности также важно учитывать, на каком месте текста ответов содержатся категории, связанные с полом:

- в самом начале списка,
- в середине
- в конце.

Это говорит об актуальности и значимости категорий пола в самосознании человека (чем ближе к началу, тем больше значимость и степень осознанности категорий идентичности).

Как проявляется рефлексия при выполнении методики «Кто Я?»?

Человек с более развитым уровнем рефлексии дает в среднем больше ответов, чем человек с менее развитым представлением о себе (или более «закрытый»).

Также об уровне рефлексии говорит субъективно оцениваемая самим человеком легкость или трудность в формулировании ответов на ключевой вопрос теста.

Как правило, человек с более развитым уровнем рефлексии быстрее и легче находит ответы, касающиеся его собственных индивидуальных особенностей.

Человек же, не часто задумывающийся о себе и своей жизни, отвечает на вопрос теста с трудом, записывая каждый свой ответ после некоторого раздумья.

О низком уровне рефлексии можно говорить, когда за 12 минут человек может дать только два-три ответа (при этом важно уточнить, что человек действительно не знает, как можно еще ответить на задание, а не просто перестал записывать свои ответы в силу своей скрытности).

О достаточно высоком уровне рефлексии свидетельствует 15 и более разных ответов на вопрос «Кто Я?».

Как анализировать временной аспект идентичности?

Анализ временного аспекта идентичности необходимо проводить, исходя из посылки, что успешность взаимодействия человека с окружающими предполагает относительную преемственность его прошлого, настоящего и будущего «Я». Поэтому рассмотрение ответов человека на вопрос «Кто Я?» должно происходить с точки зрения их принадлежности к прошедшему, настоящему или будущему времени (на основе анализа глагольных форм).

Наличие идентификационных характеристик, соответствующих различным временным режимам, говорит о временной интегрированности личности.

Особое внимание необходимо обратить на присутствие и выраженность в самоописании показателей перспективной идентичности (или перспективного «Я»), то есть идентификационных характеристик, которые связаны с перспективами, пожеланиями, намерениями, мечтами, относящихся к различным сферам жизни.

Наличие целей, планов на будущее имеет большую значимость для характеристики внутреннего мира человека в целом, отражает временной аспект идентичности, направленный на дальнейшую жизненную перспективу, выполняет экзистенциальную и целевую функции.

При этом важно учитывать, что признаком психологической зрелости является не просто наличие устремленности в будущее, а некоторое оптимальное соотношение между направленностью в будущее и принятием, удовлетворенностью настоящим.

Преобладание в самоописании глагольных форм, описывающих действия или переживания в прошедшем времени, говорит о наличии в настоящем неудовлетворенности, стремлении вернуться в прошлое в силу его большей привлекательности или травматичности (когда психологическая травма не переработана).

Доминирование в самоописании глагольных форм будущего времени говорит о неуверенности в себе, стремлении человека уйти от трудностей настоящего момента в силу недостаточной реализованности в настоящем.

Преобладание в самоописании глаголов настоящего времени говорит об активности и сознательности действий человека.

Для консультирования по вопросам брака и семьи наиболее важно, как отражается в идентификационных характеристиках тема семьи и супружеских отношений, как представлены настоящие и будущие семейные роли, как они оцениваются самим человеком.

Так, одним из основных признаков психологической готовности к браку является отражение в самоописании будущих семейных ролей и функций: «я будущая мать», «буду хорошим отцом», «мечтаю о своей семье», «буду все делать для своей семьи» и т. д.

Признаком же семейного и супружеского неблагополучия является ситуация, когда женатый мужчина или замужняя женщина в самоописаниях никаким образом не обозначают свои реальные семейные, супружеские роли и функции.

Что дает анализ соотношения социальных ролей и индивидуальных характеристик в идентичности?

Вопрос «Кто я?» логически связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я» (или Я-концепцией). Отвечая на вопрос «Кто я?», человек указывает социальные роли и характеристики-определения, с которыми он себя соотносит, идентифицирует, то есть он описывает значимые для него социальные статусы и те черты, которые, по его мнению, связываются с ним.

Таким образом, соотношение социальных ролей и индивидуальных характеристик говорит о том, насколько человек осознает и принимает свою уникальность, а также насколько ему важна принадлежность к той или иной группе людей.

Отсутствие в самоописании индивидуальных характеристик (показателей рефлексивной, коммуникативной, физической, материальной, деятельной идентичностей) при указании множества социальных ролей («студент», «прохожий», «избиратель», «член семьи», «россиянин») может говорить о недостаточной уверенности в себе, о наличии у человека опасений в связи с самораскрытием, выраженной тенденции к самозащите.

Отсутствие же социальных ролей при наличии индивидуальных характеристик может говорить о наличии ярко выраженной индивидуальности и сложностях в выполнении правил, которые исходят от тех или иных социальных ролей.

Также отсутствие социальных ролей в идентификационных характеристиках возможно при кризисе идентичности или инфантильности личности.

За соотношением социальных ролей и индивидуальных характеристик стоит вопрос о соотношении социальной и личностной идентичностей. При этом под личностной идентичностью понимают набор характеристик, который делает человека подобным самому себе и отличным от других, социальная идентичность же трактуется в терминах группового членства, принадлежности к большей или меньшей группе людей.

Социальная идентичность преобладает в случае, когда у человека наблюдается высокий уровень определенности схемы «мы – другие» и низкий уровень определенности схемы «я – мы». Личностная идентичность превалирует у людей с высоким уровнем определенности схемы «я – другие» и низким уровнем определенности схемы «мы – другие».

Успешное установление и поддержание партнерских взаимоотношений возможно человеком, имеющим четкое представление о своих социальных ролях и принимающим свои индивидуальные характеристики. Поэтому одной из задач супружеского консультирования является помощь клиенту в осознании и принятии особенностей своих социальной и личностной идентичностей.

Что дает анализ представленных в идентичности сфер жизни?

Условно можно выделить шесть основных сфер жизни, которые могут быть представлены в идентификационных характеристиках:

1. семья (родственные, детско-родительские и супружеские отношения, соответствующие роли);
2. работа (деловые взаимоотношения, профессиональные роли);
3. учеба (потребность и необходимость получения новых знаний, способность меняться);
4. досуг (структурирование времени, ресурсы, интересы);
5. сфера интимно-личностных отношений (дружеские и любовные отношения);
6. отдых (ресурсы, здоровье).

Все идентификационные характеристики можно распределить по предложенным сферам. После этого соотнести предъявляемые клиентом жалобы, формулировку его запроса с распределением характеристик идентичности по сферам: сделать вывод

относительно того, насколько представлена сфера, соответствующая жалобе в самоописании, как оценены данные характеристики.

Принято считать, что характеристики самого себя, которые человек записывает в начале своего списка, в наибольшей мере актуализированы в его сознании, являются в большей мере осознаваемыми и значимыми для субъекта.

Несоответствие темы жалобы и запроса той сфере, которая представлена более выпукло и проблемно в самоописании, говорит о недостаточно глубоком самопонимании у клиента или о том, что клиент не сразу решил рассказать о том, что его действительно волнует.

Что дает анализ физической идентичности ?

Физическая идентичность включает в себя описание своих физических данных, в том числе описание внешности, болезненных проявлений, пристрастий в еде, вредных привычек.

Обозначение своей физической идентичности имеет прямое отношение к расширению человеком границ осознаваемого внутреннего мира, поскольку границы между «Я» и «не-Я» первоначально проходят по физическим границам собственного тела. Именно осознание своего тела является ведущим фактором в системе самоосознания человека. Расширение и обогащение «образа Я» в процессе личностного развития тесно связано с рефлексией собственных эмоциональных переживаний и телесных ощущений.

Что дает анализ деятельной идентичности ?

Деятельная идентичность также дает важную информацию о человеке и включает в себя обозначение занятий, увлечений, а также самооценку способностей к деятельности, самооценку навыков, умений, знаний, достижений. Идентификация своего «деятельного Я» связана со способностью сосредоточиться на себе, сдержанностью, взвешенностью поступков, а также с дипломатичностью, умением работать с собственной тревогой, напряжением, сохранять эмоциональную устойчивость, то есть является отражением совокупности эмоционально-волевых и коммуникативных способностей, особенностей имеющихся взаимодействий.

Что дает анализ психолингвистического аспекта идентичности?

Анализ психолингвистического аспекта идентичности включает в себя определение того, какие части речи и какой содержательный аспект самоидентификации являются доминирующими в самоописании человека.

Существительные:

- Преобладание в самоописаниях существительных говорит о потребности человека в определенности, постоянстве;

- Недостаток или отсутствие существительных – о недостаточной ответственности человека.

Прилагательные:

- Преобладание в самоописаниях прилагательных говорит о демонстративности, эмоциональности человека;

- Недостаток или отсутствие прилагательных – о слабой дифференцированности идентичности человека.

Глаголы:

- Преобладание в самоописаниях глаголов (особенно при описании сфер деятельности, интересов) говорит об активности, самостоятельности человека; недостаток или отсутствие в самоописании глаголов – о недостаточной уверенности в себе, недооценке своей эффективности.

Чаще всего в самоописаниях используются существительные и прилагательные.

Гармоничный тип лингвистического самоописания характеризуется использованием приблизительно равного количества существительных, прилагательных и глаголов.

Под валентностью идентичности понимается преобладающий эмоционально-оценочный тон идентификационных характеристик в самоописании человека (данная оценка осуществляется самим специалистом).

Разность общего знака эмоционально-оценочного тона идентификационных характеристик определяет различные виды валентности идентичности:

- негативная – преобладают в целом отрицательные категории при описании собственной идентичности, больше описываются недостатки, проблемы идентификации («некрасивый», «раздражительная», «не знаю, что сказать о себе»);

- нейтральная – наблюдается или равновесие между положительными и отрицательными самоидентификациями, или в самоописании человека ярко не проявляется никакой эмоциональный тон (например, идет формальное перечисление ролей: «сын», «студент», «спортсмен» и т. д.);

- позитивная – положительные идентификационные характеристики преобладают над отрицательными («веселая», «добрый», «умный»);

- завышенная – проявляется или в практическом отсутствии отрицательных самоидентификаций, или в ответах на вопрос «Кто Я?» преобладают характеристики, представленные в превосходной степени («я лучше всех», «я супер» и т. д.).

Наличие позитивной валентности может выступать признаком адаптивного состояния идентичности, так как связано с настойчивостью в достижении цели,

точностью, ответственностью, деловой направленностью, социальной смелостью, активностью, уверенностью в себе.

Остальные три вида валентности характеризуют неадаптивное состояние идентичности. Они связаны с импульсивностью, непостоянством, тревожностью, депрессивностью, ранимостью, неуверенностью в своих силах, сдержанностью, робостью.

Данные психолингвистического анализа, проведенного специалистом, сопоставляются с результатами самооценивания клиента.

Можно условно найти соответствие между знаком эмоционально-оценочного тона идентификационных характеристик и видом самооценки идентичности, которое говорит о том, что выполняющий методику «Кто Я?» человек, использует типичные для других людей критерии эмоциональной оценки личностных характеристик (например, качество «добрый» оценивается как «+»). Это соответствие является хорошим прогностическим знаком способности человека к адекватному пониманию других людей.

Наличие расхождений между знаком эмоционально-оценочного тона идентификационных характеристик и видом самооценки идентичности (например, качество «добрый» оценивается человеком, как «-») может говорить о существовании у клиента особой системы эмоциональной оценки личностных характеристик, которая мешает установлению контакта и взаимопониманию с другими людьми обозначения пола также имеют определенное эмоциональное наполнение.

Виды валентности идентичности	Виды самооценки идентичности
Негативная	Неадекватно-заниженная
Нейтральная	Неустойчивая
Позитивная	Адекватная
Завышенная	Неадекватно-завышенная

Как оценить уровень дифференцированности идентичности?

В качестве количественной оценки уровня дифференцированности идентичности выступает число, отражающее общее количество показателей идентичности, которое использовал человек при самоидентификации.

Число используемых показателей колеблется у разных людей чаще всего в диапазоне от 1 до 14.

Высокий уровень дифференцированности (9-14 показателей) связан с такими личностными особенностями, как общительность, уверенность в себе, ориентирование на свой внутренний мир, высокий уровень социальной компетенции и самоконтроля.

Низкий уровень дифференцированности (1-3 показателя) говорит о кризисе идентичности, связан с такими личностными особенностями, как замкнутость, тревожность, неуверенность в себе, трудности в контролировании себя.

Шкала анализа идентификационных характеристик

Включает в себя 24 показателя, которые, объединяясь, образуют семь обобщенных показателей-компонентов идентичности:

I. «Социальное Я» включает 7 показателей:

1. прямое обозначение пола (юноша, девушка; женщина);
2. сексуальная роль (любовник, любовница; Дон Жуан, Амазонка);
3. учебно-профессиональная ролевая позиция (студент, учусь в институте, врач, специалист);
4. семейная принадлежность, проявляющаяся через обозначение семейной роли (дочь, сын, брат, жена и т. д.) или через указание на родственные отношения (люблю своих родственников, у меня много родных);
5. этническо-региональная идентичность включает в себя этническую идентичность, гражданство (русский, татарин, гражданин, россиянин и др.) и локальную, местную идентичность (из Ярославля, Костромы, сибирячка и т. д.);
6. мировоззренческая идентичность: конфессиональная, политическая принадлежность (христианин, мусульманин, верующий);
7. групповая принадлежность: восприятие себя членом какой-либо группы людей (коллекционер, член общества).

II. «Коммуникативное Я» включает 2 показателя:

1. дружба или круг друзей, восприятие себя членом группы друзей (друг, у меня много друзей);
2. общение или субъект общения, особенности и оценка взаимодействия с людьми (хожу в гости, люблю общаться с людьми; умею выслушать людей);

III. «Материальное Я» подразумевает под собой различные аспекты:

- описание своей собственности (имею квартиру, одежду, велосипед);
- оценку своей обеспеченности, отношение к материальным благам (бедный, богатый, состоятельный, люблю деньги);
- отношение к внешней среде (люблю море, не люблю плохую погоду).

IV. «Физическое Я» включает в себя такие аспекты:

- субъективное описание своих физических данных, внешности (сильный, приятный, привлекательный);
- фактическое описание своих физических данных, включая описание внешности,

болезненных проявлений и местоположения (блондин, рост, вес, возраст, живу в общежитии);

- пристрастия в еде, вредные привычки.

V. «Деятельное Я» оценивается через 2 показателя:

1. занятия, деятельность, интересы, увлечения (люблю решать задачи); опыт (был в Болгарии);
2. самооценка способности к деятельности, самооценка навыков, умений, знаний, компетенции, достижений, (хорошо плаваю, умный; работоспособный, знаю английский).

VI. «Перспективное Я» включает в себя 9 показателей:

1. профессиональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с учебно-профессиональной сферой (будущий водитель, буду хорошим учителем);
2. семейная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с семейным статусом (буду иметь детей, будущая мать и т. п.);
3. групповая перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с групповой принадлежностью (планирую вступить в партию, хочу стать спортсменом);
4. коммуникативная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с друзьями, общением.
5. материальная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с материальной сферой (получу наследство, заработаю на квартиру);
6. физическая перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с психофизическими данными (буду заботиться о своем здоровье, хочу быть накачанным);
7. деятельностьная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с интересами, увлечениями, конкретными занятиями (буду больше читать) и достижением определенных результатов (в совершенстве выучу язык);
8. персональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с персональными особенностями: личностными качествами, поведением и т. п. (хочу быть более веселым, спокойным);
9. оценка стремлений (многого желаю, стремящийся человек).

VII. «Рефлексивное Я» включает 2 показателя:

1. персональная идентичность: личностные качества, особенности характера, описание индивидуального стиля поведения (добрый, искренний, общительная, настойчивый, иногда вредный, иногда нетерпеливый и т. д.), персональные характеристики (кличка, гороскоп, имя и т. д.); эмоциональное отношение к себе (я супер, «клевый»);
2. глобальное, экзистенциальное «Я»: утверждения, которые глобальны и которые

недостаточно проявляют различия одного человека от другого (человек разумный, моя сущность).

Два самостоятельных показателя:

1. проблемная идентичность (я ничто, не знаю – кто я, не могу ответить на этот вопрос);
2. ситуативное состояние: переживаемое состояние в настоящий момент (голоден, нервничаю, устал, влюблен, огорчен).

Сводные таблицы полученных данных

Таблица 1.

Распределение компонентов «Образа Я» старших подростков (балл)

Номер испытуемого	I "Социальное Я"	II "Коммуникативное Я"	III "Материальное Я"	IV "Физическое Я"	V "Детельное Я"	VI "Перспективное Я"	VII "Рефлексивное Я"	Рефлексия	Уровень рефлексии	Самопрезентации	Уровень самооценки	Тип "Образа Я"	Кризисные переживания
1	3	0	2	4	4	2	4	23	3	4	3	1	0
2	0	0	2	4	2	1	2	28	3	4	2	2	0
3	2	4	0	2	0	1	4	27	3	4	2	2	0
4	3	0	0	0	4	1	4	27	3	4	1	1	1
5	0	0	0	2	0	1	4	21	3	3	3	1	0
6	1	4	0	0	4	0	4	28	3	4	3	1	0
7	1	0	2	6	2	2	2	21	3	3	1	3	0
8	0	2	0	0	2	2	4	4	2	1	2	2	0
9	1	2	0	4	2	0	2	18	3	3	2	1	0
10	0	2	0	0	4	0	2	20	3	3	3	1	0
11	0	0	0	0	2	0	4	11	2	2	2	1	0
12	1	0	0	6	4	2	4	25	3	4	3	1	0
13	2	0	2	0	2	1	2	23	3	4	2	1	0
14	3	4	0	4	4	0	4	27	3	4	3	1	0
15	1	2	0	0	2	0	2	20	3	3	3	1	0
16	1	2	0	4	0	0	2	26	3	4	3	1	0
17	1	2	0	4	2	0	4	19	3	3	3	2	0
18	2	0	2	0	2	5	2	43	3	4	3	2	0
19	3	2	2	6	2	4	4	44	3	4	2	2	0
20	2	0	0	4	2	0	4	26	3	4	3	1	0
21	0	2	0	4	4	0	4	14	2	2	3	2	0
22	3	2	2	4	4	0	4	35	3	4	3	1	0
23	1	0	2	0	4	0	4	12	2	2	2	2	0
24	4	4	2	4	4	0	4	31	3	4	3	2	1
25	1	0	0	4	2	0	4	18	3	3	1	2	1
26	1	2	2	0	2	0	2	5	2	1	2	1	0
27	0	4	0	0	2	0	4	14	2	2	3	2	0
28	2	0	0	2	2	0	2	21	3	3	3	1	0
29	1	2	0	0	2	0	4	5	2	1	2	1	0

Номер испытуемого	I "Социальное Я"	II "Коммуникативное Я"	III "Материальное Я"	IV "Физическое Я"	V "Деятельное Я"	VI "Перспективное Я"	VII "Рефлексивное Я"	Рефлексия	Уровень рефлексии	Самопрезентации	Уровень самооценки	Тип "Образа Я"	Кризисные переживания
30	2	2	0	4	2	1	2	23	3	3	2	2	0
31	1	2	0	2	4	0	2	20	3	3	1	1	0
32	2	2	0	4	2	0	0	17	3	2	2	2	0
33	1	2	0	4	0	0	2	11	2	2	2	1	0
34	2	4	0	4	4	0	4	21	3	3	2	2	0
35	3	2	0	2	0	0	2	14	2	2	2	1	0
36	2	2	0	0	2	0	0	8	2	1	3	1	0
37	2	0	0	2	2	0	2	10	2	2	3	2	0
38	1	0	0	6	4	0	4	30	3	4	2	2	1
39	1	2	0	2	0	0	2	16	3	3	3	1	0
40	3	0	2	4	2	0	4	23	3	4	1	2	0
41	3	0	0	2	2	0	4	22	3	3	3	1	0
42	1	2	2	0	2	0	2	12	2	2	3	1	0
43	3	2	0	0	0	0	2	6	2	1	2	1	0
44	1	0	0	2	4	1	2	30	3	4	1	3	0
45	3	2	0	2	4	1	4	20	3	3	2	2	0
46	2	0	0	0	0	1	2	12	2	2	1	2	1
47	0	4	0	0	4	4	2	36	3	4	1	2	0
48	1	0	2	0	4	1	2	26	3	4	1	3	0
49	1	0	2	0	2	4	2	18	3	3	1	2	0
50	3	4	0	4	4	4	2	33	3	4	3	1	0
51	0	2	2	2	2	4	2	27	3	4	2	2	0
52	3	0	0	3	4	0	4	12	2	2	3	1	0
53	0	0	0	2	2	0	0	2	1	1	3	1	0
54	3	0	0	3	4	0	4	12	2	2	1	2	0
55	1	2	0	0	2	0	0	12	2	2	3	3	0
56	1	0	0	2	2	0	4	12	2	2	1	3	1
57	1	0	0	6	2	0	4	14	2	2	3	1	0
58	0	0	2	0	4	2	2	15	3	2	1	2	0
59	0	4	0	0	2	0	4	10	2	2	3	1	0
60	2	4	0	4	4	0	4	35	3	4	2	2	0
61	0	0	2	0	4	0	2	15	3	2	2	2	0
62	2	4	2	0	2	0	4	29	3	4	3	1	0
63	2	0	0	0	2	2	4	19	3	3	1	2	1
64	2	2	2	0	4	0	4	24	3	4	2	2	0
65	3	4	0	0	4	1	4	34	3	4	2	2	1

Таблица 2.

Оценка интеллектуальных способностей старших подростков

Номер испытуемого	Пол	Общий показатель способностей	Уровень общих способностей	Ср. балл Формальной успешности	Уровень формальной успешности
1	ж	14	3	4,6	3
2	ж	17	3	4,3	2
3	ж	9	2	4,6	3
4	ж	7	2	4,3	2
5	м	11	2	4,7	3
6	ж	13	3	4,4	2
7	ж	15	3	4,25	2
8	ж	11	2	4,6	3
9	ж	11	2	4,5	3
10	ж	8	2	4,5	3
11	м	10	2	3,9	2
12	ж	13	3	4,7	3
13	м	13	3	3,9	2
14	ж	11	2	4,3	2
15	ж	9	2	3,4	1
16	м	14	3	4,1	2
17	ж	11	2	4,8	3
18	ж	10	2	4,1	2
19	ж	8	2	3,5	2
20	ж	10	2	4,7	3
21	м	8	2	4,1	2
22	м	6	1	3,6	2
23	м	9	2	4,2	2
24	м	9	2	3,4	1
25	м	8	2	4,3	2
26	м	11	2	3,4	1
27	ж	11	2	4,3	2
28	м	12	2	3,5	2
29	м	10	2	4,2	2
30	м	10	2	4,31	2
31	м	5	1	3,63	2
32	м	10	2	4,19	2
33	м	7	2	4	2
34	м	11	2	3,94	2
35	м	8	2	3,69	2
36	м	3	1	3,44	1
37	м	7	2	3,81	2
38	ж	10	2	3,56	2
39	м	5	1	3,33	1
40	ж	11	2	3,88	2

Номер испытуемого	Пол	Общий показатель способностей	Уровень общих способностей	Ср. балл Формальной успешности	Уровень формальной успешности
41	ж	7	2	4,75	3
42	м	3	1	4,5	2
43	ж	5	1	4,19	2
44	ж	12	2	5	3
45	ж	8	2	5	3
46	ж	8	2	4,63	3
47	ж	13	3	4,44	2
48	ж	14	3	4,75	3
49	ж	10	2	5	3
50	ж	11	2	4,19	2
51	ж	5	1	4,06	2
52	ж	14	3	4,25	2
53	м	7	2	3,69	2
54	м	10	2	5	3
55	м	7	2	3,69	2
56	м	12	2	4,75	3
57	м	12	2	3,88	2
58	м	9	2	4,56	3
59	м	12	2	3,56	2
60	м	10	2	4,30	2
61	ж	6	1	4,09	2
62	ж	9	2	4,4	2
63	ж	7	2	4,05	2
64	ж	7	2	4,38	2
65	ж	10	2	3,78	2

Результаты статистической обработки данных

Таблица 1.

Результат статистического анализа изучаемых показателей старших подростков в зависимости от гендера с использованием математического метода, U-критерия Манна-Уитни

	Уровень интеллектуальных способностей	Уровень формальной успешности	I «Социальное Я»	II «Коммуникативное Я»	III «Материальное Я»	IV «Физическое Я»
U Манна-Уитни	414,500	282,000	452,500	516,000	467,500	483,500
W Вилкоксона	879,500	747,000	917,500	1146,000	932,500	1113,500
Z	-1,852	-3,201	-,989	-,128	-,960	-,576
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,064	,001	,323	,898	,337	,565

	V «Деятельное Я»	VI «Перспективное Я»	VII «Рефлексивное Я»	Уровень рефлексии	Уровень самооценки	Тип «Образ Я»	Наличие кризисных переживаний
U Манна-Уитни	426,500	294,500	440,000	317,500	470,500	439,000	502,500
W Вилкоксона	891,500	759,500	905,000	782,500	1100,500	904,000	967,500
Z	-1,430	-3,564	-1,262	-3,359	-,771	-1,263	-,520
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,153	,000	,207	,001	,441	,206	,603

Таблица 2.

**Результаты статистического анализа различий между расхождениями в
уровнях интеллектуальных способностей подростков и их
интеллектуальных способностях с помощью Н – критерия Крускала -
Уоллиса**

	Средни й балл форма льной успешн ости	Социа льное Я	Коммуни кативное Я	Матер иально е Я	Физи ческо е Я	Деяте льное Я	Перспе ктивно е Я	Рефле ксивн о Я	Балл ы рефл екси и
Хи- квадрат	6,148	,693	2,103	5,111	1,875	1,834	6,234	6,530	4,606
ст.св.	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Асимпто тическая значимос ть	,046	,707	,349	,078	,392	,400	,044	,038	,100

Таблица 3.

Результаты статистического анализа связи между расхождениями в интеллектуальных способностях старших подростков и компонентами «Образа Я» с помощью коэффициента ранговой корреляции r-Спирмена

	ОбщийПоказИнтеллектСпособностей	СреднийБаллФормальнойУспешности	ISоциальноеЯ	IIКоммуникативноеЯ	IIIМатериальноеЯ	IVФизическоеЯ	VДеятельноеЯ	
ОбщийПоказИнтеллектСпособностей	Корреляция Пирсона	,272	1	-,108	-,092	,043	,284	,145
	Знач. (двухсторонняя)	,029		,390	,466	,736	,022	,250
	N	65	65	65	65	65	65	65
СреднийБаллФормальнойУспешности	Корреляция Пирсона	,272	1	-,072	-,200	-,044	-,038	,135
	Знач. (двухсторонняя)	,029		,569	,111	,729	,766	,282
	N	65	65	65	65	65	65	65
ISоциальноеЯ	Корреляция Пирсона	-,108	-,072	1	,107	,042	,226	,115
	Знач. (двухсторонняя)	,390	,569		,398	,738	,070	,361
	N	65	65	65	65	65	65	65
IIКоммуникативноеЯ	Корреляция Пирсона	-,092	-,200	,107	1	-,182	-,071	,076
	Знач. (двухсторонняя)	,466	,111	,398		,147	,574	,549
	N	65	65	65	65	65	65	65
IIIМатериальноеЯ	Корреляция Пирсона	,043	-,044	,042	-,182	1	-,087	,155
	Знач. (двухсторонняя)	,736	,729	,738	,147		,490	,219
	N	65	65	65	65	65	65	65
IVФизическоеЯ	Корреляция Пирсона	,284	-,038	,226	-,071	-,087	1	,057
	Знач. (двухсторонняя)	,022	,766	,070	,574	,490		,650
	N	65	65	65	65	65	65	65
VДеятельноеЯ	Корреляция Пирсона	,145	,135	,115	,076	,155	,057	1
	Знач. (двухсторонняя)	,250	,282	,361	,549	,219	,650	
	N	65	65	65	65	65	65	65
VIПерспективноеЯ	Корреляция Пирсона	,145	,196	-,015	-,056	,319**	-,018	,063
	Знач. (двухсторонняя)	,248	,117	,903	,659	,010	,888	,618
	N	65	65	65	65	65	65	65
VIIРефлексивноеЯ	Корреляция Пирсона	,212	,235	,228	,096	-,043	,203	,272
	Знач. (двухсторонняя)	,090	,059	,068	,448	,736	,105	,028
	N	65	65	65	65	65	65	65
БаллыРефлексии	Корреляция Пирсона	,226	,042	,324**	,219	,255	,299	,322**
	Знач. (двухсторонняя)	,070	,741	,008	,080	,041	,016	,009
	N	65	65	65	65	65	65	65
УровеньРефлексии	Корреляция Пирсона	,205	,171	,202	,091	,230	,233	,265
	Знач. (двухсторонняя)	,101	,174	,107	,469	,065	,061	,033
	N	65	65	65	65	65	65	65
УровеньСамопривлечения	Корреляция Пирсона	,303	,135	,288	,136	,249	,305	,305
	Знач. (двухсторонняя)	,014	,285	,020	,281	,045	,013	,013
	N	65	65	65	65	65	65	65
УровеньСамооценки	Корреляция Пирсона	-,058	-,281	,035	,282	-,135	,110	-,080
	Знач. (двухсторонняя)	,644	,023	,784	,023	,283	,382	,528
	N	65	65	65	65	65	65	65
ТипОбразая	Корреляция Пирсона	,160	,269	-,109	-,124	,194	,032	,178
	Знач. (двухсторонняя)	,204	,030	,389	,324	,121	,802	,157
	N	65	65	65	65	65	65	65
НаличиеКризисныхПереходов	Корреляция Пирсона	-,095	-,071	,214	-,119	-,138	-,011	,064
	Знач. (двухсторонняя)	,451	,575	,088	,345	,274	,928	,612
	N	65	65	65	65	65	65	65
КоличествоОтрицИПоложитель	Корреляция Пирсона	,302	,410**	-,145	-,167	,141	-,028	,159
	Знач. (двухсторонняя)	,014	,001	,250	,183	,264	,822	,206
	N	65	65	65	65	65	65	65

