

**Министерство образования и науки Российской Федерации**

*На правах рукописи*

**Климонтова Татьяна Анатольевна**

**САМООРГАНИЗАЦИЯ ВНУТРЕННЕГО МИРА  
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ:  
СТРУКТУРА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ**

19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии

Диссертация  
на соискание ученой степени  
доктора психологических наук

Научный консультант:  
доктор психологических наук,  
профессор **Козлов Владимир Васильевич**

Ярославль - 2014

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	4
<b>Глава 1. Теоретические основы изучения самоорганизации внутреннего мира и интеллектуальной одаренности личности</b> .....	18-87
1.1. Теоретические подходы к понятию «внутреннего мира» человека и его самоорганизации .....	18
1.2. Интеллектуальная одаренность, ее структура и формы, роль интеллекта во внутреннем мире человека .....	45
1.3. Психологические особенности интеллектуально одаренных учащихся.....	66
1.4. Выводы.....	84
<b>Глава 2. Методология и организация исследования самоорганизации внутреннего мира одаренных старшеклассников</b> .....	88-181
2.1. Методологические основания изучения внутреннего мира человека.....	88
2.2. Операционализация открытости и самоорганизации внутреннего мира одаренных учащихся.....	104
2.3. Организация и методическое обеспечение исследования...	152
2.4. Выводы.....	180
<b>Глава 3. Эмпирическое исследование показателей открытости внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников</b> .....	182-237
3.1. Результаты изучения открытости внутреннего мира интеллектуально одаренных и обычных старшеклассников.....	182
3.2. Исследование роли интеллектуальной одаренности в обеспечении открытости внутреннего мира.....	213
3.3. Выводы .....	235

<b>Глава 4. Эмпирическое исследование показателей самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников.....</b>	<b>238-273</b>
4.1. Результаты изучения самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных и обычных учащихся.....	238
4.2. Исследование роли интеллектуальной одаренности в самоорганизации внутреннего мира .....	257
4.3. Выводы .....	271
<b>Глава 5. Основные положения концепции самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников.....</b>	<b>274-325</b>
5.1. Метасистемный подход как основа изучения внутреннего мира человека.....	274
5.2. Метасистемная организация внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников.....	284
5.3. Структурные закономерности самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников.....	389
5.4. Функциональные закономерности самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников.....	301
5.5. Генетические закономерности самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников.....	310
5.6. Интегративные свойства системы внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников .....	317
5.7. Выводы.....	322
<b>Заключение.....</b>	<b>326</b>
<b>Литература.....</b>	<b>332</b>
<b>Приложения.....</b>	<b>381</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Актуальность заявленной темы определяется социальными, политическими, экономическими аспектами. Сегодня на уровне государственной политики сформирован заказ на раскрытие интеллектуального потенциала одаренной молодежи. Течение многих социальных процессов, определяется созданием одаренными людьми интеллектуальных продуктов и технологий. В связи с этим, одаренные люди представляют значительный резерв развития цивилизации. Очевидна актуальность исследования в экономическом плане, так как конкурентоспособность национальной экономики во многом зависит от своевременной разработки интеллектуальных продуктов, изменяющих темпы экономического роста.

В настоящее время существует необходимость поиска новых подходов, способствующих самореализации одаренной молодежи в культурно-образовательной среде, однако отсутствие научных сведений о закономерностях их внутренней жизни не позволяет выделить универсальные механизмы актуализации интеллектуальных ресурсов.

В современной психологии одаренности накоплен значительный массив данных о сущности одаренности, ее видах (Ю. Д. Бабаева, Д.Б.Богоявленская, Н. С. Лейтес, В. И. Панов, М. А. Холодная, Д. В. Ушаков), предложены модели одаренности (Л. И. Ларионова, А. И. Савенков, К. А. Хеллер и др.). Несмотря на высокий интерес к данной предметной области анализа, степень разработанности проблемы одаренности невозможно считать достаточной, так как остается много острых, нерешенных вопросов. Отсутствуют сведения о роли интеллектуальной одаренности в психической целостности, разрозненны представления о психологических факторах реализации интеллектуального потенциала, причинах личностного неблагополучия одаренных детей и подростков.

Эклектичность научной фактологии в области психологии одаренности является следствием доминирования классической методологической парадигмы, допускающей редукцию целостности к отдельным составляющим. Заявленные вопросы могут быть решены при целостном взгляде на одаренного человека и обращению к организации его внутреннего мира как психологической системы.

Понятие «внутренний мир», не получившее должного развития на предыдущем этапе научного поиска, в последние несколько лет интенсивно используется многими авторами (К. А. Абульханова, Л. И. Анцыферова, Е. Ф. Василюк, А. В. Карпов, В. А. Мазилев, В. С. Мухина, Е. Б. Старовойтенко). Выполнено фундаментальное исследование внутреннего мира человека как духовного образования (В. Д. Шадриков), разработаны представления о внутреннем мире как смысловом образовании (А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев, Е. В. Субботский), исследована пространственно-временная организация внутреннего мира (Т. Н. Березина). Если в теоретическом плане внутренний мир человека подвергался психологическому исследованию, то этого нельзя сказать о закономерностях его функционирования.

Внутренний мир человека представляет собой универсум, и, в силу этого обстоятельства, его научное исследование представляет чрезвычайно непростую задачу. Изучение таких сложных, интегрированных объектов, как внутренний мир человека, требует особого подхода. В этой связи укрепление позиций постнеклассической методологии, связанной с пониманием вероятностной обусловленности внутренней жизни, а также порождающей функции психики, открывает перспективы раскрытия психологических закономерностей самоорганизации внутреннего мира человека.

Между тем, переход на эмпирический уровень анализа внутреннего мира человека затруднен как в связи отсутствием единого подхода к операционализации данного понятия, так и с недостаточностью психодиагностического инструментария. Эмпирические исследования

внутреннего мира одаренных испытуемых совершенно отсутствуют. В рамках нашего исследования предпринята попытка рассмотреть с позиции метасистемного подхода внутренний мир как открытую систему и выделить структурно-функциональные закономерности самоорганизации при интеллектуальной одаренности личности. На основе данного подхода представляется возможным переход к эмпирическому уровню исследования внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников. Раскрытие закономерностей самоорганизации внутреннего мира одаренных старшеклассников позволяет выделить такие ключевые структуры, психологическое воздействие на которые приведет к реализации их интеллектуального потенциала.

В теоретическом плане актуальность исследования заключается в восполнении тех пробелов в области психологической теории, которые возникли в результате чрезмерной идеологической ориентации методологии гуманитарного исследования на внешние детерминанты развития внутреннего мира одаренных учащихся. Кроме того, проводимое исследование позволяет понять некоторые малоисследованные интегративные психологические образования, в частности, интеллектуальную одаренность личности, ее роль и значение в процессах самоорганизации внутреннего мира человека.

Практическая актуальность исследования заключается в создании таких концептуальных разработок в области внутреннего мира интеллектуально одаренных учащихся, которые позволят раскрыть новые направления в сфере теории и практики психологического сопровождения, направленного на раскрытие интеллектуального потенциала одаренных старшеклассников. Недостаточная теоретическая разработанность проблемы внутреннего мира в психологической науке, отсутствие научно обоснованных сведений о структуре и функционировании внутреннего мира интеллектуально одаренных учащихся выступают серьезными препятствиями на пути построения востребованной обществом системы психологической работы с данной категорией старшеклассников.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что объективная актуальность темы нашего исследования обусловлена недостаточной теоретической проработанностью, отсутствием эмпирического уровня изучения внутреннего мира интеллектуально одаренных детей и подростков, а также необходимостью прояснения структурно-функциональных закономерностей самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшекласников.

В более узком смысле актуальность исследования определяется необходимостью устранения противоречий между потребностью в нахождении теоретически обоснованных и адекватных способов сопровождения становления внутреннего мира интеллектуально одаренных учащихся и недостаточной разработанностью концептуального и психологического фундамента этого явления.

**Цель исследования** – разработать на базе метасистемного подхода концепцию самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшекласников.

**Задачи исследования:**

1. Рассмотреть с позиции метасистемного подхода внутренний мир как психологическую систему и на этой основе раскрыть структурные, функциональные, генетические и интегративные закономерности самоорганизации внутреннего мира одаренных старшекласников.

2. Выявить специфику открытости внутреннего мира старшекласников с явной и скрытой формами интеллектуальной одаренности и обычных старшекласников.

3. Операционализировать, выявить и описать самоорганизацию внутреннего мира у старшекласников с явной и скрытой формами интеллектуальной одаренности и обычных старшекласников.

4. Разработать методику для определения толерантности интеллектуально одаренных и обычных учащихся к устойчивому и неустойчивому состоянию системы внутреннего мира.

5. Выявить структурные закономерности самоорганизации внутреннего мира у одаренных старшеклассников.

6. Выявить функциональные закономерности самоорганизации внутреннего мира у интеллектуально одаренных и обычных старшеклассников.

7. Разработать программу психологического сопровождения становления внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников.

**Объект исследования:** самоорганизация внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников.

**Предмет исследования:** структурно-функциональные закономерности самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников.

**Основные гипотезы исследования:**

-Внутренний мир одаренных старшеклассников имеет свои особенности открытости и самоорганизации.

-Открытость определяет гетеростатичность организации внутреннего мира у интеллектуально одаренных старшеклассников.

-Существуют специфические структурно-функциональные закономерности самоорганизации внутреннего мира у интеллектуально одаренных старшеклассников.

**Методологической основой исследования** являются общие положения постнекласснической психологической теории, представленные в работах В. А. Барабанщикова, Э. В. Галажинского, Е. В. Ключко, В. В. Козлова, В. А. Мазилова; мы опирались на метасистемный подход, разработанный А. В. Карповым, также на теорию системно-синергетического анализа (Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, И. Пригожин) и принципы системного анализа, разработанные применительно к психологии (В. А. Барабанщиков, Д. Н. Завалишина, В. А. Ганзен, Б. Ф. Ломов, Э. Г. Юдин). В качестве теоретических источников использованы научные положения и концепции



отечественных и зарубежных ученых: теоретические положения о возникновении и развитии внутреннего мира человека В. Д. Шадрикова; положения о человеке как открытой самоорганизующейся системе в теории психологических систем Е. В. Ключко; представления о жизненном мире человека (Е. Ф. Василюк, Е. В. Ключко, Е. Н. Некрасова); положения об открытости как свойстве психологического мира человека К. Левина; рабочую концепцию одаренности (Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, В. И. Панов, Д. В. Ушаков, М. А. Холодная). Мы также опирались на положения об открытости познавательной позиции М. А. Холодной; о ментальных репрезентациях как метасистемном уровне психики А. В. Карпова; на представления о восприятии человека человеком А. А. Бодалева; на положение о другом человеке как факторе, нарушающем равновесие внутреннего мира В. Д. Шадрикова; на концепцию неравновесных психических состояний А. О. Прохорова.

**База и этапы исследования.** Исследование проводилось на базе МОУ Лицей ИГУ, МОУ Гимназия № 44 г. Иркутска, МОУ СОШ № 38 г. Ангарска. Для идентификации интеллектуально одаренных старшеклассников в данном исследовании использовалась комплексная программа включающая в себя: применение валидных методов психодиагностики, сбор информации из различных источников об одаренных детях (через экспертные оценки учителей и родителей), анализ реальных достижений старшеклассников в различных предметных олимпиадах, конференциях, творческих конкурсах.

В исследовании приняло участие 845 человек, из них были выделены три группы. Группа интеллектуально одаренных подростков с явной формой одаренности: количество испытуемых – 78 человек, победители и призеры олимпиад различного уровня, творческих конкурсов, конференций. В группу интеллектуально одаренных старшеклассников со скрытой формой одаренности вошли 84 человека, не имеющие достижений в интеллектуальной деятельности. В группу обычных старшеклассников вошли 80 человек.

Диссертационное исследование проводилось в течение 2005-2012 гг. в несколько этапов: 1) поисково-теоретический этап – определение исходных теоретических подходов, выбор, разработка и апробация адекватного задачам психодиагностического инструментария, проведение ряда пилотажных исследований; 2) диагностический этап – идентификация интеллектуально одаренных детей, выделение групп испытуемых, разработка психодиагностического инструментария, сбор данных и их первичная обработка; 3) экспериментальный этап – разработка программы психологического сопровождения интеллектуально одаренных учащихся и ее реализация; 4) обобщающий этап – математико-статистическая обработка, анализ, систематизация и интерпретация полученных эмпирических данных, апробация и публикация итоговых результатов исследования.

**Методы исследования.** В исследовании использовался комплекс взаимодополняющих методов: 1) психодиагностические методы сбора фактического материала (тестирование, семантическое шкалирование, анкетирование); 2) методы наблюдения, беседы; 3) математико-статистические методы (описательная статистика, факторный, однофакторный дисперсионный анализы, проверка уровня статистической достоверности t-критерий Стьюдента,  $\chi^2$ -критерий Пирсона, H-критерия Крускала-Уоллиса).

**Методическое обеспечение** исследования включает комплекс надежного и валидного психодиагностического инструментария. Диагностика интеллектуальной одаренности осуществлялась с помощью теста интеллекта Р. Кеттелла, набора креативных тестов Ф. Вильямса в обработке Е. Е. Туник, оценки достижений и метода наблюдения. Для изучения особенностей восприятия человека человеком использовалась методика, разработанная под нашим руководством И. А. Шишкиной. Механизмы психологической защиты изучались посредством методики «Индекс жизненного стиля» Р. Плучека, Г. Келлермана, Г. Конте. Копинг-стратегии – с помощью методики Е. Хейма. Для исследования самооотношения применялся тест-опросник самооотношения,

разработанный В. В. Столиным, С. Р. Пантлеевым, и проективная методика «Косвенного исследования структуры самооценки» Е. Т. Соколовой, Е. О. Федотовой. Исследование картины мира проводилось посредством применения семантического дифференциала, графической методики «Картина мира», разработанной Т.А. Климонтовой, Е. В. Лолой, методики «Идеальный компьютер» М. А. Холодной. «Простота-сложность» внутреннего мира исследовалась с помощью методики «Карта внутренней страны» Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. Для исследования гомеостазичной-гетеростазичной организации внутреннего мира был разработан авторский опросник. Жизненные смыслы исследовались при помощи методики В. Ю. Котлякова «Методика исследования системы жизненных смыслов», ценностные ориентации старшеклассников исследовались посредством теста ценностных ориентаций М. Рокича.

**Достоверность результатов и выводов исследования** обеспечивалась исходными теоретическими и методологическими позициями, применением современных средств планирования, организации и проведения научных исследований, корректным использованием разнообразного аппарата математико-статистической обработки, применением надежных и апробированных в отечественной и зарубежной психологии методик, содержательным анализом полученных данных, сопоставлением полученных данных с результатами исследований других авторов.

**Научная новизна результатов**, полученных автором диссертационной работы, заключается в следующем. На основе метасистемного подхода к пониманию внутреннего мира человека разработана концепция структурно-функциональных закономерностей самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников. В рамках эмпирического исследования выявлены психологические образования, обеспечивающие системе внутреннего мира одаренных старшеклассников открытость и самоорганизацию. Осуществлено сравнительное эмпирическое исследование

показателей открытости и самоорганизации внутреннего мира у интеллектуально одаренных учащихся и обычных старшеклассников.

Впервые выделена гетеростази́чность и гомеостази́чность организации внутреннего мира, рассматриваемая как толерантность системы внутреннего мира к состоянию психологического гетеро-гомеостаза.

Разработана новая концепция закономерностей самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников, в которой обратимые взаимопереходы системы внутреннего мира от состояния психологического гетеростаза к психологическому гомеостазу рассматриваются с позиции толерантности к исходному состоянию внутреннего мира, порога перехода, временной развертки перехода, актуализации определенных уровней или компонентов системы, доминирования внешне-внутри системных процессов.

Проанализированы структурные закономерности самоорганизации внутреннего мира, заключающиеся в реализации двух субцелей системы: получении информации из внешнего мира и ее интеграции во внутреннем мире. У одаренных старшеклассников при переходе от гомеостаза к гетеростазу высокая открытость снижает селективность к информации внешнего мира. Переход к гомеостазу происходит преимущественно при изменении ценностей и жизненных смыслов. Обоснованы функциональные закономерности самоорганизации внутреннего мира человека и их особенности у интеллектуально одаренных старшеклассников.

Работа имеет новизну и в методическом аспекте: разработан опросник для определения гетеростази́чной-гомеостази́чной организации внутреннего мира; разработана графическая методика для исследования картины мира.

**Теоретическая значимость.** Полученные в работе результаты, раскрывающие структурно-функциональные закономерности самоорганизации внутреннего мира при интеллектуальной одаренности личности, способствуют углублению теоретических представлений об организации внутреннего мира человека и ее детерминации. Выделение цели,

качественной специфичности, критерия обособления, структуры системы внутреннего мира вносит вклад в развитие общепсихологической теории, уточняя представление о феноменологии внутреннего мира человека.

Результаты исследования открывают возможность для определения сущности интеллектуальной одаренности и ее роли в системе внутреннего мира человека. Анализ внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников с позиции метасистемного подхода позволяет также расширить представление о метасистемой организации психики, углубить знания о закономерностях метасистемогенеза. Рассмотрение внутреннего мира с позиции устойчивости-неустойчивости системы позволяет определить роль «случая» и его влияние на становление системы внутреннего мира человека.

Выявленные генетические закономерности самоорганизации внутреннего мира можно рассматривать в качестве нового концептуального подхода к пониманию феномена духовности как продукта самоорганизации внутреннего мира человека. Установленные в исследовании особенности самоорганизации позволяют рассматривать внутренний мир интеллектуально одаренных старшеклассников как особую психологическую систему, стремящуюся к порождению в себе асистемности.

Полученные в исследовании данные открывают новое направление в исследовании проблемы самореализации как выхода за границы системы внутреннего мира и реализации идеальных форм его содержания посредством построения на материальной основе субъективно нового продукта в жизненном мире человека.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. На базе метасистемного подхода разработана концепция внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников, в рамках которой внутренний мир понимается как психологическая система, функционирующая по вероятностным законам, имеющая специфические структурные, функциональные, генетические, интегративные закономерности

самоорганизации. В качестве метауровня выступает открытость внутреннего мира.

2. У интеллектуально одаренных старшеклассников система внутреннего мира характеризуется большей открытостью, что выражается в открытости познавательной позиции, сложности и семантическом богатстве картины мира, позитивном восприятии другого человека, доминирующем использовании копинг-стратегий и минимизации психологических защит. Самоорганизация внутреннего мира интеллектуально одаренных учащихся имеет отличия и характеризуется конфликтным характером самоотношения, сложностью репрезентации внутреннего мира, а также доминированием неравновесных психических состояний.

3. Закономерности самоорганизации внутреннего мира состоят в обратимых взаимопереходах системы внутреннего мира от устойчивого состояния психологического гомеостаза к неустойчивому состоянию психологического гетеростаза. Структурные закономерности самоорганизации заключаются в реализации двух субцелей системы: получении информации из внешнего мира и ее интеграции во внутреннем мире. Переход от устойчивого (гомеостаза) к неустойчивому (гетеростазу) состоянию системы происходит посредством внешнесистемного процесса открытости. Переход от состояния психологического гетеростаза к гомеостазу в системе внутреннего мира происходит посредством внутрисистемного процесса самоорганизации. У одаренных интеллектуально старшеклассников высокая открытость системы внутреннего мира на когнитивном и личностном уровнях определяет гетеростази́чность ее организации.

4. Функциональные закономерности взаимопереходов от психологического гомеостаза к гетеростазу в системе внутреннего мира проявляются: в толерантности к исходному состоянию системы, пороге перехода, временной разверткой перехода, актуализацией определенных уровней или компонентов системы, доминирующими внешне-внутрисистемными процессами.

5. Специфика функциональных закономерностей перехода от психологического гомеостаза к гетеростазу у интеллектуально одаренных старшеклассников характеризуется низкой толерантностью к состоянию психологического гомеостаза, низким порогом перехода к психологическому гетеростазу. Переход к устойчивому состоянию внутреннего мира у интеллектуально одаренных старшеклассников характеризуется высокой толерантностью к психологическому гетеростазу и высоким порогом перехода к психологическому гомеостазу. Переход к гомеостазу у одаренных старшеклассников происходит преимущественно при изменении ценностей и жизненных смыслов.

**Практическая значимость** результатов определяется следующим:

1. Проведенное исследование внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников имеет научно-практическое значение не только для формирования представлений о психологии одаренного человека, но и для развития общепсихологических знаний о внутреннем мире человека и закономерностях его самоорганизации.

2. Результаты исследования способствуют совершенствованию психологической и педагогической поддержки интеллектуально одаренных учащихся в аспекте сохранения и реализации интеллектуального потенциала одаренных детей, позволяют определить подходы к психологическому сопровождению интеллектуально одаренных учащихся в образовательном процессе.

3. В соответствии с представлениями о внутреннем мире разработан психодиагностический инструментарий, позволяющий исследовать эмоционально-оценочные особенности восприятия другого человека, картину мира одаренных и обычных испытуемых, а также определять гетеростази́чность и гомеостази́чность организации внутреннего мира учащихся.

4. Разработана и реализуется на практике программа психологического сопровождения интеллектуально одаренных учащихся в условиях инновационного образовательного учреждения.

5. Результаты проведенного исследования могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки педагогических и психологических кадров, а также послужить научно-методологической основой при разработке учебных курсов для студентов, обучающихся по специальности «Психология», в рамках курсов «Общая психология», «Дифференциальная психология», «Психология развития», «Психология одаренности».

6. Использование теоретических и практических материалов исследования будет полезным в системе повышения квалификации, постдипломного обучения и профессиональной переподготовки работников образования с целью оптимизации педагогической и психологической деятельности в работе с одаренными учащимися.

**Апробация работы и внедрение научных результатов** в практику достигались путем их широкой публикации в печати и активного участия автора в работе научно-практических конференций. Полученные результаты нашли свое отражение в 65 публикациях по теме диссертационного исследования, в том числе в двух монографиях, научных статьях и материалах конференций. По теме проведенного исследования опубликовано пятнадцать статей в ведущих научных изданиях, рекомендованных ВАК, а также в центральных и региональных журналах. Под руководством автора защищены 4 кандидатских диссертации.

По теме диссертационного исследования принято участие в проекте РГНФ 2008-2009 г.г. «Психология детской одаренности и творческих способностей» (№ 08-06-00343а).

Теоретико-методологические положения и эмпирические результаты, полученные в ходе исследования, докладывались автором и были отражены в материалах международных и всероссийских научных конференций, посвященных проблемам психологической науки (Москва, 2005, 2008, 2009,



2010; Санкт-Петербург 2009; Тамбов 2008; Кострома 2010; Смоленск 2008; Арзамас 2008; Воронеж 2003; Краснодар 2008, 2009; Ярославль 2010; Иркутск 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011). Результаты обсуждались на методологическом семинаре «Психология одаренности» в Институте психологии РАН (Москва, 2009).

На основе результатов исследования разработана и внедрена в практику работы программа психологического сопровождения одаренных учащихся на базе МОУ Лицей ИГУ г. Иркутска. Теоретические и практические результаты исследования внедрены в учебный процесс: в содержание учебных курсов «Дифференциальная психология», читаемого студентам, обучающимся по специальности «Психология» на психологическом факультете НОУ ВПО «Сибирская академия права, экономики и управления»; а также курсов «Психологическая безопасность субъектов образовательного процесса», «Развитие личностных и профессиональных ресурсов», читаемых для слушателей ОГАОУ ДПО «Иркутского института повышения квалификации работников образования».

**Структура и объем работы.** Работа состоит из введения, пяти глав, заключения, списка использованной литературы и приложения. Основной текст изложен на 370 страницах и содержит 41 рисунок и 33 таблицы. Библиографический список содержит 370 наименований, из них 38 на иностранных языках.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ ВНУТРЕННЕГО МИРА И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

## 1.1. Теоретические подходы к понятию «внутреннего мира» человека и его самоорганизации

На существование реальности, стоящей за понятием «внутренний мир», указывает обилие существующих в психологической науке понятий, с помощью которых ученые пытаются выразить многообразие ее проявлений: «психологический мир», «субъективный мир», «психологическое пространство». Как верно замечает А.В. Карпов «субъективная реальность может принимать очень разные формы, она может по-разному обозначаться и трактоваться в плане ее механизмов, структур и процессов, но сам факт ее существования неоспорим и непреложен» [116,с.318].

Понятие «внутренний мир» рассматривается в философии [65], [183], культурологии [166], семиотике [335]. В то же время А.Г. Асмолов вносит важное уточнение, что представители всех этих наук так или иначе начинают обращаться к психологии «мира человека» [18]. Психология приходит к пониманию того, что человек должен быть рассмотрен как «микрокосм», аналогичный, по внутренней своей сущности, миру – «макрокосму», и именно в этой сущности связанный с ним в единое целое [247].

В настоящее время, в условиях происходящих методологических изменений, возникает необходимость уточнения предмета психологической науки. При попытках его определения с позиции системного подхода, внимание ученых обращается к внутреннему миру человека [102], [308]. В.А. Мазилев [169] справедливо отмечает, что объяснение внутреннего мира есть сверхзадача любой психологии.

Между тем, содержание понятия «внутренний мир» в рамках психологической науки находится на стадии осмысления. В отечественной психологической школе неоднократно производились попытки рассмотреть внутренний мир как реальность и подойти к ее конкретизации. Во многом сложности его дефиниции проистекают из неоднозначности взглядов исследователей на «носителя» внутреннего мира. Исследователи предпринимают попытки раскрыть содержание и описать данную реальность, рассматривая внутренний мир как принадлежащий либо личности [4], [8], [187], [185], либо целостному человеку [309]. Так, Б. Г. Ананьев [9] определял содержание внутреннего мира личности через многообразие ее связей с обществом в целом и с различными социальными группами и институтами. Основу внутреннего мира личности, согласно данной теории, составляет переживание человеком себя как суверенного источника активности, способного в определенных границах осуществлять изменения окружающего мира и себя, то есть внешнего и внутреннего миров.

Опосредованно внутренний мир рассматривается В. Н. Мясищевым [188] в рамках концепции отношений личности. Автор указывает, что внутренний субъективный мир личности проявляется во всех отношениях личности, которые объединяют и интегрируют в себе объективное с субъективным, внешнее с внутренним.

Следует данной логике и Д. А. Леонтьев [155], который считает, что внутренний мир есть ценностно-смысловое измерение существования личности. Именно в личности представлены все смыслы, образующие основу ее внутреннего мира, определяющие динамику эмоций и переживаний. Внутренний мир в рамках данного подхода понимается как связь между сознанием и личностью, а роль объединяющего звена отводится мотивационно-ценностно-смысловой сфере личности. «Основными составляющими внутреннего мира человека являются присущие только ему и вытекающие из его уникального личностного

опыта устойчивые системы значимых объектов и явлений, отражающие его отношение к последним, а также личностные ценности, которые являются, наряду с потребностями, источниками этих смыслов» - заключает автор [158, с 144].

Анализируя современные представления о личности с системных позиций, В. С. Мухина [185] говорит о внутреннем мире личности как об особой форме существования человеческой сущности. Реальность внутреннего пространства определяется историческим развитием человечества, при этом в нем выделяются осознаваемая, зависящая от сознания, управляющая нашими намерениями, и неосознаваемая, протекающая независимо от сознания стороны.

Отмечая недостаточную разработанность проблемы в психологии, Л. И. Анцыферова [15] считает, что внутренний мир как понятие принадлежит к категории личности. Вместе с тем, по мнению автора, назрела необходимость осмысления внутреннего мира путем не включения в его состав различных психологических категорий, а исследования его как особой реальности с позиций системного подхода. Кроме того, автор высказывает ряд интересных положений в отношении внутреннего мира.

Так, с позиции отражательной природы психики внутренний мир представляет собой индивидуально интерпретированный, насыщенный модальностями личностных эмоций, осмысленный в диалогах между реальными и идеальными собеседниками внешний мир. Диалектика реального взаимодействия личности с окружающим предметным и социальным миром заключается в следующем: чем выше уровень пристрастности, эмоциональности, креативности взаимодействия личности с окружающим миром, тем полнее личность вкладывает себя в окружающий мир, тем богаче и многоцветнее ее внутренний мир, и тем более сокращается психологическое, переживаемое личностью состояние между нею и окружающим миром. В связи с тем, что все эти социальные

воздействия многомерны и многозначны, качество включения личности в ту или иную социальную ситуацию зависит от того, как субъект ее познает, проблематизирует, интерпретирует. Автор считает, что внутренний мир личности является сложной системой субъективных способов переработки личностью тех ситуаций, в которые она попадает.

Мы видим, что попытки определения внутреннего мира предпринимались с позиций личностного подхода. В связи с этим необходимо особо остановиться на замечании, высказанном Л. И. Анцыферовой в адрес отечественной психологии личности: «В нашей психологии я не видела реальную личность. Я видела некоторые разрозненные функции человека, отдельные процессы, но не было целостной личности – как она реально живет, строит свой жизненный путь, как ей трудно, какими способами она преодолевает трудности, как ей можно помочь в этом, каков вообще ее внутренний мир» [15, с. 5].

С точки зрения Л. И. Анцыферовой [16], фундаментальные теоретико-эмпирические исследования должны строиться на изучении всей полноты реальной жизни личности, тех жизненных отношений человека, которые образуют ткань его целостного жизненного пути, а задача исследователя состоит в том, чтобы раскрыть основные составляющие неосознаваемых механизмов работы внутреннего мира человека, реально обеспечивающие ему благополучие, комфортное существование или деформирующие его жизненный путь.

Изменение научных представлений в направлении антропологизации психологического знания отразилось и на решении проблемы о «носителе» внутреннего мира, в качестве которого все большее количество исследователей выделяют целостного человека. В данной логике внутренний мир рассматривался и с точки зрения гуманистического подхода, где субъективный мир человека связывается с таким понятием, как «феноменальное поле». К. Роджерс [224] считает феноменальное поле категорией достаточно близкой к той, что в

традиционной отечественной психолого-педагогической науке называется сознанием. По К. Роджерсу развитие сознания полностью обусловлено внешними и независимыми от него факторами, в том числе воспитанием и обучением, в то время как феноменальное поле в какой-то мере есть продолжение организма и развивается «изнутри». Пространство феноменального поля охватывает рефлексивную способность, волю, управление психическими процессами, речью, поведением и т. д.

В контексте взглядов автора поле опыта эпифеноменально по отношению к организму и развивается из него, в то время как структуры социальной системы, в которой существует индивид, рассматриваются как условия становления данного поля. Феноменальное поле содержит в себе некую субъективную модель внешней реальности, которую человек может строить на протяжении всей жизни. Человек не отражает напрямую «объективную картину» внешнего мира, а живет внутри своей индивидуальной реальности, относящейся к внешнему миру как карта к территории, которую она представляет «...мы живем по воспринимаемой «карте», которая никогда не есть сама реальность» [224, с. 8].

Внутренний мир как одно из пространств человеческого существования представлен в экзистенциальной психологии Л.Бенсвангера [333], М.Босса [337], где постулируется идея связанного существования человека. Ориентация на целостное осмысление проявилась в фундаментальном понятии экзистенциальной психологии – бытие в мире (Dasein). Мир человеческого существования объединяют три пространства: внешний мир (Umwelt), человеческую среду (Mitwelt) и внутренний мир человека, включая тело (Eigenwelt).

Дж. Бьюдженталь [56], являющийся представителем экзистенциально-гуманистического подхода, рассматривает субъективность как психологическую основу бытия человека, огромный, сложный и разнообразный мир его внутренней жизни. По мнению автора, «именно в субъективном мире человека коренятся его жизненные цели,

надежды, смыслы, ценности, там берут начало важнейшие источники, ресурсы и ориентиры всех сущностных изменений его жизни. Все значимые события во «внешнем мире» – разнообразные дела и достижения, успехи и неудачи, потери и обретения – рано или поздно проходят «проверку на смысл» в мире внутреннем, где и имеют шанс получить свое подлинное звучание» [56, с.107]. В соответствии с отстаиваемой автором континуальной точкой зрения, внутренний мир человека представляет собой не набор отдельных «структур», элементов или полярных «показателей», а единую целостность, внутри которой все переплетено, взаимосвязано и является аспектами общего неделимого континуума.

Внутренний мир как значимое понятие используется в рамках психотерапевтической практики и рассматривается как некая модель. «Я» человека существует как отражение во внутреннем мире, отражается в элементах внутреннего мира: «...некоторые элементы не подлежат никакому изменению, потому что они базовые. И если меняются они, то тогда меняюсь и я, и меняюсь очень сильно» [288, с.137]

На основе ряда теоретико-экспериментальных работ Т. Ф. Базылевич [26] доказывает целостность через уникальное сочетание организменных, индивидуальных и личностных свойств в субъекте психической жизни. Объединение в целое различных уровней функционирования человека, с позиции автора, фактически указывает на внутренний мир человека.

Внутренний мир человека в контексте проблемы переживания рассматривает Ф. Е. Василюк [59]. Для выявления основных закономерностей процесса переживания автор считает необходимым установить основные психологические закономерности жизни и типизировать «формы жизни». Под внутренним миром Ф. Е. Василюк понимает внутреннее строение жизни, организацию, сопряженность и связанность между собой отдельных единиц. Внутренний мир не статичен,

он находится в постоянном движении и переструктурировании, целостную работу по преобразованию внутреннего мира осуществляют переживания. Таким образом, переживание рассматривается как особая деятельность, особая работа по перестройке внутреннего мира.

Данную мысль поддерживают В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев, рассматривая феноменологию внутреннего мира в рамках концепции психологической антропологии. Внутренний мир называют также субъективным, подчеркивая тем самым принадлежность к конкретному субъекту, «так как воспринимает, мыслит, переживает всегда конкретный человек» [247, с.36]. Авторы отмечают, что внутренний, субъективный и психологический мир являются синонимичными понятиями.

Для формирования научного представления о внутреннем мире человека принципиальной является точка зрения В. Н. Шадрикова [309]. Он считает, что внутренний мир принадлежит человеку и определяет его как потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, формирующуюся при жизни человека на основе его индивидуальных свойств и качеств и отражающую все многообразие его бытия. Внутренний мир человека представляет собой самостоятельную психологическую реальность, существующую независимо от изучающих и наблюдающих ее субъектов, формирующуюся и развивающуюся по определенным законам, обусловленным структурой и отношениями его частей.

Неоднозначность взглядов исследователей на «носителя» внутреннего мира является, с нашей точки зрения, следствием доминирования аналитического подхода в психологии. В силу того, что категории «личность», «индивидуальность», «субъект деятельности» представляют собой некие теоретические проекции, через которые рассматривается человек [11],[18], вслед за Д. В. Шадриковым [309] мы считаем, что наиболее корректно говорить о внутреннем мире человека, а не субъекта или личности, в которых лишь проявляются некоторые



качества человека как носителя телесности, продуктов культурно-исторического развития.

При исследовании сложных интегрированных объектов, которым является внутренний мир человека, вопрос о детерминации изучаемой психологической реальности не только не снимается, а требует, прежде всего, выделения характеристик той системы, в рамках которой она существует. При изучении внутреннего мира мы будем иметь дело со сложным диалектическим взаимодействием внешнего и внутреннего миров. Проблема соотношения внешнего и внутреннего миров одна из фундаментальных в психологии, ее решения, неоднократно предлагались ведущими философами и психологами современности [210], [227], [30], [71], [156], [6], [172], [74], [97].

Одним из вариантов решения проблемы стал субъектный подход, в рамках которого также не было единства среди исследователей. Так, с одной стороны, субъект рассматривался как результат интериоризации общественного опыта [154], с другой – подчеркивалась значимость внутренней детерминации деятельности субъекта [227], [15], [4]. При этом если первая позиция акцентирует внимание на деятельности как звене между человеком и миром с признанием приоритета объективной реальности, то вторая позиция заключается в признании «преломления» внешнего через внутреннее при решающей роли внутреннего.

Рассмотрение в контексте субъект-объектного противостояния отношений внешнего и внутреннего миров не является единственной попыткой в отечественной психологии. Идея приоритетности субъективного по отношению к объективному является одной из основополагающих в гуманистической психологии. К. Роджерс высказывал мысль о том, что «любая попытка очистить представление о мире от всего субъективного, сугубо человеческого должна привести к абсурду» [224, с. 8]. Тезис В. Франкла [276] о том, что, если человек хочет прийти к самому себе, его путь лежит через мир, созвучен с принципом

детерминизма Л. С. Выготского [71], согласно которому человек извне овладевает собой.

По мнению В. Н. Шадрикова [309] внешний мир един с внутренним, так как во внешнем мире опредмечиваются потребности человека. В деятельности и через деятельность предметы внешнего мира приобретают определенное значение и личностный смысл, а формирующийся образ внешнего мира всегда носит черты оперативного образа. Справедливо отмечая относительную независимость внутреннего мира от внешнего, исследователь указывает при этом на то, что в своем происхождении внутренний мир тесно связан с внешним, но одновременно и самостоятелен и существует независимо от него. В тоже время автор определенно говорит о соотношении внешнего и внутреннего миров следующее: «внутренний мир первичен по отношению к внешнему» [309, с. 32].

Д. А. Леонтьев [158] отмечает, что внутренний мир имеет свое специфическое строение, свои законы формирования и развития, которые во многом (хотя и не полностью) независимы от внешнего мира. Основными составляющими внутреннего мира человека являются смыслы значимых объектов и явлений, отражающие его отношение к ним, а также личностные ценности, выступающие источником смыслов наряду с потребностями.

Следуя этой же логике В. П. Зинченко [101] подчеркивает, что человек психологический есть человек со сложным внутренним миром, способный противостоять объективному сложному миру. Более того, автор указывает на необходимость переориентации современного состояния психологического знания таким образом, чтобы психология стала наукой о субъективном мире человека.

Далее В. П. Зинченко [101] говорит о том, что акты построения внешнего и внутреннего миров не изолированы друг от друга, они синергичны. Внешний мир строится внутри, то есть в феноменальном,

символическом поле; внутренний мир строится вовне, он должен иметь возможность «перехода», выхода вовне. Кроме того, автор пишет, что «...опосредование уже сыграло свою роль, выполнило свою миссию, вооружив нас культурой, и теперь может уходить – если и не насовсем, то в тень, чтобы оставить нас наедине с внешним миром и с нашими собственными внутренними мирами и опытом» [102, с 9].

Е.В. Субботский [260] решает проблему соотношения внешнего и внутреннего миров, используя категории «зависимая и независимая реальности» сознания. Зависимые реальности сознания сконструированы, являются продуктами «Я» человека, к ним автор относит образы памяти и воображения, объекты мысли и пр. В других целостностях сознания, помимо усилия мысли субъекта обнаруживается еще «что-то», неподвластное произвольному контролю и составляющее «независимые реальности сознания». К ним автор относит многообразие объектов, полученное на основе экстероцептивных ощущений, многообразие интероцептивных ощущений, устойчивые эмоционально-аффективные состояния. Указывая на то, что грань между зависимой и независимой реальностями сознания не абсолютна, их различия очевидны: объекты зависимой реальности представляют собой продукт усилий Я, а объекты независимой реальности такое усилие включают, но существуют независимо от него. Автор указывает, что «...то в независимой реальности, что доступно и мне и другим, получает статус «внешнего», а остальное же «внутреннего». Так мои переживания, чувственные образы и иллюзии принадлежат только мне и составляют содержание «внутреннего», но то чем они инициированы, доступно также и другим, так как оно - «внешнее»» [260, с 19.]

Закономерным движением в решении проблемы стала идея объединения внешнего и внутреннего миров. С. Л. Рубинштейн [227] указывал на двойственную природу внутреннего мира, отмечал, что внутренний, психологический мир человека, мир его сознания есть

одновременное выражение субъекта и отражение объекта. Таким образом, с одной стороны, психические явления присущие телесному субъекту, имеют органическую основу, являются продуктом органической жизни, с другой – они есть активное отражение и результат преобразования окружающей действительности и самого субъекта и т.д. Сходные идеи содержатся во взглядах Н. Ланге [141], который вводит понятие «психический мир». При этом автор указывает, что от объективной и реальной жизни следует отличать субъективное переживание этой жизни в каждом отдельном индивидууме. Каждому непосредственно открыта и присуща собственная психическая жизнь. Н. Ланге развивает мысль о том, что субъективно-психическая жизнь состоит из переживаний, объективно переживания протекают в объективном времени, начинаются и заканчиваются в известный момент. Соединение этих двух точек зрения – субъективной и объективной – является необходимым постулатом психологии.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев [247] подчеркивают двойственную природу внутреннего мира и говорят, что особенность всех явлений внутреннего мира – это связь с внешним миром, неотделимость от него. Авторы считают, что «психологический мир человека – это мир в человеке и человек в мире». Рассматривая все явления внутреннего мира и подчеркивая его неповторимость, они полагают, что внутренний мир есть активное воспроизведение, конструирование, понимание того мира, в котором реально живет и действует отдельный человек.

Перспектива нахождения связующего звена между «миром в человеке» и «человеком в мире» сопряжена, согласно взглядам Д. А. Леонтьева [158], с категорией «смысл», как центральной объяснительной категорией. Автор пишет о том, что анализ системы личности, ее функций и процессов функционирования этой системы в жизнедеятельности субъекта в мире может сочетаться с анализом закономерностей организации внутреннего мира личности, описанием

человека не извне, а изнутри. Тем самым автором подчеркивается диалектичность отношений между внутренним и внешним миром.

Мы говорим о внутреннем мире, как о реальности, в которой раскрывается внутренняя жизнь человека. Использование же категории «мир» обязывает нас обратиться к вопросу о пространственно-временных характеристиках исследуемой реальности. Еще Ф. Е. Василюк [59] указывал, что каждый жизненный мир характеризуется с точки зрения пространственно-временной организации, то есть описывается в терминах хронотопа. Внешнее и внутреннее пространство-время описывается отдельно. Внутренний аспект хронотопа описывает структурированность внутреннего мира, то есть наличие или отсутствие «сопряженности», под которой автор понимает субъективную объединенность различных единиц жизни. Сопряженность выражается в связанности между собой различных жизненных отношений во внутреннем пространстве. Во временном аспекте «сопряженность» означает наличие субъективных связей последовательности между реализацией отдельных отношений.

Внешний аспект хронотопа описывается отсутствием или наличием «протяженности», которая заключается в пространственной удаленности предметов потребности и временной длительности, необходимой для преодоления удаленности. Ф. Е. Василюк [59] предлагает для описания хронотопа жизненного мира следующие термины: протяженность, удаленность, длительность, сопряженность, связанность, последовательность.

Внутренний мир человека как многомерное пространственно-временное образование был рассмотрен Т. Н. Берзиной [33]. С позиции автора, благодаря наличию во внутреннем мире человека дополнительных пространственноподобных и времяподобных измерений внутренний мир одновременно существует и внутри человека и вне его. Изучение пространственно-временных характеристик внутреннего мира позволило констатировать, что внутреннее время личности связано с активностью

личности как субъекта жизни; с точки зрения автора, измерения внутреннего времени объясняют такие феномены как замедление и ускорение времени, выпадение и появление дополнительного времени, а также обратимость времени в критических ситуациях человеческой жизни.

В первой половине двадцатого века психология подошла к проблеме психологического времени, однако на сегодняшний день результаты многочисленных исследований [82] позволяют сформулировать выводы, касающиеся лишь весьма ограниченного круга временных переживаний человека. В частности нашли подтверждение факты, свидетельствующие о том, что психологическое время не является искаженным отражением объективного времени, а выступает собственным временем. Более того, данные позволяют утверждать, что степень совпадения субъективных оценок времени с объективными хронологическими показателями является переменной, зависящей как от условий социальной макросреды, так и микросреды личности.

Принципиально вопрос о том, что личность должна исследоваться сквозь призму пространственно-временной картины человеческой жизни в ее объективном содержании и субъективных проявлениях, в отечественной психологии поставил С. Л. Рубинштейн [227]. На западе К. Левин [350] первым подошел к проблеме пространственно-временной организации внутреннего мира человека. Он предложил пространственно-временную модель, в которой сознание и поведение индивида рассматривалось сквозь призму разносторонних характеристик индивидуального жизненного пространства. При этом во времени он выделил зоны настоящего, ближайшего и отдаленного прошлого и будущего, а в пространстве уровни реального и ирреального (основанного на фантазии).

Исследуя пространственно-временную организацию целостной нервно-психической деятельности человека, Н. Н. Брагина и Т. А. Доброхотова пришли к важному выводу, что человек живет и

функционирует не только в пространстве и времени реального физического и социального мира, но еще и в своем индивидуальном пространстве и времени, зависящих только от него и им же обусловленных, без него не возможных, но объективно реальных так же, как объективно реально существует сам субъект.

Данный вывод важен для понимания внутреннего мира человека, поскольку субъективное время указывает на реальность и самого субъективного пространства, под которым мы понимаем внутренний мир человека. Субъективность временных переживаний, как подчеркивал С. Л. Рубинштейн [227], отнюдь не означает их иллюзорность и «кажимость». Следовательно, психологическое время – это реальное время, в котором разворачиваются не только отдельные процессы и состояния и свойства личности, но и внутренняя жизнь человека, отраженная в непосредственном переживании и осмыслении объективных временных отношений между событиями жизни.

Внутренняя жизнь человека осознаваема, но внутренний мир включает в себя и бессознательные явления. Классическая психология весьма настороженно относится к понятию бессознательного в связи с тем, что оно обладает свойствами сверхчувственности. Между тем, еще Л. С. Выготский [70] писал о том, что психическая жизнь характеризуется перерывами, отсутствием постоянной и непрерывной связи между ее элементами, исчезновением и появлением этих элементов вновь. Поэтому невозможно установить причинные отношения между отдельными элементами, и поэтому, с позиции автора, во внутренней жизни, как ее рассматривает психология, нет прямой причинности. Центральным понятием психологии, как указывал Л. С. Выготский [70], – является бессознательное, которое позволяет заполнить указанные пробелы психической жизни, установить отсутствующие причинные связи». Таким образом, классик отечественной психологии говорит о том, что бессознательное не только прорабатывает связи между элементами

психической жизни, но и обуславливает причинность во внутренней жизни человека.

К числу бессознательных принадлежит достаточно обширный круг психологических феноменов. Так, к ним относятся влечения, установки, автоматизмы, интуиция, привычки, бессознательный пласт эмоционального отношения к собственной личности и многое другое. Игнорировать бессознательное при целостном рассмотрении внутреннего мира человека, с нашей точки зрения, не представляется возможным.

Реализуя структурно-уровневый подход к анализу внутреннего мира, В. Д. Шадриков [309], опираясь на экспериментальные и клинические данные, обоснованно выделяет следующие уровни осознания внутреннего мира: сознательный, предсознательный, бессознательный. К вопросу о роли бессознательного во внутреннем мире человека обращается С. М. Белозеров [31]. Он отмечает связанность и наличие многочисленных переходов между уровнями сознательного и бессознательного. Автор указывает на роль бессознательного в процессах самоорганизации внутреннего мира и считает, что в области бессознательного содержание психики самоорганизуется бесконтрольно по свойственным ему законам. Итак, мы сталкиваемся с важнейшим обстоятельством: если самоорганизация как процесс закономерного усложнения сопряжен с работой бессознательного, то новообразования как часть процесса самоорганизации при интеграции в систему внутреннего мира человека должны быть первоначально интегрированы, приняты в области бессознательного, и только затем они могут встроиться в систему внутреннего мира.

В связи с этим мы не можем отождествлять понятия внутренний мир и сознание человека. Следуя за В.В. Шадриковым [309], мы понимаем сознание как вторичную форму существования психического. Для сознания характерны предметное значение и смысловое содержание [4],



закрепленное в понятии или слове. Сознание привносит во внутренний мир знания, зафиксированные в языке.

В силу того, что внутренний мир включает в себя сознательный и бессознательный уровни, содержание внутреннего мира шире, чем сознание. В силу этого обстоятельства внутренний мир потенциально непознаваем. Сознание есть один из уровней системы внутреннего мира, подобно тому, как предметный мир открывается человеку частично, так и внутренний мир на уровне сознания представляется фрагментами [309].

Существенными вопросами, возникающими в контексте обсуждения заявленной проблемы, являются закономерности и условия развития внутреннего мира человека. Как отмечал Б. Г. Ананьев [8], внутренний мир всегда работает, в нем происходит переоценка ценностей, меняются прежние позиции по отношению к новообразованиям, возникающим в обществе, и к событиям, происходящим в непосредственном окружении человека; совершаются изменения в отношениях к конкретным людям, постоянно идет перестройка «Я-концепции», конкретизируются планы выстраивания собственной линии жизни, рассчитанной на ближайшее и отдаленное будущее.

Обращаясь к вопросу о развитии внутреннего мира в онтогенезе, В. Д. Шадриков подчеркивает, что оно начинается с переживания ребенком внутренних потребностей и опредмечивания этих потребностей. В связи с чем автор особо отмечает, что внутренний мир начинается с переживаний, следовательно, «внутренний мир человека первичен по отношению к внешнему» [309,с.32].

Дальнейшее формирование внутреннего мира осуществляется, согласно автору, в совместной деятельности ребенка и взрослого, в процессе предметных действий, направленных на удовлетворение желаний ребенка. Особо выделяется В. Д. Шадриковым [309] развитие внутреннего мира человека в деятельности и поступках.

В поступках на первый план выходят аспекты отношений человека с другими людьми, через поступок человек осознает групповые формы поведения, ценность себя и других членов группы. Таким образом, через оценки других человек начинает оценивать себя, понимать, каким его видят другие, определять ценность себя для других, в содержание внутреннего мира включаются ценности межличностных отношений. Описывая развитие внутреннего мира, автор постулирует его целостность: «Весь внутренний мир человека замкнут на нем самом, это внутренний мир конкретного индивида, и он целостен» [309, с.60].

В отношении вопроса формирования внутреннего мира В.Д.Шадриков отмечает, что данный процесс является стохастичным, поэтому трудно построить жесткую периодизацию данного процесса. Кратко осветим основные этапы и наиболее подробно остановимся на развитии внутреннего мира в юношеском возрасте.

На макроуровне анализа В.Д.Шадриков выделяет эгоцентрическую и моральную направленность развития внутреннего мира. Первый этап развития внутреннего мира связан с отражением внутренних состояний младенца, его потребностями и связанными с ним переживаниями. Этот период от рождения до 2-3 месяцев. Главный фактор, формирующий внутренний мир, - сам ребенок и его ощущения.

На втором этапе ребенок обращается к внешнему миру, который раскрывается для ребенка как «мир для меня». Доминирует эгоцентрическая позиция, знакомство с внешним миром происходит исходя из удовлетворения своих потребностей. Основу внутреннего мира составляют опредмеченные чувственные данные, период составляет от 2-3 месяцев до 2 лет.

Третий этап развития внутреннего мира начинается с овладения ребенком устной речью, с освоения языка. В содержание внутреннего мира включаются не только переживания, но и информация, передаваемая словом. С освоением языка и речи формируется сознание ребенка,

психика теперь функционирует как уровневая система, в которой выделяется сознательное и бессознательное. На основе требований, предъявляемых к ребенку, начинает развиваться волевая регуляция поведения. Игра выступает ведущей формой активности, объекты игры создаются воображением ребенка, тем самым внутренний мир обогащается продуктами творчества. Этот этап длится от 2 до 6-7 лет.

Четвертый этап совпадает с началом школьного образования. Внутренний мир обогащается систематическими знаниями, ребенок переходит к систематическому усвоению моральных норм на этой основе осуществляется дальнейшее ограничение эгоцентрической позиции. На этом этапе создаются условия для проявления себя в качестве самостоятельной личности. В период от 6 до 10-11 лет ребенок осознает себя в системе межличностных отношений.

На протяжении пятого этапа (с 10-11 до 14-15 лет) внутренняя жизнь определяется двумя факторами: становлением морального сознания и половым созреванием. Внутренняя жизнь характеризуется конфликтами между желаниями и нравственными ограничениями. Появляется чувство ответственности за свои поступки, подросток проникает в сферу смыслов и ценностей. В связи с половым созреванием у подростка обостряется эгоцентрический характер мира. Подросток обращается к своему внутреннему миру, ощущает его безграничность и иррациональность.

Остановимся наиболее подробно на рассмотрении следующего этапа развития внутреннего мира – ранней юности. Выбор тематики исследования - психологических механизмов самоорганизации внутреннего мира у старшеклассников, находящихся в периоде ранней юности, - не случаен. Именно этот период характеризуется с открытием и переживанием внутреннего мира как ценности и целостности [93]. Это период перехода не только к самостоятельности и самоопределению, это период развития внутреннего мира, на котором происходит выход старшеклассника на уровень самодетерминации, когда внутренние

условия определяют построение жизненных планов. Так, по мнению Л.С. Выготского, именно к овладению внутренним миром и сводится функция его открытия на этапе юношества, кроме того, автор указывает, что внешним коррелятом этого события является возникновение жизненного плана.

Итак, мы можем видеть, что именно на этапе ранней юности, характеризующейся, с одной стороны, выбором своего места в более широкой социальной общности и началом практической самореализации, с другой стороны, овладением своим внутренним миром, доминированием внутренних условий жизни над внешними, богатой духовной жизнью, наиболее перспективно исследование психологических механизмов самоорганизации внутреннего мира одаренных старшеклассников, реализация интеллектуального потенциала которых имеет не только личностный, но и социальный смысл.

Важным для нашей работы положением является также представление В.Д. Шадрикова о развитии внутреннего мира с динамических позиций, которое автор соотносит с развитием функциональных систем. Он считает, что развитие внутреннего мира проходит несколько последовательных стадий: задействие связей внутри системы и внешних информационных притоков к ней, отбор наиболее эффективных контактов с минимизацией энергетических затрат внутри системы, ограничение минимизация внешних связей; в результате перестройка завершается, система становится закрытой и, на данном этапе, относительно стабильной. В. Д. Шадриков [309] определяет внутренний мир как самоорганизующуюся, неустойчивую систему.

Возникновение у целостной системы свойств, которыми не обладает ни одна из ее подсистем, было положено в основу идеи самоорганизации системы. Само явление самоорганизации является характерной чертой развития нелинейных, неравновесных и, в первую очередь, открытых систем, поскольку открытая система – это система, в основе которой

лежит постоянный и свободный обмен информацией с окружающей средой. Открытая система способна усиливать внешние воздействия и находится в постоянном изменении или флуктуации. Наличие флуктуации свидетельствует о хаосе и беспорядке, который может привести к качественному изменению системы или ее разрушению. Такой момент неопределенности, непредсказуемости будущего развития системы получил название «точка бифуркации», или точки разделения возможных путей развития системы. Именно бифуркация является источником новаций и разнообразия, благодаря ей в системе появляются новые решения и потенциальные структуры становятся реальностью.

Чем сложнее система, тем более многочисленны типы флуктуаций, угрожающих ее устойчивости. К особенностям сложных систем, относят: 1) большие размеры системы – по числу частей (компонентов) и числу выполняемых функций; 2) сложность и непредсказуемость поведения системы, состоящей из большого числа переплетающихся взаимосвязей такого типа, что изменение одной из переменных системы оказывает воздействие на многие другие переменные; 3) наличие общей цели системы, когда действие всех компонентов системы подчинено достижению общей цели; 4) статистическое распределение поступления в систему внешних воздействий, что приводит к невозможности точного предсказания нагрузки системы во времени.

Существуют линейные и нелинейные системы. Для линейных систем сила реакции системы пропорциональна силе внешнего воздействия системы. То есть, если какое-либо воздействие на систему приводит к некоторой её реакции, то увеличение воздействия приводит к пропорциональному возрастанию реакции.

Одним из главных свойств нелинейных систем является необратимость и многовариантность возможных путей развития. Типичная ситуация развития для нелинейных систем выглядит следующим образом. У системы имеется некоторое количество присущих

ей, возможных для нее путей развития. Система может развиваться лишь по одному из них. Но в ходе этого развития имеются такие моменты, в которые сколь угодно слабое воздействие на систему может радикально изменить путь ее развития. Самоорганизация является характерной чертой развития нелинейных, неравновесных систем и представляет собой процесс, в ходе которого создается и воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы [57]. Самоорганизующейся называется такая система, которая без специфического воздействия извне обретает какую-либо пространственную, временную и функциональную структуру [124].

Направлением междисциплинарных исследований, объектом которой являются процессы самоорганизации в открытых объектах различной природы, является синергетика. Поэтому, как отмечает В.С. Степин [256], принципиально важно различать синергетику как научную картину мира и как совокупность конкретных моделей самоорганизации. Стройная теория самоорганизации, подтвержденная фактами из естественно-научных исследований, гуманизируется, ее положения применяются к социальным и психологическим системам [266], [32], [35].

Рассматривая вопрос о возможности использования теории самоорганизации в психологической науке, Е.В.Клочко, пишет, что «...взгляд на человека с точки зрения самоорганизации, вовсе не предполагает переноса в психологию всего понятийного аппарата синергетики»; и далее «проблема заключается в том, чтобы вычленив в синергетике идеи мировоззренческого уровня, существенно преобразующие научную картину мира, а не просто перенести и каким-то образом приспособить к ней весь аппарат синергетики» [122, с.10]

Эту же мысль высказывает А. К. Белоусова [32], раскрывая основную трудность, которая состоит в том, что в психологии практически не решен вопрос о психологических системах. Нам близка авторская точка зрения – для развития психологии нужны не факты или

новые категории, заимствованные из других областей и приложенные к психологическим исследованиям, не механистическое приложение синергетических понятий к психологическим явлениям, а использование методов синергетики для разработки своих психологических понятий, отражающих специфику динамики развития психологических систем.

Одна из удачных попыток преломления идеи самоорганизации к развитию психологических систем развивается в теории психологических систем В. Е. Ключко [122]. Свойством указанной системы является способность к инновационному поведению, за которой стоит потребность в самореализации, способность «выходить за пределы».

С использованием идеи самоорганизации В.В.Козловым [125] рассматриваются кризисные состояния, которые понимаются как точка бифуркации системы, дисбалансированную под воздействием внутренних и внешних факторов. Кризисные состояния существуют в области сильного неравновесия. Из этой области сильного неравновесия система способна эволюционировать к новому стационарному состоянию. В.В. Козлов пишет: «для поддержания процесса самоорганизации и преодоления затухания и рассеивания энергии в систему должен быть осуществлен непрерывный приток энергии, достаточный для установления новой глобальной структуры. Внешние силы, действующие на систему, должны включаться в нее (путем замыкания через обратные связи) в качестве внутренних сил - в этом и есть смысл перехода от внешней организации системы к ее самоорганизации [125, с.16].

Вслед за В.Д.Шадриковым [309] мы считаем возможным говорить о внутреннем мире как о психологической системе, следовательно, необходимо обратиться к вопросу о закономерностях обеспечивающих ее функционирование как целостности.

Раскрыть закономерности самоорганизации внутреннего мира - значит ответить на вопрос, каким образом, с участием каких структур

система внутреннего мира порождает новые психологические образования, которые выполняют функции регуляции и сохранения целостности внутренней жизни.

Основываясь на вышеизложенном, для прояснения закономерностей самоорганизации внутреннего мира мы вводим понятие «психологический гетеростаз» и «психологический гомеостаз».

Идея психологического гомеостаза прослеживается в работах В.В.Козлова [126], где автор говорит о гомеостазической тенденции, которая проявляется в сохранении структуры отношений, их эмоционального содержания, устойчивости в объеме и качестве отождествлений. Гомеостазическая тенденция на психологическом уровне обеспечивает устойчивость личности, характерологических черт, целостность. Именно гомеостазическая тенденция обеспечивает сохранность обобщенных диспозиций личности, предрасположенность думать, чувствовать и вести себя определенным образом.

Нами под «психологическим гетеростазом» понимается такое неустойчивое состояние системы внутреннего мира, при котором происходит изменение содержания различных элементов системы, а также связей между ними, при этом элементы системы находятся в противоречии, что угрожает целостности. Данное состояние внутреннего мира характеризуется как неустойчивое.

«Психологический гетеростаз» проявляется в наличии противоречий между когнитивными, аффективными составляющими внутреннего мира и поведением человека, в самовосприятии субъектом противоречий в системе внутреннего мира, «внутренней» дисгармонии.

Психологический гомеостаз представляет собой устойчивое состояние системы внутреннего мира, при котором система является относительно стабильной и находится в подвижном покое. В состоянии психологического гомеостаза отсутствуют выраженные противоречия между когнитивными,



аффективными составляющими внутреннего мира и поведением. Данное состояние проявляется в рефлексии субъектом внутренней гармоничности.

Психологический гетеростаз системы внутреннего мира - это не просто конфликт между разнонаправленными тенденциями, между «хочу и надо» или «хочу и могу», это такое состояние системы внутреннего мира, в котором субъект открывает для себя спонтанность своего поведения, несвойственность совершенных поступков, несогласованность переживаемых чувств и мыслей. Все это рождает ощущение «бездны в себе», непознанного, неупорядоченного, хаотичного. Именно в этом состоянии система наиболее чувствительна к любым событиям и воздействиям извне. Именно в этой точке одно слово, событие или одна мысль может изменить внутренний мир, усилить дисгармонию или стабилизировать.

Психологический гетеростаз - это не возрастной кризис, это точка бифуркации системы внутреннего мира, проходя через которую, человек решает для себя, в конечном счете, вопросы нравственного, ценностного порядка. И от качества их решения внутренний мир эволюционирует или происходит его деградация.

Психологический гетеростаз системы внутреннего мира следует отличать от понятия «внутриличностный конфликт». Представление о конфликте как интропсихическом феномене наиболее развито в психодинамических концепциях. З. Фрейд [277], как создатель одной из первых системных теорий в психологии, утверждал, что конфликт есть часть внутренней жизни индивида, его возникновение естественно способствует развитию индивида, при этом человек находится в состоянии внутреннего и внешнего конфликта постоянно. З. Фрейд указывал на то, что конфликты могут возникать на разных уровнях (сознательном, бессознательном), но в целом отмечал, что конфликт есть постоянная форма столкновения противоположных принципов, влечений, стремлений. В основном исследователь сосредоточился на конфликтах, связанных с

сексуальными влечениями. По З. Фрейду, конфликт, вызываемый неосознаваемыми, неприемлемыми импульсами либидо, составляет внутреннюю сторону жизни индивидуума. Итак, З. Фрейд указал на наличие противоречий во внутренней жизни человека, определил их, как один из источников его развития; основной движущей силой конфликта автор назвал энергию либидо, однако изменения, происходящие с системой внутреннего мира, их динамика автором раскрыты не были.

Взгляд на конфликт как реальность человеческого существования характеризует всех сторонников психодинамического подхода. Основным предметом внимания оказываются внутренние психические конфликты, в особенности те, которые имеют неосознаваемый характер (патогенные конфликты З. Фрейда [277] или невротические конфликты К. Хорни [298]). В подобных случаях не только реальная сущность конфликта, но и сам факт его существования человеком не осознается. Такое отношение к конфликтам и их месту во внутренней психической жизни человека специфично для психоанализа. К. Юнг [323] обозначил психический конфликт как принципиальный конструкт и выделил внутренний неосознаваемый конфликт в качестве основного объекта исследования. У Э. Эриксона [322] понятие конфликта сопрягается с понятием кризиса, которое, будучи основным в его теории, не всегда четко соотносится с понятием конфликта. С одной стороны, кризис – это то, что возникает на основе конфликта, но с другой – понятие конфликт нередко употребляется как его синоним.

Для всех упомянутых подходов общим является то, что конфликт рассматривается как интропсихический феномен в рамках личности. Именно замкнутость психологической феноменологии «личностным кругом» была объектом наиболее острой критики со стороны отечественных психологов. В частности, Б. Ф. Ломов пишет: «противоречия, возникающие и разрешающиеся в развитии личности, нельзя выявить, рассматривая ее саму по себе» [165, с. 304-305].

Таким образом, мы видим, что психоаналитические подходы с их вниманием к внутреннему миру личности выделили «аффективное» пространство конфликта, связанное с чувствами и переживаниями. Но это является более узким психологическим феноменом по сравнению с психологическим гетеростазом внутреннего мира. Для того, чтобы наиболее полно показать несводимость психологического гетеростаза к внутреннему конфликту, остановимся на представлениях о последних в рамках отечественной психологической школы.

Наиболее развитая и последовательная система взглядов на психологические конфликты у отечественных исследователей представлена в работах В. С. Мерлина [179]. Согласно данному исследователю, психологический конфликт – это «состояние более или менее длительной дезинтеграции личности, выражающееся в обострении существующих ранее или в возникновении новых противоречий между различными сторонами, свойствами, отношениями и действиями личности» [179, с.103]. Необходимое условие конфликта – это субъективная неразрешимость ситуации.

Предложена [17] классификация основных видов внутриличностных конфликтов, согласно которой выделяются следующие их разновидности: мотивационный конфликт (между «хочу» и «хочу»); нравственный конфликт (между «хочу» и «надо»); конфликт нереализованного желания (между «хочу» и «могу»); ролевой конфликт (между «надо» и «надо»); адаптационный конфликт (между «надо» и «могу»); конфликт неадекватной самооценки (между «могу» и «могу»). В целом очевидно, что личностный конфликт представляет собой противостояние двух начал в душе человека, воспринимаемое и эмоционально переживаемое человеком как значимой для него проблемы, требующей своего разрешения и вызывающей внутреннюю работу, направленную на его преодоление.

Итак, внутриличностный конфликт отличается: а) значимость переживания и осмысление его как проблемы самим субъектом и б) наличие противоборствующих двух начал, в то время как при гетеростазичности противоборствовать могут более двух начал, при этом субъект может переживать слабо дифференцированное чувство дисгармонии, так как при внутриличностном конфликте (мотивационном, нравственном, ролевом, адаптационном и пр. типах) другие психологические структуры не охватываются дисгармонией и потому находятся в упорядоченном единстве. Внутренний конфликт может быть рассмотрен как составляющая состояния психологического гетеростаза системы внутреннего мира, не сводимая, однако, по своему объему к неустойчивому состоянию всей системы внутреннего мира человека.

В состоянии психологического гетеростаза система особенно чувствительна к колебаниям и изменениям внешнего мира (точка бифуркации). Таким образом, именно «встреча», совпадение во времени гетеростаза внутреннего мира и внешнего воздействия определяет роль случая и влияние события на становление системы внутреннего мира. В результате такого воздействия система производит нечто новое, в связи с чем через такое порождение внутренний мир получает возможность эволюционировать.

Таким образом, самоорганизация внутреннего мира происходит скачкообразно, подчиняясь вероятностным законам, и состоит в обратимых взаимопереходах от устойчивого состояния психологического гомеостаза к неустойчивому состоянию психологического гетеростаза.

Мы полагаем, что возможна дифференциация людей по степени их склонности к гомеостазическому или гетеростазическому бытию и такой же более гомеостазичной или гетеростазичной организации внутренних миров. Нами под гетеростазичной организацией будет пониматься такая организация внутреннего мира, при которой система толерантна к состоянию психологического гетеростаза. Одним из показателей толерантности выступает

время пребывания системы в устойчивом или неустойчивом состоянии. Временной континуум предполагает субъективное психологическое время.

Таким образом, гетеростази́чность-гомеостази́чность организации внутреннего мира человека отражает сочетание толерантности к состоянию психологического гетеро-гомеостаза.

При обращении к вопросу об особенностях самоорганизации внутреннего мира интеллектуальной одаренных старшеклассников необходимо прояснить сущность и структуру интеллектуальной одаренности как психологической реальности, маркируя ее роль во внутреннем мире жизни человека.

## **1.2. Интеллектуальная одаренность, ее структура и формы, роль интеллекта во внутреннем мире человека**

Представление о сущности и природе одаренности постоянно трансформировалось на все периоде ее изучения в психологической науке. На начальном этапе понятие одаренности раскрывалось в контексте понятия способности, что нашло свое отражение в работах Б. М. Теплова [262]. Как полагал автор, одаренность представляет собой качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности. В нашей стране идеи Б. М. Теплова в понимании одаренности как своеобразной структуры психических свойств, об индивидуально-типологических различиях как вариантах, которые могут быть одинаково ценными, стали заложить фундамент изучения проблемы способностей и одаренности. К числу основных вопросов, отражающихся в научных дискуссиях отечественных ученых, стали такие как: социальная необходимость выявления и развития одаренности; определение понятия «одаренность»; происхождение и структура одаренности [62], [175].

В рамках подходов зарубежных исследователей велась острая дискуссия в отношении существенных признаков одаренности, ее параметрах, а также ее структурных компонентах. По мере продвижения психологической мысли все более очевидна становилась сложность и многогранность данного феномена. Естественным следствием этого, явилось возникновение более ста теорий одаренности, отражающих ее различные аспекты в ее исследовании [2], [317]. Между тем, стоит отметить, что одаренность рассматривалась весьма разнообразно, не дифференцировались виды одаренности, единство в отношении природы и структурных компонентов одаренности не было достигнуто.

По мере продвижения психологической мысли в отношении феномена одаренности наметилась трансформация взглядов от понимания одаренности как однофакторного явления к раскрытию ее психологической структуры; переход от ограничения одаренности интеллектуальной областью к дифференциации других видов одаренности. Однофакторные теории, связывающие феномен одаренности с высоким уровнем интеллектуального развития, определяемого с помощью психометрических тестов интеллекта, уступили место многофакторным теориям, отражающим целостный подход к феномену одаренности. Ключивым в рамках данного подхода стало постулирование недопустимости в исследовании феномена одаренности анализа только когнитивной сферы, обоснована необходимость исследования личности одаренного ребенка в целом.

Исследователями констатируется, что одаренность является сложным многоуровневым психологическим образованием, включающим в себя различные аспекты личностного развития [7], [279]. Например, согласно мюнхенской модели одаренности [285], [286], она представляет собой взаимодействие внутренних (личностных) характеристик и факторов социального окружения в определенный фиксированный момент времени. Следствием этого взаимодействия является развитие потенциала

ребенка в направлении выдающихся достижений. Интеллект, творчество, психомоторные и практические способности, социальная компетентность, музыкальность как составная часть одаренности в сфере искусства – все они являются независимыми сторонами одаренности.

Сегодня в отечественной психологической школе разработана концепция, отражающая целостный подход к сложному и многоаспектному явлению детской одаренности. В рамках данной концепции дается определение понятия одаренность, выделяются критерии, определяются перспективные подходы к идентификации одаренных детей. Мнению авторов «Рабочей концепции одаренности» [219], одаренность представляет собой системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Следовательно, одаренным является ребенок, который выделяется среди сверстников яркими, очевидными, выдающимися достижениями или же имеет внутренние предпосылки для них в различных видах деятельности. Как отмечает В. И. Панов [201], одаренность нельзя отождествлять только с опережающим темпом детского развития. Необходимо принимать во внимание и уровень развития тех или иных способностей, их количественный показатель.

Виды одаренности дифференцируются на основе различных критериев, положенных в основу классификации [83]. Так, по виду деятельности: практическая деятельность – одаренность в ремеслах, спортивная, организационная; познавательная деятельность – интеллектуальная одаренность; художественно-эстетическая деятельность – музыкальная, изобразительная, хореографическая, сценическая, литературно-поэтическая одаренность; коммуникативная деятельность – аттрактивная одаренность, лидерская одаренность; духовно-ценностная –

одаренность в создании новых духовных ценностей и смыслов, одаренность в служении людям.

В рамках «Рабочей концепции» степени сформированности дифференцируют одаренность актуальную и потенциальную одаренность. Актуальная одаренность понимается как психологическая характеристика ребенка с такими наличными, уже достигнутыми, показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой. Потенциальную одаренность рассматривают как психологическую характеристику ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности или потенциал для высоких достижений в различных видах деятельности, но не может реализовать свои возможности в силу их функциональной недостаточности в данный момент времени.

Выделяют по форме проявления явную одаренность, которая проявляется в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо, как бы «сама по себе», в том числе и при неблагоприятных условиях жизнедеятельности, при этом достижения ребенка являются очевидными, и одаренность не вызывает сомнения. Скрытая одаренность проявляется в деятельности ребенка в менее выраженной, замаскированной форме.

В. С. Юркевич [324] изучала познавательную потребность как основное интеллектуально-личностное «ядро» развития общей одаренности и как принципиальное условие развития самых разных интеллектуальных и творческих возможностей ребенка. Было доказано, что неблагоприятное развитие этой потребности ведет не только к снижению уровня и темпа развития самых разных способностей, но и к отчетливым личностным нарушениям. Кроме того, в исследованиях В. С. Юркевич изучена пассивная и активная формы познавательной потребности. Пассивная форма выражается в прямом накоплении уже имеющейся информации и фактически ориентирована на традиционные



(дидактические) формы обучения. Другая форма развития при возникновении некой потребности является активное исследовательское поведение, которое в большинстве случаев приводит к реализации потребности в самых разных проявлениях творческой активности.

Авторы «Рабочей концепции одаренности» [219] подчеркивают, что одаренность представляет собой очень сложное психическое образование, ее признаки (проявления) могут быть постоянными, а могут иметь и временный (преходящий) характер, кроме того эти признаки могут быть явными, а могут быть представлены и в скрытой, потенциальной форме.

Согласно авторам рабочей концепции, явная одаренность обнаруживает себя в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо (как бы «сама по себе»), в том числе и при неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызывает сомнения. Поэтому специалисту в области детской одаренности с большой степенью вероятности удастся сделать заключение о наличии одаренности или высоких возможностях ребенка.

Скрытая одаренность ребенка проявляется в атипичной, замаскированной форме, поэтому она часто не замечается окружающими. В связи с этим, возрастает опасность ошибочных заключений специалистов об отсутствии одаренности у такого ребенка, его могут отнести к числу «неперспективных» и потому оставить без необходимой помощи и поддержки. Часто в таком «гадком утенке» никто не видит будущего «прекрасного лебедя», хотя истории известны многочисленные примеры, когда «неперспективные» дети добивались выдающихся результатов.

Причины, вызывающие феномен скрытой одаренности, состоят в особенностях культурной среды, в которой формируется ребенок, в специфике его взаимодействия с окружающими людьми, педагогических просчетах, допущенных взрослыми при его воспитании и развитии. Скрытые формы одаренности представляют собой сложные по своей

природе психические явления. Особенно важно понимание личностных особенностей одаренного ребенка в случаях скрытой одаренности, не проявляющейся до определенного времени. Часто именно своеобразные черты личности, как правило, органично связанные с одаренностью, дают возможность предположить наличие повышенных возможностей у такого ребенка.

Идентификация детей с таким типом одаренности – это длительный процесс, выявление детей со скрытой одаренностью не может сводиться к одномоментному психодиагностическому обследованию в условиях больших групп. Необходим диагностический подход, основанный на использовании многоуровневого комплекса методов, анализа поведения ребенка, включении его в различные виды реальной деятельности, организации его общения с одаренными взрослыми, обогащении его индивидуальной жизненной среды, вовлечении его в инновационные формы обучения и т.д.

Ю. Д. Бабаева [22] видит причины скрытого, потенциального характера одаренности в гетерохронности (разновременности, различном темпе) развития разных сфер психики и в так называемой диссинхронии развития одаренных детей, когда имеет место сочетание опережающего темпа развития одних сфер психики (например, интеллектуальной) по сравнению с другими сферами психики (например, личностной). Кроме того, автор считает, что медлительность и плохая успеваемость в школьном обучении отнюдь не являются признаками того, что данный ученик не может быть одаренным.

Трудности в выявлении скрытой одаренности, по мнению В. И. Панова [203], определяется тем, что она, как психологическое явление, имеет процессуальную и результативную стороны. Она предстает перед исследователем и в сознании самого одаренного только с продуктивной своей стороны, а процессуальная сторона актуализации способностей скрыта от прямого наблюдения и возможности ее оценить.

Дифференцируют по критерию возрастного развития раннюю и позднюю одаренность. По уровню достижений выделяют: способности, превышающие средний уровень способностей сверстников в незначительной мере, однако дети с такой одаренностью имеют, основные отличительные признаки одаренности; весьма яркие интеллектуальные, художественные, коммуникативные или другие способности (такая одаренность, является, как правило, очевидной для окружающих, за исключением случаев скрытой одаренности); способности, превосходящие среднюю возрастную норму настолько, что это позволяет говорить о таких детях с исключительной одаренностью, успешность выполняемой деятельности является необычно высокой. По мнению В. Юркевич, «случается особая, единственная в своем роде одаренность ... это истинные вундеркинды ... Но есть и другие одаренные ... что называется «великолепная норма» [325, с.14].

Различают по широте проявлений в различных видах деятельности: специальную одаренность - обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и может быть определена лишь в отношении отдельных областей деятельности (психомоторная одаренность, творческая, академическая, социальная, духовная и т.д.), и общую (интеллектуальную) одаренность. Анализ представленного материала показывает, что интеллектуальная одаренность можно рассматривать как один из видов одаренности, проявляющийся по отношению к различным видам деятельности и выступает в качестве основы их продуктивности.

В настоящее время во взглядах на психологическую природу интеллектуальной одаренности среди исследователей нет единства. В отечественной психологии можно выделить различные подходы при изучении одаренности. Авторы «Рабочей концепции одаренности» рассматривают одаренность как системное качество психики, определяющее возможность достижения высоких результатов в деятельности. В. Д. Шадриков [309] полагает, что одаренность выступает

как «интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, выступающее как системное качество субъекта деятельности» [309, с.54]. При способности рассматриваются в трех измерениях: индивида, субъекта деятельности и личности.

Ю. Д. Бабаевой [21], Д. Б. Богоявленской [41], Н. С. Лейтесом [150], А. М. Матюшкиным [175], В. И. Пановым [199], М. А. Холодной [293], В. Н. Дружининым [88], В. Д. Шадриковым [309], Д. В. Ушаковым [270], В. С. Юркевич [324], Н. Б. Шумаковой [318],[319] отмечается, что личность, ее направленность и система ценностей ведут за собой развитие способностей, определяет, как реализацию индивидуального дарования. Такое понимание одаренности предполагает рассмотрение личностного развития одаренного ребенка как основополагающей цели его обучения и воспитания.

В. М. Экземплярским [321], С. Л. Рубинштейном [226], Н. С. Лейтесом [149], Д. Б. Богоявленской [40] и др. был заложен фундамент личностного подхода к изучению одаренности. По мнению С. Л. Рубинштейна [226], одаренность представляет собой системные, комплексные качества личности. Отмечается, что если под интеллектуальной одаренностью понимать совокупность всех качеств личности, от которых зависит продуктивность деятельности человека, то в нее стоит включать не только интеллект, но и все другие ее свойства, в например, особенности эмоциональной сферы.

Н. С. Лейтес [151],[152],[153] в качестве ведущих характеристик умственных способностей выделяет активность и саморегуляцию, рассматривая их, как обусловленные свойствами типа нервной системы. Автором вводится понятие «возрастная одаренность», понимаемое как предпосылки подъема интеллекта, обусловленные свойствами возрастных периодов развития. В этом понятии содержится признание зависимости незаурядных умственных проявлений ребенка от специфических возможностей детства. Каждую возрастную ступень, с точки зрения

автора, отличает не свойственная ни предыдущим, ни последующим возрастам, готовность к подъему интеллектуальной продуктивности. Эти предпосылки развития, связанные с сензитивными периодами, рассматриваются Н.С. Лейтисом как возрастные факторы одаренности. При этом, сензитивным для умственного развития ребенка является каждый из периодов возрастного созревания. Свойства сензитивности разных периодов могут аккумулироваться, значительно влияя на развитие ребенка, что приводит к усилению их действия и может спровоцировать быстрое развитие интеллекта. Очень велика в детстве, по мнению Л. С. Лейтеса, роль неравномерности хода общего умственного развития. На протяжении ряда лет возможны такие явления как убыстрение или замедление умственного роста, хаотичные подъемы или задержки. При этом возрастные сдвиги могут сказываться не на уровне, а на специфичности, своеобразии проявлений интеллекта.

О. М. Дьяченко [92] исходит из того, что ядром умственной одаренности являются умственные способности ребенка, а при анализе развития умственных способностей использует подход, разработанный на основе теории Л. С. Выготского. Модель умственной одаренности дошкольников по О. М. Дьяченко [92] включает три блока: мотивационный, операциональный и блок реализации. Мотивационный блок предполагает познавательную активность, понимаемую как проявление потребности ребенка в расширении возможностей своих действий в новых ситуациях. Второй блок – операциональный – характеризуется через понятие «способности». Для одаренного умственные способности определяются, прежде всего, уровнем развития наглядного моделирования и уровнем развития продуктивного воображения. Блок реализации предполагает наличие возможности воплотить в реальность свои достижения, оформить результаты решения.

Одна из современных тенденций в исследовании одаренности представлена в работах В. Н. Дружинина [88], [89]. В соответствии с

предложенной когнитивной моделью предлагается дифференцировать: а) интеллект (при этом речь главным образом идет о так называемом «тестовом интеллекте») как способность к применению знаний, способность решать задачи на основе уже имеющихся у субъекта знаний; б) обучаемость как способность к приобретению новых знаний; в) креативность (общая творческая способность) как способность к преобразованию знаний, что обеспечивается работой воображения, фантазии и т.п.

В. Н. Дружинин [89] высказывает предположение, что каждой из перечисленных основных способностей соответствует своя специфическая мотивация и специфическая форма внешней активности (поведения). Так, интеллекту соответствует мотивация достижений и адаптивное поведение; обучаемости – познавательная мотивация; креативности – мотивация самоактуализации (по А. Маслоу) и творческая активность.

Автор разработал новую структуру психометрического интеллекта – «модель диапазона», в которой интеллект ограничивает верхний уровень достижений в любой деятельности, но не определяет ее результат. С увеличением «общего интеллекта» возрастает и диапазон. При измерении креативности следует ориентироваться на средние показатели, так как высокие показатели, с точки зрения автора, определяются факторами, которые не связаны с продуктивным процессом. Установлено экспериментально, что высокая оригинальность является предиктором невротизации личности, и может быть вследствие действия механизмов компенсации или психологической защиты.

М. А. Холодная предлагает следующее определение интеллектуальной одаренности: «это такое состояние индивидуальных психологических ресурсов, которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, то есть деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием подходов в разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее

перспективным линиям поиска решений в той или иной предметной области, открытостью любым инновациям и т.д.» [294, с 224].

Накопленный эмпирический материал позволил автору выделить множество противоречий при использовании традиционного подхода к изучению интеллектуальной одаренности, среди которых можно назвать следующие: отсутствие прямого соответствия между показателями конвергентных и дивергентных способностей и уровнем актуальных интеллектуальных достижений; низкие предсказательные возможности показателей конвергентных и дивергентных способностей относительно прогноза интеллектуальных творческих достижений человека; психологическая неоднозначность высоких конвергентных и дивергентных способностей [294].

Анализируя проблему критериев идентификации интеллектуальной одаренности, М. А. Холодная [294] выделяет два явления, на основе которых предлагает разные подходы к формированию представлений о природе интеллектуальной одаренности: «интеллектуальная несостоятельность» и «интеллектуальная зрелость». Подход, основанный на явлении «интеллектуальной несостоятельности», ориентирован на понимание интеллектуальной деятельности в рамках нормативно-оценочных критериев типа «возрастная норма», «нормальное исполнение», «социальная желательность» и позволяет выделить такие типы одаренности, как интеллектуальная одаренность, академическая одаренность и креативность.

М. А. Холодная [293] считает наиболее адекватным рассматривать представления об одаренности на основе явления «интеллектуальная зрелость», выдвигая предположение, что основой «интеллектуальной зрелости» является своеобразие ментального опыта, при этом выделяются три основных формы ментального опыта – «ментальные структуры», «ментальное пространство» и «ментальные репрезентации». В изучении природы интеллектуальной одаренности целесообразен подход, отправной

точкой которого выступает явление интеллектуальной зрелости в таких ее проявлениях, как феномены «компетентности», «таланта» и «мудрости».

К «компетентным» людям М. А. Холодная [293] относит лиц с высокой успешностью выполнения тех или иных видов деятельности, имеющих большой объем предметно-специфических знаний, а также значительный опыт практической работы в соответствующей области. Интеллектуальная зрелость в форме компетентности предполагает особый тип перестройки ментального опыта, связанный со специфическим накоплением и усложнением индивидуального понятийного опыта. Изучение талантливых людей показало, что в процессе своего становления личность приобретает достаточно специфический ментальный опыт, уникальность состава и строения которого обусловлено своеобразием индивидуальных умозрений и появлением новообразований в сфере интенционального опыта. В то время как мудрость, имеет прямое отношение как к переработке информации о происходящем, так и адаптационным процессам и представляет собой специфическое состояние интеллектуальной зрелости, проявляющееся в контексте обыденного образа жизни и являющееся результатом длительного и уникального процесса накопления жизненного опыта. Интеллектуальная зрелость в форме мудрости предполагает процесс интеграции индивидуального ментального опыта, основной вектор которого в первую очередь связан с обогащением метакогнитивного опыта.

В целом, делает вывод М. А. Холодная [293], у «компетентных» изменяется организация понятийного опыта, у «талантливых» происходит трансформация и обогащение интенционального опыта, у «мудрых» имеет место интеграция различных форм опыта с повышением удельного веса метакогнитивного опыта.

Итак, основой интеллектуальной зрелости автор считает своеобразие ментального опыта личности. Соответственно, «протофеноменом» интеллектуальной одаренности выступает «индивидуальный ментальный



опыт» (особенности его состава и строения), а в качестве показателей уровня интеллектуального развития – характеристики индивидуальных репрезентаций происходящего (особенности индивидуального умозрения, проявляющиеся в своеобразии типа восприятия, понимания и интерпретации событий внутреннего и внешнего мира). Ментальный опыт предопределяет характер интеллектуальной активности в тех или иных конкретных ситуациях, состав и строение этого опыта у каждого ребенка различны, поэтому можно говорить о различиях потенциала интеллектуальной одаренности разных детей.

Автор делает вывод, что становление интеллектуальной одаренности – это «медленный процесс» и выделяет три структурных уровня психологического устройства интеллектуальной одаренности: уровень интеллектуальных способностей – ментальные структуры, отвечающие за оперативную переработку текущей информации (способы кодирования информации, когнитивные схемы, семантические и понятийные структуры), которые обнаруживают себя в показателях интеллектуальной продуктивности; уровень интеллектуального контроля (в виде метакогнитивных способностей, связанных с осознанием собственных интеллектуальных качеств и сформированностью регулятивных процессов); уровень интеллектуальных критериев (в виде интеллектуальных интенций субъекта – ментальных структур, лежащих в основе индивидуальных интеллектуальных склонностей, в том числе предпочтения, убеждения, умонастроения).

Х. Грабер [343] отмечает, что интеллектуальная одаренность это то, что конструируется «внутри» субъекта в результате напряженных личных усилий. Любая человеческая неординарность является следствием длительных и многократно повторяющихся «встреч» человека с соответствующей проблемной областью. Таким образом, автором также подчеркивается значение опыта в развитии интеллектуальной одаренности.

Интересен подход к развитию одаренности, разрабатываемый В. И. Пановым [200] в рамках экопсихологии развития человека (его психических процессов, психических состояний и сознания). Одаренность в этом случае рассматривается как особая форма проявления творческой природы психики. Поэтому она выступает как становящееся системное качество психики, возникающее во взаимодействии индивида с образовательной средой (семейной, школьной и т.п.) и обретающее форму индивидуальности высокого развития психических процессов и состояний в сознании учащегося. Отсюда следует, что основная задача современного образования (педагога в первую очередь) заключается в создании образовательной среды развивающего (творческого) типа, то есть среды, способствующей снятию психологических барьеров развития учащегося и тем самым содействующей раскрытию творческого начала всех сфер его психики. По мнению В. И. Панова [201], одаренность – это единство познавательной потребности, эмоциональной включенности, мотивации и способности к произвольной регуляции своих действий.

Одаренность является динамическим образованием, которое может быть реализовано в виде творческих продуктов или не реализовано в связи с регрессом, известным, как феномен «снятия» одаренности с возрастом, когда одаренные дети не сохраняют своих выдающихся качеств, став взрослыми [234], [264], [278]. Исследователи одаренности подчеркивают, что большую роль в реализации интеллектуального потенциала одаренных детей играют личностные факторы и социальная среда [167], [129], [178], [354], [367],[2]. «Уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). В то же время нельзя игнорировать и роль психологических механизмов саморазвития личности, лежащих в основе формирования и реализации индивидуального дарования» [149, с.3].

В рамках культурно-исторической парадигмы Л. И. Ларионова [143], [144], [145], [146] рассматривает одаренность как динамическое интегративное личностное образование. В своей культурно-психологической модели интеллектуальной одаренности автор выделяет такие компоненты, как интеллект, креативность и духовность, как высший уровень развития личности. Именно духовность рассматривается как системообразующий признак одаренности, который проявляется во взаимодействии с социокультурной средой и формируется в процессе вхождения ребенка в культуру. В данной логике И. В. Сибгатуллина [245] рассматривает интеллектуальную одаренность как социокультурное явление. Такой подход предполагает отношение к развивающемуся одаренному ребенку как к субъекту культуры и истории, подчеркивая своеобразие ценностных ориентаций, культурно-психологических свойств этого субъекта.

Сегодня разработаны комплексные модели интеллектуальной одаренности. Популярной в зарубежной психологии является модель, разработанная одним из известных американских специалистов в области обучения одаренных детей – Дж. Рензулли [360].

Согласно этой концепции, одаренность есть стечение трех характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень), креативности и настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу). Кроме этого, в данной теоретической модели учтены знания (эрудиция) и благоприятствующая окружающая среда. Таким образом, интеллектуальная одаренность есть «место пересечения» трех указанных факторов (рис.2).



Рис. 1. Модель интеллектуальной одаренности по Дж. Рензулли

Модель одаренности, акцентирующая внимание на внешних факторах, таких, как семья, школа, сверстники, предложена Ф. Ж. Монксом [357]. Однако автор не выделяет интеллект в качестве основной составляющей одаренности и предлагает следующие параметры: мотивацию, креативность и исключительные способности. В сущности, как отмечает Л. И. Ларионова [143], данная модель представляет модифицированный и дополненный вариант концепции Дж. Рензулли.

Актуальной является многофакторная модель одаренности К. Хеллера [285], представленная на рисунке 5, согласно которой высокие достижения рассматриваются как продукт одаренности, личностных характеристик (мотивация к достижению, надежда на успех, готовность прилагать усилия, локус контроля, жажда знаний, умение справляться с задачей, самооценка) и характеристик социального окружения.

А. И. Савенковым [235] разработана модель, ориентированная на педагогические задачи. Одаренность представлена в виде вертикальной оси, пронизывающей выделенные уровни: генотипический, психический, фенотипический, социально-психологический.

Теорию триархичной интеллектуальной одаренности выдвинул Р. Стернберг [364]. Основная идея заключается в том, что

интеллектуальная одаренность не является монолитной, а может проявляться по-разному за счет различных сочетаний выделенных автором подсистем, соотносящих интеллект с внутренним и внешним миром индивида в каждом персональном случае.

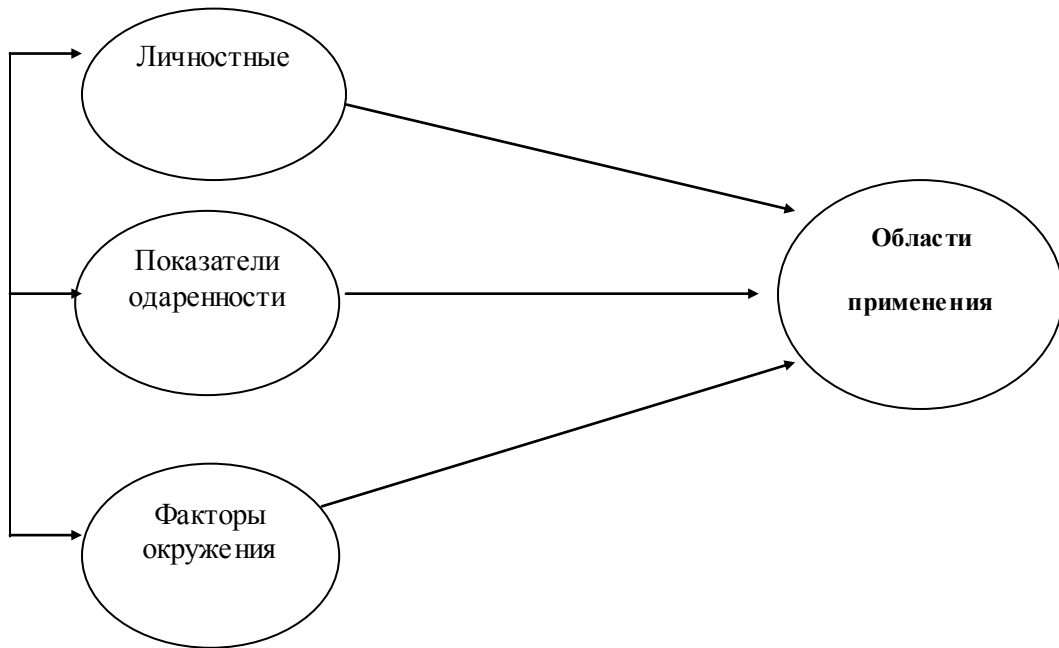


Рис. 2. Многофакторная каузальная модель достижения

Проведенный анализ литературы показал, что концептуальные модели интеллектуальной одаренности разрабатывались и разрабатываются учеными многих стран. При изучении интеллектуальной одаренности можно выделить несколько направлений. В рамках первого направления развитие представлений об интеллектуальной одаренности шло параллельно с развитием представлений об интеллекте, при этом идентификация осуществлялась на основе психометрического подхода, так как рассматривалась как аналог высокого уровня развития интеллекта. Второе направление представлено в рамках психологии индивидуальных различий и рассматривает интеллектуальную одаренность на основе понятия «умственные способности» [262], [152], [92]. Третье направление, сложившееся в когнитивной психологии, основывается на анализе

структуры и особенностей функционирования ментального опыта [294]. И наконец, четвертое направление рассматривает интеллектуальную одаренность как интегративное личностное образование [143].

Как известно, интеллектуальная одаренность предполагает наличие высокого уровня развития интеллекта, поэтому, подчеркивая его роль в одаренности, необходимо прояснить его место во внутреннем мире человека.

Последние десятилетия развития психологической науки характеризуются ростом интереса отечественных и зарубежных ученых к проблеме интеллекта. В настоящее время в психологической литературе опубликовано большое количество работ, содержащих обзоры эволюции взглядов на сущность интеллекта в хронологическом плане с позиций «удельного веса» природных и социальных факторов в развитии интеллекта, предлагаются оригинальные теории. При всем многообразии исследований в данной области следует констатировать, что интеллект продолжает рассматриваться как реальность, достаточно изолированная от других психических и психологических явлений. Существуют единичные попытки раскрыть место и роль интеллекта во внутреннем мире человека.

Идея о значимом месте интеллекта во внутреннем мире человека содержится в работах В. Д. Шадрикова [307], в предложенной автором модели интеллекта описано, что интеллект детерминируется не только природной составляющей, но и внутренним миром человека, а также внешней объективной реальностью. Автор модели утверждает, что в интеллекте проявляется вся внутренняя жизнь человека, весь его внутренний мир, при этом сам интеллект входит в состав внутреннего мира, которой в свою очередь направлен на изменения внешнего, окружающего мира.

Попытка рассмотрения интеллекта в контексте внутреннего мира принадлежит Р. Стернбергу [212]. По мнению автора, в отношении интеллекта необходимо ответить на три вопроса: каково отношение

интеллекта к внутреннему миру, каково отношение интеллекта к внешнему миру и каково отношение интеллекта к опыту человека. Эти вопросы и легли в основу «триархической теории интеллекта», в рамках которой интеллект определялся как форма ментального самоуправления, включающая три взаимосвязанные субтеории: компонентов, контекста и опыта.

Р. Стернберг [212] рассматривает внутреннюю деятельность ментального самоуправления как некоторую систему элементарных информационных процессов, отвечающих за текущую переработку информации в ходе ее получения, преобразования, хранения и использования.

К числу таких компонентов относятся: 1) метакомпоненты – процессы регуляции интеллектуальной деятельности, предполагающие планирование, прослеживание хода решения, выбор формы презентации задачи, сознательное распределение внимания, организацию обратной связи и т.д.; 2) компоненты исполнения – процессы преобразования информации и процессы формирования ответной реакции (связывание, дополнение, сравнение, селекция, группирование, иерархизация, кодирование и т.д.); 3) компоненты усвоения и использования знаний (процессы приобретения знаний, начиная с подражания и заканчивая инсайтом, оперативность применения в нужный момент и т.д.).

Субтеория контекста позволяет проанализировать внешние проявления ментального самоуправления, которые характеризуют функции интеллекта в его отношении к естественной среде: адаптацию к требованиям реальной ситуации, выстраивание избирательного отношения к происходящему, структурирование окружения (придание ему формы). Учет внешнего контекста, в котором проявляет себя интеллект, позволяет говорить о роли социо-культурных стандартов в оценке интеллектуального поведения, доминирующих целей деятельности,

невербальной культурной информации как основы социального и практического интеллекта и т.п.

Субтеория опыта описывает возможности интеллекта на шкале «новизна-стереотипность». В частности, выделяются два вида способностей субъекта: способность справляться с новой ситуацией и способность действовать быстро и без усилий на основе автоматизированных когнитивных навыков в стандартных, повторяющихся ситуациях.

Р. Стернберг [366] подчеркивал, что понятие «ментального самоуправления» акцентирует внимание на возможности различных альтернативных способов организации интеллектуальной активности человека и адресуется не столько интеллекту как таковому, сколько тому, как люди используют свой интеллект (то есть к тому, как и для чего действует интеллект).

Таким образом, в психологии на сегодняшний день при всем многообразии исследований в области интеллекта, вопрос о его роли в мире внутренней жизни не решен, а точнее только поставлен как перспективное научное направление в работах В.Д.Шадрикова, Р.Стернберга. Его решение предполагает взгляд на внутренний мир человека как целостную психологическую систему.

Еще больший научный интерес представляет специфика внутренней жизни человека с выраженным интеллектуальным ресурсом. Однако накопленные данные в этой области отражают аналитичный характер ориентации исследователей. В связи с отсутствием научных сведений в отношении особенностей внутреннего мира и внутренней жизни одаренных учащихся мы переходим к анализу психологических особенностей одаренных детей. Мы рассматриваем подобное состояние исследований как следствие доминирования аналитического подхода в психологии, однако рассмотрение некоторых психологических



особенностей одаренных является целесообразным, так как хотя и фрагментарно, но раскрываем особенности их внутреннего мира.

### **1.3. Психологические особенности интеллектуально одаренных учащихся**

Большинство исследований в данной области сосредоточено на изучении детей и подростков. Остановимся на анализе имеющихся сведений в научной литературе в отношении психологических особенностей, характеризующих данную категорию испытуемых.

В сфере познания доминируют такие характеристики, как повышенная умственная восприимчивость и постоянная готовность прилагать усилия; быстрота и точность выполнения умственных операций, обусловленных устойчивостью внимания и оперативной памяти, способностью к сосредоточению внимания, сформированностью навыков логического мышления - повышенными возможностями анализа и обобщения; а также холистическое мышление, высокая продуктивность умственной деятельности, чрезвычайная способность к умственному подражанию, формализм умственной деятельности, развитость творческого мышления и воображения; избирательность в отношении к разным видам занятий, нередко формируется направленность устремлений, склонностей; разносторонность способностей; владение основными компонентами умения учиться; не соответствующая возрасту рефлексия, саморегуляция познавательной деятельности.

М. Чи [342] выявлены и описаны специфические характеристики индивидуальной базы знаний маленьких вундеркиндов, к которым автор относит большое количество единиц знания, наличие большого числа разнонаправленных связей между ними, высокую степень их сцепленности, высокую степень их иерархичности.

Проблемный характер развития познавательной сферы одаренного ребенка определяется в разных случаях несоответствием: между опережающим уровнем его познавательного развития и уровнем учебных программ и методов обучения; между чрезвычайно высокой познавательной активностью и возможным низким уровнем творческой активности; несоответствием темпа работы одаренного ученика по сравнению с другими [287], [146].

Некоторые особенности картины мира при одаренности описала Л.В.Шавина [305], основываясь на результатах изучения В.И.Вернадского. К ним были отнесены: выраженная объективированная направленность, синтетичность, относительность и развернутость в будущее. Кроме того, было выделено стремление к гармонии и красоте, понимание работы мысли как высшей ценности, наличие чувства «вечного», стремление к «бесконечному», наличие чувства «ясности», наличие чувства «направления» собственных размышлений.

Несмотря на различие во взглядах на психологическую природу одаренности, ведущие специалисты обращают внимание на то, что ее необходимо рассматривать в сочетании мотивационного и инструментального аспектов деятельности детей с признаками одаренности. Таким образом, проявление и развитие одаренности самым непосредственным образом зависит от соотношения «Я хочу» у одаренного ребенка (мотивационный аспект) и его «Я могу» (инструментальный аспект).

Инструментальный аспект поведения одаренного ребенка может быть охарактеризован следующими признаками: наличие специфической стратегии деятельности (быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения), использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации, выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом; сформированность качественно своеобразного

индивидуального стиля деятельности, выражающегося в склонности «все делать по-своему», связанного с самодостаточной системой саморегуляции; высокая структурированность знаний; особый тип обучаемости (может проявляться в высокой скорости и легкости обучения, либо замедленный темп, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений).

Мотивационный аспект поведения одаренного ребенка характеризуется следующими признаками: повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности или собственной активности; ярко выраженный интерес к тем или иным сферам деятельности, повышенная познавательная потребность; предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации; неприятие стандартных заданий и ответов; высокая критичность по отношению к результатам собственного труда; склонность ставить сверхтрудные цели; стремление к совершенству. Следует отметить, что приведенные признаки вариативны и часто противоречивы по своим проявлениям, поскольку в значительной мере зависят от социального контекста.

Трудности межличностного взаимодействия являются одним из главных оснований для включения одаренного ребенка в «группу риска». Причиной, затрудняющими межличностные отношения одаренных детей, являются также неадекватно высокий уровень притязаний и высокий уровень интернальности; одаренные дети более интерактивны и обладают неадекватно высоким уровнем притязаний, что создает дополнительные проблемы в общении [146].

Напротив, существуют сведения о влиянии социального окружения на проявления интеллекта и креативности. В исследованиях А.Н. Воронина [68],[69] доказано, что характер межличностных отношений, тип социальной ситуации, а также социальное окружение определяют флуктуации интеллекта и креативности человека.

По мнению Л.И. Ларионовой [146] одаренные дети обладают рядом особенностей, затрудняющих общение с окружающими людьми. Автор считает, что адаптация одаренных детей к учебному коллективу имеет ряд особенностей, обусловленных как объективными, так и субъективными причинами. С одной стороны, неадаптивной активностью одаренных детей, с другой стороны, негативным отношением социума к одаренному ребенку.

Имеются многочисленные данные о том, что интеллектуально-одаренные дети часто испытывают трудности в общении (феномен социального дисбаланса). Высокий уровень интеллекта далеко не всегда сопровождается столь же высоким уровнем социальных способностей [72]. Одаренные дети быстро проходят начальные уровни развития, в подростковом возрасте они часто как бы минуя фазу детского конформизма и оказывают сопротивление стандартным правилам. Такие особенности одаренных детей, как безусловное стремление к лидерству, неприятие конформизма, самостоятельность, высокая степень выраженности эгоцентризма, перфекционизм, нежелание делать то, что неинтересно, раннее чувство справедливости, стремление быть правым и др. могут затруднять общение с ними. Основная проблема этих детей – в их исключении, неприятии, социальной изоляции их сверстниками и довольно часто учителями [34].

Несмотря на доминирующее представление об одаренных детях как «отшельниках», изолированных от общества и страдающих одиночеством, анализ психологической литературы позволяет взглянуть на сложившийся стереотип восприятия одаренных в другом ключе. Так, Т.Л. Крюкова [138] в рамках своей работы доказывает, что одиночество как внутреннее переживание носит субъективный характер и в большей степени зависит не от внешних, а от когнитивных факторов. Развитие навыков совладания с одиночеством может быть более успешным у одаренных людей, так как в этом случае оно поддается более прямому контролю и осознанию. Таким

образом, автор показывает, что одиночество у одаренных людей будет иметь более низкий уровень выраженности.

А. Маслоу [170] считал, что следует различать людей на тех, кто действительно является одиноким, и на тех, кто лишь со стороны кажется таковым, на самом деле одиноким не являясь. К числу последних следует отнести самоактуализирующихся людей. Согласно А. Маслоу, самоактуализирующийся человек сам стремится к одиночеству, поскольку оно для него имеет позитивное значение. Вероятно, это является следствием способности этих людей опираться на собственное понимание ситуации, а не на то, что думают или чувствуют другие люди. Такие одиночки проблемноцентрированы, в отличие от эгоцентрированных среднеинтеллектуалов они не реагируют на личное одиночество с такой силой, с которой это делает обычный человек. А. Маслоу считает, что для людей, достигших самореализации, одиночество не проблема, так как они одиноки лишь с точки зрения окружающих.

В.Д. Ушаков [269] также указывает, что высокий интеллект выступает положительным фактором адаптации, что проблема одиночества одаренных детей связана с дефектами воспитания, приводящими к отчуждению от общества, когда слишком много сил затрачивается на раннюю профессионализацию и слишком мало - на социализацию. Э. Фромм [280] говорит о том, что ребенок, приходя в мир, осознает свою сущностную отдаленность от других. Эта отдаленность от мира и рождает чувство бессилия и тревоги. Пока человек является интегративной частью мира, ему нет необходимости бояться мира. Таким образом, речь идет о состоянии границ мира и человека: если границы внутреннего мира человека являются открытыми по отношению к внешнему миру, то человек и не испытывает чувства одиночества.

Проблема приспособления одаренных детей к социальной среде является дискуссионной и имеет сложный характер. Известный психолог Л. Терман [367] считает, что одаренные хорошо приспособляются к

окружающей среде и имеют не больше проблем, чем их обычные сверстники. К.А. Хеллер [285] приводит сведения о том, что одаренные дети не так хорошо приспосабливаются к окружающей среде, как дети со средними способностями. Причиной такого разделения во взглядах, возможно, является недостаточное внимание исследователей к таким существенным переменным, как вид одаренности, пол, возраст, уровень одаренности. Другими словами, особенности вхождения в структуру межличностных отношений, в частности эмоционально – оценочных отношений группы, зависят от половых, возрастных характеристик индивида, а также уровня одаренности и ее вида.

Проблемы могут возникнуть из-за того, что талант ребенка вызывает негативную реакцию окружающих, с которой ему трудно справиться. Или, наоборот, окружающие поощряют детей в том, чтобы они считали себя слишком умными для общения с обычными людьми. Кроме того, как полагает К.Г. Юнг [223], опасность неудачи, страх разочаровать родителей могут привести к эмоциональным сдвигам. Существуют также сведения [287],[361], что сенситивность нервной системы является частью интеллектуальной одаренности, что также может осложнять адаптацию в коллективе.

Авторы [287], [358] указывают, что интеллектуально одаренные дети предпочитают работать в одиночку и не особенно успешно взаимодействуют со своими одноклассниками, и отмечает, что различия в учебных привычках содержат определенные опасности для высоко одаренного подростка. У интеллектуально одаренных учащихся отмечены также более низкие значения таких характеристик, как каузальная атрибуция (причинность в сфере социального восприятия), взаимодействие со сверстниками.

Отталкиваясь от традиционного противопоставления разума и эмоций и общепринятого положения о том, что высокий интеллект приводит к рационализации общения, Л.Я. Гозман [80] полагает, что

носитель высокого интеллекта не способен к установлению сильных и глубоких эмоциональных отношений. При этом автор подчеркивает отсутствие соответствующих исследований в этой области.

Развитие самосознания является основным новообразованием, центральным образованием внутреннего мира. «Кто Я?» - основной вопрос, именно в подростковом и юношеском возрасте начинают осмысливаться не отдельные черты, а личность в целом, начинается интеграция и осмысление всей информации относящейся к Я. Л. С. Выготский [71] утверждал, что развитие когнитивного компонента самосознания представляет собой квинтэссенцию и главный итог подросткового возраста. Появление данных условий обеспечивает возможность абстрактного выхода за рамки своего Я, что ложится в основу рефлексии, переводящей самосознание на качественно иной уровень – уровень имманентного роста. Личность становится не просто самосознающей, но и самопознающей.

Анализ психологических исследований проблемы самосознания одаренных подростков показал, что данная проблема относительно мало изучена, накопленные данные носят противоречивый характер. Это результат разных методологических установок, разных точек зрения и в итоге разного понимания и разных, порой противоположных, представлений. Рассмотрим существующие в настоящее время представления о самосознании личности интеллектуально одаренных подростков.

Исследования Я-концепции одаренных подростков касались в основном изучения взаимосвязей и взаимовлияний между Я-концепцией одаренного подростка и его поведением и деятельностью. Предметом исследований, в частности, являлось изучение влияния Я-концепции на успешность в учебной деятельности[301]. Многочисленные исследования показывают, что имеется безусловная связь между Я-концепцией одаренного ребенка и его академическими достижениями[348],[346].

Негативная Я-концепция является одной из причин недостаточной школьной успеваемостью одаренных, и, в конечном счете, тесно связана с недостаточной реализацией одаренным ребенком своих потенциальных способностей. В то же время позитивная Я-концепция, при наличии других личностных черт и социальных факторов, способствует реализации одаренности и таланта.

Также констатируется зависимость «эмоционального комфорта», самооценки и самоидентификации интеллектуально одаренного ребенка от его академических достижений [42]. Низкая успеваемость негативно влияет на формирование Я-концепции и самооценки и создает неблагоприятный фон для проявления и развития умственного потенциала. Некоторые авторы отмечают повышенную уязвимость Я-концепции одаренных детей, обосновывая данную особенность обостренной чувствительностью одаренных к социальному и физическому окружению [153].

Относительно содержания Я-концепции одаренной личности существуют разные точки зрения. С одной точки зрения, например, М. Карне [цит. по 148], одаренные дети очень критичны к себе и порой отличаются неблагоприятным образом Я, другие авторы считают, что одаренным свойственна в целом позитивная Я-концепция. Так, позитивная Я-концепция входит в модель одаренности Дж. Фельдхьюзена в качестве одного из структурных компонентов.

Еще более противоречивыми, в некоторых случаях прямо противоположными, являются представления о самоотношении и самооценке одаренных детей и подростков. Анализ исследований по данной проблеме позволил выделить несколько точек зрения.

Согласно первой точке зрения, самоотношение и самооценка одаренных подростков являются в целом позитивными и достаточно устойчивыми. Индивиды любого возраста, добившиеся значительных успехов, обычно оказываются эмоционально более сильными, чем



остальные. Они обладают более высокой уверенностью в себе, продуктивностью, мотивацией и увлеченностью, меньшим уровнем тревожности, и даже имеют больше друзей. Этому способствуют овладение разнообразными стратегиями решения проблем, частые успехи в деятельности.

Вторая точка зрения заключается в том, что самоотношение и самооценка одаренных подростков являются в целом позитивными, но неустойчивыми. Как отмечает В.С. Юркевич [326], большинство одаренных детей отличает так называемая высокая базальная самооценка. Эта самооценка часто носит неустойчивый характер, бывает противоречива, проявляется на фоне повышенной тревожности, но в основе своей эти дети в достаточной степени уверены в себе.

Согласно третьей точке зрения, самооценка одаренных подростков ниже, чем у их сверстников, а самоотношение чаще носит негативный характер, что выражается в неуверенности в себе, неудовлетворенности собой, склонности к самообвинению. Н.С. Лейтес [149] на основании анализа психолого-педагогических исследований отмечает, что у одаренных детей самооценка и социальная уверенность часто бывают ниже, чем у их сверстников.

Согласно четвертой точке зрения, самооценка и самоотношение одаренной личности являются неустойчивыми и внутренне противоречивыми. Сознательно подросток воспринимает себя как личность значительную, вместе с тем, внутри его гложут сомнения, которые он стремится не допустить в свое сознание. Но эта подсознательная неуверенность в себе дает о себе знать – появляются ложные формы самоутверждения (нарушение дисциплины, бравирование и т.д.). Отмечаются также резкие изменения в самооценке одаренных детей в ответ на малейшие неудачи. Таким образом, складывается парадоксальная ситуация – вместо позитивного самовосприятия, которое, казалось бы, должно возникнуть у одаренного ребенка под влиянием его

выдающихся успехов и мнения окружающих, приходится сталкиваться с тревожными симптомами чуть ли не отчаяния и самоуничужения. Среди факторов, влияющих на описанные особенности самооценки одаренных детей, называют следующие: завышенные стандарты оценки своей деятельности, чрезвычайно высокие личные стандарты, объективные и субъективные сложности вхождения в коллектив сверстников, феномены «социального», «эмоционального», «моторного дисбаланса», ответная реакция на неуспех, повышенная чувствительность и ранимость. В силу личностных особенностей одаренные дети наиболее чувствительны к неадекватным оценкам, несправедливым и негативным воздействиям, а также к ожиданиям окружающих, к одобрениям и порицаниям. Нередко одаренным детям свойственна неадекватная реакция на мнение окружающих и на внешне малозначимые события. Представители данной точки зрения указывают, что, обладая исключительными качествами и чувствительностью, одаренные дети подчас создают чрезвычайно сложные психологические барьеры [23], [42].

Еще одна точка зрения на данную проблему связывает особенности самооценки, самоотношения одаренных детей и обусловленного ими поведения с уровнем развития интеллектуальных и творческих способностей. По данным исследования взаимосвязи интеллекта и самосознания одаренного ребенка Л.И.Ларионовой [146], статистически значимые зависимости существуют между показателями интеллекта и интегральным показателем самоотношения, аутосимпатией, ожиданием положительного отношения к себе, самопрятием, саморуководством, самообвинением, самоинтересом, самопониманием. В соответствии с полученными автором результатами можно утверждать: чем выше интеллект, тем меньше вероятность принятия себя, ниже аутосимпатия, более выражено выделение в себе преимущественно недостатков, выше самообвинение, готовность поставить себе в вину промахи и неудачи, меньше личность ожидает позитивного отношения к себе со стороны

других, ниже самопрятие себя личностью. Из приведенных данных автор заключает, интеллектуально одаренные учащиеся имеют серьезные проблемы в сфере самосознания.

Исследования других психологических образований, относящихся к сфере самосознания личности, носят разрозненный характер. Большинство исследователей указывают на свойственную одаренным склонность к рационализации, к осознанию своих поступков и поведения в целом, а также процессов, происходящих во внутреннем пространстве своей личности; к завышению стандартов оценки своей деятельности, широкой системы личных ценностей, чрезвычайно высоким личным стандартам, интернальному локусу контроля, самодостаточной саморегуляции (преимущественно в познавательной деятельности), высокому уровню притязаний [230].

А. Маслоу [170] выделил свойственный одаренным феномен «страха перед творчеством» - страха перед своими способностями и перед возможностями их роста. Можно дифференцировать несколько разноплановых явлений, которые на феноменологическом уровне проявляются как «страх перед творчеством»: страх перед своей уникальностью (которую не понимают и не принимают окружающие); страх перед завистью окружающих; стремление занять среди сверстников особое (не обязательно лидирующее) положение и повышенная чувствительность к мнению окружающих (в том числе и к их зависти); страх перед возможными последствиями творческих достижений и др.

Ученые едины в том, что при исследовании личностной сферы одаренных, в частности самосознания, необходимо учитывать пол [99]. Результаты изучения самосознания одаренных с точки зрения гендерных отличий представлены в работе К.А. Хеллера [285]. Он отмечает, что одаренные девочки отличаются менее благоприятной самооценкой по сравнению с одаренными мальчиками и имеют более высокие показатели

тревожности, причем различия в самооценке между полами увеличиваются с ростом уровня одаренности.

Представляет интерес сравнение отношения к собственной одаренности у мальчиков и девочек в подростковом возрасте. Указывают [274], что одаренные девочки по складу внутреннего мира ближе к одаренным мальчикам, чем к девочкам нормальных способностей. Одаренные девочки отличаются хорошим психическим здоровьем, однако в подростковом возрасте они могут испытывать тревожность и пониженную уверенность в себе. Одаренные девочки явно озабочены тем, как воспринимают окружающие их одаренность, как они к ней относятся. Хотя большинство одаренных полагает, что их способности дают им некоторые преимущества, девочки видят в них больше отрицательных сторон, чем их сверстники. У них появляется двойственное отношение к ярлычку «одаренность» и выраженное беспокойство относительно того, что другие могут отрицательно относиться к нему. Одаренные девочки оказываются перед дилеммой: идти путем дальнейшего развития своих способностей или отдать предпочтение потребности быть принятым своей группой.

Л. Холлингуорт назвала 125-155 баллов «социально-оптимальным интеллектом». Дети с таким уровнем IQ уравновешены, уверены в себе и хорошо принимаются обществом. При IQ выше 160 разница между высоко одаренными детьми и их сверстниками настолько велика, что это приводит к особым проблемам в развитии, обусловленным социальной изоляцией. Среди особенностей личности одаренного, которые могут стать причинами нескладывающихся отношений с окружающими, автор выделяет неумение слушать собеседника, стремление командовать, брать на себя роль организатора совместных игр, тенденция демонстрировать собственные знания, стремление монополизировать вниманием взрослых, нетерпимость по отношению к менее успешным детям, нонконформность.

По данным лонгитюдного исследования Л. Термена [367], высокоодаренные дети сами осознают свою непохожесть. Они могут обвинять себя, воспринимать свои особенности как аномалию, могут начать тщательно скрывать свои достижения и тем самым маскировать свои способности и переходить в достаточно обширную категорию одаренных – «недостиженцев».

Л. Холлингуорт обозначила проблему реализации способностей женщин и показала, во-первых, огромное значение образования в реализации высоких способностей, и, во-вторых, неправомерность отождествления больших достижений с высоким интеллектом. Исследования 70-х годов раскрыли роль социально-психологических факторов в нереализации интеллектуального потенциала одаренных женщин. В результате воздействия ряда факторов (поло-ролевых стереотипов, пронизавших все институты современного общества), одаренные девочки имеют следующие характерные черты: многие отрицают свою одаренность, высокие способности, объясняя собственные успехи внешними условиями; у них формируется исключительная способность к социальной адаптации, хорошо маскирующая одаренность, обеспечивающая принятие их ближайшим окружением; они меняют свои первоначальные профессиональные ориентации, часто со снижением социального статуса профессии.

Таблица 1

**Особенности психосоциальной сферы интеллектуально одаренных детей**

№	Особенности психосоциальной сферы	Уровень интеллекта (IQ)			
		90-109	110-119	129-139	140-169
1.	<b>Сфера нравственного развития и мотивация</b> Обостренное чувство справедливости Опережающее нравственное развитие, опирающиеся			+	+



	Контроль мотивации Мотивация на достижение успеха Диссинхрония развития			+	+
3.	<b>Особенности самооценки</b> Адекватная Заниженная Завышенная	+	+	+	+
4.	<b>Социальная уверенность</b> Адекватная Завышенная Заниженная	+	+	+	+
5.	<b>Сфера общения и лидерства</b> Коммуникативный эгоцентризм Негативное самовосприятие как следствие негативного восприятия сверстников Трудности в общении со сверстниками Подверженность молчаливому напряжению вокруг Яркая мимика и жесты в общении Неумение слушать собеседника Стремление командовать Стремление к признанию Стремление к роли организатора Нетерпимость по отношению к менее успешным детям Интерес к взрослым проблемам Сотрудничество со взрослыми Стремление монополизировать внимание взрослого Хорошая интеграция в обществе Проявление интереса ко всему новому Планирование, организация работы Уверенность в себе своих возможностях Не бояться прослыть «баламутами» в рамках традиционной системы воспитания Склонность к соревновательности	+	+	+	+

Н. М. Маркина [174], изучая соотношение ситуативной и надситуативной активности, установила преобладание надситуативных проявлений активности у одаренных учащихся в виде «устремленности к границе» и «адекватной неадаптивности», а также смысловых, перцептивно-проективных и самоактуализационных аспектов их личности. В ходе исследования было также отмечено значительное

превышение нормативных значений показателей детерминант, что с позиции автора позволяет говорить о богатстве и разнообразии проективного мира одаренных учащихся, выявлена тенденция объединения многих проективных образов в целостную композицию.

Сводную таблицу (табл.1), на основе анализа зарубежных и отечественных исследований, отражающую личностные и социальные особенности одаренных детей составила Е.А. Фокина [272].

Анализ психологических исследований одаренности показал, что выборка одаренных детей неоднородна и особенности, присущие одной группе, нельзя распространять на всех одаренных детей. Авторы «Рабочей концепции одаренности» считают, что одаренность следует дифференцировать на одаренность с гармоничным и дисгармоничным типами развития.

Одаренные дети с гармоничным типом развития характеризуются органичным сочетанием высокого уровня интеллектуального и личностного развития. Отличительными особенностями таких детей являются стремление к творческой деятельности; повышенная самостоятельность в процессе обучения, связанная со сформированностью «саморегуляционных стратегий» обучения; высокий уровень познавательной потребности, огромная любознательность, увлеченность любимым делом, наличие ярко выраженной внутренней мотивации; перфекционизм, то есть стремление добиться совершенства в выполнении деятельности; независимость (автономность). Самооценка одаренных детей с гармоничным типом развития является устойчиво высокой, при этом актуальная самооценка может колебаться. В целом эта группа одаренных детей характеризуется высокой, по сравнению со сверстниками, адаптацией к школьному обучению и соответственно коллективу соучеников.

В основе варианта одаренности с дисгармоничным типом развития, по мнению данных авторов, возможно, лежит другой генетический ресурс,



другие механизмы возрастного развития, характеризующегося чаще всего ускоренным, но иногда и замедленным темпом, его основу может представлять другая структура с нарушением интегративных процессов, что ведет к неравномерности развития различных психических качеств. Именно одаренных детей с дисгармоничным типом развития, как правило, относят к «группе риска», поскольку процесс становления одаренности таких детей почти всегда сопровождается сложным набором разного рода психологических, психосоматических и даже психопатологических проблем, источником которых является выраженная неравномерность психического развития (диссинхрония). Отличительными особенностями таких детей являются: чрезмерная специализация интересов в виде доминирования интереса, соответствующего их незаурядным способностям; особая система ценностей, важнейшее место в которой занимает деятельность, соответствующая содержанию одаренности; личностное отношение к деятельности, составляющей сферу их интересов; перфекционизм. Самооценка одаренных детей с дисгармоничным типом развития является либо чрезвычайно высокой, либо противоречивой и нестабильной у особо эмоциональных детей.

У большинства одаренных детей с дисгармоничным типом развития отмечается повышенная впечатлительность и связанная с ней особая эмоциональная чувствительность, имеющая избирательный характер и связанная, прежде всего, со сферой их предметного интереса. Характерное для данной группы детей принятие на себя ответственности за результаты своей деятельности, признание, что именно в них кроется причина удач и неудач, часто ведет к не всегда обоснованному чувству вины вплоть до депрессивных состояний, повышенная реактивность в некоторых случаях проявляется в склонности к бурным аффектам. Как пишет В.С. Юркевич, «в случае одаренности фрустрация превращается ... в трагедию и ведет к явным психическим расстройствам... и даже трагическим исходам» [326, с.49]. Количество самоубийств среди одаренных на 20% больше, чем в

армии. У многих обнаруживаются тяжелые нервные расстройства, комплекс непризнанности, неполноценности. В сфере общения со сверстниками и взрослыми часто возникают проблемы из-за отсутствия эффективных навыков социального поведения, присущей неконформности. В целом возникает ситуация некоторой дезадаптации одаренных детей с данным типом развития. Авторами концепции подчеркивается, что возникающие у одаренных проблемы не являются следствием самой одаренности, ее имманентной характеристикой.

Феномен диссинхронии развития интеллектуально одаренных детей установлен И.В. Сибгатуллиной [245], который проявляется в том, что при опережающем развитии отдельных психических функций одаренные дети в других отношениях не отличаются от своих ровесников или даже иногда им уступают. У одаренных детей диссинхрония проявляется на двух уровнях: социальном и внутреннем. Социальная диссинхрония выражается в разрыве между интеллектуально одаренным ребенком и его окружением, между быстротой его умственного развития и скоростью развития детей, которая определяет стандартные школьные успехи. Симптоматикой внутренней диссинхронии является разная скорость развития психических процессов. Автор связывает диссинхронию развития на разных уровнях с наличием противоречий, «психологического диссонанса», вызванного различного рода «преградами»: когнитивными, связанными с неравномерным психическим развитием познавательных процессов, личностными, связанными с особенностями развития личности, интеллектуально-аффективными, состоящими в рассогласовании интеллектуальной и эмоциональных сфер.

Кроме того, И.В. Сибгатуллина [245] изучала интеллектуально одаренных подростков, входящих в группы с успешностью: средней, высокой и очень высокой. К первой группе были отнесены ученики школ, об успехах которых на олимпиадах нет данных. Во вторую группу вошли

победители районных и участники городских олимпиад. Наконец, третья группа - победители городских и участники республиканских олимпиад.

Факторный анализ показал существенные различия в профилях личности. Для первой группы характерна потребность в признании, открытость и адаптированность в этой сфере близки к средним значениям. Осторожность практически отсутствует при высокой нормативности поведения, выражен положительный эмоциональный настрой, стрессоустойчивость, хорошая адаптация к эмоциям. Не склонны к экспериментам.

Вторая группа отличается неприятием окружения, закрытостью при выраженной адаптивности в этой сфере. При выраженной осторожности отсутствуют сдерживающие нормы и ментальная сфера хорошо регулируется. Эмоциональный фон понижен и плохо адаптирован, есть склонность к экспериментам. В третьей группе значительна ориентация на общество, принятие себя и открытость, но увязка этих параметров слабая. Осторожность и нормативность поведения корригируются тоже ниже среднего. Эмоциональная сфера устойчиво положительна. Склонности к экспериментированию нет.

На основе полученных данных автор констатирует синдром диссинхронии как характерный для подростков второй группы. И.В. Сибгатуллина [245] приводит к значимому в контексте рассматриваемого вопроса выводу о том, что коррекционная работа с такими детьми должна быть ориентирована на повышение их открытости и принятия общества, чему могут содействовать групповая психотерапия, деятельностная образовательная среда и т. д.

Обобщая существующие психологические особенности личности и развития одаренных детей, В.И. Панов [203] выделяет два ряда проблемных точек в их развитии, которые требуют особого внимания со стороны психологов и педагогов: проблемность в развитии

познавательной сферы и проблемность в развитии личностной сферы одаренных детей.

Проблемность одаренного ребенка в развитии познавательной сферы его психики (сознания) определяется в разных случаях несоответствием между опережающим уровнем его познавательного развития и уровнем учебных программ и методов обучения; несоответствием темпа работы одаренного учащегося (слишком быстрый или слишком медленный) по сравнению с другими учащимися того же класса (возраста); несоответствием между чрезвычайно высокой познавательной активностью и возможным низким уровнем (вплоть до отсутствия и боязни) творческой активности.

Проблемность в личностном развитии одаренных детей определяется неравномерностью в развитии познавательной, личностной и других сфер психики, в частности, опять же в разных случаях завышенной или заниженной самооценкой; тем, что мотивированность к обучению у высоко одаренных детей имеет не столько социальный (страх перед плохой оценкой или карьерные амбиции), сколько естественный, познавательный характер (по самой природе развития психики ребенка); низким уровнем развития произвольной саморегуляции своих эмоциональных состояний и поведения и, как следствие, неумением преодолевать трудности, неприятием социальных норм поведения и т.п.; невключенностью в детское сообщество одноклассников; конфликтностью в общении со сверстниками и взрослыми, в первую очередь с учителями.

С нашей точки зрения обилие выделенных психологических особенностей, а также обозначение проблемных зон развития одаренных детей определяется еще и своеобразием внутренней жизни одаренных учащихся и специфическими закономерностями его самоорганизации.

#### 1.4. Выводы

Проведенный анализ существующих подходов к пониманию внутреннего мира человека показал, что данная проблема рассматривалась в рамках психологии личности, как духовное образование, разработаны представления о внутреннем мире как смысловом образовании, исследована пространственно-временная организация внутреннего мира. Вместе с тем, стоит констатировать, что удовлетворительное решение вопроса, как о сущности, так и о «носителе» внутреннего мира, в психологической науке отсутствует.

Мы считаем, что наиболее корректно говорить о внутреннем мире человека, а не субъекта или личности. В данных проекциях лишь проявляются некоторые качества человека как носителя телесности, продуктов культурно-исторического развития.

В отечественной психологической науке В.Д. Шадриковым разработана фундаментальная концепция внутреннего мира человека, в рамках которой внутренний мир понимается как неустойчивая, самоорганизующаяся система, описаны законы функционирования и периодизация формирования в онтогенезе. Юношеский возраст характеризуется открытием и переживанием внутреннего мира как ценности и целостности, как период перехода не только к самостоятельности и самоопределению, как период развития внутреннего мира, на котором происходит выход старшеклассника на уровень самодетерминации, когда внутренние условия определяют построение жизненных планов.

В связи с этим, внутренний мир интеллектуально одаренных старшеклассников нами рассматривается как целостная психологическая система. С позиции динамических характеристик система внутреннего мира является открытой к потокам информационного, энергетического обмена с внешним миром, имеет способность к самоусложнению и

самоорганизации посредством продуцирования новообразований и опоры на них в последующем.

В отношении закономерностей внутренней жизни человека остается ряд острых, нерешенных вопросов. С нашей точки зрения, раскрыть закономерности самоорганизации внутреннего мира - значит ответить на вопрос: каким образом, с участием каких структур система внутреннего мира порождает новые психологические образования, которые выполняют функции регуляции и сохранения целостности внутренней жизни?

На основе представлений о внутреннем мире В.Д.Шадрикова как неустойчивой системе мы вводим понятия «психологический гетеростаз» и «психологический гомеостаз». Психологический гетеростаз проявляется в наличии противоречий между когнитивными, аффективными и поведенческими составляющими элементов внутреннего мира и его подсистем, самовосприятии субъектом противоречий в системе внутреннего мира, переживании внутренней дисгармонии.

Самоорганизация внутреннего мира происходит скачкообразно, подчиняясь вероятностным законам, в основе лежит стремление к минимизации энергетических затрат в системе внутреннего мира, что достигается через стабилизацию внутреннего мира, путём перехода от психологического гетеростаза к гомеостазу.

Под гетеро-гомеостазичной организацией внутреннего мира будет пониматься толерантность к устойчивому-неустойчивому состоянию системы, к состоянию психологического гомео-гетеростаза. Одним из показателей толерантности выступает время пребывания системы в устойчивом или неустойчивом состоянии. Временной континуум предполагает субъективное психологическое время.

Анализ литературы показал также многообразие подходов к определению интеллектуальной одаренности, ее сущности, критериев и генеза. Однако, несмотря на обилие существующих теорий и предложенных моделей, одаренность продолжает рассматриваться

изолированно, как оторванная от целостного психического реальность, роль одаренности во внутреннем мире человека остается слабо определенной.

Следствием сформировавшегося подхода к интеллектуальной одаренности является и «портрет» одаренного человека. Попытки его построения выполнены при доминировании аналитического подхода, в итоге такого анализа наблюдается своеобразная «психологическая эклектика», определены отдельные особенности личности интеллектуально одаренных индивидов, при этом преимущественно на ранних стадиях онтогенеза. Между тем целостный подход к одаренному человеку, который способен производить интеллектуальные продукты, и от которого общество ожидает решение важных социально и экономически значимых задач, в психологии продолжает отсутствовать. Рассмотрение внутреннего мира одаренных старшеклассников позволяет приблизиться к «целостному человеку» в психологии одаренности. Для этого необходимо прояснение закономерностей самоорганизации, обеспечивающих поддержание целостности внутренней жизни.

Однако рассматривая внутренний мир, мы понимаем, что, как универсум, внутренний мир представляет собой бесконечность, которую содержательно невозможно охватить в рамках научного анализа.

## **ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ ВНУТРЕННЕГО МИРА ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

### **2.1. Методологические основания изучения внутреннего мира одаренных старшекласников**

Сложность и многомерность выбранного объекта исследования – внутреннего мира – требует определения методологического подхода к его изучению. Традиции научного анализа предполагают использование системного подхода как единственно перспективного в плане получения научного знания о выделенной реальности. В науке выделяют два направления системных исследований: онтологическое и гносеологическое [3]. Онтологическое направление системных исследований исходит из положения о том, что весь мир является системой, любые совокупности являются системами, системность является атрибутивным свойством материи.

В свою очередь в рамках данного направления можно выделить две тенденции: первая объединяет исследования, определяющие систему как целое, состоящее из частей, взаимосвязанных, взаимодействующих элементов. Другая ветвь онтологического направления делает акцент не на совокупности элементов, а на совокупности их свойств. Различие данных установок можно увидеть на примере таких высказываний: «так или иначе упорядоченное множество элементов, образующее определенное целое, свойства которого не сводятся к свойствам составляющих его элементов» [112, с. 19], «множество связанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегративными свойствами и закономерностями» [140, с 10]. Если в первом случае в основе лежит понимание целостности как взаимодействия элементов, то во втором –



порожденные этим взаимодействием свойства системы, не выводимые из свойств элементов.

В рамках онтологического направления системного подхода предложена классификация системных объектов, разделенных на три группы: неорганические совокупности, неорганичные системы и органичные системы. Выделены классы систем: человекоразмерные, гуманитарные, равновесные и неравновесные [214]. Предложены и другие основания для классификации: по происхождению – естественные и искусственные; по содержанию – материальные и идеальные; по отношению к причинно-следственной связи – детерминированные и вероятностные; по взаимоотношению с окружающей средой – открытые и замкнутые; по характеру развития – динамические и статические; по механизмам управления – управляемые и неуправляемые; по характеру организации – самоорганизующиеся и неорганизованные. Таким образом, представления о тотальной системности мира, классификации системных объектов составляют основу онтологического направления системного подхода.

Гносеологическое направление системного подхода обращалось к вопросу познания систем, связанному с актом выделения предмета познания и его представления в виде системы. Принципиальное отличие онтологического и гносеологического взглядов заключается в следующем: в первом случае объект рассматривается как система, во втором акцент делается на исследовательской ориентации, на желании исследователя увидеть некоторую совокупность отношений в рассматриваемом объекте, на том, чтобы увидеть объект как систему.

Одной из первых общенаучных теорий систем, пришедших в психологию, считается тектология А. А. Богданова [39]. Аппарат тектологии и, в частности, идея внешнего и внутреннего психического подбора был использован для диагностики состояния сложных систем, предвидения тенденций их развития, причин кризисов. В качестве метода

познания предлагается энергетический метод, общий для познания жизни на всех уровнях.

В психологии вопрос об особенностях системного анализа психических явлений был поставлен Б. Ф. Ломовым, который считал, что «природа психического может быть понята только на основе системного подхода, то есть рассмотрения психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система» [165, с. 88].

Преимущество системного подхода к изучению психических явлений по Б. Ф. Ломову состоит в признании их многомерности и многокачественности, иерархической организации [165]. С его точки зрения, системный анализ предполагает: 1) многомерность образования, 2) многоуровневость и иерархичность, 3) многомерную классификацию свойств, 4) признание полидетерминированности и 5) изучение взятого образования в его развитии.

М. С. Роговин [223] выделил четыре принципа системного подхода: а) каждая рассматриваемая система обладает признаком целостности, то есть у нее есть качественно новые свойства, не сводимые к свойствам суммы ее частей; б) система (ее строение) детерминирована своей функцией, которую называют системообразующей. Этот принцип является главным для функционального подхода, то есть системный подход включает в себя функциональный; в) система находится в информационном и энергетическом взаимодействии со средой, то есть информационно-энергетический подход также включается в системный подход; г) любая система находится в процессе развития, поэтому генетический подход также актуален и является составляющей системного подхода.

Итак, основными компонентами системного подхода в психологии являются системно-структурный, системно-уровневый, системно-функциональный и системно-генетический подходы. Системно-

структурный подход предполагает описание элементов структуры той или иной системы и взаимосвязей между этими элементами. Под структурой понимается форма выражения содержания системы, относительно устойчивая упорядоченность связей между элементами, определяемая функциональным назначением системы.

В русле системно-структурного подхода различают горизонтальные и вертикальные структуры. В горизонтальных структурах на координационных началах объединены однопорядковые свойства, то есть не имеющие существенных различий по критериям сложности и значимости. В вертикальных структурах объединены разнопорядковые свойства, существенно различающиеся между собой по значимости и сложности. Взаимоотношения между этими свойствами строятся по принципу иерархии, или субординации. Более значимые свойства занимают доминирующее, более высокое иерархическое положение по отношению к менее значимым и менее сложным свойствам.

Использование системно-уровневого подхода дает представление обо всех элементах исследуемой системы, способствует выявлению наиболее значимых свойств, их иерархическое положение. Системно-функциональный подход предполагает описание обмена системы с внешней средой веществом, энергией и информацией. Использование системно-функционального подхода обеспечивает валидность исследования благодаря раскрытию функциональной сущности изучаемого свойства. Системно-генетический подход описывает возникновение, происхождение, становление развивающейся системы. Использование системно-генетического подхода обосновывает представления об иерархическом положении исследуемого свойства с учетом филогенеза и онтогенеза.

В настоящее время в условиях изменения типа рациональности трансформируется теория системного подхода в психологии. Как справедливо отмечает В. Е. Клочко [122], за каждым из идеалов стоит

особое понимание системности, вместе с тем смена идеалов не приводит к соотношению типа рациональности и системности мышления. Таким образом, В. Е. Ключко выходит на проблему системного подхода и его специфики в контексте постнеклассической рациональности.

Сходные идеи развивает В. А. Барабанщиков [27]. Он отмечает, что чем сложнее и глубже оказывается человеческое знание, тем более системным оно становится. Подчеркивая акцентуацию оснований интегративности и целостности, ученый особо отмечает, что целостные (интегративные) образования возникают, функционируют и преобразуются в процессе развития некой объемлющей системы. Следовательно, развитие целостных образований может быть понято только в контексте законов развития порождающей системы. Автор подчеркивает, что обращение к вопросу о состоянии принципа системности отражает актуальное состояние и генеральную тенденцию развития психологической науки. В качестве ориентиров развития системного подхода в психологии автор выделяет две задачи: построение на основе принципа системности предмета науки и разработку системного метода познания психических явлений. Целостные (интегральные) образования должны рассматриваться как части больших систем, в которые они интегрированы, в связи с чем В. А. Барабанщиков считает необходимым введение в теорию системного подхода принципов взаимовключения и дополнительности.

Развитие системного подхода с новых позиций производит А. В. Карпов [115]. Автор обосновывает и предлагает введение в психологию метасистемного подхода, возможное при условии более полного, точного и адекватного учета фундаментальной и основополагающей категории особенностей систем – особенностей структурной организации. При этом исследователь выделяет «метасистемный уровень», через который система взаимодействует с иными системами и развивается в таком взаимодействии. Метауровень

является высшим уровнем в иерархической организации любой системы, который одновременно, с одной стороны, находясь внутри нее, является частью самой системы, с другой, выходит за пределы системы и локализуется вне ее. Особо значимым представляется то, что А. В. Карпов [115] в своей работе конкретизирует, как применять метасистемный подход в практике психологических исследований.

Переход на новый уровень системного мышления осуществлен в рамках теории психологических систем [122]. В теории предлагается новая форма системного подхода, которая позволяет интегрировать изолированные моносистемы (личность, психика, деятельность, природные и социальные системы) и представить их взаимодействие и те продукты взаимодействия, которые определяют дальнейшее развитие всей интегративной целостной системы. Такая интегративная целостность определяется в рамках данного подхода как психологическая система, в качестве которой рассматривается целостный человек.

Рассматривая внутренний мир как систему, необходимо отметить, что если речь идет о существовании одной системы в рамках другой (внешнего мира), то любая система всегда рассматривается как целостность. В связи с этим В. Д. Шадриков пишет, что внутренний мир «одновременно и самостоятелен, и существует независимо от него (внешнего мира): это внутренний мир человека, проживающего свою жизнь» [309, с.18].

Таким образом, мы приходим к пониманию того, что, изучая внутренний мир как живую целостность, недопустимо опускаться до уровня аналитического исследования и выделять составляющие, необходимо выделение целостностей в рамках системы целого, что удовлетворяет принцип совмещения, который лежит в основе самоуправления живого. Обобщая вышеизложенное, мы предпринимаем попытку изучения внутреннего мира человека как психологической системы в логике постнеклассической методологии.

Кратко остановимся на сущностных основаниях постнеклассики. В. С. Степин [256] впервые дифференцировал исторические типы рациональности и выделил из них три разновидности: классическую, неклассическую и постнеклассическую рациональность. Ключевой признак этой типологии, по мнению автора, заключается в наличии коррелятивной связи между типом системных объектов и соответствующими характеристиками познающего субъекта. При этом уровни рефлексии по поводу познавательной деятельности и ее стратегий, полагает ученый, коррелятивны системным особенностям исследуемых объектов и выступают условием их системного освоения – простые системы выступают в качестве доминирующих объектов в классической науке; сложные саморегулирующиеся системы доминируют в неклассической науке; сложные саморазвивающиеся системы являются доминирующими объектами в постнеклассической науке.

В. В. Знаков [108] останавливается на содержательном составе рациональности. С его точки зрения, классическая парадигма воплощается в идее постижения объективных законов природы, в пристальном внимании к проблеме детерминизма, поиске причинно-следственных связей. На неклассическом этапе мир многогранен, многомерен, гетерогенен, а то, каким он представляется субъекту, зависит от угла зрения субъекта, фокусировки его сознания. Признается существование связей не только причинно-следственных, но и функциональных и структурных.

В целом, постнеклассическое понимание мира и человека в мире характеризуется ростом рефлексии над ценностно-смысловыми конструктами человеческого бытия. Постнеклассическая наука характеризуется возникновением такого типа рациональности, который [108]:

-объединяет науки о природе и науки о духе. В современной научной картине мира прежние типы рациональности не отрицают друг друга, а распределяют между собой сферы влияния;

- в зависимости от исследовательских задач одна и та же реальность может быть рассмотрена с разных позиций и может выступать предметом освоения посредством разных типов рациональности;

- в этих условиях решающее значение приобретают те культурные и ценностно-смысловые контексты, с которыми субъект соотносит познаваемую и понимаемую реальность.

По мнению В. Е. Ключко [122], сущность парадигмального сдвига, происходящего в науке, состоит в антропологизации психологического познания, предполагающей взгляд на человека как саморазвивающуюся (самоорганизующуюся) систему, что удовлетворяет идеалу постнеклассической рациональности и приводит к «целостному человеку» в качестве предмета науки.

И. Пригожин [213] отмечает, что в его теории человеческие системы рассматриваются не как «механизмы», а как креативный мир с неполной информацией и изменяющимися ценностями. Идеологии классической науки И. Пригожин противопоставляет два противоположных способа видения универсума: универсум как внешний мир, находящийся в бесконечном движении, и универсум как внутренний мир человека, как постоянно идущий изнутри творческий импульс.

При этом сближение внутреннего и внешнего миров автор назвал одним из значимых событий современности. В нашем случае, следуя данной логике, мы должны рассматривать внутренний мир как часть некой большей системы.

Проблема противопоставления внутреннего и внешнего миров, а также сложность осмысления диалектики их взаимодействия может быть решена при обращении к постнеклассической методологии, в которой предлагаются способы преодоления дихотомии, «сближения» внутреннего

и внешнего миров, основанные на идее самоорганизации. Человек не просто живет в среде, обменивается с ней информацией, веществом и энергией, не просто меняет среду, он на базе бесконечной по своим возможностям, безразличной среды создает свой многомерный мир [80].

Попытка объединения внешнего и внутреннего миров содержится в работах Ф. Е. Василюка [59], в предложенной им онтологии жизненного мира. Жизненный мир данный автор рассматривает как включающий в себя внешний и внутренний миры. В рамках данной концепции производится построение типологии жизненных миров на основе выделения характеристик внутреннего мира, который различается по степени простоты-сложности. Внешний мир, по Ф. Е. Василюку, может быть легким либо трудным.

Одна из таких попыток, содержащая взгляд на человека как на целостную самоорганизующуюся открытую систему с позиций становления, прогрессивного и закономерного усложнения системной организации, развивается в теории психологических систем В. Е. Ключко [122]. Свойством указанной системы является способность к инновационному поведению, за которой стоит потребность в самореализации, способность «выходить за пределы». Теория психологических систем (ТПС) является одним из вариантов постнеклассической психологии. Она опирается на принцип системной детерминации, отказываясь от принципа каузального детерминизма. Системная детерминация предполагает, что во взаимодействии субъекта с объектом рождается новая реальность – сверхчувственная и системная. Через эту реальность человек получает возможность воздействовать на самого себя и реализовывать свои возможности. В теории, для обозначения этой сложной системной реальности, одновременно субъективной и объективной, предлагается понятие «многомерный мир человека». В логике ТПС многомерный мир человека определяет становление образа жизни, а саморазвитие и самодетерминация



выступают как необходимое условие жизни. ТПС делает своим предметом процесс порождения и становления психологической онтологии, перенося центр тяжести в исследованиях в реальную жизнедеятельность человека.

Этой же идеологией пронизано понятие «жизненного мира», используемое Е. Н. Некрасовой [192], которая акцентирует внимание на том, что в каждой конкретной ситуации человек противостоит не данной ситуации, не среде, его окружающей, а миру в целом. Исходной предпосылкой данной «онтологии жизненного мира» является признание того, что только во взаимодействии с миром человек приобретает свои сущностные характеристики, при этом жизненный мир рассматривается как система, где внутреннее и внешнее, субъективное и объективное существует в сложном, но вполне упорядоченном системном единстве.

В рамках данной теории дается определение «жизненного мира человека» как сложнейшей, находящейся в состоянии непрерывного становления, динамической, субъективной и одновременно объективной реальности, характеризующей индивидуальность человека.

Выделение жизненного мира человека не означает, что он есть единственная системная реальность, в которую включен человек и в которой происходит его жизнь. Исследование человека как сложной системы в настоящее время осуществляется с теоретических позиций и, с нашей точки зрения, представляет собой перспективу развития психологической науки, определяет необходимость введения новых критериев и эмпирических методов, учитывающих особенности сложных системных объектов.

На основе принципов взаимовключения и дополнительности рассмотрим местоположение внутреннего мира и его сопряженность с другими системами. Внутренний мир является психологической системой, порождающее свойство психики является основой становления внутреннего мира человека. Внутренний мир начинается с переживания ребенком своих потребностей, и затем мир внешний открывается ему с

эгоцентрической позиции как «мир для меня»[309]. Внутренний мир определяет селекцию внешних воздействий, на этой основе возникает и разворачивается сложная субъективно-объективная реальность жизненного мира человека. В ней опредмечиваются потребности, а амодальные объекты внешнего мира эмоционально окрашиваются, наделяются смыслами и значимостью. С нашей точки зрения, внутренний мир во взаимодействии с внешним и образуют жизненный мир человека (рис.3.)

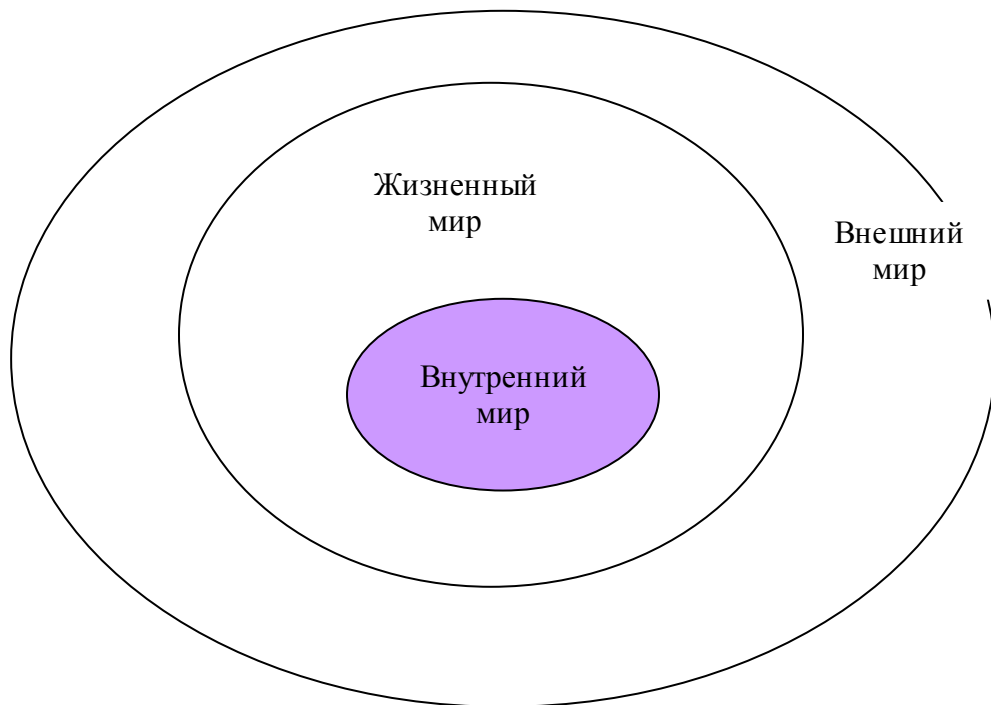


Рис. 3. Миры жизни человека

Еще Л. С. Выготский [70] выдвигал предположение о том, что многомерный мир человека есть то, что располагается между субъективной и объективной реальностями, между «духом и материей». Мир каждого человека, с точки зрения исследователя, уникален и составляет то, что является собственно человеческим в человеке, его

самость, его существенную характеристику. Этот мир не рождается вместе с человеком – он им создается, конструируется и, в конечном счете, человек таков, каков его мир.

Мы согласны с В.В.Козловым [126] в понимании того, что в процессе жизни человек, с одной стороны, завоевывает внешнее пространство. С другой – раскрывает и осваивает свое внутреннее психическое пространство, структурируя и открывая свои внутренние возможности.

Развитие вышеизложенных положений привело нас к вопросу об определении границ миров жизни человека. Остановимся на прояснении сущности понятия граница. Содержание понятия «граница» раскрывается в философии [30], [78], [313]. В психологической литературе последнего времени понятие нашло отражение в работах [111] [312]. Граница диалектична и многомерна. В своей диалектике границы отражают, с одной стороны, различие, отторжение, оформление, ограничение одного тела от другого. При таком варианте граница придает телу определенность [78]. С другой стороны, граница может быть общей границей двух и более тел, где они соприкасаются, взаимопроникают друг в друга, взаимодействуют. Результат взаимодействия приводит к расширению или уплотнению границ взаимодействующих тел.

Если встать на позицию человека в мире, то базовое отношение можно рассматривать как «внутреннее и внешнее». Психология человека рассматривает, прежде всего, область внутренних границ, на которую распространяется диалектика внешнего и внутреннего [312].

Проблема многомерного мира человека как реально существующего пространства заключается еще и в сложности определения границ этого мира. С нашей точки зрения, границы этого мира могут быть выделены только через внутренний мир.

В психологии возникновение границы рассматривается как процесс конструирования субъектом собственного внутреннего мира [275]. В

диалектике границ и рождается внутренний мир человека, его субъективность и субъектность [248], [53]. В этой связи В.И. Слободчиков пишет: «Единство и противоположность, обособление и отождествление и есть постоянно действующее живое противоречие, событие, задающее и направляющее весь ход становления человеческой субъективности, есть механизм его развития» [248,с. 17]

С нашей точки зрения, внутренний мир первичен по отношению к внешнему и определяет становление и границы жизненного мира человека. Раскроем это положение более подробно. Внутренний мир находится в непрерывном становлении в сущности которого происходит отбор, селекция внешних воздействий. Зона экстраполяции фокуса внимания, мыслительной активности, эмоциональной пристрастности определяет границы жизненного мира человека. Часть внешнего мира, которая охвачена, репрезентирована, осмыслена, оценена в мире внутреннем мире составляет жизненный мир человека, в котором разворачивается объективная линия жизненных событий.

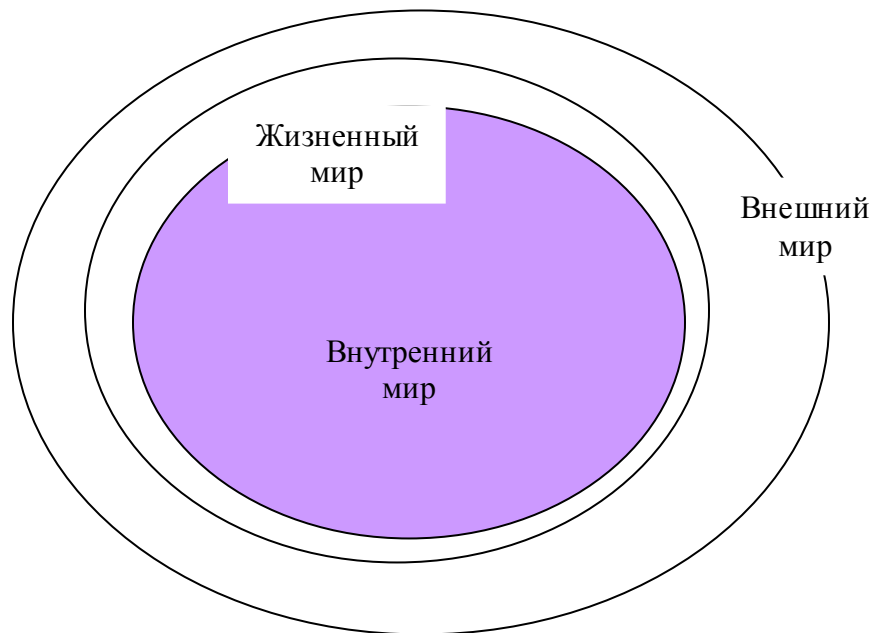


Рис.4. Соотношение миров жизни человека при значимости событий внутренней жизни

Мы также согласны с А.С.Шаровым [313] в понимании того, что определение границ внутреннего мира обуславливается значимостью. Функционирование значимого есть раскрытие диалогичности фундаментального отношения «человек - мир» в жизнедеятельности и свертывание этой раскрытости во внутреннем мире человека. Согласуется с высказанными нами положениями вывод автора о том, что значимость задает архитектонику внутреннего мира человека.

Жизнь есть закономерный процесс, наполненный, насыщенный событиями и фактами. Еще Ш.Бюллер [339] предложила событие в качестве единицы анализа жизни человека. Факт превращается в событие, когда он приобретает значимость для человека. Смещение значимости в область мира внешнего определяет фокус жизни человека в мире внешней жизни, когда богатая, эмоционально насыщенная внешняя жизнь сочетается со скудностью внутренней жизни. Между тем внешний мир нейтрален, пока с ним не соприкоснулся внутренний мир человека.

Тогда когда основные события жизни происходят в мире внутренней жизни, границы внутреннего мира расширяются, и это приводит к тому, что жизненный мир человека состоит преимущественно из переживаний, образов, фантазий, порождаемых во внутреннем мире (рис. 4.) Богатство внутренней жизни сочетается с малой вовлеченностью во внешний мир.

Если же значимость смещается в область внешнего мира, то границы внутреннего мира сокращаются, и тогда жизненный мир человека состоит из переживаний событий и фактов внешнего мира. При этом жизненный мир человека наполняется событийностью внешнего мира, в нем мало представлены события внутренней жизни. Вовлеченность во внешний мир сочетается со скудностью внутренней жизни (рис.5).

Таким образом, жизненный мир есть пространство жизни, образованное на границе внешнего и внутреннего, где объективное и субъективное существуют в сложном, но упорядоченном единстве. Все вышесказанное подтверждает наше положение о том, что внутренний мир

может быть рассмотрен как открытая самоорганизующаяся психологическая система. С нашей точки зрения, границы внутреннего мира определяет содержание жизненного мира. Сказанное определяет перспективы анализа жизненного мира человека через рассмотрение границы внутреннего мира, однако это не входит в задачи нашей работы.

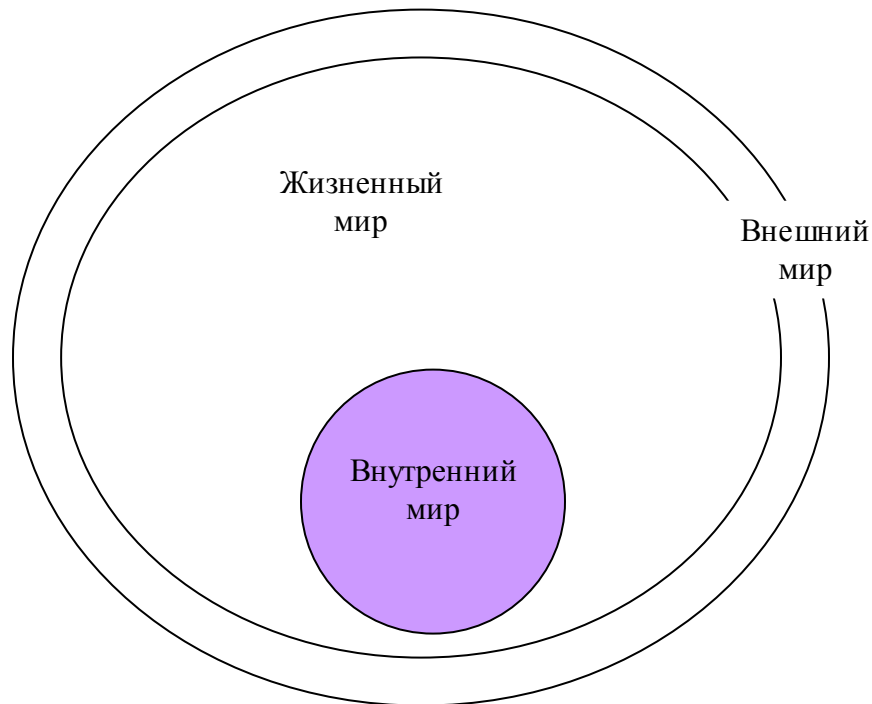


Рис.5. Соотношение миров жизни человека при значимости событий внешней жизни

С нашей точки зрения представляется важным констатировать, что граница внутреннего мира имеет свойство проницаемости, вследствие чего внутренней мир обретает свойство открытости. Системы, которые обмениваются со средой энергией, информацией, колебаниями, веществом, называются открытыми. Состояние границ внутреннего мира обеспечивает его открытость как системы. В свою очередь, наличие интенсивных потоков определяет необходимость их переработки, для чего система внутреннего мира должна быть организована. Таким образом,

речь идет о внутреннем мире человека как сложной открытой системе, характеризующейся с точки зрения ее самоорганизации, степени открытости к информационному и энергетическому обмену с окружающей средой.

В рамках нашей концепции исследования мы рассматриваем внутренний мир человека, как двухуровневую психологическую систему, которая является открытой к потокам информационного, энергетического обмена с внешним миром, имеет способность к самоусложнению и самоорганизации посредством продуцирования новообразований и опоры на них в последующем.

Общие положения о сложных системах, наделенных свойствами открытости и самоорганизации, с нашей точки зрения, при переносе на внутренний мир человека определяют необходимость операционализации этих свойств в рамках имеющегося категориального аппарата, применяемого для обозначения психических и психологических процессов, явлений, реальностей, что необходимо для преодоления пропасти между реальной живой целостностью и методами ее познания.

Постнеклассическая методология еще не утвердилась на эмпирическом уровне - методах и технологиях исследования. Вместе с тем, несмотря на низкую интегрированность, отсутствие целостного подхода в понимании психологии человека, установленные в классической парадигме закономерности функционирования отдельных психологических явлений обнаруживают внешнюю валидность.

Все это приводит к пониманию того, что за открытостью и самоорганизацией должны стоять конкретные психологические образования, благодаря которым целостная динамическая система внутреннего мира обменивается со средой энергетическими, информационными и иными потоками, сохраняя при этом свою целостность, воспроизводя и совершенствуя организацию себя как системы.

Очевидно, что стало необходимым прояснить те психологические реальности, работа которых обеспечивает психологическую систему разным уровнем открытости и самоорганизации, а также определить, как и с участием каких процессов происходит обмен с окружающей действительностью, какие психологические структуры обеспечивают самоорганизацию системы.

## **2.2. Операционализация открытости и самоорганизации внутреннего мира одаренных учащихся**

Итак, свойства открытости и самоорганизации на уровне внутреннего мира могут быть рассмотрены как развернутые во времени процессы обмена со средой информацией и ее упорядочивания внутри системы, так и имеющие результативную сторону в определенном временном отрезке. На эмпирическом уровне констатация особенностей и уровней развития отдельных психологических образований, обеспечивающих системе открытость (обмен с внешним миром) и самоорганизацию (упорядочивание внутри системы) в определенный дискретный момент времени, может служить показателем качества данных процессов в самой системе.

Внутренний мир находится в постоянном взаимодействии с внешним, обмен с внешним миром является условием существования и развития системы внутреннего мира, следовательно, он должен быть открыт по отношению к воздействиям со стороны внешнего мира. Впервые на это указал К. Левин [351], наделивший психологический мир человека одновременно свойствами открытости и закрытости. Он поставил вопрос о замкнутости как главной проблеме психологического мира. По мнению ученого, в отличие от физического, психологический мир является открытым, то есть физический мир не имеет ничего внешнего, а за пределами психологического мира всегда существует



внешняя, трансцендентальная ему реальность, которая воздействует на него, вмешивается в ход психических процессов.

Обозначение открытости психологического мира остро поставило вопрос о его самостоятельности (если на события внутри оказывают влияния процессы, не подчиняющиеся законам этого мира). Решая эту проблему, автор предложил концепцию представлений о мире, который динамически не замкнут, но внутри которого имеет место строгий детерминизм. Таким образом, по К. Левину [351], психологический мир является одновременно открытым и замкнутым, этот мир не знает ничего непсихологического, в нем не может появиться ничего инородного, относящегося к иной природе.

Основываясь на этом, перейдем к рассмотрению открытости как свойства системы внутреннего мира и осмыслению психологических феноменов, стоящих за свойством открытости. Воздействия на внутренний мир со стороны внешнего мира многомерны и многозначны. Еще Я. А. Пономарев [211] отмечал, что задачи психологического исследования не могут быть решены ни отдельным изучением процессов, протекающих в предмете из внешнего мира, ни процессов, протекающих в человеке, взятых изолированно друг от друга. Внешнее и внутреннее, объективное и субъективное должно быть взято в одной системе. Согласно автору, связующим звеном между предметом и человеком является некоторая функциональная система – динамическая модель окружающего и внутренних состояний живого существа. Модель – это посредник между предметом и человеком, то, в чем сливаются внутренние состояния и окружающий мир, в узком смысле она есть продукт познавательной деятельности человека.

Объектом изучения становится человек, живущий в окружающем мире, как активное существо, которое на основе собственной перцепции строит некоторые представления о мире, структурирующиеся в виде определенной модели. Внешний мир описывается на языке слов,

наделенных определенным значением, которое имеет для каждого человека различный смысл, ценность и переживание.

Таким образом, внешний мир представлен во внутреннем, как считает В. Д. Шадриков [309], прежде всего в чувственном познании. Отражая различные стороны объективного мира, чувственное познание имеет конечной целью формирование у человека полной картины мира. Репрезентация внешнего мира не ограничивается ощущениями и восприятиями. Содержание картины мира связано с потребностями человека и насыщено личностными смыслами и переживаниями, а также может включать в себя различные виды деятельности, может быть представлено в знаниях и символах, имеющих различные смыслы и эмоциональное содержание, различное словесное описание.

Включение человека в ситуацию зависит от того, как он ее познает и интерпретирует. В развитии представлений о структурных характеристиках познавательной сферы выделяется несколько этапов, в рамках одного из которых было обозначено наличие особых психических образований-посредников – когнитивных структур, принимающих участие в приеме, преобразовании и хранении информации. Следуя данной логике, внешний мир воздействует не прямо, информация, поступающая из него, особым образом репрезентируется в сознании человека посредством построения ментальных репрезентаций.

Современное психологическое знание активно оперирует понятием репрезентации (ментальной, когнитивной), определяя ее в качестве аналога традиционной теории отражения с акцентированием внимания на когнитивной ее составляющей. Модель ментальной репрезентации является, в сущности, вариантом разработки проблемы психического отражения, включающей проблему субъективного образа, однако акцент делается на познавательном аспекте или когнитивной функции психического.

Понятие «репрезентация» означает представленность, изображение, отображение одного в другом, то есть речь идет о внутренних структурах, формирующихся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и самого себя. А. В. Карпов [116] считает ментальные репрезентации содержательно информационными образованиями психики, в своей совокупности имеющими статус структурного уровня в общей организации психики; этот уровень взаимодействует с иными ее иерархическими уровнями.

Смысл понятия репрезентации можно раскрыть в нескольких общепринятых положениях. Во-первых, данное понятие относится к способу описания и хранения в долговременной памяти знаний в самом широком смысле слова, включая образы, события, истории, слова, сюжеты, понятия, законы, теории и т.п. Во-вторых, знания хранятся в памяти не только и не столько как простые «слепки» того, что было воспринято. Они хранятся также – и при том в значительно большей степени – в виде более или менее обобщенно-абстрактных продуктов умственной переработки воспринятого. В этих продуктах представлены устойчивые инвариантные характеристики предметного мира, инвариантные отношения между многими его компонентами, а также инвариантные характеристики внутренних состояний субъекта и субъект-субъектных отношений. В-третьих, хранящиеся в памяти продукты когнитивной обработки образуют более или менее упорядоченные системы, состоящие из ряда подсистем и иерархических уровней. В-четвертых, эти системы представляют собой не только системы хранения знаний, но и средства познания. Они являются своего рода внутренними умственными психологическими формами (матрицами, шаблонами, схемами, планами, сетками, моделями), сквозь которые или посредством которых человек смотрит на окружающий мир и на самого себя. Это те структуры, с чьей помощью человек извлекает информацию, где происходит анализ и синтез всех поступающих новых впечатлений и

сведений [304]. В этих продуктах представлены устойчивые характеристики предметного мира, инвариантные отношения между многими его компонентами, а также инвариантные характеристики внутренних состояний субъекта и субъект-субъектных отношений.

Таким образом, определяя ментальную (когнитивную) репрезентацию как системно-структурную основу построения субъектом модели реальности, исследователи выделяют такие аспекты анализа репрезентаций, как механизмы и стадии формирования, формы репрезентаций и ее свойства, включающие характеристику способов кодирования информации. Реальность, репрезентируемая субъектом, имеет иерархическую структуру, то есть предстает в виде системы, состоящей из многих сфер. Очевидно, что весьма большое значение для субъекта имеет реальность повседневной жизни, которая, в свою очередь, обладает рядом определенных характеристик. Так, мир повседневной реальности обладает пространственной структурой, которая представлена в сознании субъекта в виде соответствующих репрезентаций. Исследование данных репрезентаций определяется актуализацией новой онтологии человека, а соответственно, и новым пониманием внутреннего и внешнего мира.

Репрезентация внешнего мира наделена личностным смыслом и переживаниями. Очевидно, внешний мир во внутреннем пространстве разных субъектов представлен не тождественно. Сложность отражения внешнего мира во внутреннем соотносима со всем богатством и разнообразием субъективности. Описанные В. Д. Шадриковым [309] способы репрезентации внешнего мира во внутреннем позволяют говорить о представленности внешнего мира человеку в пространстве его внутренней жизни в виде образов с одной стороны, и смыслов, которыми эти образы наделяется личностью, с другой.

Исследование ментальных репрезентаций, раскрытие механизмов и закономерностей их структурной организации признается в настоящее

время одной из главных тенденций развития общепсихологического знания в постнеклассическом подходе, более того, оно входит в состав содержательно-информационных образований, составляющих метасистемный уровень, представленный по своему содержанию наряду с «ментальными репрезентациями», знаниями, «субъективной информацией». Обозначенные содержательно образования психики, как отмечает А. В. Карпов, «являясь отражением субъективной реальности, не есть чисто информационные образования, они имеют в своей совокупности статус структурного уровня в общей организации психики» [115, с.321], связывающего внутренний и внешний мир. Будучи локализованным в интрапсихической плоскости, данный уровень субъективно «выносятся» за пределы психического.

Значимым для нашего исследования аспектом анализа является проблема свойств репрезентации. К числу универсальных свойств репрезентации относят, во-первых, амодальность (надмодальность) репрезентации; во-вторых, способы кодирования информации; в-третьих, качество репрезентации (достоверность, адекватность и стилевые (типологические) особенности репрезентации). Амодальные (глобальные) коды осуществляют обработку информации по принципу типизации, тогда как модальные работают по принципу классификации. Проблема амодальности (надмодальности) репрезентации первоначально предполагала выделение двух типов кодов как механизмов переработки информации: амодальный – для переработки образной и модальный – для переработки вербальной информации. Затем оба эти кода стали интерпретироваться в качестве общих принципов ментальной репрезентации. В процессе взаимодействия оба эти кода работают «параллельно», однако, в зависимости от задач, один из кодов занимает доминантное, а другой субдоминантное положение [60]. Е. А. Сергиенко подчеркивает, что представление о двух системах ментальной репрезентации имеет подтверждение и в онтогенетических исследованиях.

Базовый, доминирующий тип ментального кодирования – амодальный [241]. М. А. Холодная выделяет объективированные-субъективированные ментальные репрезентации. При этом объективированные репрезентации отличаются своей объектной направленностью, определяемой логикой самих вещей, присущими им свойствами и отношениями, а при субъективированной репрезентации на первый план выходит логика субъекта. М. А. Холодная [297] также считает, что в ментальных репрезентациях одновременно представлены и характеристики субъекта, и характеристики ситуации. Более того, чем больше развиваются внутренние структуры интеллекта, тем больше объективированные репрезентации вычлняются из состава субъективированных. Таким образом, в ментальной репрезентации сливаются в единое целое характеристики и внешнего, и внутреннего миров.

Высокую степень объективации ментальной репрезентации объекта обеспечивает поступление новой информации, в этом случае внутренний мир человека более открыт информации из внешнего мира; при доминировании субъективированных ментальных репрезентаций информация субъективируется, то есть задается логикой системы внутреннего мира, человек «видит то, что хочет видеть», следовательно, показатели открытости внутреннего мира снижаются.

Воздействия на внутренний мир со стороны внешнего мира многомерны и многозначны. Репрезентация внешнего мира наделена личностным смыслом и переживаниями. Очевидно, внешний мир во внутреннем пространстве разных субъектов представлен не тождественно. Сложность отражения внешнего мира во внутреннем соотносима со всем богатством и разнообразием субъективности [5].

Представление о мире является основой психической жизни и предметной деятельности субъекта. На их основе человек моделирует действительность, образы самого себя, других людей, социальных систем и модели мира. В результате моделирования создается картина мира,

включающая научные знания, житейский опыт субъекта, жизненные ценности культуры, к которой он принадлежит, и личностные смыслы самого субъекта, которые индивидуализируют его мировосприятие [3], а также оказывают опосредующее влияние на поведение и жизнедеятельность человека [206].

Наиболее адекватными методами изучения индивидуальной картины мира являются методы моделирования и психосемантики [206]. Моделирование в психологии используется для исследования и описания психической деятельности с помощью ее моделей. Модель – это представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте. Картина мира как модель действительности строится посредством ментальных репрезентаций. Ментальная репрезентация имеет семантический контекст.

Исследованием индивидуальных систем значений, их структуры, генезиса и функционирования в индивидуальном сознании занимается психосемантика как область экспериментальной психологии. Предмет психологии субъективной семантики – исследование и реконструкция структур субъективного опыта, на основе которого строится картина мира человека. Поэтому исследование картины мира неизбежно должно включать психосемантические методы.

В психологии субъективной семантики структура отображения результатов не предполагается заранее, а строится в процессе изучения реальности. Картина мира строится на основе ментальных репрезентаций, характеризующихся амодальностью, и может иметь различную сложность. Картина мира рассматривается нами как интропсихическое образование, которое выносится субъективно за пределы психического. Разработка представленной методики, а также выбор методов исследования картины мира одаренных старшеклассников осуществлялись

на основе приведенных выше теоретических положений. Количественный и качественный анализ предложенного нами графического теста «картина мира» дает возможность более полно оценить различия и сходства выделяемых объектов, составляющих индивидуализированное понятие «картина мира», а также взаимосвязи между ними (см. параграф 2.3.) и возможность дифференциации групп испытуемых на основании количества выделенных объектов, их эмоциональной составляющей и характера взаимосвязей. Системность и сложность картины мира мы рассматриваем как один из показателей открытости системы внутреннего мира к поступающей из внешнего мира информации.

В качестве следующего показателя открытости внутреннего мира рассмотрим восприятие другого человека. Внутренний мир человека развивается при общении и взаимодействии с другими людьми. Еще С. Л. Рубинштейн отмечал, что «сердце человека все соткано из человеческих отношений с другими людьми, то, из чего оно состоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен устанавливать. Психологический анализ жизни, направленный на раскрытие отношений человека к другим людям, составляет ядро подлинной психологии» [227,с.262-263]. С. Л. Рубинштейн считает, что отношения к другому человеку, к людям, составляют основу человеческой жизни.

Отношение к другому человеку возникает на основе его восприятия. Восприятие человеком человека является особым видом восприятия [43] и представляет собой процесс, при котором происходит отражение внешних признаков собеседника, соотнесение их с личностными свойствами воспринимающего индивида и осуществление на этой основе понимания внутреннего мира и поведения воспринимаемого. Однако реконструкция внутреннего мира другого человека представляется для субъекта весьма сложной, ведь ему непосредственно дан лишь внешний облик других



людей, их поведение и поступки. Опираясь только на эти данные, он должен сделать заключение о способностях, мыслях, намерениях людей, с которыми он вступил в общение.

Об этом С. Л. Рубинштейн писал: «В повседневной жизни, общаясь с людьми, мы ориентируемся в их поведении, поскольку мы как бы «читаем», то есть расшифровываем значение их внешних данных и раскрываем смысл получающегося таким образом текста в контексте, имеющем внутренний психологический план. Это «чтение» протекает бегло. Поскольку в процессе общения с окружающими у нас вырабатывается определённый, более или менее автоматически функционирующий психологический подтекст к их поведению» [227, с.32].

В продолжение данной мысли представляется возможной цитата Е. Мелебруда: «Я воспринимаю его так же, как субъекта, воспринимающего меня, думающего обо мне, оценивающего, понимающего меня. Я не только сам вижу кого-то, но и являюсь объектом чьего-то восприятия. А поскольку я воспринимаю другую личность, как кого-то, кто со своей стороны воспринимает меня, я не только ввожу его в свой внутренний мир, в мир моих мыслей, образов, чувств, но делаю эту личность как бы присутствующей во мне в качестве кого-то, кто в свою очередь вводит меня в свой внутренний мир» [177, с. 102].

Поскольку при формировании представления о другом человеке имеют место ряд феноменов, которые не укладываются в традиционное описание перцептивного процесса, в социально-психологической литературе до сих пор продолжается поиск наиболее точного понятия для характеристики описываемого процесса. Многие исследователи предпочитают в этом случае обратиться к французскому выражению «*connaissance d'autrui*», что означает не столько «восприятие другого», сколько «познание другого» [311].

В отечественной литературе также весьма часто в качестве синонима «восприятие другого человека» употребляется выражение «познание другого человека» [48]. Это более широкое понимание термина обусловлено специфическими чертами восприятия другого человека, к которым относится восприятие не только физических, но и поведенческих характеристик объекта, формирование представлений о его намерениях, мыслях, способностях, эмоциях, установках и т.д. Кроме того, в содержание этого же понятия включается формирование представлений о тех отношениях, которые связывают субъект и объект восприятия.

В исследованиях восприятия людьми друг друга предпринимались попытки установить, на что в первую очередь обращает внимание воспринимающий, давая оценку воспринимаемому, и в какой последовательности он «считывает» информацию. А. А. Бодалев писал [43], что при восприятии нового для себя человека главное внимание субъект уделяет таким особенностям внешности, которые являются наиболее информативными с точки зрения психических свойств личности: экспрессии лица и выразительным движениям тела. При разворачивании процесса восприятия человека формируются представления людей друг о друге, умение определять черты характера, способности, интересы, эмоциональные особенности, профессии людей. Связь внешности и личностных характеристик – одна из главных проблем в изучении восприятия человека человеком. Современная психология рассматривает ее как проблему социально-психологической интерпретации личности по внешности. Экспериментально обнаружены четыре основных способа интерпретации:

1. Аналитический. В данном случае каждый из элементов внешности человека, например, сжатые губы, нахмуренные брови, квадратный подбородок связывается с конкретным психическим свойством человека. Данный тип восприятия свойственен художникам и врачам, которым по роду своей профессии нередко приходится заниматься изучением

внешнего облика человека (художникам – для его воссоздания на полотне, врачам – с целью более точной медицинской диагностики).

2. Эмоциональный. Здесь человеку приписываются те или иные качества личности на основе эмоционального отношения к нему, причем личностная оценка воспринимаемого определяется механизмами эффекта первичности и эффекта новизны. Такой тип межличностного восприятия нередко встречается у детей, особенно у подростков, а также у лиц женского пола, эмоционально возбудимых лиц и у части людей с образным типом памяти и мышления.

3. Перцептивно-ассоциативный. Данный тип характеризуется тем, что человеку приписываются качества внешне сходного с ним другого человека. Этот тип межличностного восприятия нередко можно встретить у людей пожилого возраста, у тех, кто располагает достаточно большим и богатым профессиональным и жизненным опытом общения с разными людьми, например у актеров, которым часто приходится воспроизводить психологию и поведение различных людей. Аналогичным образом, воспринимая и оценивая других людей, действуют те, кому нередко приходится оценивать другого человека как личность в условиях дефицита информации и времени: педагоги, врачи, руководители.

4. Социально-ассоциативный. В этом случае восприятие и оценка осуществляются на основе сложившихся социальных стереотипов, то есть на базе отнесения воспринимаемого лица к определенному социальному типу. В итоге воспринимаемому человеку приписываются качества того типа, к которому он был отнесен. Как базовые социальные типы могут выступить люди разных профессий, социального положения, мировоззрения и т.п. Этот тип восприятия свойствен, например, руководителям и политикам, философам и социологам.

Отличительной стороной процесса восприятия при межличностном взаимодействии является действенная, гибкая и разносторонняя обратная связь, которая перестраивает многие другие психические процессы,

регулирует поведение человека. Образ человека, формирующийся в процессе восприятия, несет информационную нагрузку и играет регулирующую роль в процессах взаимодействия, помогает выстраивать линию поведения по отношению к воспринимаемому человеку. Знание структуры этих образов, их объема, компонентов, степени осознанности позволяет представить процесс накопления социального опыта человеком, его способы познания людей и самого себя. Кроме того, мы постигаем те мерки (социальные категории, эталоны, стереотипы), которыми оперируют люди разного возраста, оценивая людей и прогнозируя их дальнейшее поведение, поступки, мотивы в сложных ситуациях.

Центральными проблемами в области межличностного восприятия являются: возрастные, половые, профессиональные особенности; условия и факторы, влияющие на точность и адекватность оценки одним человеком другого; закономерности формирования первого впечатления; влияние на эти процессы прошлого опыта, характера взаимоотношений, самооценки и личностных свойств взаимодействующих людей. Формирование представления о другом человеке всегда начинается с отражения и оценки его физического облика, манеры держаться, с анализа той информации, которую дает внешний облик человека. Эта информация становится фундаментом складывающегося образа другого человека.

Восприятие другого человека всегда происходит через призму психологических характеристик воспринимающего субъекта. Выступая в качестве объекта познания и действия, человек отражается в сознании людей и определяет их поведение, лишь «преломляясь» через их внутренний мир, сложившийся строй мыслей и отношений [43]. Отражая облик одного и того же человека, люди пропускают его через ту систему образно-понятийного знания о людях, которая у них к этому времени уже сложилась.

Знания, интересы, привычные установки, эмоциональное отношение к тому, что воздействует на воспринимающего, влияют на процесс

межличностного восприятия. Поскольку все люди различаются как по своим интересам и установкам, так и по целому ряду других характеристик, можно утверждать, что существуют индивидуальные различия в восприятии. К их числу относятся различия между целостным и детализирующим, или синтетическим и аналитическим восприятием. Целостный или синтетический тип восприятия характеризуется тем, что у склонных к нему лиц ярче представлено общее впечатление при восприятии, то есть люди меньше всего обращают внимание на детали внешности и одежды. Лица с другим типом восприятия – детализирующим или аналитическим – наоборот, склонны к четкому выделению деталей и подробностей. Именно на это направлено их восприятие.

А. А. Бодалев [43] указывает, что межличностному восприятию присущи и возрастные особенности. Известно, что дети младшего школьного возраста могут вычленить во внешнем облике своего ровесника только самые общие элементы (рост, волосы, цвет глаз). Гораздо большее значение физическому облику другого человека придает подросток. В его представлении анатомические особенности, черты лица, особенности телосложения больше характеризуют человека, чем его одежда или прическа. Однако, как показывают результаты экспериментальных исследований автора, в подростковом возрасте процесс восприятия другого человека незначительно отличается от процесса восприятия испытуемых зрелого возраста.

Информация, которую люди получают при восприятии облика другого человека [43], не всегда осознается ими, она зависит от многих факторов. Воспринятые элементы физического облика, внешности или выразительного поведения выступают многозначными социальными сигналами, проясняющими национальность человека, его возраст и опыт, чувства в данный момент, его уровень культуры и эстетических вкусов.

Любой человек воспринимается в единстве внешних данных (физический облик, конституционные особенности плюс все то, что

человек делает со своей внешностью в соответствии с модой, требованиями общества, вкусами, представлением о самом себе) и экспрессивного поведения, проявляющегося в действии.

Таким образом, процесс восприятия человека человеком направляет и окрашивает эмоции, мнения, отношения, установки, пристрастия и предубеждения. Личный взгляд человека на других людей всегда несет на себе печать его особых черт характера, выражает индивидуально неповторимые черты его внутреннего мира. Восприятие и понимание личности другого человека постоянно сопровождается возникновением у познающих этого человека людей тех или иных моральных и эстетических чувств. В процессе взаимодействия в силу своей социальной природы собеседники сопереживают друг другу, вызывают друг у друга тот или иной эмоциональный отклик.

В связи с этим, одним из основных в рамках поставленной проблемы является вопрос о том, насколько генерализована у человека способность правильно оценивать психические качества людей. Некоторые исследователи считают [332], что указанная способность может выступать как общее качество личности. В их опытах испытуемые, правильно судившие об одних людях, столь же верно оценивали и других, а испытуемые, совершившие грубые ошибки при психологической интерпретации одних лиц, столь же сильно ошибались, когда пробовали охарактеризовать и других лиц, которые ранее им тоже не были известны.

Одной из причин неверного восприятия является феномен проекции – подчинение психики познающего его собственным чертам и состояниям [134]. Этот феномен хорошо иллюстрируется работами М. Мюррея [356]. В ходе познания другого человека одновременно происходит, и эмоциональная оценка этого другого, и попытка понять строй его поступков, и основанная на этом стратегия изменения его поведения, и построение стратегии своего собственного поведения. В итоге анализ осознания себя через другого включает две стороны: идентификацию и

рефлексию. Кроме того, в этот же процесс включается и каузальная атрибуция.

Идентификация представляет собой один из простых способов понимания другого человека, состоящий в уподоблении себя ему. Экспериментально установлена тесная связь между идентификацией и эмпатией – эмоциональным откликом, когда ситуация другого человека не столько «продумывается», сколько «прочувствуется». Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова.

Процесс понимания друг друга осложняется явлением рефлексии. Рефлексия есть логическая форма познания личностных особенностей себя и других людей. Она предполагает осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнёром по общению. Это уже не просто знание и понимание другого, но и знание того, как другой понимает человека, своеобразный удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, «глубокое последовательное взаимоподражание, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнёра по взаимодействию, причём, в этом внутреннем мире в свою очередь отражается внутренний мир первого исследователя».

В процессе восприятия человека человеком особую роль играет явление атрибуции – процесса приписывания другому человеку причин его поведения в том случае, когда информация об этих причинах отсутствует. Потребность понять причины поведения партнёра по взаимодействию с ним возникает в связи с желанием интерпретировать его поступки. Мера и степень приписывания зависит от двух показателей: степени уникальности или типичности поступка и степени его специальной «желательности» или «нежелательности».

Исследователи проблемы восприятия людьми друг друга достаточно убедительно доказали, что полнота и характер оценки другого человека зависят от таких качеств оценивающего, как степень его уверенности в себе, присущее ему отношение к другим людям и связанная с этим

отношением имеющаяся (но не всегда осознаваемая) «теория» личности [187].

Люди не только воспринимают друг друга, но формируют в адрес друг к друга определённые отношения. На основе сделанных оценок рождается разнообразная гамма чувств, формирование привлекательности какого-то человека для воспринимающего; продукт этого процесса складывается в некоторое качество отношения.

Другие люди интроецируются в мир человека, включаются во внутренний диалог личности. К. А. Абульханова [5] включает в структуру личности три вида отношений: отношение к себе, отношения к другим и ожидаемые отношения других к себе и указывает, что Другой или Другие существуют как субъекты внутреннего диалога. Т. Н. Березина [33] также считает Я-Ты отношения интрапсихическими.

В. Д. Шадриков выделяет воздействие одного человека на другого в качестве фактора, нарушающего равновесие внутреннего мира, и утверждает: «внутренний мир, отраженный в мыслях и чувствах одного человека, воздействует на внутренний мир, мысли и чувства другого человека. В результате изменяется внутренний мир обоих взаимодействующих субъектов» [309,с.85]. На основании вышеизложенных теоретических положений нами, совместно с Шишкиной И.А., была разработана методика для изучения эмоционально-оценочных параметров восприятия другого человека (см. параграф 2.3.).

Мы исходим из того, что чем более позитивно человек воспринимает другого, тем он более открыт информационному воздействию с его стороны. Степень открытости в ситуации взаимодействия связана с положительно эмоционально окрашенным восприятием других как привлекательных партнеров по общению. Позитивное восприятие другого человека с позиции выраженности симпатии, физической привлекательности, доверия мы рассматриваем как показатель открытости системы внутреннего мира к информационному воздействию.



К психологическим предпосылкам, изменяющим открытость внутреннего мира, может быть отнесена и генерализация защитных и совладающих форм поведения. Для обозначения специфики этих форм поведения используются термины *defence* (защита) и *coping* (справляться, совладать).

Понятие психологической защиты было выделено З. Фрейдом [277] и означало реакцию человека на жизненные трудности, проявляющуюся в различных формах борьбы «Я» с невыносимыми мыслями или болезненными аффектами. Ученый произвел обоснование десяти механизмов психологической защиты и ввел ряд новых механизмов, таких как идентификация с агрессором, уничтожение сделанного, фантазирование, интеллектуализация и альтруистическая уступка. Значительным шагом в развитии проблемы психологической защиты стало выделение репертуара (набора) механизмов защиты, свойственных каждому человеку, а также связь защитного поведения с психологическими проблемами личности.

Изучение психологической защиты личности осуществлялось и в рамках отечественной психологии [28], [162], [193],[225]. В настоящее время под психологической защитой понимают подсознательную систему моделей поведения, сформированную на основе жизненного опыта человека, ограждающую его от отрицательных эмоций страха, тревоги, возникающих на основе травмирующей информации из внешнего мира или потенциально стрессогенных обстоятельств [114], [259]. Существует множество классификаций в зависимости от «адаптивности-неадаптивности», «иерархии психопатологии», «зрелости - незрелости» защит [344].

Человек способен защищаться от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внешними или внутренними конфликтами, и сохранять полностью или частично свое духовное равновесие и удовлетворяющую картину мира и образ себя. Особенно значимым для

нас представляется замечание Н. М. Никольской [193], что опасность отгораживания защищающейся личности от реальности чревата потерей связи с ней, а также Н. А. Русиной [228] о том, что действие механизмов психологической защиты сдерживают свободу личности и сужают поле ее сознания.

«Механизмы психологической защиты», неподвластные сознательному контролю и управлению, следует отличать от «копинг-стратегий». Исследование копинг-стратегий началось в рамках изучения защитных механизмов, когда множество авторов стали относить «адаптивные» механизмы защиты к копинг-действиям. Были выделены два типа копинга: эмоционально-ориентированный и проблемно-ориентированный. Первый включает в себя стратегии, пытающиеся решить, переформулировать или уменьшить эффекты стрессовой ситуации, а второй предполагает стратегии ухода в себя, фантазии, разрядки или другие осознанные действия, соответствующие регуляции аффекта. Для нас является значимым то, что о каком бы виде копинг-стратегий не шла речь, предполагается осознание субъектом наличной ситуации, следовательно, информация проникает во внутренний мир.

Согласно М. Хаану [344], копинг-поведение отличается от защитного поведения, являющегося, по определению, жестким, вынужденным, искажающим действительность и неизменяющимся, тем, что копинг-поведение – это гибкое, намеренное, ориентированное на реальность и развивающееся поведение. Защита служат примирению индивида с существующей реальностью, дает временный положительный эффект. Предпочтение защитных механизмов приводит к выбору личностью адаптации и компенсации в ущерб саморазвитию и самореализации. Копинг-поведение используется индивидом сознательно, осознанность признается основным критерием совладания [136]. Копинг избирается субъектом и изменяется в зависимости от ситуации и

направлен на активное преобразование ситуации или собственного сознания.

Таблица 2

Различия между механизмами психологической защиты и копинг-стратегиями

№	Параметр сравнения	Копинг-стратегии	Защитные механизмы
1.	Цель	Достижение адаптации к изменяющимся условиям	Сохранение комфортного состояния, снижение эмоционального напряжения
2.	Характер приспособления	Активное приспособление	Пассивное приспособление
3.	Степень осознанности	Сознательное изменение ситуации	Бессознательное реагирование на угрозу
4.	Основные виды	Поведенческие Когнитивные Эмоциональные	Примитивные Высшие
5.	Коррекция феномена	Возможность обучения совладанию, т.е. применению осознанных стратегий за счет овладения определенной последовательностью действий	Осознавание бессознательных защитных механизмов (что снижает степень их активизации)

А.Р. Абитов [1] систематизировал различия между механизмами психологической защиты и копинг-стратегиями (табл.2) в рамках выполненного им диссертационного исследования. Таким образом, мы видим, что одним из основных критериев различения выделенных понятий является то, что психологическая защита протекает на бессознательном уровне, а копинг на сознательном [345], [347].

Е.А. Сергиенко [243] высказывает ряд значимых для нашей концепции положений и отмечает, что главным отличительным признаком

совладающего поведения являются его субъективные характеристики, а обращение к исследованию копинг-стратегий в плане анализа психологии субъекта дает возможность изучать поведение, деятельность как опосредованные внутренним миром человека, его субъективными выборами и предпочтениями, его активным построением модели окружающего мира.

Обобщая вышеизложенное, необходимо подчеркнуть, что защиты представляют собой неосознанно функционирующие способы поддержания интрапсихической стабилизации и адаптации к различного рода ситуациям, возникающим вследствие нарушения равновесия личности и окружающей среды. Это такие способы искажения действительности, которые находятся на границе контакта с внешним миром, с целью купирования негативных эмоций. Работа психологических защит искажает или отменяет осмысление конфликта, с помощью блокировки осознания мыслей и действий, таким образом, происходит ее блокировка на входе в систему внутреннего мира. Напротив, предпочтение осознаваемых стратегий совладания с ситуацией – копинг-стратегий – при минимизации работы психологических защит способствует большей открытости системы.

Открытость информационным потокам определяет необходимость упорядочивания и организации внутри системы. Перейдем к прояснению показателей самоорганизации. В целом, самоорганизация понимается как совокупность процессов, порождаемых входением в целое и выражающихся в тенденции к совмещению компонентов целостности и обретении системой новой временной структуры с новыми функциональными свойствами. Составляющие при этом не должны пониматься сугубо в структурном виде, синонимом составляющих является подцелостность, которая не может быть вырвана из целостности без нарушения самой целостности.

Система является самоорганизующейся, если она без специфического воздействия извне обретает какую-либо пространственную, временную или функциональную структуру. В работах И. Пригожина [214] развивается ряд положений в отношении самоорганизации:

1) Мир состоит из открытых и закрытых систем. Системы, для которых характерна способность к самоорганизации – открытые системы.

2) На процессы самоорганизации влияют флуктуации системы, возникающие под влиянием внешнего мира, с которым система взаимодействует.

3) Если флуктуации достигают какого-то рубежа, называемого точкой бифуркации, то система переходит к более высокому иерархическому уровню изменения – диссипативной структуре.

4) Диссипативные структуры или порядок организуется спонтанно, непредсказуемо.

5) Возможности самоорганизации системы связаны с соотношением случайности (внешних воздействий) и детерминированности. Невозможно предсказать путь развития систем, так как нет знаний о точках бифуркации.

Согласно представителям синергетического подхода, в динамической системе возможен процесс самоорганизации, если система удовлетворяет следующим условиям: 1) открытость – наличие потока ресурсов через систему; 2) нелинейность – влияние процессов в системе на ее свойства; 3) неустойчивость к относительно слабым воздействиям; 4) стохастичность – наличие в системе случайных флуктуаций. Система внутреннего мира удовлетворяет данным требованиям. Описывая законы функционирования внутреннего мира, В. Д. Шадриков [309] также определяет внутренний мир как самоорганизующуюся систему. Именно на основе самоорганизации он стремится к устойчивости, которая нарушается постановкой таких задач, решение которых невозможно

отработанными формами поведения. Таким образом, самоорганизующиеся системы – это такие системы, которые способны производить новообразования и опираться на них в последующем развитии.

Рассуждая о самоорганизации в системе, И. Пригожин [214] отмечал, что неравновесные состояния представляют собой функциональную структуру, образующуюся при нарушении симметрии между организмом и средой. Нарушение симметрии происходит из-за поступления информации в открытую систему, в результате чего, вследствие самоорганизации, складывается новое функциональное образование системы – неравновесное состояние. Основываясь на вышеизложенном, в рамках данной работы мы рассматриваем психические состояния как показатель самоорганизации системы внутреннего мира.

Кратко остановимся на анализе проблемы психических состояний. Начало общепсихологическому исследованию психических состояний было положено работами Б. Г. Ананьева [11], выделившего психические состояния в качестве «более высокого уровня интеграции» индивидуальной психики, образующиеся в качестве «сложного ансамбля» объединенных психических процессов, с присущими ему свойствами целостности и единства. Н. Д. Левитов [147] выделил психические состояния в качестве самостоятельной психологической категории и определил их как целостную характеристику психической деятельности за определенный период деятельности, показывающую своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующих состояний и психических свойств личности.

В. А. Ганзен [76] определил психические состояния как временной срез психики человека, отражающий наиболее общие особенности статики и динамики психической жизни в данный момент. Интегрирующую, организующую функцию психических состояний во внутреннем мире

человека подчеркивает И. И. Чеснокова [302], которая считает, что психическое состояние характеризуется единством динамических и инвариантных характеристик, сохраняя некоторую однородность своих характеристик на протяжении какого-либо временного периода, то есть временную стабильность. Психическое состояние в пределах этих характеристик изменчиво по силе, глубине, напряженности.

Наиболее полно осмысление психического состояния как целостного явления возможно с позиции системного подхода. Так, в работах В. А. Ганзена и В. Н. Юренко [76] психическое состояние определяется как целостная, динамическая, уровневая и содержательная характеристика индивидуального актуального сознания, которое детерминировано: 1) предшествующей, наличной и ожидаемыми ситуациями, 2) набором актуализированных свойств личности, 3) предшествующим состоянием. Проявляется психическое состояние в устойчивых объективных и субъективных, внешних и внутренних параметрах психосоматической организации человека, определяющих своеобразие протекания психических процессов.

Используя системный подход, А. О. Прохоров [215] представил психические состояния как систему, которая характеризуется целостностью, многоуровневостью и иерархичностью, полимодальностью. Он определяет психическое состояние как субъективное отражение личностью ситуации в виде устойчивого целостного синдрома в динамике психической деятельности, выражающегося в единстве поведения и переживания в континиуме времени.

Основной для психических состояний определяют интегрирующую функцию [75], которая заключается в сохранении характера динамики и взаимодействия подсистем психики и сомы в промежутках времени между последовательными, значимыми для субъекта изменениями среды.

Не заостряя внимания на различных аспектах изучения психических состояний, остановимся на определении места психических состояний во

внутренней жизни человека. А. О. Прохоров [215] отмечает, что психические состояния, являясь отражением всей психики в целом и доминирующего в данный момент времени определенного ее компонента, исполняют роль связующего звена между психическими процессами и свойствами личности. По отношению к психическому процессу психическое состояние выступает способом его организации в определенный период времени, а по отношению к психическому свойству – выражением этого свойства, при этом образование и формирование психического свойства осуществляется через этап психического состояния. Психическое состояние выступает как развернутое во времени проявление свойств личности.

Однако стоит отметить, что автор, утверждая факт влияния психических состояний на организацию личностной структуры в целом, ограничивается заключением о связующей роли психических состояний между процессами и свойствами. Очевидно, что протекание психического состояния и его психологический статус не сводим только к функционированию психики. В доказательство вышеизложенного приведем положения, высказанные самим же А. О. Прохоровым [215], согласно которым динамика психического состояния обусловлена рядом переменных: внешние условия – психологические свойства личности – и личностный смысл – отношение к ситуации, выражающееся в ее значимости для субъекта.

Продолжая исследования в данном направлении, А. О. Прохоров [215] использует концепцию самоорганизации. Для описания психических состояний как целостной, многоуровневой и иерархической системы им выделены пять аспектов психического состояния: как неделимое целое; как сложное составное целое; его взаимоотношения с психическим целым; цикл существования состояния. При рассмотрении психического состояния как подсистемы большей системы – психики – было обнаружено, что функция психических состояний заключается в



специфическом влиянии на формирование психологических свойств личности и протекание психических процессов, а также на организацию личностной структуры в целом.

Особо отметим, что изменение любой переменной, по мнению А. О. Прохорова [215], приводит к изменению психического состояния. Логично, продолжая мысль автора, сказать, что в переживание как осознанное психическое состояние включаются многие составляющие не психики, а внутреннего мира человека; переживание предполагает не просто течение состояния и рефлексю над его течением, а интенсивную внутреннюю деятельность человека, направленную на переструктурирование внутреннего мира таким образом, чтобы минимизировать энергетические затраты. Это может быть достигнуто путем рассеивания состояния действиями, работой психологических защит, нахождения новых, не только личностных, но и жизненных смыслов, переоценкой жизненного опыта человека, развернутого в ретроспективе и перспективе.

А. О. Прохоровым [215] были выделены равновесные и неравновесные психические состояния. Неравновесные состояния автор разделяет на три группы в зависимости от уровня выраженности психической активности (высокий, средний, низкий). Уровень психической активности состояния обратно-пропорционально связан с его длительностью. Средняя продолжительность неравновесных состояний высокого уровня психической активности – 8 дней, среднего уровня – 4 дня, состояний низкого уровня активности – 45 дней. Эмпирическим путем автором выделено 85 неравновесных психических состояний, при этом 95% этих состояний отнесены к группе эмоциональных.

Эмоциональная природа неравновесных психических состояний показывает их несводимость к гетеростазу системы внутреннего мира человека в целом и может предположительно рассматриваться, как предпосылка к «психологическому гетеростазу».

Необходимо отметить, что в концепции А. О. Прохорова [215] неравновесные состояния рассматриваются как звено, предшествующее возникновению личностных новообразований. Энергия психического состояния либо рассеивается посредством действий субъекта, либо приводит к возникновению новых структур и образований. Автор считает, что в ситуации воздействия психогенных факторов субъект теряет контроль над своим состоянием, которое по силе переживания превосходит регуляторные возможности и снижает адаптивность поведения. Возникает психологическая дезадаптация, душевный кризис, который проявляется на уровне неравновесного психического состояния.

Другими факторами, обуславливающими неравновесность, автор считает противоречие между активными элементами, структурами и подсистемами личности. Эти противоречия, в которых затронуты наиболее значимые «системообразующие» ценности личности, переживаются глубоко и трудно. Очевидно, что психические состояния занимают особое место в системе внутреннего мира человека, неравновесные психические состояния являются условием появления новообразований, таким образом, они определяют самоорганизацию внутреннего мира человека в условиях воздействия информационных факторов. С нашей точки зрения, выделение равновесных и неравновесных состояний и возникновение на этой основе различных личностных новообразований нуждается в развертывании механизмов «включения» новообразований в систему внутреннего мира человека.

Мы уже говорили о том, что внутренней мир является целостной системной. Особая роль во внутреннем «мироощущении» целостности принадлежит процессам самосознания. Самосознание поддерживает целостность внутреннего мира, определяет границы, трансцендирует внутренний мир во внешний, то есть выполняет самоорганизующую функцию, ведь внешнее попадает в целостность опосредованно, через «Я».

Внутренний мир и внешний мир переплетены в образе среды и в образе себя, они взаимоопосредованы.

Самосознание личности является одной из ключевых проблем психологической науки. Большинство ведущих психологов, в частности, Л. С. Выготский [71], А. Н. Леонтьев [154], Б. Г. Ананьев [9], С. Л. Рубинштейн [226], были едины в точке зрения на проблему самосознания как проблему высокого жизненного значения, венчающую психологию личности.

Изучение проблемы самосознания личности осуществлялось как отечественными, так и зарубежными авторами. Наибольший вклад в разработку данной проблемы среди зарубежных исследователей внесли: Р. Бернс [36], Т. Шибутани [315] и др. Фундаментальные исследования самосознания осуществили В. В. Столин [257], [258], И. И. Чеснокова [302], Е. Т. Соколова [250], И. С. Кон [128] и др. Однако современную степень развития психологии самосознания нельзя назвать достаточной [177].

До настоящего времени не существует общепризнанной трактовки самосознания личности. А. Н. Леонтьев [154] понимает самосознание не как любое самописание, самопознание или комплекс самооценок. Самосознание личности направлено на то основное, что составляет ее психологическую сущность – на ее собственный личностный способ интеграции деятельности, интеграции и иерархизации ее мотивов. С точки зрения С. Л. Рубинштейна [226], самосознание – это осознание себя как сознательного объекта, реального индивида, а не осознание своего сознания.

В логической цепочке сознание-самосознание В. П. Зинченко [103] выделяет два слоя сознания: бытийное (сознание для бытия) и рефлексивное (сознание для сознания). Эпицентром сознания является сознание собственного «Я». Венец развития сознания - формирование самосознания, которое автор определяет как осознанное отношение

человека к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям. Структурное единство простейших форм самовосприятия, так называемое «чувство Я», благодаря которому человеку задается его психосоматическая целостность – неотъемлемая часть самосознания, его базис. Способность к самопереживанию оказывается особой универсальной стороной самосознания, которая его порождает, определяет механизм функционирования и детерминирует остальные, дискурсивно-организованные формы психического самоконтроля.

По В. В. Столину [257], процесс самосознания «происходит в виде переживания конфликтных смыслов, в ходе которого для личности становится ясным, что она может преодолеть, что заставляет ее отступить и через какие преграды личность не может переступить даже под жестким давлением обстоятельств» [258, с.23]. Одним из основных механизмов самопознания личности является обнаружение ее собственных черт в ситуации поступка. Процесс самосознания реализуется в виде внутреннего диалога, одной из форм которого является диалог между «Я» и «не-Я». Этот диалог реализует функции стабилизации самоотношения, самопознания путем «вживания» в «не-Я» и отделения «Я» от «не-Я», защиты и поддержания самоотношения, дальнейшей переработки знаний о себе, соотнесения знаний о себе и отношения к себе. Диалогическая активность может отличаться у разных людей как по степени развернутости и свернутости, так и по характеру отношений между участвующими в диалоге инстанциями.

В научной литературе самосознание рассматривается как «совокупность психических процессов, посредством которых личность выделяет себя из окружающего мира, выявляет свою сущность, изменяет отношение к своему прошлому, настоящему и будущему» [86, с. 4]. Чаще всего самосознание рассматривается как ориентировка человека в собственной личности, осознание себя как «Я». Благодаря самосознанию

человек воспринимает себя как индивидуальную реальность, отдельную от природы и других людей. Самосознание предстает как особо сложный процесс, динамическое психологическое образование, которое находится в постоянном движении не только в онтогенезе, но и в повседневном функционировании.

Самосознание является сложно-структурированным многоуровневым образованием [258] и может быть рассмотрено в «вертикальном» и «горизонтальном» планах. «Вертикальное» строение самосознания образует трехуровневую структуру; различия в природе самосознания на каждом уровне определены спецификой трех типов активности человека как организма, социального индивида и личности. Соответствующие три уровня самосознания – организмический (самоощущение), индивидуальный и личностный – имеют различную природу, обладают различным строением, механизмами и функциями.

В «горизонтальном» строении самосознания выделяются три компонента: когнитивный (образ "Я"), эмоциональный (самоотношение) и регулятивный. Эти компоненты, в свою очередь, рассматриваются как имеющие сложное строение. Так, И. И. Чеснокова [302] называет самопознание (когнитивный компонент) начальным звеном и основой существования и проявления самосознания. Через самопознание человек приходит к определенному знанию о себе. Самопознание осуществляется через различные формы соотнесения себя с другими людьми и через соотнесение знаний о себе в рамках «Я и Я». Следующий компонент структуры самосознания – эмоционально ценностное отношение личности к себе (аффективный компонент), согласовывающее внутренние ценности личности, принятые ею в отношении самой себя. Под саморегулированием (регулятивный компонент) поведения автор понимает такую форму регуляции, которая предполагает момент включенности в него результатов самопознания и отношения к себе. Самосознание личности выполняет регулирующую функцию, связанную с самоусовершенствованием и

поисками смысла жизни. Личности нет как без сознания, так и без самосознания. Если в сознании отражается вся окружающая действительность, то объектом самосознания является сам человек, его «Я».

Самосознание является продуктом развития, оно не имеет своей отдельной от личности линии развития, но включается как сторона в процесс ее реального развития [226]. Структура самосознания личности приобретает в ходе ее онтогенетической социализации и является частью ее приобретенного опыта [189].

Самосознание влияет на деятельность человека, его общение, его развитие. Структуры самосознания могут мотивировать, то есть побуждать к конкретной деятельности; могут участвовать в целеобразовании; могут воспрещать те или иные поступки, действие или, напротив, бездействие. Самосознание в его когнитивной и эмоциональной форме может детерминировать отношение к окружающим, а также стиль и характер общения с ними. Самосознание в форме самопознания и самоотношения может влиять на развитие тех или иных черт, и, следовательно, развитие личности в целом; может служить формой самоконтроля в самых различных деятельностных формах проявления человека; может быть основанием приобщения к другим людям [189], [257], [302].

Следует отметить, что, несмотря на обилие исследований в области самосознания личности, раскрывающих структуры, функции, механизмы, генезис самосознания, крайне малочисленны попытки найти место данного феномена во внутреннем мире человека.

В рамках философских исследований М. А. Гаранцев [77] указывает, что самосознание личности является ее динамическим отношением к собственному миру, включает в качестве одного из важнейших компонентов формирование и осознание комплекса отношений к пространству и времени, признаваемым формами существования

внешнего и внутреннего мира. М. С. Каган [112] отмечает, что для выполнения функции саморегуляции сложным функциональным системам необходимо два источника информации – о том, что происходит вне системы, в среде, с которой система связана своей деятельностью, и о том, что происходит внутри нее самой. Описывая данное положение, автор говорит о процессах сознания и самосознания. А. Г. Спиркин [253] так же отмечает, что в самосознание входит осознание парциальных характеристик, на основе которых личность приобретает возможность целостной оценки самой себя и своего места в жизни.

В собственно психологических работах Б. Г. Ананьев [8] рассматривает проблему самосознания в контексте общей проблемы внутреннего мира человека и отмечает, что в этом, относительно обособленном от окружающего, внутреннем мире складываются комплексы ценностей (жизненных планов и перспектив, глубоко личностных переживаний), определенные ориентации образов («портретов», «пейзажей», «сюжетов») и концептов, притязаний и самооценки. Следовательно, автор подчеркивает принадлежность процессов самосознания к внутреннему миру человека, однако их роль и место в нем остается за рамками осмысления.

К вопросу о том, частью какой системы является самосознание, обращается Д. А. Медведев [176]. Ученый отмечает, что ответ на данный вопрос должен, с одной стороны, позволить нам обнаружить психические процессы и элементы, которые не пользуются вниманием исследователей, с другой – создать основу для построения более или менее целостной модели функционирования внутреннего мира человека.

В свою очередь, автор делает попытку определения места самосознания в структуре субъективной реальности человека, при этом категория «субъективная реальность» рассматривается как синоним термина «образ мира». Д. А. Медведев заключает, что самосознание выступает в качестве базового процесса общей структуры субъективной

реальности, продуктом которого является «образ Я» как целостная система представлений человека о себе, и кроме того, является функциональным компонентом субъективной реальности, обеспечивающим взаимодействие между ее коммуникативными и деятельностными компонентами.

В целом, обозначив нерешенную проблему соотношения самосознания и внутреннего мира человека, автор, к сожалению, останавливается лишь на прояснении роли самосознания в содержании образа мира.

Анализируя содержание и функционирование самосознания человека, И. И. Чеснокова [302] поднимает вопрос о соотношении самосознания и внутреннего мира. Считая содержательный мир внутри человека результатом его жизни и деятельности, автор подчеркивает, что работа человека над собой, механизмы регуляции самосознания осуществляются не в замкнутом внутреннем мире, а через деятельность, отношение к людям.

Если мы хотим рассмотреть самосознание через призму процесса самоорганизации внутреннего мира, необходимо обратиться к функциям самосознания. Итак, в качестве двух главных функций самосознания выделяют [250]: а) поддержание внутренней согласованности и самоидентичности; б) познание, самоосмысление и усовершенствование себя. В. И. Моросанова и Е. А. Аронова [184] сосредоточивают фокус своих исследований на регулирующей функции самосознания, отмечая, что развитие личности, ее деятельность и поведение находятся под существенным влиянием самосознания. В. С. Мерлин [180] к основным функциям самосознания относит развитие и самосовершенствование личности.

Подход, в русле которого выполнено настоящее исследование, ставит вопрос о том, в каком качестве аспекты самосознания участвуют в процессе самоорганизации внутреннего мира человека. Анализ взглядов



на функции самосознания позволяет утверждать, что самосознание связано с процессами усложнения и самосовершенствования, так как если проблема самосознания рассматривалась с позиции классической и неклассической парадигм, то речь шла преимущественно о развитии и усложнении личности. Это, с нашей точки зрения, свидетельствует о значимой роли самосознания в самоорганизации системы внутреннего мира человека.

Рассмотрение самосознания как «ядра» внутреннего мира человека, с нашей точки зрения, невозможно без понимания того, что через развитие самосознания человек получает способность к самодетерминации. Для достижения этого уровня целостности должно происходить самосовершенствование и самоусложнение не только самосознания, но и всей системы внутреннего мира, то есть необходимо взглянуть на самосознание в контексте процесса самоорганизации внутреннего мира. Ведь для того, чтобы новообразование закрепилось в системе, необходимо его принятие субъектом, а так как новообразование является продуктом переживаний, на первый план выходит позиция субъекта по отношению к себе и, как следствие, к продуктам своей деятельности. Здесь мы вплотную подходим к феноменологии самоотношения.

Самоотношение является одним из психологических образований самосознания, задача которого – интегрировать внутренний психический мир человека [302]. Отношение личности к себе в своем становлении проходит разные уровни осознания. Переживания, связанные с отношением личности к себе, существуют как в форме непосредственной эмоциональной реакции, так и в «инактуальной форме», когда переживания существуют на уровне интуитивного, недостаточно четко осознаваемого чувства.

Самоотношение находится в динамике, в состоянии непрерывного развития. Человек не осознает отношение к себе постоянно, этот процесс идет в свернутом виде, «инактуальной форме». Однако в некоторые

моменты времени, сталкиваясь с ситуациями, требующими переосмысления, человек актуализирует имеющиеся переживания в свой адрес и тогда эмоции наиболее ясно проступают в сознании. На протяжении жизни личность имеет некоторое количество таких актуализаций, отражать которые позволяют процессы памяти. Каждый раз личность осмысливает и перерабатывает новый эмоциональный опыт на основе имеющегося. Так, наблюдается движение от отдельных ситуативных отношений к более или менее устойчивому, целостному, интегративному самоотношению.

Мы исходили из положения И. И. Чесноковой, согласно которому «адекватно осознанное и последовательное эмоционально-ценностное отношение личности к себе, например, в таких формах как самолюбие, гордость, самоуважение, требовательность, совесть, чувство долга и т.д., является центральным звеном ее внутреннего психического мира, создающим его единство и целостность, согласовывая и упорядочивая внутренние ценности личности, принятые ею в отношении самой себя» [302, с.110]. Анализируя данное утверждение, можно заметить, что самоотношение личности является психологическим образованием, которое включено в процесс самоорганизации системы внутреннего мира человека.

Отечественные и зарубежные авторы в самоотношении выделяют аффективный и когнитивный компоненты, они функционируют на разных уровнях: сознательном и бессознательном. Можно говорить о том, что эмоциональные переживания в адрес собственного «Я» имеют различную степень осознанности, так же, как и когнитивная оценка отношения к собственной личности. Аффективный компонент является онтогенетически более ранним образованием, чем когнитивный. И. И. Чеснокова отмечает, что большая часть пережитого из области отношения личности к себе в свернутом виде переходит в сферу неосознаваемого и актуализируется при определенных условиях,

включаясь в эмоциональную жизнь личности в настоящем и создавая своеобразную апперцепцию ее эмоциональной жизни в будущем.

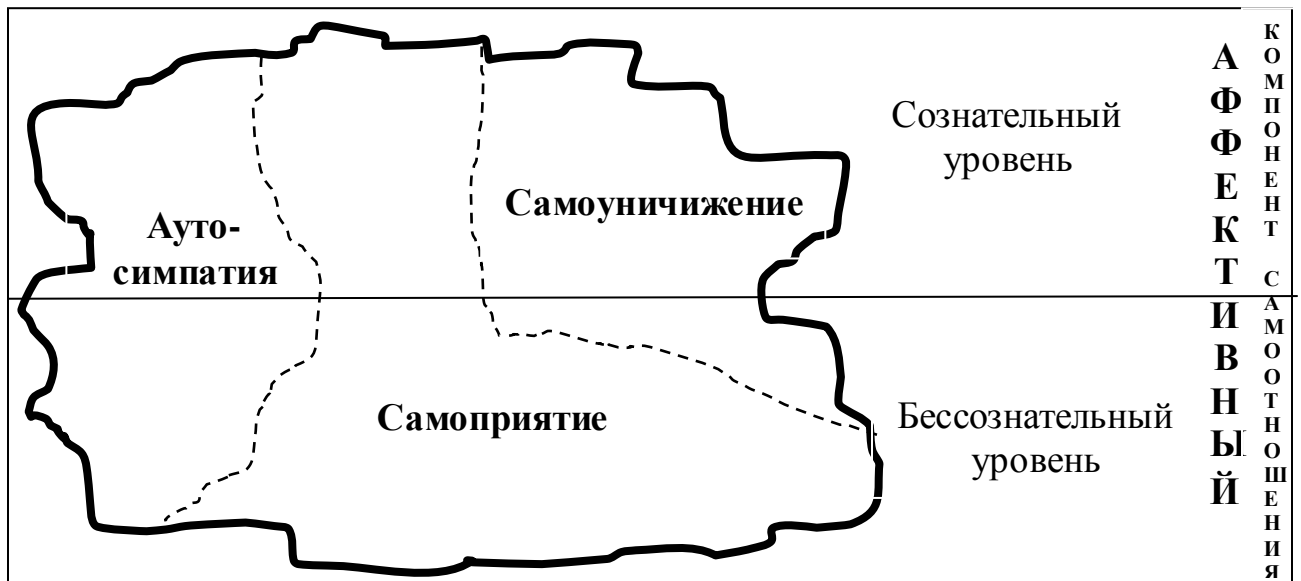


Рис. 6. Аффективный компонент самоотношения личности [229]

С позиций самоорганизации самоотношение как центральное звено внутреннего мира является одним из образований, которые отфильтровывают на уровне бессознательного новообразования, продуцируемые внутренним миром субъекта. Все, что производит субъект – правильность мысли, оценка новизны и оригинальности, пригодности для решения какой-либо актуальной проблемы – производится через призму самоотношения. Мы предложили понятие характер самоотношения личности [118]. Мы рассматриваем характер самоотношения как один из феноменов, который чувствует в самоорганизации внутреннего мира.

При выделении характера самоотношения мы исходили из того, что ауто-симпатия, самопрятие, самообвинение являются аспектами отношения личности к себе и в совокупности составляют его аффективный компонент. При этом отметим, что содержание аффективного компонента самоотношения может иметь разную степень

осознанности. На рисунке 2 мы представили схематическое изображение аффективного компонента самоотношения [229].

Под характером самоотношения мы понимаем соотношение содержания различных составляющих его аффективного компонента на сознательном и бессознательном уровнях. На рисунке 7 представлены профили конфликтного и позитивного характера самоотношения личности.

Под позитивным характером самоотношения мы понимаем согласованность содержания аффективного компонента отношения к себе на сознательном и бессознательном уровнях. Как видно из рисунка 3, позитивный характер самоотношения предполагает самопрятие, любовь, симпатию личности к себе, отсутствие реакций самоуничижения, как на сознательном, так и на бессознательном уровне. Под конфликтным характером самоотношения в данном исследовании понимается противоречие содержания его аффективного компонента на сознательном и бессознательном уровнях.

Характер самоотношения играет значительную роль в самоорганизации внутреннего мира, ведь для того, чтобы новообразование, возникшее в результате самоорганизации, интегрировалось в систему внутреннего мира, необходимо его принятие субъектом, а так как новообразование является продуктом переживаний, на первый план выходит позиция субъекта по отношению к себе и продуктам своей деятельности как следствию.

Если сравнивать работу внутреннего мира разных людей, то в ней обнаружатся черты сходства и, конечно, большие или меньшие различия. Сходство, пожалуй, будет заключаться в том, что у каждого человека есть свой внутренний мир. Но эти внутренние миры могут совпадать и различаться по таким признакам, как направления их наибольшей активности, деятельности, как широта охвата проблем, которые прорабатываются в этом внутреннем мире, как масштаб или калибр этих

проблем, наконец, как конкретная результативность активности этого внутреннего мира [9].

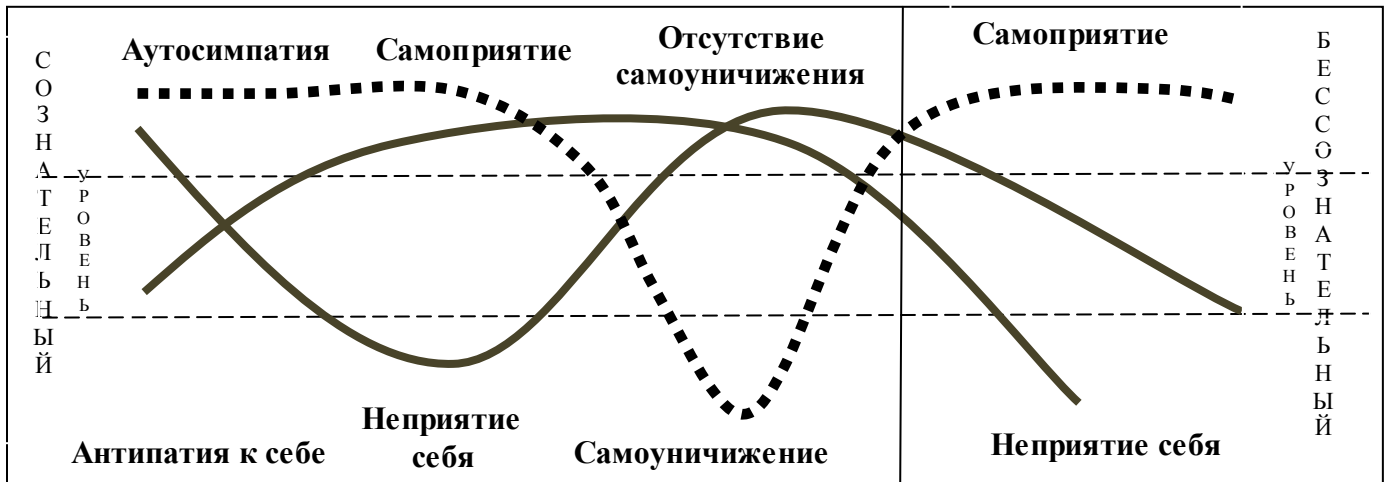




Рис. 7. Профили позитивного и конфликтного характера самоотношения личности [229]

**Примечание:** сплошной линией -  - обозначен конфликтный характер самоотношения личности, пунктирной линией -  - позитивный характер самоотношения личности.

А.А. Бодалев [45], касаясь вопроса об индивидуальном своеобразии субъективного пространства, пытается выявить общие для всех параметры, к которым относит: а) объем или протяженность этого «пространства», определяющиеся тем, что запечатлевается или актуализируется в сознании из окружающего его объективного пространства как в статике, так и в динамике происходящих изменений; б) степень связи содержательного наполнения этого субъективного пространства мира с настоящим, прошлым и будущим, в) зависимость содержательного богатства субъективного пространства мира и роли его в организации жизнедеятельности человека от характера сформированности последнего как личности и как субъекта труда и общения.

Отмечая общие механизмы функционирования внутреннего мира, Д.В. Шадриков [309] указывает, что человек стремится минимизировать психические затраты, именно в этих процессах происходит индивидуализация внутреннего мира.

Мы рассматриваем особенности внутреннего мира как психологической системы с позиции его открытости и самоорганизации. Подробная операционализация свойства открытости системы внутреннего мира представлена выше. В рамках данного раздела мы хотим осветить имеющиеся сведения в психологической литературе о специфике психологических образований, обеспечивающих открытость и связанных с самоорганизацией внутреннего мира у интеллектуально одаренных старшеклассников.

Начнем с открытости внутреннего мира одаренных детей, отталкиваясь от положения В.Д. Шадрикова [309] о том, что внутренний мир есть динамический образ внешнего мира, наполненный переживаниями. Ключ к пониманию специфики внутреннего мира следует искать в особенностях репрезентации внешнего мира. В нейропсихологических исследованиях уже получил подтверждение факт обусловленности восприятия внутренним миром человека. Было показано, что системы, реализующие восприятие, представляют собой некий фильтр для входящих сигналов, одной из особенностей этого фильтра является то, что он создает самоадаптирующиеся системы, параметры адаптации которых зависят от опыта личности.

Описывая ситуацию, сложившуюся в отношении интеллекта в психологии, Н.И. Чуприкова [304] критикует Ж.Пиаже [210] за отсутствие представлений о картине мира и ее репрезентации в сознании человека и об изменениях этой картины по мере интеллектуального развития. Учет этих моментов нашел отражение в компонентной теории интеллекта Р.Стенберга [366] и М.А. Холодной[294]. Так, Р. Стенберг ведет речь о системе информационных процессов, которые оперируют с внутренними репрезентациями объектов и символов.

Любой когнитивный опыт предполагает анализ и структурирование, как на этапе входа информации, так и в интеллектуальном функционировании. Высказанные положения согласуются с

представлениями М.А. Холодной [297], которая считает, что степень структурированности и интегрированности когнитивного пространства определяют тип репрезентирования отображаемой ситуации (то, как человек видит, понимает и интерпретирует происходящее). Индивидуальные различия, по мнению автора, в интеллектуальной одаренности оказываются связанными со своеобразием «видения» действительности.

По мнению М.А. Холодной [297], именно интеллект участвует в построении ментальных репрезентаций. При этом она заключает, что построение особого рода репрезентаций происходящего, связанных с воспроизводством объективного знания о мире, есть основное назначение интеллекта. Значимой представляется и мысль о том, что специфическая роль интеллекта заключается в воспроизведении им таких субъективных состояний, которые не зависят от характеристик воспринимающего субъекта и являются условием объективации всех аспектов познавательной деятельности. Следовательно, значимая роль интеллекта в организации процесса адаптации сводится преимущественно к восприятию и репрезентации проблемной или актуальной ситуации, при этом у интеллектуально одаренных индивидов эта репрезентация является объективированной, позволяющей получить инвариантное знание.

Итак, интеллект определяет особенности репрезентации предметной действительности во внутреннем мире человека. Если это утверждение принять за тезис, то, развивая мысль, мы приходим к пониманию того, что индивиды с разным уровнем интеллектуального развития будут по-разному репрезентировать, то есть иметь субъективные формы видения, понимания, интерпретации происходящего. Таким образом, интеллект, определяющий наряду с другими социальными и ситуативными условиями ментальную репрезентацию событий, имеет особое значение в отношениях между внешним и внутренним миром человека. Учитывая то обстоятельство, что у интеллектуально одаренной личности поступающая

извне информация, как правило, объективирована (по данным Р. Стенберга, именно на построение ментальной репрезентации внешнего воздействия испытуемые, имеющие более высокие показатели интеллекта, больше времени тратили на этап кодирования информации, чем среднеинтеллектуалы).

Сведения об особенностях картины мира интеллектуально одаренных испытуемых крайне малочисленны. Так, Х. Грабер [343] выявила особенности картины мира Ч. Дарвина. Во-первых, в условиях сверхординарного интеллекта ведущими оказываются не универсальные когнитивные механизмы, а индивидуализированные уникальные когнитивные механизмы. Во-вторых, в основе творческих интеллектуальных достижений лежит не столько сформированность формальных операций, сколько интеграция различных «психических содержаний» в идеи знаний, верований, эмоциональных впечатлений, особых состояний сознания и т.д.

К факторам, инициирующим процесс трансформации дарвиновских представлений о мире, Х. Грабер [343] относит возможность обмена мнениями в условиях общения с квалифицированными значимыми другими и чувство «хаоса удовольствия». Эти переживания вызывают особое состояние, обозначенное автором как «сетка инициатив» и выражающееся в наличии некоего множества интенциональных переживаний в виде чувства направления в движении собственных размышлений на всех этапах интеллектуального поиска.

В диссертационном исследовании И.В. Сибгатуллина [245], в рамках вопроса о мироощущении одаренного ребенка, указывает, что подросток воспринимает реальность и с точки зрения своего видения этой реальности, которая определяется развитостью интеллекта, и с точки зрения существующих социальных, норм воспитания и т.д. Особо подчеркивается включенность интеллектуально одаренного подростка в несколько эталонных групп, что может приводить к формированию



различных картин мира, которые по своему содержанию могут быть несовместимы и создают сложности для ориентации в эндогенных средах.

Высказанные положения согласуются с результатами исследования ряда авторов. Так, в контексте обсуждаемого свойства открытости можно рассмотреть результаты изучения интеллекта как фактора подверженности психологическому влиянию. М.Д. Бугаева [54], обобщая результаты выполненного исследования, заключает, что интеллект способствует построению адекватных упорядоченных связей между представлениями под воздействием новой информации и, как следствие, созданию наиболее адекватной и близкой действительности картины мира.

Адекватная и близкая действительности картина мира обеспечивает поступление информации из внешнего мира за счет отсутствия механизмов субъективации и искажения, следовательно, открытость внутреннего мира внешнему миру является высокой.

Исследованию открытой личностной позиции как условию развития одаренности личности посвящена работа О.Н. Финогеновой [273]. Открытую личностную позицию автор понимает как стержневой компонент личности, как тип мировоззрения, проявляющийся в следующих особенностях отношения человека к действительности: высокая активность, непрагматическая мотивация деятельности, доброжелательность, открытость миру в значении отождествлять себя с миром и другими людьми. Открытая личностная позиция связывается автором с такими особенностями личности одаренных детей, как активность, духовность, самотрансценденция, свобода, толерантность. По результатам исследований автор заключает, что интеллектуально одаренных детей отличает открытая личностная позиция, состоящая в повышенной активности личности, наличие интереса к внешнему миру, творческой деятельности, общей непрагматической направленности интересов.

Открытость как базовое свойство личности, характеризующее общее отношение личности к миру, выделяют в качестве атрибута творчества [95]. В экзистенциальной психологии именно открытость рассматривается как основная характеристика человека, как готовность к восприятию всего, что есть в настоящем [333].

Т.Н. Березина [33] в отношении открытости пишет, что открытость лежит в основе важного качества девергентной личности – стремления к разнообразию. При исследовании пространственных характеристик внутреннего мира автор учитывала интеллектуальные характеристики, полагая, что развитие способностей к абстрактному мышлению приводит к доминированию личностных тенденций в типологии внутреннего пространства. Автор подчеркивает мысль, что отсутствие личностного развития ведет к тому, что внутренний мир человека действительно становится отражением внешнего.

Таким образом, у интеллектуально одаренного человека, обладающего объективированной репрезентацией, открытого поступающей информации, образы проникают во внутренний мир, чаще запуская изменения во внутреннем мире одаренной личности, определяя его динамичность, в то время как субъективированная репрезентация обычного человека осуществляет функцию адаптера. В этом случае внутренний мир определяет восприятие окружающей действительности, и человек «видит то, что хочет видеть». Учитывая, что интеллектуально одаренная личность воспринимает действительность более объективно и открыта поступлению новой информации, можно предположить, что требования к перестройке внутреннего мира будут предъявляться в большей степени, следовательно, это определяет большую сложность и динамичность внутреннего мира интеллектуально одаренной личности как системы.

Психологические механизмы лежат в области построения на основе ментальных репрезентаций, определяемых интеллектом, особой картины

мира, отличающейся большей степенью дифференцированности и объективности, изменчивости, открытости к поступлению субъективно новой информации из внешнего мира.

Генерализация защитных форм поведения рассматривается нами как открытость восприятию проблемных ситуаций. В психологической литературе узость репертуара психологических защит связывается со снижением адаптации личности в социуме, что, с одной стороны, позволяет предположить большую эмоциональную уязвимость одаренных подростков - это согласуется с результатами зарубежных исследователей [287], отмечающих повышенную сенситивность данной категории детей. С другой стороны, можно говорить о том, что интеллектуалы чаще прибегают не к использованию пассивных механизмов психологической защиты, а копинг-стратегиям, позволяющих справиться с ситуацией путем ее осознания и преобразования.

В ряде исследований Ю.Д. Бабаевой [25] было показано, что различия в формировании и функционировании психологических механизмов преодоления трудностей – один из основных факторов, влияющих на изменение IQ в ходе возрастного развития. У детей с высоким темпом интеллектуального развития при столкновении с преградами чаще актуализируются механизмы преодоления трудностей, а у замедленно развивающихся – механизмы защиты. В качестве ведущих механизмов психологической защиты интеллектуально одаренных подростков авторами выделяются такие защиты, как рационализация и интеллектуализация. Данную закономерность констатирует А. Анастаси [12], согласно ее мнению, быстро развивающиеся в интеллектуальном плане дети используют механизмы преодоления трудностей, а медленно развивающиеся - механизмы психологической защиты.

С.А. Хазова [282] установила, что для интеллектуально одаренных испытуемых характерно в меньшей степени использование психологических защит при доминирующем использовании стратегий

совладания. Исследуя вопрос о роли психометрического интеллекта в совладании, автор проанализировала корреляционные связи между названными параметрами, однако достоверных связей выявлено не было. Регрессионный анализ позволил сделать вывод о том, что в группе одаренных высокий интеллект влияет на более редкий выбор таких стратегий, как «самообвинение» и «социальная поддержка», и более частый выбор стратегий «обращение к друзьям», «позитивный фокус» и «избегание проблемы».

Подобные результаты получены в исследованиях А.А. Алексопольского [13], который доказал различия в использовании стилей совладания и механизмов психологической защиты у испытуемых с разными показателями интеллектуального ресурса. В частности, было установлено доминирование осознанных стилей совладания при меньшем использовании психологических защит у испытуемых с максимальными показателями интеллектуального ресурса.

Т.Л.Крюковой [138] изучалось влияние интеллекта на выбор стратегий совладания. Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы: уровень развития невербального интеллекта существенно снижает частоту обращения к социальной поддержке, в том числе к друзьям, религиозному опыту, профессиональной помощи, но провоцирует «уход в себя», стремление обдумывать проблему в одиночестве и не рассказывать о ней другим людям. Невербальный интеллект, напротив, влияет на более частый выбор социально-ориентированного совладания, обращения за профессиональной помощью и к религиозной традиции. Испытуемые с высоким уровнем вербального и невербального интеллекта реже не совладают с трудностями и реже используют в целях совладания активный отдых, занятия спортом, чем их сверстники с высоким уровнем вербального и средним уровнем невербального интеллекта.

В контексте обсуждаемого вопроса остановимся на результатах диссертационного исследования Т.Н.Семеновой [240], которая изучала взаимосвязь механизмов психологической защиты и интеллекта. Автор выделила группы испытуемых с высоким, средним и низким уровнями интеллекта и произвела подсчет корреляционных связей между открытостью как чертой личности и механизмами защиты в каждой группе. Положительно прокоррелировали с открытостью в группе высокоинтеллектуалов только два защитных механизма – отрицание (0,55) и проекция (0,59); в группе среднеинтеллектуалов значимых связей установлено не было, а в группе испытуемых с низким интеллектом отрицательные связи были установлены с регрессией (-0,60), проекцией (-0,58) и замещением (-0,64). С нашей точки зрения, это может говорить о том, что чем выше напряженность защит в группе испытуемых с низким интеллектом, тем ниже показатели открытости, и только у высокоинтеллектуальных испытуемых напряженность защит не снижает открытость.

Проведенный анализ показывает, что одаренные имеют особенности при восприятии трудных жизненных ситуаций, при этом доминирование осознаваемых стратегий совладания при минимизации механизмов психологической защиты, бессознательно искажающих восприятие проблемной ситуации, нами будет рассматриваться как показатель открытости внутреннего мира при интеллектуальной одаренности.

По нашим данным исследования характера самоотношения личности интеллектуально одаренных подростков [118], существуют различия в самоотношении интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных подростков. В целом у одаренных подростков, по сравнению со среднеинтеллектуальными, преобладает конфликтный характер самоотношения, проявляющийся в противоречии аспектов самоотношения, представляющих аффективный компонент. Кроме того, автором установлено, что существуют отличия в показателях

самоотношения в зависимости от гендерной принадлежности. Выявлено, что самоотношение одаренных девушек чаще имеет конфликтный характер, чем у одаренных юношей. Также выявлены различия в связях между шкалами самоотношения в группе интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных подростков. В группе интеллектуально одаренных подростков значения коэффициента корреляции редко превышают критические значения, в отличие от показателей, полученных в группе среднеинтеллектуальных подростков. Наиболее существенно отличаются связи между такими шкалами самоотношения, как «самоуважение» и «аутосимпатия», «самоприятие» и «самоуверенность». Данные свидетельствуют об отличиях в микроструктуре самоотношения одаренных и среднеинтеллектуальных детей, заключающихся в жестких взаимосвязях между аффективным и когнитивным компонентами самоотношения у среднеинтеллектуальных и невыраженных связях между этими компонентами у интеллектуально одаренных подростков. Таким образом, структура самоотношения интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных подростков имеет различия. Отличия между интеллектуально одаренными и среднеинтеллектуальными подростками состоят в преобладании конфликтного характера самоотношения, а также в особенностях его микроструктуры у одаренных учащихся по сравнению со среднеинтеллектуальными.

Данные в отношении восприятия другого человека интеллектуально одаренными людьми крайне малочисленны. К. Абромса [цит. по 199] отмечает, что раннее речевое развитие приводит к раннему появлению у одаренных социализированных форм проявления агрессии, что просоциальное поведение (альтруизм) также связано с уровнем интеллектуального развития. Таким образом, в отношении других людей одаренные более добры и более агрессивны. Прямо пропорциональная взаимосвязь альтруизма и уровня интеллекта отмечается Т.Н. Березиной [33].

Изучая особенности коммуникативных установок подростков с разным уровнем интеллекта, Л.Я. Ясюкова [330] констатирует уважительное отношение к чужим взглядам, признание равных прав за представителями различных культур, только в выборке подростков с наиболее высоким уровнем интеллекта. Доброжелательное отношение к близким людям свойственно также высокоинтеллектуальным подросткам, они способны к конструктивному деловому взаимодействию с людьми, которые им не нравятся, но в ситуациях бытового взаимодействия могут не скрывать неприязни. В стрессовых ситуациях подростки с высоким интеллектом ведут себя наиболее сдержанно, но именно они наиболее чувствительны к стрессу и тяжело его переносят. Учащиеся с высоким уровнем интеллектуального развития не склонны откладывать решение проблем, начинают действовать сразу, как только они возникают, и кроме того, лучше умеют находить рациональный выход из стрессовых ситуаций, самостоятельно решая возникшие проблемы. Резюмируя результаты проведенного исследования, Л.Я. Ясюкова приходит к выводу, что высокий уровень интеллекта позволяет подросткам своевременно и самостоятельно решать возникшие в сфере общения проблемы и формировать личностную толерантность.

В выполненной под нашим руководством магистерской диссертации И.А. Шишкиной показано, что подростки с высоким уровнем интеллекта более позитивно воспринимают других людей с позиции симпатии, уважения, доверия, по сравнению с подростками, имеющими нормальный уровень интеллектуального развития.

Проведенный теоретический анализ позволяет нам теоретически обосновать наше предположение о большей открытости и особой самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников, однако для перехода на эмпирический уровень исследования необходимо операционализировать психологические образования, работа которых связана с открытостью и самоорганизацией.

### 2.3. Организация и методическое обеспечение исследования

Нами использовалась комплексная программа идентификации интеллектуально одаренных старшеклассников: анализ реальных достижений детей и старшеклассников в различных предметных олимпиадах, конференциях, творческих конкурсах, применялись валидные методы психодиагностики, различные источники информации об одаренных детях (экспертные оценки учителей и родителей, наблюдение, беседа).

Приняло участие в исследовании 845 старшеклассников. Учащиеся участвовали в диагностическом обследовании на первом этапе применялся теста интеллекта Р. Кеттелла и набор креативных тестов Ф. Вильямса. Кроме того, проводилась беседа с учителями, работающими с данными старшеклассниками. На основании результатов тестирования и анализа реальных достижений нами были сформированы три группы старшеклассников.

В первую группу вошли интеллектуально одаренные старшеклассники с явной формой одаренности. Количество испытуемых в данной группе составило 78 человек, из них по половому составу 53% мальчиков и 47% девочек, коэффициент интеллекта изменялся в пределах от 120 до 145 IQ. Показатели креативности - выше среднего; все испытуемые являлись победителями и призерами областной, городских и всероссийских олимпиад, творческих конкурсов и научных конференций.

В группу со скрытой формой одаренности были включены 84 человека, По половому составу - 50% мальчиков, 50% - девочек, коэффициент интеллекта изменялся в пределах от 120 до 145 IQ, показатели креативности вышесреднего, т.е имеющие идентичный первой группе интеллектуальный потенциал, но не имеющие достижений в



интеллектуальной деятельности, но обучающиеся по программам повышенной сложности.

В группу старшекласников с обычными интеллектуальными возможностями были включены 80 человек. Их коэффициент интеллекта варьировал в пределах от 83 до 112 IQ; показатели креативности принимали значение от «ниже среднего» до «средний»; по половому составу - 50% мальчиков, 50% - девочек. Схема этапов эмпирического исследования представлена на рис. 8.

Были выделены три группы: I – интеллектуально одаренных старшекласников с явной формой одаренности, группа II – интеллектуально одаренных старшекласников со скрытой формой одаренности, группа (группа III) – старшекласники с обычными интеллектуальными возможностями. Респонденты выделенных групп обучались в классах, смешанных по интеллектуальным характеристикам и половому составу; всего было обследовано 42 учебных коллектива (12 – в МОУ Лицей ИГУ г. Иркутска, 18 – в МОУ СОШ № 38 г. Ангарска, 12 - в МОУ Гимназия 44 г. Иркутска). В сборе и обработке данных принимали участие С.В. Дубровина, Е.В. Лола, Т.С. Спешилова, И.А. Шишкина.

Для диагностики уровня интеллекта использовался тест интеллекта Р. Кеттелла [85]. Диагностика креативности проводилась с использованием адаптированного варианта тестов Ф. Вильямса (САР) в обработке Е.Е. Туник [265]. Диагностика поведенческих характеристик проводилась по Дж. Рензулли посредством «Шкалы рейтинга поведенческих характеристик».

Тест для измерения интеллекта Р. Кеттелла [85] предназначен для измерения уровня интеллектуального развития, независимо от влияния факторов окружающей среды (культуры, образования и т.д.), так называемого «чистого» интеллекта. Р. Кеттеллом тест был опубликован в 1958 г. Культурно - независимый тест интеллекта опирается на двухфакторную модель интеллекта предполагающую «общий флюидный

фактор» (или «свободный интеллект») –  $g_1$ , и «общий кристаллический фактор» (или «связанный интеллект») –  $g_2$ .

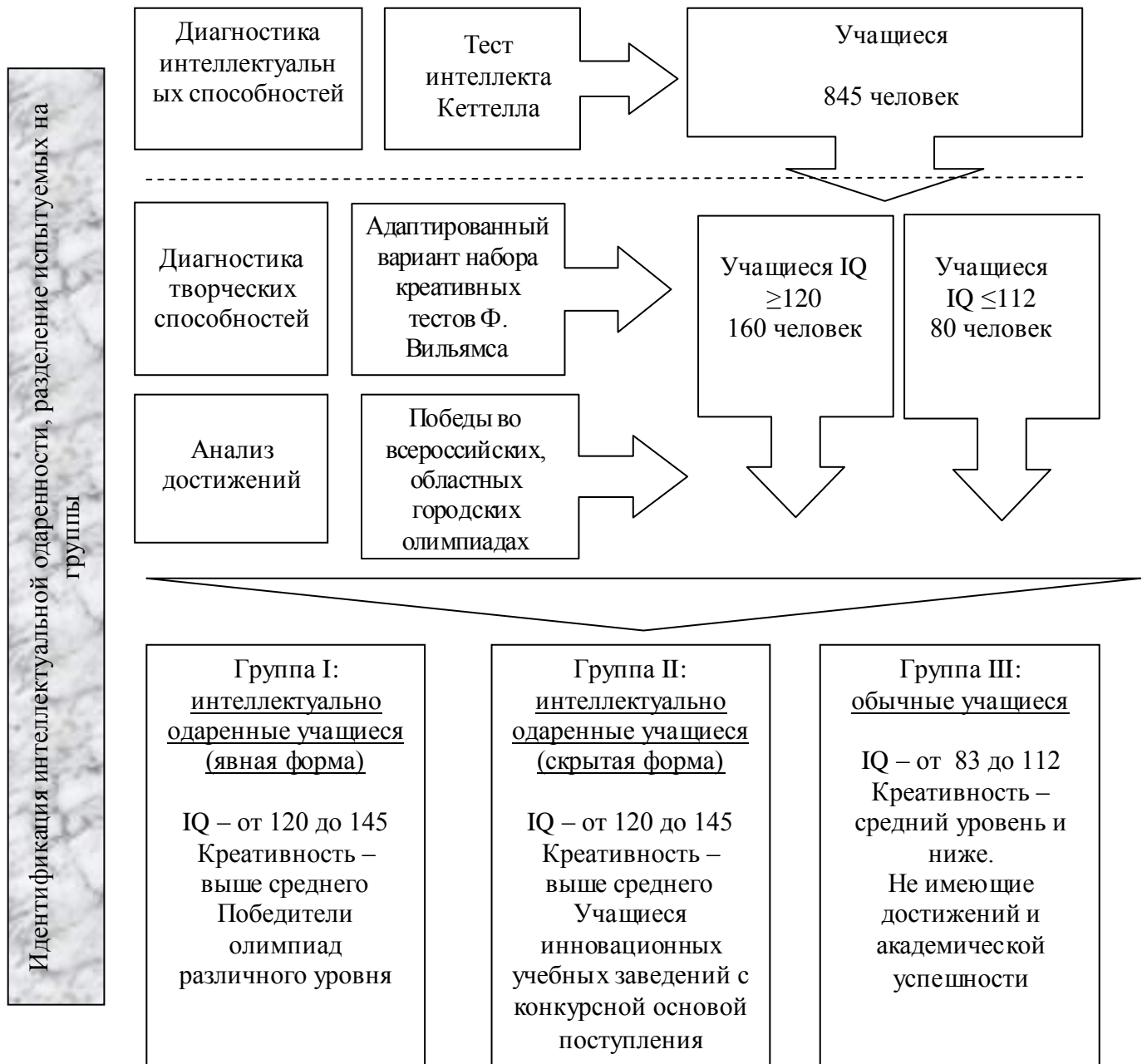


Рис. 8. Схема выделения групп испытуемых участвующих в исследовании

В тесте имеется три варианта: для детей 4 – 8 лет и умственно отсталых взрослых, для детей 8-12 лет и взрослых, не имеющих высшего образования, для учащихся старших классов, студентов и образованных взрослых. Второй и третий вариант теста состоят из двух частей, построенных по аналогии. Каждая часть включает в себя графические

задания, которые разбиты на четыре субтеста: распознавание и продолжение закономерных изменений в рядах фигур, - определение общих черт, особенностей фигур, дополнения к комплектам фигур, перестановка фигур, первоначально расположенных в определенном порядке. Р. Кеттелл исходит из того, что издание теста для измерения общих способностей, «очищенных от наслоений культуры», возможно, прежде всего, на основе перцептивных заданий, в которых интеллект проявляется через восприятие. Время решения каждого субтеста ограничено. Задания в каждом субтесте расположены в порядке нарастания сложности, все задания имеют только одно правильное решение. Исходные оценки с помощью таблиц преобразуются в процентиля и IQ-показатель стандартный с  $\sigma = 16$ . По данным Р. Кеттелла, показатель корреляции со шкалой Стэнфорд-Бине равен 0,56. Коэффициент надежности методом расщепления теста составляет 0,70 – 0,92. Валидность изучалась путем корреляции с результатами других тестов интеллекта.

Диагностика уровня креативности осуществлялась посредством адаптированного варианта набора креативных тестов Ф. Вильямса. Тест включает в себя два варианта: теста дивергентного (творческого) мышления и теста творческих личностных характеристик. Мы использовали модифицированный и адаптированный вариант набора креативных тестов Вильямса, в обработке Е.Е. Туник [265]. Методики используются для идентификации и оценки наиболее важных факторов, связанных с творческими способностями. Тест дивергентного мышления направлен на диагностику комбинации правополушарных визуально - перцептивных показателей и вербальных левополушарных показателей. Данные оцениваются с помощью четырех факторов дивергентного мышления таких как беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, полученных в результате факторного анализа, при исследовании интеллекта (Гилфорд).

1. Беглость – продуктивность, определяется путем подсчета количества рисунков, независимо от их содержания.

2. Гибкость - число изменений категории рисунка, считая от первого рисунка. Четыре возможные категории: живое, механическое, символическое и видовое.

3. Оригинальность – местоположение (внутри – снаружи относительно стимульной фигуры), где выполняется рисунок.

4. Разработанность – симметрия – асимметрия, где расположены детали, делающие рисунок асимметричным.

5. Название – богатство словарного запаса (количество слов использованных в названиях) и способность к образной передаче сути изображенного на рисунке (прямое описание или скрытый линией).

На втором этапе эмпирического исследования изучались открытость и самоорганизация внутреннего мира интеллектуально одаренных и обычных учащихся. Дифференциация групп была выполнена для того, чтобы на основе сопоставительного анализа определить то общее в свойствах внутреннего мира, что присуще старшеклассникам с явной и скрытой формами интеллектуальной одаренности, и тем самым прояснить роль интеллектуальной одаренности как психологического образования в системе внутреннего мира. А констатация различий между двумя группами одаренных позволит определить факторы, которые связаны с реализацией интеллектуального потенциала.

Для изучения открытости познавательной позиции была использована методика "Идеальный компьютер [294]. В качестве показателя открытости познавательной позиции выступает процент объективированных по сравнению субъективированными вопросов и процент категориальных по сравнению с фактическими вопросов. Процент рассчитывается от общего количества вопросов, которые испытуемый задает идеальному компьютеру, имеющего возможность ответить на абсолютно на все вопросы.

## Операционализация исследуемых переменных

Свойства внутреннего мира	Показатель	Психодиагностический инструментарий
Открытость	открытость познавательной позиции	методика «Идеальный компьютер» М.А. Холодной.
	картина мира	семантический дифференциал, графическая методика «Картина мира» разработанная Т.А. Климонтовой, Е.А. Лолой
	генерализация защитных форм поведения	методика «Индекс жизненного стиля» Р. Плучека, Г. Келлермана, Г. Конте. Копинг-стратегии, методика для психологической диагностики копинг-механизмов Е. Хейма, в адаптации Л.И. Вассермана.
	восприятие другого человека	методика, разработанная под нашим руководством И.А. Шишкиной
Самоорганизация	самоотношение	тест-опросник самоотношения, разработанный В.В Столиным, С.Р. Пантлеевым, и проективная методика «Косвенного исследования структуры самооценки» Е.Т. Соколовой, Е.О. Федотовой,
	психические состояния	методика определения доминирующего состояния Л.В. Куликова и методика «Рельеф психического состояния» А.О. Прохорова.
	сложность-простота внутреннего мира	методика «Карта внутренней страны» Т. Зинкевич-Евстигнеевой.

Сначала по индивидуальному протоколу подсчитывается количество объективированных - субъективированных вопросов по всему объему заданных вопросов, затем количество категориальных - фактических

вопросов также по всему объему заданных вопросов. Таким образом, каждый вопрос оценивался дважды по двум критериям: объективированность-субъективированность, категориальность-фактичность.

Мера открытости обнаруживает себя в преобладании объективированных и категориальных вопросов, тогда как мера закрытости простоты, напротив, - в преобладании субъективированных и фактических вопросов.

Для изучения картины мира интеллектуально одаренных старшеклассников был проведен ассоциативный эксперимент, направленный на выделение объектов, составляющих понятие «картина мира». В ходе исследования респондентам было предложено испытуемым выделить 15 объектов, составляющих понятие «картина мира». Было установлено, что выделенное понятие старшеклассники оценивают достаточно не одинаково. В результате ассоциативного эксперимента, позволил было выделено 12 объектов, составляющих понятие «картина мира» таких как: я, реальность, ответственность, семья, жизнь, смерть, угроза, настоящее, независимость, прошлое, будущее, окружающий мир.

Был применен семантический дифференциал с целью психологической расшифровки выделенных с помощью ассоциативного эксперимента объектов, составляющих, по мнению респондентов, понятие «картина мира», а также определение непосредственных различий личностного смысла понятия у групп испытуемых явной, скрытой интеллектуальной одаренностью обычных старшеклассников. Личностный семантический дифференциал включает 21 биполярную шкалу, отражающую содержание 12 объектов.

Метод семантического дифференциала относится к методам экспериментальной семантики и является одним из методов построения семантических пространств. Разработан психологом во главе с Ч. Осгудом в ходе исследования механизмов синестезии. Метод получил широкое

применение в исследованиях, связанных с восприятием и поведением человека, а так же анализом социальных установок и личностных смыслов. Обработка данных проводилась с помощью анализа семантических универсалий факторного, корреляционного анализов.

Факторный анализ позволил уменьшить размерность исходных данных. В результате факторного анализа осуществлен переход от множества исходных переменных к факторам, меньшему множеству переменных. Фактор рассматривается в качестве причины совместной изменчивости нескольких исходных переменных. В основе факторного анализа лежит анализ корреляций множества признаков в исследовании.

Качественно описать изучаемые объекты позволил анализ семантических универсалий. Семантическая универсалия это полученная экспериментальным путем совокупность неслучайных описаний. Представляет собой список выделенных для данного объекта оценивания координат, которые одинаково оценили большинство испытуемых группы.

Для изучения сложности картины мира, совместно с Лолой Е.В., была разработана графическая методика «картина мира». Процедура проведения и обработка результатов. Испытуемым предлагается лист бумаги формата А 4.

**Инструкция.** Картина мира индивидуальна для каждого человека, она состоит из объектов, к которым у человека может быть разное отношение. Изобразите схематично с помощью геометрических фигур Вашу картину мира, используя (круг) для изображения объектов, к которым Вы относитесь положительно, (квадрат) – нейтрально и (треугольник) – при отрицательном отношении к объекту. Если Ваше отношение к объекту неоднозначно, для изображения используйте объединение фигур. Стрелками обозначьте взаимосвязи между объектами (если они есть) - прямые

—————→ и взаимнообратные ←————

**Обработка и интерпретация результатов исследования.**

При обработке результатов подсчитывается общее количество изображенных объектов. Отдельно в процентном соотношении подсчитывается количество объектов, которые имеют различную, а также неоднозначную эмоциональную окраску. Подсчитывается общее количество связей, из них – прямых и взаимобратных. Анализируется направленность связей: экстервальная или интервальная. Данные заносятся в таблицу (см. приложение 2). Далее осуществляется классификация объектов. Выделяются следующие классы объектов: Я, предметный мир, мир социальной жизни, планета Земля, космос, абсолют.

Для изучения эмоционально-оценочных параметров восприятия человека человеком разработана и предложена методика, направленная на изучение восприятия незнакомых людей по фотографии (под нашим руководством Шишкиной И.А.).

Испытуемому предлагается стимульный материал: фотографии и анкета, включающие в себя вопросы, касающихся различных параметров восприятия человека, изображенного на фотографии. Методика разработана для трех возрастных групп подросткового, юношеского и взрослого возраста. Стимульный материал сформирован из 20 фотографий таким образом: 50% - фотографии мужчин и 50% - женщин. Фотографии испытуемым предъявляются в случайной последовательности. По восприятию фотографий испытуемые отвечают на вопросы анкеты.

В процессе формирования стимульного материала учитывались ряд условий: на фотографии изображен только корпус человека; для исключения влияния на восприятие различных факторов было устранено присутствие на фотографиях различных атрибутов, а также атрибутов внешности воспринимаемого человека. Так, стиль одежды может указывать на род занятий, профессиональную деятельность, социальный и материальный статус. Для минимизации установки при восприятии, изображенного на фото человека, были исключены изображения с предметами, ассоциирующимися с какой-либо рода деятельностью,



животными, предметами роскоши, цветами, автомобилями, спиртными напитками, а так же фото, носящее эротический характер. На фотографиях были изображены только европеоиды. Ответы на вопросы, в анкете предполагают несколько вариантов. Вопросы анкеты представлены в виде таблицы. Инструкция испытуемому: «Вам предлагается оценить людей, изображенных на фото, ответив на вопросы анкеты» (см. приложение 4).

Вопросы предполагают оценку людей, изображенных на фотографиях, по ряду параметров, таким как: выраженность уважения и симпатии, доверие незнакомому человеку, его физическую привлекательность, общительности. Кроме того, испытуемым предлагается оценить изображенных на фотографиях не только с личностной позиции, но и предположить как будут оценивать людей, изображенных на фотографиях, другие люди. В содержание анкеты включены также вопросы, предполагающие субъективную оценку здоровья, физической привлекательности, умственных возможностей по сравнению с большинством других известных им людей. Анкета показывает насколько оценивает себя испытуемый и отличия этой оценки от того, как он оценивают, изображенных на фотографиях другие люди. Таким образом, можно косвенно получить данные о самооценке испытуемого. Например, испытуемый не указывает параметры, по которым, другой человек превосходит его, это свидетельствует косвенно о высокой самооценке.

В содержание анкеты включены вопросы для оценки биологического возраста, изображенных на фотографиях людей. Учитывая то обстоятельство, что испытуемым предлагаются фотографии людей той же возрастной группы, в которую входят они, результаты диагностики позволяют получить сведения о соответствии представлений о возрасте и о том, как может выглядеть человек в данный возрастной период.

Таким образом, в методике заложены оценки восприятия человеком с двух позиций: «Я» и «другие». Включение в анкету вопросов для оценки, изображенных на фотографиях, с позиции других людей, позволяет получить косвенный портрет системы отношений к другим людям, интроецированным во внутренний мир испытуемого. Обработка результатов проводится путем суммирования числа положительных ответов испытуемого по указанным параметрам анкеты и определения среднего значения выраженности этого параметра на основе результатов восприятия 20 фотографий. Результаты могут представлены виде профиля восприятия другого человека, как с позиций собственной личности, так и с позиции других людей.

Генерализация защитных форм поведения исследовалась при помощи опросника «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, *LSI*). Данный опросник предназначен для диагностики механизмов защиты «Я». Предложен Р. Плучеком, Г. Келлерманом и Г. Конте в 1979г.

Опросник состоит из 97 утверждений, предполагающих ответы по варианту «верно или не верно». Измеряются 8 видов защитных механизмов: вытеснение, отрицание, замещение, компенсация, реактивное образование, проекция, интеллектуализация (рационализация) и регрессия. Защитному механизму соответствуют от 10 до 14 утверждений, описывающих личностные реакции человека, возникающие в различных ситуациях.

В процессе обработки результатов при помощи специального ключа подсчитывается суммарный балл по всем ответам. Сырые оценки переводятся в процентиля, строится профиль защитной структуры обследуемого. Авторы опросника считают что, использование защитных механизмов, хотя они и относятся к области бессознательного, не обязательно остается вне сознания человека, что и дает возможность их диагностики. Опросник основан на теории, устанавливающей взаимосвязь защитных механизмов с различными клинико-диагностическими

критериями и аффективными состояниями. Имеются представлены сведения о достаточно высокой валидности и надежности опросника, опросник стандартизирован.

Бернский опросник «Способы преодоления критических ситуаций» - методика Э. Хайма. Она исследует 26 ситуационно-специфических вариантов копинга, распределенных в соответствии с тремя основными сферами психической деятельности на когнитивный, эмоциональный и поведенческий копинг-механизмы. Методика адаптирована в лаборатории клинической психологии Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, под руководством д.м.н., профессора Л. И. Вассермана. Методика позволяет диагностировать когнитивные копинг-стратегии:

1. Игнорирование – «Говорю себе: в данный момент есть что-то важнее, чем трудности»
2. Смирение – «Говорю себе: это судьба, нужно с этим смириться»
3. Диссимуляция – «Это несущественные трудности, не все так плохо, в основном все хорошо»
4. Сохранение самообладания – «Я не теряю самообладания и контроля над собой в тяжелые минуты и стараюсь никому не показывать своего состояния»
5. Проблемный анализ – «Я стараюсь проанализировать, все взвесить и объяснить себе, что же случилось»
6. Относительность – «Я говорю себе: по сравнению с проблемами Других людей, мои – это пустяк»
7. Религиозность – «Если что-то случилось, то так угодно Богу»
8. Растерянность – «Я не знаю, что делать, и мне временами кажется, что мне не выпутаться из этих трудностей»
9. Придача смысла – «Я придаю своим трудностям особый смысл, преодолевая их, я совершенствуюсь сам»
10. Установка собственной ценности – «В данное время я полностью не могу справиться с этими трудностями, но со временем

смогу справиться и с ними, и с более сложными».

#### Б. Эмоциональные копинг-стратегии

1. Протест – «Я всегда глубоко возмущен несправедливостью судьбы ко мне и протестую»
2. Эмоциональная разрядка – «Я впадаю в отчаяние, я рыдаю и плачу»
3. Подавление эмоций – «Я подавляю эмоции в себе»
4. Оптимизм – «Я всегда уверен, что есть выход из трудной ситуации»
5. Пассивная кооперация – «Я доверяю преодолению своих трудностей другим людям, которые готовы помочь мне»
6. Покорность – «Я впадаю в состояние безнадежности»
7. Самообвинение – «Я считаю себя виноватым и получаю по заслугам»
8. Агрессивность – «Я впадаю в бешенство, становлюсь агрессивным»

#### В. Поведенческие копинг-стратегии

1. Отвлечение – «Я погружаюсь в любимое дело, стараясь забыть о трудностях»
2. Альтруизм – «Я стараюсь помочь людям и в заботах о них забываю о своих горестях»
3. Активное избегание – «Стараюсь не думать, всячески избегаю сосредотачиваться на своих неприятностях»
4. Компенсация – «Стараюсь отвлечься и расслабиться (с помощью алкоголя, успокоительных средств, вкусной еды и т. п.)»
5. Конструктивная активность – «Чтобы пережить трудности, я берусь за осуществление давней мечты (еду путешествовать, поступаю на курсы иностранного языка и т. п.).»
6. Отступление – «Я изолируюсь, стараюсь остаться наедине с собой»
7. Сотрудничество – «Я использую сотрудничество со значимыми мне людьми для преодоления трудностей»
8. Обращение – «Я обычно ищу людей, способных помочь мне советом»

Виды копинг-поведения были распределены на три основные группы по степени их адаптивных возможностей: адаптивные,

относительно адаптивные и неадаптивные.

Адаптивные варианты копинг-поведения. Среди когнитивных копинг-стратегий к ним относятся: «проблемный анализ», «установка собственной ценности», «сохранение самообладания» – формы поведения, направленные на анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них, повышение самооценки и самоконтроля, более глубокое осознание собственной ценности как личности, наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций. Среди эмоциональных копинг-стратегий: «протест», «оптимизм» – эмоциональное состояние с активным возмущением и протестом по отношению к трудностям и уверенностью в наличии выхода в любой, даже самой сложной, ситуации. Среди поведенческих копинг-стратегий: «сотрудничество», «обращение», «альтруизм» – под которыми понимается такое поведение личности, когда она вступает в сотрудничество со значимыми (более опытными) людьми, ищет поддержки в ближайшем социальном окружении или сама предлагает ее близким в преодолении трудностей.

Неадаптивные варианты копинг-поведения. Среди когнитивных копинг-стратегий к ним относятся: «смирение», «растерянность», «диссимуляция», «игнорирование» – пассивные формы поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и интеллектуальные ресурсы, с умышленной недооценкой неприятностей. Среди эмоциональных копинг-стратегий: «подавление эмоций», «покорность», «самообвинение», «агрессивность» – варианты поведения, характеризующиеся подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, покорности и недопущения других чувств, переживанием злости и возложением вины на себя и других. Среди поведенческих копинг-стратегий: «активное избегание», «отступление» – поведение, предполагающее избегание мыслей о неприятностях, пассивность, уединение, покой, изоляция, стремление уйти от активных интерперсональных контактов, отказ от решения проблем.

Относительно адаптивные варианты копинг-поведения, конструктивность которых зависит от значимости и выраженности ситуации преодоления. Среди когнитивных копинг-стратегий к ним относятся: «относительность», «придача смысла», «религиозность» – формы поведения, направленные на оценку трудностей в сравнении с другими, придание особого смысла их преодолению, вера в Бога и стойкость в вере при столкновении со сложными проблемами. Среди эмоциональных копинг-стратегий: «эмоциональная разрядка», «пассивная кооперация» – поведение, которое направлено либо на снятие напряжения, связанного с проблемами, эмоциональным отреагированием, либо на передачу ответственности по разрешению трудностей другим лицам. Среди поведенческих копинг-стратегий: «компенсация», «отвлечение», «конструктивная активность» – поведение, характеризующееся стремлением к временному отходу от решения проблем с помощью алкоголя, лекарственных средств, погружения в любимое дело, путешествия, исполнения своих заветных желаний.

Показаниями к использованию предлагаемой методики Э. Хейма являются: исследование неадаптивных форм копинг-стратегий у лиц, находящихся в стрессовых ситуациях, для коррекции их копинг-поведения; проведение групповой или индивидуальной психотерапии, в ходе которых выявляются неадаптивные формы копинг-стратегий для последующей их коррекции и формирования адаптивного копинг-поведения; составление психогигиенических и психопрофилактических программ с учетом формирования адаптивных форм копинг-поведения как для здоровых лиц, подвергающихся стрессу, так и для больных пограничными нервно-психическими расстройствами. Противопоказаний к использованию методики нет.

Для изучения самоотношения применялся тест-опросник самоотношения В.В. Столина – С.Р. Пантилеева [55], построенный в соответствии с разработанной В.В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения и диагностирующий осознанный уровень

самоотношения личности. Этот тест представляет собой многомерный психодиагностический инструмент, основанный на принципе стандартизированного самоотчета.

Опросник включает следующие шкалы: Шкала S – измеряет интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» испытуемого.

Шкала 1 – самоуважение. Она состоит из 15 пунктов, объединяющих утверждения, касающиеся «внутренней последовательности», «самопонимания», «самоуверенности». Здесь речь идет о таком аспекте самоотношения, который эмоционально и содержательно объединяет веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимание самого себя.

Шкала 2 – аутосимпатия. Состоит из 16 пунктов, объединяющих утверждения, в которых выражается дружелюбность-враждебность к собственному «Я». В шкалу вошли пункты, касающиеся «самопрития», «самообвинения». В содержательном плане она на позитивном полюсе объединяет одобрение себя в целом и существенных частностях, доверие к себе и позитивную самооценку; на негативном полюсе – выделение в себе преимущественно недостатков, низкую самооценку, готовность к самообвинению. Пункты свидетельствуют о таких эмоциональных реакциях на себя, как раздражение, презрение, издевка, вынесение самоприговоров.

Шкала 3 – ожидание положительного отношения от других. Данная шкала состоит из 16 пунктов, отражающих ожидание позитивного или негативного отношения к себе окружающих. Человек, ожидающий антипатичного отношения к себе, ждет его как от большинства, от посторонних или мало с ним связанных людей, так и от немногих, любовь которых ему важна. От других людей такой человек ждет отрицания его внутренних достоинств, антипатии к его внешности. При этом он

принимает (постулируемую им) антипатию других. Это проявляется в том, что и себе желает добра по-настоящему, считает себя уникальным, непохожим на других, не ставит перед собой задачу на увеличение самоуважения.

Шкала 4 – самоинтерес. Она состоит из 8 пунктов, отражает меру близости к самому себе, в частности, интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своем интересе для других.

Опросник также содержит 7 шкал, направленных на измерение выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес «Я» испытуемого: шкала 1 – самоуверенность; шкала 2 – отношение других; шкала 3 – самопринятие; шкала 4 – саморуководство, самопоследовательность; шкала 5 – самообвинение; шкала 6 – самоинтерес; шкала 7 – самопонимание.

Данная версия опросника позволяет выявить три уровня самоотношения, отличающиеся по степени обобщенности: глобальное самоотношение; самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданию отношения к себе; уровень конкретных действий (готовность к ним) в отношении к своему «Я».

В процессе обработки при помощи специального ключа подсчитывается суммарный балл по всем ответам. Сырые оценки переводятся в процентиля, строится профиль структуры самоотношения обследуемого.

Опросник стандартизирован, имеются данные об удовлетворительной ретестовой надежности (коэффициенты от 0,57 до 0,90 по отдельным шкалам, интервал ретеста 7 – 10 дней).

Проективная методика «Косвенное измерение системы самооценок» [250] создана на основе принципов проективного и психосемантического подходов к психодиагностике личности. Авторами данной методики являются Соколова Е.Т., Федотова Е.О.



Методика косвенного измерения системы самооценок предполагает, что уровень самоуважения – неаддитивная производная от частных самооценок, опосредованная системой личностных смыслов «Я» и когнитивным стилем личности. Процедура описания и ранжирования схематически изображенных лиц допускает проекцию как положительных, так и отрицательных личностных черт, и, следовательно, диагностирует менее осознанный уровень самоотношения. Таким образом, использование косвенной проективной процедуры позволяет избежать феноменов социальной желательности и самопрезентации при изучении самоотношения. Психосемантические методы позволяют исследовать самооценку более дифференцированно с учетом ее внутренней структуры и связи с самосознанием личности. Исходя из положения В.В. Столина о том, что эмоциональное отношение индивида к себе строится по осям «уважение-неуважение», «симпатия-антипатия», были заданы критерии для ранжирования «нравится» и «похожий на меня», которые характеризуют общую степень принятия себя.

В качестве стимульного материала используются десять карточек со схематическим изображением человеческого лица. Из схемы исключено изображение рта, так как исследования показали, что рисунок линии рта может давать систематический сдвиг в восприятии лица по определенным параметрам. Испытуемым в данном исследовании предлагалась следующая инструкция: «Перед вами десять карточек со схематическим изображением лиц. Разложите эти карточки в ряд так, чтобы слева была та, которая вам нравится больше всего, а справа та, которая нравится меньше всего. Между ними карточки должны лежать по мере убывания данного качества». Затем карточки перемешивались, и испытуемым предлагалось разложить карточки в ряд так, чтобы слева было самое похожее на них лицо, а справа – самое непохожее, а между ними – карточки в порядке убывания.

При обработке результатов подсчитывается коэффициент ранговой корреляции между ранжировкой «нравится» и «похожий на меня». Коэффициент характеризует общую степень принятия себя.

При изучении характера самоотношения личности в соответствии с нашей концепцией [118] мы исходили из того, что аутосимпатия, самопрятие и самоуничижение являются аспектами отношения личности к себе и в совокупности составляют его аффективный компонент. В связи с этим мы сопоставили показатели по шкалам «аутосимпатия», «самопрятие», «самообвинение» опросника В.В. Столина - С.Р.Пантилеева, позволяющего диагностировать осознанный уровень отношения к себе с показателями «самопрятия» по проективной методике «КИСС», позволяющей, в свою очередь, диагностировать бессознательный уровень самоотношения. Показатели по этим шкалам, на наш взгляд, должны быть относительно согласованы как по данным проективной методики, так и по данным опросника. На этом основании нами были выделены группы подростков с различным характером самоотношения: позитивным и конфликтным. На рис. 9 представлены профили конфликтного и позитивного характера самоотношения личности.

Как видно из рисунка 9, позитивный характер самоотношения (обозначенный пунктирной линией) предполагает высокие показатели по шкалам «аутосимпатия», «самопрятия», высокие показатели по методике «КИСС» а также низкие показатели по шкале «самообвинение» опросника В.В. Столина – С.Р. Пантилеева.

Конфликтный характер самоотношения личности (обозначенный сплошными линиями), напротив, предполагает противоречие аспектов аффективного компонента, например, низкие показатели по шкале «самопрятие» при высоких показателях по шкалам «аутосимпатия» и «самообвинение», низкие показатели методики «КИСС»; или низкие показатели по методике «КИСС», низкие показатели по шкале

«аутосимпатия», и при этом высокие показатели по шкалам «самопрятие» и «самообвинение» (возможны и другие варианты). Таким образом, в группу с позитивным характером самоотношения были включены учащиеся, самоотношение которых характеризуют согласованные показатели по обеим методикам, конфликтный характер самоотношения выражался в несогласованности показателей аффективного компонента самоотношения.

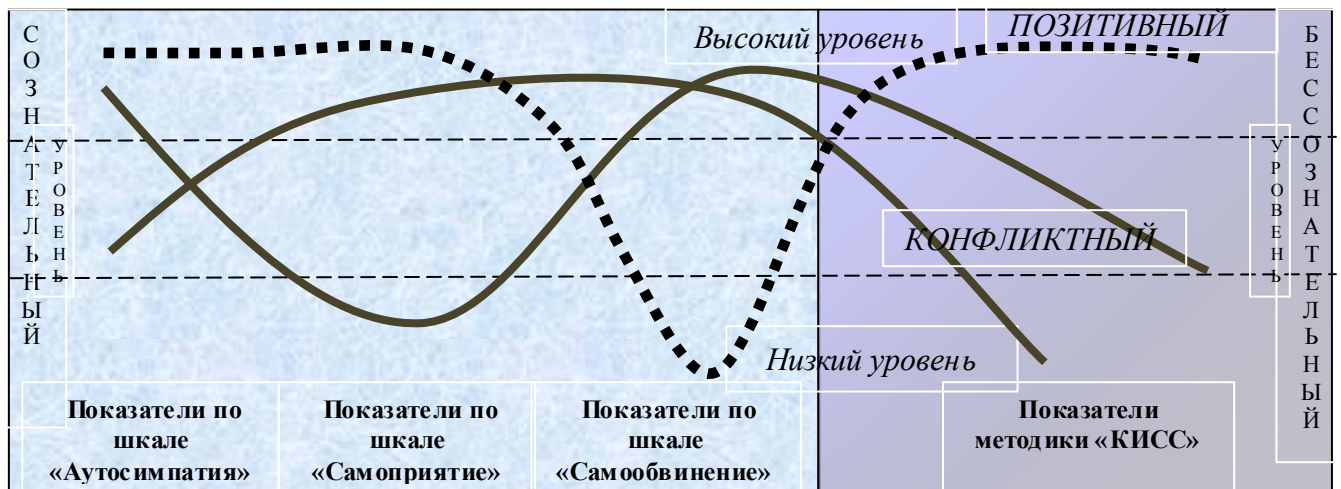


Рис 9. Профили позитивного и конфликтного характера самоотношения личности [229]

Частота встречаемости различных неравновесных психических состояний высокой, средней и низкой степени активности анализировалась на основе концепции А.О.Прохорова. Испытуемым предлагалось выбрать те психические состояния, которые они испытывают чаще всего. Были предложены четыре группы состояний:

1. Равновесные состояния: спокойствие, симпатия, сострадание, сопереживание, готовность, сосредоточенность, озарение, заинтересованность, сомнение, удивление, размышление, озадаченность;

2. Неравновесные состояния высокой энергетической активности: страх, испуг, шок, возмущение, гнев, отчаяние, озлобленность, ужас, горе, злость, возмущение, стресс, бешенство, душевная боль, ярость,

агрессия, ревность, счастье, радость, восторг, воодушевление, любовь, влюбленность;

3. Неравновесные состояния средней энергетической активности: неготовность, обида, волнение, вина, стыд, недоумение, сожаление, разочарование, жалость, угрызение совести, досада, неудовлетворенность, подозрение, раздвоенность, замешательство, недовольство, раздумье, ожидание, озабоченность, удовлетворенность, веселость, блаженство, гордость, удивление, просветленность, беспомощность;

4. Неравновесные состояния низкой энергетической активности: растерянность, подавленность, унижение, угнетенность, оцепенение, безысходность, усталость, одиночество, отрешенность, равнодушие, тоска, депрессия, печаль, потеря веры, чувство пустоты, нерешительность, растерянность, чувство ущербности, тупость, бессилие, огорчение, оскорбленность, грусть, неуверенность, лень. В результате подсчитывается частота встречаемости психических состояний по четырем группам по каждой выборке испытуемых.

Для изучения сложности-простоты внутреннего мира мы использовали методику, разработанную Т. Зинкевич-Евстигнеевой «Карта внутренней страны». Автор использует ее для определения индивидуального образа цели. Мы использовали методику для определения сложности-простоты внутреннего мира. В качестве меры сложности нами рассматривалось количество объектов, которые испытуемые выделяют в своем внутреннем мире.

Испытуемому предлагается чистый лист бумаги формата А4, цветные карандаши и дается следующая инструкция. Представьте, что мы отправляетесь в сказочную страну, которая находится внутри нас. Это, конечно, красивая метафора...Опытный путешественник, отправляясь в путь, должен иметь карту. К сожалению, карты внутренней страны не найти в продаже. Придется рисовать карту самим.

1. С чего начать? Положите перед собой лист бумаги. Теперь задумаемся о контуре, который определяет границы страны. Возьмите карандаш и дайте возможность своей руке нарисовать контур сказочной страны.
2. Чем наполнена сказочная страна, какой у нее ландшафт? Чтобы это увидеть, нужно раскрыть внутреннее пространство страны ограниченное контуром. Не думайте долго, просто дайте возможность своей руке выбирать карандаш и раскрашивать карту страны... Итак, карта внутренней страны готова. Однако на ней не хватает условных обозначений. Обычно таблица условных обозначений помещается снизу или сбоку карты. Сделайте на своем листе надпись «Условные обозначения» Каждый цвет, который вы использовали при раскрашивании карты, вынесете в таблицу условных обозначений в виде небольшого цветного прямоугольника. Если вы использовали какие-либо значки для обозначения рек, водоемов, болот, лесов, полей, гор, - их также необходимо представить в условных обозначениях. Теперь каждому значку, цветному прямоугольнику нужно дать название. Поскольку эта карта внутренней страны, то ее ландшафт связан с внутренними процессами: мыслями, чувствами, желаниями, состояниями. Могут появиться поля раздумий, моря любви, реки мудрости и т.д. Не стоит долго думать, первое, что приходит в голову, может оказаться самым правильным...
3. В первую очередь, отправляясь в путешествие, намечают цель. Пожалуйста, возьмите яркий карандаш или ручку, внимательно посмотрите на карту и отметьте флажком цель предполагаемого путешествия.
4. Теперь поставьте особый «флажок входа» в том месте, где вы предполагаете войти в страну. Теперь пунктиром необходимо проложить маршрут до цели. Пришло время возвращаться.

Поставьте и «флажок выхода» в том месте, где вы планируете выйти из страны.

Для исследования гетеростаичности-гомеостаичности внутреннего мира был разработан опросник. Он содержит в себе 15 утверждений, описывающих наличие противоречий на уровне чувств, мыслей и поведения человека и самовосприятие субъектом дисгармонии собственного внутреннего мира. К каждому утверждению прилагается три варианта ответа: «часто», «иногда», «никогда». Испытуемому предлагается выбрать для каждого утверждения только один из вариантов ответа, наиболее точно характеризующий его внутренний мир по данному утверждению.

Таблица 4

## Результаты факторного анализа

№ вопроса	Факторы			
	1	2	3	4
11	<b>,786</b>	,159		
10	<b>,767</b>	,118	,227	
13	<b>,715</b>	,117	,189	
12	<b>,672</b>		,268	,303
6	<b>,656</b>	,404		
8	<b>,552</b>	,304	,313	,160
4	,124	<b>,804</b>	,181	,122
9	,138	<b>,587</b>	,327	
14	,307	<b>,578</b>	-,357	
5	,240		<b>,680</b>	
15	,219		<b>,670</b>	,231
3	,145	,224	<b>,614</b>	-,145
2	,179	,182		<b>,807</b>
7	,166	,473	,116	<b>-,620</b>
1	,264	,235	,261	<b>,442</b>

Примечание: жирным шрифтом выделены коэффициенты корреляции, превышающие 0,40

Обратимся к таблице 4, в которой представлены результаты факторного анализа ответов испытуемых на вопросы опросника. Исходя

из требований психодиагностики, мы выделили вопросы, факторная нагрузка которых превышает 0,40. Таблица показывает, что в первый фактор вошли вопросы 11,10,13,12,6,8. данная шкала отражает самовосприятие испытуемым дисгармонии внутреннего мира. Вторую шкалу составили вопросы 4,9,14. В третью шкалу вошли вопросы 3,5,15. В четвертую - вопросы 1,2,7.

Мы провели проверку опросника на внутреннюю согласованность. Математическая обработка результатов опросника проводилась с помощью программы SPSS – 11.5. В результате обработки ответов 240 испытуемых на вопросы анкеты, при выявлении внутренней согласованности вопросов анкеты, было установлено, что значение коэффициента Кромбаха составляет  $\alpha = 0,84$ . На основе матрицы смещения нами была получена корреляционная матрица, которая затем подверглась факторному анализу (ФА). Факторы извлекались методом главных компонент. Решение о количестве факторов принималось на основе теста «каменистой осыпи» («scree test»). Вращение факторов производилось методом Varimax с нормализацией по Кайзеру. Для оценки надежности вычисления элементов корреляционной матрицы и возможности ее описания с помощью ФА нами использовался тест Кайзера – Мейера – Олкина (КМО). Значение теста КМО составило 0,813.

Таким образом, опросник содержит в себе четыре шкалы. Вовлеченность в эмоциональное переживание имеющихся противоречий: 1,2, 7.

Противоречия в оценке своего состояния (рефлексивный план): 3, 5, 15.

Восприятие противоречий во внутреннем мире (ситуативный план): 4, 9, 14.

Самовосприятие дисгармонии внутреннего мира: 6, 8, 10, 11, 12, 13.

Таблица 5

Корреляция вопросов опросника с интегральным показателем

№ вопроса	Коэффициент корреляции (r) с интегральным показателем	Значения (r) и (p)
	Correlation Coefficient	1,000
	Sig. (2-tailed)	.
B1	Correlation Coefficient	,500(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
B2	Correlation Coefficient	,403(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
B3	Correlation Coefficient	,461(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
B4	Correlation Coefficient	,586(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
B5	Correlation Coefficient	,542(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
B6	Correlation Coefficient	,699(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
B7	Correlation Coefficient	,302(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
B8	Correlation Coefficient	,693(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
B9	Correlation Coefficient	,516(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
B10	Correlation Coefficient	,706(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
B11	Correlation Coefficient	,663(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
B12	Correlation Coefficient	,653(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
B13	Correlation Coefficient	,660(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
B14	Correlation Coefficient	,373(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
B15	Correlation Coefficient	,501(**)
	Sig. (2-tailed)	,000



Таблица 6

## Перевод сырых баллов в шкалу процентиля

№	Сырой балл	Количество испытуемых	Процентили
1	15	6	2,5
2	17	4	4,2
3	18	7	7,1
4	19	10	11,3
5	20	12	16,3
6	21	11	20,8
7	22	9	24,6
8	23	11	29,2
9	24	13	34,6
10	25	16	41,2
11	26	9	45,0
1	27	9	48,7
13	28	15	55,0
14	29	13	60,4
15	30	12	65,4
16	31	11	70,0
17	32	7	72,9
18	33	7	75,8
19	34	6	78,3
20	35	6	80,8
21	36	9	84,6
22	37	12	89,6
23	38	8	92,9
24	39	5	95,0
25	40	6	97,5
26	41	5	99,6
27	42	1	100,0

Мы предприняли попытку выделения интегрального показателя гетеростазичности по результатам опросника. В таблице 5 представлен «вклад» каждого вопроса анкеты в интегральный показатель.

Таблица показывает, что все пятнадцать вопросов значимо положительно коррелируют с интегральным показателем. Наименьшая

корреляция 0,30 и 0,37 отмечается у вопросов 7 и 14 соответственно, однако принимая во внимание, что связи являются статистически достоверными, наличие в опроснике этих вопросов не приводит к искажению ее работы. Для перевода сырого балла по опроснику в стандартную шкалу процентилей используется таблица. 6.

Ценностные ориентации старшеклассников исследовались с помощью методики изучения ценностных ориентации, разработанной М. Рокичем и основанной на приеме прямого ранжирования списков ценностей. Стимульным материалом в методике М. Рокича служат два набора карточек по 18 ценностей – терминальных (ценностей - целей) и инструментальных (ценностей - средств) с краткой расшифровкой содержания каждой. Вначале предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей. К терминальным ценностям относятся активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, здоровье, интересная работа, красота природы и искусства, любовь, материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, общественное признание, познание, продуктивная жизнь, развитие, развлечения, свобода, счастливая семейная жизнь, счастье других, творчество, уверенность в себе. Инструментальными ценностями являются: аккуратность, воспитанность, высокие запросы, жизнерадостность, исполнительность, независимость, непримиримость к недостаткам, образованность, ответственность, рационализм, самоконтроль, смелость в отстаивании своего мнения, твердая воля, терпимость, честность, чуткость, широта взглядов, эффективность в делах.

Методика позволяет оценить как общую выраженность каждой из терминальных ценностей (собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, саморазвитие, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности), так и способов их реализации с помощью различных личностных качеств (аккуратности, активности, самостоятельности, независимости и т. д.).

В нашем исследовании применялся адаптированный русскоязычный вариант теста Рокича, форма Е, выполненный А. Гоштаусом, А.А. Семёновым и В.А. Ядовым.

В исследовании для анализа статистической достоверности различий использовался непарный t- критерий Стьюдента. Для определения статистической достоверности в распределении признака применялся критерий  $\chi^2$  Пирсона. Для определения влияния переменных использовался непараметрический аналог однофакторного дисперсионного анализа для независимых выборок Н-критерий Кроскала-Уолиса.

## 2.4. Выводы

Анализ литературы показал, что в методологическом плане исследование внутреннего мира возможно с использованием системного подхода, задающего ориентиры целостности, синтеза, многомерности при исследовании сложных, интегрированных объектов.

Мы предприняли попытку рассмотрения внутреннего мира в логике постклассической методологии, как подсистемы жизненного мира человека, который представляет собой пространство жизни, образованное на границе внешнего и внутреннего, где объективное и субъективное существуют в сложном, но упорядоченном единстве. С нашей точки зрения, границы внутреннего мира определяет содержание жизненного мира.

Граница внутреннего мира имеет свойство проницаемости, вследствие чего внутренней мир является открытым. Состояние границ внутреннего мира обеспечивает степень его открытости как системы. Наличие потоков определяет необходимость их переработки, для чего система внутреннего мира должна быть организована. Таким образом, речь идет о внутреннем мире одаренных учащихся как сложной открытой системе, характеризующейся с точки зрения особенностей ее

самоорганизации, степени открытости к информационному обмену с окружающей средой.

Открытость и самоорганизация на уровне внутреннего мира могут быть рассмотрены, как развернутые во времени процессы обмена со средой информацией и ее упорядочивания внутри системы, так и имеющие результативную сторону в определенном временном отрезке. На эмпирическом уровне констатация особенностей и уровней развития отдельных психологических образований, обеспечивающих системе открытость (обмен с внешним миром) и самоорганизацию (упорядочивание внутри системы) в определенный дискретный момент времени, может служить показателем качества данных процессов в самой системе.

Открытость внутреннего мира как системы рассматривается нами через характеристики познавательной позиции субъекта при ее выраженной объективированной и категориальной направленности. Сложность картины мира создает предпосылки для открытости системы внутреннего мира информационным потокам из внешнего мира. Открытость системы достигается также через такую генерализацию защитных форм поведения, при которой осознанные стратегии совладания преобладают над психологическими защитами, бессознательными по своей природе. В качестве открытости информационному воздействию со стороны другого рассматривается позитивное восприятие других людей с позиции симпатии, доверия, физической привлекательности.

Самоорганизация внутреннего мира рассматривается нами через анализ «равновесности-неравновесности» психических состояний, «сложности-простоты» внутреннего мира, проявляющейся в количестве объектов и степени их сопряженности при репрезентации внутреннего мира субъектом, характере самоотношения как согласованности его аффективного компонента на сознательном и бессознательном уровнях.

Показатели открытости и самоорганизации внутреннего мира операционализированны, сформирован методический аппарат исследования. Для изучения картины мира разработана графическая методика картины мира (совместно с Лолой Е.В.); для исследования открытости информационному воздействию со стороны другого человека в подростковом, юношеском и зрелом возрасте разработана методика исследования эмоционально-оценочных параметров восприятия другого человека (под нашим руководством Шишкиной И.А.); для определения гомеостазичности-гетеростазичности организации внутреннего мира разработан авторский опросник.

Для обеспечения достоверности и надежности результатов исследования определены статистические методы анализа данных, включающих в себя: факторный, непараметрический вариант однофакторного дисперсионного анализа, а также анализ статистической достоверности различий.

### **ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОТКРЫТОСТИ ВНУТРЕННЕГО МИРА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

#### **3.1. Результаты изучения показателей открытости внутреннего мира интеллектуально одаренных и обычных учащихся**

Обратимся к результатам исследования открытости внутреннего мира. Начнем с рассмотрения особенностей познавательной позиции у интеллектуально одаренных и обычных учащихся. На рисунке 10 представлено Распределение интеллектуально одаренных и обычных старшекласников по характеру заданных «идеальному компьютеру» вопросов. Для того чтобы наглядно представить специфику познавательной позиции, было подсчитано число вопросов объективированного, субъективированного категориального и фактического планов в процентах от их общего числа, заданных идеальному компьютеру. Познавательная позиция считалась выраженной, если количество вопросов от общего числа заданных превышало 70%. На основании этого данные были оформлены в виде гистограммы, представленной на рисунке 10.

Как показывает рисунок количество объективированных вопросов наиболее выражено в группе интеллектуально одаренных испытуемых. Это позволяет говорить о том, что данная категория учащихся в познании ориентирована на устойчивые закономерности окружающей действительности в отличие от обычных старшекласников, которые более субъективированы в познании. Вопросы, сформулированные ими к «идеальному компьютеру» предполагали вероятность событий их собственной личной жизни. Вопросы одаренных учащихся были ориентированы на понимание закономерностей устройства окружающего

мира, происхождение жизни на земле и т.д. Полученные результаты согласуются с данными выраженности у испытуемых, выделенных групп процента субъективированных вопросов. Если у одаренных испытуемых процент субъективированных вопросов составляет 21%, то в группе обычных детей такой характер вопросов отмечается в 38% случаев. В целом полученные результаты свидетельствуют, что одаренные учащиеся ориентированы на познание мира системных позиций с выделением причинно-следственных отношений, выделением закономерностей происходящих событий и явлений, в то время как обычные испытуемые в большей степени ориентированы на собственный опыт, сконцентрированы на событиях, касающихся жизненного пути, без учета закономерностей происходящих событий и явлений. Результаты исследования познавательной позиции одаренных старшеклассников показывают большую объективацию познавательной позиции, что согласуются с представлениями М.А. Холодной, которая также отмечает доминирование объективации в познании у интеллектуально одаренных по сравнению с обычными людьми.

Мы исходили в данном исследовании из понимания того, что объективация является показателем открытости внутреннего мира человека внешнему миру. С нашей точки зрения, чем выше открытость информации поступающей из внешнего мира, тем, более объективированной будет информация, поступающая в него. Из рисунка следует, что интеллектуально одаренные испытуемые объективирует поступающую из вне информацию по сравнению с обычными, следовательно, можно говорить о том, что внутренний мир обычных испытуемых по сравнению с одаренными как систему характеризует большая закрытость информации, поступающей из внешнего мира.

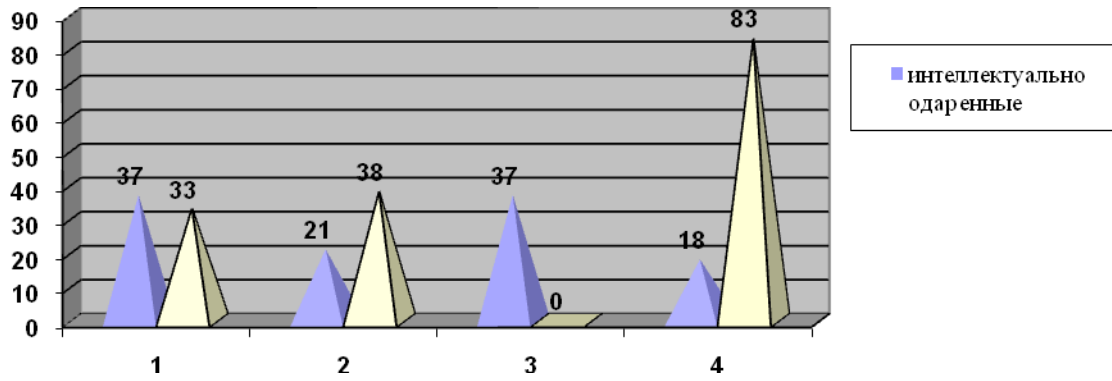


Рис. 10. Распределение интеллектуально одаренных и обычных старшекласников по характеру заданных «идеальному компьютеру» вопросов (%)

Примечание: 1 - объективированный характер вопросов, 2 - субъективированный характер вопросов, 3 - категориальный характер вопросов, 4 - фактический характер вопросов

Проанализируем распределение испытуемых выделенных групп по категориальному – фактическому характеру заданных «идеальному компьютеру вопросов». Как следует из рисунка, наибольшее количество категориальных вопросов было задано интеллектуально одаренными испытуемыми с явной формой одаренности (37%), тогда как в группе обычных детей - 0 %. По мнению автора методики, М.А.Холодной, категоризация, проявляется в ориентации познавательной позиции человека, на более системный анализ какого-либо аспекта интересующей реальности, с выделением в ней, преимущественно, причинно-следственных связей.

В группе обычных учащихся выраженность фактических вопросов отмечается чаще и составляет 83%, в то время как в группе одаренных респондентов - 18% случаев. Данные свидетельствуют, что интеллектуально одаренных старшекласников в познании мира ориентированы не отдельные факты, а на системные закономерности, детерминированные отношения между явлениями.

Можно сказать, что интеллектуально одаренные старшекласники в познании действительности в большей степени объективируют, у данной



категории испытуемых доминирует ориентация на построение системной модели действительности. У обычных старшеклассников наиболее выражена субъективированная позиция в познании преобладает ориентация на фактологию.

Таблица 7.

Статистическая достоверность распределения интеллектуально одаренных и обычных старшеклассников по характеру заданных «идеальному компьютеру» вопросов (%)

№	Характер вопросов	>70% от общего числа		$\chi^2$	p
		Одаренные	Обычные		
1	Объективированных вопросов	37	33	1395,168	0,001
2	Субъективированных вопросов	21	38	1505,913	0,001
3	Категориальных вопросов	37	0	728,658	0,001
4	Фактических вопросов	18	83	888,230	0,001

Примечания:  $\chi^2$  - значение критерия Пирсона, p – вероятность допустимой ошибки.

Статистический анализ достоверности распределения испытуемых выделенных групп по характеру заданных «идеальному компьютеру» вопросов с применением критерия  $\chi^2$  - Пирсона (подсчет производился с использованием процента вопросов каждого испытуемого от общего числа им заданных) подтвердил эмпирически замеченные различия. В частности, существуют статистически достоверные различия по частоте встречаемости объективированных вопросов ( $\chi^2 = 1395,168$ , при  $p < 0,0001$ ). Это позволяет утверждать, что интеллектуально одаренные учащиеся имеют более высокие показатели объективации при познании в отличие от обычных детей. Различия в распределении респондентов двух выделенных групп по субъективированному характеру вопросов показывают ( $\chi^2 = 1505,913$ , при  $p < 0,0001$ ), что обычные учащиеся более субъективируют действительность, то есть при познании ориентированы

не на объективные закономерности окружающего мира, а не личный опыт и жизненный путь. Фактический характер вопросов доминирует в группе обычных учащихся ( $\chi^2 = 888,230$ , при  $p < 0,0001$ ), в то время как категориальный - в группе одаренных ( $\chi^2 = 728,658$ , при  $p < 0,0001$ ). Это доказывает, что одаренные старшеклассники более ориентированы на познание не отдельных фактов и событий окружающей действительности, а на причинность событий и явлений, системность познавательной позиции.

В целом результаты статистического анализа подтвердили преобладание в познавательной позиции интеллектуально одаренные учащиеся открытости в познании, проявляющиеся в объективированности и категориальности. В группе испытуемых с обычными интеллектуальными возможностями отмечается более низкая открытость в познании, которая проявляется в субъективированности и ориентации на факты без учета причинно-следственных закономерностей их происхождения.

Рассмотрим результаты, полученные при исследовании картины мира интеллектуально одаренных и обычных старшеклассников. Обратимся к различиям в содержании картины мира у испытуемых, выделенных групп. По результатам проведенного статистического анализа, с применением t-критерия Стьюдента были установлены достоверные различия в содержании картины мира между учащимися выделенных групп. Результаты отражены в таблице 8. Количество, выделенных в картине мира объектов статистически достоверно различается ( $t = 3,041$ , при  $p = 0,004$ ), при этом средние статистические значения по группам свидетельствуют о большем количестве объектов в содержании картины мира, репрезентируемых в сознании интеллектуально одаренных старшеклассников.

Были проанализированы количество и характер связей между объектами в картине мира, в частности, прямые связи, указывающие на

связь одного объекта с другим, а также связи взаимообуславливающие отношения между объектами. Достоверными являются различия, по количеству взаимобратных связей ( $t= 3,812$ , при  $p = 0,001$ ) между объектами картины мира у старшеклассников двух выделенных групп. Принимая во внимание количество объектов и связей между ними, а также характер этих связей, полученные данные позволяют говорить о том, что окружающая действительность для интеллектуально одаренных старшеклассников, представляется сложным объектом анализа, содержащий большое количество составляющих, связанных между собой, мир осмысливается с системных позиций, где факты и явления рассматриваются как взаимосвязанные и взаимообусловленные. При работе с методикой интеллектуально одаренные учащиеся комментировали связь между объектами, так они отмечали, что если все объекты связаны между собой, а объект «я» связан с одним из объектов из этой цепи, то в таком случае объект «я» опосредованно связан со всеми.

Различия по количеству прямых связей между объектами являются значимыми ( $t= 2,668$ , при  $p = 0,046$ ). Сравнительный анализ средних значений указывает на то, что связи такого рода доминирует в выборке обычных старшеклассников. В группе одаренных связи такого рода выражены в значительно меньшей степени. Все это указывает на то, что одаренные испытуемые в большей степени осознают сопряженность явлений и событий между собой, в то время как для обычных испытуемых события, явления и объекты окружающей действительности, в большей степени, представляются связанными локально, сопряженность между объектами характеризуется фрагментарностью.

Таким образом, результаты изучения познавательной позиции одаренных и обычных испытуемых согласуются с данными, полученными в ходе изучения объектов в картине мира и связей между ними.

Картина мира одаренных старшеклассников содержит большее количество объектов, взаимообусловлено связанных между собой, что

указывает на большую системность данного психологического образования по сравнению с обычными учащимися. Картина мира ординарных испытуемых содержит меньшее количество объектов, связи преимущественно прямые и локальные. Это свидетельствует о меньшей системности картины окружающей действительности и её простоте и фрагментарности.

Таблица 8.

Различия в количестве объектов и связях в содержании картины мира у интеллектуально одаренных и обычных учащихся

№	Параметр	средние значения		t	p
		одаренные	обычные		
1	Общее количество	11,689	7,5	3,041	0,004
2	Взаимобратные связи	13,758	3,05	3,812	0,001
3	Прямые связи	1,206	3,95	2,668	0,046

Примечание: t – значение критерия Стьюдента, p – вероятность допустимой ошибки, н.д. – различия статистически не достоверны

Совместно с Чепурко Ю.В. для изучения картины мира было проведено психосемантическое исследование. Корреляционная матрица была получена методом смещения, которая затем подверглась факторному анализу. Выделение факторов производилось методом главных компонент. Вращение факторов производилось методом Varimax с нормализацией по Кайзеру. Для оценки надежности был использован тест Кайзера – Мейера – Олкина.

Для выборки одаренных старшеклассников значение теста Кайзера – Мейера – Олкина составило 0,906, для выборки обычных - 0,913, что может быть признано удовлетворительным. В группы одаренных испытуемых выделено четыре фактора, объясняющие 54,25 % дисперсии. В выборке интеллектуально одаренных учащихся было выделено четыре фактора.

Факторные веса после варимакс вращения для группы одаренных старшекласников

№	Пары определений	Веса факторов			
		первый	второй	третий	четвертый
1	Простое - Сложное	0,162	-0,373	0,597	0,126
2	Бесполезное - Полезное	-0,324	-0,635	-0,078	0,328
3	Обогащающее - Обедняющее	0,332	0,314	-0,014	-0,187
4	Милосердное - Жестокое	0,724	0,178	0,237	-0,082
5	Случайное - Закономерное	-0,062	-0,120	-0,138	0,765
6	Активное - Пассивное	0,084	0,532	0,273	-0,298
7	Губительное - Спасительное	-0,652	-0,426	-0,052	0,275
8	Доброе - Худое	0,791	0,304	0,162	-0,149
9	Очевидное - Скрытое	0,198	-0,065	0,603	-0,221
10	Мирное - Воинственное	0,720	0,131	0,260	-0,066
11	Скучное - Интересное	-0,101	-0,607	-0,018	-0,164
12	Глубокое - Поверхностное	-0,036	0,327	-0,172	-0,052
13	Забирающее - Дающее	-0,540	-0,492	0,012	-0,034
14	Свободное - Зависимое	0,008	0,525	0,327	0,443
15	Яркое - Тусклое	0,276	0,667	0,148	0,062
16	Безмятежное - Тревожное	0,605	0,005	0,210	0,108
17	Туманное - Ясное	-0,320	-0,230	-0,465	0,151
18	Безопасное - Опасное	0,737	-0,060	0,281	0,031
19	Близкое - Далекое	0,293	0,325	0,468	-0,011
20	Истинное - Ложное	0,195	0,475	0,325	0,049
21	Бессмысленное - Разумное	-0,329	-0,342	-0,121	0,250

В первый фактор вошли такие прилагательные как опасная, жестокая, худое, тревожное, губительное, забирающее, жестокое, воинственное. Увеличение показателей по этому фактору свидетельствует о выраженности объектов картины мира, таких свойств как опасность, жестокость, тревожность, губительность, жестокость, воинственность. Противоположный полюс будет представлен такими свойствами как милосердность, безмятежность, спасительность, миролюбивость. Факторные веса определены более 0,4. Для выборки интеллектуально

одаренных старшеклассников данный фактор был осмыслен как фактор тревоги.

Второй фактор был определен как фактор пассивности, в содержание данного фактора вошли такие прилагательные как пассивная, бесполезная, тусклая, скучная, зависимая. Нарастание показателей по этому фактору свидетельствует о выраженности объектов картины мира, свойств пассивности, бесполезности, тусклости, скучности, зависимости. Обратный полюс представлен свойствами активности, яркости, полезности, интересности, независимости.

Третий фактор нами был определен как фактор скрытости и представлен такими прилагательными как сложное и скрытая. Данный фактор определяется как фактор таинственности. При увеличении показателей по данному фактору у объектов картины мира возрастают такие качества как сложность и скрытость. При снижении показателей возрастает выраженность таких качеств объектов картины мира как простота и очевидность.

Четвертый фактор нами определен как фактор обусловленности. При возрастании показателей по данному фактору объекты картины мира наделяются свойствами и закономерностями, при снижении свойствами случайности.

В группе старшеклассников с обычными способностями было выделено также четыре фактора, объясняющие 55,18 % общей дисперсии.

Первый фактор для выборки обычных старшеклассников был определен как фактор полезности. Увеличение показателей по данному фактору говорит о выраженности объектов картины мира таких свойств как полезность, доброта, разумность, ясность, обогащенность. Снижение показателей говорит о выраженности свойств объектов картины мира ясности и тусклости, бедности, бессмысленности.

**Факторные веса после варимакс вращения группы старшекласников с  
обычными интеллектуальными возможностями**

№	Пары определений	Веса факторов			
		первый	второй	третий	четвертый
1	Простое - Сложное	0,193	0,344	-0,050	0,158
2	Бесполезное - Полезное	0,745	0,041	-0,289	0,167
3	Обогащающее - Обедняющее	-0,669	0,168	0,293	0,134
4	Милосердное - Жестокое	-0,423	0,625	0,155	-0,039
5	Случайное - Закономерное	0,052	-0,135	-0,219	0,734
6	Активное - Пассивное	-0,398	0,050	0,587	0,007
7	Губительное - Спасительное	0,317	-0,268	-0,120	0,177
8	Доброе - Худое	-0,714	0,362	0,260	0,022
9	Очевидное - Скрытое	-0,081	0,494	0,162	-0,261
10	Мирное - Воинственное	-0,343	0,610	0,231	-0,036
11	Скучное - Интересное	0,348	0,074	-0,231	-0,005
12	Глубокое - Поверхностное	-0,002	0,061	0,738	-0,129
13	Забирающее - Дающее	0,341	-0,193	-0,064	-0,038
14	Свободное - Зависимое	-0,058	0,221	0,257	0,598
15	Яркое - Тусклое	-0,344	0,221	0,440	0,273
16	Безмятежное - Тревожное	-0,171	0,731	0,081	0,152
17	Туманное - Ясное	0,409	-0,441	0,030	0,044
18	Безопасное - Опасное	-0,174	0,713	0,172	-0,018
19	Близкое - Далекое	-0,216	0,174	0,313	0,188
20	Истинное - Ложное	-0,279	0,256	0,661	-0,173
21	Бессмысленное - Разумное	0,578	-0,091	-0,460	0,090

Второй фактор был обозначен как фактор агрессивности. При возрастании показателей по этому фактору объекты наделяются свойствами тревожности, опасности, жестокости, воинственности. При снижении показателей у объектов более выражено безмятежности, миролюбие, безопасность, милосердие.

Третий фактор обычных испытуемых был интерпретирован как фактор неопределенности. При возрастании показателей по данному фактору объекты картины мира наделяются свойствами ложности,

пассивности, поверхности. Противоположный полюс представлен свойствами истинности, глубины, активности.

Четвертый фактор в данной выборке осмыслен как фактор зависимости. При нарастании показателей по данному фактору объекты обладают свойствами зависимости, при снижении - свойствами свободы.

Размещение объектов в пространстве первого и второго выделенных факторов в группе интеллектуально одаренных старшеклассников, представлено на рисунке 11. Из рисунка 11 видно, что наиболее тревожными объектами для интеллектуально одаренных учащихся выступают объекты «Смерть» и «Угроза». При этом данные объекты обладают свойствами активности, сочетание этих свойств позволяет рассматривать данные объекты в картине мира испытуемых как наиболее эмоционально-заряженные, причем отрицательно, можно предположить, что вокруг этих объектов сосредоточены переживания страхов и опасений. Также к тревожным объектам относятся такие как «Прошное», «Ответственность» и «Настоящее». Однако одновременно эти объекты наделены свойствами пассивности, то есть не несут в себе такого отрицательного эмоционального заряда. В одну семантическую область вошли объекты «Я», «Семья», «Независимость» и «Будущее». Эти объекты наделяются свойствами спокойствия и пассивности, при этом объект «Я» является самым пассивным и спокойным. Интересным является расположение объекта «Семья», которая оценивается как пассивная и спокойная, это может косвенно свидетельствовать о достаточно благополучной атмосфере детско-родительских отношений. Так же это свидетельствует о том, что данные объекты в сознании испытуемых семантически связаны и данная связь создает хорошую психологическую платформу для дальнейшей жизни. Из рисунка видно, что интеллектуально одаренные старшеклассники оценивают объект «Независимость» также как пассивный и спокойный, это свидетельствует о принятии собственной независимости и о том, что её не нужно



отстаивать, она признается, для её поддержания не требуется приложения активности.

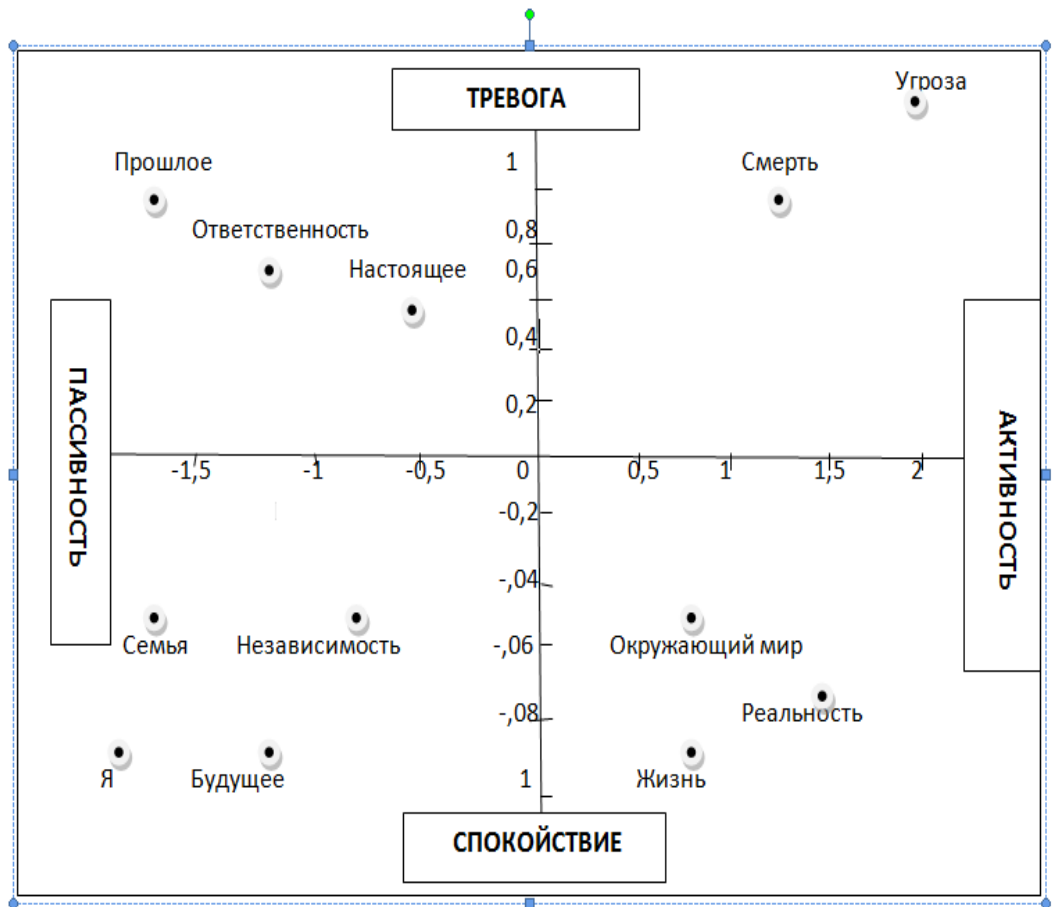


Рис.11. Расположение объектов в пространстве факторов тревоги и пассивности для выборки интеллектуально одаренных учащихся  
Примечание: 1 фактор – тревоги, 2 фактор – пассивности.

В полуплоскость объектов, обладающих свойствами спокойствия и активность, вошли объекты «Жизнь», «Реальность», «Окружающий мир», при этом «Жизнь» является объектом, наделенным в большей степени свойством спокойствия. По своему содержанию объекты являются близкими, это говорит о том, что они осмысливаются как спокойные и активные, при этом та реальность, в которой существует одаренный старшеклассник, включают в себя его жизнь. Окружающий мир семантически близок к объектам «Жизнь» и «Реальность». Расположение этих объектов в целом позволяет говорить о достаточно благоприятной психологической атмосфере жизни интеллектуально одаренных

старшеклассников с явной формой одаренности, что может быть связано с их успешностью, самореализацией.

Проанализируем расположение объектов в пространствах первого и второго факторов (Полезности и Агрессивности) в группе испытуемых с обычными интеллектуальными возможностями. Из рисунка 12 видно, что наиболее агрессивными в сознании испытуемых предстали объекты «Смерть» и «Угроза». При этом, объект «Угроза» наделяется свойствами агрессивности и бесполезности, а объект «Смерть» рассматривается как агрессивный, но полезный. Это может свидетельствовать о том, что, несмотря на агрессивную природу смерти и угрозы учащиеся с обычными способностями дифференцируют данные объекты по свойству полезности. При этом они понимают, что смерть, при всей своей агрессивной природе, может нести определенную пользу, создавая цикличность и давая возможность изменения жизненной ситуации, окружающей действительности.

Объекты «Жизнь», «Реальность», «Окружающий мир» имеют высокие показатели по шкале доброта. Одновременно они оцениваются как бесполезные, что может свидетельствовать о низкой осознанности происходящих в действительности событий, рассматривая эти объекты как достаточно положительные и созидательные обычные старшеклассники не наделяют их свойствами полезности, а, следовательно, не осознают причинно-следственные отношения, не видят смыслов в процессах, происходящих в окружающем мире, их собственной жизни.

Наибольшее количество объектов «Будущее», «Настоящее», «Я», «Ответственность», «Прошлое», «Независимость», «Семья» вошли в полуплоскость, как обладающие свойствами доброты и полезности.

В целом это свидетельствует о достаточно высоком психологическом благополучии данной категории испытуемых. Обращает на себя внимание, что наиболее выраженными свойствами полезности обычные старшеклассники наделили объект «Ответственность». Вместе с

тем объект «Независимость» также оценивается как полезный и не агрессивный, что может в целом свидетельствовать о незрелости представлений об ответственности и свободе.

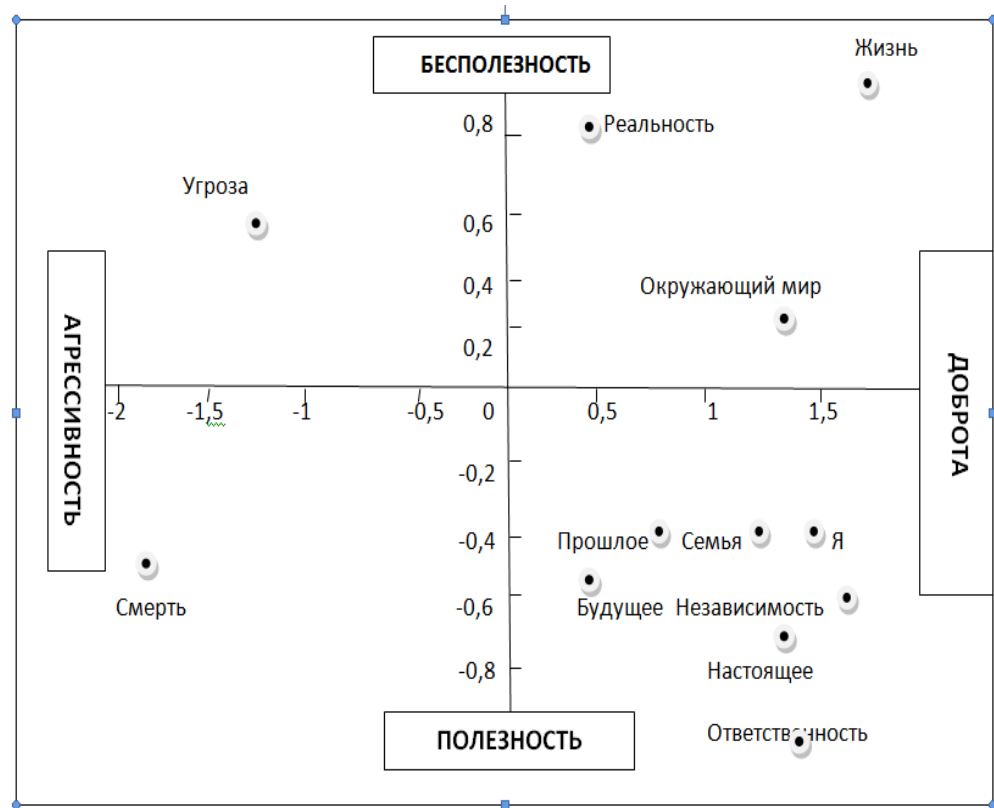


Рис.12. Расположение объектов в пространстве факторов полезности и агрессивности для выборки обычных учащихся  
Примечание: 1 фактор – полезности, 2 фактор – агрессивности.

При сравнительном анализе расположение объектов в семантическом пространстве выделенных факторов можно увидеть выраженную рельефность расположения объектов в группе интеллектуально одаренных старшеклассников в отличие от выборки учащихся с обычными интеллектуальными возможностями, которых расположение объектов в пространстве выделенных факторов более линейно. Данный факт может свидетельствовать о том, что в сознании одаренных испытуемых объекты более дифференцированы, а категориальный аппарат более сформирован. Так как чем больше индивидуальных значений выделяет личность в оценивании того или

иного объекта, тем обособленнее объект будет располагаться в семантическом пространстве.

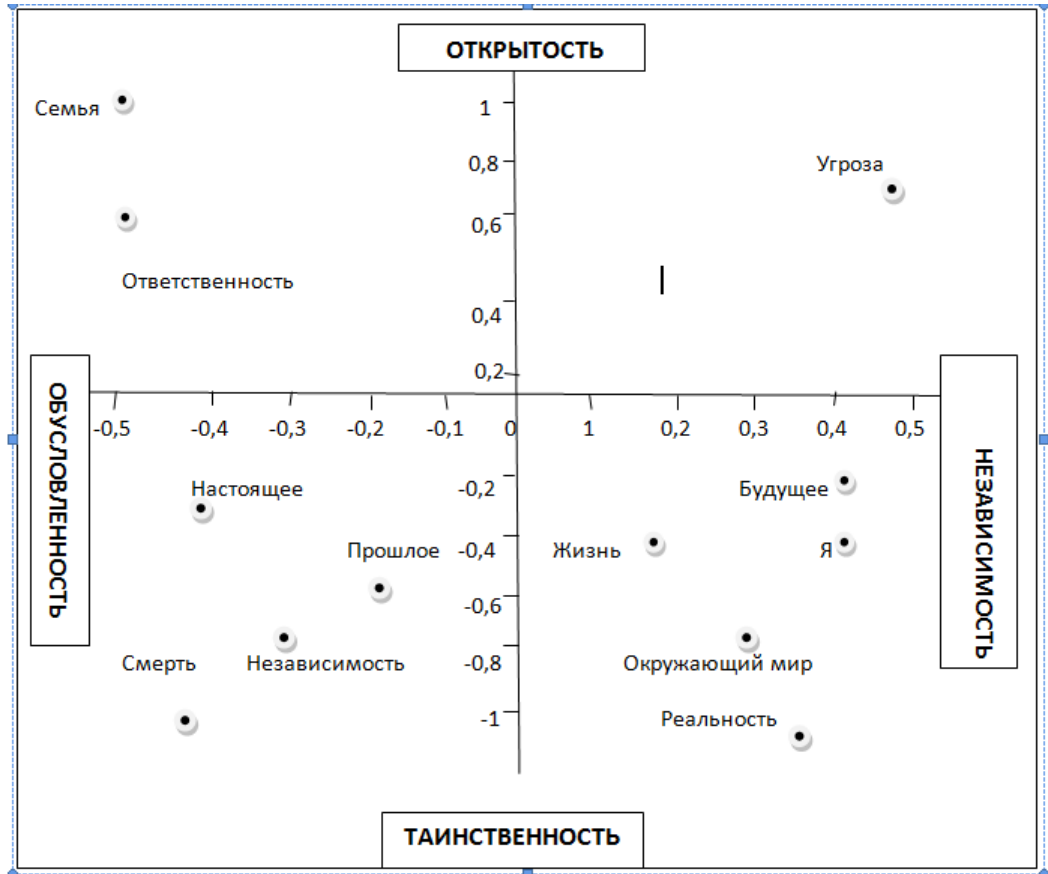


Рис.13. Расположение объектов в пространстве факторов таинственности и обусловленности для выборки интеллектуально одаренных учащихся

Примечание: 1 фактор – таинственности, 2 фактор – обусловленности.

На рисунке 13 представлено расположение объектов в пространстве факторов таинственности и обусловленности в выборке интеллектуально одаренных старшеклассников. Из рисунка видно, что наиболее обусловленными являются такие объекты для испытуемых как «Семья» и «Ответственность», это указывает на то, что испытуемые одаренные старшеклассники понимают природу ответственности и осознают обусловленность семейных отношений, в целом показывая высокую осмысленность данных объектов. Учитывая то обстоятельство, что данные

объекты наделяются свойствами открытости можно говорить о сформированности и зрелости представлений о семье и ответственности.

Также обусловленными выступают такие объекты как «Настоящее», «Прошлое», «Независимость» и «Смерть». Это указывает на высокую степень связанности событий прошлого и настоящего в сознании одаренных испытуемых, понимании обусловленности настоящего прошлым опытом. Смерть и независимость также рассматриваются как причинно-обусловленные явления, при этом выраженность свойства таинственности для данных объектов свидетельствует, что испытуемые допускают определенную степень таинственности, при этом ряд причин событий может оставаться за гранью их понимания.

Обособленно выглядит объект «Угроза» размещившийся в полуплоскости независимости и открытость. Можно говорить о высокой степени открытости для интеллектуально одаренных испытуемых угрозы и при этом, одновременно, понимание ее независимости от их субъективных действий, взглядов и взаимоотношений.

Объекты «Жизнь», «Будущее», «Я», «Окружающий мир», «Реальность» характеризуются в сознании испытуемых свойствами независимости и таинственности, что также указывает на высокую степень осознанности. Так как в действительности данные объекты содержат высокую степень неопределенности для человеческого сознания, содержат в себе достаточно выраженный иррациональный компонент.

Рассмотрим расположение объектов в пространстве факторов «Неопределенности» и «Зависимости» в выборке испытуемых с обычными интеллектуальными возможностями. Объекты «Я», «Независимость», «Будущее», «Реальность» в выборке испытуемых вошли в полуплоскость зависимости и неопределенности, испытуемые рассматривают данные объекты как зависящие от каких-либо причин, при этом относят их к неопределенным объектам. Особое внимание в данном контексте привлекает объект «Я», который также наделяется свойством

неопределенности, это может свидетельствовать о несформированности оценочных позиций в отношении самого себя, представлений о себе.

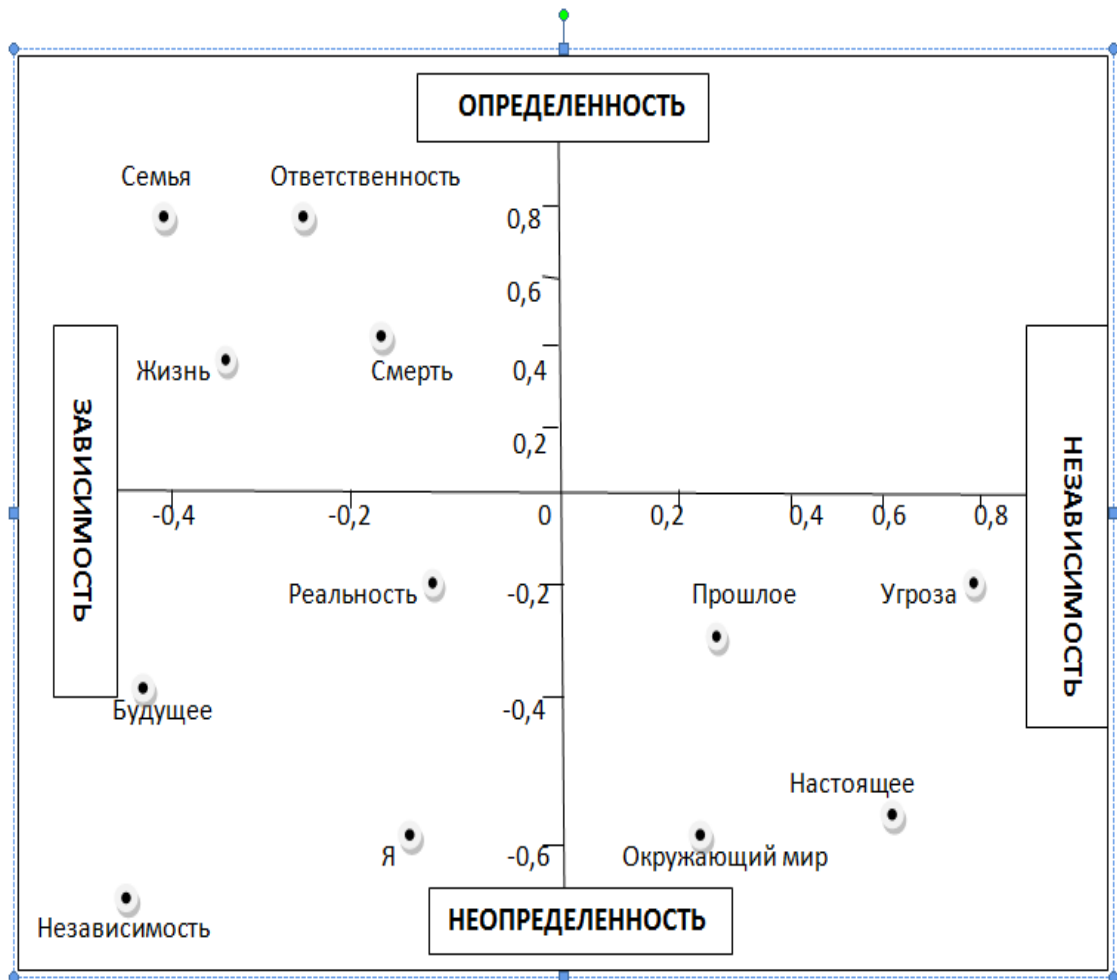


Рис.14. Расположение объектов в пространстве факторов неопределенности и зависимости для выборки обычных учащихся  
Примечание: 1 фактор – неопределенности, 2 фактор – зависимости.

Объекты «Семья», «Ответственность», «Жизнь», «Смерть» оцениваются испытуемыми как зависимые и определенные. Эти объекты характеризуются высокой степенью стабильности для обычных старшеклассников, рассматриваются ими в определенной степени предсказуемыми и прогнозируемыми.

К объектам, обладающими свойствами независимости и неопределенности, относят «Прошлое», «Настоящее», «Окружающий мир» и «Угрозу». Интересно, что «Прошлое» и «Настоящее» рассматриваются как объекты, имеющую высокую степень независимости,

а, следовательно, испытуемые не осознают причинно-обусловленные отношения между событиями прошлого и настоящего. «Окружающий мир» для обычных старшеклассников также не определен и независим, что может указывать на отсутствие внимания к причинно-следственным отношениям, имеющим место в окружающей действительности, низкой рефлексией процессов, происходящих в окружающем мире.

В целом расположение объектов в семантических пространствах выделенных факторов показывает на большую осознанность и сформированность представлений о действительности интеллектуально одаренными старшеклассниками в отличие от их сверстников с обычными интеллектуальными возможностями.

О специфике репрезентации объектов картины мира в сознании испытуемых говорит качественный анализ универсалий оценки объектов (Таблица 11). В оценке объекта «Я» интеллектуально одаренные учащиеся чаще используют такие определения как сложное, доброе, интересное, глубокое. Обычные старшеклассники объект «Я» чаще оценивали как яркое, доброе, разумное. Следовательно одаренные старшеклассники оценивают свое я как более сложное и вызывающее интерес, в отличии от обычных старшеклассников для которых собственное «Я» доброе, яркое, разумное. В группе интеллектуально одаренных учащихся в оценивании таких объектов как «Реальность», «Настоящее», «Прошлое» универсалий не выявлено, что говорит о различиях в оценке данными испытуемыми. Для обычных испытуемых семантические универсалии отсутствуют для объектов «Окружающий мир», «Угроза», «Прошлое».

О сформированности картины и ее семантическом богатстве свидетельствует общее количество семантических универсалий, мы видим, что в группе одаренных старшеклассников выделенных универсалии почти вдвое больше (42), для группы обычных испытуемых характерно значительно меньшее количество универсалий (25).

Универсалии оценки объектов картины мира по 80% критерию частоты выбора

<b>Семантические универсалии</b>	<b>Объекты</b>	<b>Семантические универсалии</b>
<b>Одаренные учащиеся</b>		<b>Обычные учащиеся</b>
Интересное Доброе Сложное Глубокое	<b>Я</b>	Яркое Доброе Разумное
	<b>РЕАЛЬНОСТЬ</b>	Интересное
Полезное Активное	<b>ОТВЕТСТВЕННОСТЬ</b>	Полезное Закономерное
Сложное	<b>ОКРУЖАЮЩИЙ МИР</b>	
Забирающее	<b>СМЕРТЬ</b>	Глубокое
Сложное глубокое Полезное Активное Интересное	<b>ЖИЗНЬ</b>	Сложное Обогащающее Активное Интересное
Полезное Обогащающее Яркое Близкое Истинное Милосердное Активное Спасительное Доброе Мирное Глубокое	<b>СЕМЬЯ</b>	Полезное Спасительное Доброе Интересное Разумное
Жесткое Губительное Худое Воинственное Тревожное Опасное	<b>УГРОЗА</b>	
	<b>НАСТОЯЩЕЕ</b>	Сложное
Полезное Активное Интересное Свободное Разумное	<b>НЕЗАВИСИМОСТЬ</b>	Активное Глубокое
	<b>ПРОШЛОЕ</b>	
Сложное Полезное Активное Интересное Глубокое Яркое Разумное	<b>БУДУЩЕЕ</b>	Полезное Обогащающее Активное Доброе Яркое разумное
42	Всего универсалий:	25

Обобщая результаты сравнительного анализа двух выборок испытуемых одаренных и обычных старшеклассников можно констатировать, что картина мира одаренных старшеклассников более



сложно, семантически богата по сравнению с картиной мира обычных учащихся.

Перейдем к сравнительному анализу механизмов психологической защиты и копинг-стратегий, рассматриваемых в качестве еще одного показателя открытости внутреннего мира.

Таблица 12

Распределение интеллектуально одаренных и обычных испытуемых по напряженности психологических защит (%)

№	Группа	1	2	3	4	5	6	7	8
1	одаренные	78	86	78	86	35	100	38	60
2	обычные	96	81	96	96	46	100	53	88

Примечание: 1-отрицание, 2-вытеснение, 3- регрессия, 4-компенсация, 5- проекция, 6- замещение, 7-интеллектуализация, 8-реактивное образование

Анализ напряженности различных механизмов психологической защиты в группе одаренных учащихся позволяет утверждать, что доминирующее количество испытуемых используют такие механизмы, как замещение (100%), вытеснение (86%) и компенсацию (86%), то есть уходить в какую-либо деятельность, переносить реакции гнева на доступные одушевленные или неодушевленные объекты, вытеснять из сознания части событий, доставляющих эмоциональный дискомфорт. Интересно, что наименее выражено использование одаренными учащимися механизма интеллектуализации (38%) и проекции (5%). Возможно, это связано с интенсификацией работы механизмов отрицания и вытеснения у испытуемых данной группы, механизмов, направленных на устранение из сознания событий и ситуаций, причиняющих дискомфорт.

В группе обычных учащихся, также как и в предыдущей, наиболее интенсивно используется замещение. 100% испытуемых склонны смещать реакции гнева с социально табуированных и недоступных объектов на доступные. Следующие по напряженности в данной выборке - это такие

защиты, как отрицание, регрессия, компенсация, их использует 96% испытуемых данной группы. Так же, как и у одаренных учащихся, меньшее количество респондентов прибегают к защитам по типу проекции(46%) и интеллектуализации (53%).

Если рассматривать полученные данные в сравнительном плане, мы можем заметить, что наиболее интенсивно защитные механизмы различных типов используются старшеклассниками из группы «обычных». Исключение составляют лишь механизм вытеснения (81% в группе обычных и 86% в группе одаренных).

Статистический анализ с применением критерия U -Манна-Уитни показал наличие достоверных различий только по замещению ( $p=0,05$ ), реактивному образованию ( $p=0,03$ ) и регрессии ( $p = 0,04$ ). Это позволяет говорить о том, что при выраженной сходности предпочтений психологических защит различных видов, между группами одаренных и обычных испытуемых, интенсивность их использования выше в группе обычных старшеклассников.

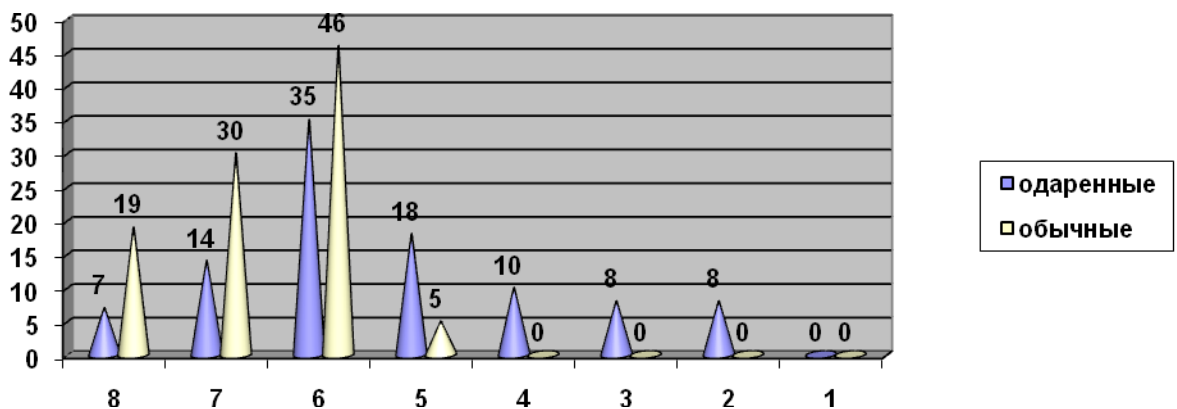


Рис.15. Процентное распределение одаренных и обычных испытуемых по количеству напряженных психологических защит в индивидуальном профиле (%)

Мы проанализировали репертуар используемых испытуемыми психологических защит, и на рисунке представлено распределение одаренных и обычных учащихся по количеству напряженных психологических защит в индивидуальном профиле.

Начнем анализ с репертуара психологических защит в группе одаренных старшекласников. Наибольшее количество респондентов (35%) используют шесть психологических защит. Все механизмы психологической защиты напряжены лишь у 7%; 14% одаренных учащихся используют семь защитных механизмов для поддержания эмоционального комфорта. У 8% испытуемых в индивидуальном профиле присутствуют две – три напряженные психологические защиты, 10% старшекласников используют четыре, и 18% - пять психологических защит.

В группе обычных детей, как показывает рисунок, наибольшее количество испытуемых (46%) также используют шесть психологических механизмов защиты. Однако количество испытуемых, использующих семь (30%) и восемь (19%) механизмов, явно выше, чем в группе одаренных. Напротив, только 5% обычных учащихся используют пять механизмов защиты, а узкий репертуар психологических защит (2-4 механизма) не характерен для данной группы.

Мы видим, что общее количество испытуемых в выборке одаренных, имеющих широкий репертуар психологических защит (21%), ниже по сравнению с обычными старшекласниками (49%). Напротив, количество респондентов, репертуар психологических защит которых характеризуется узостью, превалирует в выборке одаренных и составляет 26%, в группе испытуемых с узким репертуаром психологических защит не выявлено.

Сравнение распределения по репертуару используемых психологических защит (критерий  $\chi^2$ ) показало наличие статистически достоверных отличий на уровне  $p=0,001$ , что позволяет говорить о более широком репертуаре психологических защит обычных старшекласников по сравнению с одаренными испытуемыми.

Представим полученные результаты изучения предпочитаемых копинг-стратегий в сравнительном плане у испытуемых обеих групп. В таблице показано распределение испытуемых по частоте встречаемости

когнитивных, эмоциональных, поведенческих копинг-стратегий различной степени адаптивности.

Таблица 13

Распределение одаренных испытуемых и обычных старшекласников по предпочитаемым стратегиям психологической защиты (%)

№	Группа	Когнитивные			Эмоциональные			Поведенческие		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	Одаренные	53	15	32	58	19	23	31	54	15
2	Обычные	28	46	26	62	8	30	40	40	20

Примечание: 1- адаптивные копинг-стратегии, 2- относительно адаптивные копинг-стратегии, 3- неадаптивные копинг-стратегии.

Проанализируем предпочитаемые виды копинг-поведения у испытуемых исследуемых групп (табл.13). Мы видим, что в группе одаренных испытуемых преобладают адаптивные варианты когнитивных (53%) и эмоциональных (58%) копинг-стратегий, то есть испытуемые предпочитают формы поведения, направленные на анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них, на повышение самооценки и самоконтроля, более глубокое осознание собственной ценности как личности, наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций. А также используют протест по отношению к трудностям и характеризуются уверенностью в наличии выхода из любой, даже самой сложной ситуации. Среди поведенческих копинг-стратегий одаренные испытуемые в 54% случаев приоритетно используют относительно адаптивные варианты, такие как «компенсация», «отвлечение», «конструктивная активность», и демонстрируют поведение, характеризующееся стремлением к временному отходу от решения проблем с помощью алкоголя, лекарственных средств, погружения в любимое дело, путешествия, исполнения своих заветных желаний.

В группе обычных старшеклассников наиболее часто используются из когнитивных копингов их относительно адаптивные виды, такие как «относительность», «придача смысла», «религиозность» – формы поведения, направленные на оценку трудностей в сравнении с другими, придающие особый смысл их преодолению, демонстрирующие веру в Бога и стойкость в вере при столкновении со сложными проблемами. Также как и одаренные учащиеся, старшеклассники из группы обычных интенсивно используют адаптивные эмоциональные копинг-стратегии, которые предполагают эмоциональное отреагирование в виде протеста, характеризуются поддержанием уверенности в наличии выхода из любой, даже самой сложной для испытуемого жизненной ситуации.

Результаты распределения обычных учащихся по частоте использования поведенческих копинг-стратегий не дают возможности однозначно говорить о доминировании их какого-либо вида. Так, равное количество респондентов данной группы (40%) используют как адаптивные, так и относительно адаптивные варианты поведенческих копингов. Они склонны демонстрировать поведение, характеризующееся стремлением к временному отходу от решения проблем с помощью алкоголя, лекарственных средств, погружения в любимое дело, путешествия, исполнения своих заветных желаний, и с такой же частотой прибегают к стратегиям «сотрудничество», «обращение», «альтруизм», то есть вступают в сотрудничество со значимыми (более опытными) людьми, ищут поддержку в ближайшем социальном окружении или сами предлагает ее близким в преодолении трудностей.

В сравнительном плане можно говорить о том, что одаренные учащиеся чаще используют когнитивные и эмоциональные копинги, а не обычные эмоциональные и поведенческие. При этом адаптивные варианты копинг-поведения различного вида используются преимущественно одаренными испытуемыми.

Перейдем к анализу открытости внутреннего мира по отношению к другим людям. Д.В. Шадриков [309] выделяет воздействие одного человека на другого в качестве особого фактора, нарушающего равновесие внутреннего мира. Мы исходили из того, что чем более позитивно человек воспринимает другого, тем он более открыт информационному воздействию с его стороны. Другими словами, позитивное восприятие другого человека является показателем открытости системы внутреннего мира к воздействию с его стороны. В связи с этим обратимся к анализу результатов изучения восприятия другого человека в группах обычных и одаренных испытуемых.

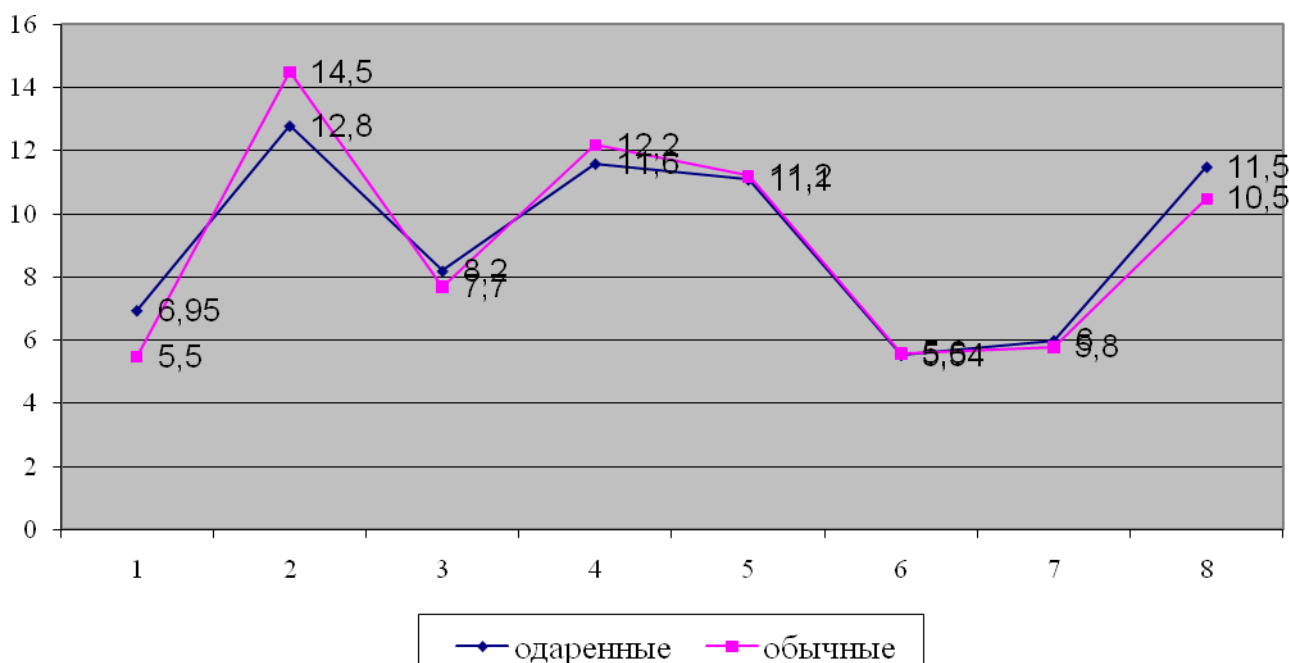


Рис. 16. Средние значения по аспектам восприятия другого человека испытуемыми в группе одаренных и обычных старшеклассников

Примечание: 1-симпатичен, 2- не симпатичен, 3-вызывает доверие, 4- не вызывает доверия, 5-физически не привлекательный, 6-физически привлекательный, 7- откажет в общении, 8-не откажет в общении.

Был произведен анализ среднегрупповых значений по параметрам анкеты, имеющим, с нашей точки зрения, наибольшую связь с открытостью воздействию со стороны другого человека. К числу таковых были отнесены: выраженность симпатии, доверия, физическая

привлекательность другого человека и ожидание отказа в общении с его стороны.

Результаты, представленные на рисунке, показывают, что интеллектуально одаренные склонны воспринимать другого человека как более симпатичного и менее не симпатичного. Ярко представлены различия между одаренными и обычными учащимися по восприятию другого человека как вызывающего недоверие, при этом интеллектуально одаренные испытуемые в меньшей степени склонны не доверять ( $t=2,34$ ,  $p<0,02$ ), чем обычные старшеклассники. Мы ввели в анкету вопросы, предполагающие отраженное восприятие другого человека, когда испытуемый дает не только собственную оценку, а еще и предполагает, как человека, изображенного на фото, будут воспринимать другие люди. Это позволяет, с одной стороны, получить информацию о системе отношений к «этим другим людям», которые интроецированы во внутренний мир испытуемого, с другой - проанализировать сопряженность оценок испытуемого с позиции «Я» и позиции «Другие».

График (рис. 17) показывает, что интеллектуально одаренные воспринимают людей, изображенных на фото, с позиции «Другие» более позитивно: они представляются им как вызывающие симпатию, доверие, физически более привлекательными и вызывающими уважение. Интересно, что одаренные учащиеся демонстрируют явные различия в восприятии другого человека с позиции «Я» и «Другие», при этом качественный анализ позволяет говорить, что с личностной позиции одаренные воспринимают других более критично, особенно это относится к параметрам физической привлекательности.

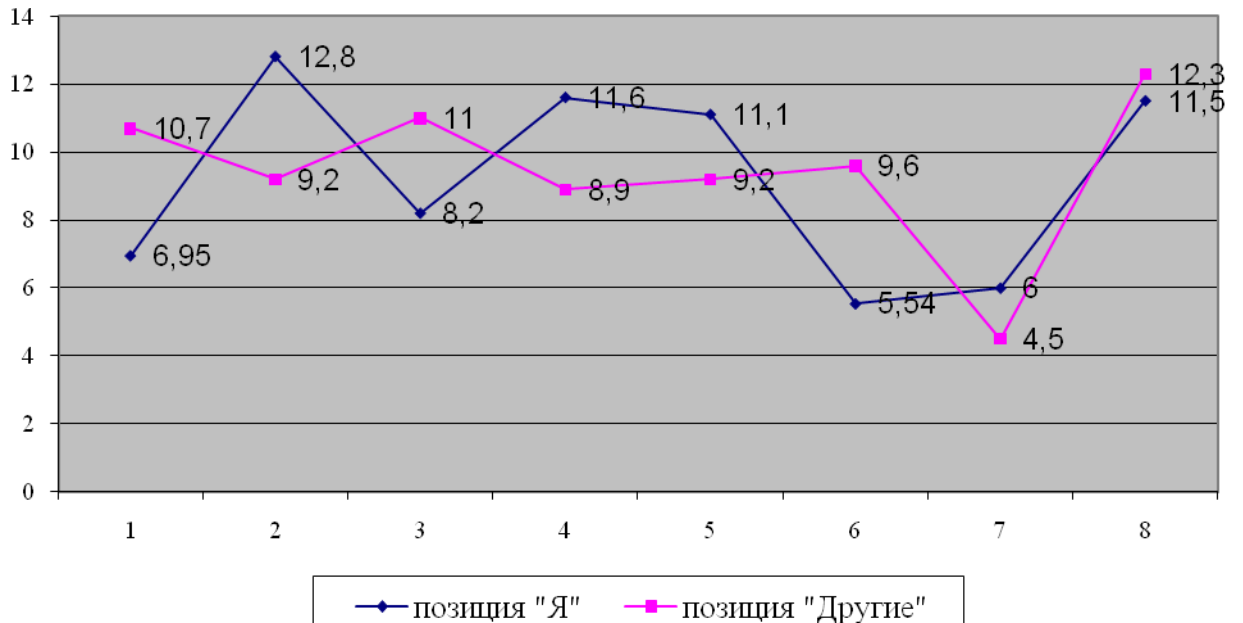


Рис.17. Средние значения по аспектам восприятия другого человека с позиции «Я» и с позиции «Другие» в группе одаренных старшеклассников

Примечание: 1-симпатичен, 2- не симпатичен, 3-вызывает доверие, 4- не вызывает доверия, 5-физически не привлекательный, 6-физически привлекательный, 7-откажет в общении, 8-не откажет в общении.

Другие люди, как представляется одаренным, менее требовательны к внешности других, склонны их уважать, относятся с симпатией и доверием. То есть мы вновь констатируем, что, по-мнению одаренных, другие люди более позитивно относятся к окружающим, чем они сами.

Различия в восприятии обычными испытуемыми других людей с позиции «Я» и «Другие» представлены на рисунке 20. Значительное расхождения кривых наблюдается только в точках, отражающих отношение симпатии к другим людям. Из рисунка видно, что обычные учащиеся с не личностной позиции склонны воспринимать других как более симпатичных и в меньшей степени не симпатичных. По остальным аспектам восприятия других с позиции «Я» и «Другие» представлены незначительно. С личностной позиции обычные испытуемые в большей степени воспринимают других как не вызывающих доверия, менее склонны воспринимать их физически привлекательными.



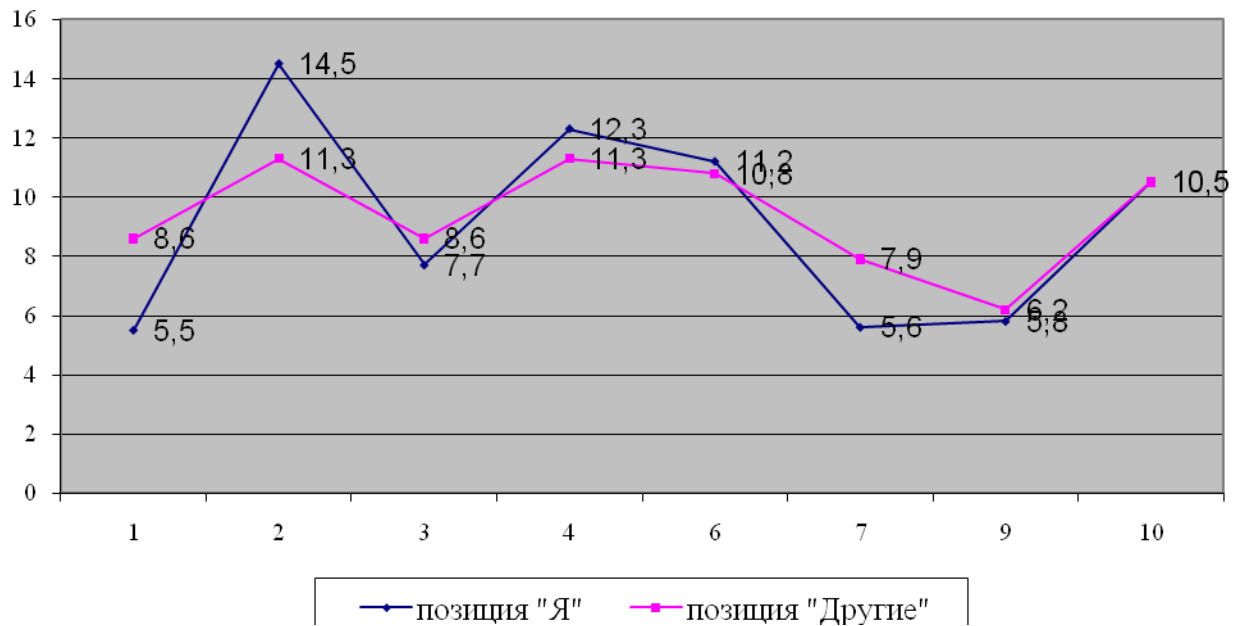


Рис. 18. Средние значения по аспектам восприятия другого человека с позиции «Я» и с позиции «Другие» в группе обычных учащихся

Примечание: 1-симпатичен, 2- не симпатичен, 3-вызывает доверие, 4- не вызывает доверия, 5-физически не привлекательный, 6-физически привлекательный, 7-откажет в общении, 8-не откажет в общении.

Как свидетельствуют данные, представленные в таблице 14, испытуемые обеих выделенных групп при оценке с позиции «другие» более позитивно воспринимают людей, изображенных на фото, о чем свидетельствуют среднестатистические значения. В частности, возрастают показатели симпатии, доверия, физической привлекательности, снижается вероятность отказа в общении со стороны другого человека.

Однако статистический анализ показал, что если в группе обычных испытуемых эти изменения не имеют статистической достоверности (исключение составляет параметр симпатии), то в группе интеллектуально одаренных детей по большинству исследуемых параметров различия статистически значимы.

Так, с не личностной позиции одаренные испытуемые склонны воспринимать других как вызывающих симпатию ( $t=3,96$ ,  $p<0,0001$ ), доверие ( $t=3,46$ ,  $p<0,001$ ), физически привлекательных ( $t=3,64$ ,  $p<0,001$ ). С нашей точки зрения, данные свидетельствует о том, что, по мнению

интеллектуально одаренных старшеклассников, другие люди склонны более позитивно воспринимать изображенных на фото испытуемых, чем они сами.

Таблица 14

Различия в восприятии другого человека интеллектуально одаренными и обычными испытуемыми с позиции «Я» и «Другие»

№	Параметр	Одаренные (сред.знач)		t	p	Обычные (сред.знач)		t	p
		«Я»	«Другие»			«Я»	«Другие»		
1	Вызывает симпатию	6,9	10,7	<b>3,96</b>	0,0001	5,5	8,6	<b>2,93</b>	0,005
2	Не вызывает симпатии	12,8	9,2	<b>4,04</b>	0,0001	14,5	11,3	<b>2,95</b>	0,005
3	Вызывает доверие	8,2	11,0	<b>3,46</b>	0,001	7,7	8,6	0,76	0,43
4	Не вызывает доверия	11,6	8,9	<b>2,92</b>	0,005	12,3	11,3	0,75	0,45
5	Физически непривлекателен	11,2	9,2	1,60	0,07	11,2	10,8	0,40	0,69
6	Физически привлекателен	5,4	9,6	<b>3,64</b>	0,0001	6,6	7,9	1,10	0,13
7	Откажет в общении	6	4,5	1,49	0,14	5,8	6,2	0,33	0,73
8	Не откажет в общении	11,5	12,3	0,76	0,44	10,5	10,5	0,021	0,96

При этом очевидно: если другие, с чьей позиции судит респондент, оценивают изображенных на фото позитивно, то это характеризует и их самих, то есть другие в глазах одаренных доверяют, симпатизируют.

С другой стороны, представленные различия показывают, что сами учащиеся более критично, по сравнению с воображаемыми другими, воспринимают изображенных на фото людей, более взвешенно подходят к их оценке при имеющейся базовой тенденции к позитивизму по отношению к другим людям. В отличие от одаренных, испытуемые из

группы обычных учащихся не демонстрируют сколько-нибудь значимых различий между собственной оценкой людей на фотографиях и предполагаемым восприятием их со стороны других людей.

Таблица 15

Различия в параметрах восприятия, по которым изображенный на фото превосходит испытуемого

№	Параметр	Среднее значения		t	p
		Одаренные	Обычные		
1	Здоровье	3,3	1,4	<b>2,69</b>	0,009
2	Умственные способности	1,6	3,1	1,5	0,13
3	Физическая привлекательность	2,5	2	0,68	0,49
4	Физические возможности	4,7	2,4	<b>2,32</b>	0,02
5	Другое	7,1	11	<b>2,15</b>	0,03

Обратимся к таблице 15, в содержании которой представлены различия в оценках испытуемыми превосходства над ними воспринимаемых людей по ряду параметров, таких как «здоровье», «умственные способности», «физическая привлекательность», «физические возможности», а также другим, которые представляются самому испытуемому, но не указаны анкете.

Сопоставление групп одаренных и обычных учащихся показало, как достоверно отличается восприятие превосходства другого человека по параметру «здоровье» ( $t= 2,69$ ,  $p<0,009$ ). Это свидетельствует о том, что одаренные испытуемые воспринимают других как имеющих более крепкое здоровье, чем они сами. Испытуемые из группы обычных

учащихся в меньшей степени склонны оценивать других людей как более здоровых, чем они сами.

Представленные данные полностью согласуются с мнением многочисленных авторов, изучавших одаренных детей [357], [285], [146], [278] и отмечающих физическую и соматическую ослабленность, болезненность данной категории детей. В этой связи обсуждаемые результаты позволяют говорить, с одной стороны, о более позитивном восприятии других людей, с другой – о реалистичном восприятии одаренными старшеклассниками своих физических возможностей и состояния здоровья.

Сходная картина наблюдается в отношении оценки превосходства над ними других людей по параметру «физические возможности» ( $t= 2,32$ ,  $p<0,03$ ), при этом одаренные воспринимают изображенных на фото сверстников как имеющих большие физические возможности. Интересно, что одаренные и обычные учащиеся не различаются в восприятии других как превосходящие их по физической привлекательности и умственным способностям. Старшеклассники обеих выделенных групп склонны воспринимать других как имеющих сходные с ними умственные способности и, в равной степени, физически привлекательных. Однако обычные старшеклассники считают, что сверстники, представленные на фото, превосходят их по другим характеристикам, но не конкретизируют, по каким именно.

Таким образом, результаты изучения восприятия других людей интеллектуально одаренными и обычными испытуемыми показали более позитивное восприятие окружающих людей одаренными учащимися, что они относятся к окружающим с симпатией, уважением и доверием. Это свидетельствует о том, что при такой позитивной окраске восприятия одаренные в целом более открыты по отношению к другим и информационному воздействию с их стороны как следствию.

### **3.2. Исследование роли интеллектуальной одаренности в обеспечении открытости внутреннего мира**

Обратимся к анализу показателей открытости внутреннего мира у одаренных старшеклассников с различной формой одаренности. Для выявления роли интеллектуальной одаренности во внутреннем мире необходимо на основе сравнительного анализа выявить общее, что характерно для испытуемых, имеющих статус одаренных, а также интеллектуальный потенциал, которых находится в явной и скрытой форме. Констатация же различий между выделенными группами испытуемых позволит обозначить факторы, связанные с реализацией интеллектуального потенциала.

На рисунке представлено распределение испытуемых по характеру задаваемых «идеальному компьютеру» вопросов. Из него видно, что наибольшее количество объективированных вопросов сформулировали учащиеся с явной формой интеллектуальной одаренности. Следовательно, интеллектуально одаренных старшеклассников с явной формой одаренности приоритетно интересовали вопросы об устройстве мира, закономерностях его существования, развитии цивилизации, появления жизни на земле, и это согласуется с результатами распределения испытуемых по количеству субъективированных вопросов. Только у 21% испытуемых первой группы преобладал субъективированный характер вопросов по сравнению со старшеклассниками со скрытой формой одаренности, у которых выраженность субъективированных вопросов встречается в 28% случаев.

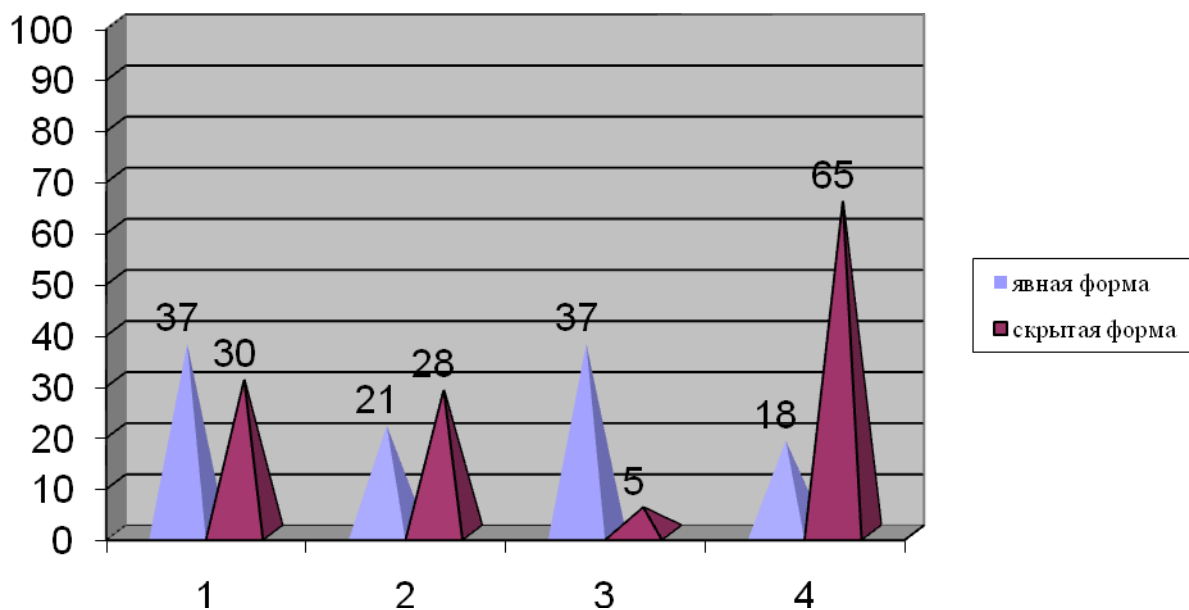


Рис. 19. Распределение учащихся по характеру заданных вопросов (более 70%) в группах интеллектуально одаренных с явной и скрытой формами одаренности (%)

Примечание: 1 - обьективированный характер вопросов, 2 - субъективированный характер вопросов, 3 - категориальный характер вопросов, 4 - фактический характер вопросов

На рисунке представлено распределение испытуемых выделенных групп характеру заданных «идеальному компьютеру вопросов». Из рисунка 19, следует, что категориальные вопросы наиболее часто были сформулированы и заданы идеальному компьютеру испытуемым с явной формой одаренности (37%), тогда как в группе со скрытой формой одаренности количество респондентов, задавших вопросы такого вида, составило только 5%. Категоризация (по М.А.Холодной) состоит в ориентации познавательной позиции субъекта на максимальный охват какой-либо части, аспекта реальности с выделением в ней преимущественно причинно-следственных отношений.

Доминирование фактического характера вопросов встречается в группе интеллектуально одаренных детей со скрытой формой в 65% случаев, а в группе с явной формой в 18%. Явно даренных учащихся интересуют в познании мира не отдельные факты, а причинно-

следственные отношения между ними, системные закономерности взаимоотношений между явлениями.

Представленные данные свидетельствуют, что познавательная позиция интеллектуально одаренных учащихся с явной формой характеризуется большей открытостью, чем у старшеклассников со скрытой формой одаренности.

Таблица 16

Статистическая достоверность распределения старшеклассников с явной и скрытой формой интеллектуальной одаренности по характеру заданных «идеальному компьютеру» вопросов (%)

№	Характер вопросов	>70% от общего числа		$\chi^2$	p
		явная	скрытая		
1	Объективированных вопросов	37	30	761,421	0,001
2	Субъективированных вопросов	21	38	767,672	0,001
3	Категориальных вопросов	37	5	1153,763	0,001
4	Фактических вопросов	18	65	88,230	0,001

Примечания:  $\chi^2$  - значение критерия Пирсона, p – вероятность допустимой ошибки.

Представленные данные свидетельствуют, что в познании мира у старшеклассников с явной формой одаренности преобладает объективизация, познание опирается на построение системных представлений о действительности. У одаренных учащихся со скрытой формой преобладает субъективизация и ориентация на факты в познании, они не ориентированы на построение из отдельных элементов системной картины мира.

Статистический анализ показал, что существуют статически значимые различия между учащимися с явной и скрытой формами интеллектуальной одаренности по количеству вопросов различного характера. Одаренные с явной формой имеют более открытую

познавательную позицию, что выражается в объективации и категориальности при познании, в отличие от одаренных со скрытой формой, для которых характерна субъективация и ориентация на факты.

С нашей точки зрения, представленные различия показывают, что, несмотря на равный интеллектуальный потенциал испытуемых, интеллектуально одаренные (скрытая форма) учащиеся характеризуются менее открытой познавательной позицией, возможно, это связано с личностным неблагополучием данной категории учащихся и социальной ситуацией развития [69].

Далее обратимся к анализу результатов, полученных при исследовании картины мира интеллектуально одаренных с явной и скрытой формами одаренности. Анализ результатов исследования начнем с рассмотрения различий в содержании картины мира.

Таблица 17

Различия содержания картины мира у интеллектуально одаренных учащихся с явной и скрытой формой одаренности

№	Параметр	средние значения		t	P
		явная	скрытая		
1.	Взаимобратные связи	13,758	6,861	3,08	0,01
2.	Прямые связи	1,206	6,472	3,62	0,006

Примечание: **t** – значение критерия Стьюдента, **p** – вероятность допустимой ошибки, н.д. – различия статистически не достоверны

Три самых главных преобразования внешнего мира, которые человек совершает, пропуская его во внутренний мир – это частичное сокращение, дополнение, упорядочивание [31].

Как отмечает В.Д. Шадриков [309], говоря о репрезентации внешнего мира во внутренний, отдельные блоки информации во внутреннем мире связаны функциональными связями и составляют единое целое. Мы видим из таблицы 17, что статистически достоверно различаются одаренные учащиеся по количеству выделенных взаимобратных связей между объектами представленной самими



испытуемыми картины мира ( $t=3,08$ , при  $p < 0,01$ ), при этом связи такого рода характерны для одаренных испытуемых, имеющих достижения в интеллектуальной деятельности. Напротив, прямые связи одностороннего характера присутствуют в картине мира интеллектуально одаренных о скрытой формой одаренности ( $t=3,62$ , при  $p < 0,006$ ). В таблице содержатся только статистически достоверные различия. По количеству выделенных объектов в картине мира одаренные учащиеся не различаются, и их картина мира содержит примерно равное количество объектов, однако явные различия в их сопряженности и связанности между собой указывают на большую сложность картины мира старшеклассников с явной формой одаренности, в отличие от группы сравнения.

Перейдем к рассмотрению своеобразия картины мира учащихся со скрытой формой одаренности. Специфика картины мира выявлялась также через использование семантического дифференциала. Анализ группы с явной формой одаренности представлен в параграфе 3.2., поэтому остановимся на характеристике группы со скрытой формой одаренности в сравнительном плане с группой, имеющей явные признаки одаренности.

Было выделено четыре фактора, объясняющих 57,451 % общей дисперсии в группе старшеклассников со скрытой формой одаренности. В первый фактор, для выборки учащихся со скрытой формой одаренности, вошли такие прилагательные, как «губительное, опасное, воинственное, жестокое, худое, тревожное, забирающее». Данный был интерпретирован как фактор жестокости.

Второй фактор представлен такими определениями, как «бесполезное скучное, обедняющее, зависимое». Данный фактор может интерпретироваться как фактор безысходности, при этом противоположный полюс определяется как фактор определенности.

Матрица факторных весов после варимакс вращения группы учащихся со скрытой формой одаренности

№	Пары определений	Веса факторов			
		первый	второй	третий	четвертый
1	Простое - Сложное	0,293	-0,090	0,274	0,652
2	Бесполезное - Полезное	-0,372	-0,315	-0,117	0,462
3	Обогащающее - Обедняющее	0,338	0,532	0,228	-0,275
4	Милосердное - Жестокое	0,755	0,105	0,212	0,038
5	Случайное - Закономерное	-0,197	0,110	-0,425	0,555
6	Активное - Пассивное	-0,061	0,487	0,489	-0,005
7	Губительное - Спасительное	-0,684	-0,204	-0,186	0,349
8	Доброе - Худое	0,689	0,470	0,181	-0,172
9	Очевидное - Скрытое	0,226	-0,153	0,711	0,091
10	Мирное - Воинственное	0,839	0,097	0,114	0,017
11	Скучное - Интересное	-0,186	-0,704	-0,055	0,031
12	Глубокое - Поверхностное	0,098	0,613	-0,230	-0,173
13	Забирающее - Дающее	-0,544	-0,398	-0,087	0,298
14	Свободное - Зависимое	0,150	0,683	0,071	0,241
15	Яркое - Тусклое	0,248	0,323	0,231	0,019
16	Безмятежное - Тревожное	0,573	0,289	0,136	0,323
17	Туманное - Ясное	-0,415	-0,168	-0,537	0,028
18	Безопасное - Опасное	0,843	-0,012	0,081	0,121
19	Близкое - Далекое	0,006	0,353	0,503	-0,044
20	Истинное - Ложное	0,415	0,397	0,237	-0,029
21	Бессмысленное - Разумное	-0,463	-0,462	-0,221	0,324

В третий фактор определен как фактор отдаленности в него вошли следующие определения: «скрытое, далекое, туманное». Четвертый фактор обозначен двумя парами определений: «простое – сложное, случайное – закономерное». Данный фактор был интерпретирован как фактор случайности.

Перейдем к анализу расположения объектов картины мира в пространстве выделенных факторов.

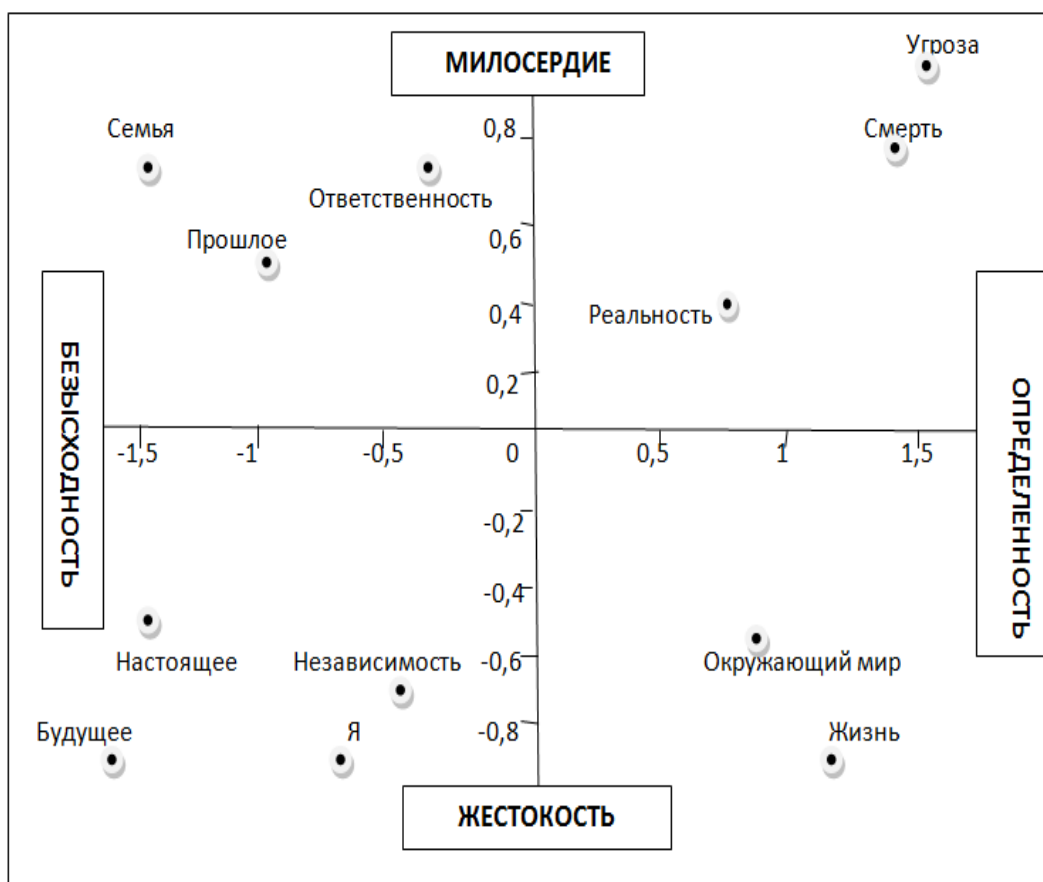


Рис.20. Расположение объектов в пространстве факторов жестокости и безысходности для выборки учащихся со скрытой формой одаренности. Примечание: 1 фактор – жестокости, 2 фактор – безысходности.

Обратимся к расположению объектов в пространстве выделенных факторов жестокости и безысходности в группе старшеклассников со скрытой формой одаренности. Объекты «Окружающий мир» и «Жизнь» рассматриваются испытуемыми как определенные и жестокие, а, следовательно, имеющими выраженную детерминацию, но при этом достаточно враждебными по отношению к испытуемым.

В целом такое расположение позволяет говорить о высокой степени психологического неблагополучия учащихся со скрытой одаренностью, на это же указывает расположение объектов «Смерть» и «Угроза», которые оцениваются как милосердные и определенные. Понимая неизбежность, предопределенность смерти и угрозы старшеклассники рассматривают их как

милосердные, избавляющие от страданий. Прослеживается отношение к смерти как избавляющей от проблем. Можно предположить, что такое отношение определяется рядом отрицательно окрашенных психических состояний переживаемых испытуемыми.

Объекты «Семья», «Ответственность», «Прошлое» разместились в полуплоскости безысходности и милосердия. В семье одаренные старшеклассники чувствуют милосердие, поддержку, но это приводит к улучшению состояния, так как одновременно семья оценивается с позиций безысходности. Также безысходным представляется «Будущее» и «Настоящее» одновременно эти объекты наделяются свойствами жестокости. Складывается впечатление, что старшеклассники, не реализующие свой интеллектуальный потенциал, не видят перспектив в будущем и настоящем моменте рассматривают актуальную ситуацию жизни как безысходную, жестокую.

Размещение в данной полуплоскости объекта «Я» указывает на то, что испытуемые не чувствуют в себе сил что-либо изменить, но при этом оценивается как жестокое по отношению к окружающему миру. «Независимость» также представляется безысходной и жестокой. Видимо, у старшеклассников есть негативный опыт независимости, которую не имеет смысла проявлять или ее проявление не несет ничего хорошего в будущую жизнь.

На рисунке 21 представлено расположение объектов в пространстве факторов отдаленности и случайности в выборке интеллектуально одаренных старшеклассников со скрытой формой одаренности. Объекты «Будущее», «Настоящее» и «Окружающий мир» расположены в полуплоскости приближенности и закономерности. Интеллектуально одаренные оценивают данные объекты как причинно-обусловленные и находящиеся в ближайшей временной перспективе. При этом из этих объектов наибольшее свойство закономерности выражено у объекта «Окружающий мир», что

свидетельствует о высокой осознанности и сформированности представлений о данной стороне действительности у одаренных старшеклассников.

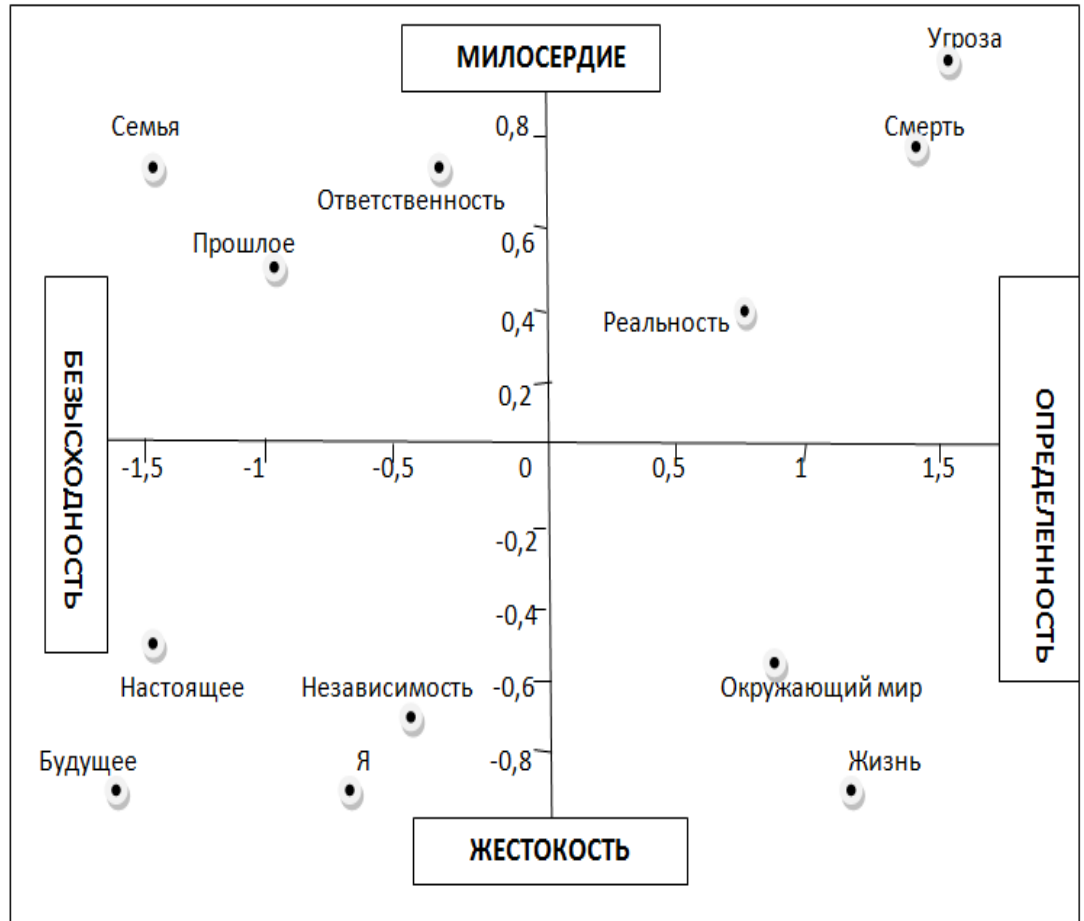


Рис.21. Расположение объектов в пространстве факторов отдаленности и случайности для выборки интеллектуально одаренных учащихся со скрытой формой одаренности.

Примечание: 1 фактор – отдаленности, 2 фактор – случайности.

Объекты «Семья», «Ответственность», «Независимость», «Жизнь» оцениваются старшеклассниками как случайные и приближенные, при этом наиболее случайным оценивается объект «Семья». С нашей точки зрения это свидетельствует о низкой ценности семейных отношений, которые рассматриваются как случайное стечение жизненных обстоятельств.

«Реальность» и «Прошлое» расположились в плоскости случайности и отдаленности. Прошлое оценивается учащимися как отдаленное и имеющее случайную природу, в нем испытуемыми не выделяется закономерностей. Объекты «Я», «Угроза» и «Смерть» расположились в полуплоскости отдаленности и закономерности. И если такое расположение объектов «Смерть» и «Угрозы» можно рассматривать как достаточно благоприятный факт, свидетельствующий о высокой осознанности причинности смерти и угрозы, то расположение объекта «Я» в полуплоскости отдаленности можно рассматривать как тревожащий сигнал.

Старшеклассники либо бесконечно стремятся к идеальному образу «Я» и поэтому «Я-настоящее» отдалено, либо это может быть свидетельством выраженной эмоциональной дистанции по отношению к собственному «Я», неудовлетворенностью собственной личностью. В любом варианте это достаточно четкое свидетельство личностного неблагополучия данной категории испытуемых.

Обратимся к качественному анализу семантических универсалий оценки объектов картины мира в сознании испытуемых (Таблица 19). Из таблицы видно, что в группе со скрытой формой интеллектуальной одаренности в оценивании всех объектов выделены семантические универсалии. В группе с явной формой одаренности объекты «Реальность», «Настоящее» и «Прошлое» не имеют семантических универсалий оценки объектов.

Для большинства испытуемых со скрытой формой одаренности объект «Реальность» выступает как жестокое, в то время как для группы учащихся с явной одаренностью семантические универсалии в оценке этого объекта отсутствуют. Настоящее представляется испытуемым со скрытой формой одаренности как сложное и близкое, в то время как у старшеклассников с явной одаренностью данный объект размыт и оценивается по-разному испытуемыми.

Универсалии оценки объектов картины мира по 80% критерию частоты  
выбора

<b>Семантические универсалии</b>	<b>Объекты</b>	<b>Семантические универсалии</b>
<b>Одаренные учащиеся</b>		<b>Скрытая форма</b>
Интересное Доброе Сложное Глубокое	<b>Я</b>	Сложное Глубокое Разумное
	<b>РЕАЛЬНОСТЬ</b>	Жестокое
Полезное Активное	<b>ОТВЕТСТВЕННОСТЬ</b>	Полезное Активное Очевидное Разумное
Сложное	<b>ОКРУЖАЮЩИЙ МИР</b>	Сложное Интересное
Забирающее	<b>СМЕРТЬ</b>	Забирающее
Сложное глубокое Полезное Активное Интересное	<b>ЖИЗНЬ</b>	Сложное Активное Интересное Глубокое
Полезное Обогащающее Яркое Близкое Истинное Милосердное Активное Спасительное Доброе Мирное Глубокое	<b>СЕМЬЯ</b>	Полезное Активное Спасительное Доброе Дающее Истинное Разумное
Жесткое Губительное Худое Воинственное Тревожное Опасное	<b>УГРОЗА</b>	Жестокое Губительное Воинственное Тревожное Опасное
	<b>НАСТОЯЩЕЕ</b>	Сложное Близкое
Полезное Активное Интересное Свободное Разумное	<b>НЕЗАВИСИМОСТЬ</b>	Полезное Обогащающее Активное Интересное Дающее Свободное Яркое Разумное
	<b>ПРОШЛОЕ</b>	Интересное Яркое Истинное
Сложное Полезное Активное Интересное Глубокое Яркое Разумное	<b>БУДУЩЕЕ</b>	Сложное Полезное Обогащающее Интересное Свободное Яркое
42	Всего универсалий:	46

В отношении объекта «Настоящее» в группе скрыто одаренных старшеклассников преобладают определения: интересное, яркое, истинное. В то время как для явно одаренных учащихся семантических универсалий в оценке данного объекта не выявлено.

Сходные универсалии выявлены в оценке интеллектуально одаренными старшеклассниками с различными формами одаренности в отношении объектов «Смерть», «Угроза», «Независимость», «Будущее». Так, «Смерть» рассматривается представителями обеих выборок как забирающая, «Угроза» как жестокая, губительная, опасная, тревожащая, воинственная. Объект «Независимость» оценивается одинаково как полезный, интересный, свободный, разумный, активный.

Из данных представленных в таблице 19 видно, что большее количество универсалий выделено в группе одаренных учащихся со скрытой формой (46), незначительно меньшее количество в группе старшеклассников с явной формой одаренности (42).

Остановимся на результатах сравнительного анализа показателей открытости внутреннего мира, в качестве одного из которых рассматривается генерализация защитных форм поведения.

Таблица 20

Распределение испытуемых с явной и скрытой формой интеллектуальной одаренности по напряженности психологических защит (%)

№	Группа	1	2	3	4	5	6	7	8
1	явная	78	86	78	86	35	100	38	60
2	скрытая	73	87	80	90	43	96	46	80

Примечание: 1-отрицание, 2-вытеснение, 3- регрессия, 4-компенсация, 5- проекция, 6-замещение, 7-интеллектуализация, 8-реактивное образование

В группе одаренных учащихся с явной формой доминирующее количество испытуемых используют такие механизмы, как замещение (100%), вытеснение и компенсацию (86%), то есть для них характерно уходить в какую-либо деятельность, переносить реакции гнева на



доступные одушевленные или неодушевленные объекты, вытеснять из сознания части событий, доставляющих эмоциональный дискомфорт. Наименее выражено использование одаренными учащимися механизма интеллектуализации (38%) и проекции (5%). Равное число испытуемых (78%) характеризует использование таких психологических защит, как отрицание и регрессия, что свидетельствует о склонности данных учащихся удалять из сознания травмирующие и вызывающие дискомфорт эмоциональные переживания.

В группе учащихся со скрытой формой одаренности интенсивно используется замещение, 96% испытуемых склонны смещать реакции гнева с социально табуированных и недоступных объектов на доступные. Защитное поведение как склонность к уходу от переживаний в какую-либо деятельность отмечается у 90% испытуемых со скрытой формой одаренности. У 87% респондентов данной группы выражено использование механизма вытеснения, 80% прибегают к защитами по типу регрессии и реактивного образования, демонстрируют детские паттерны и поведение, обратное имеющимся переживаниям.

Сравнительный анализ показывает, что у испытуемых с явной и скрытой формой одаренности наблюдаются сходные предпочтения в выборе психологических защит и уровне их напряженности. Исходя из процентного распределения, мы можем констатировать несколько большую выраженность защиты по типу реактивного образования в группе учащихся со скрытой одаренностью, однако статистический анализ с применением критерия U -Манна-Уитни не показал достоверных различий в напряженности механизмов психологической защиты между одаренными старшеклассниками с явной и скрытой формой. Это, с нашей точки зрения, позволяет говорить о сходности напряженности защитных механизмов у учащихся обеих выделенных групп.

Обратимся к данным распределения учащихся с явной и скрытой формой одаренности по количеству напряженных психологических защит в индивидуальном профиле (рис.22).

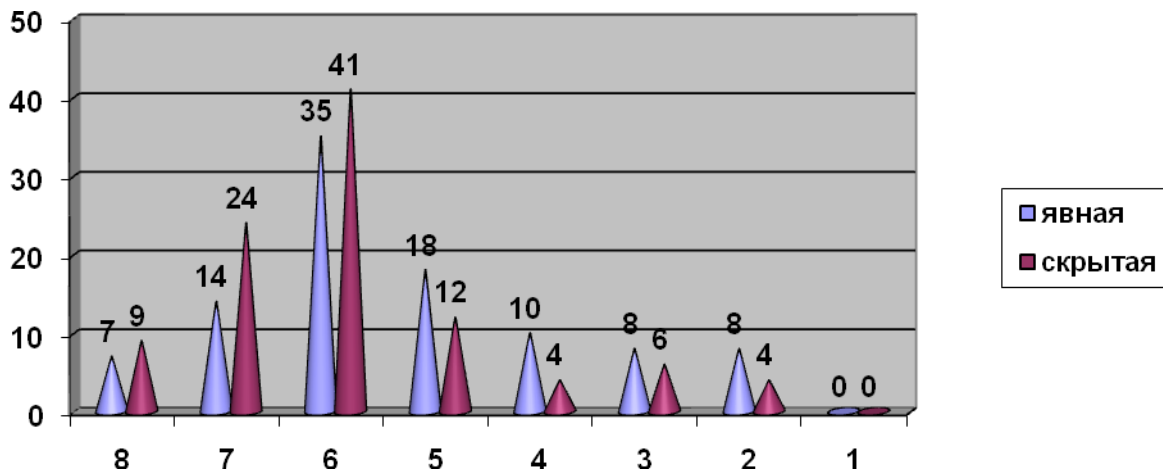


Рис. 22. Процентное распределение одаренных и обычных испытуемых по количеству напряженных психологических защит в индивидуальном профиле (%)

Наибольшее количество респондентов (35%) используют шесть психологических защит. Все механизмы психологической защиты напряжены лишь у 7%; 14% одаренных учащихся используют семь защитных механизмов для поддержания эмоционального комфорта. У 8% испытуемых в индивидуальном профиле присутствуют две – три напряженные психологические защиты, 10% старшеклассников используют четыре и 18% - пять психологических защит.

Во второй группе детей, как показывает рисунок, наибольшее количество испытуемых (41%) также используют шесть психологических механизмов защиты. Однако есть испытуемые, использующие семь (24%) и восемь (9%) механизмов, 12% учащихся со скрытой одаренностью используют пять механизмов защиты, а узкий репертуар психологических защит характерен для 14% учащихся.

Представленные данные позволяют констатировать, что испытуемые, как с явной, так и со скрытой формой одаренности, характеризуются сходным репертуаром психологических защит. Это

подтверждает сравнение распределения при помощи критерия  $\chi^2$ -Пирсона, которое показало отсутствие статистически достоверных отличий ( $p=0,68$ ) в распределении испытуемых обеих групп по числу используемых психологических защит.

Таблица 21

Распределение испытуемых с явной и скрытой формой интеллектуальной одаренности по частоте встречаемости различных копинг-стратегий (%)

№	Форма одаренности	когнитивные			эмоциональные			поведенческие		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	явная	53	15	32	58	19	23	31	54	15
2	скрытая	43	27	30	36	15	49	43	35	22

Примечание: 1- адаптивные копинг-стратегии, 2- относительно адаптивные копинг-стратегии, 3- неадаптивные копинг-стратегии

Мы видим из таблицы доминирование адаптивных вариантов копинг-поведения у испытуемых, как с явной (53%), так и скрытой формой (43%) интеллектуальной одаренности. Испытуемые наиболее часто используют такие варианты копинг поведения, как «проблемный анализ», «установка собственной ценности», «сохранение самообладания», т.е. формы поведения, направленные на анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них, повышение самооценки и самоконтроля, более глубокое осознание собственной ценности как личности, наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций. Считается, что эффективность совладания зависит от интеллекта, который выступает в качестве ресурса совладания. Интеллектуально одаренные испытуемые в силу имеющегося интеллектуального потенциала, судя по данным, активно используют его для совладания со сложными жизненными ситуациями.

Однако использование эмоциональных, адаптивных копинг-стратегий испытуемыми выделенных групп не одинаково. Так, 58% испытуемых с явной формой одаренности предпочитают использование адаптивных эмоциональных копингов, таких как «протест», «оптимизм», предполагающих эмоциональное состояние с активным возмущением и протестом по отношению к трудностям и уверенностью в наличии выхода из любой, даже самой сложной ситуации. Такое поведение характеризует только 36% скрыто одаренных старшеклассников. Для данной выборки, напротив, характерно использование неадаптивных копинг-стратегий, а именно: «подавление эмоций», «покорность», «самообвинение», «агрессивность», то есть тех вариантов поведения, которые характеризуются подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, покорности и недопущения других чувств, переживанием злости и возложением вины на себя и других. Полученные данные согласуются с результатами исследования психических состояний у одаренных, не реализующих свой интеллектуальный потенциал, у них доминируют неравновесные отрицательно окрашенные психические состояния.

Данные распределения испытуемых по использованию поведенческих копинг-стратегий, напротив, показывают, что скрыто одаренные старшеклассники (43%) чаще, чем с явной одаренностью (31%), используют адаптивные копинги, такие как «сотрудничество», «обращение», «альтруизм», и реализуют поведение, при котором человек вступает в сотрудничество со значимыми (более опытными) людьми, ищет поддержки в ближайшем социальном окружении или сам предлагает ее близким в преодолении трудностей.

Неадаптивные варианты копинг-поведения среди поведенческих копинг-стратегий - «активное избегание», «отступление», т.е. поведение, предполагающее избегание мыслей о неприятностях, пассивность, уединение, покой, изоляцию, стремление уйти от активных

интерперсональных контактов, отказ от решения проблем, используют минимальное число респондентов первой и второй группы (15% и 22% соответственно).

Основываясь на передовых представлениях о единстве защитных механизмов и копинг стратегий в структуре совладающего поведения [162], мы решили проанализировать сопряженность репертуара психологических защит личности и копинг-стратегий.

Для анализа сопряженности репертуара психологических защит и предпочитаемых копинг-стратегий мы выделили группу испытуемых, характеризующихся узостью репертуара психологических защит (2-4 механизма) и широтой (7-8 механизмов). Учитывая то обстоятельство, что узкий репертуар защит был выявлен только в выборке одаренных, в сформированные нами группы вошли испытуемые с явной и скрытой формой интеллектуальной одаренности. При сопоставительном анализе было выявлено, что испытуемые с узким репертуаром психологических защит статистически достоверно ( $p=0,044$ ) чаще используют эмоциональные адаптивные копинг-стратегии.

Далее перейдем к рассмотрению открытости внутреннего мира к информационному воздействию со стороны другого человека у старшеклассников с явной и скрытой формами интеллектуальной одаренности.

Сопоставление среднегрупповых величин в выборках испытуемых с различной формой интеллектуальной одаренности по восприятию других людей представлено на рисунке, который показывает «слипание» кривых по большинству параметров восприятия. Это говорит о сходности восприятия других людей старшеклассниками обеих выделенных групп. Различия наблюдаются в восприятии с позиции физической привлекательности и уважения, однако статистический анализ показал, что учащиеся со скрытой формой одаренности склонны воспринимать

другого человека как вызывающего уважение в большей степени ( $t= 3,90$ ,  $p<0,001$ ), в отличие от первой группы испытуемых.

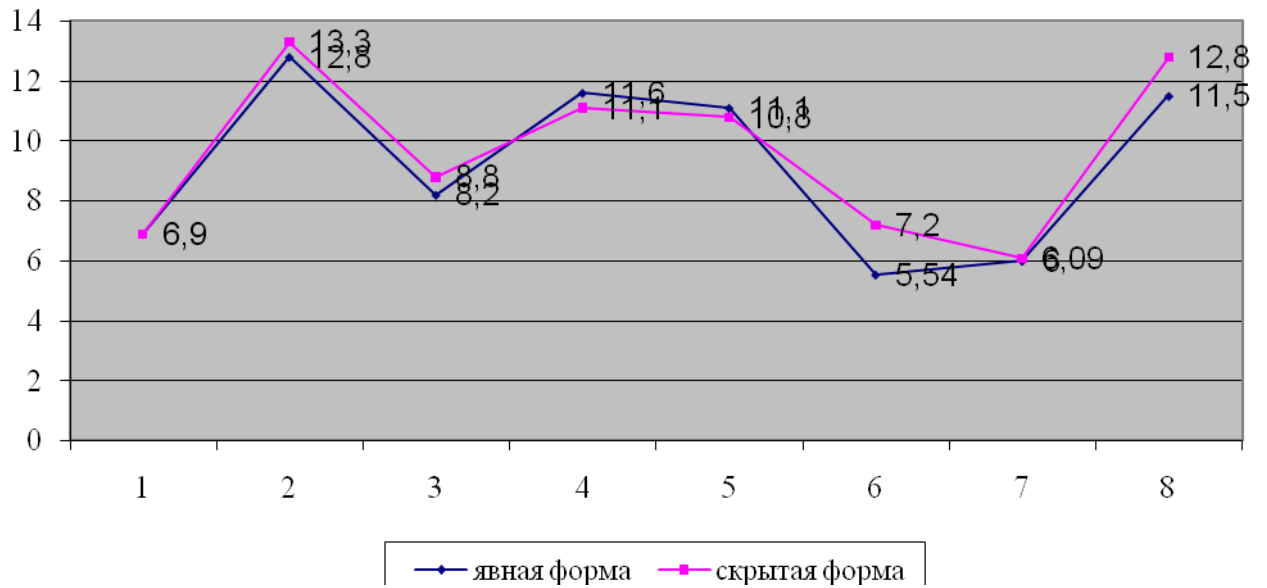


Рис. 23. Средние значения по аспектам восприятия другого человека в группах учащихся с явной и скрытой формой интеллектуальной одаренности

Примечание: 1-симпатичен, 2- не симпатичен, 3-вызывает доверие, 4- не вызывает доверия, 5-физически не привлекательный, 6-физически привлекательный, 7-откажет в общении, 8-не откажет в общении.

При обсуждении различий между одаренными и обычными старшеклассниками мы уже отмечали, что при более позитивном восприятии другого человека одаренные в меньшей степени склонны воспринимать других как вызывающих уважение. В этой связи можно обратиться к концепции В.В. Столина, который считает, что уважение как одна из составляющих отношений имеет более выраженную «когнитивную природу», в отличие от симпатии, иррациональной по своему происхождению. Оно развивается в реальном общении между индивидами, для возникновения уважения необходимо время взаимодействия, а также некоторая «история» общения с приоритетом на анализ поступков, действий и высказываний со стороны партнера. Принимая во внимание, что мы для изучения восприятия используем

фотографии испытуемых, можно говорить о большей объективации восприятия другого одаренными учащимися.

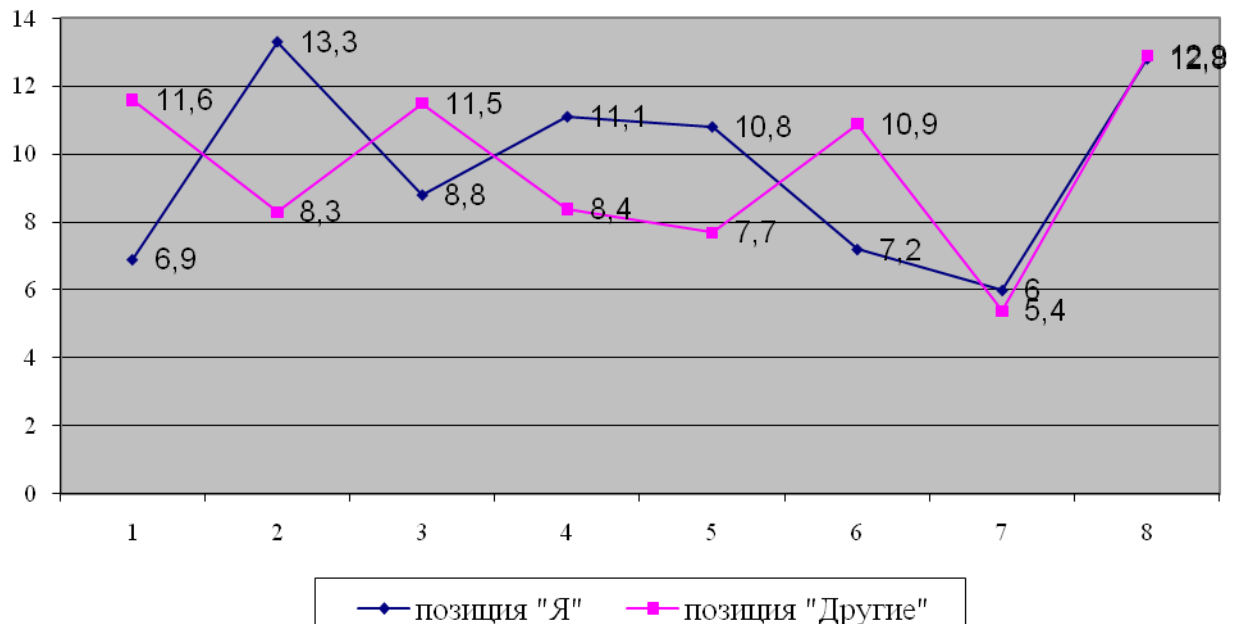


Рис. 24. Средние значения по аспектам восприятия другого человека с позиции «Я» и с позиции «Другие» в группе учащихся со скрытой формой интеллектуальной одаренности

Примечание: 1-симпатичен, 2- не симпатичен, 3-вызывает доверие, 4- не вызывает доверия, 5-физически не привлекательный, 6-физически привлекательный, 7-откажет в общении, 8-не откажет в общении.

По аналогии с ранее представленными данными, мы сопоставили восприятие других людей старшеклассниками со скрытой формой одаренности с позиции «Я» и «Другие» (рис.24). График показывает, что интеллектуально одаренные со скрытой формой одаренности оценивают людей, изображенных на фото, с позиции «Другие» более позитивно: они представляются им как более симпатичные, внушающие доверие, более физически привлекательные и вызывающие уважение.

С личностной позиции одаренные воспринимают других более критично, особенно это относится к параметрам физической привлекательности. Интересно, что одаренные старшеклассники (скрытая форма) демонстрируют не столь явные различия в восприятии другого

человека с позиции «Я» и «Другие», чем одаренные явно. При этом качественный анализ позволяет говорить, что другие люди, как представляется скрыто одаренным, более склонны рассматривать окружающих физически привлекательными и относиться к ним с симпатией и доверием.

Таблица 22

Различия в восприятии другого человека испытуемыми с явной и скрытой формой интеллектуальной одаренности с позиции «Я» и «Другие»

№	Параметр	Среднее группа I		t	p	Среднее группа II		t	p
		«Я»	«Другие»			«Я»	«Другие»		
1	Вызывает симпатию	6,9	10,7	<b>3,96</b>	0,0001	6,9	11,6	<b>4,95</b>	0,0001
2	Не вызывает симпатии	12,8	9,2	<b>4,04</b>	0,0001	13,3	8,3	<b>4,93</b>	0,0001
3	Вызывает доверие	8,2	11,0	<b>3,46</b>	0,001	8,8	11,5	<b>2,26</b>	0,02
4	Не вызывает доверия	11,6	8,9	<b>2,92</b>	0,005	11,1	8,4	<b>2,25</b>	0,02
5	Физически непривлекателен	11,2	9,2	1,60	0,07	10,8	7,7	<b>2,94</b>	0,005
6	Физически привлекателен	5,4	9,6	<b>3,64</b>	0,0001	7,2	10,9	<b>3,27</b>	0,002
7	Откажет в общении	6	4,5	1,49	0,14	6,0	5,4	0,60	0,54
8	Не откажет в общении	11,5	12,3	0,76	0,44	12,8	12,9	0,05	0,96

Данные вновь свидетельствуют о том, что по-мнению одаренных, другие люди более позитивно относятся к окружающим, чем они сами. Как свидетельствуют среднестатистические значения, представленные в таблице 22, одаренные испытуемые обеих выделенных групп при оценке с позиции «другие» более позитивно воспринимают людей, изображенных на фото. Отмечается тенденция восприятия других людей с позиции



выраженности симпатии, доверия, физической привлекательности, снижается вероятность отказа в общении со стороны другого человека.

Статистический анализ показал, что в группе испытуемых с явной формой интеллектуальной одаренности различия статистически достоверны по большинству рассматриваемых параметров, исключение составляет параметр восприятия «физически не привлекателен» и ожидание отказа в общении. В группе интеллектуально одаренных детей со скрытой формой одаренности наблюдается сходная картина, по большинству исследуемых параметров различия статистически значимы. Это говорит о том, что учащиеся, как с явной, так и скрытой формой одаренности, с позиции «Другие» склонны воспринимать других как вызывающих симпатию, доверие, уважение и как физически привлекательных.

Таблица 23

.Различия в параметрах восприятия, по которым изображенный на фото превосходит испытуемого

№	Параметр	Среднее значения		t	p
		Явная форма	Скрытая форма		
1	Здоровье	3,3	2,7	1,5	0,1
2	Умственные способности	1,6	3,1	1,65	0,104
3	Физическая привлекательность	2,5	3	0,61	0,54
4	Физические возможности	4,7	3,5	1,06	0,29
5	Другое	7,1	11,4	2,4	0,2

С нашей точки зрения, данные свидетельствует о том, что, вне зависимости от формы, старшеклассники с интеллектуальной одаренностью склонны позитивно воспринимать других людей.

Позитивная тенденция восприятия изображенных на фото с позиции «другого», свидетельствует о более выраженном когнитивном анализе, при имеющейся базовой тенденции к позитивному отношению к другим людям.

Таблица 23 показывает, что учащиеся с явной и скрытой формой одаренности статистически достоверно не различаются между собой в оценках превосходства над ними других людей по ряду параметров, таких как «здоровье», «умственные способности», «физическая привлекательность», «физические возможности», а также иным параметрам. Испытуемые обеих групп имеют сходные ожидания по превосходству других людей над ними.

Представленное сопоставление свидетельствует об общей для двух групп одаренных детей тенденции позитивного восприятия других людей и доказывает большую открытость внутреннего мира одаренных к другим людям.

Обобщая вышеизложенное, хотелось бы особо отметить, что восприятие человека человеком как процесс зависит и от опыта человека. В зависимости от того, как складывались у него отношения с людьми раньше, он проявляет доверчивость или боязливость, ласковость или грубость, исполнительность или упрямство, драчливость или уступчивость по отношению к новым для него людям. Опыт взаимодействия и общения одаренного ребенка нельзя считать однозначным: это и сложности межличностных отношений со сверстниками и учителями, в силу отличающихся от большинства познавательных способностей и особенностей личности, вызывающих сложности в межличностном взаимодействии. Указанные особенности констатируются многочисленными исследователями.

Итак, мы видим, что обе группы одаренных детей характеризует позитивное восприятие другого человека. Здесь уместно процитировать А.А. Бодалева, который указывал, что «восприятие человека человеком

всегда опосредованно особенностями, которые характеризуют этого человека как личность, а выступая в качестве объекта познания, другой человек отражается в сознании людей, «преломляясь» через их внутренний мир» [43,с.56]. Результаты показывают, что именно интеллектуальная одаренность выступает той особенностью, которая опосредует позитивное восприятие другого человека, минуя не всегда позитивный опыт отношений с другими людьми, и обеспечивает открытость внутреннего мира к воздействию со стороны другого человека через его позитивное восприятие.

### **3.3. Выводы**

В ходе исследования показателей открытости внутреннего мира одаренных учащихся было установлено, что для них характерна выраженная объективация в познании, с опорой на создание категориальной базы, минимизацией субъективированной системы отношений к познаваемому. Картина мира данной категории старшеклассников характеризуется большим количеством репрезентируемых объектов, а также высокой сопряженностью между ними посредством отслеживания взаимообратных связей. Картина мира одаренных старшеклассников характеризуется сложностью и семантическим богатством. Данная группа испытуемых позитивно воспринимает других людей с позиции симпатии, доверия, физической привлекательности. Все перечисленные характеристики связаны с открытостью к информационному воздействию со стороны другого человека, позволяющей констатировать, что позитивное восприятие собирательного образа другого, интроецированного во внутренний мир, обеспечивает его открытость к информационному воздействию со стороны другого человека в реальной жизни. Анализ генерализации защитных форм поведения показал, что одаренные старшеклассники приоритетно

используют копинг-стратегии при минимизации механизмов психологической защиты.

В выборке обычных старшеклассников констатируется ориентация познавательной позиции на факты и события, связанные не с познанием закономерностей внешнего мира, а с личной историей и собственным будущим. Картина мира характеризуется малым количеством объектов и низкой их сопряженностью, доминируют прямые связи, что свидетельствует о простоте картины мира испытуемых с обычными интеллектуальными возможностями. Семантически картина мира не богата. Восприятие других не является выражено позитивным, другие мнения, интроецированные во внутренний мир обычных учащихся, позитивно воспринимаются с позиции доверия, симпатии и привлекательности, склонности к общению. Результаты распределения обычных учащихся по частоте использования поведенческих копинг-стратегий показывают использование испытуемыми данной группы адаптивных эмоциональных, а также адаптивных и относительно адаптивных вариантов поведенческих копингов.

Сравнительный анализ показателей открытости внутреннего мира одаренных и обычных старшеклассников позволяет говорить о большей открытости системы внутреннего мира одаренных учащихся по сравнению с ординарными сверстниками.

Исследование открытости познавательной позиции в выборке респондентов со скрытой формой одаренности показало, что в познании данная категория испытуемых ориентирована на познание событий, имеющих место преимущественно на их собственном жизненном пути. Субъективированность познавательной позиции сопряжена, возможно, с личностным неблагополучием, при этом познавательная активность как бы «замыкается» на собственную личность. Картина мира испытуемых со скрытой формой одаренности специфична, характеризуется фрагментарностью, содержит преимущественно прямые связи между

объектами, отличается низкой сопряженностью и малым количеством объектов. Восприятие другого имеет ярко выраженную позитивную окраску, другие люди воспринимаются данной группой испытуемых как вызывающие симпатию, доверие, как физически привлекательные партнеры по общению.

Сравнительный анализ открытости внутреннего мира у испытуемых со скрытой и явной формой одаренности показал, что одаренные испытуемые обеих выделенных групп предпочтительно используют адаптивные копинг-стратегии. Одаренные учащиеся с явной формой одаренности приоритетно используют адаптивные варианты когнитивных и эмоциональных копинг-стратегий, в то время как одаренные со скрытой формой одаренности предпочитают адаптивные варианты когнитивных и поведенческих копинг-стратегий. Установлено, что одаренные испытуемые, как с явной, так и со скрытой формой одаренности, с узким репертуаром психологических защит, наиболее интенсивно используют адаптивные варианты эмоциональных копинг-стратегий.

В ходе сопоставительного анализа было установлено, что одаренные респонденты, вне зависимости от формы одаренности, позитивно воспринимают других людей, репертуар их психологических защит характеризуется узостью при доминирующем использовании копинг-стратегий. Это позволяет говорить о том, что интеллектуальная одаренность как интегративное образование связано с позитивным восприятием другого человека и генерализацией защитных форм поведения с доминированием осознаваемых способов совладания с трудными жизненными ситуациями. Различия в познавательной позиции и картине мира учащихся с явной и скрытой формой одаренности указывают на связанность формы актуализации одаренности с открытостью информации, поступающей из внешнего мира.

Таким образом, представляется возможным констатировать, что интеллектуальная одаренность обеспечивает высокую открытость

внутреннего мира к информационному воздействию со стороны другого человека, восприятию проблемных ситуаций.

## **ГЛАВА 4. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ВНУТРЕННЕГО МИРА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

### **4.1. Результаты изучения показателей самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных и обычных учащихся**

Ранее нами были обоснованы показатели самоорганизации. Мы отмечаем, что рассмотрение особенностей психологических образований, с участием которых проходит процесс самоорганизации системы в определенный дискретный момент времени, может свидетельствовать о качестве этого процесса в системе.

Психические состояния, как причинно обусловленные психические явления, под влиянием информационного воздействия претерпевают существенные изменения. Мы уже ранее рассматривали природу и функции психических состояний, в том числе и неравновесной природы с позиции самоорганизации. В связи с этим обратимся к анализу результатов исследования частоты переживаний старшеклассниками выделенных групп равновесных психических состояний. Как видно из рисунка 25, переживание равновесных психических состояний наиболее свойственно ординарным испытуемым.

Так, спокойствие как часто переживаемое психическое состояние указывают 83 % обычных учащихся и только 31 % одаренных детей. Состояние симпатии практически с равной частотой переживают представители обеих выделенных групп (34% и 36% соответственно). Ярко представлены на рисунке различия по частоте встречаемости переживания такого равновесного психического состояния как сострадание. В 91% случаев ординарные старшеклассники выбирают данное состояние как часто переживаемое, в отличие от интеллектуально одаренных испытуемых, среди которых данное состояние как часто переживаемое выбрало только 19% респондентов.

Интеллектуально одаренные переживают в большей степени те равновесные психические состояния, которые связаны с познавательной деятельностью. Это иллюстрирует результаты частоты встречаемости состояний озарения, размышления и озадаченности. Озарение в выборке интеллектуально одаренных учащихся встречается в 15% и только в 4% - в группе обычных детей, озадаченность в 13% и 8% случаев, размышление – 31 % и 28 %.

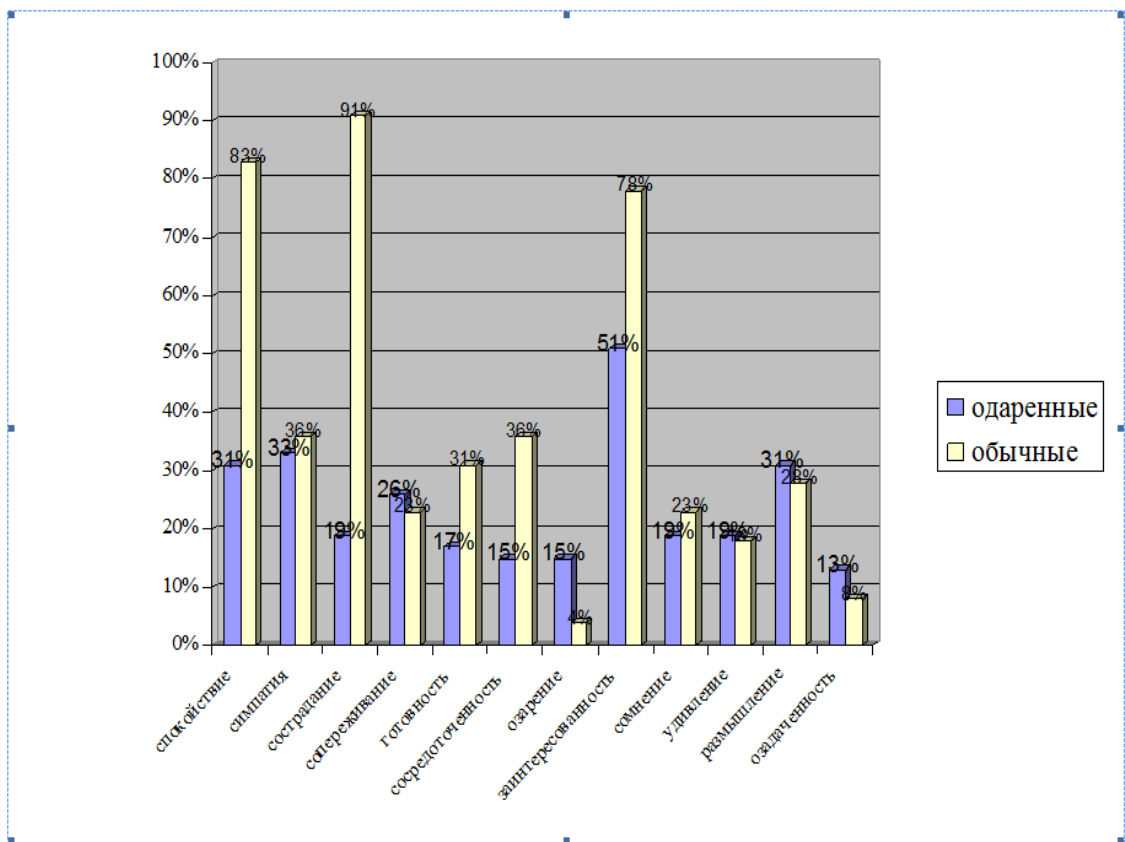


Рис 25. Распределение испытуемых из группы интеллектуально одаренных и обычных учащихся по частоте переживания равновесных психических состояний (%)

Если проанализировать три наиболее распространенных состояния в группе обычных учащихся, то можно выделить состояния спокойствия, сострадание и заинтересованности. Представляется, что, проявляя сострадания и заинтересованность, старшеклассники третьей группы не



утрачивают состояния спокойствия, следовательно, можно предположить, менее эмоционально вовлекаются в переживания. Анализ наиболее выраженных психических состояний в группе одаренных позволяет выделить такие как заинтересованность, симпатию, размышление.

Рассмотрение распределения испытуемых выделенных групп показало, что переживание равновесных психических состояний в меньшей степени характеризует интеллектуально одаренных подростков и наиболее выражено в группе обычных учащихся. Статистический анализ с применением критерия  $\chi^2$  Пирсона подтвердил, что испытуемые двух выделенных групп достоверно отличаются по частоте переживания равновесных психических состояний ( $\chi^2=62,4$ ,  $p<0,001$ ).

Доминирование равновесных психических состояний характеризует такую самоорганизацию внутреннего мира, при которой переживание различных групп состояний происходит без продуцирования новообразования, с опорой на которое протекают дальнейшие динамические изменения во внутреннем мире.

Перейдем к анализу распределения обеих испытуемых групп по частоте переживания неравновесных психических состояний, отдельно рассмотрим состояния высокой и низкой степеней психической активности.

Рисунок 26 показывает, что наиболее распространенными психическими состояниями в обеих группах испытуемых являются состояния счастья и радости, однако ординарные учащиеся эти состояния переживают несколько чаще (45%), чем одаренные (38% и 36%). Выделенные состояния отличаются высоким уровнем энергетической составляющей, что соответствует наибольшей внутренней удовлетворенности условиями своего бытия. Можно предположить, что проявлению положительно окрашенных неравновесных состояний в данной группе испытуемых способствуют успешность выполнения

различных видов деятельности и обусловленные этим позитивные оценки окружающих.

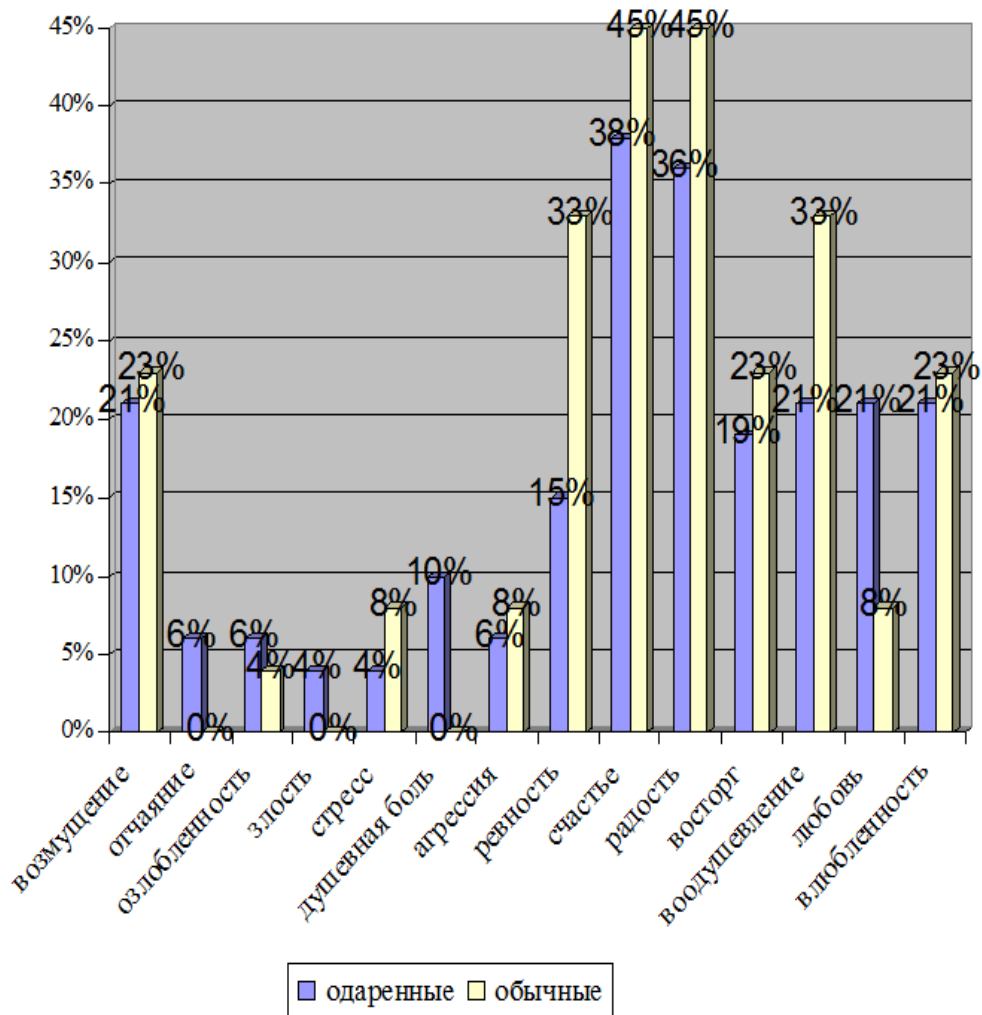


Рис 26. Распределение испытуемых из группы интеллектуально одаренных и обычных учащихся по частоте переживания неравновесных психических состояний высокой степени энергетической активности (%)

Интересно, что респонденты из третьей группы почти в два раза чаще (33 % по сравнению с 15 %) переживают состояние ревности в отличие от одаренных. Подростковый возраст характеризуется интенсивным развитием межполовых отношений. Состояние влюбленности как актуальное отмечают 21% одаренных и 23% ординарных испытуемых. Однако влюбленность у обычных учащихся

сопровождается переживанием ревности и только в 8% случаев переживанием любви. В то время как в группе интеллектуально одаренных старшеклассников влюбленность сочетается с переживанием любви и в меньшей степени с переживанием ревности, чувством ущемленной гордости и осознанием нарушения прав собственности. Возможно, это связано с различиями, установленными нами по восприятию другого человека. Так как одаренные более склонны относиться с доверием, они менее склонны к ревности по отношению к партнеру.

Состояние воодушевления выбрали 21% одаренных и 33% обычных испытуемых. Это состояние характеризуется энергетической активизацией, переключением эмоций с режима блокирования информации на режим энергетической подпитки, чувством внутренней активности, единением духовных способностей и свойств, чувств и эмоций, единением умственных, нравственных, духовных качеств. Состояние восторга, как типичное, выбирают 19% одаренных и 23% обычных испытуемых, т.е. им свойственно бурное эмоциональное реагирование на положительно окрашенные события, экспрессивность.

Количество респондентов, выбравших отрицательно окрашенные психические состояния высокой степени активности, как наиболее типичные, распределились следующим образом: состояние возмущения испытывают 21% одаренных и 23% обычных детей, т.е. они отличаются вспыльчивостью, раздражительностью, бурным проявлением своих чувств. Душевную боль, как типичное психическое состояние, испытывают 10% детей, она приводит к переживанию чувства уныния и упадка духа. Для 6% одаренных и 8% обычных учащихся характерны следующие состояния: агрессии, т.е. старшеклассники часто испытывают раздражение и проявляют склонность к импульсивным поступкам; озлобленности, проявляющейся в наличии хронического раздражения и крайнего, доходящего до жестокости, озлобления и ненависти. Для

сопоставляемых групп испытуемых не являются типичными такие состояния как злость, отчаянье.

Статистический анализ показал, что представленные различия в частоте переживания неравновесных психических состояний высокой степени энергетической активности являются достоверными ( $\chi^2 = 37,4$ ,  $p < 0,001$ ). Можно констатировать, что ординарные учащиеся в большей степени склонны к переживанию неравновесных психических состояний с доминированием из них положительно окрашенных. Положительные неравновесные состояния высокого уровня психической активности обеспечивают быстрое решение проблемы и оптимизируют поведение субъекта [215]. Следовательно, можно говорить о более высокой адаптивности обычных детей.

Рассмотрим распределение испытуемых сопоставляемых групп по частоте переживания неравновесных состояний низкой степени психической активности. Рисунок показывает, что данная группа психических состояний наиболее характеризует течение психической жизни одаренных старшеклассников. У одаренных респондентов доминируют состояния усталости (45%) и лени (47%), которые характеризуются снижением активности и работоспособности. В данном случае, принимая во внимание представленные выше результаты, можно говорить, что состояние усталости имеет нормальную природу и является закономерным итогом деятельности, т.к. сменяется переживанием состояний радости достижения, удовольствием от преодоления препятствий и поэтому приводит к расслаблению, снижению напряжения и возникновению положительного эмоционального фона.

Сопряженными с высокой частотой переживания у одаренных состояний лени и усталости, на наш взгляд, является переживание равнодушия (13%) и тоски (10%). В группе обычных испытуемых частота выбора данных состояний несколько ниже (8%). В тоже время у обычных учащихся грусть, как типичное состояние, встречается в 13%, а у

одаренных в 6%, что согласуется с обсуждаемым ранее предположением о доминировании у них положительного эмоционального фона. Наименьшее число респондентов обеих групп отдали предпочтение состоянию депрессии, потери веры, отрешенности, растерянности.

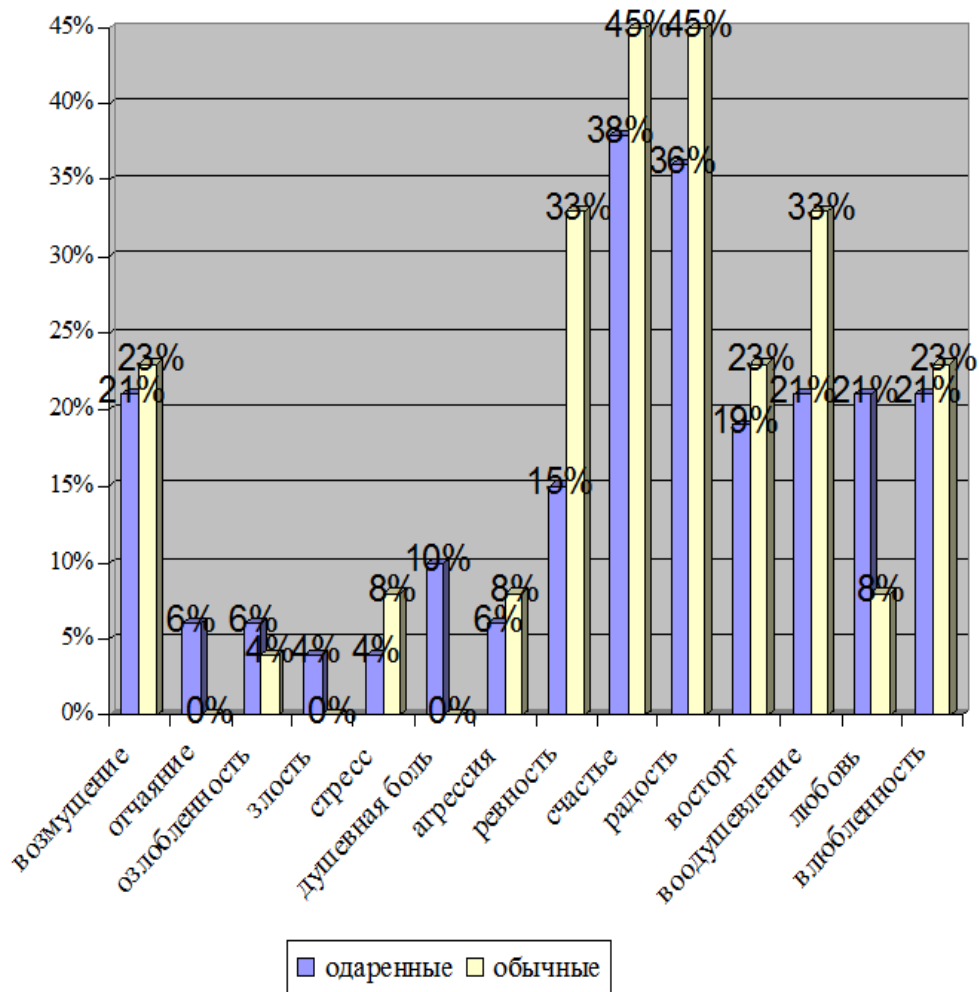


Рис 27. Распределение испытуемых из группы интеллектуально одаренных и обычных учащихся по частоте переживания неравновесных психических состояний низкой степени энергетической активности (%)

Переход к низкому уровню психической активности сопровождается повышением длительности состояния и активизацией интеллектуальных функций, последнее, согласно концепции неравновесности [215], связано с возникновением новых знаний и смыслов в структуре ментальности. Выраженность состояний низкой степени психической активности в

группе одаренных, с нашей точки зрения, косвенно свидетельствует об ориентации данной категории испытуемых на совладение с ситуацией путем ее осознания и когнитивного анализа, что согласуется с результатами изучения копинг-стратегий и механизмов психологических защит у интеллектуально одаренных учащихся.

Использование психологических защит не приводит к актуализации состояний низкой степени психической активности. Например, А.О. Прохоров считает, что состояние усталости связано с разрешением ситуаций, требующих преобразования и включения интеллектуальной сферы, но для того чтобы это произошло, необходимо осознание ситуации запускающей неравновесность, а если она осознается, мы говорим о выходе из неравновесности путем использования копинг-стратегий.

Проверка статистической достоверности различий в распределении посредством критерия Пирсона показало, что одаренные испытуемые более склонны к переживанию неравновесных психических состояний низкой степени психической активности ( $\chi^2 = 16,2$ ,  $p < 0,001$ ).

Если рассмотреть пять наиболее распространенных психических состояний, то мы получим следующую картину. В группе одаренных с явной формой одаренности наиболее часто респонденты выбирают следующие состояния: заинтересованность (51%), лень (47%), усталость (45%), счастье (38%), радость (36%). В группе обычных детей доминируют состояния сострадания (91%), спокойствия (81%), заинтересованности (78%), счастья и радости (45%). Во-первых, мы видим явное доминирование равновесных и положительно окрашенных неравновесных психических состояний высокой степени психической активности у обычных старшеклассников. Во-вторых, доминирование неравновесных состояний, при этом низкой степени активности и положительно окрашенных высокой степени активности, позволяет говорить о самоорганизации внутреннего мира, при которой происходит

интеграция и продуцирование новообразований, а следовательно, его усложнение и обновление.

Далее рассмотрим самоотношение как показатель самоорганизации внутреннего мира. Чтобы эмпирически доказать особую роль какой-либо психологической реальности в процессе самоорганизации, мы должны дифференцировать системы по данному признаку, а затем сопоставить содержание иных психологических образований при разном уровне интересующей нас реальности. В качестве таких реальностей должны быть выбраны психологические образования, имеющие сложное строение и функционирующие на сознательном и бессознательном уровнях психики, позволяющие системе внутреннего мира поддерживать целостность. В качестве такого психологического образования мы рассматриваем самоотношение, которое включено в процесс самоорганизации системы внутреннего мира человека.

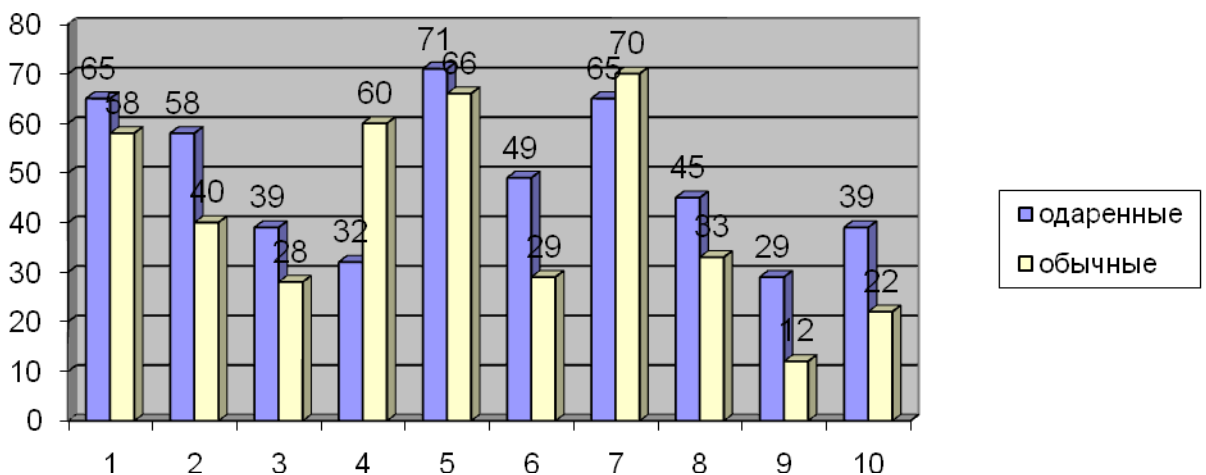


Рис 28. Распределение испытуемых из группы интеллектуально одаренных и обычных учащихся по параметрам самоотношения личности (%)

Примечание: 1- интегральная шкала, 2-самоуважение, 3-аутосимпатия, 4-ожидание положительного отношения, 5-самоинтерес, 6- самоуверенность, 7-самопрятие, 8-самопоследовательность,9- самообвинение, 10- самопонимание.

Как видно из рисунка 28, интеллектуально одаренные учащиеся имеют достаточно высокие показатели глобального самоотношения (высокий уровень – 65%), самоуважения (соответственно 50%), самоинтереса (74%), самопрятия (65%), что свидетельствует о вере в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, о положительной оценке своих возможностей, способности контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, об интересе к собственным мыслям и чувствам, готовности общаться с собой «на равных». Можно предположить, что этому способствуют успешность выполнения различных видов деятельности и обусловленные этим позитивные оценки окружающих. Также интеллектуально одаренные учащиеся имеют выраженные показатели самопонимания (40%), т.е. высокий уровень понимания своего внутреннего мира, причин своего поведения. В то же время интеллектуально одаренные старшеклассники имеют достаточно высокие показатели самообвинения личности (29%), что указывает на склонность ставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки.

Для небольшого количества одаренных испытуемых (32%) характерным является низкий уровень по такому аспекту самоотношения как ожидаемое отношение от других, что свидетельствует об ожидании негативного отношения со стороны других людей, неуверенности респондентов в том, их личность и деятельность способны вызывать у других уважение, симпатию, одобрение, понимание и т.д., убежденность в обратном.

Как видно из рисунка 28, на сознательном уровне самоотношения обычные учащиеся имеют достаточно высокие показатели самопрятия (70%), самоинтереса (соответственно 66%) и ожидаемого положительного отношения (60%). Это свидетельствует об интересе к собственным мыслям и чувствам, уверенности в интересности и привлекательности своей личности для других людей, о симпатии к себе, принятии себя



такими, какие есть. Показатели самоуважения, самоуверенности, саморукводства, самообвинения, самопонимания находятся на уровне средних значений. В целом глобальное отношение обычных испытуемых является позитивным (58%), что указывает на внутреннее интегральное чувство «за» самого себя.

Данные, полученные при статистическом анализе, позволяют говорить о том, что самоотношение одаренных учащихся имеет значимые отличия от самоотношения старшеклассников с обычными возможностями. Как видно из таблицы, на сознательном уровне интеллектуально одаренные испытуемые имеют более высокие показатели самоуважения личности, т.е. отличаются большей верой в свои силы, способности, самостоятельность, более самопоследовательны.

Также интеллектуально одаренные респонденты имеют более высокие показатели самопонимания личности, т.е. более склонны к осознанию своих поступков и поведения в целом, а также процессов, происходящих в своем внутреннем мире. Наличие более высокого уровня самопонимания можно объяснить более высоким интеллектом и склонностью к рационализации. В то же время интеллектуально одаренные учащиеся имеют более высокие показатели самообвинения личности, т.е. более склонны ставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки.

Таблица 24

Достоверность различий в распределении одаренных и обычных испытуемых по самоотношению личности

№	Параметр	$\chi^2$	$p$
1	Самоуважение	9,68	0,007
2	Ожидание положительного отношения	17,21	0,0001
3	Самоуверенность	6,92	0,012
4	Самообвинение	16,91	0,0001
5	Самопонимание	7,50	0,023

Отличается распределение старшеклассников выделенных групп по уровню ожидаемого положительного отношения. В группе интеллектуально одаренных испытуемых большее количество респондентов имеет низкий уровень ожидаемого положительного отношения от других, что свидетельствует о том, что интеллектуально одаренные менее ожидают положительного отношения к себе со стороны других людей, считают себя менее интересными для других, чем обычные учащиеся, ожидают негативных эмоций в адрес собственного «Я» от окружающих. Также отличается распределение старшеклассников по уровню самоуверенности, при этом одаренные испытуемые демонстрируют большую уверенность в собственных силах, чем их обычные сверстники.

По данным проективной методики, позволяющей избежать феноменов социальной желательности и диагностировать отношение к себе на бессознательном уровне, 32 % интеллектуально одаренных учащихся имеют низкий уровень самопрятия собственной личности, что свидетельствует о недооценке своего духовного Я, потере интереса к своему внутреннему миру, неудовлетворенности собой и принятии себя. Количество одаренных старшеклассников, продемонстрировавших средние показатели, составило 40 %, высокий уровень самопрятия имеют 29 % испытуемых.

Для данных респондентов характерны симпатия к себе, принятие себя такими, какие есть, согласие со своими внутренними побуждениями, дружеское отношение к себе и ожидание подобного отношения со стороны других людей. На бессознательном уровне самоотношения по уровню самопрятия обычные учащиеся распределились следующим образом: 16 % — имеют низкий уровень самопрятия собственной личности, 62 % — средний уровень, высокий уровень самопрятия имеют 23 % респондентов.

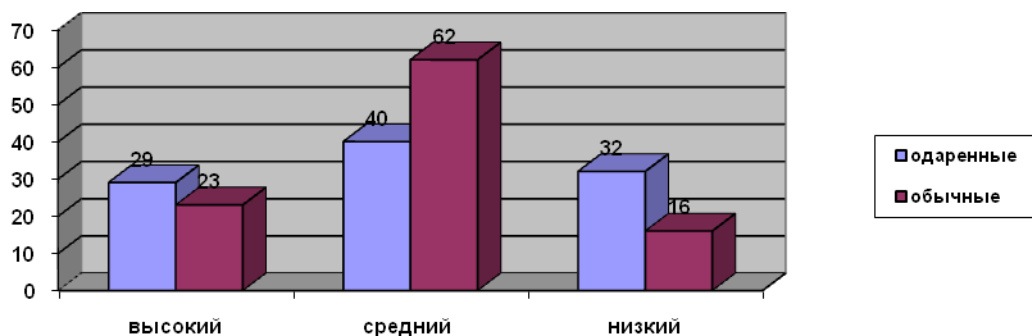


Рис 29. Результаты изучения самопрятия на бессознательном уровне интеллектуально одаренных и обычных учащихся (%)

На бессознательном уровне самоотношения 32 % интеллектуально одаренных учащихся имеют низкий уровень самопрятия собственной личности, в то время как у обычных старшеклассников этот показатель составляет 16 %. Большинство (62 %) обычных испытуемых показали средний уровень самопрятия, количество одаренных респондентов, продемонстрировавших средние показатели — составило 40 %, высокий уровень самопрятия имеют 23 % и 29 % учащихся выделенных групп.

Таким образом, в группе интеллектуально одаренных старшеклассников большее количество респондентов имеет низкий уровень самопрятия собственной личности, что свидетельствует о недооценке своего духовного Я, потере интереса к своему внутреннему миру, неудовлетворенности собой и непринятии себя.

Отличия между интеллектуально одаренными и обычными учащимися состоят в преобладании конфликтного характера самоотношения, который проявляется в противоречии содержания аффективного компонента самоотношения (таблица 25).

Таблица 25

Распределение по характеру самоотношения интеллектуально одаренных и обычных учащихся (%)

№	Одаренные старшеклассники	Характер самоотношения	Обычные старшеклассники
1	49	Позитивный	76
2	51	Конфликтный	24

Как видно из таблицы, характер самооотношения обычных учащихся является преимущественно позитивным. Конфликтный характер самооотношения имеют 51% интеллектуально одаренных старшеклассников, в то время как среди обычных такой характер самооотношения имеют лишь 24% испытуемых. Полученные нами данные в целом согласуются с результатами изучения самооотношения Е.Т.Соколовой. Автор отмечает, что тотальная антипатия к себе – случай чрезвычайно редкий, что установлено и в нашем исследовании.

Поскольку характер самооотношения мы изучали с помощью двух методик, принимая во внимание показатели опросника по шкалам «аутосимпатия», «самопрятие», «самообвинение» и показатели проективной методики, применение корреляционного анализа для изучения связи характера самооотношения с показателями самосознания не представляется возможным. В диссертационном исследовании А.А. Рысовой [229], выполненном под нашим руководством для доказательства эмпирической гипотезы о связи, а именно разделение испытуемых на группы по характеру самооотношения и сравнительный анализ показателей самосознания интеллектуально одаренных учащихся с позитивным и конфликтным характером самооотношения личности.

Для доказательства этой эмпирической гипотезы нами была выдвинута статистическая гипотеза: если существуют статистически достоверные различия между двумя группами, то признак, по которому осуществлялось разделение групп, связан с компонентами, показатели которых различаются. В ходе исследования в группе интеллектуально одаренных учащихся были выделены подгруппы старшеклассников с разным характером самооотношения. В первую подгруппу вошли интеллектуально одаренные испытуемые с конфликтным характером самооотношения, во вторую - одаренные респонденты с позитивным характером самооотношения.

Анализ показал, что уровень притязаний одаренных учащихся, с положительным характером самооотношения, является высоким и нереалистично высоким (31 и 24 % соответственно). Можно говорить о том, что позитивное отношение усиливает стремление интеллектуально одаренных старшеклассников к достижениям, к самосовершенствованию, к решению задач повышенного уровня сложности, а также побуждает к достижению трудных целей. Позитивный характер самооотношения может способствовать переоценке испытуемыми своих возможностей.

В группе одаренных респондентов с позитивным самооотношением не наблюдается нереалистично низкого уровня притязаний. В группе одаренных старшеклассников с конфликтным самооотношением, не выявлено нереалистично высокого уровня притязаний. Уровень притязаний таких учащихся является преимущественно низким, нереалистично низким или умеренным (10%, 35%, 35 % соответственно). Мы полагаем, что конфликтное самооотношение личности может блокировать веру в свои силы, препятствовать реализации интеллектуального потенциала личности. Поэтому одаренные старшеклассники с конфликтным самооотношением личности могут недостаточно реализовать свои потенциальные способности.

У интеллектуально одаренных учащихся с позитивным характером самооотношения личности «Я-образ» является преимущественно позитивным (87 %), у 59 % одаренных старшеклассников с конфликтным характером самооотношением - имеют противоречивый и негативный «Я-образ». Они испытывают неоднозначные чувства по отношению к своему «Я», а в самоотчете демонстрируют позитивное отношение к собственной личности, рационализируя противоречия, которые существуют в отношении к собственной личности. Для старшеклассника с неординарными интеллектуальными возможностями это достаточно легкая задача, этому способствует и работа психологических защит, а также феноменов социальной желательности.

У одаренных старшеклассников, с положительным характером самоотношения самооценка личности является преимущественно адекватной (78%). У 67% испытуемых с конфликтным самоотношением личности отмечается неадекватная самооценка: 26 % — заниженная и 42 % — завышенная. Применение статистического анализа имела целью определение достоверности различий в показателях самосознания личности интеллектуально одаренных учащихся с позитивным и конфликтным характерами самоотношения личности.

Установлено, что одаренные учащиеся с позитивным самоотношением имеют статистически более высокий уровень притязаний ( $p \leq 0,045$ ), чем старшеклассники с конфликтным самоотношением. Они считают себя способными к достижению целей более высокой степени сложности, отличаются большей продуктивностью уверенностью в себе и настойчивостью.

Выявлены статистически достоверные различия между испытуемыми выделенных групп по содержанию «Я-образа» ( $p \leq 0,001$ ) и самооценке ( $p \leq 0,001$ ). У интеллектуально одаренных учащихся с конфликтным характером самоотношения «Я-образ» является более противоречивым, что свидетельствует о наличии внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, протекающих на общем эмоциональном фоне не согласованного отношения к собственной личности на сознательном и бессознательном уровнях.

Статистически достоверно отличается самооценка личности одаренных старшеклассников с позитивным и конфликтным характером самоотношения. При позитивном самоотношении самооценка является более адекватной, чем у одаренных испытуемых с конфликтным характером самоотношения. Это создает более высокую степень гармоничности самосознания личности, позволяет строить более реалистичные планы, стремиться к реализации осуществимых целей.

Изучение связи между характером самооотношения и показателями самосознания личности обычных учащихся в исследовании не представлялось возможным в связи с малым количеством выборки обычных испытуемых с конфликтным характером самооотношения, что ограничивает возможность применения методов вариационной статистики.

Проведенный анализ показывает, что характер самооотношения интегрирует различные психологические образования в области самосознания личности, при этом конфликтный характер самооотношения создает предпосылку к гетеростазу внутреннего мира и в целом к неустойчивому бытию внутреннего мира одаренного учащегося.

Динамические процессы должны иметь отображение на уровне структуры внутреннего мира. В качестве еще одного показателя самоорганизации мы проанализировали «сложность – простоту» внутреннего мира, которая рассматривалась через количество объектов, изображенных испытуемыми при работе с методикой «Карта внутренней страны». Обратимся к анализу средних значений объектов, выделенных во внутреннем мире интеллектуально одаренными и обычными учащимися.

Таблица 26

Различия в количестве объектов, репрезентируемых одаренными и обычными испытуемыми во внутреннем мире

№	Параметр	Среднее арифметическое		t	p
		одаренные	обычные		
1.	Количество объектов	19,3	10,7	4,15	0,001

Анализ общего количества объектов, выделенных респондентами обеих групп в карте внутренней страны, свидетельствует о большем количестве репрезентируемых объектов во внутреннем мире у интеллектуально одаренных испытуемых. Среднее количество составило

19,3 объекта, в то время как в группе обычных учащихся среднее значение выделенных объектов составило 10,7. В.Д. Шадриков [309], указывает на то, что самому человеку внутренний мир открывается фрагментарно, следовательно, если в репрезентациях одаренных испытуемых внутренний мир имеет большее количество объектов, это свидетельствует о большей сложности их внутреннего мира по сравнению с обычными старшеклассниками.

Для анализа самоорганизации внутреннего мира нам представляется значимым рассмотреть не только количество объектов, но и проанализировать репрезентацию «флажка входа» и «флажка выхода», которые символизируют начало и конец пути в движении по карте внутренней страны. Флажки расположены в пяти основных комбинациях.

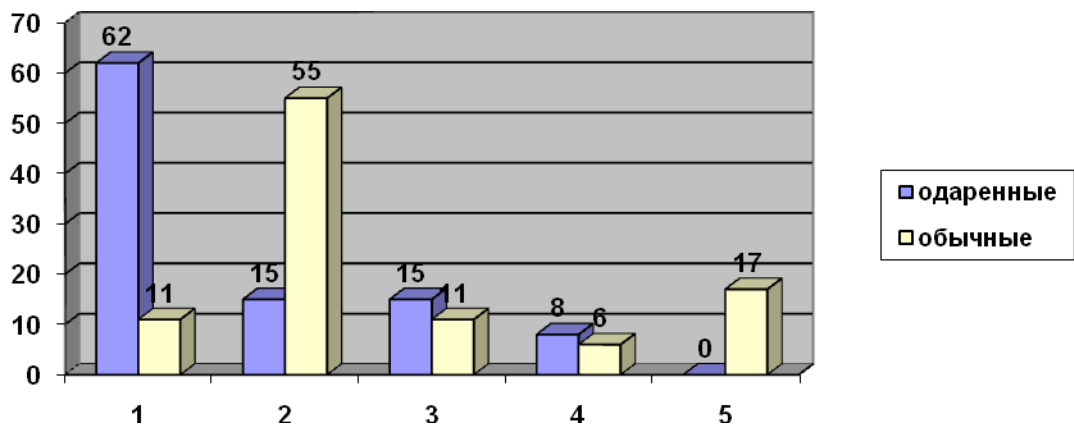


Рис. 30. Распределение интеллектуально одаренных и обычных учащихся по репрезентации «флажка входа» и «флажка выхода» в карте внутреннего мира (%).

Примечание. 1 - с начала на новом уровне, 2 - от практики к теории, 3 - от теории к практике, 4 - выработка стратегии, 5- инновационное в традиционное.

У 62% одаренных респондентов репрезентация «флажка входа» и «флажка выхода» совпадают (или находятся в одной части карты). Это свидетельствует о том, что старшеклассник приходит к тому, с чего начал, но на новом уровне, с новыми знаниями, осмыслив предыдущий опыт. Такое расположение флажка символизирует завершение цикла



«спирали жизни» и переход на следующий уровень, при этом происходит усложнение внутреннего мира. Таким образом, мы видим, что информация, содержащаяся в прошлом опыте субъекта, не утрачивается, она осмысливается по отношению к настоящему и будущему опыту. Данные результаты согласуются с представлениями М. А. Холодной [295], которая связывает высокий показатель интеллектуального развития с умением осмысливать происходящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терминах будущего (последствий) (в противовес склонности мыслить в терминах «здесь-и-теперь»). Подобное расположение «флажков входа и выхода» отмечается в группе обычных детей в 14 % случаев, следовательно, меньшее количество обычных респондентов способны в ходе анализа собственного внутреннего мира переходить на новый уровень развития и осмысления его с опорой на прошлый опыт. Н.В. Гришина отмечает, что значение восприятия определяется в активности человека как творца собственного мира, собственного окружения. Человек стремится к одним ситуациям и избегает других. На него влияют ситуации, в которых он оказывается, но он также влияет на то, что происходит, внося изменения в ситуационные и средовые условия, как для себя, так и для других.

«Флажок входа» в левой части карты, а «флажок выхода» - в правой, репрезентировали 8 % одаренных и 6 % обычных учащихся, что показывает доминирование при анализе внутреннего мира стремления переживать, обдумывать стратегию. Испытуемым выделенных групп в равной степени свойственна способность к прогнозированию, быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить (в мышлении и поведении) от репрезентаций одного класса к другим, часто далеким по содержанию.

Одаренные респонденты в меньшей степени, чем обычные (15 % и 55 % соответственно), ориентированы на осмысление от практики к теории, видимо, учитывая высокие аналитические способности, они легче идут в

обратной логике от теории к практике. Легкость включения инновационных идей и процессов в традиционные преимущественно характерна для выборки обычных учащихся (18 %), в отличие от одаренных. Никто из одаренных не репрезентировали «флажки выхода» и «входа» во внутренний мир таким образом. Описанные выше различия по репрезентации «флажка входа» и «флажка выхода» в выборке интеллектуально одаренных и обычных учащихся являются статистически достоверными ( $\chi^2 = 29,376$  при  $p < 0,001$ ).

На наш взгляд, явное доминирование стратегии перехода на следующий уровень в сочетании с большим количеством объектов, репрезентируемых во внутреннем мире в выборке одаренных учащихся, может свидетельствовать о более высоком уровне самоорганизации внутреннего мира данной категории учащихся.

#### **4.2. Роль интеллектуальной одаренности в самоорганизации внутреннего мира**

Мы проанализировали некоторые показатели самоорганизации внутреннего мира у одаренных и обычных учащихся. Для выявления роли интеллектуальной одаренности в процессах самоорганизации внутреннего мира необходимо, на основе сравнительного анализа, выявить общее, что характерно для испытуемых, имеющих статус одаренных, но интеллектуальный потенциал которых находится в актуальной и инактуальной форме, а констатация различий между выделенными группами испытуемых позволит выделить факторы, влияющие на реализацию интеллектуального потенциала.

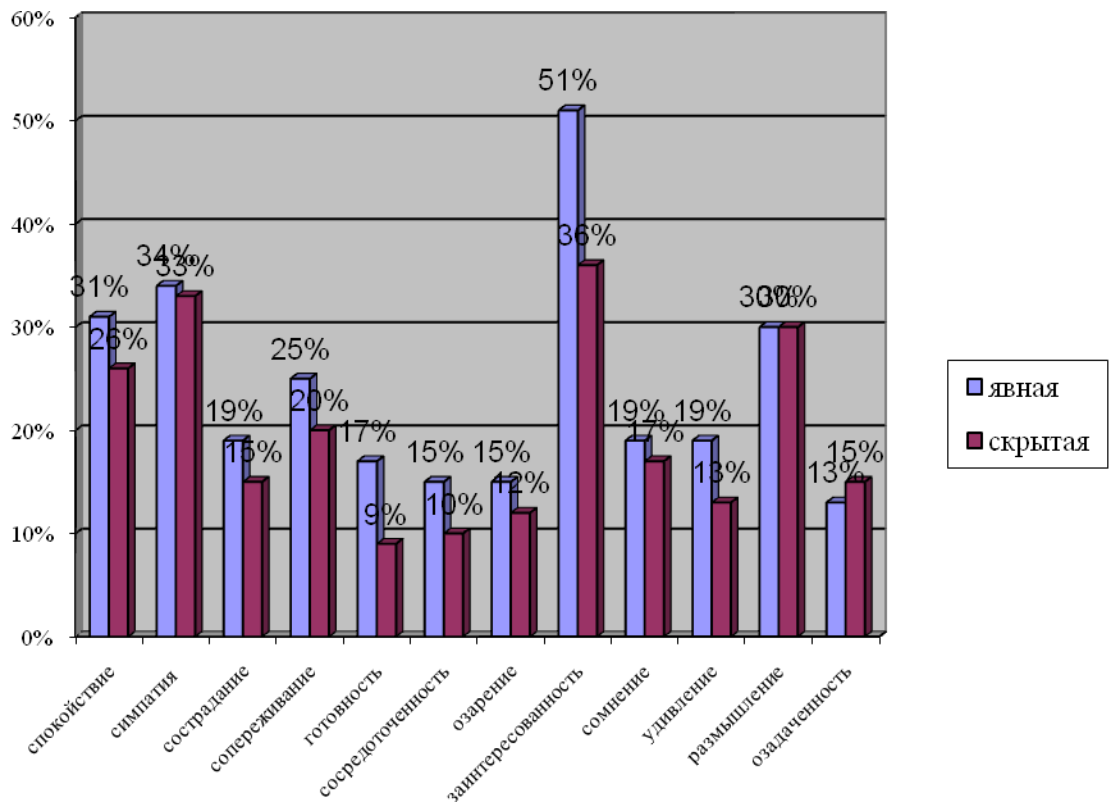


Рис 31. Распределение испытуемых с явной и скрытой формой интеллектуальной одаренности по частоте переживания равновесных психических состояний (%)

На рисунке 31 представлено распределение старшеклассников с явной и скрытой формой интеллектуальной одаренности по частоте переживания равновесных психических состояний. Наиболее выраженные различия мы видим по частоте переживания состояния заинтересованности, 51% испытуемых с явной формой одаренности выбрали данное психическое состояние; в группе со скрытой формой одаренности заинтересованность характерна для 36% испытуемых.

Сопоставление по частоте встречаемости других равновесных психических состояний позволяет отметить незначительное преобладание состояния спокойствия в выборке явно одаренных детей - 31 % по сравнению с 26% у имеющих скрытую одаренность, а также состояния удивления (19% и 13%). Можно отметить выраженность состояния готовности в выборке одаренных с явной формой в большей степени

(17%), чем в группе сравнения (9 %). Частота встречаемости других психических состояний существенно не различается в представленных выборках, это подтвердил и статистический анализ, показавший отсутствие достоверных различий в распределении учащихся изучаемых групп по частоте переживания равновесных психических состояний ( $\chi^2=4,8$ ,  $p<0,24$ ).

Отсутствие статистических различий и качественный анализ распределения позволяет утверждать, что одаренные испытуемые, вне зависимости от формы одаренности, в меньшей степени склонны к переживанию равновесных психических состояний и чаще находятся в неравновесных состояниях. В связи с этим перейдем к рассмотрению распределения одаренных испытуемых по частоте переживания неравновесных психических состояний высокой степени энергетической активности, представленном на рисунке 32.

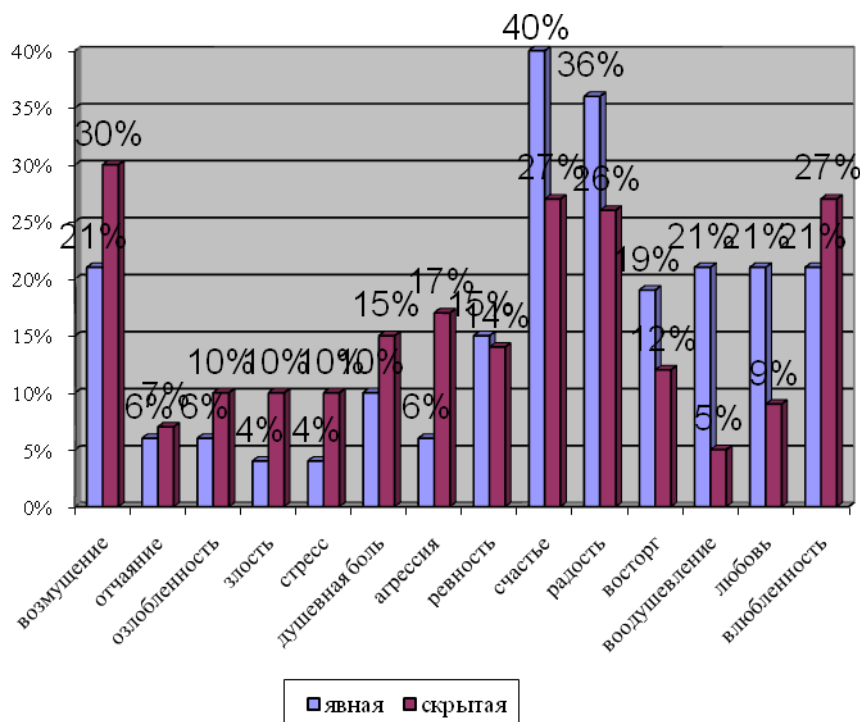


Рис 32. Распределение испытуемых с явной и скрытой формой интеллектуальной одаренности по частоте переживания неравновесных психических состояний высокой степени энергетической активности (%)

Из рисунка 32 видно, что переживание положительно окрашенных неравновесных психических состояний наиболее выражено в группе учащихся с явной формой одаренности. Счастье как наиболее часто переживаемое состояние выбирают 42% с явной формой одаренности и только 28% со скрытой. Переживание радости также в большей степени характерно для интеллектуально одаренных детей, имеющих успехи в интеллектуальной деятельности - 40 % и 28% - из числа не реализующих свой потенциал испытуемых. Это позволяет предположить, что реализация потенциала приводит к актуализации переживания положительно окрашенных психических состояний.

Состояние восторга присуще 19 % явно одаренных и 12 % скрыто одаренных детей, т.е. им свойственно аффективное проявление положительных эмоций. Любовь как типичное состояние, связанное с положительным отношением и эмоциональной привязанностью, выбирают 21 % испытуемых первой и 9 % — из второй группы. Состояние воодушевления, характеризующееся радостным оживлением, приливом сил и оптимизмом, свойственно для 21% учащихся с явной и 5% испытуемых со скрытой формой одаренности.

Количество испытуемых, выбравших отрицательно окрашенные психические состояния высокой степени активности как наиболее типичные, распределились следующим образом: состояние возмущения испытывают 21% детей первой группы и только 5% из второй, т.е. они отличаются вспыльчивостью, раздражительностью, бурным проявлением своих чувств. Состояние агрессии, характеризующееся проявлением мотивированного, деструктивного поведения, наносящего физический вред объектам нападения, а также моральный ущерб живым существам, встречается у 17% старшеклассников со скрытой одаренностью, а среди явно одаренных данное состояние отмечается у 6%.

Присутствие душевной боли отметили у себя 15 % респондентов второй группы и 9 % из первой, т.е. испытуемые переживают состояние

душевной горечи, которое вызывается разлукой, чувством одиночества, неудачей в достижении цели, разочарованием, несбывшейся надеждой. Состояние ревности одинаково часто выбирается как типичное учащимися обеих групп (15% и 14% соответственно), т.е. для них характерна чувствительность к предательствам разного рода. Состояния озлобленности и злости, которые проявляются во враждебно отрицательном отношении к людям, вызывающим отвращение, раздражение или опасение, выбирают 10% детей со скрытой формой одаренности и 6% и 4% из тех, кто реализует свой потенциал.

Такое же количество испытуемых (4% и 10%) склонно к переживанию состояния стресса. Оно характеризуется повышенной физиологической и психической активностью и при благоприятных условиях может трансформироваться в оптимальное рабочее состояние, а при неблагоприятных — в состояние нервно-эмоциональной напряженности, с характерным снижением, как общей работоспособности, так и эффективности функционирования отдельных систем и органов, а также истощением энергетических ресурсов.

Представленные различия являются статистически значимыми ( $\chi^2 = 35,3$ ,  $p < 0,001$ ) и позволяют утверждать, что положительно окрашенные неравновесные психические состояния чаще переживают учащиеся с явной формой интеллектуальной одаренности, а отрицательно окрашенные – со скрытой.

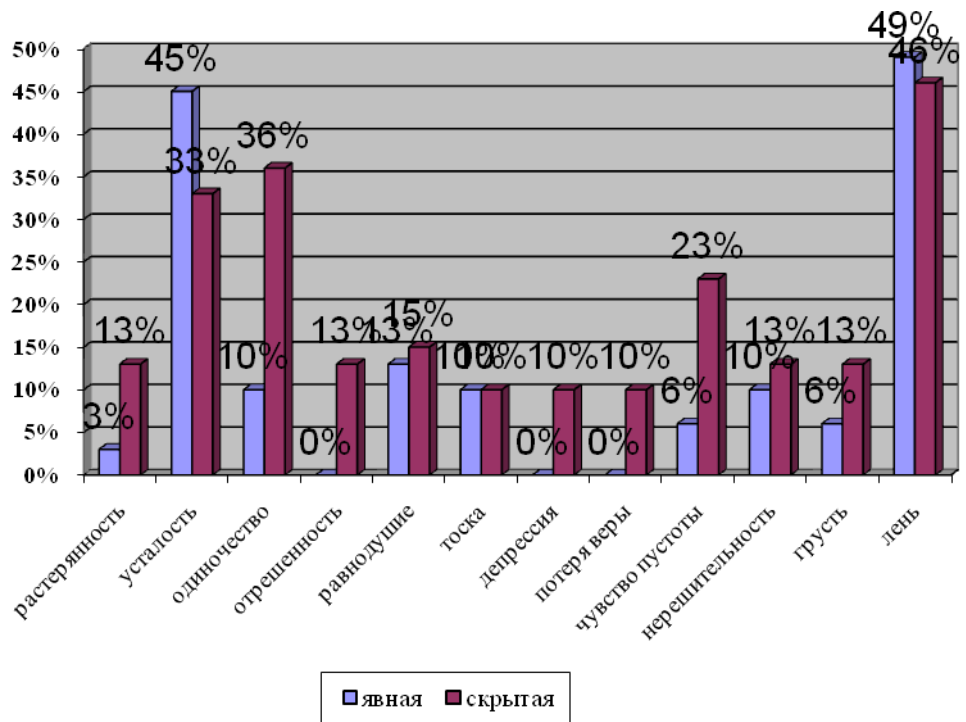


Рис 33. Распределение испытуемых с явным и скрытой формой интеллектуальной одаренности по частоте переживания неравновесных психических состояний низкой степени энергетической активности (%)

Наиболее показательными являются результаты распределения испытуемых выделенных групп по переживанию психических состояний низкой энергетической активности, которые являются самыми длительными по течению. Так, состояние усталости переживают 45% старшеклассников из группы интеллектуально одаренных, 33% из числа детей со скрытой формой одаренности и 28% обычных респондентов. Это может объясняться тем, что реализующиеся учащиеся в большей степени вовлечены в образовательный процесс, больше времени и сил тратят на подготовку, что приводит к переживанию усталости. Однако, принимая во внимания представленные выше результаты, можно говорить, что состояние усталости сменяется переживанием состояний радости и счастья от успехов и купирует усталость.

Обращает на себя внимание распределение испытуемых по частоте переживания состояния одиночества. В группе интеллектуально одаренных детей со скрытой формой одаренности 36% испытуемых

ощущают внутреннюю изоляцию от мира и других людей, чувствуют себя непонятыми другими, в то время как в выборке интеллектуально одаренных с явной формой одаренности одиночество переживают только 10%. Переживание чувства пустоты также наиболее выражено в выборке детей со скрытой формой одаренности и составляет 23 %. Около половины учащихся из первой и второй групп (49 % и 46% соответственно) переживают состояние лени.

Однако анализ наиболее часто переживаемых состояний позволяет утверждать, что если в выборке интеллектуально одаренных детей с явной формой одаренности лень в большей степени сопряжена с переживанием усталости и имеет природу восстановления после нагрузок, то во второй группе одаренных старшеклассников лень сопряжена с негативными психическими состояниями переживания одиночества, пустоты, депрессии. Таким образом, лень «имеет различную природу»: в первой группе - естественного восстановительного характера, а во второй - состояния безнадежности, отрешенности, подавленности и, как следствие, нежелания что-либо делать.

Представленные на рисунке 33 различия статистически достоверны ( $\chi^2 = 53,1$ ,  $p < 0,001$ ) и свидетельствуют о большей выраженности неравновесных психических состояний низкой степени психической активности в группе испытуемых со скрытой формой одаренности.

Проанализируем пять наиболее распространенных психических состояний в сопоставляемых выборках. В группе учащихся с явной формой одаренности наиболее часто испытуемые выбирают следующие состояния: заинтересованность (51%), лень (49%), усталость (45%), счастье (38%), радость (36%). В группе со скрытой формой одаренности доминируют такие состояния, как лень (45%), усталость (38%), одиночество (36%), заинтересованность (36%) и симпатия (33%). Во внутреннем мире испытуемых второй группы, как мы видим, доминируют



отрицательно окрашенные неравновесные состояния низкой степени психической активности.

Перейдем к анализу распределения одаренных испытуемых по уровню самооотношения к собственной личности. Обратимся к рисунку, на котором представлено распределение старшеклассников с явной и скрытой формами одаренности по высокому уровню самооотношения личности. Явно интеллектуально одаренные испытуемые в 65% случаев имеют достаточно высокие показатели глобального самооотношения, в 50% самоуважения, а также самоинтереса (74%) и самоприятия (65%). Это свидетельствует о вере в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, о положительной оценке своих возможностей, способности контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, об интересе к собственным мыслям и чувствам, готовности общаться с собой «на равных».

Можно предположить, что этому способствуют успешность выполнения различных видов деятельности и обусловленные этим позитивные оценки окружающих. Также 40 % интеллектуально одаренных учащихся с явной формой одаренности имеют высокий уровень самопонимания, т.е. понимания своего внутреннего мира, причин своего поведения. В то же время 29 % интеллектуально одаренных старшеклассников имеют высокие показатели самообвинения, что указывает на склонность ставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки.

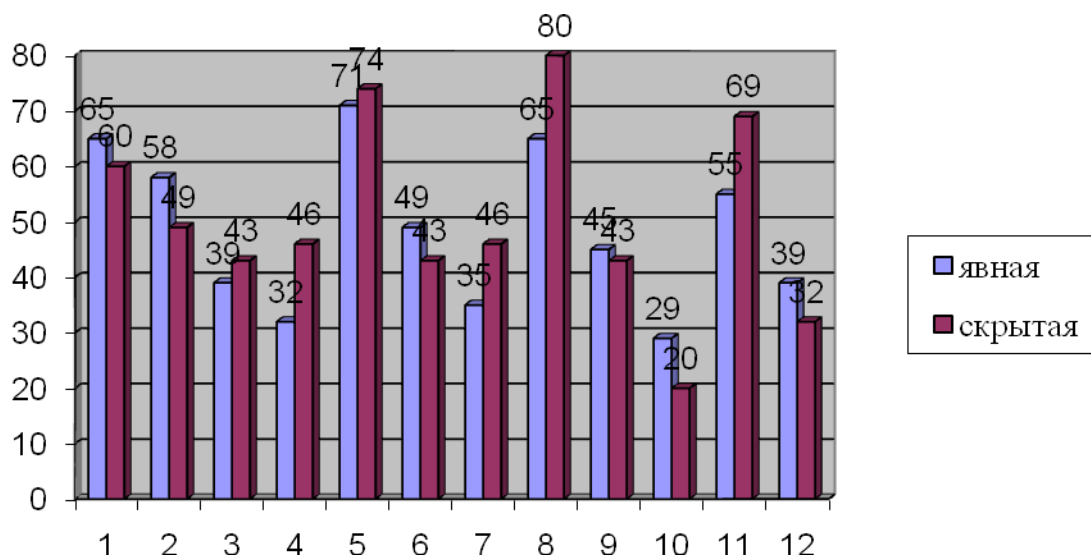


Рис 34. Распределение учащихся с явной и скрытой формой одаренности по уровню (высокому) самооотношения личности (%)

Примечание: 1- интегральная, 2-самоуважение, 3-аутосимпатия, 4-ожидание положительного отношения от других, 5- самоинтерес, 6- самоуверенность, 7- ожидание отриц.отношения, 8-самопринятие, 9-самопоследовательность, 10-самообвинение, 11-самоинтерес, 12- самопонимание.

Только для 32 % явно одаренных испытуемых характерным является ожидание положительного отношения со стороны других людей, и в 35 % случаев респонденты из данной группы ожидают отрицательного отношения со стороны окружающих. Данные свидетельствуют о неуверенности учащихся в том, их личность и деятельность способны вызывать у других уважение, симпатию, одобрение, понимание.

В выборке старшеклассников со скрытой формой одаренности у 80 % испытуемых мы наблюдаем высокий уровень самопринятия собственной личности, выраженного интереса к процессам, происходящим во внутреннем мире (у 74%), а также готовности к действиям по изменению своего внутреннего мира (60%).

У одаренных со скрытой формой мы отмечаем чуть меньшее количество респондентов, имеющих высокий уровень самоуважения, что может быть связано с отсутствием положительного подкрепления в ситуации социального сравнения с другими, более успешными в учебной и интеллектуальной деятельности, одаренными сверстниками. Однако

одаренные из второй группы в большей степени ожидают как положительного (46%) так и отрицательного (46%) отношения к своей личности со стороны других людей. Статистическая достоверность различий по самоотношению между группами учащихся с явной и скрытой формой интеллектуальной одаренности.

Таблица 27

Достоверность различий в показателях самоотношения между учащимися с явной и скрытой формой одаренности

№	Параметр	$\chi^2$	p
1	Аутосимпатия	9,42	0,009
2	Ожидание отрицательного отношения	6,14	0,03
3	Самопрятие	5,95	0,05

Приведенные в таблице 27 данные свидетельствуют, что значимыми являются различия в распределении учащихся с различной формой одаренности по аутосимпатии ( $\chi^2=9,42$ ,  $p<0,009$ ). Это говорит о более выраженной аутосимпатии к собственной личности в группе старшеклассников со скрытой формой одаренности, а также о том, что испытуемые данной группы в большей степени ожидают негативного отношения к себе со стороны окружающих ( $\chi^2=6,14$ ,  $p<0,03$ ) и более склонны принимать себя такими, какие они есть ( $\chi^2=5,95$ ,  $p<0,05$ ).

Сопоставительный анализ учащихся с явной и скрытой формой интеллектуальной одаренности самопрятию собственной личности на бессознательном уровне показывает, что распределение старшеклассников по уровню самопрятия существенно не различается, и испытуемые обеих выделенных групп имеют примерно равные показатели. Так, 28% респондентов с явной одаренностью и 32% со скрытой имеют высокий уровень самопрятия, а количество испытуемых,

не принимающих себя на бессознательном уровне, одинаково и составляет 32%.

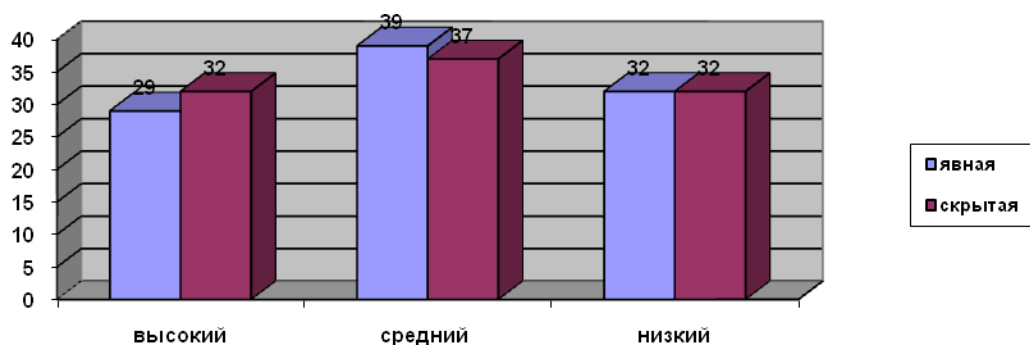


Рис. 35. Результаты изучения самоприятия на бессознательном уровне учащихся с явной и скрытой формой интеллектуальной одаренности (%)

Бессознательный уровень самоотношения формируется до 6 лет и далее хранится в инактуальной форме. С нашей точки зрения, именно бессознательный уровень самоприятия играет значимую роль в обеспечении принятия и усвоения новообразований во внутреннем мире. С позиции динамических процессов, во внутреннем мире наибольшее значение имеет характер самоотношения как интергративное, двухуровневое образование, функционирующее на сознательном и бессознательном уровнях.

Конфликтный характер самоотношения создает предпосылки к гетеростазу внутреннего мира в ходе процессов самоорганизации, а позитивный характер самоотношения работает на стабилизацию системы внутреннего мира, и в меньшей степени позволяет ей уйти в гетеростазичность. Это частично доказывает и отмеченная нами сопряженность с конфликтным характером самоотношения таких характеристик, как неадекватность самооценки, завышенный уровень притязаний, конфликтность образа Я.

Сходная картина наблюдается в распределении учащихся с явной и скрытой формой интеллектуальной одаренности по характеру

самоотношения. Из таблицы 28 видно, что число старшеклассников, имеющих конфликтный характер самоотношения, примерно одинаково (51% и 49% соответственно).

Таблица 28

Распределение по характеру самоотношения учащихся с явной и скрытой формой интеллектуальной одаренности (%)

№	Явная форма	Характер самоотношения	Скрытая форма
1	49	Позитивный	51
2	51	Конфликтный	49

Это позволяет предполагать, что процесс самоорганизации имеет общую основу, а именно доминирование неравновесных психических состояний приводит к интенсивному продуцированию новообразований. Однако они не все интегрируются в систему внутреннего мира за счет негативных аспектов самоотношения на бессознательном уровне. У интеллектуально одаренных присутствует высокая открытость информационным потокам, это создает условия для возникновения гетеростаза внутреннего мира, проявляющегося в несогласованности уровня чувств, мыслей и поведения.

Таблица 29

Различия в количестве объектов, репрезентируемых испытуемыми с явной и скрытой формой интеллектуальной одаренности во внутреннем мире

№	Параметр	Среднее арифметическое		t	p
		явная	скрытая		
1.	Количество объектов	19,3	15,4	2,75	0,03

Перейдем к анализу сложности внутреннего мира в сравнительном плане в выборке учащихся с явной и скрытой формой интеллектуальной

одаренности. Из таблицы видно, что общее количество объектов выделено испытуемыми с явной формой одаренности и составляет 19,3 по сравнению с выборкой скрыто одаренных респондентов (15,4). Статистический анализ подтвердил, что явно интеллектуально одаренные старшеклассники выделяют в своем внутреннем мире большее количество объектов по сравнению со скрыто одаренными испытуемыми.

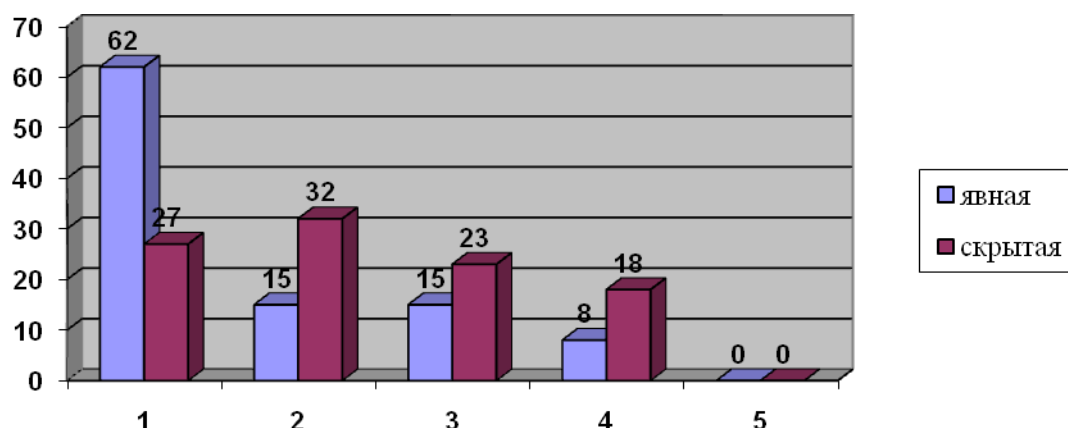


Рис. 36. Распределение учащихся с явной и скрытой формой одаренности по репрезентации «флажка входа» и «флажка выхода» в карте внутреннего мира (%).

Примечание. 1 - с начала на новом уровне, 2 - от практики к теории, 3 - от теории к практике, 4 - выработка стратегии, 5- инновационное в традиционное.

Репрезентация «флажка входа» и «флажка выхода» находятся в одной части карты у 62% явно одаренных респондентов, что свидетельствует об осмыслении предыдущего опыта и опоре на него при переходе на новый уровень развития внутреннего мира. Такое расположение флажка символизирует завершение цикла «спирали жизни» и переход на следующий уровень, при этом происходит усложнение внутреннего мира. Подобное расположение «флажков входа» и «выхода» отмечается в группе испытуемых со скрытой одаренностью в 27% случаев, следовательно, меньшее количество обычных респондентов способны в ходе анализа собственного внутреннего мира переходить на новый уровень развития и осмысления его с опорой на прошлый опыт. Это согласуется с высказанными нами ранее соображениями о связи открытости

внутреннего мира и самоотношения. То есть новообразования, не принятые в систему внутреннего мира на уровне бессознательного, вновь возвращаются в систему, но на уровне сознания, приводя ее в состояние неравновесности, они либо интегрируются в систему, либо видоизменяются по содержанию, таким образом, пока не приведут систему внутреннего мира к стабилизации - психологическому гомеостазу. Разумеется, высказанные соображения требуют эмпирического доказательства, чему будет посвящен параграф в главе пять настоящей работы.

Доминирование при анализе внутреннего мира стремления переживать, обдумывать стратегию свойственно 8 % - явно и 18% - скрыто одаренных учащихся. Респондентам второй группы, в значительно большей степени, чем явно одаренным, свойственна способность к прогнозированию, быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить в мышлении и поведении одного класса объектов к другим, часто далеким по содержанию. Это редкое качество, включающее в себя воображение, интуицию, способность к глубокому анализу. Прежде чем принять решение, начать какое-либо дело, старшеклассник может переживать, обдумывать стратегию. Но по мере движения обретает чувство перспективы, позитивные чувства относительно будущего. Такие чувства – важный показатель завершенности некоторого цикла, процесса, внутреннего или социального.

Явно одаренные учащиеся (15%) в меньшей степени, чем имеющие скрытую одаренность (22 %), ориентированы на осмысление от практики к теории, видимо, учитывая высокие аналитические способности, они проще идут в обратной логике от теории к практике. Легкость включения инновационных идей и процессов в традиционные не характерна для обеих выборок одаренных учащихся, никто из испытуемых не репрезентировал «флажки выхода» и «входа» во внутренний мир таким

образом. Описанные выше различия по репрезентации «флажка входа» и «флажка выхода» в выборке учащихся с явной и скрытой формой одаренности являются статистически достоверными ( $\chi^2 = 25,03$ , при  $p < 0,001$ ).

На наш взгляд, явное доминирование стратегии перехода на следующий уровень в сочетании с большим количеством объектов, репрезентируемых во внутреннем мире в выборке одаренных испытуемых, может свидетельствовать о более высокой самоорганизации внутреннего мира данной категории респондентов.

На основании представленных результатов изучения внутреннего мира одаренных старшеклассников нами разработана и реализуется в практике работы программа «Интеллектуально одаренные дети: комплексный подход к самореализации в культурно-образовательной среде» (см. Приложение 5).

### 4.3. Выводы

Одаренные старшеклассники склонны к переживанию неравновесных психических состояний с доминированием из них положительно окрашенных. Положительные неравновесные состояния высокого уровня психической активности обеспечивают быстрое решение проблемы и оптимизируют поведение. Можно констатировать, что одаренные испытуемые более склонны и к переживанию неравновесных психических состояний низкой степени психической активности. Доминирование неравновесных состояний, при этом низкой степени активности и положительно окрашенной высокой степени активности, позволяет говорить о самоорганизации внутреннего мира, при которой происходит интеграция и продуцирование новообразований, а, следовательно, об его усложнении и обновлении.

Самоотношение интеллектуально одаренные учащиеся характеризуют высокие показатели глобального самоотношения,



самоуважения, самоинтереса, самоприятия, что свидетельствует о вере в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, о положительной оценке своих возможностей, способности контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, об интересе к собственным мыслям и чувствам, готовности общаться с собой «на равных». Такое самоотношение на сознательном уровне возможно связано с успешностью выполнения различных видов деятельности и обусловленными этим позитивными оценками окружающих.

Сопоставление содержания самоотношения у одаренных учащихся на сознательном и бессознательном уровнях позволило выявить доминирование конфликтного характера самоотношения у учащихся с явной формой интеллектуальной одаренности. Мы провели анализ показателей самосознания при конфликтном и позитивном характере самоотношения в данной выборке учащихся, который показал, что характер самоотношения интегрирует различные психологические образования в области самосознания личности, при этом конфликтный характер самоотношения связан с неадекватной самооценкой, нереалистичным уровнем притязаний, противоречивым Я-образом, что ведет к неустойчивому бытию внутреннего мира одаренного учащегося.

Доминирование стратегии перехода на следующий уровень в развитии внутреннего мира в сочетании с большим количеством объектов, репрезентируемых во внутреннем мире, свидетельствует о сложности внутреннего мира данной категории учащихся. В целом конфликтный характер самоотношения, сложность внутреннего мира с ориентацией на новые знания, обучение на собственном опыте и выход на новый уровень развития свидетельствует об особой самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных учащихся, стимулирующей продуцирование новообразований и опоры на них в становлении внутреннего мира.

У обычных респондентов доминируют переживания равновесных психических состояний, что в меньшей степени предопределяет

требования к перестройке во внутреннем мире. Данную выборку испытуемых характеризует позитивное самоотношение к собственной личности, как на сознательном, так и на бессознательном уровнях, что выражается в преобладании позитивного характера самоотношения. Репрезентация внутреннего мира отличается простотой, небольшим количеством объектов, преобладанием стратегии от «переживания к осознанию».

В совокупности результаты исследования выборки обычных учащихся свидетельствует о качественно иной самоорганизации системы внутреннего мира, при которой доминирование равновесных психических состояний снижает продуцирование новообразований во внутреннем мире. В случае переживания неравновесных состояний новообразования интегрируются в систему внутреннего мира за счет позитивного характера самоотношения. Позитивное самоотношение стабилизирует систему внутреннего мира, не позволяет перейти в состояние психологического гетеростаза; конфликтный характер самоотношения, наоборот, способствует переходу к гетеростазичному состоянию внутреннего мира.

Для определения роли интеллектуальной одаренности во внутреннем мире был проведен сравнительный анализ показателей самоорганизации при разных формах интеллектуальной одаренности. Сопоставление позволило констатировать преобладание негативно окрашенных неравновесных психических состояний, выраженность конфликтного характера самоотношения у испытуемых обеих выделенных групп. Это свидетельствует о сходной самоорганизации у старшеклассников с явной и скрытой формой одаренности. Таким образом, интеллектуальная одаренность обеспечивает высокую открытость внутреннего мира и такую самоорганизацию, при которой интенсивнее динамические процессы направленные на саморазвитие системы.

## **ГЛАВА 5. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ САМООРГАНИЗАЦИИ ВНУТРЕННЕГО МИРА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

### **5.1. Метасистемный подход как основа изучения внутреннего мира человека**

В отношении вопроса о методологических основах исследования внутреннего мира человека на современном этапе развития психологической науки В.Д. Шадриков пишет: «Сегодня настало время перейти от аналитического подхода к синтезу накопленных знаний – учению о целостной психике на основе реализации системного подхода. Настало время изучения внутреннего мира человека и внутренней психической жизни как реальности!» [309; с. 9].

Выделение внутреннего мира человека как самостоятельной психологической реальности и выдвижение его в качестве предмета психологической науки [309],[102] определенно затруднено в связи со следующими обстоятельствами. Во-первых, очевидно, что исследование внутреннего мира как сложный многомерного объекта возможно только с позиции системного подхода, однако, сам принцип системности в психологии является предметом дискуссий, кроме того, затруднена его реализации в плане эмпирических исследований.

Во-вторых, вопрос структуры и компонентного состава внутреннего мира человека не является решенным, на сегодняшний день содержательный план внутреннего мира выглядит как глобальное обобщение всех проявлений психического с одной стороны, без конкретизации структуры и тем более без вовлечения в закономерности функционирования системы, с другой.

В-третьих, современное состояние проблемы внутреннего мира человека, с нашей точки зрения, связано с доминированием классических

методологических ориентиров, без привлечения постнеклассической методологической парадигмы, задающей ориентиры нелинейности, вероятностной обусловленности и самоорганизации психологических систем.

В связи с этим, разработка проблемы внутреннего мира человека должна вестись с использованием новейших, усовершенствованных теорий, включающих в себя постнеклассические постулаты, решающие, закрывающие слабые зоны классического системного подхода и открывающие перспективы всестороннего целостного не только описания, но и адекватного познания внутреннего мира, позволяющие выйти на эмпирический уровень исследования, результаты которого будут иметь удовлетворяющую внешнюю валидность.

В настоящее время А.В. Карповым разработан метасистемный подход, который представляет собой крупный шаг в развитии системности психологического знания. Метасистемный подход разработан в ответ на имеющиеся недостатки системного подхода, при этом является не противоречащим, а напротив подтверждающим все основные положения системности.

В логике метасистемного подхода любая система рассматривается как взаимодействующая с определенной «внешней» по отношению к ней системе, именно в этом взаимодействии система обретает свою качественную определенность и специфичность и только с ее учетом она может быть адекватно понята и раскрыта. Выделяются два класса процессов взаимодействий: «внутрисистемные», те которые интегрируют систему в целостность; «внешнесистемные», те которые обеспечивают взаимодействие со средой.

Вводится понятие «метасистемного уровня» через него система взаимодействует с иными системами и развивается в таком взаимодействии. Этот уровень (некая сущность) и принадлежит системе и лежит вне ее. Он имеет двойную локализацию – и вне, и внутри системы,

в связи с этим механизмы и способы его существования могут быть принципиально гетерогенными. Привлечение принципа дополнительности позволяет адекватно и корректно раскрыть «двойную локализацию» метасистемного уровня.

В отношении основополагающей и фундаментальной категории - особенностей структурной организации систем в метасистемном подходе формулируется необходимость поиска критериев уровневой организации систем. Дифференцируемые уровни должны быть качественно различны по своему содержанию, выступать разными по характеру интегративных средств и механизмов, лежащих в их основе, обеспечивать качественно различные типы взаимодействия системы со средой, иметь различные феноменологические проявления, включать специфические и разнородные по отношению друг к другу компоненты.

В рамках излагаемого подхода постулируется, что любая сложная целостность представляет собой организацию ряда подсистем различного ранга. Первый уровень это уровень целостности на котором явление, процесс представлены во всей полноте своего состава, структуры и качественных характеристик. Во-вторых, это уровень отдельных подсистем, включенных в сложное целое – это субсистемный уровень. В третьих, уровень компонентов как базовых единиц целого, обладающих его качественной специфичностью. И элементарный уровень, включающий в себя те структурные составляющие, из которых образованы компоненты, но которые уже утрачивают качественную определенность целого, хотя и являются его онтологически необходимыми составляющими.

Любая система включена в метасистему и взаимодействует с ней посредством метасистемного уровня. Согласно классическим представлениям системного подхода объект, взятый в относительно самостоятельном виде, обнаруживает свою качественную определенность. Однако взятый в контексте той реальной метасистемы, в которую он

включен и обретает свое истинное - «внутрисистемное бытие» обретает свою качественную специфичность.

Итак, какие перспективы открывает применение метасистемного подхода к познанию внутреннего мира человека? С нашей точки зрения самые обширные и вероятно единственно возможные в плане адекватного и полного раскрытия структуры и функционирования внутреннего мира.

Рассматривая внутренний мир с позиции метасистемного подхода, необходимо освятить ключевые направления и аспекты в русле которых целесообразно продвижение.

1. Изучение системы внутреннего мира в аспекте ее включения в более общую целостность – метасистему и определение тех характеристик, которые она приобретает в ней.

2. Описание качественной определенности системы.

3. Определение основных структурных закономерностей организации внутреннего мира через:

а) определение самостоятельной цели системы;

б) выделение системы из среды на основе определенного критерия;

в) установление компонентного состава;

г) структурное изучение системы через определение связей между компонентами.

В целом полное решение вышеобозначенных позиций не является собственно целью нашей работы, но такая проработка совершенно необходима для удовлетворительного освящения проблемы структурно-функциональных закономерностей самоорганизации внутреннего мира при интеллектуальной одаренности личности.

Окончательное прояснение сущности, структуры внутреннего мира человека с системных позиций еще в перспективе развития психологического знания. В рамках данной работы остановимся последовательно на перечисленных вопросах рассмотрения и осмысления внутреннего мира как системы со встроенным метасистемным уровнем.

Какая система выступает метасистемой по отношению к внутреннему миру человека? А.В. Карпов считает, что объективная реальность, репрезентируясь в психике предстает в своей приращенной форме – в форме субъективной реальности. Инверсия включения системы в метасистему порождает феномен субъективной реальности.

В метасистемной подходе постулируется сложная организация систем на основе их взаимовключения друг в друга. Нам представляется, что инверсия психики во внешний мир порождает внутренний мир человека, когда на основе порождающей функции психики разворачивается идеальная по своей природе субъективная реальность, имеющая пространственно-временную организацию. Затем на основе обретенной качественной специфичности, целостности и относительной независимости от внешнего мира происходит инверсия внутреннего мира во внешний в результате которой порождается реальность жизненного мира человека [122]. «Человек, естественно, живет не только в своем внутреннем мире, но и, прежде всего, в мире реальном. Эти «два мира» - две метасистемы взаимодействуют между собой сложнейшим образом, а сам факт их существования предстает как своеобразный феномен «удвоения» принципиально различных модусов метасистемы – объективного и субъективного, «внешнего» и «внутреннего», «первичного» и «вторичного»» [116, с. 223]. Конечно, изучение и исследование жизненного мира человека как «удвоенного бытия» уже имеет определенную историю, но в целом, представляет собой перспективу психологии.

Таким образом, мы видим, что метасистемой для внутреннего мира человека выступает внешний мир. В метасистемах возникают новые «инверсионные» особенности взаимосвязи «двух рядов» качественных характеристик. В них имеет место не только включенность системы в метасистему, но и включение метасистемы в систему. При включении внешнего мира во внутренний происходит презентация, информационное

наполнение внутреннего мира. Скрипты и репрезентации необходимы, но недостаточны, включение внутреннего мира во внешний мир наделяет их связями и отношениями, а также упорядочивает посредством ценностно-смысловых переменных.

В таком случае, если система внутреннего мира, на основе порождающей функции психики обретает свою целостность, относительную независимость от внешнего мира и пространственно-временную структуру, возникает вопрос о цели системы внутреннего мира.

На основе критерия взаимосодействованности в качестве компонентов системы рассматривается любая сущность (предмет, явление, процесс, феномен), которая так или иначе, прямо или косвенно содействует достижению общей цели системы, по отношению к которой стоит задача определения ее компонентного состава. Все что работает на достижение цели и функционально способствует этому, рассматривается как совокупность компонентов системы.

Следуя данной логике, А.В.Карпов формулирует ряд важнейших положений в отношении психики человека. Во-первых, в психику как систему «заложен» не набор целей, а метацель, следствием такой организации является возникновение способности к целеобразованию как таковой. Во-вторых, учитывая потенциальную сложность «внешней среды» автором постулируется необходимость ситуационного принципа как единственно возможного адаптационного средства, следовательно, чем более богатым, гетерогенным будет компонентный состав психики, тем в большей степени она будет соответствовать принципу ситуативности. И, наконец, в третьих, цель как системообразующий фактор селекционирует, ограничивает компонентный состав и затем организует его, при этом «втягивает» в систему психического из среды возможно большую часть самой внешней среды в форме информационных моделей, репрезентаций, образов, концептов.



В самом общем виде **цель** системы внутреннего мира состоит в самореализации. Самореализация с позиции метасистемного подхода может рассматриваться как выход за границы и вынесение за пределы границ системы ее идеального содержания, переход идеальных форм содержания внутреннего мира в субъективно новый материальный продукт жизненного мира человека.

Продукт может характеризоваться различной степенью новизны. Можно выделить такой наивысший высокий уровень новизны продукта, когда он является оригинальным по отношению к имеющимся продуктам в истории развития цивилизации, то есть продукт характеризуется и объективной и субъективной новизной. Представляется возможным рассмотреть такой уровень новизны продукта, который характеризуется субъективной новизной, а объективная новизна проявляется в заданной предметной области, значимой для членов какого-либо сообщества, существующего на профессиональной или иной основе объединения. Целесообразно выделить такой уровень новизны продукта жизненного мира человека при котором он является лишь субъективно новым, оригинальным по отношению к опыту человека, однако ординарен по отношению к существующему в объективной действительности.

Далее необходимо определение **критерия** на основании, которого происходит обособление системы. Адекватным критерием для обособления системы внутреннего мира выступает порождение на основе материального внешнего мира его приращенной субъективной идеальной формы в пространственно-временной организации.

Итак, в соответствии с логикой метасистемного подхода для определения структурной организации внутреннего мира необходимо выделить атрибутивные особенности внутреннего мира, составляющие в совокупности его **качественную определенность**.

1. Идеальность. Все объекты внутреннего мира существуют как идеальные формы, построенные на основе репрезентации, отражения

внешних материальных объектов, а также связей и отношений между ними.

2. Непосредственная представленность. Факт порождения и существования субъективной реальности имеет место и не вызывает сомнений [116]. Об этом свидетельствуют как повседневный, консультативный и психотерапевтический опыт, так и экспериментальные данные [309]. Субъекту его внутренний мир непосредственно представлен на уровне сознания. Клиенты, обращающиеся за психологической и психотерапевтической помощью, легко визуализируют, прорисовывают, описывают свой внутренний мир, используя для этого пространственный и временной континуумы. Другими словами, внутренний мир представлен, презентирован и переживается человеком как целостность.

3. Динамичность. Внутренний мир находится в постоянной динамике, потоке непрерывных изменений, состояние покоя в системе внутреннего мира относительно и может рассматриваться как состояние подвижного покоя [215].

Возможно их больше, но они достаточны для перехода к анализу структуры, а особенно компонентного состава и элементов внутреннего мира человека. Так как качественная определенность должна сохраняться на уровне компонентов и утрачиваться при переходе на элементарный уровень.

Вопрос о компонентном составе и **структуре** внутреннего мира чрезвычайно сложен. Трудности в решении данного вопроса определяются рядом обстоятельств. К числу некоторых из них можно отнести длительное неприятие научным сообществом реальности внутреннего мира и внутренней жизни. И если архитектоника внутреннего мира, его пространственно-временная организация попадали в поле зрения научного сообщества, то внутренняя жизнь человека как поток непрерывных, динамических изменений вероятностного характера явно оставался за рамками научного анализа. Существующие в

классической парадигме методологические ориентиры и инструментарий не позволяет «взять» внутреннюю жизнь человека в процессуальной развертке как находящуюся в непрерывной динамике, многовариантно обусловленную, субстанцию, развивающуюся по вероятностным законам.

В силу доминирования аналитического подхода, на протяжении многих лет наблюдалась редукция в исследовании внутреннего мира до изучения отдельных составляющих без ориентации выявления структурной организации. Его изучение осложняется и в силу того, что внутренний мир человека всегда индивидуален.

Между тем в отечественной психологии В.Д.Шадриковым [309] разработана фундаментальная концепция понимания внутреннего мира человека. В рамках данной концепции структура внутреннего мира рассматривается с позиции структурно-уровневого подхода, как способа объяснения. С одной стороны, структура внутреннего мира отражает функциональную психологическую систему поведения и деятельности и включает компоненты, характеризующие эту систему; с другой стороны, внутренний мир описывается с выделением определенных уровней. При этом уровневая характеристика достаточно широка и относится к функциональным физиологическим структурам, реализующим определенные психические функции и к уровням осознания внутреннего мира (сознательное, предсознательное, бессознательное). Автор заключает, что понятия структуры и уровней образуют некую имплицитную «сетку координат», более или менее явно присутствующую при объяснении того или иного конкретного факта.

В метасистемном подходе предлагается иная картина соотношения целого и частей, системы и компонентов: целое (система) уже не состоит из частей (компонентов), а реализуется в некой совокупности основных функций.

В плане прояснения структуры системы вводится понятие метасистемного уровня. Это приводит к двум важнейшим

методологическим следствиям. Первое: для изучения должен быть включен новый предмет (метасистемный уровень) и реализован метасистемный подход через процедуры исследования. Второе: возникновение метасистемного уровня трансформирует все иные «нижлежащие уровни».

Таким образом, основываясь на вышеизложенном, мы можем дать описание структуры внутреннего мира:

I. Метасистемный уровень: открытость

II. Системный уровень: внутренний мир

III. Субсистемный уровень: сознательный уровень, бессознательный уровень

A. когнитивная сфера

B. аффективная сфера

B. личностная сфера

IV. Компонентный уровень:

A. познавательные процессы, концепты, ментальные репрезентации, скрипты.

B. эмоциональные, волевые процессы, психические состояния, эмоции, чувства, переживания.

B. личностные свойства, влечения, мотивы, ценности, смыслы, установки, психологические защиты.

V. Элементарный уровень: психофизиологические процессы.

Однако следует понимать, что она относительно условна, в ней представлены только основополагающие элементы, внутренняя жизнь как развернутый во времени процесс функционирования системы внутреннего мира характеризуется слитностью, внутренним единством и не может быть разложен на составные части.

Развитие представлений о внутреннем мире посредством реализации метасистемного подхода требует дальнейшего совершенствования, а мы

переходим к раскрытию метасистемной организации внутреннего мира у одаренных старшеклассников.

## **5.2. Метасистемная организация внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников**

Итак, мы показали, что внутренний мир подчиняется принципу метасистемной организации. Метасистемой выступает внешний мир, включение в метасистему происходит посредством метауровня и свою адекватную интерпретацию при рассмотрении внутреннего мира получает через свойство открытости. Открытость соответствует статусу метасистемного уровня, так как представляет собой «инобытие» объективной реальности в форме реальности субъективной, в форме ее идеальных моделей и репрезентаций. Ранее мы подробно обосновывали рассмотрение открытости как развернутого во времени процесса обмена со средой информацией, так и как имеющего результативную сторону в определенном временном отрезке.

Таким образом, мы можем говорить об открытости внутреннего мира в процессуальном и содержательном планах. Открытость может быть дифференцирована как внешнесистемный процесс, посредством которого идет информационный обмен с внешним миром. В результативном аспекте открытость может быть описана и понята посредством характеристики содержания ее итоговых, результирующих эффектов. То есть в процессуальном и эффекторном аспектах.

Кроме того, на уровне метасистемы открытость выступает как потенциальное свойство, предполагающее возможность проницаемости границ внутреннего мира как целостности и включения в метасистему. На уровне внутреннего мира открытость представлена как процесс с определенной временной разверткой и результирующим эффектом. Открытость как процесс - это и есть процессуальный аспект

функционирования метасистемного уровня, точнее ее координирующих и обслуживающих психологических структур.

Таким образом, мы видим, что открытость соответствует метауровню, так как по своему психологическому обеспечению внутрисистемными процессами, по содержательным характеристикам представляет собой «повторение» объективной реальности, совокупностью знаний о мире, выходит за рамки субъективной реальности. Реальности, обеспечивающие открытость системы внутреннего мира включены в общую иерархическую структуру уровневой организации внутреннего мира. Благодаря этому уровню с одной стороны, локализованному внутри системы внутреннего мира, с другой - как локализованной на вершине ее структурно-урвневой иерархии, «вынесенному» за ее пределы, система получает возможность не только отражать своей структуре структуру внешних объектов из свойств и связей, но и посредством этого уровня происходит «втягивание», «поглощение», селекция информации из внешнего мира. Следовательно, на когнитивном уровне высокая открытость внутреннего мира может быть рассмотрена как низкая селекция информационного воздействия из вне.

Посредством открытости система внутреннего мира не только включается в метасистему, а метасистема получает возможность выступать в качестве части системы внутреннего мира. При этом, не нарушая рамки целостности, система получает возможность выйти за собственные границы. Вынести за пределы своих границ и реализовать в мире материальном те идеальные формы, которые являются содержанием внутреннего мира, построением своего субъективно нового в жизненном мире, на материальной основе. Следовательно, открытость системы связана с самореализацией человека.

В качестве результирующих, эффекторных структур, сложных по своему содержанию, интегративных различные уровни системы при

своём формировании и «обеспечивающих» открытость внутреннего мира и одновременно свидетельствующих о ее качестве были выделены и теоретически обоснованы (см. главу 2) следующие. На когнитивном уровне - открытость познавательной позиции, сформированности картины мира, на личностном – позитивное восприятие другого человека, генерализация защитных форм поведения.

Согласно принципам метасистемного подхода, чем более система вовлечена в метасистему тем выше ее адаптивность и сложность. «...полная включенность» и «полная интеграция» (или даже стремление к ним) в ходе организации взаимодействия со средой, носит, фактически, эксклюзивный, достаточно редкий характер, не является потому типичным и «массовым» случаем» [116, с.568]. Видится, что данная цитата справедлива именно по отношению к интеллектуально одаренным индивидам.

Итак, результаты нашего исследования (см. глава 3) показали, что эффекторные, результирующие структуры процесса открытости у интеллектуально одаренных имеют свои особенности.

Установлено, что для них характерна на когнитивном уровне выраженная объективация в познании, с опорой на создание категориальной базы, минимизацией субъективированной системы отношений к познаваемому. Картина мира данной категории старшеклассников характеризуется большим количеством репрезентируемых объектов, а также высокой сопряженностью между ними посредством отслеживания взаимообратных связей, кроме того, отличается семантическим богатством. Картина мира высокоупорядоченная и сложная. На личностном уровне реализации открытости данная группа испытуемых позитивно воспринимает других людей с позиции симпатии, доверия, физической привлекательности. Все перечисленные характеристики связаны с открытостью к информационному воздействию со стороны другого человека,

позволяющей констатировать, что позитивное восприятие собирательного образа другого, интроецированного во внутренний мир, обеспечивает его открытость к информационному воздействию со стороны другого человека в реальной жизни. Анализ генерализации защитных форм поведения показал, что одаренные старшеклассники приоритетно используют копинг-стратегии при минимизации механизмов психологической защиты.

Исследование открытости на когнитивном уровне показало, что познавательная позиция респондентов со скрытой формой одаренности ориентирована на познание событий, имеющих место преимущественно на их собственном жизненном пути. Субъективированность познавательной позиции сопряжена, возможно, с личностным неблагополучием. Картина мира испытуемых со скрытой формой одаренности специфична, имеет признаки фрагментарности, содержит преимущественно прямые связи между объектами, сопряженность и количество объектов не максимально. На личностном плане восприятие другого имеет ярко выраженную позитивную окраску, другие люди воспринимаются данной группой испытуемых как вызывающие симпатию, доверие, как физически привлекательные партнеры по общению.

В ходе сопоставительного анализа было установлено, что одаренные респонденты, вне зависимости от формы одаренности, позитивно воспринимают других людей, репертуар их психологических защит характеризуется узостью при доминирующем использовании копинг-стратегий. Это позволяет говорить о том, что интеллектуальная одаренность как интегративное образование определяет высокую открытость системы внутреннего мира.

В выборке обычных старшеклассников констатируется на когнитивном уровне ориентация познавательной позиции на факты и события, связанные не с познанием закономерностей внешнего мира, а с личной историей и будущим. Картина мира характеризуется малым количеством объектов и низкой их сопряженностью, доминируют прямые



связи, что свидетельствует о простоте картины мира испытуемых с обычными интеллектуальными возможностями. Семантически картина мира не богата. На личностном уровне восприятие других не является выражено позитивным, другие мнения, интроецированные во внутренний мир обычных учащихся, позитивно воспринимаются с позиции доверия, симпатии и привлекательности, склонности к общению. Результаты распределения обычных учащихся по частоте использования поведенческих копинг-стратегий показывают использование испытуемыми данной группы адаптивных эмоциональных, а также адаптивных и относительно адаптивных вариантов поведенческих копингов.

Сравнительный анализ показателей открытости внутреннего мира одаренных и обычных старшеклассников позволяет говорить о большей открытости системы внутреннего мира одаренных учащихся по сравнению с ординарными сверстниками.

Следовательно, мы можем видеть, что открытость у интеллектуально одаренных старшеклассников реализуется на когнитивном и личностном уровнях. При этом открытость на когнитивном уровне открывает границу внутреннего мира, а на личностном уровне поддерживается, не позволяет системе «схлопываться». Представляется, что именно сочетание функционирования когнитивных или личностных структур, обеспечивающих открытость внутреннего мира позволяет достигнуть его более высокого уровня данного процесса, ведь результирующие психологические структуры более сформированные, более избыточные по своему компонентному составу.

Высокая открытость системы внутреннего мира интеллектуально одаренных приводит к тому, что на основе снижения селективности к информационному воздействию из внешнего мира включенность во внешний мир системы внутреннего мира высока, достигается большая

инверсия внутреннего мира во внешний мир. Благодаря такой включенности происходит увеличение информационной емкости системы.

Проведенное исследование позволяет заключить, что метасистемный уровень внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников характеризуется рядом особенностей. Если метасистемный уровень характеризуется специфичностью, то и другие уровни системы должны иметь определенные особенности. Следовательно, структурные, функциональные и генетические аспекты существования системы будут иметь особенности. Поэтому мы переходим к рассмотрению структурных закономерностей самоорганизации внутреннего мира одаренных старшеклассников.

### **5.3. Структурные закономерности самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников**

В рамках метасистемного подхода структурная организация и закономерности могут быть поняты только с позиции целей системы. Ведь только цель как магнит актуализирует определенный компонентный состав системы. Как известно, каждый компонент системы может быть представлен в ней с принципиально разной степенью полноты и развернутости в зависимости от целей, которые стоят перед системой.

Перейдем к важнейшему вопросу о структурных закономерностях самоорганизации внутреннего мира. В этой связи для полноценного описания структурных закономерностей самоорганизации внутреннего мира необходимо определить цели системы.

Остановимся на сущности самоорганизации. Под самоорганизацией понимается способность нелинейных систем к саморазвитию с помощью как внешних ресурсов и факторов, так и за счет внутренних возможностей. В системе возможен процесс самоорганизации, если она удовлетворяет следующим условиям [115]:

Открытость: наличие потока ресурсов через систему и границы, препятствующие установлению равновесия со средой.

Нелинейность: влияние процессов в системе на ее свойства, учитываемое нелинейными дифференциальными уровнями.

Неустойчивость: относительно слабых воздействий.

Стохастичность: наличие в системе случайных флуктуаций.

Таким образом, для реализации процесса самоорганизации в системе можно выделить две субцели. Первая состоит в получении информации из внешнего мира, вторая предполагает упорядочивание и интеграцию как основу для дальнейшего развития системы. При этом первая цель реализуется с участием внешнесистемного процесса открытости, а вторая с участием внутрисистемного процесса самоорганизации.

Выше нами было показано, что процесс самоорганизации во внутреннем мире состоит в закономерностях взаимопереходов от устойчивого состояния внутреннего мира психологического гомеостаза к неустойчивому состоянию психологическому гетеростазу.

Итак, структурные закономерности самоорганизации могут быть раскрыты при определении компонентного состава и связей между ними при реализации вышеобозначенных целей системы.

Остановимся на компонентном составе:

1. Психологический гомеостаз
2. Процесс открытости
3. Психологический гетеростаз
4. Процесс самоорганизации

Структурные закономерности при реализации первой субцели - получение информации из внешнего мира осуществляется у одаренных старшеклассников при переходе от психологического гомеостаза к психологическому гетеростазу и осуществляется посредством процесса открытости. Таким образом, в структуре этого перехода можно выделить

следующие составляющие: психологический гомеостаз – процесс открытости (включение когнитивного и личностного уровня) – психологический гетеростаз.

Если эти положения принять за тезис, что можно было бы утверждать: если как показано выше открытость у одаренных более высокая, о чем свидетельствуют результирующие структуры, чем выше уровень открытости системы внутреннего мира, тем больше информационных потоков поступает в нее, следовательно, вероятность отклонения системы от устойчивого состояния психологического гомеостаза возрастает. Значит внутренний мир одаренных под влиянием этой открытости должен чаще находиться в гетеростазичном состоянии и быть толерантен к нему, следовательно, характеризоваться гетростазичной организацией.

Для доказательства данных положений на эмпирическом уровне рассмотрим влияние открытости внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников на «гетеростазичности – гомеостазичность» - внутреннего мира.

Проверка на нормальность распределения показателей открытости и гетеростазичности по критерию Колмогорова-Смирнова показала, что рассматриваемые нами параметры не подчиняются закону нормального распределения, следовательно, применение процедур регрессионного, факторного или дисперсионного анализа для оценки отношений между интересующими нас параметрами открытости и гетеростазичности не представляется возможным. Для проверки этого положения обратимся к результатам анализа результатов с применением непараметрического аналога однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) для независимых выборок (H – критерия Кроскала-Уолиса).

Для этого мы дифференцировали испытуемых по показателям открытости внутреннего мира, на три группы испытуемых, имеющих высокие, низкие и средние значения по данным показателям, и затем

оценили различия между ними по интегральному показателю гомеогетеростазичности внутреннего мира.

Результаты дисперсионного анализа будут представлены в группах испытуемых с явной и скрытой формами интеллектуальной одаренности в связи с тем, что испытуемых, имеющих гетеростазичную организацию внутреннего мира, у выборки обычных старшеклассников насчитывается только 4% от общего числа.

Анализ начнем с представления результатов однофакторного дисперсионного анализа в выборке старшеклассников с явной формой одаренности.

Таблица 30

Статистически достоверные различия в показателях гетеростазичности внутреннего мира при различных уровнях выраженности показателей открытости в группе старшеклассников с явной формой одаренности

№	Показатель открытости	H	P
1.	объективированный характер вопросов	9,211	0,01
2.	категориальный характер вопросов	11,052	0,003
3.	восприятие с позиции симпатия	6,784	0,04
4.	восприятие с позиции доверие	5,992	0,05
5.	общая напряженность психологических защит	7,143	0,03

Статистически значимые различия выявлены на когнитивном уровне между показателями гетеростазичности при различном уровне объективированности (H=9,211, при  $p < 0,001$ ) и категориальности (H=11,052, при  $p < 0,0003$ ). Ориентация на системность в познании окружающей действительности, с приоритетным выделением в ней

причинно-следственных отношений, приводит к гетеростаичности внутреннего мира у явно одаренных учащихся и свидетельствует о том, что при ориентации на системность познания действительности внутренний мир часто отклоняется от состояния гомеостаза.

Открытость познавательной позиции, сочетающая объективацию и категоризацию, позволяет учащимся воспринимать информацию из окружающего мира в контексте имеющегося базиса знаний, а также позволяет объективировать, видеть то, что есть, а не то, что хочу видеть [298]. При таком варианте усвоения информации увеличивается вероятность принятия во внутренний мир того, что не согласуется с имеющимся опытом и создает предпосылки для частого отклонения системы внутреннего мира от состояния психологического гомеостаза.

Гетеростаичность внутреннего мира в выборке испытуемых с явной формой одаренности на личностном уровне значительно отличается при различных показателях восприятием других людей с позиции выраженности симпатии ( $N=6,784$ , при  $p<0,04$ ) и доверия ( $N=5,992$ , при  $p<0,05$ ). Симпатия является параметром восприятия, которое обуславливает возможность большего влияния на человека. Восприятие других как вызывающих симпатию и доверие создает предпосылки для большей открытости по отношению к информации, которую транслирует человек, следовательно, вероятность перехода от психологического гомеостаза к гетеростазу в системе внутреннего мира возрастает.

Значимые различия по гетеростаичности внутреннего мира выявлены при различном уровне напряженности психологических защит ( $N=7,143$ , при  $p<0,03$ ), это свидетельствует о том, что отмена осмысления конфликта, при интенсивной работе защитных механизмов, способствует сохранению гомеостаза системы внутреннего мира. Негативные эмоции купируются, причины, их вызывающие, не осознаются, открытость снижена, система сохраняет устойчивость.

Статистически достоверные различия в показателях  
гетеростазичности внутреннего мира при различных уровнях  
выраженности показателей открытости в группе старшекласников  
со скрытой формой одаренности

№	Показатель открытости	Н	р
1.	объективированный характер вопросов	6,134	0,05
2.	восприятие с позиции физической привлекательности	7,815	0,03
3.	восприятие с позиции симпатии	9,488	0,01
4.	восприятие с позиции доверия	11,346	0,003
5.	общая напряженность психологических защит	7,779	0,03

В группе со скрытой формой одаренности применение дисперсионного анализа показало наличие достоверных различий между гетеростазичностью внутреннего мира испытуемых при различной объективации в познании ( $N=6,134$ , при  $p<0,05$ ). Это доказывает, что открытость в познании у одаренных учащихся запускает в системе внутреннего мира изменения, в ходе которых она отклоняется от состояния психологического гомеостаза.

Выраженность симпатии при восприятии другого человека ( $N=9,488$ , при  $p<0,01$ ), а также как вызывающих доверие ( $N=11,346$ , при  $p<0,003$ ), влияет на гетеростазичность внутреннего мира. Восприятие других людей как физически привлекательных ( $N=7,815$ , при  $p<0,03$ ) связано с гетеростазичностью внутреннего мира у испытуемых со скрытой формой одаренности. Физическая привлекательность вызывает гало-эффект, и на этой основе происходит приписывание ряда положительных личностных

характеристик. Оценка других как физически привлекательных и вызывающих симпатию создает высокую проницаемость информации во внутренний мир, индуцирует переход к психологическому гетеростазу. Как и в группе учащихся с явной формой одаренности, общий показатель напряженности психологических защит влияет на гетеростазию внутреннего мира ( $H=7,779$  при  $p<0,03$ ). При этом, чем ниже напряженность психологических защит тем выше системы гетеростазию внутреннего мира.

Таблицы 30 и 31 показывают, что значимые различия в показателях гетеростазию между испытуемыми групп с явной и скрытой формой одаренности существуют по сходным параметрам. Следовательно, можно утверждать, что показатели открытости, такие как объективация в познании, восприятие другого человека с позиции симпатии и доверия, напряженность механизмов защит являются общими факторами, влияющими на гетеростазию внутреннего мира испытуемых как с явной, так и со скрытой формами интеллектуальной одаренности.

Таким образом, через высокий уровень открытости система внутреннего мира одаренных получает возможность порождения в себе самой хаоса.

При реализации второй субцели интеграции информации во внутреннем мире структурные закономерности проявляются при переходе от психологического гетеростаза к гомеостазу и осуществляется посредством процесса открытости. В структуре этого перехода можно выделить следующие составляющие: психологический гетеростаз – процесс самоорганизации – психологический гомеостаз.

Обратимся к результатам однофакторного дисперсионного анализа, произведенного для оценки влияния гетеростазию на ценности и жизненные смыслы у старшеклассников с явной формой интеллектуальной одаренности (табл. 32).



Статистически достоверные различия в показателях ценностно-смысловых характеристик при различных уровнях выраженности гетеростазичности внутреннего мира в группе старшеклассников с явной формой одаренности

№	Ценностно-смысловые характеристики	Н	р
1.	альтруистичные жизненные смыслы	6,052	0,04
2.	когнитивные жизненные смыслы	7,125	0,03
3.	ценность любовь (духовная и физическая)	5,992	0,05
4.	ценность жизнерадостность (чувство юмора)	8,108	0,02
5.	ценность развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	10,31 5	0,008
6.	ценность широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	6,635	0,04
7.	ценность честность (правдивость, искренность)	7,890	0,03
8.	ценность образованность (широта знаний, высокая общая культура)	9,211	0,01
9.	ценность творчество	7,734	0,03

В группе учащихся с явной формой интеллектуальной одаренности дисперсионный анализ показал наличие выраженной связи между гетеростазичностью и альтруистическими жизненными смыслами

( $N=6,052$ , при  $p<0,04$ ). Это свидетельствует о том, что испытуемые, внутренний мир которых часто находится в состоянии гетеростаза, склонны к бескорыстной заботе о благе других и готовы жертвовать для них своими интересами. Существуют статистически достоверные различия по выраженности когнитивных жизненных смыслов у испытуемых, имеющих различный уровень гетеростази́чности внутреннего мира ( $N=7,125$ , при  $p<0,03$ ). Для испытуемых с выраженной гетеростази́чностью характерны когнитивные смыслы, отражающие выраженный смысл познания нового. Исходя из того, что смыслы соответствуют актуальным потребностям человека, можно говорить о том, что старшеклассники с явной формой одаренности склонны стабилизировать систему внутреннего мира через познание нового, через осмысление переживаемых жизненных ситуаций с позиции получения нового опыта.

Установлены значимые различия по рангам ценности «любовь» ( $N=5,992$ , при  $p<0,05$ ) при различной гетеростази́чности внутреннего мира. Это свидетельствует о преобладании ценности любви у испытуемых с выраженной гетеростази́чностью внутреннего мира. Различают одаренные старшеклассники с различными показателями гетеростази́чности по рангам ценности «жизнерадостности» ( $N=8,108$ , при  $p<0,02$ ). Жизнерадостность как умение радоваться простым жизненным событиям, с юмором и оптимизмом относиться к жизненному процессу в большей степени свойственно старшеклассникам, внутренний мир которых отличается гетеростази́чностью. Принятие жизнерадостности как ценности позволяет стабилизировать внутренний мир с наименьшими затратами и перейти в устойчивое состояние психологического гомеостаза.

Установлены различия в значимости ценности «развитие» между испытуемыми выделенных групп ( $N=10,315$ , при  $p<0,008$ ). Работа над собой, постоянное духовное и физическое совершенствование как

ценность рассматривается одаренными испытуемыми с высокими показателями гетеростази́чности внутреннего мира.

Значимость ценности «широта взглядов» как умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки ( $N=6,635$ , при  $p<0,04$ ) и ценности «образованность» ( $N=9,211$ , при  $p<0,04$ ) различается при разном уровне гетеростази́чности внутреннего мира, при этом большая значимость отмечается у одаренных старшеклассников с выраженной гетеростази́чностью.

Различается значимость ценности «честность» у испытуемых с явной формой одаренности при различной гетеростази́чности внутреннего мира ( $N=7,890$ ,  $p<0,03$ ). Честность как правдивость и искренность рассматривается как показатель духовности [323]. Таким образом, значимость честности как ценности, задающей ориентир для реализации поступков и действий в жизни, у гетеростази́чных испытуемых свидетельствует об их духовном развитии.

Особенно значимыми представляются результаты дисперсионного анализа, показывающие статистически достоверные различия по значимости ценности «творчество» ( $N=7,734$ ,  $p<0,03$ ). Это свидетельствует о доминировании у гетеростази́чных испытуемых побудительных тенденций во внутреннем мире к творческой самореализации. Исходя из понимания Э.В.Галажинского [73] смыслов как детерминант репродуктивно-адаптивного типа, а ценностей - как продуктивно-сверхадаптивного, можно говорить о том, что реализующие свой интеллектуальный потенциал одаренные старшеклассники достигают высшего уровня – творческой самореализации [122].

Выявленные различия констатируются в группе учащихся, реализующих свой интеллектуальный потенциал. В целом в группе старшеклассников с явной формой одаренности дисперсионный анализ показал, что гетеростази́чность внутреннего мира является фактором, определяющим значимость ценности любви, развития, широты взглядов,

честности, образованности, творчества, направляющие процесс самореализации в культурно-образовательной среде на созидание, создание новых творческих продуктов.

Таблица 33

Статистически достоверные различия в показателях ценностно-смысловых характеристик при различных уровнях выраженности гетеростазичности внутреннего мира в группе старшеклассников со скрытой формой одаренности

№	Ценностно-смысловые характеристики	Н	р
1.	альтруистические жизненные смыслы	6,889	0,04
2.	ценность красоты природы и искусства	10,515	0,003
3.	ценность счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	13,817	0,001
4.	ценность терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	7,185	0,03
5.	ценность ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	8,952	0,02

В выборке учащихся со скрытой формой одаренности при различной гетеростазичности внутреннего мира значительно различается выраженность альтруистических жизненных смыслов ( $N=6,889$ , при  $p<0,004$ ). Это позволяет говорить о том, что гетеростазичность влияет на порождение жизненных смыслов, основанных на бескорыстной заботе и помощи другим людям.

Испытуемых данной группы с выраженной гетеростазичностью внутреннего мира характеризуют ценности «счастье других» ( $N=13,817$ ,

при  $p < 0,001$ ), терпимости к мнениям других, умения прощать их ошибки и заблуждения ( $H=7,185$ ,  $p < 0,03$ ).

Значимость ценности «красота природы и искусства» ( $H=10,515$ , при  $p < 0,003$ ) свидетельствует об ориентации на получение положительных переживаний через созерцание природы и продуктов творчества других людей.

Мы видим, что гетеростаичность внутреннего мира приводит к различной актуализации ценностных ориентаций. Так, в группе с явной формой одаренности наиболее выражено повышение значимости ценностей, связанных с самореализацией, через творчество, познание; в группе со скрытой формой одаренности выражено повышение значимости ценностей, ориентированных на помощь и поддержку других людей.

Группы объединяет нахождение смысла через заботу и помощь другим людям, однако рассматривая ценности как соответствие возможностям человека [122], можно говорить о различиях в направлении реализации потенциала. У старшеклассников с явной формой одаренности это выражается в направленности на развитие в познании, любви к другим людям и собственном творчестве. Испытуемые со скрытой формой одаренности ориентированы на терпимость и заботу о благополучии других, ответственности перед окружающими и собой самим, на продукты творчества других людей.

Таким образом, исследование показало, что у старшеклассников с различной формой интеллектуальной одаренности стабилизация внутреннего мира происходит при актуализации ценностно – смысловые характеристик гуманистического уровня. Стабилизация внутреннего мира происходит таким образом, что система вновь потенциально ориентирована на выход за собственные границы в процессе самореализации в творчестве, познании, заботе и помощи другим людям.

Все это ставит вопрос о функциональных закономерностях самоорганизации у одаренных и обычных старшеклассников.

#### **5.4. Функциональные закономерности самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников**

Функциональный план исследования в метасистемном подходе предполагает многоплановость, гетерогенность, полисемичность. Функциональные закономерности фиксируют в своем общем и исходном значении всю совокупность диахронических особенностей того или иного явления, процесса, объекта изучения.

Выделяются основные направления реализации функционального плана исследования. Во-первых, любой план исследования связан с «бытием системы во времени» - с ее «временной разверткой». «Временной срез» функциональной организации является очень специфическим для систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Во-вторых, предполагается раскрытие закономерностей диахронического плана, связанных с процессуальной организацией систем – с их «временной структурой», которые принимают форму функциональной организации систем.

В-третьих, это направление, связанное с выявлением и интерпретацией состава, содержания и специфики закономерностей, по которым функционирует объект исследования, его функциональных закономерностей.

Функциональные закономерности самоорганизации внутреннего мира заключаются в процессуальных аспектах взаимопереходов от психологического гомеостаза к психологическому гетеростазу.

На основе вышеизложенного рассмотрение функциональных закономерностей представляется возможным со следующих позиций:

1. толерантность к исходной организации системы
2. порог перехода к иной организации
3. временная развертка перехода

4. актуализация компонентов и уровней системы
5. доминирующие внешнесистемные/внутрисистемные процессы

Остановимся на функциональных закономерностях перехода от психологического гомеостаза к психологическому гетеростазу у интеллектуально одаренных старшеклассников.

В соответствии с выделенными нами позициями функциональные закономерности проявляются у одаренных при переходе от гомеостаза к гетеростазу в следующем:

1. низкая толерантность к устойчивому состоянию гомеостаза
2. низкий порог перехода к гетеростазу
3. временная развертка перехода характеризуется быстротой
4. когнитивные и личностные структуры
5. доминирует внешнесистемный процесс

Переход от гетеростаза к гомеостазу характеризуется:

1. высокая толерантность к гетеростазу
2. высокий порог перехода к гомеостазу
3. временная развертка перехода характеризуется длительностью
4. сознательный уровень
5. доминирует внутрисистемный процесс

У обычных старшеклассников функциональные закономерности при переходе от психологического гомеостаза к гетеростазу проявляются:

1. высокая толерантность к гомеостазу
2. высокий порог перехода к гетеростазу
3. временная развертка перехода характеризуется длительностью
4. когнитивные структуры
5. доминирует внешнесистемный процесс

Переход от психологического гетеростаза к гомеостазу характеризуется:

1. низкая толерантность к гетеростазу
2. низкий порог перехода к гомеостазу

3. временная развертка перехода характеризуется быстротой
4. бессознательный уровень
5. внутрисистемные процессы

На рисунке 37 представлена визуализация специфики функционирования обратимых взаимопереходов от состояния психологического гомеостаза к состоянию психологического гетеростаза у одаренных и обычных старшеклассников. Рисунок 40 показывает, что открытость информации, поступающей из внешнего мира у одаренных, более высокая, что обеспечивается как на когнитивном, так и на личностном уровнях. Поступающая информация в систему внутреннего мира мало селективируется, она определяется объективацией, ориентацией «не на то, что хочу видеть, а на то, что есть на самом деле». Под влиянием этой высокой открытости система, преодолевая низкий порог, быстро переходит в неустойчивое состояние, толерантность к которому достаточно высока, система пребывает в нем относительно более длительное время, чем в гомеостазе. Порог перехода к гомеостатичному состоянию высок, преимущественно переход к устойчивости происходит при высоком уровне осознания посредством смыслообразования или изменения системы ценностей.

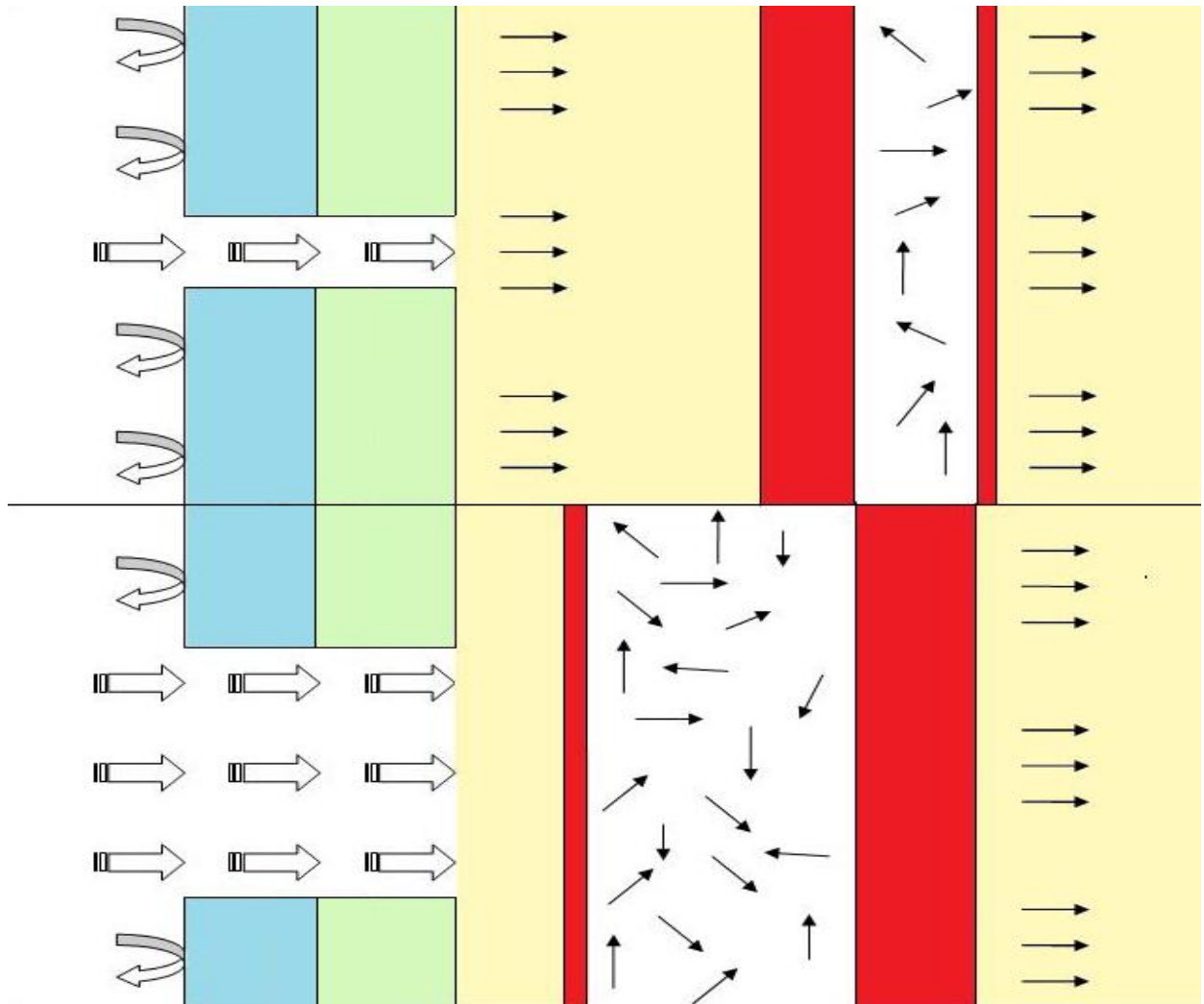
У обычных старшеклассников открытость низкая, селективность информации очень высока и определяется ориентацией «вижу то, что хочу видеть». Толерантность к гомеостазу высокая, а порог перехода к гетеростазу высокий. В гетеростазе система внутреннего мира пребывает относительно меньшее время, чем в гомеостазе. Порог перехода к гомеостазу низкий и его преодоление происходит на бессознательном уровне.

Мы видим из представленного материала, что функциональные закономерности взаимопереходов у одаренных и обычных старшеклассников имеют свою специфику, если это положение принять за



тезис, то организация внутренних миров у данных групп испытуемых должна различаться.

### Обычные старшеклассники



### Одаренные старшеклассники

Рис. 37. Схема функциональных закономерностей обратимых взаимопереходов от психологического гомеостаза к психологическому гетеростазу у одаренных и обычных старшеклассников

Примечание: информация внешнего мира; - психологический гомеостаз; - когнитивный уровень открытости; - личный уровень открытости; - порог перехода; психологический гетеростаз.

Выше (глава 1) была изложена наша система взглядов на гетеро-гомеостазичную организацию внутреннего мира человека. Разработанный нами опросник позволил дифференцировать испытуемых на три группы: с доминированием гетеростази́чности внутреннего мира, доминированием гомеостази́чности внутреннего мира и не дифференцированной организацией внутреннего мира. Обратимся к данным распределения испытуемых выделенных групп по гетеростази́чности – гомеостази́чности организации внутреннего мира.

Рисунок 38 демонстрирует, что 49% одаренных испытуемых имеют выраженную гетеростази́чность. Внутренний мир этих старшеклассников часто находится в состоянии психологического гетеростаза, что выражается в переживании учащимися внутренней дисгармонии, спонтанности своего поведения, его несогласованности с переживанием чувств и мыслей, проявляется в несвойственности совершенных поступков. Такие переживания характерны только для 4% старшеклассников из группы обычных. Большинству из них (75%) свойственна гомеостази́чность, внутренний мир чаще находится в устойчивом состоянии психологического гомеостаза.

Проверка статистической достоверности в распределении испытуемых выделенных групп по гомео-гетеростази́чности организации внутреннего мира  $\chi^2$ -критерий Пирсона показала, что одаренные и обычные старшеклассники различаются по организации внутреннего мира статистически достоверно ( $\chi^2=56,496$ ,  $p<0,0001$ ).

Отсутствие явного доминирования гетеростази́чности-гомеостази́чности внутреннего мира констатируется примерно в равном количестве случаев: 20% у интеллектуально одаренных и 21% у обычных испытуемых. Доминирование гетеростази́чности в выборке интеллектуально одаренных учащихся мы связываем с большей открытостью системы внутреннего мира

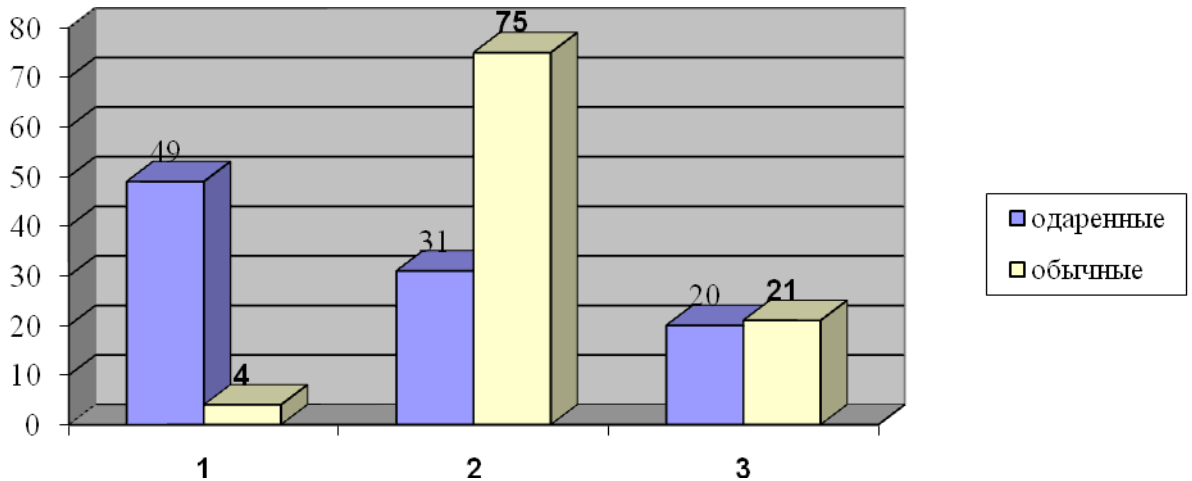


Рис 38. Распределение интеллектуально одаренных и обычных учащихся по гетеростазици и гомеостазици организации внутреннего мира(%)

Примечание: 1- доминирование гетеростазици, 2- доминирование гомеостазици, 3 – не дифференцируемая организация

Перейдем к анализу распределения интеллектуально одаренных старшеклассников. Рисунок показывает, что в обеих группах испытуемых наибольшее количество респондентов отличает доминирование гетеростазици внутреннего мира. В группе испытуемых с явной формой одаренности - 49% и в группе со скрытой формой одаренности - 44%. Это свидетельствует о том, что система внутреннего мира старшеклассников обеих выделенных групп часто отклоняется от состояния психологического гомеостаза, что проявляется в переживании учащимися дисгармонии внутреннего мира, противоречий между мыслями, чувствами и поведением. Гомеостазици внутреннего мира констатируется у 31% учащихся с явной и 35% со скрытой формой одаренности. Представленные результаты показывают, что гетеростазици внутреннего мира в большей степени присуща интеллектуально одаренным учащимся с явной формой одаренности.

Проверка статистической достоверности в распределении испытуемых выделенных групп по гомео-гетеростазици организации внутреннего мира  $\chi^2$ -критерий Пирсона показала, что одаренные и

обычные старшеклассники различаются по организации внутреннего мира статистически достоверно ( $\chi^2 = 56,496$ ,  $p < 0,0001$ ).

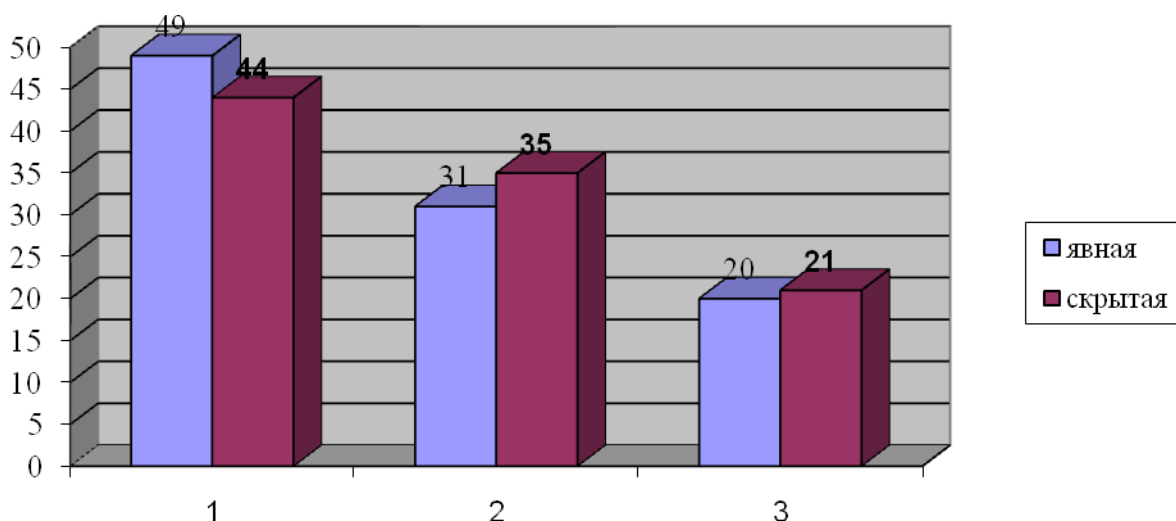


Рис 39. Распределение интеллектуально одаренных и обычных учащихся по гетеростаичности и гомеостаичности организации внутреннего мира. (%)

Примечание: 1- доминирование гетеростаичности, 2- доминирование гомеостаичности, 3 – недифференцированная организация

Статистический анализ показал, что старшеклассники с явной и скрытой формой интеллектуальной одаренности достоверно не отличаются ( $\chi^2 = 0,536$ ,  $p < 0,765$ ), а следовательно имеют сходную организацию внутреннего мира.

Таким образом, мы можем обобщить полученные результаты и представить их в виде рисунка, отражающего закономерности функциональной самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных и обычных учащихся.

Еще раз повторим, что гетеро-гомеостаичная организация внутреннего мира понимается как сочетание толерантности к устойчивому-неустойчивому состоянию, а также выраженности длительности нахождения системы в состоянии психологического гомео-гетеростаза. Временной континуум предполагает субъективное психологическое время. При этом, чем выше частота нахождения системы в устойчивом или неустойчивом состоянии, тем длительнее совокупное

время нахождения в нем. На рисунке в обобщенном виде представлены закономерности гетеростазично-гомеостазичной организации внутренних миров у одаренных и обычных старшеклассников.

Гетеро-гомеостазичная организация внутреннего мира проявляется в толерантности к состоянию психологического гомео-гетеростаза. Гетеростазичная организация внутреннего мира преимущественно присуща интеллектуально одаренным старшеклассникам, а гомеостазичная – обычным.

Из рисунка 39 видно, что поле пересечения осей, отражающих высокую толерантность нахождения в гетеростазе образует гетеростазическая организация, а поле пересечения осей отражающую высокую толерантность к гомеостазу – гомеостазичная организация. Рисунок показывает, гетеростазичная организация внутреннего мира преимущественно присуща интеллектуально одаренным старшеклассникам, а гомеостазичная – обычным. Это свидетельствует, система внутреннего мира одаренных учащихся характеризуется большей толерантностью к состоянию психологического гетеростаза, а обычных к гомеостазу.

Учитывая распределение испытуемых, мы можем говорить, что отсутствие явного доминирования гомео-гетеростазичности встречается в трех исследуемых выборках примерно в 20% случаев и свидетельствует о недифференцированной организации, выражающейся в отсутствии выраженной толерантности системы как к психологическому гомеостазу, так и к гетеростазу. Такое распределение указывает на средние показатели толерантности к гомео-гетеростазу и свидетельствует об отсутствии в системе явного доминирования гомео-гетеростазичной организации. Возникает ряд вопросов: возможно ли отсутствие в системе доминирования гомеостазичной-гетеростазичной организации?

С какими факторами связаны такие результаты? Быть может это недостаточная лояльность испытуемых к исследованию? Их низкая рефлексивность? Это свидетельствует, по нашему мнению, о том, что выделенные нами закономерности самоорганизации внутреннего мира являются

наиболее типичными, но не единственно возможными. Можно предположить, что процесс самоорганизации системы внутреннего мира многовариативен и имеет вероятностную природу. Без сомнения, ответы на данные вопросы требуют проведения специально спланированного исследования.

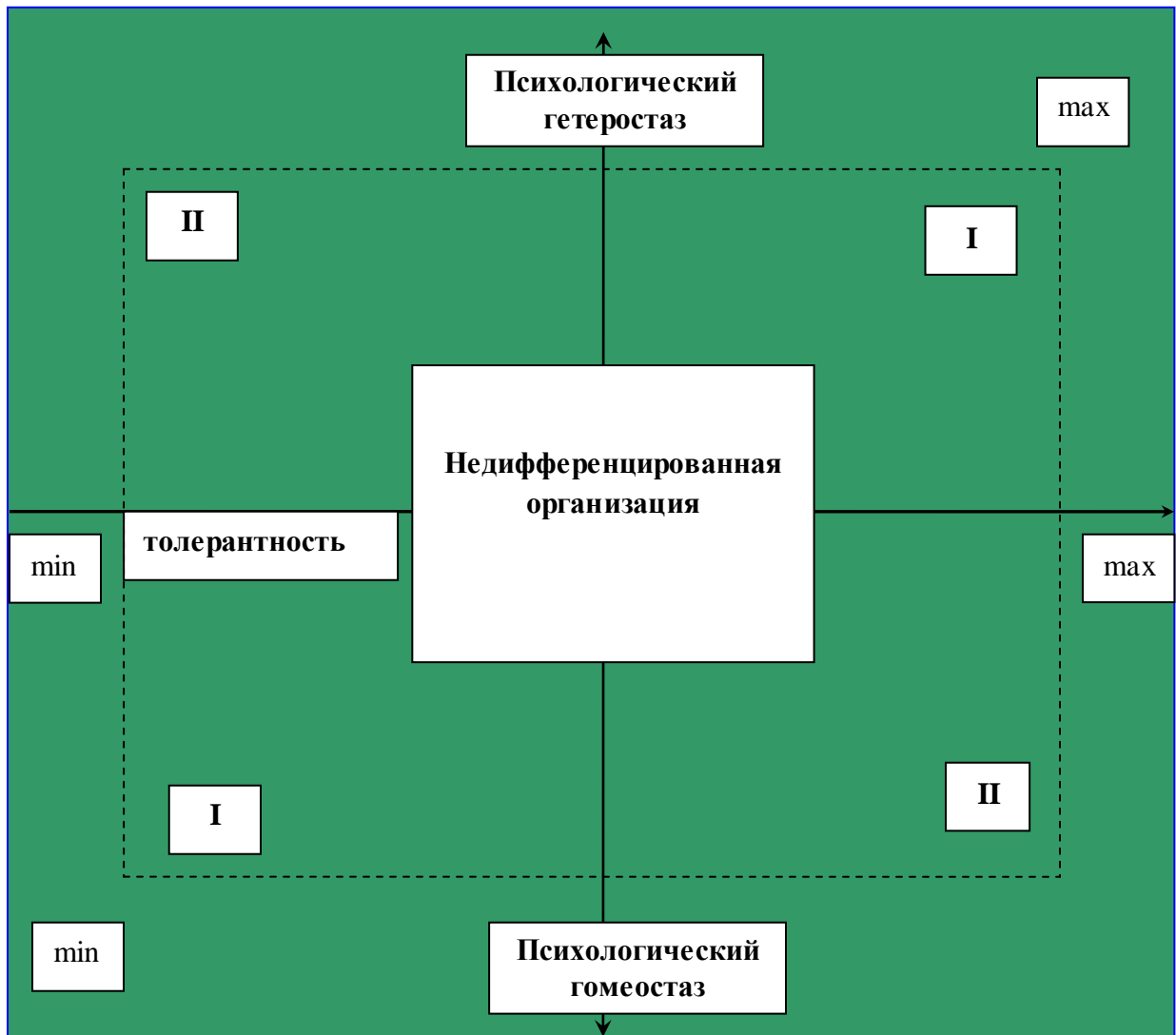


Рис.40. Закономерности организации внутреннего мира интеллектуально одаренных и обычных старшеклассников

Примечание: I –гетеростазичная организация, II –гомеостазичная организация

Как следует из материала, представленного в данном параграфе, организация внутреннего мира определяется взаимодействием внешнесистемных и внутрисистемных процессов, в качестве которых на уровне внутреннего мира выступают открытость и самоорганизация. С общесистемных позиций открытость и самоорганизация выступают как

базовые свойства открытых, нелинейных систем. Поэтому мы переходим к интегративному плану исследования внутреннего мира одаренных старшеклассников.

### **5.5. Генетические закономерности самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников**

Генезис систем со встроенным метасистемным уровнем отличен от генезиса других типов систем и выражается в понятии метасистемагенеза. В метасистемном подходе генезис системы предполагает не только формирование системы как таковой, но и формирование способности системы использовать свои же собственные закономерности в качестве операционных средств саморегуляции, то есть развитие системности выступает как механизма этой регуляции.

Таким образом, приложение метасистемного подхода к пониманию закономерностей самоорганизации внутреннего мира позволяет сформулировать основной вопрос – каким образом, с участием каких структур система внутреннего мира порождает новые психологические образования, которые выполняют функции регуляции и сохранения целостности внутренней жизни?

Внутренний мир является психологической системой, а характеристикой любой системы является стремление к устойчивости, обеспечивающей минимизацию психических затрат. В самом общем смысле переживание - это борьба против невозможности жить [59], внутренняя необходимость изменений, психологическая работа, направленная на изменение состояния внутреннего мира, его переструктурирование, нахождение новой формы существования, изменение его структур таким образом, чтобы стабилизировать внутренний мир (вернуться к устойчивости) путем продуцирования новообразований для этого.

Попытка рассмотрения психических состояний с процессов позиции самоорганизации представлена А.О.Прохоровым [216]. Описанные в концепции неравновесных психических состояний механизмы появления новообразований, с нашей точки зрения, требуют дополнения, так как новообразования личностных качеств и высшего ценностно - смыслового уровня имеют различную природу. Если первые могут включаться во внутренний мир при минимальном уровне осознания, то новообразования ментального уровня должны быть всегда на высоком уровне осознания. Кроме того, неравновесные состояния имеют эмоциональную природу и не могут свидетельствовать о дисгармонии внутреннего мира в целом.

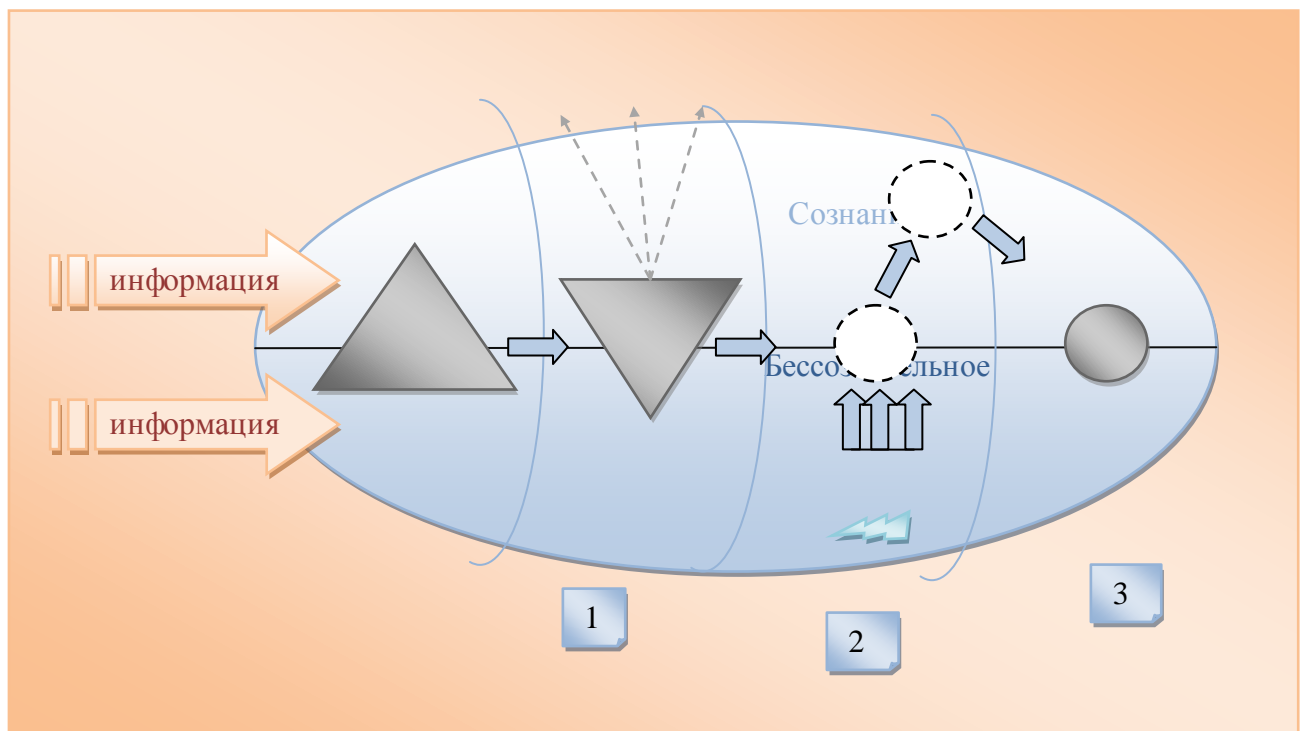






Рис 41. Генетические аспекты самоорганизации внутреннего мира

Примечание:  - равновесное психическое состояние,  - новообразование, не интегрированное во внутренний мир,  - психический гетеростаз,  - новообразование, интегрированное во внутренний мир.

Основываясь на представлениях о внутреннем мире человека В.Д. Шадрикова [309], мы исходим из представлений о внутреннем мире



одаренных учащихся как самоорганизующейся системе. Как известно, процессы самоорганизации возможны только в открытых системах. В связи с этим в рамках своего исследования мы теоретически обосновали и эмпирически изучили показатели открытости системы внутреннего мира у интеллектуально одаренных старшеклассников.

На рисунке 41 показана этапность процесса самоорганизации внутреннего мира. На первом этапе информация из внешнего мира проникает во внутренний мир как на сознательном, так и на бессознательном уровнях. У интеллектуально одаренных старшеклассников информации во внутренний мир поступает больше в связи высокой открытостью системы внутреннего мира, а также выраженной познавательной потребностью.

Информация приводит к изменению равновесного психического состояния на неравновесное или усилению (актуализацию) имеющегося неравновесного состояния. Энергия психического состояния может диссипировать посредством поступков, действий, высказываний и различных поведенческих проявлений или приводить к новообразованию [216]. На первом этапе система внутреннего мира устойчива и находится в психологическом гомеостазе.

На втором этапе новообразование должно быть интегрировано в систему внутреннего мира и, с нашей точки зрения, прежде всего на уровне бессознательных структур. Если это происходит, то новообразование интегрируется, но его содержание минимально осознается, следовательно, не достигает высшего, ментального уровня. В случае если новообразование не интегрировано на бессознательном уровне, то оно переходит на уровень осознания, что является причиной нарушения гомеостаза внутреннего мира и перехода системы в состояние гетеростаза.

Как показали результаты нашего исследования, интеллектуальная одаренность обеспечивает большую открытость внутреннего мира к

поступающей информации. С увеличением открытости системы возрастает вероятность перехода системы внутреннего мира от гомеостаза к гетеростазу.

В состоянии гетеростаза система внутреннего мира неустойчива, она стремится к энергетически менее затратному состоянию психологического гомеостаза. Для перехода к гомеостазу система должна быть упорядочена. В психологических системах параметры порядка порождаются самой системой [122], [73], опираясь на них, она определяет направления и пути своего развития, что обеспечивает устойчивость ее существования как системы. Основываясь на этом, мы показали, что переход от психологического гетеростаза к гомеостазу происходит через продуцирование новообразований ценностно-смыслового порядка.

Данная идея содержится в концепции Д.А. Леонтьева [159], который отмечает, что процессы смыслообразования отчетливо наблюдаются в следующих ситуациях: критической ситуации жизни субъекта, характеризующейся невозможностью реализации им внутренних потребностей своей жизни; ситуации контакта и взаимодействия с иным смысловым миром, с другой личностью; ситуации воздействия искусства на личность. Автор обобщает: в результате взаимодействия с чем-либо или кем-либо значимым происходит глубинная перестройка смысловых структур. Это согласуется с нашим пониманием того, что с увеличением открытости системы перестройка ценностно-смысловых структур происходит интенсивнее.

Таким образом, на третьем этапе, перейдя к гетеростазу, система внутреннего мира начинает интенсивную работу, направленную на минимизацию энергетических затрат за счет новых ценностей и порождение смысловых образований, принятие которых позволит вернуться к гомеостазу. Смыслы существования обобщены и простроены с позиций уровневой организации: их динамика осуществляется переходом от эгоцентрического уровня к группоцентрическому, просоциальному

(гуманистическому) и, наконец, духовному [50]. Увеличение значимости ценностей и продуцирование смысловых образований гуманистического уровня позволяют системе внутреннего мира с минимальными затратами вернуться в состояние гомеостаза.

Выражение в понятие «общечеловеческие» (духовные ценности) позволяет говорить об определении в ходе исторического развития приоритетов в смысловых позициях. В процессе социализации каждый индивид осуществляет восхождение по лестнице, представленной иерархией ценностей и смыслов.

Интеллектуально одаренные старшеклассники, за счет специфического механизма самоорганизации внутреннего мира быстрее и с меньшими «отклонениями в пути» осуществляют восхождение по духовной вертикали в процессе своего онтогенетического развития. Мы согласны с Н.А. Журавлевой [94] в том, что динамика ценностей определяется как объективными, так и субъективными факторами. В рамках данной работы нами раскрываются субъективные факторы в формировании системы ее ценностей и смыслов, при этом в качестве одного из важнейших субъективных факторов выступает, с нашей точки зрения, интеллектуальная одаренность.

Идея о связи интеллектуальной одаренности и духовного развития впервые была высказана В.Н.Дружининым, и затем развита Л.И.Ларионовой [144]. Автор предложила модель интеллектуальной одаренности, включающую в себя, в качестве одного из компонентов духовность. С нашей точки зрения, духовность не является компонентом интеллектуальной одаренности. Именно интеллектуальная одаренность определяет высокую открытость системы внутреннего мира, в результате которой происходят частые взаимопереходы от психологического гомеостаза к гетеростазу, а в системе внутреннего мира порождаются смыслы и ценности, качество которых определяется динамикой от эгоцентрического к духовному уровню.

Представляется, что духовность может быть понята как особое свойство внутреннего мира человека, результат его самоорганизации. Именно в результате частных взаимопереходов от устойчивого состояния к неустойчивому происходит интеграция ценностей и продуцирование смысловых структур гуманистического уровня. Однако принятие, осознание данных ценностей и смыслов следует отличать от их интеграции во внутренний мир человека. Это происходит лишь вследствие процессов самоорганизации внутреннего мира. В результате чего человек не просто присваивает их. Ценности и смыслы стержневым образом пронизывают все уровни внутреннего мира человека, выступают основой для реализации непротиворечивой линии поведения, основой отношения к различным сторонам жизнедеятельности и другим людям.

Духовность как сложное интегративное образование не может быть сведена к развитию ценностно-смысловых структур. Становление духовности предполагает сложнейшую психологическую внутреннюю работу по осознанию, интерпретации событий жизненного или внутреннего мира человека с позиции не-Я, принятие этого осознания и интерпретаций во внутренний план, как согласованных, непротиворечивых, сопровождающихся переживанием положительно окрашенных психических состояний, стабилизацией внутреннего мира, рефлексией устойчивости его состояния.

Важнейшим условием духовного развития является реализация интегрированных ценностно-смысловых структур в поведении человека в условиях его жизнедеятельности, характеризующейся наличием внешних, ограничивающих условий, сложной мозаикой жизненных выборов. Свойство духовности система приобретает через интеграцию ценностно-смысловых структур гуманистического уровня во все подсистемы внутреннего мира: аффективную сферу, когнитивную сферу, личностные свойства, а также поведение и деятельность человека.

В самом общем смысле, можно говорить о том, что ценности и смыслы «проживаются», являются не заимствованными извне, а продуктами внутренней жизни человека, функционирования его внутреннего мира. Мы можем говорить о духовности как особом свойстве внутреннего мира человека, проявляющееся в трансцендентности, выходе за пределы границ своего жизненного мира.

Итак, речь идет о том, что специфичная самоорганизация, обусловленная интеллектуальной одаренностью, лежит в основе духовного развития и обогащения внутреннего мира одаренных старшеклассников.

Мы понимаем, что представленные генетические аспекты самоорганизации должны согласовываться с законами функционирования внутреннего мира, описанными В.Д.Шадриковым [309]. Остановимся на этом подробнее.

Первый закон гласит, что функционирование внутреннего мира происходит по вероятностным законам, его развитие осуществляется по закономерностям, отражающим внешние события. В нашем случае информация, поступающая из внешнего мира, отражает внешние события. А взаимопереходы системы от состояния психологического гомеостаза к гетеростазу происходит по вероятностным законам.

Второй закон: нельзя предсказать величину воздействия на внутренний мир любых начальных возмущений. Внутренний мир следует отнести к неустойчивым системам, следствием чего является непредсказуемость поведения, творчество и инновации. Мы уже отмечали ранее, что состояние психологического гетеростаза есть неустойчивое состояние системы внутреннего мира. Именно в нем внутренний мир наиболее чувствителен к любым воздействиям. Роль случая в развитии внутреннего мира определяется совпадением во времени внешнего возмущения и состояния внутреннего мира. В этой точке времени

воспринимаемая ситуация, слово, действие могут дестабилизировать внутренний мир.

В рамках третьего закона внутренний мир рассматривается как самоорганизующаяся система. В рамках нашей концепции данное положение выступило исходным.

Четвертый закон отражает необратимость состояния внутреннего мира. Психологический гетеростаз рассматривается нами как динамическая характеристика внутреннего мира, с позиции наполнения данного состояния содержанием гетеростаз неповторим.

Таким образом, генетические закономерности самоорганизации внутреннего мира согласуются с общими законами функционирования внутреннего мира, уточняют и подтверждают их содержание.

## **5.6. Интегративные свойства системы внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников**

Использование метасистемного подхода определяет необходимость обращения к реализации интегративного плана исследования. Он по своей направленности предполагает интеграцию и концептуальный синтез основных категорий закономерностей изучаемого объекта, причем речь идет не об агрегации этих закономерностей, а о выявлении связей и взаимодействующих отношений между ними. А также предполагает необходимость выявления и интегративных закономерностей.

В ходе реализации интегративного плана исследования раскрываются наиболее общие интегративные свойства и проявления, в роли которых выступают системные качества. Раскрытие системных качеств, в свою очередь, определяет реализацию основной гносеологической задачи – задачи раскрытия качественной определенности системы. В связи с этим в методологии метасистемного

подхода выделяется два базовых типа качеств: качества, через которые качественная определенность системы проявляется и может быть познана; качества, которые образуют собой подлинную онтологию самой системы, и которые, в свою очередь, определяют содержание первой группы качеств. Эти две группы качеств представляют собой качества-свойства и онтологические качества. Последние качества лежат в основании бытия систем как таковых, атрибутируют их онтологию.

Известно, с позиции системно-синергетического анализа, открытость и самоорганизация есть общесистемные свойства сложных, саморазвивающихся систем. Поэтому свойство открытости и свойство самоорганизации внутреннего мира могут быть рассмотрены как онтологические свойства. Благодаря онтологическим качествам система приобретает свою качественную определенность. Так, посредством открытости система внутреннего мира обретает идеальность, а посредством самоорганизации динамичность и непосредственную представленность субъекту.

В отношении внутреннего мира эти свойства имеют качественную специфику. В целом, открытость представляет собой внешнесистемное свойство. Посредством открытости система внутреннего мира включается в метасистему, в качестве которой выступает внешний мир. Открытость обеспечивает, с одной стороны, реализацию цели получения информации из внешнего мира, с другой - посредством открытости система способна осуществлять выход за свои собственные границы. Психологические реальности, такие, как картина мира и познавательная позиция, обеспечивающие свойство открытости внутреннего мира, имеют удвоенное содержание, представляющие и содержание внешнего мира, и его интеграцию на индивидуальной основе во внутреннем мире. Эти психологические структуры находятся в непрерывной динамике. Возникнув как эффекторы процесса открытости границ внутреннего мира, они сами же становятся неотъемлемой частью этого процесса,

результатирующий эффект которого изменяет их содержание и они, вновь обновленные, включаются в процесс. Свойство открытости связано и с самореализацией человека, которая может пониматься как выход за границы системы и перевод идеальных форм содержания внутреннего мира в материальные формы и предметы жизненного мира.

Перейдем к свойству самоорганизации, которое выступает как внутрисистемное свойство. Основная цель, стоящая за свойством самоорганизации - интеграция, организация, упорядочивание системы. Психологические реальности, обеспечивающие данное свойство, интегративны: это характер самоотношения субъекта, рассматриваемый как сочетание его содержания на сознательном и бессознательном уровнях, это специфика психических состояний, особенно неравновесной природы, предвестников интегративных процессов в системе.

В метасистемном подходе высказывается предположение, согласно которому системные взаимодействия могут быть представлены не только в экстрасистемном, но и интрасистемном плане. Система, воплощающая в себе эти взаимодействия, становится качественно иной и более совершенной.

У одаренных взаимодействия свойств открытости и самоорганизации более интенсивные. Специфика взаимодействия задается рядом внутренних условий, к одному из которых, как показано в нашем исследовании, относится интеллектуальная одаренность. Интеллектуальная одаренность специфицирует метасистемный уровень, который характеризуется избыточностью компонентного состава, а его функционирование позволяет системе выходить за пределы самой себя. Интересными в данном ключе представляются результаты наших исследований, проведенных на выборках испытуемых с явной и скрытой формой одаренности. Было показано, что познавательная позиция этих групп испытуемых несколько отличается. Так, испытуемые с явной формой одаренности характеризуются большей открытостью



познавательной позиции, выражающейся в объективации и ориентации на категориальность в познании, а испытуемые со скрытой формой одаренности при выраженной объективации более ориентированы на познание субъективно значимых элементов внешнего мира.

Продолжая мысль о связи самореализации и открытости, мы можем заключить: чем выше открытость внутреннего мира, тем полнее одаренный человек вкладывает содержание внутреннего мира, реализует его в мире своей жизни. Другими словами, чем выше открытость внутреннего мира, тем выше самореализация в культурно-образовательной среде.

Безусловно, высказанные положения требуют дальнейшего предметного и всестороннего исследования. На данном этапе определенно можно утверждать, что через выраженное свойство открытости в системе внутреннего мира интенсивнее самоорганизация, связанная с продуцированием смыслов, направляющих реализацию в собственном творчестве. У обычных испытуемых снижена открытость внутреннего мира и, как показали наши исследования, доминирует гетеростазичная организация, свидетельствующая о слабой самоорганизации системы внутреннего мира.

Следовательно, открытость и самоорганизация как свойства системы на уровне внутреннего мира одаренного человека выражено взаимодействуют, интегрируются, порождая новое качество – метасистемность. Метасистемность по отношению к рассматриваемой здесь проблеме может быть понята как свойство, позволяющее системе не просто выходить за пределы самой себя, а самостоятельно, используя внутренние ресурсы системы, определять закономерности своей организации. Очевидно, что выражено свойство метасистемности у сложных систем, достигших определенного уровня развития.

Остается еще один вопрос, ответ на который крайне важен. Что заставляет систему, находящуюся в гомеостазе, отклоняться от него? И почему у одаренных такая низкая толерантность к гомеостазу?

Понимая, что на уровне системы внутреннего мира мы имеем дело со сложной многоуровневой, многофункциональной, сложной психологической системой, включающей, интегрирующей в себе большое количество психологических систем различного уровня развития, а также опираясь на результаты наших исследований, можно заключить следующее. Интеллектуальная одаренность является таким компонентом системы, благодаря которому сначала система внутреннего мира обретает не только специфичность метасистемного уровня, но и приобретает свойство метасистемности. Видится, что интеллект, лежащий в основе интеллектуальной одаренности, и специфические личностные характеристики одаренных индивидов обеспечивают открытость системы внутреннего мира, и она, выходя за собственные пределы, порождает в себе дисгармонию.

Качественная специфичность проявляется, в частности, еще и в том, что система внутреннего мира одаренного человека самостоятельно преодолевает собственные гомеостатические закономерности организации, основанные на минимизации энергетических затрат, и получает возможность не только вносить в себя хаос, но и удерживать хаотичную, неустойчивую, энергетически затратную, гетеростатическую организацию.

Свойство метасистемности как свойство высшего порядка является следствием сложного межсистемного взаимодействия взаимовключенных и взаимодополнительных психологических систем различного уровня сложности, поэтому оно «сверхчувственно». Косвенно это свойство системы внутреннего мира может быть обнаружено при установлении доминирования ее гетеростатической организации.

Выявленные закономерности взаимодействия свойств у интеллектуально одаренных и обычных испытуемых могут быть

рассмотрены с позиции выделения общепсихологических закономерностей, состоящих в том, что системы с высоким интеллектуальным ресурсом способны породить в себе асистемность. Посредством этого система внутреннего мира одаренного человека обретает большую информационную емкость, а также наряду с этим самостоятельно структурирует себя, порождая в себе системность, при этом вновь неизбежно устремляясь к асистемности.

### **5.7. Выводы**

Адекватное понимание внутреннего мира человека возможно с позиции метасистемного подхода, основанного на постнеклассической методологической парадигме, задающего ориентиры нелинейности, вероятностной обусловленности и самоорганизации психологических систем. Метасистемный подход закрывает слабые зоны классического системного подхода и открывает перспективы всестороннего целостного не только описания, но и адекватного познания внутреннего мира, что позволяет выйти на эмпирический уровень исследования.

Внутренний мир понимается как система со встроенным метасистемным уровнем. Метасистемой по отношению к внутреннему миру выступает внешний мир. Инверсия внутреннего мира во внешний мир порождает жизненный мир человека. По отношению к метасистеме – внешнему миру, внутренний мир обретает качественную определенность, которая состоит в идеальности, непосредственной представленности и динамичности.

Метасистемным уровнем внутреннего мира является открытость. Открытость соответствует статусу метасистемного уровня, так как представляет собой «инобытие» объективной реальности в форме реальности субъективной, в форме ее идеальных моделей и репрезентаций. Мы говорим об открытости внутреннего мира в

процессуальном и содержательном планах. Открытость может быть дифференцирована как внешнесистемный процесс, посредством которого идет информационный обмен с внешним миром, как процесс с определенной временной разверткой и результирующим эффектом. Открытость как процесс - это и есть процессуальный аспект функционирования метасистемного уровня, точнее ее координирующих и обслуживающих психологических структур.

В качестве эффекторных структур, сложных по своему содержанию, интегрирующих различные уровни системы при своем функционировании и «обеспечивающих» открытость внутреннего мира были выделены следующие. На когнитивном уровне - открытость познавательной позиции, сформированности картины мира, на личностном – позитивное восприятие другого человека, генерализация защитных форм поведения. На этой основе раскрывается метасистемная организация внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников. Доказано, что метауровень, открытость внутреннего мира у интеллектуально одаренных старшеклассников имеет качественную специфику.

Закономерности самоорганизации состоят в обратимых переходах от устойчивого состояния психологического гомеостаза к неустойчивому состоянию психологического гетеростаза.

Структурные закономерности самоорганизации заключаются в реализации двух субцелей системы: получения информации из внешнего мира и ее интеграции во внутреннем мире. Переход от гомеостаза к гетеростазу происходит посредством внешнесистемного процесса открытости. При интеграции переход от состояния психологического гетеростаза к гомеостазу происходит в процессе самоорганизации. У одаренных старшеклассников при переходе от гомеостаза к гетеростазу открытость снижает селективность к информации внешнего мира. Переход к гомеостазу происходит преимущественно при изменении ценностей и жизненных смыслов.

Функциональные закономерности взаимопереходов от психологического гомеостаза к гетеростазу характеризуются: толерантностью к исходной организации внутреннего мира, порогом перехода, временной разверткой перехода, актуализация определенных уровней или компонентов системы, доминирующими внешне-внутри системными процессами.

Специфика функциональных закономерностей перехода от психологического гомеостаза к гетеростазу у интеллектуально одаренных старшеклассников характеризуется низкой толерантностью к состоянию психологического гомеостаза, низким порогом перехода к психологическому гетеростазу. У обычных учащихся функциональные закономерности перехода от психологического гомеостаза к гетеростазу состоят в высокой толерантности к психологическому гомеостазу, высоком пороге перехода к психологическому гетеростазу.

Переход к устойчивому состоянию внутреннего мира психологическому гомеостазу у интеллектуально одаренных старшеклассников характеризуется высокой толерантностью к психологическому гетеростазу и высоким порогом перехода к психологическому гомеостазу. У обычных старшеклассников функциональные закономерности перехода от психологического гетеростаза к гомеостазу состоят в низкой толерантности к гетеростазу и низком пороге перехода к психологическому гомеостазу.

Функциональные закономерности определяют организацию внутреннего мира. Гомеостазичная организация проявляется в высокой толерантности к устойчивому состоянию психологического гомеостаза внутреннего мира и длительным субъективным временем пребывания в нем системы и характерна для внутренних миров интеллектуально одаренных старшеклассников. Гетеростазичная организации внутреннего мира характеризуется толерантностью к состоянию психологического гетеростаза длительным совокупным временем нахождения в нем и

свойственна, преимущественно, для внутренних миров обычных старшеклассников.

Генетические закономерности проявляются в том, что интеллектуальная одаренность обеспечивает высокую открытость системы внутреннего мира, что влечет за собой особую самоорганизацию, проявляющуюся в выраженной динамике смыслов от эгоцентрического к гуманистическому уровню. Частые взаимопереходы системы внутреннего мира у интеллектуально одаренных старшеклассников инспирируют духовное становление.

Открытость и самоорганизация выступают интегративными свойствами системы внутреннего мира. Особенности их взаимодействия в системах внутреннего мира интеллектуально одаренных и обычных старшеклассников позволяют обозначить общепсихологические закономерности, проявляющиеся в том, что системы с высоким интеллектуальным ресурсом способны порождать в себе асистемность, обретая большую информационную емкость, а также наряду с этим самостоятельно структурировать себя и порождать системность.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В центре проведенного исследования стояла проблема структурно-функциональных закономерностей самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников.

В связи с этим были рассмотрены методологические, методические и эмпирические вопросы, которые связаны с психологией внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников. Проанализированы взгляды на развитие типов рациональности в психологической науке, рассматривается эволюция системных теорий, освещаются основные положения метасистемного подхода и его возможности раскрытия закономерностей самоорганизации внутреннего мира одаренных учащихся.

Теоретический анализ литературных источников позволил обосновать авторскую точку зрения на внутренний мир в логике метасистемного подхода как на систему со «встроенным» метасистемным уровнем. Обосновывается, что метасистемой по отношению к внутреннему миру является внешний мир, определяется цель системы внутреннего мира, критерий выделения, а также качественная определенность.

На основе представлений о внутреннем мире человека В.Д. Шадрикова как неустойчивой системе, определяются понятия «психологический гомеостаз» и «психологический гетеростаз», характеризующие устойчивое-неустойчивое состояние системы внутреннего мира в определенный период времени. Выделена «гомеостазичность-гетеростазичность» организации внутреннего мира, отражающая толерантность системы внутреннего мира к состоянию психологического гомео-гетеростаза.

Предлагается понимание закономерностей самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных учащихся как обратимых взаимопереходов от психологического гомеостаза к психологическому гетеростазу.

На основе теоретического анализа утверждается необходимость методологической рефлексии в отношении ситуации, сложившейся в области психологии одаренности. Анализируются современные взгляды на интеллектуальную одаренность, ее виды, а также особенности психологии одаренных учащихся.

Обосновывается и предлагается операционализация свойств открытости и самоорганизации, которые на уровне внутреннего мира могут быть рассмотрены как развернутые во времени процессы обмена со средой информацией и ее упорядочивания внутри системы, так и имеющие результативную сторону в определенном временном отрезке. Констатация особенностей и уровней развития отдельных психологических образований, обеспечивающих системе открытость и самоорганизацию, рассматривалась как показатель качества данных процессов в самой системе. Это позволило перейти к эмпирическому уровню исследования.

Метасистемным уровнем системы внутреннего мира является открытость. К показателям открытости на основе теоретического анализа отнесены: открытость познавательной позиции, сложность картины мира, генерализация защитных форм поведения, при которой копинг-стратегии преобладают над психологическими защитами, а также открытость информационному воздействию со стороны другого, рассматриваемая через позитивное восприятие других людей с позиции симпатии, доверия, физической привлекательности.

Показателями самоорганизации системы внутреннего мира выступили: частота переживаний равновесных и неравновесных психических состояний; «сложность-простота» репрезентации



внутреннего мира, проявляющаяся в количестве объектов и степени их сопряженности при репрезентации внутреннего мира субъектом, а также характер самоотношения как согласованность его аффективного компонента на сознательном и бессознательном уровнях.

Ограниченность методического инструментария для изучения внутреннего мира одаренных старшеклассников привела к необходимости разработки ряда методик для изучения его значимых параметров, в частности, предложена графическая методика для исследования картины мира человека. Разработана и апробирована методика для изучения гомеостазичности-гетеростазичности внутреннего мира у одаренных старшеклассников.

На основании результатов изучения метасистемного уровня внутреннего мира у интеллектуально одаренных учащихся и обычных испытуемых можно утверждать, что внутренний мир интеллектуально одаренных учащихся характеризуется большей открытостью. Это проявляется в открытости познавательной позиции, сложности и системности картины мира, позитивном эмоционально-оценочном восприятии другого человека с позиции симпатии, уважения, физической привлекательности, узости репертуара психологических защит при доминирующем использовании осознаваемых адаптивных способов совладания со сложными жизненными ситуациями.

У обычных старшеклассников уровень открытости внутреннего мира снижен, это выражается в том, что картина мира проста и линейна, познавательная позиция характеризуется закрытостью, в защитно-совладающем поведении преимущественно используются психологические защиты.

Для определения роли интеллектуальной одаренности в системе внутреннего мира был проведен сравнительный анализ показателей открытости и самоорганизации внутреннего мира при разных формах интеллектуальной одаренности. Представляется возможным

констатировать, что интеллектуальная одаренность обеспечивает высокую открытость системы внутреннего мира за счет снижения селективности к поступающей извне информации.

На основе теоретических и эмпирических данных рассматриваются структурно-функциональные закономерности самоорганизации внутреннего мира. Ключевую роль в самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников выполняют закономерности обратимых взаимопереходов от состояния психологического гомеостаза к гетеростазу, характеризующиеся толерантностью к исходной организации внутреннего мира, порогом перехода, временной разверткой перехода, актуализацией определенных уровней или компонентов системы, доминирующими внешне-внутри системными процессами.

Выделены структурные закономерности самоорганизации внутреннего мира у интеллектуально одаренных старшеклассников, заключающиеся в реализации двух субцелей: получения информации из внешнего мира и ее интеграции во внутреннем мире. Переход от гомеостаза к гетеростазу происходит посредством внешнесистемного процесса открытости. При интеграции переход от состояния психологического гетеростаза к гомеостазу происходит в процессе самоорганизации. У одаренных старшеклассников при переходе от гомеостаза к гетеростазу открытость снижает селективность к информации внешнего мира. Переход к гомеостазу происходит преимущественно при изменении ценностей и жизненных смыслов.

Специфика функциональных закономерностей перехода от психологического гомеостаза к гетеростазу у интеллектуально одаренных старшеклассников характеризуется низкой толерантностью к состоянию психологического гомеостаза, низким порогом перехода к психологическому гетеростазу. Переход к устойчивому состоянию внутреннего мира психологическому гомеостазу у интеллектуально

одаренных старшеклассников характеризуется высокой толерантностью к психологическому гетеростазу и высоким порогом перехода к психологическому гомеостазу.

У обычных учащихся функциональные закономерности перехода от психологического гомеостаза к гетеростазу состоят в высокой толерантности к психологическому гомеостазу, высоком пороге перехода к психологическому гетеростазу. У обычных старшеклассников функциональные закономерности перехода от психологического гетеростаза к гомеостазу состоят в низкой толерантности к гетеростазу и низком пороге перехода к психологическому гомеостазу.

Функциональные закономерности определяют организацию внутреннего мира. Гомеостазичная организация проявляется в высокой толерантности к устойчивому состоянию психологического гомеостаза внутреннего мира и длительным субъективным временем пребывания в нем системы и характерна для внутренних миров интеллектуально одаренных старшеклассников. Гетеростазичная организации внутреннего мира характеризуется толерантностью к состоянию психологического гетеростаза длительным совокупным временем нахождения в нем и свойственна преимущественно для внутренних миров обычных старшеклассников.

Интеллектуальная одаренность обеспечивает высокую открытость системы внутреннего мира, за счет снижения селективности информационного воздействия из внешнего мира. В интегративном плане выявлено, что система внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников относится к специфическим системам, стремящимся к порождению в себе асистемности.

В генетическом плане показано, что интеллектуально одаренные старшеклассники за счет специфических закономерностей самоорганизации, состоящих в частых взаимопереходах системы внутреннего мира от состояния психологического гомеостаза к гетеростазу, быстрее и с

меньшими «отклонениями в пути» осуществляют восхождение по духовной вертикали в процессе своего онтогенетического развития.

По результатам выполненного исследования разработана программа психологического сопровождения интеллектуально одаренных старшеклассников в условиях инновационного образовательного учреждения.

Выполненное исследование не исчерпывает всей сложности проблемы внутреннего мира интеллектуально одаренных учащихся. Перспективным направлением исследования, на наш взгляд, может быть лонгитюдное изучение открытости внутреннего мира у интеллектуально одаренных испытуемых на разных возрастных этапах онтогенеза. Перспективными могут стать исследования закономерностей самоорганизации внутреннего мира при различных видах одаренности: духовной, социальной, музыкальной.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Абитов, И.Р. Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения (в норме и при психосоматических и невротических расстройствах) [Текст]: автореф. дисс. ...канд.психол.наук: 19.0.01.; 19.00.04 / И.Р. Абитов. – Казань, 2007. – 21 с.
2. Аверина, И.С. Современные лонгитюдные исследования одаренности [Текст] / И.С. Аверина, Е.И. Щебланова // Вопросы психологии. – 1994. - №6. – С.134-139.
3. Агошкова, Е.Б. Эволюция понятия системы [Текст] / Агошкова, Б.В. Ахлибинский // Вопросы философии. – 1998. - №7. – С.171-178.
4. Акопов Г.В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований [Текст] / Г.В. Акопов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 272 с.
5. Альбуханова – Славская, К.А. Субъект – символ российского самосознания [Текст] / К.А. Абульханова – Славская // Сознание личности в кризисном обществе. – 1995. – С. 10-28.
6. Акопов Г.В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований [Текст] / Г.В. Акопов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 272 с.
7. Алякринский, Б.С. О таланте и способностях (Очерки о самовоспитании) [Текст] / Б.С. Алякринский – М.: «Знание», 1970. – 178 с.
8. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
9. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М., Т 1, 1980. – 230 с.

10. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М., Т 2, 1980. – 287 с.
11. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб., 2001. – 288 с.
12. Анастаси, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении [Текст] / А. Анастаси ; Пер. с англ. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 742 с.
13. Алексопольский, А.А. Стилевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения [Текст] Автореф. дисс. ...канд психол.наук: 19.00.01; 26.06.2008 / А. А. Алексопольский. – Москва, 2008.- 26 с.
14. Анцыферова, Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода [Текст] / Л.И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке; отв. ред. А.В. Брушлинский и др. – М.: Изд-во «Академический проект», 2000. – С. 27-42.
15. Анцыферова, Л.И. Психология формирования и развития личности [Текст] / Л.И. Анцыферова // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 426-433.
16. Анцыферова, Л.И. Человек перед лицом жизни и смерти [Текст] / Л.И. Анцыферова // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. – М.: ИПРАН, 1997. – С. 44-55.
17. Анцупов, А.Я. Конфликтология: теория, история, библиография [Текст] /А.Я. Анцупов, И.И. Шипилов. – М., 1999. – 551с.
18. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2002. – 416 с.

19. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.; Воронеж, 1996. – 768 с.
20. Афанасьева, Т.М. Семья [Текст] / Т.М. Афанасьева – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
21. Бабаева, Ю.Д. Особенности развития эмоциональной сферы одаренных детей и подростков [Текст] / Ю.Д. Бабаева // Одаренный ребенок. – 2003. - №1. – С. 6-24.
22. Бабаева, Ю.Д. Соотношение житейских и научных представлений об одаренности [Текст] / Ю.Д. Бабаева // Одаренный ребенок. – 2003. -№3. – С 10-20.
23. Бабаева, Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности [Текст] / Ю.Д. Бабаева // Под ред. В.И.Панова. – М., 1997. – 278 с.
24. Бабаева, Ю.Б. Динамическая теория одаренности [Текст] / Ю.Д. Бабаева // Основные современные концепции творчества и одаренности под ред. Д. Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 275-294.
25. Бабаева, Ю.Д. Особенности эмоционального развития одаренных детей [Текст] / Ю.Д. Бабаева // Одаренность: рабочая концепция: Ежегодник Российского психологического общества. – Т 8. – Вып. 1: Материалы 1 Международной конференции (1-3 октября 2000 г.);отв. ред. Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков. – Самара: М., 2000. – С. 57-67.
26. Базылевич, Т.Ф. Введение в психологию целостной индивидуальности [Текст] / Т.Ф. Базылевич. – М.: ИП РАН, 1998. – 248с.
27. Барабанщиков, В.А. Принцип системности и современная психология [Текст] / В.А. Барабанщиков // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива; отв. ред.

- А.Л.Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С.268 – 286.
28. Бассин, Ф.В. «Значащие» переживания и проблема собственно психологической закономерности [Текст] / Ф.В. Бассин // Вопросы психологии. – 1972, №3. – С.105-124.
29. Бассин, Ф.В. Фрейд и проблемы психической регуляции поведения человека [Текст] / Ф.В. Бассин, М.Г Ярошевский. // Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М.: Наука, 1991. – С.418-439.
30. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М., 1979. – 422 с.
31. Белозеров, С.М. Организация внутреннего мира человека и общества. Теория и метод композиций [Текст] / С.М. Белозеров. – М., Альтейна, 2002. – 768 с.
32. Белоусова А.К. Самоорганизации совместной мыслительной деятельности [Текст] : Дис. ...д-ра психол.наук: 19.00.01. / А.К. Белоусова – Ростов на Дону, 2003. – 473 с.
33. Березина, Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности [Текст] / Т.Н. Березина. – М.:ПЕР СЭ, 2001. – 319с.
34. Белова, Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать: Пособие для воспитателей и родителей [Текст] / Е.С. Белова. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 144 с.
35. Белокопытов, Ю.Н. Синергетический механизм поведения личности в процессе совместного взаимодействия [Текст] Автореф. дис. соиск. уч. степ. доктора психол.наук: 19.00.01 / Ю.Н. Белокопытов. – Новосибирск, 2005. – 52 с.
36. Бернс, Р. Развитие Я – концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.



37. Бине, А. Измерение умственных способностей [Текст] / А. Бине; пер. с франц. – СПб.: Союз, 1998. – 432 с.
38. Бинсвангер, Л. Бытие в мире. Введение в экзистенциальную психиатрию [Текст] / Л. Бинсвангер. – М.: «КСП+», СПб.: «Ювента», 1999. – 300с.
39. Богданов, А.А. Познание с исторической точки зрения / А.А. Богданов [Текст] // Составитель О.Г.Носкова. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 480 с.
40. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – Ростов: Изд. Ростовского университета, 1983. – 176 с.
41. Богоявленская, Д.Б. Природа детской одаренности [Текст] / Д.Б. Богоявленская // Одаренный ребенок. – 2002 - № 1. – С. 6-13.
42. Богоявленская, Д.Б. Пути к творчеству [Текст] / Д.Б. Богоявленская – М.: Знание, 1981. – 96 с.
43. Бодалёв, А.А. Восприятие и понимание человека человеком [Текст] /А.А. Бодалев – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
44. Бодалев, А.А. О событиях в жизни человека и человека как события [Текст] / А.А. Бодалев // Мир психологии, 2000, № 4. – С. 66-70.
45. Бодалев, А.А. Общее и особенное в субъективном пространстве мира и факторы, которых их определяют [Текст] / А.А. Бодалев // Мир психологии. – 1999.- №4. – С.26 – 29.
46. Бодалев, А.А. Проблемы формирования смысла жизни и становления личности [Текст] / А.А. Бодалев // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы III-V симпозиумов. Психологический ин-т РАО / Чудновский В.Э. и др. – М.: «Ось-89», 2001. – С. 22-31.

47. Бодалев, А.А. Субъективная значимость другого и определяющие ее факторы [Текст] / А.А. Бодалев // Вестник МГУ. – 1985. - №2. – С.8-14.
48. Бодалёв, А.А.. Познание человека человеком [Текст] / А.А. Бодалев, Н.А. Васина. – СПб.: Речь, 2005. – 324с.
49. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии [Текст] / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1977. - №5. – С.3-20.
50. Братусь, Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева [Текст] / Б.С. Братусь. Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н.Ждан, О.К. Тихомирова. – М.: Смысл, 1999. – С.284-298.
51. Братусь, Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии [Текст] / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1990 - № 6. – С. 9-17.
52. Братусь, Б.С. Психология. Нравственность. Культура [Текст] /Б.С. Братусь. – М.:Менеджер; Роспедпгенство, 1994 – 60 с.
53. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке [Текст] / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991.- Т.12 - №6. – С.3-12.
54. Бугаева, М.Д. Интеллект как фактор подверженности психологическому влиянию [Текст]: дис. ...канд. психол.наук: 19.00.01 / М.Д. Бугаева:– Москва, 2005. – 111 с.
55. Бурлачук, Л.Ф., Морозов С.М. Словарь справочник по психодиагностике [Текст] \ Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.
56. Бьюдженталь, Д. Наука быть живым. Диалоги между терапевтом и пациентами [Текст] / Д. Бьюдженталь. – М., 1998. – 336 с.

57. Васильев, Н.Г. Самоорганизация целостности психо и социогенез [Текст] / Н.Г. Васильев. – СПб., Изд-о СПб. Университета, 2003 – 215с.
58. Веккер, Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов [Текст] / Л.М. Веккер. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
59. Василюк, Ф.Е. Психология переживания [Текст] / Ф.Е. Василюк. – М., 1984. – 200с.
60. Величковский, Б.М., Представление реального и воображаемого пространства [Текст] / Б.М. Величковский, И.В. Блинникова, Е.А. Лапин // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 103 – 112.
61. Вейс, Р.С. Вопросы изучения одиночества [Текст] / Р.С. Вейс // Лабиринты одиночества. – М.: Прогресс, 1989. – С. 114 - 152.
62. Видинеев, Н.В. Природа интеллектуальных способностей человека [Текст] / Н.В. Видинеев. – М.: «Мысль», 1989. – 177 с.
63. Вишнякова, Н.Ф. Психологические особенности креативной одаренности [Текст] / Н.Ф. Вишнякова // Одаренный ребенок. – 2002. - №1. – С.18-24.
64. Власов, В.Д. Приключения объективной реальности/Об отношениях внутреннего и внешнего миров [Текст] / В.Д. Власов. – М. МИФИ, 1993. – 158с.
65. Внутренний мир человека: семантические контрасты [Текст] – Иркутск: Изд. М.В. Малинович, 2007. – 476 с.
66. Воловикова, М.И. Нравственное становление человека: субъективный подход [Текст] / М.И. Воловикова // Проблема субъекта в психологической науке; отв. ред. А.В. Брушлинский и др. – М.: Изд-во «Академический проект», 2000. – С. 235-260.
67. Вопросы психологии способностей школьников [Текст] / Под. ред. В.А. Крутецкого. – М.: Изд-во «Просвещение», 1964. – 263с.

68. Воронин, А.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии [Текст] / А.Н. Воронин. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 270с
69. .Воронин, А.Н. Интеллект и креативность в совместной деятельности [Текст]: автореф.дис.на соик.учен.степ.д.психол.наук: 19.00.13 / А.Н. Воронин. – Москва, 2004. – 50 с.
70. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. Детская психология [Текст] / Л.С. Выготский // Под ред. Д.Б. Элькониной. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
71. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики [Текст] / Л.С. Выготский // Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
72. Габриелян, Н.В. Интеллект как регулятор поведения личности в групповом взаимодействии [Текст]: дис. ...канд. психол.наук: 19.00.01 / Н.В. Габриелян. – Москва, 1999. – 181 с.
73. Галажинский, Э.В. Проблема уровней самореализации человека: ценностно-смысловой контекст [Текст] / Э.В. Галажинский // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2008. – С.123-147.
74. Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука: Избранные психологические труды [Текст] / П.Я. Гальперин. – М. Ин-т практической психологии: Воронеж: МОДЭК, 1998. – 480с.
75. Ганзен, В.А. Системные описания в психологии [Текст] / В.А. Ганзен. –Л : ЛГУ, 1984. – 176с.
76. Ганзен, В.А. Систематика психических состояний человека [Текст] / В.А. Ганзен, В.П. Юренко // Вестник ЛГУ. – Сер.6. - Вып. 1. – С.47-55.

77. Гаранцев, М.А. Проблема самосознания в западноевропейской философии (от Аристотеля до Декарта) [Текст] / М.А. Гаранцев. – М., 1987. – 215 с.
78. Гегель, Г. Наука логики [Текст] / Г. Гегель. – М., 1999. – 1072с.
79. Гильбух, Ю.З. Внимание: одаренные дети [Текст] / Ю.З. Гильбух. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
80. Гозман, Л.Я. Психология эмоциональных отношений [Текст] / Л.Я. Гозман. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987 – 176 с.
81. Голованевская, В.И. Факторы предпочтения стратегий совладения [Текст]: автореф. ...канд. психол.наук: 19.00.05 / В.И. Голованевская. – Москва, 2006. – 31 с.
82. Головаха, Е.Н. Психологическое время личности [Текст] / Е.Н. Головаха, А.А. Кроник. – Киев, Наукова Думка, 1984. – 20 8с.
83. Грабовский, А.И. К вопросу о классификации видов детской одаренности [Текст] / А.И. Грабовский // Педагогика. – 2003. - № 8. – С. 13-18.
84. Гуревич, К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников [Текст] / К.М. Гуревич. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
85. Денисов, А.Ф. Культурно свободный тест интеллекта Р. Кеттелла (руководство по использованию) [Текст] /А.Ф. Денисов, Е.Д. Дорофеев. – СПб.: ГП «Иматон», 1994. – 32 с.
86. Диянова, З.В. Самосознание личности [Текст] / З.В. Диянова, Т. М. Щеголева. – Иркутск: Изд – во Иркут. ун – та, 1993. – 56 с.
87. Дружинин, В.Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» [Текст] / В.Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1998. – Т.9. - №2. – С.61-71.
88. Дружинин, В.Н. Психодиагностика общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 224 с.

89. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. - СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 368 с.
90. Дружинин, В.Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений [Текст] / В.Н. Дружинин // Основные современные концепции творчества и одаренности; под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 161-185.
91. Дуганова, Л.П. Профессиональное совершенствование педагога для работы с одаренными детьми [Текст] / Л.П. Дуганова // Одаренный ребенок. – 2003. - № 3. – С. 21-30.
92. Дьяченко, О.М. Проблема развития способностей до и после Л.С. Выгостского [Текст] / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1996. - №5. – С.99-109.
93. Ермолаева, М.В. Психология развития [Текст] / М.В. Ермолаева – М.:Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – 376 с.
94. Журавлева, Н.А. Динамика смысловых ориентаций личности в российском обществе [Текст] / Н.А. Журавлева. – М. Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 335 с.
95. Завалишина, Д.Н. Творческий аспект практического мышления [Текст] / Д.Н. Завалишина // Психологический журнал. – 1991.- Т. 12. - № 2. – С.16-26.
96. Завалишина, Д.И., Детерминация и развитие психики [Текст] / Д.И. Завалишина, В.А. Барабанщиков // Принцип системности в психологических исследованиях. – М.: «Наука», 1990. – С.3-15.
97. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2т. [Текст] / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 318 с.
98. Захаров, А.И. Детские неврозы [Текст] / А.И. Захаров. – СПб., 1995.-192 с.

99. Зверева, С.В. Развитие интеллекта как высшего уровня адаптационной системы в контексте гендерных различий [Текст]: Дис. ...д-ра. психол.наук: 19.00.02./ С.В. Зверева. – СПб, 2006. – 181 с.
100. Зинченко, В.П. Нужно ли преодоление постулата неопределенности? [Текст] / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2008. - №2. С. – 3-20.
101. Зинченко, В.П. Проблема внешнего и внутреннего и становление образа себя и мира как реализация сознания [Текст] / В.П. Зинченко // Мир психологии. – 1999. - №4. – С.97 -104.
102. Зинченко, В.П. Общество на пути к человеку психологическому [Текст] / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2009. - №3. – С. 3-11.
103. Зинченко, В.П. Сознание как предмет и дело психологии [Текст] / В.П. Зинченко // Методология и история психологии. – 2006. - Том 1. - Выпуск 1 – С 207-232.
104. Зинченко, В.П. Психология доверия [Текст] / В.П. Зинченко. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Самара: Изд-во СИОКПП, 2001. – 104 с.
105. Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии [Текст] / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
106. Знаков, В.В. Понимание субъектом мира как проблема психологии человеческого бытия [Текст] / В.В Знаков // Проблема субъекта в психологической науке; отв. ред. А.В. Брушлинский и др. – М.: Изд-во «Академический проект», 2000. – С. 86-105.
107. Знаков, В.В. Психология понимания. Проблемы и перспективы [Текст] / В.В. Знаков. –М.:ИП РАН, 2005. - 447с.
108. Знаков, В.В. Психология субъекта и психология человеческого бытия [Текст] / В.В. Знаков // Субъект, личность и психология

- человеческого бытия. – М.:Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005. – 384 с.
109. Идея системности в современной психологии [Текст]; под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 496 с.
110. Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность [Текст]; под ред. П.Я. Дорфмана. – М.: Смысл, 2004. – 319 с.
111. Ишкова, М.А. Феномен границы в детерминации активности ребенка [Текст]: Автореф. дис. ...канд. психол. наук.: 19.00.11./ М.А. Ишкова. – Москва, 1998.- 18 с.
112. Каган, М.С. Философская теория ценности [Текст] / М.С. Каган. – СПб., 1997. – 204 с.
113. Калачаева, Н.В. Личностные генезис интеллектуально одаренных подростков в условиях учреждений дополнительного образования разного типа [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.В. Калачаева. – Казань, 2004. – 20 с.
114. Каменская, В.Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта. [Текст] / В.Г. Каменская – СПб.: Детство-Пресс, 1999. – 143 с.
115. Карпов, А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики [Текст] / А.В. Карпов. – М., 2004. – 504 с.
116. Карпов, А.В. Психология сознания: Метасистемный подход [Текст] / А.В. Карпов. – М.:РАО, 2011. – 1088 с.
117. Клименко, О.Н. Проблема одаренности, гениальности, таланта в философии / О.Н. Клименко // Одаренный ребенок. – 2003. - № 1. – С. 25-36.
118. Климонтова, Т.А. Особенности и развитие самоотношения интеллектуально одаренных подростков. Монография [Текст] /



- Т.А. Климонтова. – Иркутск: РИО НЦ РВХ СО РАМН, 2006. – 120 с.
119. Климонтова, Т.А. Графическая методика изучения картины мира одаренных учащихся [Текст] / Т.А. Климонтова, Е.В. Лола // Психология детской одаренности и творческих способностей; под ред. доктора психологических наук, профессора Ларионовой Л.И. – Иркутск: ВСГАО, 2009. - Часть II. – С. 86-93.
120. Ключко, Е.В. Системная антропологическая психология и образовательная практика [Текст] / Е.В. Ключко // Психология обучения. – 2008. - №8. – С. 9 – 21.
121. Ключко, Е.В. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности [Текст] / Е.В. Ключко. – Томск: Изд-во Томского университета, 2005. – 189 с.
122. Ключко, Е.В., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд [Текст] / Е.В. Ключко; под редакцией Г.В. Залевского. – Томск: Издательство Томского университета, 1999. – 154 с.
123. Князева, Н.Н. К вопросу о принципах и критериях выявления одаренности [Текст] / Н.Н. Князева // Одаренность: рабочая концепция: Ежегодник Российского психологического общества. Материалы 1 Международной конференции (1-3 октября 2000 г.); отв. ред. Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков. – Самара: М., 2000. - Т 8. - Вып. 1 – С. 188-189.
124. Князева, Е.Н. Основания синергетики: режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры [Текст] / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – СПб., 2002. – 414 с.
125. Козлов, В.В. Социальная работа с кризисной личностью [Текст] / В.В. Козлов. – Ярославль, 1999. - 303 с.

126. Козлов, В.В. Теоретические и экспериментальные основы интенсивных интегративных психотехнологий в социальной психологии [Текст]: дис. ....доктора психол.наук: 19.00.05. / В.В. Козлов. – Ярославль, 1999. – 334 с.
127. Колесников, В.Н. Лекции по психологии индивидуальности [Текст] / В.Н. Колесников. – М.: ИПРАН, 1996. – 224 с.
128. Кон, И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание [Текст] / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. –335 с.
129. Коробанова, Ж.В. Влияние полоролевых представлений родителей на формирование личностных особенностей одаренных девочек [Текст]: дис. ...канд. психол.наук: 19.00.07 / Ж.В. Коробанова: – Москва, 2002. – 182 с.
130. Королева, Н.Н. Смысловые образования в картине мира личности [Текст] автореф. дис. ...канд.психол.наук: 19.00.11 / Н.Н. Королева. – СПб 1998.- 16 с.
131. Коул, М. Культурно-историческая психология: наука будущего [Текст] / М Коул. – М.: Когито-Центр; Изд-во ИПРАН, 1997. – 432 с.
132. Кочаргина, С.Г. Генезис виды и проявления одиночества: монография [Текст] / С.Г. Корчагина. – М.: Московский психолого – социальный институт, 2005. – 196 с.
133. Краткое руководство для учителя по работе с одаренными учащимися [Текст] / Под.ред. Л.В. Поповой и В.И. Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 137 с
134. Кроник, А.А. Установка и эталоны межличностного оценивания [Текст] / А.А. Кроник // Социальная психология личности. – М.:1983 . – 189 с.
135. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения: монография [Текст] / Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010 – 296 с.

136. Крюкова, Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения [Текст] / Т.Л. Крюкова // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы; под ред. А.Л.Журавлева, Т.Л.Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 55-67.
137. Крюкова, Т.Л. Человек «совладающий»: качества субъекта и его совладающее поведение [Текст] / Т.Л. Крюкова // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы; под ред. А.Л.Журавлева, Т.Л.Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 257-274.
138. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни [Текст]: дис. ...д-ра психол.наук: 19.00.13 / Т.Л. Крюкова. – Кострома, 2006.- 476 с.
139. Кузнецов, О.Н., Лебедев В.Н. Психология и психопатология одиночества [Текст] / О.Н. Кузнецов. – М.: Медицина, 1972. – 335 с.
140. Кузьмин, В.П. Принцип системности в теории и методологии К.Маркса [Текст] / В.П. Кузьмин. – М.: Политиздат, 1980. – 312 с.
141. Курбатова, И.А. Возможности полимодального подхода в диагностике детской одаренности [Текст] / И.А. Курбатова // Вопросы психологии. – 1995.- № 2. – С. 59 – 65.
142. Ланге, Н.Н. Психологический мир [Текст] / Н.Н. Ланге. – М.: Воронеж, 1996. – 368 с.
143. Ларионова, Л.И. Научно-теоретические и методологические основы изучения интеллектуальной одаренности [Текст] / Л.И. Ларионова. – Иркутск: Изд-во ГОУ ВПО «Иркут. гос. пед. ун-т», 2004. – 89 с.
144. Ларионова, Л.И. Влияние личности учителя на развитие одаренного ребенка [Текст] / Л.И. Ларионова. // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика:

- Материалы II международной конференции. – Иркутск: ИГПУ, 2001. – С.186-187.
145. Ларионова, Л.И. Культурно-психологические факторы развития одаренности [Текст] / Л.И. Ларионова // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика: Материалы II международной конференции 13-14 дек. 2001 г. (дополнительный сборник); отв. ред. д-р психол. наук Л.И. Ларионова. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2002. – 153 с.
146. Ларионова, Л.И. Особенности развития одаренных детей в условиях современной семьи и коллектива [Текст] / Л.И. Ларионова. – Иркутск: Изд-во Иркутского государственного педагогического университета, 2000. – 141 с.
147. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека [Текст] – М., 1964. – 343 с.
148. Леднева, С.А. Идентификация детской одаренности педагогами [Текст] / С.А. Леднева // Одаренный ребенок. – 2002 - №1. – С. 36-42.
149. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников [Текст] / Н.С. Лейтес. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.
150. Лейтес, Л.С. Детская одаренность [Текст] / Н.С. Лейтес // Одаренный ребенок. – 2002. -№ 3. – С. 4-8.
151. Лейтес, Л.С. О признаках детской одаренности [Текст] / Л.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 2003. - № 4. – С. 13-18.
152. Лейтес, Л.С. Об умственной одаренности [Текст] / Л.С. Лейтес. – М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1960. – 219 с.
153. Лейтес, Л.С. Широта одаренности, призвание, судьба [Текст] / Л.С. Лейтес. – // Вопросы психологии. – 1996. - № 6.- С. 139-152.

154. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] /А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат,1977.-304 с.
155. Леонтьев, Д.А. Внутренний мир личности [Текст] / Д.А. Леонтьев // Очерк психологии личности. – М., 1993. – С.30-35.
156. Леонтьев, Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке [Текст] / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1989. - Т.13. - №2. – С. 107-117.
157. Леонтьев, Д.А. Очерк психологии личности [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1993. – 43 с.
158. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
159. Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные силы человека [Текст] / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии; под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С.156-176.
160. Леонтьев, Д.А. Три грани смысла [Текст] / Д.А. Леонтьев // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева; под ред. А.Е. Войскуновского и др. – М.: Смысл, 1999. – С. 299-331.
161. Лефевр, В.А. Формулы человека: Контуры фундаментальной психологии [Текст] / В.А. Лефевр. – М.: Прогресс, 1991. – 108 с.
162. Либина А. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами [Текст] / А. Либина, А.В. Либин // Стиль человека: психологический анализ. – М.: Смысл, 1998. – С.190-204.
163. Логинова, Н.А. Жизненный путь человека как проблема психологии [Текст] / Н.А. Логинова // Психологический журнал. – 1985. - Т.6. - №1. – С.103-109.

164. Логинова, Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь [Текст] / Н.А. Логинова // Принципы развития в психологии. – М., 1978. – С.156-172.
165. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 445 с.
166. Лотман, Ю.М. Культура и взрыв [Текст] / Ю.М. Лотман. – М.: «Гносис», издательская группа «Прогресс», 1992. – 272 с.
167. Лютова, Е.К. Развитие личности и креативность школьников с различными уровневными и структурными характеристиками интеллекта [Текст]: дис. ...канд. психол.наук 19.00.11 /Е.К. Лютова. – СПб, 2000. – 192 с.
168. Мазиллов, В.А. Интеграция научного знания в психологии [Текст] / В.А. Мазиллов // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива; отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН»,2007. – С. 427-459.
169. Мазиллов, В.А. Теории и метод в психологии: период становления психологии как самостоятельной науки [Текст]: дис. ...доктора. психол.наук: 19.00.01 / В.А. Мазиллов. – Ярославль, 1999. – 395 с.
170. Маслоу, А. Самоактуализация [Текст] / А. Маслоу; Психология личности. Тексты – М.:МГУ, 1982. – С.108-118.
171. Малахова, И.А. Развитие личности. Способность к творчеству, одаренность, талант [Текст] / И.А. Малахова. – Мн.: Бел. Наука, 2002. – 158 с.
172. Мамардашвили, М. Как я понимаю философию [Текст] / М. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. – 386 с.
173. Мелик-Пашаев, А.А. Психологические основы художественного творчества [Текст] / А.А. Мелик-Пашаев // Основные современные концепции творчества и одаренности; под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 349-360.

174. Маркина, Н.В. Соотношение ситуативных и надситуативных проявлений активности у одаренных учащихся [Текст]: дис. ...канд. психол.наук 19.00.07 / Н.В. Маркина. – Москва, 2003.- 174 с.
175. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики [Текст] / А.М. Матюшкин. – М.: Школа-Пресс, 1993. – 128 с.
176. Медведев, Д.А. К проблеме определения места и роли феномена «самосознание» в общей структуре субъективной реальности человека [Текст] / Д.А. Медведев // Смысловые пространства современного человека: Сб.науч.статей. – СПб.: Изд-во С-Петербур.ун-та, 2005. – С.48-56.
177. Мелибруда, Е. Я-ТЫ-МЫ: Психология возможности улучшения общения [Текст] / Е. Мелибруда; пер. с польск.; вступ. ст. и общ. ред. А.А. Бодалёва и А.Б. Добровича. – М.: Прогресс, 1986.- 256 с.
178. Мелхорн, Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека [Текст] / Г. Мелхорн, Х.Г. Мельхорн; пер. с нем. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.
179. Мерлин, В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности [Текст] / В.С. Мерлин – Пермь: Пермский пед.ин-т, 1970. – 400 с.
180. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности [Текст] / В.С. Мерлин – М.: Институт практической психологии, Воронеж: Изд-во НПО «Модек», 1996. – 446 с.
181. Милгрэм, Р. Творческая внешкольная активность интеллектуально одаренных старшеклассников как прогностическая характеристика достижений: лонгитюдное исследование [Текст] / Р. Милгрэм, Е. Гонг // Основные современные концепции творчества и одаренности; под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 143-160.

182. Милованов, В.П. Синергетика и самоорганизация [Текст] / В.П. Милованов. – М. URSS, Комкина, 2005. – 254 с.
183. Мир человека. Тайна? Тайна! Тайна [Текст]. – Ростов на Дону. – Феникс, 2002. – 637 с.
184. Моросанова, В.И. Самосознание и саморегуляция поведения [Текст] / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.
185. Мухина, В.С. Личность: мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) [Текст] / В.С. Мухина. – Екатеринбург: ИнтерФлай, 2007. – 1072 с.
186. Мухиярова, Е.Н. Переживание одиночества в зрелом возрасте: гендерный аспект [Текст]: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Е.Н. Мухиярова. – СПб, 2007. – 159 с.
187. Мясищев, В.Н. Проблема отношений человека и его место в психологии [Текст] / В.Н. Мясищев. – М.: 1981. – 203с.
188. Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст] / В.Н. Мясищев. – М.: МПСИ, Воронеж, НПО «Модек», 1998 – 368с.
189. Налчаджян, А.А. Социально-психическая адаптация личности: (Формы, механизмы и стратегии) [Текст] / А.А. Налчаджян. – Ер.: Изд-во АН Арм ССР, 1988. – 262 с.
190. Нартова – Бочавер, С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии [Текст] / С.К. Начартова – Бочавер. – СПб: Питер, 2008. – 400 с.
191. Наумова, Н.Р. Формально-динамические свойства индивидуальности у лиц, с разным уровнем интеллекта [Текст]: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Н.Р. Наумова. – Москва, 1999. – 187 с.
192. Некрасова, Е.В. Пространственно - временная организация жизненного мира человека: дис. ...д-ра психол. наук [Текст]: 19.00.01 / Е.В. Некрасова. –Барнаул, 2005.- 344.



193. Никольская, Н.М. Психологическая защита у детей [Текст] / Н.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 1999. - 370 с.
194. Никонова, Н.А. Историко-системный анализ становления психологических представлений об уровне природы сознания [Текст]: дис. ...канд. психол.наук 19.00.01 / Н.А. Никонова. – Барнаул, 2004.- 189 с.
195. Носкова, О.Г. Тектология А.А.Богданова и прикладная психология [Текст] / О.Г. Носкова // Мир психологии. – 1997. - №3 – С.195-215.
196. Одаренные дети [Текст] / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М.Слущкого; Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
197. Одаренный ребенок [Текст] / Под. ред. О.М. Дьяченко. – М. Международный образовательный колледж, 1997. – 137 с.
198. Основные современные концепции творчества и одаренности [Текст] / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 416 с.
199. Панов, В.И. Некоторые теоретические и практические аспекты одаренности [Текст] / В.И. Панов // Прикладная психология. – 1998. - №3. – С.33-48.
200. Панов, В.И. От развивающего обучения к развивающему образованию [Текст] / В.И. Панов // Известия Российской Академии образования. – М.: Магистр-пресс, 2000. - №2. – С.60-70.
201. Панов, В.И. Одаренные дети: выявление-обучение-развитие [Текст] / В.И. Панов // Педагогика. – 2001.- №4. – С.30-44.
202. Панов, В.И. Образовательные технологии работы с одаренными детьми [Текст] / В.И. Панов // Одаренный ребенок. – 2003. - № 3. – С. 33-49.

203. Панов, В.И. Одаренность как педагогический и психологический феномен [Текст] / В.И. Панов // Дополнительное образование. – 2003. - № 7. – С. 3-6.
204. Пантилеев, С.Р. Самосознание как эмоционально – оценочная система [Текст] / С.Р. Пантилеев. – М.: Издательство МГУ, 1991. – 108 с.
205. Первин, Л. Психология личности: Теория и исследования / Л. Первин, О. Джон; пер. с англ.; под ред. В.С. Магуна. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
206. Петренко, В.Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке [Текст] / В.Ф. Петренко // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива; отв.ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С. 119- 135.
207. Петровский, А.В. Личность в психологии [Текст] /А.В. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 509 с.
208. Петровский, А.В. Индивид и его потребность быть личностью [Текст] / А.В. Петровский, В.А. Петровский // Вопросы философии. – 1982. - №3. – С. 44-53.
209. Петровский, А.В. Основы теоретической психологии [Текст] / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский– М.: Инфра, 1998. – 528 с.
210. Пиаже, Ж. Психология интеллекта [Текст] / Ж. Пиаже // Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 680 с.
211. Пономарев, Я.А. Психология творчества и педагогика [Текст] /Я.А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
212. Практический интеллект [Текст] / Р. Дж.Стенберг, Дж.Б. Форсайт, Дж.Хедланд и др. – СПб.: Питер, 2002. – 272с.
213. Пригожин, И. От существующего к возникающему [Текст] / И. Пригожин. – М., 1985. –287 с..

214. Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой [Текст] / И. Пригожин, И. Стенгерс – М.:Прогресс, 1966. – 432с.
215. Прохоров, А.О. Психология неравновесных состояний [Текст] / А.О. Прохоров. – М.:Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – 152 с.
216. Прохоров, С.А. Пространственные составляющие многомерного мира человека [Текст] : дис. ...канд. психол.наук: 19.00.01 / С.А. Прохоров. – Барнаул, 2005. – 164 с.
217. Психология одаренности: от теории к практике [Текст] / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ИПРАН, 2000. – 96 с.
218. Психология одаренности: проблемы, структура, показатели [Текст] / Под ред. М.А. Холодной и др. – Киев, 1996. – 100 с.
219. Рабочая концепция одаренности [Текст] – М.: ИЧП Изд-во Магистр, 1998. – 68 с.
220. Развитие и диагностика способностей [Текст] / Отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1991. – 181 с.
221. Ребеко, Т.А. Ментальная репрезентация как формат хранения информации [Текст] /Т.А. Ребеко // Ментальная репрезентация: динамика и структура. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – С. 25 – 54.
222. Рензулли, Дж. Модель обогащения школьного обучения [Текст] / Дж. Рензулли, С. Райс // Одаренный ребенок. – 2003. - № 2. – С. 6-31.
223. Роговин, М.С. Структурно-уровневые теории в психологии: Методологические основы [Текст] / М.С. Роговин. – Ярославль: ЯрГУ, 1977. – 79 с.
224. Роджерс, К. К науке о личности. [Текст] / К. Роджерс // История зарубежной психологии. Тексты. – М.: МГУ, 1986. – С. 8-11.

225. Романова, Е.С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика [Текст] / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. – Мытищи: Издательство «Талант», 1996. – 144 с.
226. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989. Т.2. – 328 с.
227. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 456 с.
228. Русина, Н.А. Психологические защиты и механизмы совладания: отличия, проявления в психотерапевтической практике, эффективность [Текст] / Н.А. Русина // Ярославский психологический вестник.– Ярославль РПО – ЯрГУ, 1999. Вып. 1. – С. 157-173.
229. Рысева, А.А. Особенности и развитие самоотношения личности интеллектуально одаренных подростков [Текст]: дис. ...канд. психол.наук: 19.00.07 / А.А. Рысева. – Иркутск, 2008. – 164 с.
230. Савенков, А.И. Альтернативные формы организации учебной деятельности как фактор развития детской одаренности [Текст] /А.И. Савенков // Одаренный ребенок. – 2002. - № 3. – С. 50-56.
231. Савенков, А.И. Детская одаренность как теоретическая проблема [Текст] /А.И. Савенков // «Начальная школа» – 2000. - №1. – С 94 – 100.
232. Савенков, А.И. Детская одаренность и цели домашнего образования [Текст] /А.И. Савенков // Одаренный ребенок. – 2002. - № 1. – С. 62-76.
233. Савенков, А.И. Детская одаренность и школьное обучение [Текст] /А.И. Савенков // Одаренный ребенок. – 2002. - № 3. – С. 73-80.
234. Савенков, А.И. Прогнозирование выдающихся достижений [Текст] /А.И. Савенков // Одаренный ребенок. – 2002. - №2. – С. 23-30.

235. Савенков, А.И. Основные подходы к разработке концепции одаренности [Текст] / А.И. Савенков // Педагогика. – 1998, №3 – С.24-29.
236. Савенышева, С.С. Микровозрастное развитие интеллекта и креативности одаренных старшеклассников [Текст]: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.13 / С.С. Савенышева. – СПб, 2002. – 229 с.
237. Савин, Е.Ю. Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности [Текст]: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Е.Ю. Савин. – Москва, 2002. – 162 с.
238. Садлер, У.А. От одиночества – к аномии [Текст] / У.А. Садлер, Т.Б. Джекобсон // Лабиринты одиночества: сборник статей. – М.: Прогресс, 1989. – С. 21-51.
239. Садлер, У.А. Что такое одиночество? [Текст] / У.А. Садлер, Т.Б. Джекобсон; пер с англ сост.; общ.ред. и предисловие Н.Е. Покровского. – М.: Прогресс, 1989. – 624 с.
240. Семенова, Т.Н. Взаимосвязь интеллекта и механизмов психологической защиты [Текст]: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.04 / Т.Н. Семенова. – Москва, 2004.- 188 с.
241. Сергиенко, Е.А. Исследование по когнитивной психологии [Текст] / Е.А. Сергеенко. – М.: ИП РАН, 2004. – 478 с.
242. Сергиенко, Е.А. Когнитивная репрезентация в раннем онтогенеза человека [Текст] / Е.А. Сергеенко // Ментальная репрезентация: динамика и структура. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – С. 135 - 163.
243. Сергиенко, Е.А. Ранние этапы развития субъекта [Текст] / Е.А. Сергеенко // Психология индивидуального и группового субъекта; под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. – М.: ПэрсЭ, 2002. – С 270-310.
244. Сергиенко, Е.А. Субъективная регуляция и совладающее поведение [Текст] / Е.А. Сергеенко // Психология совладающего

- поведения: Материалы международной научно-практической конференции; отв.ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома, 2007. – С. 64-66.
245. Сибгатуллина, И. Ф. Диссинхрония психического развития интеллектуально одаренных детей и подростков [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / И.Ф. Сибгатуллина. – Сочи, 2002. – 430 с.
246. Сиерральта, З.Х. Особенности психических ресурсов личности в раннем юношеском возрасте: копинг-стратегии, защитные механизмы, социальный интеллект и общий интеллект [Текст]: дис. ...канд. психол.наук: 19.00.01 / З.Х. Сиерральта. – Москва, 2002. – 190 с.
247. Слободчиков, В.И. Психология человека. Основы психологической антропологии. Введение в психологию субъективности [Текст] / В.И. Слободчиков. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 384 с.
248. Слободчиков, В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека [Текст] / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1995. - №6. – С.14-22.
249. Слободчиков, В.И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе [Текст] / В.И. Слободчиков // Проблемы рефлексии. – Новосибирск, 1987. – С.60-68.
250. Соколова, Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности [Текст] / Е.Т. Соколова. – М.: Изд-во МГУ, 1989. –215 с.
251. Солсо, Р.Л. Когнитивная психология [Текст] / Р.Л. Солсо. – М.,1996. – 600 с.
252. Сосновский, Б.А. Лабораторный практикум по общей психологии / Б.А. Сосновский [Текст] – М.: Просвещение, 1979. – 178 с.

253. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание [Текст] / А.Г. Спиркин.– М.: Политиздат, 1972 – 303 с.
254. Степанов, В.Г. Психология одаренности детей и подростков [Текст] / В.Г. Степанов // Вопросы психологии. – 2000. - №3. – С. 140-143.
255. Степанова, М.А. Интеллектуальная собственность на «интеллектуальную одаренность» [Текст] / М.А. Степанова // Вопросы психологии. – 2003. - № 6. – С. 106-111.
256. Степин, В.С. Теоретическое знание: Структура, историческая эволюция [Текст] / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 743 с.
257. Столин, В.В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности [Текст]: автореф. дисс... докт. психол. наук: 19.00.07 / В.В. Столин. – М., 1985. – 37 с.
258. Столин, В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
259. Субботина, Л.Ю. Структура психологической защиты «Я-образа» [Текст] /Л.Ю. Субботина // Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 200-летию ЯрГУ им. П.Г.Демидова. – Ярославль: – ЯрГУ, 2003. – С.10-15.
260. Субботский, Е.В. Строящееся сознание [Текст] / Е.В. Субботский. – М.: Смысл, 2007. – 423с.
261. Сибгатуллина, О.Л. Социально-психологическая коррекция самоотношения личности [Текст]: автореф. дис. ....канд. психол. наук: 19.00.05 / О.Л. Сибгатуллина. – Ярославль, 2001. – 20 с.
262. Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2-х т [Текст] / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. Т. 1. – 328 с.
263. Тихомирова, Т.Н. Влияние семейной микросреды на способности детей: роль поколений [Текст]: автореф. дис. .... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.Н. Тихомирова –М., 2001. – 19 с.

264. Трост, Г. Возможности предсказания выдающихся успехов в школе, университете, на работе [Текст] / Г. Трост // Иностранная психология. – 1999. - № 11. – С. 19-30.
265. Туник, Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса [Текст] – СПб.: Речь, 2003. – 96 с.
266. Уваров, Е. А. Психологи самоорганизации личности субъекта двигательной деятельности [Текст]: дис. ...д-ра психол.наук: 13.00.04 / Е.А. Уварова .– СПб, 2007. – 362с.
267. Успенский, П.Д. В поисках чудесного [Текст] / П.Д. Успенский. – СПб.: Изд-во Чернышева, 1992. – 523с.
268. Ушаков, Д.В. Одаренность, творчество, интуиция [Текст] / Д.В. Ушаков // Основные современные концепции творчества и одаренности; под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 78-89.
269. Ушаков, Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория [Текст] / Д.В. Ушаков. – М.: Изд-во «Института психологии РАН», 2003. – 264с.
270. Ушаков, Д.В. Психология одаренности и проблема субъекта [Текст] / Д.В. Ушаков. // Проблема субъекта в психологической науке; отв. ред. А.В. Брушлинский и др. – М.: Академический проект, 2000. – 320 с.
271. Флоренская, Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе [Текст] / Т.А. Флоренская – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
272. Фокина, Е.А. Нравственная самостоятельность одаренных детей [Текст] / Е.А. Фокина // Одаренный ребенок. – 2002. - №1. – С. 30-34.
273. Финогенова, О.Н. Исследование открытой личностной позиции как фактора одаренности личности [Текст] : дис. ...канд



- психол.наук: 19.00.01 / О.Н. Финогенова. – Красноярск, 2004. – 181 с.
274. Фейдимен, Дж., Личность и личностный рост [Текст] / Дж. Фейдимен, Р Фрейгер; пер. с англ. – М.: Изд-во Росс. открытого ун-та. – Вып.1. - 1991; Вып.2. - 1992; Вып.3. - 1994; Вып.4. - 1994.
275. Флейвел, Дж. Генетическая психология Жана Пиаже [Текст] / Дж. Флейвел – М., 1967. – 235 с.
276. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
277. Фрейд, З. «Я» и «Оно» [Текст] / З. Фрейд. – М.: Эксмо – Пресс, 2000. – 1037 с.
278. Фримен, Д. Ваш умный ребенок [Текст] / Д. Фримен. – М.: Семья и школа. 1996. – 192 с.
279. Фролов С.С. Личностная детерминация генезиса детской одаренности [Текст]: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / С.С. Фролов. – Ставрополь, 2000. – 25 с.
280. Фромм, Э.Иметь или быть? [Текст] / Э. Фромм. – М., 1990. – 330 с.
281. Хазова, С.А. Роль когнитивных факторов в совладании с жизненными трудностями [Текст] / С.А. Хазова // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы; под ред.А.Л.Журавлева, Т.Л.Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 274-289.
282. Хазова, С.А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников [Текст]: дис. ...канд. психол.наук: 19.00.01 / С.А. Хазова. – Кострома, 2002.- 181 с.
283. Хамитов, Н.В. Одиночество мужское и женское: опыт вживания в проблему [Текст] / Н.В. Хамитов;3-е издание – М. – АСТ, Харьков; Торсинг, 2004. – 254с.

284. Хараш, А.У. Наедине с собой. Краткое введение в психологию одиночества [Текст] / А.У. Хараш. – Урания, 1999 - №4 – С.12 - 19.
285. Хеллер, К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков [Текст] / К.А. Хеллер // Иностранная психология. – 1999. - № 11. – С.30-40.
286. Хеллер, К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков [Текст] / К.А. Хеллер // Основные современные концепции творчества и одаренности; под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 243-264.
287. Хеллер, К.А., Перлет К., Слервальд В. Лонгитюдное исследование одаренности [Текст] / К.А. Хеллер // Вопросы психологии. – 1991. - №2. - С. 120 - 136.
288. Хломов, Д.Н. Парадоксы гештальт-терапии [Текст] / Д.Н. Хломов. – Воронеж, 2008. – 143 с.
289. Холодная, М.А. Интеллектуальная одаренность как проявление особенностей организации индивидуального ментального опыта [Текст] / М.А. Холодная // Основные современные концепции творчества и одаренности; под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 295-314.
290. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума [Текст] / М.А. Холодная. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 304 с.
291. Холодная, М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности [Текст] / М.А. Холодная // Психологический журнал – 1992. Том 13. - №3. – С. 84-93.
292. Холодная, М.А. Основные формы проявления одаренности у взрослых [Текст] / М.А. Холодная // Одаренный ребенок. – 2003. - № 3. – С. 6-9.

293. Холодная, М.А. Принципы и методы выявления одаренных детей [Текст] / М.А. Холодная // Одаренность: рабочая концепция: Ежегодник Российского психологического общества. – Т 8. – Вып. 1: Материалы 1 Международной конференции (1-3 октября 2000 г.) ; отв. ред. Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков. – Самара: М., 2000. – С. 22-28.
294. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. [Текст] / М.А. Холодная. – Томск: Изд-во Том. ун-та. Москва: Изд-во «Барс», 1997. – 392 с.
295. Холодная, М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности [Текст] / М.А. Холодная // Вопросы психологии. – 1993. - № 3. – С. 32- 39.
296. Холодная, М.А. Стили совладания в юношеском возрасте в контексте проблемы интеллектуального контроля совладающего поведения [Текст] / М.А. Холодная // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы; под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 84-97.
297. Холодная, М.А. Существует ли интеллект как психическая реальность [Текст] / М.А. Холодная // Вопросы психологии. – 1990. - №5. – С.121-128.
298. Хорни, К. Собрание сочинений в Т. 2 [Текст] / К. Хорни. – М.:Смысл, 1997. – 543с.
299. Хорни, К. Собрание сочинений в Т. 3 [Текст] / К. Хорни. – М.:Смысл, 1997. – 694 с.
300. Хорошилова, Е.А. Феномен субъективной значимости другого человека [Текст]: автореф. дис. ...канд. психол. наук / Е.А. Хорошилова. – Москва, 1984. – 22 с.
301. Цесаренко, О.В. Обучаемость интеллектуально одаренных учащихся и ее зависимость от индивидуально-типологических

- особенностей [Текст]: дис. ...канд. психол.наук: 19.00.07 / О.В. Цесаренко. – Иркутск, 2004. – 192 с.
302. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии [Текст] / И.И. Чеснокова. – М.: Издательство «Наука», 1977. – 315 с.
303. Чудновский, В.Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии [Текст] / В.Э. Чудновский // Психологический журнал. – 1995. - Т.16. - №2. – С.15-26.
304. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации [Текст] / Н.И. Чуприкова. – СПб: Питер, 2007. – 448 с.
305. Шавинина, Л.В. Психологические особенности организации познавательного опыта интеллектуально одаренной личности [Текст] : дис. ...канд.психол.наук : 19.00.01 / Л.В. Шавинина – Киев, 1993. – 180 с.
306. Шадриков, В.Д. Духовность и творчество [Текст] / В.Д. Шадриков // Основные современные концепции творчества и одаренности; под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 361-370.
307. Шадриков, В.Н. Ментальное развитие человека [Текст] / В.Д. Шадриков – М.: Аспект Пресс, 2007. – 284 с.
308. Шадриков, В.Н. Мир внутренней жизни человека / В.Д. Шадриков. – М.: Университетская книга, Логос, 2006. – 392с.
309. Шадриков, В.Н. Способности и интеллект человека [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Издательство Современного гуманитарного университета, 2004. – 188 с.
310. Шадриков, В.Д. Способности человека [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 288 с.
311. Шарден, П.Т. Феномен человека [Текст] / П.Т. Шарден; пер. с франц.- М.: Наука, 1987 – 240 с.

312. Шаров, А.С. Внутренний мир и личностное пространство [Текст] / А.С. Шаров // Каталог. Формула вещей. – Омск: Кват, 1997. – С.11-13.
313. Шаров, А.С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека [Текст]: автореф. дисс.. ...доктора психол.наук: 19.00.01 / А. С. Шаров. – Новосибирск, 2000. – 44 с.
314. Швалб, Ю. М. Одиночество: социально-психологические проблемы [Текст] / Ю.М. Швалб, О.В. Данчева. – Киев, 1991. – 270 с.
315. Шибутани, Т. Я-концепция [Текст] / Т. Шибутани // Психология самосознания. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ - М», 2000. – С. 245-263.
316. Штерн, В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста [Текст] / В. Штерн; пер. с нем.; под ред. В.А. Лукьянова. – СПб: Союз, 1997. – 128 с.
317. Шумакова, Н.Б. Влияние представлений родителей об обучении на развитие одаренности у детей [Текст] / Н.Б. Шумакова // Вопросы психологии. – 2004. - № 2. – С. 52-63.
318. Шумакова, Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей [Текст] / Н.Б. Шумакова // Вопросы психологии. – 1996, - № 3 – С. 34 – 43.
319. Шумакова, Н.Б. Психология одаренности: обучение младших школьников [Текст] / Н.Б. Шумакова. – М.: МИОО, 2005. – Выпуск 3 – 160 с.
320. Щепланова, Е.И. Московское лонгитюдное исследование одаренности школьников [Текст] / Е.И. Щепланова, И.С. Аверина // Основные современные концепции творчества и одаренности;

- под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 265-274.
321. Экземплярский, В.М. Психология одаренности [Текст] / В.М. Экземплярский. – М.: Русский книжник, 1923. – 136 с.
322. Эриксон, Э. Идентичность и кризис [Текст] / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 334 с.
323. Юнг, К. Конфликты детской души [Текст] / К.Юнг. – М., Канон, - 1995. – 336 с.
324. Юркевич, В.С. Воспитание против одаренности [Текст] / В.С. Юркевич // Семья и школа. – 1995. - № 2. – С. 14-15.
325. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность [Текст] / В.С. Юркевич // Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия; сост. и научн. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 624 с.
326. Юркевич, В.С. Развивающий дискомфорт в народной и профессиональной психопедагогике [Текст] / В.С. Юркевич // Одаренный ребенок. – 2002. - №2. – С. 48-64.
327. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия [Текст] / И. Ялом; пер. с англ. Т.С.Драбкиной. – М.:Класс, 1999. – 576 с.
328. Ялтонский В.М., Сирота Н.А. Психология совладающего поведения: развитие, достижения, проблемы, перспективы [Текст] / В.М. Ялтонский, Н.А. Сирота //Совладающее поведение: современное состояние и перспективы; под ред.А.Л.Журавлева, Т.Л.Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 21-55.
329. Янг, Дж. Одиночество, депрессия и когнитивная теория: теория и ее применение [Текст] / Дж. Янг // Лабиринты одиночества. – М.: Прогресс, 1989. – С. 169 -205.
330. Ясюкова, Л.Я. Особенности коммуникативных установок подростков с различным уровнем интеллекта [Текст] / Л.Я.

- Ясюкова //Личность и бытие: субъектный подход/Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А.В. Брушлинского, 15-16 октября 2008г.; отв.ред.: А.Л. Журавлев, В.В.Знаков, З.И. Рябикина. – М.: Изд-во «институт психологии РАН», 2008. – С.596-600.
331. Alexander, P. and Muir J. Gifted Education: A Comprehensive Roadmap. - Rockvill, Md.: Aspen Publishers, 1982. – 265 p.
332. Adams, Webber J. Personal construct theori: concept and applications //Chichester, 1979.
333. Binswanger, L. Being-in-the-world:selected papers of Ludwig Binswanger. – New York: Basic Books. 1963.- 325 p.
334. Bugental, J.F.T. The Art of the Psychotherapist. New York: Norton, 1987.- XIV – 321 p.
335. Bugental, J.F.T. The search for Authenticity: An existential-analitic approach to psychotherapy. 2nd ed. enlarged. New York: Irvingston publs., 1981. – XXIV, 447 p.
336. Bugental, J.F.T. The search for existential identity. San Francisco: Jossey-Bass. 1988.-XX. -330 p.
337. Boos, M. Is psychotherapy rationalistic? // Rev. of Existential Psycholody and Psychiatry. V. 19. 1988. – pp.115-127.
338. Boos M. Psychoanalysis and Daseinanalysis. – N.Y. 1962. - p.25.
339. Buhler, Ch. Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. – Leipzig, 1933.
340. Derlga, V.J.,Margullis S.T. Why the loneliness occurs: the interrelationship of social-psychological and privacy concept // Loneliness A sourcebook of test of the cognitive discrepancy model of loneliness. Kwantlen Coll, Surrey, BC, Canada//Personality end Social Psychology Bulletin. – 1995/ - Vol 21 (3). – pp. 296-301.

341. Chi, M.T., Feltovich P.J., Glaser R. Categorisation and representation of physics problem by experts and novices. *Cognitive Science*. 1981 V.5. –pp. 121-152.
342. Chi, M.T., Koeske R.D. Network representation of a child's dinosaur knowledge. *Developmental Psychology*. 1983. V. 19 (1). – pp. 29-39.
343. Gruber, H.E. The Emergence of a sense of purpose: A cognitive case study of young Darwin. In: Commons M. et.al. (Eds.). *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development*. N.Y.,1984. – pp. 3-27.
344. Haan, N. Goping and defending 1977. - № 4. [Текст] – p.97,.
345. Heim, E. Evaluation of «good and bad» coping: a basis for intervention strategies // *Annual series of European research in behavior therapy*. Vol.2. 1987.
346. Hollinger, C. L. Counseling the Gifted and Talented Female Adolescent: The Relationship between Social Self-Esteem and Traits of Instrumentality and Expressiveness // *Gifted Child Quarterly*. Fall 1983/ - Vol/ 27, number 4. - pp. 157-161.
347. Folkman, S. Lazarus, R. S., Gruen, R.J., DeLongis, A. Appraisal, coping, health status and psychological symptoms// *J. of Pers and soc. Psychol.* V.50., 1986. – pp. 571-579.
348. Frances, A. K., Jeffrey, N. W. Self-concepts of gifted students as measured by the Piers-Harris children's self-concept scale// *Psychological Reports*, 1981, Vol. 49. – pp.. 903-906.
349. , K. Field theory in social science. – New York: Harper & Row, 1964. –346 p.
350. Levin, K. *Principles of Typological Psychology*. New York. 1936-231 p.
351. Levin, K. *A dynamic theory of personality: selected papers*. New York: McGraw-Hill, 1935.-286 p.



352. Levin, K. The conceptual representation and the measurement of psychological forces. Durham: Duck University press, 1938. – 247p.
353. Levin, K. Vorsatz, Will, und Bedürfnis. Berlin: Verlag von Julius Springer, 1926.- 92 p.
354. Leroux, J.A. The Gifted in Middle School. Making Theory Real: Developmental Theory and Implications for Education of Gifted and Adolescents // Roar Review/ November, 1986. – pp. 23-28.
355. Mindwaves, A. Thoughts on intelligence, identity a consciousness. Oxford: Blekwell, 1987.-XI- 525 p.
356. Murray, M.A. Ecsplorations in personality. N.Y.; Oxford University Press, 1938.
357. Monks, F.J. Development of gifted childern: The issue of identification and programming // Monks F.J. (ed). Talent for the future. Assen. 1992. pp. 191-202
358. Powell, B. Alone, alive and well: How to fight loneliness a win: Rodale press. Cop. 1985/ VII. – 247p.
359. Raina, M.K. Talent and creativity, New Delhi: Nat. council of educational research a training, 1986 – 101p.
360. Renzulli, J.S. The Three-Ring-Conception of Giftedness: a Developmental Model for Creative Productivity // Stern berg R.J. & Davidson J.E. (Eds.) Conceptions of Giftedness. N.Y., 1986. pp. 332-357.
361. Ruff, E.J. Existenzsinn und lebensweltliche interpersonalitat, als Grund kategorien einer transendentalen Theorie der Psychologie. – Munchen, 1985. -225 p.
362. Sadler, W. Creative existence: play a partway to personal freedom and community. Humanitas, №5. – pp. 57-80.
363. Stenberg, R.J. Inside intelligence//Amer.Scientist. 1986.74.N2 – pp. 137-143.

364. Sternberg, R.J. International hand book of intelligence, Cambridge univ, press, 2004 – 496 p.
365. Sternberg, R. J. The Triarchic mind: A new theory of human intelligence. – New York, Viking, 1988. – 354 p.
366. Sternberg, R. J. The Triarchic Theory of Successful Intelligence // Flanagan D. P., Harrison P.L. (Ed.) Contemporary intellectual assessment: theory, tests, and issues. N. Y: Guilford Press, 2005. pp. 103-118.
367. Terman, B. Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent / R.F. Subotnik, K.D. Arnold (eds). Norwood: Ablex Publ. Co, 1994.
368. Townsend, P. Isolation, desolation and loneliness. – In E. Shanas et al. Older people in three industrial societies. New York: Atherton. 1968. – 328 p.
369. Tuttle, F. B. Characteristics and identification of gifted and talented students.- Washington: National Education Association, 1988. - 160 p.
370. Zajonc, R.B. Validating the confluence model //Psychological Bulletin, 1983. 93. N 3, pp. 457-480.

## **ПРИЛОЖЕНИЯ**

## Приложение 1

Таблица округления процентов для группы I

n (человек)	% дробный	% целый	n (человек)	% дробный	% целый
1	1,2	1	40	51,2	51
2	2,5	3	41	52,5	53
3	3,8	4	42	53,8	54
4	5,1	5	43	55,1	55
5	6,4	6	44	56,4	56
6	7,6	8	45	57,6	58
7	8,9	9	46	58,9	59
8	10,2	10	47	60,2	60
9	11,5	12	48	61,5	62
10	12,8	13	49	62,8	63
11	14,1	14	50	64,1	64
12	15,3	15	51	65,3	65
13	16,6	17	52	66,6	67
14	17,9	18	53	67,9	68
15	19,2	19	54	69,2	70
16	20,5	21	55	70,5	71
17	21,7	22	56	71,7	72
18	23,0	23	57	73,0	73
19	24,3	24	58	74,3	74
20	25,6	26	59	75,6	76
21	26,9	27	60	76,9	77
22	28,2	28	61	78,2	78
23	29,4	29	62	79,4	80
24	30,7	31	63	80,7	81
25	32,0	32	64	82,0	82
26	33,3	33	65	83,3	83
27	34,6	35	66	84,6	85
28	35,8	36	67	85,8	86
29	37,1	37	68	87,1	87
30	38,4	38	69	88,4	88
31	39,7	40	70	89,7	90
32	41,0	41	71	91,0	91
33	42,3	42	72	92,3	92
34	43,3	43	73	93,5	93
35	44,8	45	74	94,8	95
36	46,1	46	75	96,1	96
37	47,4	47	76	97,4	97
38	48,7	49	77	98,7	99
39	50	50	78	100	100

Таблица округления процентов для группы II

n (человек)	% дробный	% целый	n (человек)	% дробный	% целый
1	1,2	1	42	51,2	51
2	2,4	2	43	52,4	52
3	3,6	4	44	53,6	54
4	4,8	5	45	54,8	55
5	6,1	6	46	56,0	56
1	7,3	7	47	57,3	57
7	8,5	9	48	58,5	59
8	9,7	10	49	59,7	60
9	10,9	11	50	60,9	61
10	12,1	12	51	62,1	62
11	13,4	13	52	63,4	63
12	14,6	15	53	64,6	65
13	15,8	16	54	65,8	66
14	17,0	17	55	67,7	67
15	18,2	18	56	68,2	68
16	19,5	20	57	69,5	70
17	20,7	21	58	70,7	71
18	21,9	22	59	71,9	72
19	23,1	23	60	73,1	73
20	24,3	24	61	74,3	74
21	25,6	26	62	75,6	76
22	26,8	27	63	76,8	77
23	28,0	28	64	78,0	78
24	29,2	29	65	79,2	79
25	30,4	30	66	80,4	80
26	31,7	32	67	81,7	82
27	32,9	33	68	82,9	83
28	34,1	34	69	84,1	84
29	35,3	36	70	85,3	85
30	36,5	37	71	86,5	87
31	37,8	38	72	87,8	88
32	39,0	39	73	89,0	89
33	40,2	40	74	90,2	90
34	41,4	41	75	91,4	91
35	42,6	43	76	92,6	93
36	43,9	44	77	93,9	94
37	45,1	45	78	95,1	95
38	46,3	46	79	96,3	96
39	47,5	48	80	97,5	98
40	48,7	49	81	98,7	99
41	50	50	82	100	100

Таблица округления процентов для группы III

n (человек)	% дробный	% целый	n (человек)	% дробный	% целый
1	1,25	1	41	51,2	51
2	2,5	3	42	52,5	53
3	3,7	4	43	53,7	54
4	5	5	44	55	55
5	6,2	6	45	56,2	5
6	7,5	8	46	57,5	58
7	8,7	9	47	58,7	59
8	10	10	48	60	60
9	11,2	11	49	61,2	61
10	12,5	13	50	62,5	62
11	13,7	14	51	63,7	64
12	15	15	52	65	65
13	16,2	16	53	66,2	66
14	17,5	18	54	67,5	68
15	18,7	19	55	68,7	69
16	20	29	56	70	70
17	21,2	21	57	71,2	71
18	22,5	23	58	72,5	73
19	23,7	24	59	73,7	74
20	25	25	60	75	75
21	26,2	26	61	76,2	76
22	27,5	28	62	77,5	78
23	28,7	29	63	78,7	79
24	30	30	64	80	80
25	31,2	31	65	81,2	81
26	32,5	33	66	82,5	83
27	33,7	34	67	83,7	84
28	35	35	68	85	85
29	36,2	36	69	86,2	86
30	37,5	38	70	87,5	88
31	38,7	39	71	88,7	89
32	40	40	72	90	90
33	41,2	41	73	91,2	91
34	42,5	43	74	92,5	93
35	43,7	44	75	93,7	94
36	45	45	76	95	95
37	46,2	46	77	96,2	96
38	47,5	48	78	97,5	98
39	48,7	49	79	98,7	99
40	50	50	80	100	100

## Приложение 2

## Обработка результатов исследования

№	Общее кол-во объектов	Эмоциональная окраска объектов				Общее количество связей	Виды связей	
		положительная	отрицательная	нейтральная	неоднозначная		прямые	взаимобратные

№	Объекты					
	«Я»	социальной жизни	предметный мир	планеты Земля	космос	абсолют

**Приложение 3****Опросник для определения гетеростази́чности и гомеостази́чности  
внутреннего мира**

1. Мои чувства и мысли по отношению к какому-либо человеку или ситуации не совпадают

Часто  
Иногда  
Никогда

2. Когда случаются сложные ситуации, я замечаю, что осмысливаю ее под разными «углами зрения», но это не приносит мне какого-либо эмоционального облегчения

Часто  
Иногда  
Никогда

3. Я замечаю, что убеждения которых я придерживаюсь часто не лежат в основе поступков которые я совершаю

Часто  
Иногда  
Никогда

4. Ситуации, с которые я переживаю в жизни, не совпадают с моими представлениями о мире

Часто  
Иногда  
Никогда

5. Я не могу «привести в порядок» отдельные чувства и мысли внутри себя

Часто  
Иногда  
Никогда

6. Мой внутренний мир представляется мне более дисгармоничным, чем у большинства людей с которых я знаю

Часто  
Иногда  
Никогда

7. Несмотря на то, что я отношусь к себе хорошо (плохо), я считаю себя хуже (лучше) других людей

Часто  
Иногда  
Никогда

8. Мои взгляды на себя, других людей и мир противоречивы

Часто



Иногда  
Никогда

9. В некоторых ситуациях я поступаю так, что это не совпадает с моими убеждениями, при этом я чувствую, что меня «побеждают темные силы»

Часто  
Иногда  
Никогда

10. Если посмотреть на мой внутренний мир, то можно обнаружить, что его части находятся в противоречии

Часто  
Иногда  
Никогда

11. У меня создается впечатление, что в моем внутреннем мире «идет война»

Часто  
Иногда  
Никогда

12. Мне самому становится непонятно, как во мне уживаются имеющиеся противоположности

Часто  
Иногда  
Никогда

13. Когда другие люди говорят мне, что внутри себя я соткан из противоречий, я с этим внутренне соглашаюсь

Часто  
Иногда  
Никогда

14. Мои чувства не лежат в основе поступков, которые я совершаю

Часто  
Иногда  
Никогда

15. Когда я пытаюсь понять себя, разобраться в себе, в своих чувствах мыслях и поступках, я ощущаю себя «сбитым с толку».

Часто  
Иногда  
Никогда

Анкета для диагностики эмоционально-оценочных параметров  
восприятия другого человека

			Номер фотографии			
			1	2		20
Симпатичен ли этот человек	Вам?	Да				
		Нет				
	Другим?	Да				
		Нет				
Этот человек несимпатичен	Вам?	Да				
		Нет				
	Другим?	Да				
		Нет				
Вызывает ли доверие этот человек	У Вас?	Да				
		Нет				
	У других?	Да				
		Нет				
Этот человек не вызывает доверие?	У Вас?	Да				
		Нет				
	У других?	Да				
		Нет				
Если обратиться к этому человеку	По вашему мнению	Да				
		Нет				
	По мнению других	Да				
		Нет				
Если обратиться к этому человеку, то он не откажет в общении	По вашему мнению	Да				
		Нет				
	По мнению других	Да				
		Нет				

Является ли этот человек физически привлекательны	для Вас?	Да					
		Нет					
	для других?	Да					
		Нет					
Этот человек является физически не привлекательным	для Вас?	Да					
		Нет					
	для других?	Да					
		Нет					
По каким параметрам, как Вам кажется, этот человек	Превосходит Вас?	здоровье					
		умственные способности					
		физическая привлекательность					
		физические возможности					
		другое					
	Превосходит других?	здоровье					
		умственные способности					
		физическая привлекательность					
		физические возможности					
		другое					

Долгих В.А., Климонтова Т.А., Кузмин О.Ю.,  
Кузьмина Е.Ю., Рычкова Л.В., Песков В.П.

**Программа: «Интеллектуально одаренные дети:  
комплексный подход к самореализации в культурно-  
образовательной среде»**

**Обоснование значимости программы  
для развития системы образования РФ**

Проблема одаренности является одной из наиболее актуальных проблем как психологической науки и практики, так и общества в целом, поскольку реализация интеллектуального и творческого потенциала данной категории детей имеет не только личностный, но и социальный смысл.

В настоящее время процесс образования перешел на новый этап развития. В стратегии развития образования РФ в качестве приоритетной задачи называется поддержка и раскрытие творческого потенциала одаренного ребенка. Современное общество осознало, что одаренные люди являются резервом человеческой цивилизации, направляющим и инициирующим развитие многих общественных, политических и культурных процессов.

Вместе с тем, наряду со сформировавшимся запросом общества, очевидно, что не все интеллектуально одаренные индивиды реализуют себя. В таких случаях говорят о скрытой одаренности и обращаются к раскрытию мотивационных, средовых и иных факторов, фрустрирующих одаренность. Кроме того, при отсутствии компетентного сопровождения, одаренный человек может реализовать свой потенциал с помощью общественно опасных видов деятельности.

Сложившаяся ситуация в системе образования в отношении данной категории детей осложняется социально-экономическими условиями, что создает риски для самореализации одаренных детей.

В российской образовательной системе педагогические, психологические и здоровье-сберегающие технологии работы с одаренными учащимися традиционно существуют изолированно друг от друга, отсутствует интеграция усилий специалистов.

Данные многочисленных исследований одаренных детей показывают, что в условиях образовательного учреждения наблюдается неконгруэнтность развития их интеллектуальной и личностной сфер. Анализ программно-методических документов, регламентирующих образовательный процесс в ОУ, структура, содержание и методика проведения занятий, традиционно сложившаяся в системе образования, позволяет заключить, что они

ориентированы, главным образом, на формирование у обучаемых системы знаний по различным дисциплинам и умственных навыков, и в целом не ориентированы на самореализацию одаренных учащихся в культурно-образовательном пространстве.

Гармонизация развития одаренных учащихся и реализация их интеллектуального и творческого потенциала предполагает организацию целенаправленного комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения одаренных детей. Вместе с тем, несмотря на большую востребованность, в настоящее время существует острый дефицит комплексных программ сопровождения данной категории детей.

Предлагаемая программа развивает и реализует основные положения стратегии развития образования РФ до 2020 г., предлагает комплексный подход к решению проблемы медико-психолого-педагогической поддержки одаренных детей.

Опыт реализации данной программы может быть полезен при разработке различных образовательных технологий для работы с одаренными детьми. Медицинские, педагогические и психологические подпрограммы могут стать эффективными средствами поддержки и сопровождения одаренных учащихся, использоваться специалистами комплексно или парциально.

Приоритетным направлением предлагаемой программы является изучение и развитие внутреннего мира интеллектуально одаренных учащихся (автором и разработчиком содержания психологического блока программы является Климонтова Т.А.)

Значимость проблемы внутреннего мира одаренного человека усиливается тем обстоятельством, что *через обогащение и развитие внутреннего мира человек получает способность самодетерминации*, т.е. становится источником своего развития и самореализации в условиях непрерывных внутренних и внешних изменений, включения в различные социальные среды.

**Целью** работы в рамках федеральной инновационной площадки является построение комплексной системы медико-психолого-педагогического взаимодействия в работе с одаренными учащимися в условиях инновационного учебного заведения.

Поставленная цель конкретизируется в следующих **задачах**:

1. Комплексное изучение внутреннего мира, достижений, состояния здоровья одаренных учащихся.

2. Адаптация и внедрение в систему обучения одаренных учащихся новых образовательных технологий, направленных на раскрытие потенциала одаренных учащихся, выстраивание индивидуальных образовательных траекторий.

3. Разработка и внедрение психологических программ по развитию внутреннего мира, учитывающих специфику развития одаренных детей.

4. Организация и обеспечение психологического сопровождения педагогов, работающих с одаренными детьми, изменение ментального мышления и формирование новых ключевых компетенций педагогических работников.

5. Разработка и внедрение программ индивидуальной и групповой медицинской реабилитации одаренных детей «групп риска».

6. Создание современной научно-методической и материально-технической базы для обеспечения комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения одаренных учащихся.

### **Основная идея предлагаемой программы**

Исходными данными при разработке программы послужили современные условия, ориентиры развития образования в РФ, задачи, обозначенные в Стратегии модернизации содержания образования в РФ.

Программа призвана обеспечить создание медицинских, педагогических, психологических условий для самореализации одаренных учащихся в едином культурно-образовательном пространстве.

Программа является открытой, динамичной, направленной на внедрение экологического подхода в работе с одаренными учащимися, обеспечение высокого качества воспитательно-образовательного процесса, построение системы эффективного взаимодействия субъектов образования в учреждении, постоянное обновление с учетом социальных и экономических, личностных потребностей детей, родителей, города, общества, государства.

Создание и внедрение программы позволит выделить кризисные зоны, приоритетные направления преобразования образовательного процесса в ближайшей перспективе; обеспечить высокое качество и разносторонность информации о проблемах самореализации одаренных учащихся в культурно-образовательном пространстве; выстроить модель инновационных преобразований по построению комплексной системы работы с одаренными учащимися средствами медико-психолого-педагогического взаимодействия; обеспечить эффективность системы работы с одаренными учащимися в условиях инновационного образовательного учреждения.

### **Исходные теоретические положения**

Методологическую основу программы составляет **экопсихологический подход** (Панов В.И.), согласно которому одаренность как проявление творческой природы психики выступает как психическая реальность, которая, проходя разные этапы своего становления, обретает разную степень и индивидуальную форму своего проявления в психике конкретного человека в его взаимодействии с окружающей средой.

При разработке данной программы мы исходили из того, что:

1. Одаренность как проявление творческой природы психики может присутствовать в психике конкретного человека как в актуальной форме (явная, проявленная одаренность), так и в форме возможности (скрытая, потенциальная одаренность) (Л.И. Ларионова, Н.С. Лейтес, М.А. Холодная,

В.И. Панов, А.И. Савенков, и др.). Актуализация творческой природы психики в виде одаренности возможна лишь при наличии природных и социальных условий, обеспечивающих проявление ее в форме задатков, склонностей и способностей.

2. Акцент практической работы с одаренными смещается к созданию таких условий, такой образовательной среды, которые способствовали бы раскрытию и наиболее полному проявлению творческой природы психики одаренного ребенка.

3. Экологичность обучения и развития детей школьного возраста означает, что содержание, методы и условия обучения должны соответствовать собственной природе их физиологического, психического и социального развития, в том числе природе развития их индивидуальности. Образовательная среда должна обеспечивать каждому учащемуся свою «экологическую нишу» для развития, и тем самым иметь возможность для обретения собственной индивидуальности.

4. Построение комплексной системы медико-психолого-педагогического взаимодействия является системообразующим элементом целостной системы профессиональной деятельности, направленной на создание условий для самореализации одаренного ребенка в культурно-образовательном пространстве.

5. Вместе с тем, комплексное сопровождение одаренных учащихся является одним из «слабых звеньев» отечественного образования. В силу этого обстоятельства становится очевидным, что практика работы с одаренными детьми остро нуждается как в теоретической проработке научных обоснований данного вида деятельности, так и в использовании эффективных способов такой работы, создания и внедрения готовых программ.

6. Психосоматические нарушения, как самостоятельная нозологическая единица, так и в структуре других патологических состояний, в значительной степени влияют на формирование личности, рост и развитие детей и подростков. Процесс обучения, получения информации в настоящее время занимает ведущее место в жизни современного подростка, вследствие чего в значительной степени определяет его психосоматическое здоровье. Одной из форм школьной дезадаптации может стать психосоматическое расстройство (Е.Н. Дзятковская, Л.И. Колесникова, В.В. Долгих).

7. Важную роль в формировании современных педагогических подходов к решению задачи воспитания и обучения одаренных детей сыграли исследования в области теории общей педагогики (Ю.З. Гильбух, Н.Е. Мажар, А.И. Савенков, В.Н. Харьковин и др.), сравнительной педагогики (М.В. Кларин, З.А. Малькова, Н.Д. Никандров, Е.Г. Тищенко и др.).

Интеллектуально одаренного ребенка, следует воспитывать строго по индивидуальной программе. Отечественные и зарубежные ученые (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Ж.-Ш. Террасье, Е. Торан) считают, что когда уровень и скорость обучения не соответствуют способностям ребенка, то наносится вред как его познавательному, так и личностному развитию.

Быстрое схватывание, великолепное запоминание информации, сила обобщения, любознательность и независимость суждений под влиянием уже освоенной учебной программы тратятся вхолостую.

Потеря мотивации к учебе в школе одаренными детьми может привести к опасным последствиям – риску асоциального поведения. Одаренные люди, не нашедшие себе полезного применения в обществе, образуют костяк сил, направленных на разрушение общества (Р. Пажес).

Обучение детей с высокими интеллектуальными возможностями в общеобразовательной школе, ориентирующей свои образовательные программы на «среднего» ученика, по многим причинам может привести к угасанию мотивации к учебе, интереса к жизни (Кузьмин О.В., Кузьмина Е.Ю.). Парадигма образования, обозначенная в законе РФ "Об образовании", в части индивидуализации образовательного процесса в школе позволяет педагогу уйти в работе с одаренными детьми от стандартов и простроить индивидуальные образовательные траектории для каждого ребенка.

В качестве приоритетных целей обучения интеллектуально одаренных детей выделяются следующие:

- развитие духовно-нравственных основ личности одаренного ребенка, высших духовных ценностей;
- создание условий для развития творческой личности;
- развитие индивидуальности одаренного ребенка;
- обеспечение широкой общеобразовательной подготовки высокого уровня, обуславливающей развитие целостного миропонимания и высокого уровня компетентностей в различных областях знания в соответствии с индивидуальными потребностями и склонностями учащихся.

При работе с одаренными детьми необходимо создать такое культурно-образовательное пространство, которое будет способствовать:

- умственному и физическому развитию, совершенствованию и достижению комфорта каждого ребенка;
- доведению до максимально возможного уровня индивидуальных достижений общей и индивидуальной одаренности;
- развитию одаренности на пользу общественного прогресса.

При организации образовательного процесса в работе с интеллектуально одаренными детьми следует придерживаться следующих дидактических принципов:

- Принцип *деятельности*, когда ученик воспринимает знание в процессе собственной деятельности, направленной на «открытие» им нового знания.
- Принцип *непрерывности* процесса, который обеспечивается инвариантностью технологии и преемственностью содержания и методики между всеми ступенями обучения.
- Принцип *целостного представления о мире*.
- Принцип *психологической комфортности*, направленной на реализацию личностно ориентированного образования.
- Принцип *вариативности*, направленной на формирование



способности к систематическому перебору вариантов решения проблемы и выбору ее оптимального решения.

□ Принцип *творчества*, предполагающий приобретение учащимися собственного опыта творческой деятельности в процессе обучения.

8. В понимании внутреннего мира одаренного человека мы опираемся на теорию психологических систем. Внутренний мир, вслед за Климонтовой Т.А., рассматривается нами как открытая и самоорганизующаяся психологическая система. Мы считаем, что установление особенностей внутреннего мира одаренного человека не может сводиться только к констатации различий в отдельных структурных компонентах или составляющих внутреннего мира. С позиции системного подхода речь должна идти о специфике внутреннего мира одаренного человека как системы, и поиске свойств, определяющих специфику функционирования этой системы. При этом отдельные психологические образования должны быть рассмотрены через анализ их участия в мире внутренней жизни одаренного человека.

9. Исходя из имеющихся данных о личностных особенностях одаренных детей, можно констатировать, что эти особенности могут проявляться в многочисленных и весьма разнообразных формах в жизни одаренных детей, в том числе в общении и порождать ряд серьезных психологических проблем, с которыми приходится сталкиваться этим детям. Эти особенности непосредственно оказывают влияние и придают особую специфику процессу межличностного взаимодействия одаренных учащихся с педагогами.

10. Психологическое сопровождение педагогов, работающих с одаренными детьми, мы рассматриваем как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности (Э. Ф. Зеер). Цель психологического сопровождения – полноценная реализация профессионально-психологического потенциала личности и удовлетворение потребностей субъекта деятельности. Психологическое сопровождение предполагает создание ориентационного поля профессионального развития личности, укрепление профессионального «Я», поддержание адекватной самооценки, оперативную помощь и поддержку, саморегуляцию жизнедеятельности, освоение технологий профессионального самосохранения. Результатом психологического сопровождения является развитие и саморазвитие личности, реализация профессионально-психологического потенциала персонала, обеспечение профессионального самосохранения, удовлетворенность трудом и повышение эффективности профессиональной деятельности.

11. Включение в программу психологической работы с педагогами связано с необходимостью предупреждения возможного неблагополучия в развитии одаренных детей, поскольку важную роль в обучении, воспитании и развитии одаренного ребенка играет педагогическое взаимодействие, опосредованное ролью учителя как главного организатора и координатора этого процесса.

Обобщенный прогнозируемый результат работы – **реализация одаренного ребенка в культурно-образовательном пространстве.**

**Основное содержание работы:** медико-психолого-педагогическое сопровождение как системообразующий элемент целостной системы профессиональной деятельности, направленной на создание условий для самореализации одаренного ребенка в культурно-образовательном пространстве.

**В качестве основных компонентов программы можно выделить следующие:**

### **I. Блок медицинского сопровождения одаренных учащихся**

Медицинское сопровождение включает в себя:

#### **1. Диагностический компонент:**

□ Первичная диагностика с целью оценки состояния здоровья и выявления психосоматических расстройств (ПСР), включающая сбор анамнестических данных, жалоб на момент осмотра, определение физического развития (уровень и гармоничность), основных параметров (ЧСС, ЧД, АД), исследование по органам и системам, проведение инструментальных и лабораторных исследований, с последующим распределением детей по группам здоровья.

□ Мониторинг состояния основных функциональных систем организма и динамическая оценка состояния здоровья путем ежемесячных промежуточных осмотров с измерением основных параметров, а также углубленных медицинских осмотров с участием узких специалистов 2 раза в год (весна, осень).

#### **2. Профилактический компонент:**

□ Выделение групп риска по формированию ПСР, а также групп детей с уже имеющимися ПСР с целью проведения профилактических мероприятий и медицинской коррекции. Отбор детей, нуждающихся в глубоком медицинском обследовании, которое будет проводиться на базе клиники У РАМН НЦ ЗС РЧ СО РАМН.

□ Выявление факторов риска формирования ПСР у одаренных детей с целью минимизации их отрицательного воздействия в последующем.

□ Просветительская работа с учащимися и их родителями по основным направлениям выявленных проблем.

#### **3. Реабилитационный компонент:**

Разработка и реализация индивидуальных и групповых программ профилактики и реабилитации с учетом групп здоровья, групп риска возникновения ПСР и имеющих отклонений.

### **II. Блок педагогического сопровождения одаренных учащихся**

Педагогическое сопровождение одаренных учащихся понимается как создание оптимальных условий для развития и проявления индивидуального

сочетания имеющихся у школьников способностей и нейтрализации (либо коррекции) факторов, негативно влияющих на реализацию способностей одаренных детей. Этот процесс включает в себя деятельность по оказанию адекватной помощи ребенку и педагогу в решении возникающих проблем различного характера.

Внедрение педагогического сопровождения создает условия для обеспечения реализации индивидуальной образовательной траектории обучающихся, в центре внимания которого – способ обучения, способствующий включению внутренних механизмов личностного развития ребенка, его интеллектуальных способностей.

В основу сопровождения положен индивидуально-дифференцированный подход, предполагающий диагностику и развитие одаренности, и дифференцированное отношение к одаренным детям в зависимости от имеющегося у них интеллектуального потенциала.

Технология педагогического сопровождения одаренных детей включает следующие компоненты:

### **1. Диагностический компонент**

- изучение учащихся (анкетирование, наблюдение, беседы с учащимися, их родителями, педагогами, классными руководителями, анализ результатов внеурочной деятельности);

- своевременная поэтапная диагностика сформированности общеучебных и исследовательских умений и навыков, уровня усвоения учебного материала на протяжении всего периода обучения с целью разработки коррекционных мероприятий;

### **2. Профилактический компонент**, основными мероприятиями которого являются:

- массовая пропаганда и распространение знаний о технологиях диагностики и обучения одаренных школьников в педагогической среде;

- разработка и корректировка индивидуальных образовательных программ;

- изучение влияния используемых методик на формирование общеучебных и исследовательских умений и навыков одаренных детей;

- контроль за эффективностью используемых образовательных программ и методик;

- создание в образовательном учреждении многовариантной культурно-образовательной среды, позволяющей наиболее полно раскрыть и реализовать творческий потенциал ребенка;

### **2. Консультационный компонент**, основными мероприятиями которого являются:

- оказание консультативной помощи одаренным детям и их родителям в освоении общеобразовательных программ;

- сопровождение научно-исследовательской деятельности учащихся;

- оказание консультативной помощи педагогам в освоении современных образовательных технологий и методик работы с одаренными детьми;

- оказание консультативной помощи родителям по созданию бытовых условий для раскрытия и развития творческого потенциала детей с разным типом одаренности (явная, потенциальная);

- вовлечение учащихся в различные виды деятельности в созданной в образовательном учреждении многовариантной культурно - образовательной среде.

Развивающая работа включает в себя отбор и внедрение в образовательный процесс тех методов, форм и приемов, которые способствуют развитию самостоятельности, самостоятельного мышления, инициативности, творчества, целеустремленности, силы воли, эмоциональной устойчивости, адекватной самооценки.

**3. Мотивационный компонент**, основными условиями которого являются:

- свобода выбора образовательных услуг, педагогической помощи, наставника;

- стимулирование и мотивация положительного отношения учащихся к саморазвитию и самореализации через работу в зоне ближайшего развития, создание ситуации успеха, обеспечение психологического и физического здоровья школьников, гигиены труда.

- стимулирование мотивации учения через удовлетворение потребностей школьников в общении и деловом сотрудничестве с педагогами (наставниками) и лицеистами;

- стимулирование и мотивация освоения и внедрения новых образовательных технологий, эффективных приемов и методов работы с одаренными детьми.

### **III. Блок психологического сопровождения одаренных учащихся**

Психологическое сопровождение включает в себя:

#### **1. Диагностический компонент:**

- Идентификация интеллектуально одаренных детей.

- Изучение внутреннего мира одаренных детей.

#### **2. Психопрофилактический компонент:**

- Массовая, «первичная» психопрофилактика, направленная на предупреждение любого возможного неблагополучия и обеспечения безопасности психологического здоровья всех детей. Реализуется через создание организационно-педагогических условий, соответствующих требованиям безопасности психологического здоровья детей (создание предметно-пространственной среды, оптимизация стиля педагогического общения и т.д.).

- «Предкризисная психопрофилактика», своевременно и эффективно предупреждающая возможные неблагоприятные последствия «кризисов» в жизни ребенка. Реализуется через создание условий для благополучного прохождения кризисных периодов в жизни ребенка.

- «Локальная (актуальная, оперативная) психопрофилактика», обеспечивающая предупреждение возможных неблагоприятных последствий

предстоящих в жизни детей событий. Реализуется через организацию работы по созданию условий для благополучного протекания адаптационного периода: при поступлении в учебное заведение, при подготовке детей к вузовскому и послевузовскому обучению.

□ «Индивидуальная психопрофилактика», которая направлена на предупреждение возможных неблагоприятных последствий индивидуального, особенного развития ребенка. Реализуется через индивидуальные превентивные программы, разрабатываемые психолого-педагогическим консилиумом.

**3. Психологическое просвещение и консультирование.** Основными формами работы являются:

□ массовая пропаганда и распространение психолого-педагогических знаний (непрерывная систематическая индивидуальная и групповая работа (семинары) с педагогами, творческие лаборатории)

□ адресная работа по приобщению субъектов образовательного процесса к актуальным для них психолого-педагогическим знаниям, расширению и углублению их представлений об особенностях психологии одаренного ребенка (родительские собрания, индивидуальные консультации).

**4. Психологическая развивающая работа с детьми.** Включает в себя реализацию психологических программ по развитию внутреннего мира одаренных учащихся.

**5. Психологическое сопровождение педагогов,** работающих с одаренными учащимися.

## **Этапы работы по программе**

### **1 этап – подготовительный**

**Содержанием работы** на данном этапе является:

1. Разработка концепции медико-психолого-педагогического сопровождения и исследования одаренных детей.

2. Разработка критериев идентификации интеллектуальной одаренности.

3. Подбор диагностического инструментария:

□ отбор методов функциональной и лабораторной диагностики для оценки состояния здоровья, исследования адаптационного потенциала, нейрогуморальных и вегетативных механизмов регуляции у одаренных детей;

□ отбор диагностических методик для определения уровня общеобразовательной и профильной (углубленной) подготовки учащихся, а также сформированности умений и навыков по уровню развития исследовательской культуры одаренных школьников;

□ отбор диагностических методик для изучения внутреннего мира одаренных учащихся.

4. Составление плана проведения медицинских осмотров (первичного, промежуточных и т.д.) и этапности проведения инструментальных и лабораторных исследований, отбор специалистов, закупка реактивов.

5. Идентификация интеллектуально одаренных детей.

6. Формирование групп интеллектуально одаренных учащихся, продуктивно реализующих свой потенциал (имеющих реальные достижения), интеллектуально одаренных учащихся, не реализующих свой потенциал, и среднеинтеллектуальных учащихся.

7. Разработка психологических программ по развитию внутреннего мира, учитывающих специфику развития одаренных детей.

8. Разработка комплекса индивидуальных и групповых программ медицинской поддержки реабилитации одаренных школьников в учебно-воспитательный процесс.

9. Разработка критериев профессионально-личностной подготовки педагогических кадров для обеспечения качественного обучения одаренных детей.

10. Обеспечение гибкости и вариативности образовательного процесса по содержанию, формам и методам: создание научно обоснованных разноуровневых программ, позволяющих гибко простроить индивидуальные образовательные траектории, освоение новых педагогических технологий.

11. Создание обогащенной школьной образовательной среды, особых материально-технических и организационных условий.

Идентификация интеллектуальной одаренности осуществляется с помощью следующих **методов**: теста интеллекта Р. Кеттелла, адаптированного варианта набора креативных тестов Ф. Вильямса в обработке Е.Е. Туник, оценки достижений, экспертного оценивания и метода наблюдения.

Профессионально-личностная подготовка квалифицированных педагогических кадров для работы с одаренными детьми осуществляется с помощью изучения и анализа опыта зарубежной и отечественной практики обучения одаренных детей, обеспечение комплексного характера обучения педагогов.

Обогащение образовательной среды осуществляется с помощью обеспечения связи с учреждениями науки и культуры, привлечения специалистов для работы с одаренными детьми, создание специальных мест для организации научно-исследовательской деятельности, пополнение библиотечного фонда, обеспечение интернет-ресурсами.

В качестве **прогнозируемых результатов работы** на данном этапе можно выделить:

□ Концепция медико-психолого-педагогического сопровождения и исследования одаренных детей;

□ Комплекс диагностических методов (клинико-генеалогических, клинико-анамнестических, функциональных и лабораторных) для комплексной оценки состояния здоровья одаренных детей, исследования их

адаптационного потенциала, нейрогуморальных и вегетативных механизмов регуляции.

- Комплекс диагностических методик для определения уровня общеобразовательной и профильной (углубленной) подготовки учащихся, а также сформированности умений и навыков по уровню развития исследовательской культуры одаренных школьников.

- Комплекс диагностических методик для изучения внутреннего мира одаренных учащихся.

- Сформированные группы интеллектуально одаренных учащихся, продуктивно реализующих свой потенциал (имеющих реальные достижения), интеллектуально одаренных учащихся, не реализующих свой потенциал, и среднеинтеллектуальных учащихся;

- Пакет научно обоснованных разноуровневых программ, позволяющих гибко простроить индивидуальные образовательные траектории одаренных учащихся;

- Комплекс новых образовательных технологий (развивающего, опережающего, личностно-ориентированного обучения, ресурсов интернет-технологий), позволяющих раскрыть и развить творческий потенциал одаренного ребенка;

- Новые принципы обучения: индивидуализации; мини-макс (минимальное участие учителя, максимальное разнообразие предоставляемых образовательных возможностей ребенку); свободы выбора (доп. образовательных услуг, помощи, наставничества); интеграции и экологизации обучения; создания обогащенной образовательной среды.

- Психологические программы по развитию и обогащению внутреннего мира личности одаренных учащихся.

- Создание современной научно-методической и материально-технической базы для обеспечения комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения одаренных учащихся.

**Необходимыми условиями работы** на данном этапе являются:

1. Кадровые ресурсы – специалисты для проведения идентификации одаренности и разработки программ медико-психолого-педагогического сопровождения одаренных учащихся:

- Научного центра здоровья семьи и репродукции человека Сибирского отделения Российской академии медицинских наук.

- «Лаборатории педагогического творчества Иркутского государственного университета».

- «Лаборатории психологии одаренности и способностей Иркутского государственного педагогического университета».

- МОУ «Лицей ИГУ г. Иркутска».

2. Материальные ресурсы – научно-методическая база Научного центра здоровья семьи и репродукции человека Сибирского отделения Российской академии медицинских наук, «Лаборатории педагогического творчества Иркутского государственного университета», «Лаборатории психологии одаренности и способностей Иркутского государственного

педагогического университета», МОУ «Лицей ИГУ г. Иркутска» для разработки программ; материально-техническая база лицея для проведения идентификации интеллектуально одаренных учащихся.

3. Временные ресурсы – 4 месяца.

## 2 этап – диагностический

**Содержанием работы** на данном этапе является комплексное изучение внутреннего мира, состояния психосоматического здоровья одаренных детей, выявление факторов риска формирования психосоматических расстройств, исследование адаптационного потенциала, нейрогуморальных и вегетативных механизмов регуляции у одаренных учащихся.

Диагностическое исследование проводится всеми специалистами, участвующими в сопровождении одаренных учащихся: медиками, психологами и педагогами (см. рис. 1).



Рис. 1. Схема комплексного изучения одаренных учащихся

**Медицинская диагностика** предполагает изучение состояния здоровья одаренных детей, выявление факторов риска формирования психосоматических расстройств, исследование адаптационного потенциала, нейрогуморальных и вегетативных механизмов регуляции у одаренных детей.



В процессе медицинской диагностики используются следующие **методы:**

Клинико-анамнестические, клинико-генеалогические:

- Анкетирование;
- Консультативные осмотры специалистов.

Функциональные:

- исследование адаптационного потенциала (ЭКГ + проба с физической нагрузкой; кардиоинтервалография, оценка исходного вегетативного статуса);
- УЗИ щитовидной железы;
- УЗДГ экстракраниальных сосудов;
- ЭЭГ с функциональными пробами и исследованием когнитивных вызванных потенциалов;
- Суточное мониторирование ЭКГ по Холтеру;
- Суточное мониторирование АД.

Биохимические исследования:

- Микроэлементный состав плазмы;
- Гормональный фон;
- Исследование окислительного стресса;
- Витаминный состав плазмы;
- Липидограмма 1-2 уровня;
- Уровень мочевой кислоты крови.

**Педагогическая диагностика** направлена на изучение интересов и склонностей учащихся, определение вида одаренности, формы ее проявления. Она ориентируется на:

- определение результатов обучения;
- внутреннюю и внешнюю коррекцию оценки результатов обучения;
- мотивацию с помощью поощрения за успехи в учебе и творческой деятельности;

Задачами педагогической диагностики являются:

- 1) выявление относительного уровня развития учащихся;
- 2) анализ изменения общего уровня интеллектуального развития под влиянием определённых воздействий;
- 3) выявление потенциальных возможностей развития.

**В процессе педагогической диагностики используются** целенаправленные наблюдения за учебной и внеурочной деятельностью обучающихся, имеющих склонность и показывающих высокую результативность в различных областях деятельности путем анализа результатов различных конкурсных мероприятий, результатов умственного труда, методов экспертной оценки учителей и родителей.

Педагогическая диагностика предполагает:

- сбор данных,
- сравнение,
- анализ,
- прогнозирование,
- интерпретацию,

- доведение до сведения учащихся (их родителей) результатов диагностической деятельности,
- контроль за воздействием на учащихся различных диагностических методов,
- определение качества результатов измерения.

Важнейшими критериями, позволяющими дать объективную оценку качеству измерения, являются объективность, надежность, валидность. Важнейшими принципами диагностирования являются объективность, систематичность, наглядность (гласность).

В процессе педагогической диагностики используются следующие **методы:**

- Педагогическое наблюдение.
- Анализ результатов конкурсного отбора (в том числе на приемном собеседовании).
- Анализ продуктов деятельности.
- Экспертное оценивание.
- Проведение внеурочных конкурсов, олимпиад и т.п.
- Анкетирование родителей.

**Психологическая диагностика** предполагает изучение внутреннего мира одаренных учащихся. Основными направлениями психологической диагностики являются:

1. изучение открытости внутреннего мира (картины мира, открытости познавательной позиции, субъективного одиночества, эмоционально-оценочных параметров восприятия другого человека, механизмов психологических защит и копинг-стратегий);
2. изучение самоорганизации (доминирующие психические состояния, репрезентации внутреннего мира, характера самоотношения, гомеогетеростазики внутреннего мира);
3. изучение ценностно-смысловой сферы личности (инструментальные и терминальные ценности, система жизненных смыслов, индивидуального образа цели, системы представлений и отношений к собственной личности).

В процессе психологической диагностики используются следующие **методы:** для изучения особенностей восприятия человека человеком используется методика, разработанная под руководством Т.А. Климонтовой И.А. Шишкиной, механизмы психологической защиты изучаются посредством методики «Индекс жизненного стиля» Р. Плучека, Г. Келлермана, Г. Конте. Копинг-стратегии изучаются с помощью методики для психологической диагностики копинг-механизмов Е. Хейма, в адаптации Л.И. Вассермана. Для исследования самосознания применяются: тест-опросник самоотношения, разработанный В.В. Столиным, С.Р. Пантлеевым, и проективная методика «Косвенного исследования структуры самооценки» Е.Т. Соколовой, Е.О.Федотовой, методика «Кто Я?» М. Куна и Т. Мак-Партланда для изучения «Я-образа»; уровень притязаний изучается методикой «Уровень притязаний» Л.В. Бороздиной; для изучения локуса контроля используется методика «Уровень субъективного контроля» Е.Ф.

Бажина, самооценка изучается с помощью методики «Самооценка» Б.А. Сосновского. Исследование картины мира (объективированности-субъективированности ментальных репрезентаций) проводится с применением семантического дифференциала, рисуночной ассоциативной методики «Картина мира» разработанной Т.А. Климонтовой, Е.А. Лолой, методики «Идеальный компьютер» М.А. Холодной. «Простота-сложность» внутреннего мира исследуется с помощью методики «Карта внутренней страны» Т. Зинкевич-Евстигнеевой. Субъективное одиночество изучается с помощью опросника уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона. Характеристики психических состояний исследуются при помощи методики определения доминирующего состояния Л.В. Куликова и методика «Рельеф психического состояния» А.О. Прохорова.

В качестве **прогнозируемых результатов работы** на данном этапе можно выделить:

□ Клинико-лабораторный анализ состояния здоровья одаренных учащихся:

— данные о показателях общей заболеваемости и распространенности психосоматических расстройств среди одаренных детей 15-17 лет, сравнение их с общепопуляционными;

— результаты исследования адаптационного потенциала, а также нейрогуморальных механизмов регуляции деятельности внутренних органов в динамическом аспекте в ходе интенсивного обучения в старших классах лицея;

— факторы риска формирования психосоматических отклонений у одаренных детей на фоне интенсификации образовательного процесса.

□ Педагогический анализ интересов и склонностей, формы проявления одаренности, сформированности у одаренных учащихся общеучебных навыков: мыслительных, умения самостоятельно работать с источниками информации, умения, связанные с культурой устной и письменной речи, исследовательских умений и навыков.

□ Психологический анализ состояния и структуры внутреннего мира одаренных детей.

**Необходимыми условиями работы** на данном этапе являются:

1. Кадровые ресурсы – специалисты проведения комплексного изучения внутреннего мира, достижений и состояния физического здоровья и нейрогуморальных механизмов одаренных учащихся:

□ Научного центра здоровья семьи и репродукции человека Сибирского отделения Российской академии медицинских наук.

□ «Лаборатории педагогического творчества Иркутского государственного университета».

□ «Лаборатории психологии одаренности и способностей Иркутского государственного педагогического университета».

□ МОУ «Лицей ИГУ г. Иркутска».

2. Материальные ресурсы – материальная база Научного центра здоровья семьи и репродукции человека Сибирского отделения Российской

академии медицинских наук, включающая аппаратуру, установки, реактивы, помещения для проведения медицинского обследования; материально-техническая база лицея для проведения педагогического и психологического обследования; психодиагностический инструментарий

3. Временные ресурсы – 8 месяцев.

### **3 этап – формирующий**

**Содержанием работы** на данном этапе является организация психолого-педагогической и реабилитационно-профилактической работы с одаренными учащимися.

Целенаправленное воздействие на данном этапе осуществляется всеми специалистами, участвующими в сопровождении одаренных учащихся: медиками, психологами и педагогами (см. рис. 2).



Рис. 2. Схема формирующего воздействия

Внедрение комплекса индивидуальных и групповых программ **медицинской поддержки** реабилитации одаренных школьников в образовательный процесс осуществляется специалистами Научного центра

здоровья семьи и репродукции человека Сибирского отделения Российской академии медицинских наук.

Первоначально на основании полученных при первичной диагностике данных производится отбор детей, имеющих показания к углубленному медицинскому обследованию и лечению в условиях стационара. Последующее стационарное обследование и лечение осуществляется на базе отделений клиники.

На основании результатов обследования выделяются:

1. Группы детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья, а также какие-либо ПСР и с ними проводится комплекс медицинских коррекционных мероприятий.

2. Группы риска по формированию ПСР, с которыми проводится комплекс профилактических мероприятий.

Также в ходе работы проводятся промежуточные медицинские обследования с целью мониторинга состояния здоровья и функционирования основных систем организма в условиях интенсивной учебной нагрузки. Осуществляется выявление факторов риска формирования ПСР у одаренных детей, разделение их на немодифицируемые и модифицируемые с целью минимизации воздействия последних. На основании таких обследований постоянно разрабатываются и реализуются индивидуальные и групповые программы профилактики и реабилитации с учетом групп здоровья, групп риска возникновения ПСР и имеющих отклонений.

Важным направлением работы является также проведение просветительской работы с учащимися по основным направлениям выявленных проблем.

Модернизация системы **работы педагогов** с одаренными учащимися осуществляется педагогами лица через:

- Лекционно-семинарскую систему обучения.
- Внедрение в систему обучения одаренных учащихся инновационных педагогических технологий.
- Выстраивание индивидуальных образовательных траекторий.
- Использование развивающего, опережающего, личностно-ориентированного, интегративного подхода.
- Внедрение новых принципов обучения: индивидуализации, мини-макс (минимальное участие учителя, максимальное разнообразие предоставляемых образовательных возможностей), свободы выбора (дополнительных образовательных услуг, помощи, наставничества), интеграции и экологизации обучения.
- Широкое распространение групповых форм работы.
- Внеурочную деятельность: факультативы, кружки, конкурсы, интеллектуальные марафоны.
- Систему спецкурсов.
- Увеличение доли занятий с трансформативным и эвристически-исследовательским характером работы.

□ Включение работы с одаренными детьми в приоритетные направления в систему научно-методической и опытно-экспериментальной работы учителей.

Особая роль отводится использованию системы исследовательской работы одаренных учащихся, проведению научно-практических конференций.

Основными **методами работы педагогов** с одаренными учащимися на формирующем этапе являются:

1. Проектные методы.
2. Исследовательские методы.
3. Методы активного социально-психологического обучения: групповые дискуссии, мозговые штурмы, кейс-стади, круглые столы и т.д.
4. Практические работы.
5. Технологии проблемного обучения.
6. Обучение в «малых группах» и др.

В процессе педагогической работы с одаренными детьми используются следующие **авторские программы**:

1. Программа развития лица на 2000-2005 гг. «Оптимизация учебно-воспитательного процесса на основе принципов непрерывности и преемственности в системе «Лицей-вуз-наука». Авторы-разработчики: Розова Т.И., к.х.н., директор лица ИГУ Кузьмина Е.Ю., к.ф.-м.н., заместитель директора по учебно-воспитательной работе лица ИГУ Розова О.Ф., к.х.н., заместитель директора по воспитательной работе лица ИГУ Лиханова Л.Д., заместитель директора по научно-методической работе лица ИГУ. Научный руководитель – Алаева Н.А., начальник департамента образования г. Иркутска

2. Программа эксперимента на 2000-2005 гг. «Развитие творческого потенциала одаренных детей в рамках образовательного процесса в лицее ИГУ». Авторы-разработчики: директор лица ИГУ Кузьмина Е.Ю., к.ф.-м.н, заместитель директора по учебно-воспитательной работе лица ИГУ Розова Т.И., к.х.н. Научный руководитель – Кузьмин О.В., к.ф.-м.н, доцент кафедры экспериментальной и практической психологии ИГУ, заведующий лабораторией педагогического творчества ИГУ, заслуженный учитель РФ. Зарегистрирована областным экспертным советом по инновационной деятельности 03.07.2001 г.

3. Программа развития лица на 2005 - 2009 гг. «Новое поколение 21 века». Авторы-разработчики Костин А.К., к.п.н., доцент, заместитель начальника ГУОиПО, заслуженный учитель РФ; Кузьмин О.В., д.ф.-м.н., заведующий лабораторией педагогического творчества ИГУ, заслуженный учитель РФ; Кузьмина Е.Ю., к.ф.-м.н, директор МОУ Лицея ИГУ. Утверждена решением областного экспертного совета по инновационной и опытно-экспериментальной деятельности главного управления общего и профессионального образования 17.12.2005 г.

4. Подпрограмма «Управление качеством образования» к программе развития «Новое поколение 21 века». Авторы-разработчики: Кузьмина Е.Ю., к.ф.-м.н, директор МОУ Лицея ИГУ; Малюгина О.В., заместитель директора

по учебно-воспитательной работе МОУ Лицея ИГУ; Осипенко Л.А., к.ф.-м.н., заместитель директора по УВР лицея ИГУ; Шмидт Е.Н., заместитель директора по научно-методической работе МОУ Лицея ИГУ. Научный руководитель – Кузьмин О.В., д.ф.-м.н, профессор, заведующий лабораторией педагогического творчества ИГУ. Программа отмечена дипломом победителя городского конкурса «Лучшая авторская педагогическая разработка 2008» в номинации «Лучшая комплексно-целевая программа по управлению качеством образования».

5. Комплексно-целевая программа на 2006-2010 гг. «Развитие творческого потенциала интеллектуально одаренных учащихся». Авторы-разработчики: Кузьмин О.В., д.ф.-м.н., профессор, заведующий лабораторией педагогического творчества ИГУ, заслуженный учитель РФ; Кузьмина Е.Ю., к.ф.-м.н., доцент, директор МОУ Лицея ИГУ г. Иркутска.

6. Программа «Информатизация образовательного процесса». Авторы-разработчики: Малюгина О.В., заместитель директора по учебно-воспитательной работе МОУ лицея ИГУ; Осипенко Л.А., к.ф.-м.н., заместитель директора по учебно-воспитательной работе МОУ лицея ИГУ.

7. Подпрограмма «Психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса» к программе развития «Новое поколение 21 века». Авторы-разработчики: Долгушина Г.С., психолог МОУ лицея ИГУ; Бессарабов Н.А., психолог МОУ Лицея ИГУ. Научный руководитель – Саправнкова Т.А., к.психол.н., зам. декана Сибирско-Американского факультета ИГУ.

8. Комплексно-целевая программа «Здоровье» к программе развития «Новое поколение 21 века». Автор-разработчик: Молокова М.В., заместитель директора по основам безопасности жизнедеятельности.

9. Комплексно-целевая программа «Развитие воспитательной системы лицея» к программе развития «Новое поколение 21 века». Авторы-разработчики: Кузьмина Е.Ю., к.ф.-м.н., доцент, директор МОУ Лицея ИГУ г. Иркутска; Кузнецова Н.Н., заместитель директора по воспитательной работе МОУ Лицея ИГУ; Поливанова Н.Н., к.г.н., заведующая кафедрой воспитательной работы МОУ Лицея ИГУ г. Иркутска.

Разработка и внедрение **психологических программ** по развитию внутреннего мира, учитывающих специфику развития одаренных детей, осуществляется сотрудниками кафедры психодиагностики и дисциплин специализации Иркутского государственного педагогического университета и аспирантами Сибирской академии права, экономики и управления.

Психологическое воздействие осуществляется с помощью следующих программ:

1. Авторская программа «Обогащение картины мира и мировоззрения одаренных детей» Лолы Е.В., дипломницы Сибирской академии права, экономики и управления, Климонтовой Т.А., кандидата психологических наук, доцента Иркутского государственного педагогического университета.

2. Авторская программа «Обучение регуляции неравновесных психических состояний» Дубровиной С.В., аспиранта Сибирской академии

права, экономики и управления, Климонтовой Т.А., кандидата психологических наук, доцента Иркутского государственного педагогического университета.

3. Авторская программа «Обогащение ценностно-смысловой сферы одаренных детей» Спешиловой Т.С., аспиранта Сибирской академии права, экономики и управления, Климонтовой Т.А., кандидата психологических наук, доцента Иркутского государственного педагогического университета.

4. Авторская программа «Развитие эмоционального интеллекта интеллектуально одаренных подростков» Чумаковой Е.Ю., аспиранта Сибирской академии права, экономики и управления, Климонтовой Т.А., кандидата психологических наук, доцента Иркутского государственного педагогического университета.

5. Авторская программа «Садовая терапия в работе с одаренными детьми» Пескова В.П., кандидата психологических наук, доцента Иркутского государственного педагогического университета.

6. Авторская программа «Психомоторная коррекция психического развития одаренного ребенка» Бурзуновой Е.А., старшего преподавателя Иркутского государственного педагогического университета.

Работа в рамках данных программ реализуется в групповой и индивидуальной формах. Программы разработаны на основании интегративного подхода в рамках основных психологических направлений гуманистической психологии. Таким образом, в работе психологов с одаренными детьми используются **методы** гуманистической психологии, неклинической гештальт-терапии, арт-терапии, позитивной терапии, садотерапии и т.д.

Также в содержание работы психологов входит психологическое сопровождение педагогов, работающих с одаренными детьми. Работа с педагогами включает в себя психологическое просвещение, психологическое консультирование, тренинги личностного роста.

**Основными методами работы с педагогами** на формирующем этапе являются:

1. Психологическое просвещение и консультирование осуществляется с помощью групповых (семинары, групповые консультации) и индивидуальных (адресные индивидуальные консультации) форм работы. Основными целями психологического просвещения является повышение уровня профессиональной компетентности по вопросам психологии одаренности и обучение методам и приемам работы с одаренными учащимися.

2. Организация научно-исследовательской деятельности с последующим обсуждением и обменом опытом.

3. Прохождение стажировки.

Реализация программы предполагает учет взаимосвязи всех составляющих пространства ОУ и пространств развития его субъектов: педагогов, детей, специалистов. Работа специалистов (медиков и психологов) строится на основе кооперации с ответственными субъектами образования – педагогами. Взаимодополняемость позиций психолога, педагога и медика в



подходе к ребенку, их тесное сотрудничество на всех стадиях работы рассматривается как необходимое условие обеспечения работы.

Эффективность работы достигается за счет **организации медико-психолого-педагогического взаимодействия** в работе с одаренными учащимися в условиях инновационного учебного заведения.

**Совместная работа** включает в себя:

- сопряженность предельных профессиональных целей и ценностей (медики, педагоги и психологи становятся единомышленниками); взаимодополняемость позиций психологов, педагогов и медиков, их тесное сотрудничество на всех стадиях работы. При этом четко различаются функции и возможности: педагог не подменяет психолога, а психолог – педагога. Они могут успешно сотрудничать лишь при условии четкого выполнения своих функциональных обязанностей и доброжелательном доверии друг к другу;

- совместное проектирование в поле насыщенного полисубъектного взаимодействия;

- активное взаимодействие в медико-психолого-педагогических консилиумах.

**Медико-психолого-педагогический консилиум** является наиболее эффективной формой сотрудничества медиков, педагогов и психологов. Целью консилиума является определение стратегии и тактики деятельности, разработка конкретных программ работы.

В задачи консилиума входит:

1. Установление основных причин, препятствующих самореализации одаренных детей.

2. Поиск адекватных, оптимальных медико-психолого-педагогических средств, обеспечивающих снижения риска неблагоприятных изменений в развитии личности, улучшение состояния здоровья ребенка.

3. Разработка индивидуальных образовательных траекторий, конкретных программ действий и взаимодействия всех специалистов, отвечающих за состояние и развитие одаренного ребенка.

В качестве **прогнозируемых результатов работы** на данном этапе можно выделить:

- Оптимизация физического, психического и психологического здоровья одаренных детей.

- Обогащение картины мира и мировоззрения одаренных учащихся.

- Самодостаточная саморегуляция одаренными детьми своих неравновесных психических состояний.

- Обогащение ценностно-смысловой сферы одаренных учащихся.

- Самодетерминация собственной активности и деятельности одаренными учащимися в условиях различных культурных и образовательных сред.

- Качественное изменение менталитета учителя (от транслятора знаний – к тьютерству, наставничеству, партнерским отношениям).

- Повышение уровня успеваемости по общеобразовательным и профильным предметам.
- Развитие образовательных навыков и умений: мыслительных, работы с книгами и другими источниками информации, связанных с культурой устной и письменной речи, исследовательских.
- Развитие способности к самообразованию.
- Реальные достижения одаренных учащихся (участие в конкурсах и мероприятиях различного уровня и т.д.).

**Необходимыми условиями работы** на данном этапе являются:

1. Кадровые ресурсы – специалисты для реализации формирующего воздействия:
  - Научного центра здоровья семьи и репродукции человека Сибирского отделения Российской академии медицинских наук.
  - «Лаборатории педагогического творчества Иркутского государственного университета».
  - «Лаборатории психологии одаренности и способностей Иркутского государственного педагогического университета».
  - МОУ «Лицей ИГУ г. Иркутска».
2. Материальные ресурсы – материальная база Научного центра здоровья семьи и репродукции человека Сибирского отделения Российской академии медицинских наук, включающая аппаратуру, установки, реактивы, помещения для проведения медицинской реабилитации; материально-техническая база лицея для проведения психолого-педагогической работы.
3. Временные ресурсы – 9 месяцев.

#### **4 этап – аналитический**

**Содержанием работы** на данном этапе является обобщение и анализ результатов реализации программы.

В качестве основных **методов работы** на данном этапе можно выделить:

1. аналитические методы: качественный и количественный анализ;
2. методы математико-статистической обработки данных и наглядного представления результатов: корреляционный анализ, расчет стандартного отклонения, определение непараметрических статистических критериев: U-критерия Манна-Уитни,  $\chi^2$ -критерия Пирсона, W-критерия Вилкоксона, диаграммы, графики, таблицы.

В качестве **прогнозируемых результатов работы** на данном этапе можно выделить:

- Получение информации о структуре, распространенности, факторах риска и особенностях формирования психосоматических расстройств среди одаренных детей

□ Определение зависимости уровня распространенности психосоматических расстройств от вида одаренности, от возраста и пола одаренного ребенка.

□ Оценка роли процесса обучения в школах с повышенными требованиями к ребенку в изменении функционального состояния основных систем организма и в дальнейшем формировании той или иной соматической патологии.

□ Изучение зависимости изменений показателей гормонального, микроэлементного статуса, а также параметров перекисного окисления и антиоксидантной защиты от вида одаренности, продолжительности и тяжести психосоматических расстройств у одаренных детей.

□ На основании полученных результатов клинического, лабораторного и инструментального методов обследования будут выявлены особенности формирования тех или иных ПСР и создана программа ранней профилактики ПСР у детей, обучающихся в школах с повышенными требованиями.

□ Получение информации о специфике внутреннего мира одаренного ребенка.

□ Оценка эффективности практической апробации психологических программ по развитию внутреннего мира, учитывающих специфику развития одаренных детей, комплекса медицинских реабилитационных мероприятий, внедрения инновационных педагогических технологий.

□ Систематизация работы ОУ с одаренными учащимися.

□ Публикация серии статей в местных и центральных изданиях.

□ Публикация основных результатов работы в форме коллективной монографии.

□ Создание ресурсного межотраслевого центра, реализующего медицинское, психологическое и педагогическое направления деятельности в работе с одаренными детьми.

**Необходимыми условиями работы** на данном этапе являются:

1. Кадровые ресурсы – специалисты для аналитической работы:

□ Научного центра здоровья семьи и репродукции человека Сибирского отделения Российской академии медицинских наук.

□ «Лаборатории педагогического творчества Иркутского государственного университета».

□ «Лаборатории психологии одаренности и способностей Иркутского государственного педагогического университета».

□ МОУ «Лицей ИГУ г. Иркутска».

2. Материальные ресурсы – программы статистической обработки данных.

3. Временные ресурсы – 4 месяца.

#### **Средства контроля**

□ Собеседование с педагогами, одаренными учащимися и их родителями.

□ Анкетирование педагогов, учащихся, родителей.

- Тестирование педагогов (методики: «Уровень коммуникабельности», «Коммуникативная культура педагога глазами старшеклассников», «Оценка профессиональной направленности личности учителя», «Самооценка творческого потенциала личности», «Самооценка профессиональной педагогической мотивации», «Самооценка парциальной направленности личности учителя»).
- Тестирование одаренных учащихся (см. методики выше).
- Экспертное оценивание педагогов и учащихся.

### Календарный план реализации программы

Сроки реализации проекта	Конечная продукция
<p>1 этап - подготовительный: Январь 2009 – апрель 2009</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Концепция медико-психолого-педагогического сопровождения и исследования одаренных детей.</li> <li>2. Комплекс диагностических методов (клинико-генеалогических, клинико-анамнестических, функциональных и лабораторных) для комплексной оценки состояния здоровья одаренных детей, исследования их адаптационного потенциала, нейрогуморальных и вегетативных механизмов регуляции.</li> <li>3. Комплекс диагностических методик для определения уровня общеобразовательной и профильной (углубленной) подготовки учащихся, а также сформированности умений и навыков по уровню развития исследовательской культуры одаренных школьников.</li> <li>4. Комплекс диагностических методик для изучения внутреннего мира одаренных учащихся</li> <li>5. Сформированные выборки интеллектуально одаренных учащихся, продуктивно реализующих свой потенциал (имеющих реальные достижения), интеллектуально одаренных учащихся, не реализующих свой потенциал, и среднеинтеллектуальных учащихся;</li> <li>6. Пакет научно обоснованных разноуровневых программ, позволяющих гибко простроить индивидуальные образовательные траектории одаренных учащихся.</li> <li>7. Комплекс новых образовательных технологий (развивающего, опережающего, личностно-ориентированного обучения, ресурсов интернет-технологий), позволяющих раскрыть и</li> </ol>

	<p>развить творческий потенциал одаренного ребенка.</p> <p>8. Новые принципы обучения: индивидуализации; мини-макс (минимальное участие учителя, максимальное разнообразие предоставляемых образовательных возможностей ребенку); свободы выбора (доп. образовательных услуг, помощи, наставничества); интеграции и экологизации обучения; создания обогащенной образовательной сред.</p> <p>9. Психологические программы по развитию и обогащению внутреннего мира личности одаренных учащихся.</p> <p>10. Создание современной научно-методической и материально-технической базы для обеспечения комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения одаренных учащихся.</p>
<p>2 этап – диагностический: Май 2009 – декабрь 2009</p>	<p>1. Клинико-лабораторный анализ состояния психосоматического здоровья одаренных учащихся:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— данные о показателях общей заболеваемости и распространенности психосоматических расстройств среди одаренных детей 15-17 лет, сравнение их с общепопуляционными;</li> <li>— результаты исследования адаптационного потенциала, а также нейрогуморальных механизмов регуляции деятельности внутренних органов в динамическом аспекте в ходе интенсивного обучения в старших классах лицея;</li> <li>— факторы риска формирования психосоматических отклонений у одаренных детей на фоне интенсификации образовательного процесса.</li> </ul> <p>2. Педагогический анализ интересов и склонностей, формы проявления одаренности, сформированности у одаренных учащихся общеучебных навыков: мыслительных, умения самостоятельно работать с источниками информации, умения, связанные с культурой устной и письменной речи, исследовательских умений и навыков.</p> <p>3. Психологический анализ состояния и структуры внутреннего мира одаренных детей.</p>

<p>3 этап – формирующий: Январь 2010 – октябрь 2010</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Оптимизация физического, психического и психологического здоровья одаренных детей.</li> <li>2. Обогащение картины мира и мировоззрения одаренных учащихся.</li> <li>3. Самодостаточная саморегуляция одаренными детьми своих неравновесных психических состояний.</li> <li>4. Обогащение ценностно-смысловой сферы одаренных учащихся.</li> <li>5. Самодетерминация собственной активности и деятельности одаренными учащимися в условиях различных культурных и образовательных сред.</li> <li>6. Качественное изменение менталитета учителя (от транслятора знаний – к тьютерству, наставничеству, партнерским отношениям).</li> <li>7. Повышение уровня успеваемости по общеобразовательным и профильным предметам.</li> <li>8. Развитие образовательных навыков и умений: мыслительных, работы с книгами и другими источниками информации, связанных с культурой устной и письменной речи, исследовательских.</li> <li>9. Развитие способности к самообразованию.</li> <li>10. Реальные достижения одаренных учащихся (участие в конкурсах и мероприятиях различного уровня и т.д.).</li> </ol>
<p>4 этап – аналитический: Октябрь 2010 – январь 2011</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Информация о структуре, распространенности, факторах риска и особенностях формирования психосоматических расстройств среди одаренных детей</li> <li>2. Информация о зависимости уровня распространенности психосоматических расстройств от вида одаренности, от возраста и пола одаренного ребенка.</li> <li>3. Оценка роли процесса обучения в школах с повышенными требованиями к ребенку в изменении функционального состояния основных систем организма и в дальнейшем формировании той или иной соматической патологии.</li> <li>4. Информация о зависимости изменений показателей гормонального, микроэлементного статуса, а также параметров перекисного окисления и антиоксидантной защиты от вида одаренности, продолжительности и тяжести психосоматических расстройств у одаренных</li> </ol>

	<p>детей.</p> <p>5. Информация об особенностях формирования тех или иных ПСР.</p> <p>6. Программа ранней профилактики ПСР у детей, обучающихся в школах с повышенными требованиями.</p> <p>7. Информация о специфике внутреннего мира одаренного ребенка.</p> <p>8. Публикация серии статей в местных и центральных изданиях.</p> <p>9. Публикация основных результатов работы в форме коллективной монографии.</p> <p>10. Создание ресурсного межотраслевого центра, реализующего медицинское, психологическое и педагогическое направления деятельности в работе с одаренными детьми.</p>
--	---

### **Обоснование возможности реализации программы в соответствии с законодательством об образовании**

Основаниями для разработки программы являются следующие законодательные документы:

1. Закон РФ от 10.07.1992 г. № 3266-1 «Об образовании».
2. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в РФ».
3. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-р «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».
4. Постановление Правительства РФ от 23.12.2005 г. № 803 «О Федеральной программе развития образования на 2006-2010 годы».
5. Приказ ГлавУНО Иркутской области от 08.11.95 г. № 603 «Об областном экспертном совете по инновационной деятельности в учреждениях общего, дошкольного, дополнительного образования муниципальных органов управления образованием».
6. Приказ ГлавУНО Иркутской области от 20.02.97 г. № 102 «Об авторских и адаптированных программах».

**В качестве предложений по возможному распространению и внедрению результатов реализации программы в практику можно выделить следующие основные направления работы:**

- Организация конференций регионального и межрегионального уровня с выпуском научных трудов.
- Публикация коллективных монографий.
- Публикация серии учебных и учебно-методических пособий по проблеме детской одаренности.

- Публикация цикла статей в местных и центральных научно-периодических изданиях по проблеме детской одаренности.

- Создание ресурсного межотраслевого центра, реализующего медицинское, психологическое и педагогическое направления деятельности в работе с одаренными детьми.

Реализация предлагаемой комплексной программы предполагает создание реального **механизма обеспечения устойчивости результатов проекта после окончания**, который будет выражаться в:

- Переходе лица на качественно новый уровень работы с одаренными детьми за счет продуктивной работы педагогов и специалистов ОУ, прошедших специальную подготовку в ходе реализации программы, через систему мониторинга, работу медико-психолого-педагогического консилиума, лектория для специалистов и родителей и т.д.

- Построении модели медико-психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающей переход экспериментальной работы в коллективный педагогический опыт специалистов лица.

- Качественном изменении менталитета учителей и специалистов ОУ (от транслятора знаний – к тьютерству, наставничеству, партнерским отношениям).

- Организации системы мониторинга дальнейшей самореализации одаренных учащихся через контакты с системами вузовского и послевузовского образования и т.д.

- Организации на базе лица научно-методических семинаров, конференций по работе с одаренными учащимися.

- Разработке обучающего курса «Комплексная медико-психолого-педагогическая работа с одаренными детьми».

- Создании ресурсного межотраслевого центра, реализующего медицинское, психологическое и педагогическое направления деятельности в работе с одаренными детьми.

Все обучающиеся (их законные представители) и преподаватели (специалисты) выразили согласие на участие в реализации программы (документы прилагаются).