

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Национальный исследовательский Томский государственный университет»

На правах рукописи



Чучалова Ольга Николаевна

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ К САМОРЕАЛИЗАЦИИ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

19.00.01 – Общая психология, психология личности,
история психологии

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
профессор Ключко Виталий Евгеньевич

Томск – 2015

Оглавление

Оглавление	2
Введение.....	3
Глава 1. Теоретико-методологическое обоснование постановки проблемы исследования мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей.....	13
1.1 Проблема самореализации личности в контексте парадигмальной динамики психологической науки	13
1.2 Мотивационная готовность личности как предмет психологического исследования ...	41
1.3 Готовность к самореализации интеллектуальных способностей как общесистемный психологический феномен	52
Глава 2. Исследование особенностей мотивационной готовности учащейся молодежи к реализации своих интеллектуальных способностей на примере решения математических задач	75
2.1 Описание методов и исследовательской выборки	75
2.2 Выраженность интеллектуальных способностей у молодых людей с разной модальностью открытости в мир.....	85
2.3 Особенности синхроничности показателей мотивационной готовности к реализации наличного уровня развития интеллектуальных способностей	103
2.4 Возможности тренинговой программы, направленной на повышение качества и уровня открытости человека в мир	116
Заключение	133
Список литературы	135
Приложение А	155
Приложение Б.....	162
Приложение В.....	163
Приложение Г	179
Приложение Д.....	180
Приложение Е.....	184
Приложение Ж.....	189

Введение

Актуальность проблемы. Историко-психологический анализ позволяет констатировать устойчивый интерес исследователей к тем предикторам человеческого поведения и деятельности, жизнеосуществления в целом, которые представлены наличным кругом его возможностей (задатков, способностей, потенциалов и т.д.). Транспективный анализ показывает, что в современной психологии происходит расширение «масштаба» самих предикторов. Антропологизация психологии, представляя собой одну из «несущих» тенденций развития науки, заявляет о себе появлением в тезаурусе науки таких понятий, как «личностный потенциал», «человеческий потенциал» (Д.А. Леонтьев), «потенциал жизнеосуществления» (И.О. Логинова), «инновационный потенциал человека» (В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, О.М. Краснорядцева). При этом сохраняется одна сквозная проблема: наличие выраженного потенциала не является гарантией его актуализации в том или ином случае. Это существенно снижает роль и значение исследовательских процедур, направленных на выявление истинных возможностей человека, конституируемых этими потенциалами: тщательная и кропотливая работа по операционализации различных предикторов (потенциалов) в определенной степени обесценивается, поскольку сам механизм их актуализации в конкретных условиях жизнедеятельности остается не совсем понятным. В науке возникла настоятельная потребность в обнаружении некоего опосредующего звена, которое интегрировало бы в себе возможности человека, средовые факторы, отвечающие этим возможностям, и особую готовность человека к активному действию, направленному на мир «здесь и теперь». На наш взгляд, возникновение понятия «мотивационная готовность» связано с попытками разрешения противоречия, лежащего в основании указанной проблемы.

На философском уровне эту проблему хорошо прочувствовал М.К. Мамардашвили (1990), предложивший различать простую возможность (потенциал) и потенцию. Потенция есть такая возможность, которая обладает

«силой на свое осуществление». Понятия «пересечение», «сродственность», «сонастроенность», которые использовал философ, фактически оказываются близкими понятию «мотивационная готовность»: с ними связана попытка определить, каким образом человек находит в мире «родственное ему» и «не проходит мимо», а если и проходит, то «это тоже интересная проблема». На уровне конкретной науки (психологии) задача заключается в том, чтобы раскрыть те условия и психологические механизмы, которые позволяют человеку инициативно приступить к реализации своих возможностей «здесь и теперь», т.е. объяснить сам механизм перехода потенциала в потенцию, возможности в действительность.

Степень разработанности проблемы. Понятие «мотивационная готовность» было введено В.Г. Асеевым (1987) как фактор, способствующий «мобилизации сил», превращающий деятельность в субъективно значимую «по типу желательности или по типу необходимости и долженствования». Позднее различные стороны и аспекты мотивационной готовности были раскрыты в работах Авдеевой А.П. (1995), Мельничук А.С. (1996), Масюченко К.К. (1997), Захаровой Л.Н. (1997), Александрова А.Г. (1999), Гилевой И. О. (2000), Корзина А.Б (2005), Гордеевой Т.О. (2006), Неделько Е.Г. (2007), Коптяевой О.Н (2009), Кучерявенко И. А.(2011), Кочнева Е.М. (2011). Л.Н. Захаровой (1997) удалось связать мотивационную готовность с актуализацией у будущего специалиста потребности в личностном и профессиональном саморазвитии в труде.

Установленная связь мотивационной готовности с самореализацией личности представляется нам весьма значимой. Она сближает поднимаемую нами проблему с целевыми установками современной системы образования. В число этих установок входит расширение интеллектуальных, когнитивных, коммуникационных возможностей человека. Не случайно в западноевропейских странах всё чаще употребляется термин «расширение человека» (enhancement of man). Задача психологии заключается в выявлении психологических механизмов такого «расширения». Для нас эта задача выступила в виде конкретной проблемы

выявления места и роли мотивационной готовности в процессах (само)реализации личностью своих возможностей. С учетом этих соображений была сформулирована тема исследования «Мотивационная готовность к самореализации интеллектуальных способностей».

В качестве методологического основания для постановки и решения задачи поиска психологических механизмов самореализации человека, которая осуществляется в форме актуализации имеющихся у человека возможностей при встрече с внешними условиями, в которых они могут быть реализованы, может служить подход, разработанный Э.В. Галажинским и В.Е. Ключко (1999). Самореализация рассматривается в нем как форма, в которой заявляет о себе процесс саморазвития человека, понимаемого в качестве открытой психологической системы. Переход к парадигмальным установкам постнеклассического уровня позволяет представить мотивационную готовность человека к самореализации своих возможностей как его «эмерджентное свойство» (Э. Морен), т.е. как общесистемное качество, релевантное целостному человеку. С другой стороны, мотивационная готовность к самореализации имеющихся возможностей является таким свойством человека, которое проявляется в конкретных актах деятельности и поведения человека, являющимися «избыточными» по отношению к потребностям и мотивам, инициировавшим исходную деятельность.

Объектом исследования выступают интеллектуальные (в том числе, математические) способности человека как предикторы самореализации человека в когнитивной деятельности.

Предмет исследования: мотивационная готовность к самореализации интеллектуальных способностей

Гипотеза. Мотивационную готовность к самореализации интеллектуальных способностей можно рассматривать как эмерджентное свойство человека, определяющее качественные характеристики перевода человеком своих интеллектуальных возможностей в действительность в конкретных условиях жизнеосуществления. Модальность мотивационной готовности, отражающая ее

качественное своеобразие, репрезентирует то, как именно и в какой степени оказываются синхронизированными детерминирующие влияния, имеющие различную природу (открытость человека в мир, опыт самореализации, средовые условия, особенности личности, уровень развития интеллектуальных способностей).

Целью исследования является изучение мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей на примере решения математических задач.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. Провести теоретический анализ проблемы самореализации личности в контексте парадигмальной динамики психологической науки, определить место и роль мотивационной готовности в структуре мотивообразования. Проанализировать основные теоретические подходы и эмпирические исследования интеллектуальных (в частности математических) способностей человека.

2. Разработать программу эмпирического исследования для изучения и описания мотивационной готовности к самореализации интеллектуального потенциала на примере решения математических задач.

2. Выявить варианты синхроничности различных показателей, характеризующих модальность мотивационной готовности, ее качественную (типологическую) специфику.

3. Разработать и апробировать трениговую программу, направленную на повышение качества и уровня открытости человека в мир.

Методологическими и теоретическими предпосылками исследования являются: принципы и положения системной антропологической психологии (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева, Э.В. Галажинский); труды исследователей-психологов, раскрывающие аспекты мотивационной готовности (Л.Н. Захарова, И.О. Гилева, А.Б. Корзин, Т.О. Гордеева, Р.Д. Санжаева, О.М. Краснорядцева) теоретические положения и принципы исследования проблемы интеллектуальных и

математических способностей человека в зарубежной и отечественной психологии (Дж. Равен, Дж. Гилфорд, Г.Ю. Айзенк, Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, М.А. Холодная, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкина, А.С. Седунова, И. Верделин, А.Н. Колмогоров, В.А. Крутецкий, Т.Н. Миракова).

Методы исследования. В работе используются следующие методы, направленные на проверку выдвинутой гипотезы и решение поставленных задач:

- теоретические: анализ научной литературы, отражающей спектр вопросов по проблеме исследования;
- методы сбора эмпирических данных: тест-опросник измерения мотивации достижения (М.Ш. Магомед - Эминов, модификация теста-опросника А. Мехрабиана); методика УСК (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд, модифицированный вариант опросника Дж. Роттера); тест Шварцландера для исследования уровня притязаний; тест SAT-M, адаптированный Б. Койчу; сокращённый вариант невербального теста «Продвинутые Прогрессивные Матрицы» Равена;
- методы качественного анализа и интерпретации результатов исследования;
- методы обработки и интерпретации данных: математические методы статистической обработки данных (на основе программы IBM SPSS Statistics).

Исследование выполнялось в несколько этапов:

Первый этап (2012-2013гг.) - изучение и анализ философской, психологической и педагогической литературы по проблемам исследования, отработка понятийного аппарата исследования, определение целей и задач, формулирование основных гипотез, разработка исследовательской программы, проведение эмпирического исследования.

Второй этап (2013-2014гг.) - количественный и качественный анализ результатов исследования, применение методов математической статистики; разработка и апробация тренинговой программы, направленной на повышения качества и степени открытости в мир.

Третий этап (2014-2015гг.) - обобщение основных результатов эмпирического исследования, анализ результатов апробации тренинговой программы, формулирование выводов, оформление текста диссертации.

Выборка исследования составила 954 человека, из них 450 человек - это ученики 10-11 классов гимназий, лицеев и общеобразовательных школ г. Томска, где в старшей школе существует профильное образование (Томский физико-технический лицей, Академический лицей, Русская классическая гимназия № 2, лицей ТГУ, гимназия №13, СОШ №25, СОШ № 49, СОШ № 58); 504 человека - студенты 1 курса НИ Томского государственного университета обучающиеся на различных факультетах (факультет психологии, исторический факультет, экономический факультет, механико-математический факультет, философский факультет, физический факультет, радиофизический факультет, физико-технический факультет).

Надежность и достоверность данных, полученных в работе, обеспечивается методологической обоснованностью исследования, применением апробированных и валидизированных методик, адекватных цели и задачам исследования, применением достоверных количественных методов анализа результатов, достаточным объемом экспериментальной выборки и ее репрезентативностью.

Научная новизна:

1. Раскрыта специфика феномена мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей как фактора, обеспечивающего формирование побуждения к деятельности, направленной на самореализацию человеком своих возможностей в конкретных условиях жизнеосуществления, опознаваемые человеком как пространство, в котором эти возможности могут быть реализованы.

2. Обоснован и описан феномен синхроничности показателей мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей.

3. Проведена дифференциация различных вариантов синхроничности показателей, одновременное сочетание которых определяет модальность

мотивационной готовности личности к самореализации своих интеллектуальных потенций.

4. Выделены и описаны следующие варианты синхроничности мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей:

- позитивная синхроничность;
- выраженная синхроничность;
- частичная синхроничность;
- частичная де синхроничность;
- синхроничность, отражающая низкий уровень развития показателей.

5. Получены статистические доказательства взаимосвязи между показателями открытости человека в мир и выраженностью общего интеллекта, математических способностей.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- его результаты дополняют научные представления о феномене мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей, как об опосредующем звене, характеризующем особенности интеграции интеллектуальных возможностей человека с уровнем развития готовности к реализации этих возможностей и ситуативными факторами, которые опознаются человеком как пространство, в котором эти возможности могут быть реализованы;

- раскрыты интерпретационные возможности системной антропологической психологии, которая позволяет рассматривать интеллектуальные способности не просто как способ решения интеллектуальных задач или адаптацию к окружающему миру, а как возможность и готовность человека к самореализации, к расширению субъективной реальности (образа мира, картины мира, мира человека - многомерного, системного, смыслового), как условие самоорганизации и её проявления;

- выявлены и описаны варианты синхроничности мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей у студентов и школьников старших классов.

Практическая значимость. Разработанная тренинговая программа, направленная на повышение уровня и качества открытости в мир, используется специалистами психологической службы ТГУ, как одно из направлений психолого-педагогического сопровождения профессионального образования в ВУЗе.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов и выводов школьными психологами и психологами, работающими в психологических службах ВУЗов.

Основная часть результатов диссертационного исследования была получена в ходе реализации следующих грантовых проектов:

- № 14.В37.21.0277 «Кросс-культурное исследование математической креативности у интеллектуально-одарённых и успешных в обучении подростков, и студентов» (2009-2013г);
- госзадание «Психотехническое обеспечение процесса развития когнитивного и коммуникативного потенциала бакалавров, магистрантов и аспирантов ведущего исследовательского университета» (2014-2016г);
- госзадание «Исследование и развитие потенциала одаренности, инновационности и самореализации современной молодежи в условиях модернизации экономики и социальной сферы»(2013-2014г);
- РГНФ №14-06-00712а Кросс-культурное исследование уровня развития математической креативности у студентов вузов разных категорий и профилей подготовки (2014-2015г.).

Апробация и внедрение результатов исследования.

Результаты исследования обсуждались на методологических семинарах факультета психологии Томского государственного университета; а также на Всероссийских научных конференциях: «Современные методы в когнитивных науках: от гена к поведению» (г. Томск 19.09.12 - 20.09.12 г.), международной научно-практической конференции «Междисциплинарные подходы к исследованию индивидуальных различий в обучении» (г. Томск 12.03.13 –

14.03.13г.), V Сибирском психологическом форуме «Антропологическая психология в XXI веке: проблемы и перспективы» (г. Томск, 3.10.13 - 5.10.13г.); на международных психологических школах: междисциплинарной международной научной школе Oxford Russia Fund "Социогуманитарные технологии достижений: фундаментальные и прикладные аспекты" (г. Томск 30.10.12 - 2.11.12 г.), летней психологической школе по арт-терапии и консультированию (Университет Мэриууд, США 18.07. – 8.08.2014г); семинаре по обмену опытом реализации мероприятия «Формирование системы взаимодействия ведущих университетов и учреждений общего образования по реализации общеобразовательных программ старшей школы, ориентированных на развитие одарённости у детей и подростков» (г. Томск 24.06.13 г.).

Положения, выносимые на защиту.

1. Мотивационная готовность к самореализации интеллектуальных способностей представляет собой эмерджентное свойство человека, понимаемого в качестве открытой в мир саморазвивающейся системы, которое обеспечивает особенности интеграции интеллектуальных возможностей человека с уровнем развития готовности к реализации этих возможностей и ситуативными факторами, которые опознаются человеком как пространство, в котором эти возможности могут быть реализованы.

2. Базальным компонентом мотивационной готовности является интенциональность, проявляющаяся в виде направленности человека на мир в конкретной ситуации жизнеосуществления, и предполагающая определенную готовность человека к самореализации своих возможностей во взаимодействии с миром.

3. Синхроничность показателей мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей отражает различные варианты сочетания мерностей открытости с индивидуально-типологическими тактиками выполнения серии когнитивных заданий.

4. Эффективной формой преодоления негативных форм синхроничности модальности мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных

возможностей является тренинговая программа, направленная на повышение качества и уровня открытости человека в мир.

Структура диссертации. Диссертационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы из 213 источников и приложений. В приложениях представлены бланки методик, материалы, используемые в эмпирической части исследования, а также данные статистической обработки, детализирующие некоторые результаты работы. Текст диссертации иллюстрирован таблицами, рисунками и диаграммами.

Глава 1. Теоретико-методологическое обоснование постановки проблемы исследования мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей

1.1 Проблема самореализации личности в контексте парадигмальной динамики психологической науки

Проблема самореализации является одной из самых актуальных и популярных в современной психологической науке. Происходит изменение взгляда на человека, его природу; развиваются представления о человеке, как о сложной самоорганизующейся системе; идеи непрерывного многоуровневого саморазвития, самосовершенствования, самореализации личности представляет огромную ценность для психологической науки и одновременно является условием её развития.

В разное время, в той или иной степени, к проблеме самореализации обращались многие исследователи, такие как Э. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу, К. Г. Юнг, А. Менегетти, П.М. Якобсон, А.А. Реан, Б.Г. Ананьев, М.С. Иванов, Е.Е. Вахромов, А.А. Идинов, А.С. Балык, Л.А. Коростелёва, В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, Л.Н. Коган. Термин «самореализация» широко используется в отечественной и зарубежной психологической, философской, социологической, педагогической, и другой литературе [93]. В отечественной психологической литературе он начал употребляться в последнее десятилетия 20 века, в социологических и других общественно-научных исследованиях – в период строительства коммунизма. В философских трудах, как в отечественных, так и зарубежных, использование понятия «самореализация» и идей, положенных в его основу, уходит вглубь веков. В общенаучных исследованиях, прежде всего общепсихологических, применение данного термина происходило как в рамках диалектической философии, так и с метафизических позиций [93]. Отражение понятия «самореализация» в таких науках как педагогика, философия, социология

оказало влияние на теоретико-методологические предпосылки становления проблемы самореализации личности в психологии.

Первыми попытками изучения феномена самореализации и выработки путей и стратегий и развития человека, по мнению М.С. Иванова, можно считать древние религиозно-философские учения, такие как буддизм, йога, даосизм и др. Важной психологической причиной возникновения этих учений можно считать осознание человеком изначально присущего ему устремления к реализации себя, которое, в свою очередь, порождает необходимость поиска путей эффективного духовного и физического самосовершенствования [63].

Индийское религиозно-философское учение йоги можно считать одним из древнейших учений о самореализации. Слово «йога» имеет множество смысловых значений: «обуздание», «соединение», «единение» «связь», «гармония», «метод», «союз» и т.д. [167]. Целью практики йоги в самореализации можно считать объединение сознания с самим собой [168]. Согласно концепции йоги, как и многих других древних философских традиций, человек представляет собой дуализм двух, отличных друг от друга сил: духа и природы. Сутью концепции самореализации йоги считается реализация «я», выявление настоящего «я», скрытого в его идентификации с природой – с телом, эмоциями и душой. Человек, исходя из этой концепции, способен на более значительные достижения, чем те, которых люди добиваются при обычном укладе жизни. Практика йоги показывает, что при определённом образе жизни можно достичь намного более высокого уровня осознания реальности и самого себя, реализовав свои человеческие возможности, свой потенциал наиболее полно. Нельзя недооценивать значение учения йоги в изучении развитии представлений о самореализации, поскольку именно в индийской философии впервые было введено это понятие и рассмотрено как стремление, потребность человека, характеристика жизненного пути [63].

Дальнейшее развитие взглядов на самореализацию, по мнению М.С. Иванова, продолжилось в известнейшей мировой религии - буддизме. Согласно буддизму, как и йоге, самореализующийся человек должен стремиться к

«просветлению», «всезнанию», стать Буддой, центром вселенной. Просветление в буддизме считается скорее процессом, чем состоянием. И, хотя в буддизме термин «самореализация» как таковой не используется, это учение вносит существенный вклад в его изучение. Развитие человека, согласно буддизму, это путь просветления и познания истины, тот кто достиг просветления сегодня, завтра открывает новые потенциалы реализации, следовательно, развитие продолжается. Буддизм отводит меньше роли телесному в духовном развитии, чем йога, определяющим здесь становится сознание и личность человека. Выдающимся достижением этого религиозного учения можно считать принцип дуализма реального и идеального в человеке, используемого как характеристика жизненного пути, как свойство самореализации.

Если анализировать западную античную философию, упоминание о самореализации можно проследить у Аристотеля и Платона. Их взгляды на самореализацию представляли собой как теоретический анализ феномена, так и «практические рекомендации путей и способов индивидуального самоосуществления» [179]. Понятие самореализации отождествлялось с понятием самоосуществления человека и понималось, как степень соответствия индивида общественно одобряемому образцу. В то время жизнь человека зависела больше от одобрения или осуждения окружающими («культура стыда»), т.е. самореализация подменялась реализацией, зависимостью от внешних условий. [93].

Эпоха Возрождения знаменует собой развитие гуманизма, как направления в общественной мысли, обращённое к человеку, как к индивидуальности, личности, творческому существу. В отличие от древних философских учений, гуманизм признавал человеческую личность «высшей ценностью» и рассматривал самореализацию как субъективный процесс. Самореализация основана на том, что человек сам принимает решение о значимости и достоинстве своих обязанностей. В это же время возникает течение в буржуазной теории морали, названное «этика самореализации», идеи которой развивают философы различных направлений - объективные идеалисты (Ф. Брэдли, Дж. Мак-Таггарт, Дж. С. Маккензи, В.

Бозанкет - Англия; Дж. Ройс - США), амер. и фр. персоналисты (М. Колкинэ, У. Хоккинг, Э. Мунье, Ж. Бастид) итал. неогегельянец Кроне и др. [167]. Согласно этому направлению, целью моральной деятельности становится реализация человеком своего внутреннего «Я», которое является неповторимым и уникальным. Самореализация, согласно этой концепции, является основанием нравственности и условием гармонии общественных интересов: любой человек, руководствуясь лишь требованиями своей индивидуальной сущности, служит обществу.

Господствующий в XII-XIII веке механицизм определяет ведущее направление взглядов на человека и его природу. Сущность человека видится в его мышлении, а тело рассматривается механистически. Немецкая классическая философия рассматривает человека, как субъект духовной деятельности, создающей мир культуры, как носителя духа, разума [63].

В IX веке возникает концепция «философия жизни», представителями которой являлись Ф. Ницше, В. Дильтей, А. Бергсон, О. Шпенглер, Г. Зиммель и др. Философы данного направления обратились к жизни, как к первичной реальности, целостному организованному процессу. Самореализация, которой отводится большое значение в данной концепции, возможна через интеллектуальные, интуитивные способы постижения иррациональности в своей основе жизненной реальности [167].

Из концепции «философии жизни», религии и художественной литературы XX века вырастают такие концепции как персонализм и экзистенциализм. Персонализм (Н. Бердяев, Л. Шестов, Б.П. Боун, Дж. Хаупсон) отличается признанием личности и её ценности высшим смыслом земной цивилизации. Личность неповторима, направлена на созидание общественного мира, а история человечества представляет собой процесс развития личностного начала человека. Философия экзистенциализма характеризуется представлениями о человеке, как единоличном владельце и творце своей жизни. Человек сам способен определять пути и способы самореализации. Философия экзистенциализма оказала

определяющее влияние на становление гуманистической психологии, в которой проблема самореализации занимает ключевое место [63].

Л.А. Коростылёва отмечает, что понятие «самореализация» становится центральным в классической философской науке в конце 1970х – начале 1980х годов. В ряде диссертационных работ по социальной философии самореализация становится предметом специального исследования. Начинается разработка понятийного аппарата, с помощью которого самореализации придаётся статус философской проблемы [94].

Л.А. Цырева отмечает, что несмотря на разноплановость работ, в них обнаруживается общая позиция. Ключевым понятием в определении самореализации является представление о сущностных силах человека. Самореализация в данном случае определяется, как раскрытие в деятельности человека его сущностных сил. Однако, у авторов, употребляющих понятие сущностной силы, нет единого мнения по поводу того, что включить в его содержание [93, 179].

Такие философы как Л.А. Цырева, А.К. Исаев, анализируя историко-философский контекст, выделяют два подхода к изучению феномена самореализации: эссенциалистический и экзистенциалистский. Эти концепции основываются на противоположных взглядах на человека и человеческую свободу.

1. Эссенциалистическая концепция. К ней принадлежат ещё взгляды Аристотеля и его последователей, которые считали, что «самореализации» принадлежат те черты, свойства или способности человека, которые констатируют его сущностную природу. Самореализация, в конечном счете, понимается, как реализация человеческой сущностной природы, объективно предшествующей личностному бытию и нередко противостоящей реальному индивиду в качестве идеала, достижимого и реализуемого при соответствующих условиях и обстоятельствах» [179]. Подобный взгляд на феномен самореализации, по мнению Л.А. Цыревой, не учитывает высших потребностей человека и отрицает право на авторство своей собственной жизни.

2. Экзистенциалистическая концепция. Здесь фокус перемещается на онтологическую интерпретацию человеческих проблем. Экзистенциалисты акцентируют своё внимание не на человеческой природе, а на самом человеческом существовании. Ещё Сократ и стоики говорили, что природу человека необходимо изучать не так как природу физических вещей. Человек является таким, каким он сделал себя сам, и существует настолько, насколько он сам себя осуществляет [93, 179]. То есть, согласно экзистенциальному подходу, сущность человека не задана изначально, а обретается в процессе индивидуального поиска собственной идентичности. Человек несёт персональную ответственность за свой личный выбор и свою жизнь.

В 1980-х – 1990-х годах представления о самореализации особенно интенсивно развиваются в социальной философии [92]. Различные авторы (И.Г. Чевтаева, И.А. Идинов, А.К. Исаев, Г.К. Чернявская) обращаются к проблеме самореализации, рассматривая её в качестве ключевой в философии.

Таким образом, развитие представлений о самореализации в философии характеризуется тенденцией к глобализации этого понятия, распространению его на общество и мироздание в целом [64]. Самореализация каждого человека в отдельности приводит к самореализации общества в целом. Как справедливо замечает М.С. Иванов, «исторический смысл общественного развития, смены поколений и эпох, состоит в реализации общечеловеческого потенциала, предельного уровня развития, доступного каждому этапу развития человечества, за тем, чтобы воплотить этот уровень реализации в новое качество – более высокий уровень развития, который послужит потенциалом реализации на первых этапах жизни следующего поколения».

Проблема самореализации занимает важное место в системе наук о человеке и имеет явно выраженный комплексный, междисциплинарный характер. Её изучение происходит в разных науках, таких как педагогика, философия, социология, психология. Учитывая междисциплинарность проблемы самореализации, помимо философской науки, целесообразно рассмотреть особенности использования данного термина в других науках о человеке.

1. В педагогических науках наиболее близким к понятию «самореализации» выступают такие понятия как «самосовершенствование», «самовоспитание», «самоопределение». Рассматриваются проблемы самореализации педагогов, воспитателей, как выявление и проявление своих индивидуальных и профессиональных возможностей, планов, обеспечивающих высокие достижения в учебно-профессиональной деятельности; школьников и студентов как проявление и раскрытие себя в учебной деятельности.

2. В политических науках термин «самореализация» рассматривается как феномен становления личности в политической культуре, становление личности, как полноправного и ответственного члена общества, активного и сознательного участника политического процесса.

3. Социология рассматривает проблемы самореализации личности в социологическом аспекте, сквозь призму общественных и личных отношений, с точки зрения управления обществом, общественного человека [94].

Как видно из вышесказанного, проблема самореализации имеет выраженный междисциплинарный характер, корнями уводящий в философские науки, и только в последнем десятилетии XX века обрела статус психологической проблемы. Для нас остаётся несомненным, что проблема самореализации личности имеет, прежде всего, психологическую природу, и многие особенности, закономерности самореализации личности могут быть выявлены только посредством психологической науки с привлечением междисциплинарных знаний.

Современными исследователями [77] было показано, что «пространство современной психологии представлено теориями, построенного с помощью мышления разного уровня сложности» [74], [35]. Авторами введено понятие «парадигмальная динамика науки» [74], которое позволяет зафиксировать процесс закономерного усложнения профессионально-психологического мышления, отражающегося в идеалах классической, неклассической и постнеклассической рациональностях.

Рассмотрим, как происходило изменение психологического мышления исследователей: усложнение организации психологического знания, в контексте осмысления проблемы самореализации.

На стадии классической науки психология характеризуется чётким отделением границ науки и претензиями психологии на самостоятельность [51]. Все принципы (детерминизма, системности, развития) рассматриваются отдельно друг от друга, а доминирующим объектом классической науки являются простые системы. На стадии классической психологии превалирует простое психологическое мышление: одномерно-бинарная логика, гомеостаз. Для данного этапа развития науки характерно изучение сознания методом интроспекции.

С опорой на исследование В.В. Васильковой можно тезисно перечислить основные характеристики стиля классического мышления:

- предметом любой науки является общее и повторяющееся;
- идеалом знания является точное, математически выраженное знание;
- приоритет отдается количественным, экспериментальным методам;
- научное объяснение есть объяснение свойств целого, выводимое из совокупности свойств его частей;
- процессы, происходящие в мире, являются обратимыми во времени и линейно детерминированы причинно-следственными связями [26].

В рамках классической методологии развиваются различные теоретические концепции научной психологии: два направления в психологии В. Вундта (экспериментальная, психология народов), вюрцбургская школа, функционализм, структурализм. Затем появляются такие направления, как бихевиоризм, гештальтпсихология.

В период классической психологии проблема самореализации как таковой не рассматривалась, ведь самореализацию человека, её механизмы совершенно невозможно изучать в терминах адаптации. Гомеостаз можно определить как процесс поддержания состояния системы или ее параметров в равновесии. С обращением к этому понятию, среда выступает ведущим фактором по отношению к системе. Среда представлена в адаптационной схеме процесса развития

«внутренне упорядоченным целым, а ее влияния на систему должны быть представлены как необходимые» [26] и, следовательно, полностью задающие вектор такого развития.

Например, в бихевиоризме превалировало описание индивида, как полностью контролируемого внешними стимулами. Внутренние факторы регуляции поведения, в данном случае, игнорируются. Бихевиористы отвергли концепцию активного самостоятельного человека, которым движут внутренние мотивы и стремления. Развитие и самосовершенствование человека, с позиции бихевиоризма, реактивно, т.е. является реакцией на требования среды [63].

В остальных перечисленных направлениях классической психологии также вряд ли можно увидеть какие-либо пункты, хоть как-то соприкасающиеся с изучением феномена самореализации.

«Между тем, переход от одномерной к бинарной логике был предопределён» [76]. В.Е. Ключко в своей статье «Проблема сознания в психологии: постнеклассический ракурс» выделяет факторы, способствующие переходу от одномерной к бинарной логике [76]:

- Самоочевидность дуального устройства мира, явственно выступающего в виде «противоположностей» (Я и не-Я, материя и дух, внешнее и внутреннее, субъективное и объективное).
- Обсервационизм («бадейная» теория сознания – К. Поппер), в рамках которого граница человека с миром устанавливается по плоскости рецепторов; в центре «бадьи» в зависимости от вкуса и предпочтений располагаются мозг, психика или сознание, которое и перерабатывает то, что поставляют рецепторы.
- Антропоморфизм в форме приписывания субъектных свойств тому, что этими свойствами обладать не может, предполагающий, что предметы и явления внешнего мира сами «навязываются внешнему уму» и действуют избирательно на каждого из нас, выступая в качестве субъектов и умыслов, к нам обращённых, или сознание (психика, мозг), подчиняясь логике собственной деятельности, перерабатывает поток индифферентной информации, выискивая в ней то, что этой логике не соответствует.

В начале XX века начинается постепенное «превращение» классической психологии в неклассическую. В. Е. Ключко выделяет внутренние и внешние основания для «зарождения тернарного мышления внутри бинарной логики» [76]. К внутренним автор относит противоречия, которые обнажились при попытках поставить и решить проблему более сложную, нежели позволяет исходный познавательный ресурс бинаризма. К внешним – мощный сдвиг культуры научного мышления, который произошёл в научной среде, в которую погружена психология, благодаря развитию теории систем, синергетики, антропного принципа в философии и т.д. Опознавательный признак тернарного мышления – сближение противоположностей до уровня «и то, и другое», предполагающее нечто третье, фиксируемое понятиями «единство», «со-бытие», «соприсутствие». Главным положительным итогом тернарной логики исследователи считают мысль о том, что сознание определяется организацией жизненного пространства, где соприсутствуют Я и не – Я, материя и дух, субъективное и объективное, внешнее и внутреннее и т.д., и что предметы и явления внешнего мира начинают своё вхождение в «сферу сознания» не из мира «чистой объективности», а из другой, более сложной реальности, которая только кажется внешней. [76].

Главной отличительной чертой неклассической психологии можно назвать появление концепта «Само»: переход к саморегуляции, появление самодетерминации, «прорыв за границы «постулата непосредственности» и поиске «опосредующего звена», которое, порождая психические явления, само бы к сфере психического принадлежало» [14]. Доминирующим объектом неклассической науки становятся сложные саморегулирующиеся системы.

А.Г. Асмолов относит к неклассическим теориям и подходам столь разные направления как психоанализ, теорию установки Д.Н. Узнадзе, культурно – историческую концепцию Л.С. Выготского, деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) [51]. Также, если рассматривать взгляды на самореализацию в контексте парадигмальной динамики, к неклассическим теориям можно отнести гуманистическое направление, теории роста (Ж. Пиаже, У. Дембер, Р. Эрл, Р. Уайт), а также разработки феномена самореализации

следующих зарубежных авторов: Д. Шапиро, Дж. Астин, Г. Шварц, Г. Мюррей, А. Бандура, Р. Фрэнклин, и отечественных исследователей: Л.А. Коростылёва, А.В. Петровский, А.Я. Пономарев, М. П. Якобсон, К.А. Абульханова – Славская, С.И. Кудинов, Е.Е. Вахромов, М.С. Иванов, М.С. Яницкий, Д.А. Леонтьев. Все представители неклассической психологии пытаются увидеть в самореализации врождённое субъекту свойство.

Сторонники психоаналитической концепции считают, что вся человеческая деятельность направляется внутренними мотивационными силами, между которыми часто возникает конфликт и которые зачастую неосознаваемы. Утверждается, что вся человеческая жизнь предопределена опытом детства, а развитие понимается как постоянная борьба личности с этой фатальной предопределённостью. Самореализация как проблема напрямую не рассматривается, а понимается как сопутствующий элемент внутрисистемной борьбы. Психосексуальное развитие по Фрейду – это адаптация, но она может сопровождаться самореализацией, хотя на неё изначально не ориентирована. «Самореализация понимается как сопутствующий момент внутрисистемной (межуровневой борьбы, как её аккомпанемент)» [77].

В рамках аналитической психологии К.Г. Юнга рассматривается феномен индивидуации, который по своей сути схож с феноменом самореализации и понимается как реализация своей психической сущности.

А. Адлер в своей теории одним из первых начал использовать понятие «самореализация». По его мнению, люди стремятся прежде всего к превосходству, это стремление представляет собой фундаментальный закон человеческой жизни. Это стремление является врождённым. А. Адлер делает акцент на социальных детерминантах личности, рассматривая индивида как творческое самоопределяющееся целое. По Адлеру человек сам творит себя, обладая креативным Я, он ставит перед собой цели, определяет пути их достижения.

У Э. Фромма, который работал в русле гуманистического психоанализа, тема реализации себя человеком уже связана со свободой проявления

собственной воли при наличии ответственности. Фромм показывает двойственность человеческого существования: человек с одной стороны принадлежит животному миру (ему присуще всё, что присуще животным), а с другой стороны – в человеческом мире, который он пытается с трудом создавать. По Фромму, путь к самореализации предполагает отношение человека к самому себе как к активному действующему лицу, с чувством собственного достоинства и ощущения неповторимости, уникальности своей сущности [125]. Самореализация для человека - это попытка перестать быть животным и стать человеком, это необходимое условие и гарантия свободы. Самореализация по Фромму, так же как и по Адлеру, имеет социально детерминированный характер.

Ж. Пиаже, У. Дембер, Р. Эрл, Р. Уайт, в отличие от большинства представителей психоанализа, рассматривают человека как активного, деятельного субъекта, стремящегося развитию своих способностей. Тем не менее, согласно авторам, у человека нет стремления к самореализации, развитие и осуществление потенциала происходит «параллельно» реализации основной мотивации [63]. «Теории роста» Ж. Пиаже, У. Дембера, Р. Эрла, Р. Уайта [168] базируются на представлении о том, что и люди, и животные мотивированы существующей потребностью в успешном взаимодействии с окружающей средой. Суть одного из базовых данной теории положений состоит в том, что человек не рождается с полностью развитыми способностями, а развивает их в процессе адаптации и приспособления к окружающим людям. Механизм мотивации к росту и овладению мастерством описывается в рамках теорий роста, как расхождение между тем, насколько развит индивид в данный момент, и тем, как он должен быть развит для успешной адаптации к окружающей среде. Такое расхождение, по мнению авторов данных теорий, создаёт внутреннее напряжение, которое индивид стремится ослабить, развивая навыки и способности. Напряжение – мотивационное понятие, отражающее идею о том, что умеренно негативное аффективное состояние связано с наличием расхождения, чем-то похожего на неприятные ощущения, вызываемые голодом или жаждой; именно

это негативное состояние мотивирует человека на совершение тех или иных действий [64], [168], [124].

Другую точку зрения на данную проблематику демонстрируют Дж. Астин, Д. Шапиро, Г. Шварц, которые исследовали потребности в предсказуемости и контроле. Они считают стремление контролировать одной из главных человеческих потребностей. Способность человека получать и поддерживать контроль является условием, необходимым для успешного существования в обществе. Без ощущения контроля люди теряют способность к эффективному преодолению даже незначительных трудностей [168]. Дж. Роттер разделяет субъективное восприятие контроля на внутреннее (интернальный локус контроля) и внешнее (экстернальный локус контроля). Исследователь показывает, что в процессе научения и познавательной деятельности люди способны достичь и часто достигают более высокого или более низкого уровня контроля – как интернального, так и экстернального [178].

Как отмечает Р. Фрэнклин, учёные пришли к выводу, что стратегии достижения контроля, как и стратегии самореализации, различаются на западе и на востоке. В западных культурах люди ориентированы на активный контроль, т.е. изменение внешних обстоятельств для уменьшения тревоги, а в восточных культурах люди ориентированы преимущественно на самоконтроль, т.е. умение адаптироваться под внешние обстоятельства [63].

А. Бандура считает, что ощущение контроля необходимо человеку для того, чтобы он приступил к приобретению навыков и начал проявлять активное развитие. К этому выводу он приходит, основываясь на своих исследованиях феномена самоэффективности. Самоэффективность - это осознанная способность человека справляться со специфическими и сложными ситуациями и оказывать влияние на эффективность деятельности и функционирования личности в целом. Те, кто осознал свою самоэффективность, прилагают больше усилий к решению сложных задач, чем тот, кто испытывают сомнения в своих возможностях [178].

Г. Мюррей предположил, что людей можно охарактеризовать, используя ограниченный набор потребностей. Индивидуальные различия он объяснял через

различия потребностей у отдельно взятых людей, составив оппозицию представлению о том, что причины индивидуальных различий связаны главным образом с научением [132]. Мюррей разработал список основных потребностей, обязательно присущих людям. Ведущая роль в данном списке отдаётся потребностям в достижении, которая трактуется как преодоление препятствий, достижение высоких стандартов, конкуренция и превосходство над другими, старание и победа [132]. Он определял потребность в достижении, как желание или тенденцию «преодолевать препятствия, проявлять силу, стремиться делать что-то трудное или делать что-то как можно быстрее» [170].

Недостаток представленных теорий в вопросе о самореализации и саморазвитии представляется в приписывании необходимости развития индивида внешним, внесубъективным и внеличностным факторам. Следуя логике авторов данных теорий, стремление к самореализации должно уменьшаться по мере нарастания успешности адаптации индивида к среде. Даже согласно теории мотивации достижений, которая традиционно ставится в один ряд с теориями самореализации, стремление к самоосуществлению у человека угасает при достижении поставленной цели.

Представители гуманистической психологии впервые начали рассматривать самореализацию как самостоятельное, сложное психическое явление. Неклассическое представление о самореализации разработано, преимущественно в русле гуманистического направления.

Например, К. Роджерс говорит о том, что процесс самореализации является основной, базовой потребностью личности. «Существует фундаментальный аспект человеческой природы, который побуждает человека двигаться к большей конгруэнтности и к более реалистичному функционированию. Более того, это стремление свойственно не только людям; это составляющая часть процесса во всём живом. Это стремление, которое видно по всякой органической и человеческой жизни – стремление расшириться, распространиться, становиться автономным, развиваться, становиться зрелым, - стремление выражать и задействовать все способности организма в той мере, в какой это действие

усиливает организм или самость» [142]. К. Роджерс полагает, что в каждом из нас есть стремление становиться компетентным и способным настолько, насколько это возможно для нас биологически [125].

Значительные результаты в изучении самореализации были получены А. Маслоу, он использует для обозначения процесса реализации человеком своего потенциала понятие самоактуализации. Это понятие сходно с понятием самореализации и трактуется автором как потребность, процесс. Он определял самореализацию, как «полное использование талантов, возможностей и т.п.», это процесс постоянный, непрерывный и не имеющий конца. Маслоу рассматривает человека, как «желающее существо». Человек мотивирован на поиск личных целей, что делает его жизнь значительной и осмысленной. Потребности человека врождённые и имеют иерархичную структуру. Иерархия потребностей, начиная с самой низшей, включает в себя физиологические потребности, потребности в безопасности и защите, потребности в принадлежности и любви, потребности в самоуважении, потребности в самоактуализации. Потребности, находящиеся на нижнем и среднем уровнях, Маслоу назвал базовыми, а потребности, находящиеся на верхнем - метапотребности. Метапотребности в отличие от базовых, не имеют иерархии и могут взаимозаменяться. Если метапотребности остаются неудовлетворёнными, человек считает свою жизнь никчёмной и бессмысленной. Развитие по Маслоу - это потребность, реализуемая только самоактуализирующимися людьми. Развитие может проходить не только как параллельный человеческой жизни и деятельности процесс, но и быть целенаправленным, сознательно мотивированным.

Таким образом, основной идеей А. Маслоу и К. Роджерса, является предположение о том, что развитие и самореализация – это процессы и потребности, которые реализуются в человеческой жизни, и в определённый момент времени человек может находиться на том или ином уровне реализованности этих процессов.

Обратимся к представителям отечественной неклассической психологии. Л.А. Коростылёва [92], [93], [94] понимает самореализацию «осуществление

возможностей развития Я посредством собственных усилий, содеятельности, сотворчества с другими людьми, социумом и миром в целом». «Самореализация достигается только тогда, когда у человека имеется сильный побудительный мотив личностного роста». На основе анализа работ, посвящённых отдельным аспектам самореализации, Л.А. Коростылёва выделяет несколько аспектов рассмотрения данного феномена. Самореализация как цель, где рассматриваются достижения как метаценности. Самореализация как состояние, рассмотрение в связи с вопросами удовлетворённости самореализацией. Самореализация как результат чаще рассматривается как определённый уровень личностного развития по критерию «успех-неуспех», а также как наличие свойств, способствующих самоосуществлению личности. Самореализация, как итог, рассматривается в исследованиях, направленных на осмысление итоговых временных отрезков жизненного пути, либо при оценке прожитой жизни в целом. Самореализация как средство чаще рассматривается в философских работах.

Л.А. Коростелёва разработала структурно-функциональную модель самореализации, которая представлена следующим образом (рисунок 1).

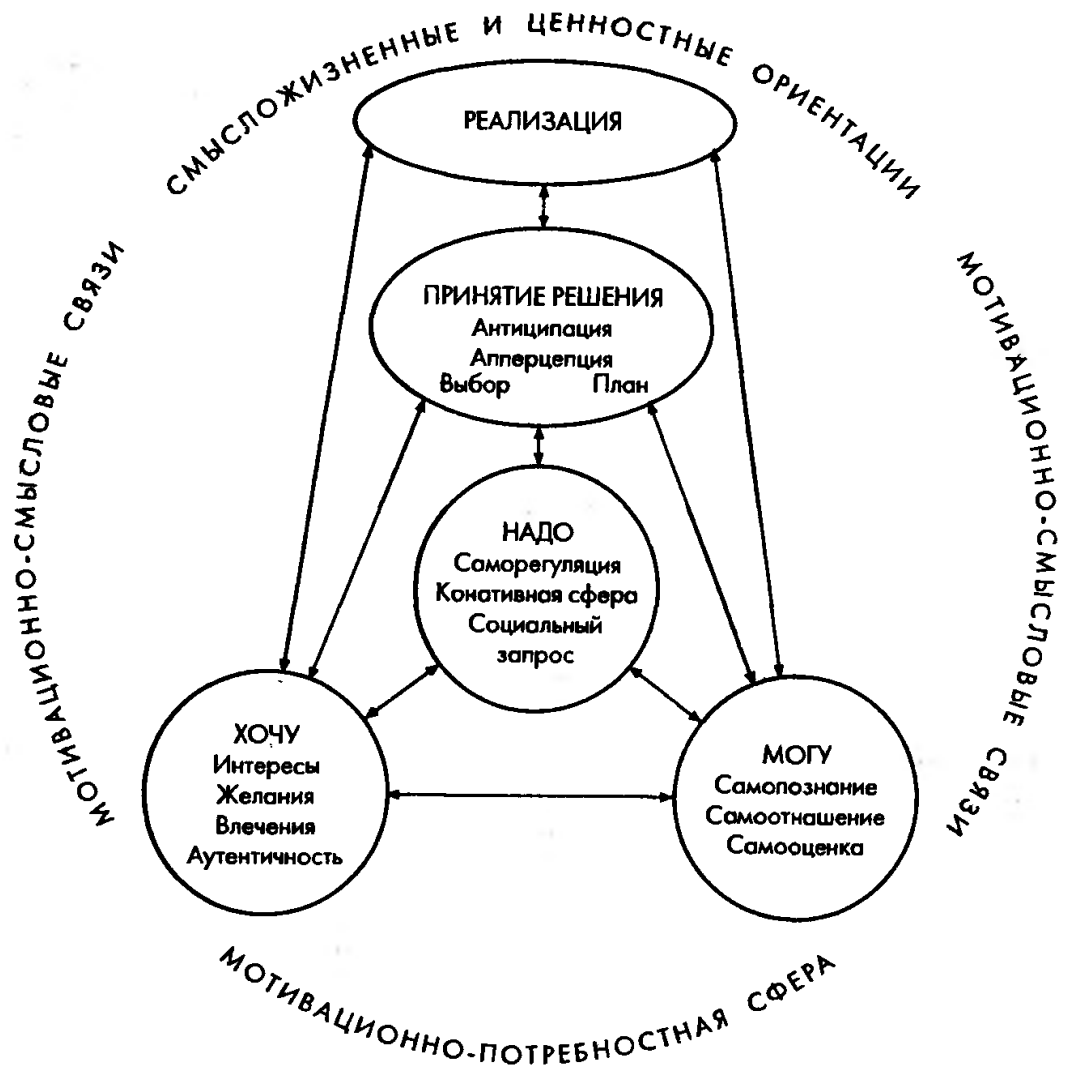


Рисунок 1 – структурно – функциональная модель самореализации Л.А. Коростылёвой.

Условием выбора эффективной стратегии самореализации является устойчивый баланс, гармония блоков «хочу», «могу», «надо».

В блоке «принятия решений» собраны интегрально - личностные характеристики (образ мира). Систему личностных смыслов в образе мира составляют направленность (на себя, на других, на объекты окружающего мира), содержательное структурирование и ряд других компонентов.

Блок «реализация» включает в себя влияние всех блоков структурно – функциональной модели, и, в зависимости от протекания процесса самореализации и от полученных результатов, осуществляет обратную связь в виде коррекционного воздействия. Результат принятия решений соотносится с

критериями самореализации, с системой ценностей и с затратами (эмоциональными, интеллектуальными, временными, энергетическими) для его осуществления. В качестве механизмов самореализации называются рефлексия, интериоризация, идентификация при сравнении с «идеальным Я» (другим, социумом, миром) и экстериоризация, обеспечивающая реализацию новых стратегий [57].

Л.А. Коростылёва использует в качестве теоретико-методологического фундамента исследования психологических проблем самореализации личности базовые психологические концепции о регулирующей роли сознания в деятельности человека. Деятельность выступает в качестве главного условия самореализации человека. Важной детерминантой самореализации являются мотивы, которыми руководствуется человек в процессе самореализации. Мотив осуществляет побудительную, направляющую, смыслообразующую функции [77].

Выделяют два типа мотивации: внешняя и внутренняя. Внешняя мотивация сопровождается внешним локусом каузальности, т.е. причины, детерминирующие поведение человека рассматриваются как находящиеся вне его. Человек придаёт значение объективным условиям, объясняя, исходя из них, своё поведение, особенности самореализации, «отталкивается от внешней причинности». Личность, обладая таким типом мотивации, подвержена затруднениям в ходе самореализации, которые зачастую не осознаются, и человек не пытается скорректировать тактику и пересмотреть свои позиции. Внешняя мотивация нередко провоцирует стереотипное поведение и актуализацию механизмов психологических защит. Детерминация посредством внутренней мотивации предполагает действие иницирующих и регулирующих самореализацию факторов изнутри личного Я. Это связано с внутренним локусом каузальности. Личность предпочитает тот или иной тип самореализации на основе собственного выбора, волеизъявления. Человек выбирает такие условия, которые способствуют осуществлению свободы выбора. Вследствие этого увеличивается потребность в самодетерминации, что, в свою очередь, приводит к интериоризации локуса-

контроля и актуализации ведущих механизмов самореализации – интериоризации и экстериоризации [77]. В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, резюмируя данное понимание детерминации самореализации, отмечают, что здесь ещё сохраняется дихотомия внутреннего и внешнего.

Ещё один представитель отечественной неклассической психологии А.В. Петровский. Позиция исследователя определяется с опорой на принцип неадаптивности как неизбежности [35], [76]. Исходя из принципа единства сознания и деятельности, деятельность, формируя сознание, должна быть богаче сознания, сознание, в свою очередь, регулируя деятельность, не способно учесть всего, что будет произведено в деятельности, поэтому деятельность богаче сознания. В этом случае неизбежно возникают «незапланированные продукты» - косвенные последствия целеустремлённой активности. С точки зрения В.Е. Ключко, Э.В. Галажинского, незапланированные продукты деятельности не являются в полной мере продуктами деятельности. Деятельность является целенаправленной и предполагает результат, а побочный продукт действительно мимовольный. Поэтому авторы считают необходимостью объяснить, каким образом он вдруг начинает стимулировать волю человека к новой деятельности. За настоящим продуктом деятельности стоит необходимость, вызвавшая деятельность и действие - движение, направленное на цель. За незапланированным продуктом стоит возможность, ещё не ставшая необходимостью, и породившее его взаимодействие, в себе самом не имеющее направления. Поэтому, как считают исследователи, нельзя утверждать, что неспособность полностью контролировать последствия собственных действий не позволяет человеку считать себя «хозяином» своих взаимоотношений с миром, подлинным субъектом самого себя. Возможность, открываемая в новом продукте, это то, что совершается между человеком и продуктом. Человек должен разглядеть в побочном продукте самого себя, увидеть в нём возможность реализовать себя [77].

Представление о самореализации в отечественной психологии развивает также М.П. Якобсон [187]. Исследователь называет своеобразным результатом

самореализации личностную зрелость. В своих работах он детально изучает данный конструкт, выделяя психологические компоненты и критерии становления зрелой личности. Высокий уровень личностной зрелости предполагает взаимное согласование не только интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств, но и её содержательно – смысловых характеристик, формируя иерархическое соподчинение побуждений, потребностей, мотивов, целей и ценностей человека, что придаёт жизнедеятельности человека единое направление, реализуя высшие цели личности, связанные с её внутренним ростом [63].

Существенный вклад в разработку проблемы самореализации внесла К.А. Абульханова – Славская. В своей концепции стратегии жизни и жизненного пути автор соединила различные представления о деятельности, активности притязаниях и достижениях личности, существующие как в отечественной, так и в зарубежной психологии [63]. Абульханова – Славская не даёт чёткого определения понятию самореализации, она определяет путь самореализации личности как жизненную стратегию, имеющую основные направления и характеристики, подчёркивая роль характеристик личности, как условия для становления личности субъектом жизни. Жизненная позиция – это жизненные отношения, способ их реализации, отвечающий (или не отвечающий) потребностям, ценностям личности. Это выработанный личностью при данных условиях способ своей общественной жизни, место в профессии способ самовыражения [2].

Автор отмечает, что бывают различные варианты жизненной позиции, когда, например, она оказывается оторванной от реальной жизни, а жизненные отношения случайны и замаскированы собственными иллюзиями. Такая слабая, оторванная от реальности позиция может заставлять людей находить другие способы самореализации, например через виртуальную реальность компьютерной игры [63].

С. И. Кудинов разработал полисистемную модель самореализации [104]. Самореализация понимается исследователем как совокупность мотивационно –

смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза (рисунок 2) и предъявляет следующие постулаты, положенные в её основе [59]:

- Комплекс разноуровневых систем, обеспечивающих успешность самореализации личности;
- Исследование самореализации как функциональной системы, раскрывающей связи и отношения между различными её уровнями и характеристиками;
- Возможность изучения как горизонтальных, так и вертикальных связей между различными системами и признаками самореализации;
- Направленность на изучение системы и индивидуальных характеристик самореализации личности.

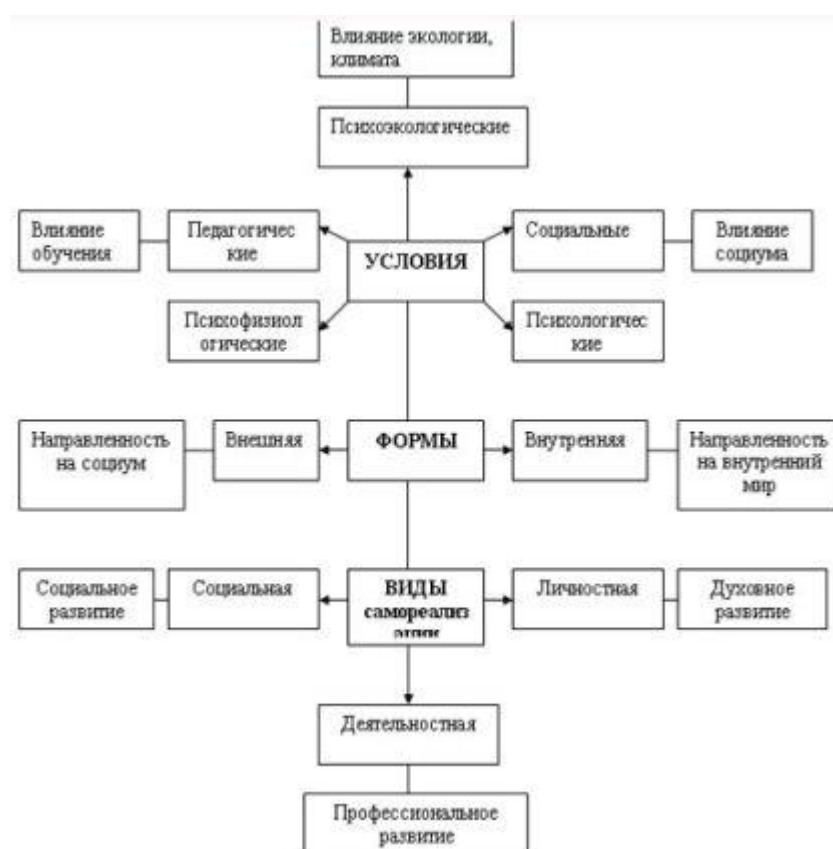


Рисунок 2 – полисистемная модель самореализации личности С.И. Кудинова

Базовыми условиями самореализации личности автор называет психо-экологические, психофизиологические, психологические, педагогические и социальные факторы.

Большую значимость, по мнению автора, представляют анатомо-физиологические особенности, являющиеся предпосылкой для успешной самореализации человека в какой-либо сфере, а так же особенности свойств нервной системы и свойств темперамента.

К психологическим условиям, определяющим степень успешности самореализации личности, относятся психические познавательные процессы, свойства личности и психоэмоциональные состояния. Педагогические условия концентрируются в системе обучения и воспитания, которые сами по себе являются системообразующими основами самореализации.

Автор выделяет две формы самореализации: внешнюю и внутреннюю. Внутренняя - обеспечивает самосовершенствование человека в интеллектуальном, эстетическом, нравственном и духовном аспектах, а внешняя направлена на самовыражение индивида в различных сферах жизнедеятельности: профессии, творчестве, обучении, искусстве и т.д.

Автор выделяет три вида самореализации: деятельностьную (самовыражение в различных видах деятельности), социальную (выполнение любой общественно-полезной деятельности) и личностную (развитие личностного потенциала, духовный рост и т.п.).

Е.Е. Вахромов в своих работах рассматривает понятия самореализации и самоактуализации в тесной взаимосвязи. Самореализация – это «сознательно осуществляемая субъектом теоретическая деятельность по анализу своей жизненной ситуации, выявлению наличных проблем и ресурсов для их решения, постановке перед собой целей и выбору стратегий их достижения, анализу накопленного опыта практической деятельности по реализации своих жизненных планов и их коррекции» [29]. Понятие самоактуализации автор рассматривает как сознательно осуществляемую субъектом практическую деятельность, направленную на решение наличных проблем своей жизненной ситуации,

следствием которой является самоизменение (путём развития способностей, обретения индивидуальных и социальных компетентностей), а также изменение жизненной ситуации. Е.Е. Вахромов рассматривает жизнь человека как «траекторию» движения «системы» во времени, Е.Е. Вахромов считает, что «это процесс приобретения им качественно новых, «эмерджентных» свойств, роста самосознания и разнообразия форм активности через сознательную деятельность по овладению социальными и индивидуальными компетентностями» [29], [133].

В работах М.С. Иванова, М.С. Яницкого самореализация определяется, как воплощение личности и сознания в поведении и может употребляться в двух значениях: широком и узком. Широкое трактуется исследователями как процесс реализации человеком себя во всех возможных направлениях, в этом значении когнитивное и морально-этическое развитие также входят в понятие самореализации. В узком смысле самореализация – это поведенческий аспект развития, то есть непосредственная реализация в поведении имеющихся целей в соответствии с уровнем развития, в этом смысле понятие самореализации близко к понятию уровня достижений, но не тождественно ему, это, скорее процесс достижения человеком практических результатов в деятельности (поведении) за счёт реализации поставленных целей [64].

Один из наиболее известных отечественных подходов к изучению самореализации – подход Д. А. Леонтьева. Он понимает творческую самореализацию, стремление к ней, как одну из ведущих сил развитой личности, побуждающих и направляющих её деятельности. Он связывает проблему самореализации с вопросами о происхождении, сущности и характере творческих сил человека [77].

Д. А. Леонтьев понимает самореализацию человека как опредмечивание его сущностных сил; сущностные силы человека – это его универсально – деятельные способности, содержательно определённые и наполненные конкретно – историческим содержанием, или, что то же самое, это конкретно – исторические общественные отношения, облечённые в форму деятельных способностей людей, реализующих эти отношения [111].

Д. А. Леонтьев выделяет три уровня анализа проблемы самореализации личности. Наиболее общий философский уровень тот, на котором решаются вопросы о сущности человека, о сути проблемы самореализации. Второй уровень – социологический. На нём решаются вопросы о путях и способах самореализации личности в конкретных социокультурных условиях её существования. Объект рассмотрения здесь – социум, конкретная общественная структура. На третьем – психологическом уровне анализируются личностные качества и конкретные внешние условия, позволяющие данной личности продуктивно самореализовываться. Здесь исследуется мотивационная основа самореализации, обратное влияние объективной и субъективной эффективности самореализации на личность и деятельность субъекта, тем самым поднимаются проблемы самооценки, уровня притязаний, психологического возраста и т. п. [77].

Д. А. Леонтьев, опираясь на разработанную им «трехуровневую типологию потребностей», связывает самореализацию с определённым классом потребностей. Первый уровень – это потребность в обладании предметом, его физическом потреблении. Второй уровень – это потребности в распредмечивании «мира человека», освоения форм деятельности, кристаллизованных в предметах материальной и духовной культуры. Третий уровень – это потребности в опредмечивании, в воплощении своих сущностных сил, своей живой жизнедеятельности в предметных вкладах. Д. А. Леонтьев полагает, что потребность в самореализации можно отождествить с третьим уровнем потребностной структуры (потребность в творчестве, личном общении, в социально – преобразовательной деятельности, в материнстве и т. п.) [111].

Д. А. Леонтьев производит разграничение самореализации с такими родственными понятиями, как самовыражение, самоутверждение, саморазвитие и самоактуализация.

Самовыражение понимается Д. А. Леонтьевым как активность субъекта, направленная на самореализацию, однако не достигающая желаемого эффекта личностного вклада (опредмечивания), т. е. не выливающаяся в деяние. Самовыражение представляет собой «эпифеномен самореализации», когда

потребность в трансляции себя оказывается недостаточно подкреплённой соответствующей способностью. Бескорыстное и бесконфликтное самовыражение встречается только там, где отсутствует стремление к предметной самореализации, например, у детей.

Самоутверждение имеет иную мотивационную основу, а именно, стремление получить общественное признание со стороны других «здесь-и-теперь», реализоваться обязательно таким образом, чтобы воспользоваться эффектом этой самореализации. Оно может выступать в форме квазисамореализации в творчестве, в личностном общении, в социально – преобразовательской деятельности, в материнстве и т.д.

Саморазвитие тесно связано с самореализацией (развиваться для лучшей самореализации в будущем), однако, не тождественно ей и имеет другую мотивацию [111].

А.Я. Пономарев полагает, что специфическая задача психологического исследования не может быть исчерпана ни изучением процессов, протекающих в предмете, ни изучением процессов, протекающих в человеке, взятых изолированно друг от друга. Внешнее и внутреннее, объективное и субъективное необходимо взять в одной системе, «поскольку интересующее нас явление следует искать не в тех измерениях, которые обнаруживаются в изолированно взятых компонентах взаимодействующей системы, а в самом их взаимодействии [141], [77].

Самореализация (саморазвитие, самодвижение и т.д.) – это свойство систем, а не отдельных их компонентов (психика, личность, деятельность и т.п.). Впервые ставится вопрос: «Что связывает человека и предмет?» Изменения в предмете и человеке в итоге деятельности, включающей в себя психический процесс, рассматриваются как продукты взаимодействия. Связующим звеном между предметом и человеком является некоторая функциональная система – динамическая модель окружающего и внутренних состояний живого существа.

В.Е. Ключко, Э. В. Галажинский замечают, что многие идеи Я.А. Пономарёва опережали своё время и, поэтому не получили серьёзного

анализа. Его понятие «модели» как посредника между предметом и человеком, того, в чём сливаются внутреннее состояние и окружающий мир, противоречило официально принятому представлению об отражении, как непосредственной связи между субъектом и объектом. Ничто не должно вмешиваться во взаимодействие субъекта с объектом, иначе это неизбежно приведёт к агностицизму, принципиальному признанию непознаваемости мира.

Мышление психологов постепенно преобразуется, становится всё более системным, преодолевая тем самым дуализмы, дихотомии. Современная психология, по мнению В.Е. Ключко, «только приступила к освоению идеалов постнеклассической рациональности, т.е. вошла в зону перекрытия парадигмальных установок, в которой накапливается и становится неразличимым знание, полученное с помощью простого (одномерно - бинарного), мышления, свойственного классицизму, сложного (бинарно - тернарного) мышления» неклассического уровня и сверхсложного (многомерного) мышления, адекватного реалиям наступающей постнеклассической эпохи [75].

Третий этап развития психологической мысли – постнеклассический, появляется для разрешения противоречий, возникших на предыдущих этапах развития психологической науки, и использует мышление более высокого системного уровня. В постнеклассической психологии на первое место выходит саморазвитие, а самореализация является проявлением саморазвития. Предметом науки становится «человек, представленный в виде саморазвивающейся открытой системы» [76]. «Принцип детерминизма, пройдя через бинарные оппозиции «внешнее через внутреннее» и «внутреннее через внешнее», превратился в неклассической психологии в принцип самодетерминации, а в постнеклассической науке – в принцип системной детерминации» [35], [81]. В данном подходе впервые появляется понимание сознания, как эмерджентного явления.

Понимание феномена самореализации постнеклассической психологией, разработано в теории психологических систем. «Трансцедентирует, выходит за пределы не субъект, не деятельность, а человек, понимаемый как целостная,

гетеростазическая, самоорганизующаяся система (саморазвивающаяся, нормотворческая, самореализующаяся) психологическая система» [77].

В данной теории человек понимается, как «самоорганизующаяся система, т.е. система, порождающая психологические новообразования и опирающаяся на них в своем самодвижении» [83]. Способность к инициативному поведению, за которой часто скрывается потребность в самореализации, способность "выходить за пределы", которую разные авторы полагают как свойство субъекта, личности, деятельности, психики, сознания, рассматривая их достаточно изолированно, в теории психологических систем понимается как свойство системы, по отношению к которой перечисленные конструкты сами являются подсистемами [77].

Самореализация по мнению Э.В. Галажинского – форма проявления самоорганизации человека, как открытой психологической системы. Он отмечает, что самореализация является «тем интегрирующим фактором, с которым связаны решения проблем жизненного самоопределения, выбора жизненных сред, наиболее адекватных для самоосуществления и формирования жизненных стратегий» [37], а стремление к творческой самореализации рассматривается как проявление истиной природы человека, которая «не оставляет ему выбора».

По мнению В.Е. Ключко, Э.В. Галажинского, в самореализации всегда ощущается эффект человеческой незавершенности - нереализованных возможностей, потенциальной энергии, ждущей внешних условий для превращения в активность, в кинетическую энергию созидания себя, других, себя в других [77]. Увеличивая свои возможности в процессах самореализации, человек не только сохраняет свою незавершенность, но и увеличивает ее, тем самым удерживая свое жизненное пространство как поле, в которое постоянно проектируются его возможности, в котором он сталкивается с самим собой завтрашним. Человек не может быть завершен - это означало бы жизнь, ограниченную настоящим данным, наличным, которое можно присвоить на краткий миг настоящего, но в котором нельзя двигаться в будущее. Последнее равнозначно смерти, ибо что же такое жизнь, ограниченная несколькими секундами настоящего и длительным периодом запечатленного памятью

прошлого, ушедшего в небытие. Психологическое время, время в психологических системах, направлено из будущего в прошлое, из возможного к невозможному через реальность переживаемого настоящего ("здесь и сейчас") [77].

В теории психологических систем (ТПС) жизненный мир понимается как открытое пространство жизни, а степень этой открытости характеризуется понятием «уровень самореализации». Становление координат жизненного пространства человека имеет определённую последовательность, внутреннюю логику. Здесь уровни самореализации выделяются через качество процессов самореализации путём анализа поведения человека в ситуациях, в которых он обнаруживает возможность к самореализации, открываемой в ценностных составляющих его мира. Ценности и смыслы понимаются в качестве детерминаторов самореализации разного уровня и как моменты самоорганизации человека в качестве открытой психологической системы. Выбор жизненных сред, в которых можно наиболее полно реализовать себя, зависит от соотношения направляющих и динамизирующих факторов. Ценности и смыслы указывают на те элементы ситуации, которые могут выступить в функции мотивационных оснований самореализации. Дифференцируются два типа самореализации, которые понимаются и как уровни самореализации личности: репродуктивно-адаптивный (детерминируется смыслами) и продуктивно-сверхадаптивный (детерминируется ценностями).

Э.В. Галажинский дифференцирует в общей проблеме самореализации различные аспекты [37]:

- продуктивный аспект самореализации (что получается в результате её и зачем человеку это надо?);
- личностный аспект, позволяющий поставить проблему потенциала самореализации и уровня креативности личности, направленной на мир и на себя (кто самореализуется?);

– процессуальный аспект, в котором обнаруживают себя проблемы процесса самореализации в субъективном времени и пространстве жизненного мира личности;

– деятельностный аспект, который позволяет наиболее выпукло поставить проблему направленности, избирательности, мотивации, детерминации, регуляции деятельностей, посредством которых личность реализует себя.

Интегрировать же эти аспекты возможно только в том случае, если попытаться понять их как различные составляющие единого. Имеется в виду человек как самоорганизующаяся психологическая система, обладающая собственными ресурсами организации самодвижения, системной детерминацией и способностью производить факторы, в опоре на которые она может выстраивать директиву саморазвития и самореализации, т.е. быть причиной самой себя [83]. Иными словами, в рамках теории психологических систем самореализация понимается как переход возможности в действительность, как форма, в которой человек обеспечивает собственное развитие, а саморазвитие есть основание устойчивости человека как сложной, но целостной самоорганизующейся психологической системы.

1.2 Мотивационная готовность личности как предмет психологического исследования

Проблема готовности к какой-либо деятельности, выделение ее основных компонентов является одной из значимых в психологической науке. Психологические аспекты содержания понятия готовности к деятельности являются предметом рассмотрения многих исследователей (О.В. Борденюк, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Н.И. Нелюбин, Т.В. Иванова, Р.Д. Санжаева, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, Н.В. Нижегородцева, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков, Ф.И. Иващенко, Я.Л. Коломенский, А.Т. Короткевич,

И.Б. Котова, А.И. Кочетов, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, Н.Д. Левитов, А.С. Нерсисян, А.Ц. Пуни, В.Н. Пушкин, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе, и др.).

В общем смысле понятие готовности рассматривается исследователями преимущественно с двух позиций. Первая позиция характеризуется обращением к функциональному уровню готовности и рассматривается, как определённое состояние, возникающее непосредственно перед началом деятельности, и которое, будучи сформированным, обеспечивает высокий уровень достижений в выполняемой деятельности (А.Д. Ганюшкин, Ф.К. Генов, А.А. Ухтомский, Б.Ф. Ломов и др.). Вторая позиция отражает личностный уровень и рассматривает готовность, как целостное проявление личности в ходе формирования, развития и совершенствования психических процессов, состояний и свойств, необходимых для успешной деятельности (Ф.Н. Гоноблин, А.В. Введенков, А.Г. Ковалев, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, Н.Д. Мясищев и др.).

Так, например, исследователи Н.В. Кузьмина, А.В. Введенков трактуют психологическую готовность человека к деятельности, как наличие в его психическом мире определённого опыта, совокупности умений и навыков. Н.В. Кузьмина, изучая психологическую готовность к профессиональной деятельности, характеризует её наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне требований науки и техники. Такие исследователи, как П.В. Зайцева, Ю.Я. Киселёв, Е.Г. Козлов считают, что состояние психологической готовности определяется уверенностью в силе, сложности решаемой задачи, уровнем притязаний и опытом [134]. Узнадзе и его последователи связывали психологическую готовность к деятельности с установкой, как целостным состоянием мобилизованности индивида на определённое действие, обусловленным потребностью субъекта и соответствующей ситуацией [164].

Несмотря на то, что разные авторы обозначают психологическую готовность к деятельности близкими, но не идентичными понятиями, все они характеризуют её как осознанную активность, настраивающую личность на

будущую деятельность и являющуюся фундаментальным условием её успешной регуляции и выполнения [90].

Заметим, что исследователями, как правило, не выделяется в содержании психологической готовности её мотивационная составляющая. Исследователи М.Е. Дьяченко и Л.А. Кандыбович одними из первых включили мотивационный компонент в структуру психологической готовности личности [58]. В своих работах они определяли психологическую готовность к деятельности, как «активно-деятельное состояние личности, установка на определённое поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи» [56]. Для готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершать эти действия. Готовность к определённому виду деятельности предполагает определённые мотивы и способности. В связи с таким подходом авторами в структуру психологической готовности были включены следующие составляющие элементы [134]:

- мотивационный (потребность в успешном выполнении поставленной задачи, интерес к деятельности, стремление добиться позитивного результата и показать себя с лучшей стороны);
- познавательный (сознание и понимание своих обязанностей, уяснение целей и задач, оценка их значимости, знание средств достижения цели, представление вероятных изменений обстановки);
- эмоциональный (чувство ответственности, уверенности в успехе, воодушевление);
- волевой (управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на выполнении задач, отвлечение от посторонних воздействий, преодоление сомнений и боязни).

Позже, в исследованиях Р.Д. Санжаевой [149], [149], [150] также выделяется несколько компонентов психологической готовности к деятельности, одним из которых является мотивационный (мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой, оценочный компоненты).

Р.Д. Санжаева рассматривает психологическую готовность человека к деятельности, как сложную динамическую структуру, являющуюся условием саморазвития, самореализации личности и представляющую собой проявление психического состояния и устойчивой характеристики личности. Автор также выделяет две характеристики психологической готовности человека к деятельности: эмоциональное (психологическое) состояние и психологические характеристики, которые, взаимодействуя, проявляются в их сбалансированности одного с другим, ведь «именно единство аффективного, эмоционального начала, когнитивных образований, убеждений и поведенческих актов в виде навыков, устойчивых реакций являются выражением сформированности психологической готовности человека к определенной деятельности» [149].

Понятие «мотивационная готовность» впервые было замечено у В.Г. Асеева (1987). Данный термин трактуется автором как фактор, повышающий эффективность деятельности, способствующий мобилизации сил при преодолении трудностей, как то, что делает деятельность «субъективно значимой по типу желательности или по типу необходимости и долженствования». Автор считает, что человек прекращает свою деятельность, останавливается не там, где «не может», а там, где «не хочет», где не видит смысла в дальнейших действиях, где отсутствует интерес.

Анализ работ по исследованию проблемы мотивационной готовности показывает, что в большинстве из них данный феномен рассматривается в рамках деятельностного подхода. Здесь мотивационная готовность понимается как компонент психологической готовности к различным видам деятельности [4, 23, 41, 45]. Большинство исследователей придерживаются точки зрения, что мотивационный компонент имеет решающее в формировании психологической готовности, а вне мотива ни одна деятельность невозможна. Хотя, наличие мотивационной готовности ещё не говорит о наличии психологической готовности, но существование последней невозможно без первой [120].

Мотивационная готовность наиболее выражено раскрывает суть явления в силу своей динамичности. По отношению к эффективности деятельности

динамичность может быть как положительной, так и отрицательной, и проявляется в изменении силы, как отдельных мотивов, так и мотивации в целом, в изменении соподчинённости групп мотивов. Это процессы, имеющие место внутри мотивационной сферы личности, по мнению Н.Н. Демиденко, определяют характер мотивационного компонента психологической готовности в отношении деятельности и характер, содержание и уровень мотивационной готовности в целом как основы профессиональной готовности [41].

Признавая ведущую роль мотивационной готовности в структуре психологической готовности к деятельности, авторы дают различные трактовки данного феномена.

Так, например, Л.Н. Захарова определяет мотивационную готовность субъекта как актуализацию у будущего специалиста потребности в личностном и профессиональном саморазвитии в труде. Мотивационная готовность личности, по мнению исследователя, создает возможности для самореализации личности в профессиональной сфере, создает базу для развития профессионально важных качеств и формирования индивидуального стиля деятельности. Л.Н. Захаровой так же был выделен ряд факторов, комплексное воздействие которых способствует развитию мотивационной готовности субъекта к профессиональной деятельности:

- объективное совпадение мотивационной ориентации студентов на личностное развитие с целевыми установками современной системы образования на расширение возможностей развития личности;
- личностная и индивидуальная ориентированность системы психологической подготовки, строящейся с учётом специфики преобладающей реальной мотивации субъектов профессионализации;
- целенаправленная актуализация действия системообразующих факторов в форме мотивационно-целевых отношений, психологических механизмов мотивационного санкционирования деятельности, её регуляции, каузальной атрибуции, устранение когнитивного дисбаланса, двухфакторного механизма

мотивации, взаимодействия внутренних и внешних мотивационных факторов и др.;

- повышение внутренней мотивированности субъекта за счёт обогащения содержания деятельности, что возможно на уровне её концептуальной модели, операционального и регулятивного компонентов [60].

А.С. Тарановская, исследуя мотивационную готовность к педагогической деятельности, трактует её как систему мотивов выбора профессии и специальности, ориентация на ценности педагогической деятельности, Н.Н. Демиденко объясняет её же как индикатор профессиональной компетентности в смысле адекватности организации процесса педагогического труда его результатам, достижению целей образования.

Б. А. Сосновский утверждает, что в динамической и целостностной структуре мотивационной готовности есть стержневое образование – мотивационная готовность к деятельности, и главной задачей психологической подготовки является психологическое обеспечение её (мотивационной готовности) формирование [134].

К определению уровня мотивационной готовности субъекта К.К. Масюченко предлагает подходить с двух сторон согласованности интересов: с позиции личности и с позиции общества. Мотивационная готовность личности в процессе своего функционирования непосредственно сопряжена с различными социальными условиями, в которых она реализует свою деятельность, и ролевыми требованиями, которые ей предъявляет социальный институт. Различие уровней мотивационной готовности возникает в результате различной социальной включенности личности в социальную деятельность. Социальную включенность субъекта с позиции социальной организации, исходя из соответствия интересов человека предъявляемым к нему ролевым требованиям и условиям профессиональной деятельности, автор предлагает определять через их соотношение в системе мотивации личности [41]. Показателем проявления того или иного уровня мотивационной готовности личности прежде всего является её самореализованность. Этот показатель характеризует ту часть структурных

элементов мотивационной готовности, которые отражают полноту реализации профессиональных интересов, социальных ожиданий и притязаний личности в реальных условиях профессионального труда [105], [119]. Также автор описывает структуру мотивационной готовности, в которой выделяет два компонента: 1) смысловой компонент (смысловые образования, которые детерминируют общую линию поведения и деятельности); 2) ценностный компонент (ценностные образования, выражающие значимость для личности действительности её отдельных сторон, которые в основном влияют на выбор путей, способов и средств реализации деятельности).

А.С. Мельничук, изучая мотивационную готовность депутата к политической деятельности, предложил свой вариант структуры мотивационной готовности (рисунок 3). В этой структуре мотивационная готовность состоит из двух компонентов:

- 1) побудительного (собственно мотивационного);
- 2) регулятивного (определяющего психологическую вовлеченность в деятельность).

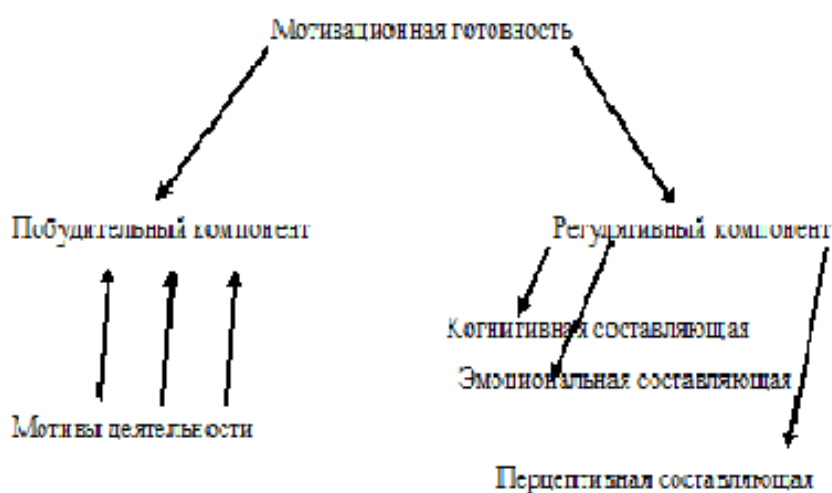


Рисунок 3 – структура мотивационной готовности к деятельности по

К.К. Масюченко

Как видно из рисунка, содержание мотивационной готовности составляет синтез побуждающих деятельность мотивов, когнитивных, перцептивных и эмоциональных составляющих. [41].

А.Б. Корзин определяет мотивационную готовность как адекватную совокупность мотивов, обеспечивающих общее позитивное отношение к деятельности, успешность её освоения и осуществления. Изучая мотивационную готовность студентов ссуза к профессиональной деятельности, автор включает её в структуру внутренних мотивов (стремление к самореализации в деятельности, мотивация достижения успеха и избегания неудач, готовность к риску) и описывает внешние проявления мотивационной готовности (желание работать по выбранной профессии, успешное овладение профессиональными знаниями, стремление овладеть профессией, хорошая успеваемость, активное участие во внеучебной деятельности) [91].

Б.А. Агеев, изучая мотивационную готовность молодого офицера к военно – профессиональной деятельности, определил данный феномен как целостную, относительно устойчивую систему психических образований личности, которые, актуализируясь в тех или иных обстоятельствах, создают соответствующие состояния психики и побуждают, регулируют поведение и деятельность личности [90].

Анализируя мотивационную готовность госслужащих к учебно-познавательной деятельности, Т.П. Гордеева считает, что в структурном отношении она представляет собой достаточно сложное системно-иерархическое образование. Наряду с ценностными установками на познание и процесс обучения, мотивационная готовность включает мотивы результативно – целевого характера (получение знаний, диплома и соответствующей позиции и статуса и т.д.) и мотивы процессуального характера (позитивное отношение к основным процедурам учебной деятельности и взаимоотношений с преподавателями и коллегами, увлечение самим процессом познания и т.д.) [46]. Исследователь отмечает, что формирование полноценной мотивационной готовности предполагает актуализацию как позитивной, так и своеобразной негативной

значимости, а именно: формирование достаточно высокой субъективной значимости ожидаемого учащимися результата учебно – познавательной деятельности при условии успешного выполнения этой деятельности и, в то же время, относительно высокой значимости нежелательных негативных последствий при невыполнении такой деятельности [45].

Е.М. Кочнев определяет мотивационную готовность как феномен, характеризующий уровень активности индивида в развитии потребностей трудовой деятельности. Основываясь на подходе А.Н. Леонтьева относительно понимания мотивов и их функций и видов, Е.М. Кочнев предлагает в структуре мотивационной готовности к профессиональной деятельности выделить пять уровней [134], [96]:

1. Ориентировочно – поисковый уровень – это уровень, на котором у индивида, выбирающего свой профессиональный путь, отсутствует предмет потребности (существует «псевдопредмет»). Характерным проявлением данного уровня являются желания, влечения индивида из-за вынужденной смены реальности. Данный уровень мотивационной готовности к профессиональной деятельности соответствует реально действующим, неосознаваемым мотивам, выполняющим только побудительную функцию.

2. Операционно – потребностный уровень – это уровень, на котором у индивида появляется предмет потребности, т.е. мотив. Состояние «хочу» на этом уровне переходит в состояние «хочу», «надо». Мотивы, действующие здесь, осознаваемы, но выполняют только побудительную функцию.

3. Операционно – целевой уровень – уровень, на котором выражен второй признак потребностей – interoцепция, т.е. появляются «субъективные сигналы о состоянии потребностей». Состояние «хочу», «надо» трансформируется в состояние «хочу, надо, знаю где и зачем». Это уровень, на котором индивид формулирует цели относительно своего профессионального будущего.

4. Операционно – содержательный уровень – это уровень, когда потребности «опредмечиваются». Состояние «хочу, надо, знаю где и зачем» трансформируется в состояние «хочу, надо, знаю где и зачем, знаю, что ещё

нужно». На данном уровне мотивационной готовности реально-действующие осознаваемые мотивы выполняют ещё и смыслообразующую функцию.

5. Операционно – действенный уровень это уровень, когда происходит «развитие потребностей через развитие предметов их удовлетворяющих». Состояние «хочу, надо, знаю где и зачем, знаю, что ещё нужно» трансформируется в состояние «хочу, надо, знаю где и зачем, знаю, что ещё нужно и могу». На данном уровне мотивационной готовности «осознанные мотивы», выполняют либо объединительную, либо смыслообразующую функцию, либо и ту и другую одновременно.

А.Г. Александров, изучая мотивационную готовность студентов, выделил следующие механизмы, влияющие на мотивационную готовность: локус контроля, личностная причинность, обратная связь. Локус контроля, согласно А.Г. Александрову, отражает точки приложения сил, контролирующих результаты поведения, деятельности. Результаты могут находиться под контролем либо самого поведения (деятельности), либо окружающих сил. Внутренний локус каузальности отражает точки приложения сил, детерминирующих само поведение. Вслед за рядом отечественных и зарубежных исследователей автор говорит о влиянии роста компетентности на повышение внутренней мотивации. Были выделены некоторые внешние факторы, способствующие повышению внутренней мотивации. Так, например, оптимальные проблемы, поддерживающая обратная связь и свобода от оскорбительных оценок - всё это будет поддерживать внутреннее побуждение. И, наконец, влияние механизма обратной связи на мотивационную готовность выражается в наличие информации об успешности деятельности человека. Избыток любой информации о некомпетентности ведёт к снижению внутренней мотивации и, как следствие, к недостаточному уровню мотивационной готовности [134], [9].

По-нашему мнению, наиболее уместным при анализе мотивационной готовности, является системный подход, а именно, системная антропологическая психология, в контексте которой феномен мотивационно готовности был рассмотрен О.М. Краснорядцевой. Автор понимает мотивационную готовность

как фактор, опосредующий избирательное восприятие информации. Мотивационная готовность - это готовность действующей личности к трансформации деятельности, изменению мотивов как определяющих деятельность при встрече со значимой информацией, способной повлиять на такую трансформацию [100], [101].

Такой подход к изучению мотивационной готовности позволяет рассматривать её не как результат, а как процессуально – динамическое явление. Поскольку само понятие системы по определению включает в себя показатели развития. Т.е. любой системный объект должен обладать способностью к развитию, а процесс развития предполагает наличие сложной системной организации [41]. Следовательно, мотивационная готовность, это не характеристика деятельности и не характеристика личности, так как «за пределы себя выходит не человек, не деятельность, выходит человек как психологическая система» [74], а системная характеристика человека, опосредующее звено, которое представляет собой интеграцию возможностей человека, средовых факторов, отвечающих этим возможностям, и особую готовность человека к активному действию, направленному на мир «здесь и теперь», которая позволяет реализовывать возможности, открывающиеся в мире и тем самым открывать самого себя, выходя за пределы норм, проявлять нормотворчество, свободную инициацию [41].

По-нашему мнению, базальным компонентом мотивационной готовности является интенциональность, которая проявляется в вид направленности человека на мир в конкретной ситуации жизнеосуществления и предполагающая определённую готовность к самореализации во взаимодействии с миром.

1.3 Готовность к самореализации интеллектуальных способностей как общесистемный психологический феномен

Антропологизация психологии, представляя собой одну из «несущих» тенденций развития науки, заявляет о себе появлением в тезаурусе науки таких понятий, как «личностный потенциал», «интеллектуальный потенциал», «человеческий потенциал» (Д.А. Леонтьев), «потенциал жизнеосуществления» (И.О. Логинова), «инновационный потенциал человека» (В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, О.М. Краснорядцева). На факультете психологии НИ ТГУ (2006-2013гг.) проведено большое количество исследований «потенциалов человека» (инновационный, личностный и т.п.), и все эти исследования столкнулись с одним и тем же «узким местом» [39] «что даже самое тщательное описание совокупности имеющихся в наличии человека возможностей (ресурсов) малоинформативно, поскольку даже самый выверенный список наличных возможностей не позволяет делать суждения о том, где, когда, как и с какой вероятностью они могут быть задействованы». То есть наличие выраженного в той или иной степени потенциала не является гарантией его актуализации в том или ином случае. Потенциал в определённых условиях может проявиться, но что это за «определённые условия», когда они наступят и наступят ли вообще? Может ли человек понять, что условия наступили, и теперь он может реализовать свои наличные способности в конкретной ситуации жизнеосуществления? Возникновение в психологической науке такого рода вопросов обуславливает потребность в обнаружении некоего опосредующего звена, которое интегрировало бы в себе возможности человека, средовые факторы, отвечающие этим возможностям, и особую готовность человека к активному действию, направленному на мир «здесь и теперь». На наш взгляд, возникновение понятия «мотивационная готовность» связано с попытками разрешения противоречия, лежащего в основании указанной проблемы.

Одним из наиболее известных в психологической науке «потенциалов» является «интеллектуальный потенциал», в основе которого лежат интеллектуальные способности человека.

Проблема интеллектуальных особенностей и интеллекта, несмотря на весьма длительный период интенсивных исследований, сохраняет свою значимость и актуальность, оставаясь одной из наиболее противоречивых и дискутируемых. Одна из причин заключается в многоплановости терминологического понимания феномена интеллекта.

В психологической науке существует огромное количество подходов к изучению интеллекта. Сначала рассмотрим динамику психологической мысли в зарубежной психологической науке.

В эпоху классической науки появляются первые учения об интеллекте, где в самом общем смысле данный феномен понимается, как способность решать чётко сформулированные задачи единственным способом.

В рамках классической науки возникает так называемый психометрический подход к изучению интеллекта. В рамках данного подхода интеллект понимается как уровень психического развития, который достиг человек и который проявляется в сформированности определённых познавательных функций и в показателях усвоения навыков и знаний (Ф.Гальтон, А. Бине, Т. Симон, Дж. Кеттелл, Л. Терстон). Главным достижением психометрического подхода является разработка большого количества методик измерения интеллекта на основе авторских концепций.

В рамках психометрического подхода Ф. Гальтон психофизиологический подход к изучению интеллекта. Он подчёркивал врождённый характер интеллектуальных различий между людьми и использовал для их измерения сугубо физиологических особенностей, таких как время реакции, способность к различению цветов, чувствительность к боли и т.п. Позже, в строгом соответствии с воззрениями Ф. Гальтона, Дж. Кеттелл создал батарею тестов, измеряющих интеллект.

В начале XX века исследователи А.Бине и Т. Симон, в ответ на запросы педагогической практики, разработали новый тест для измерения умственного развития детей. В их подходе интеллект, в отличие от Гальтона и Кеттелла рассматривается более широко, признаётся влияние окружающей среды на умственное развитие человека. Соответственно, интеллект рассматривался не только со стороны сформированности определённых познавательных функций, но и со стороны усвоения социального опыта [21].

Идея поиска объективных данных об интеллектуальном развитии человека, возможность их статистической обработки повлекло за собой бурный рост количества тестов интеллекта и соответствующих исследований [150]. Среди них особую известность получили однофакторные и многофакторные теории интеллекта.

В конце XIX – начале XX вв. наблюдается переходный период между классической и неклассической психологией интеллекта. Проблема интеллекта оказывается более сложной, чем позволяет решить исходный познавательный ресурс бинаризма. В такой переходный период возникают, так называемые, однофакторные (Ч. Спирмен, Р. Кетелл, Д. Векслер, Дж. Равен) и многофакторные (Л. Терстоун, ДЖ. Гилфорд) теории интеллекта.

Приверженцы однофакторного подхода считают, что существует общий фактор интеллекта. Основоположником однофакторных теорий является создатель факторного анализа Ч. Спирмен. Он считал, что общий фактор интеллекта (он назвал его фактор «g», от general - общий) в той или иной степени представлен на всех уровнях интеллектуального функционирования, помимо общего фактора существуют множество специфических факторов (s - факторы), которые свойственны лишь одному виду деятельности. Похожей точки зрения придерживались Р. Кетелл, Д. Векслер, Дж. Равен и др.

Р. Кетелл разделил фактор «g» на две составляющих: «текущий (флюидный) интеллект» и «кристаллизованный интеллект». «Текущий интеллект» отвечает за скорость и точность оперирования информацией и обусловлен особенностями строения и функционирования мозга. «Кристаллизованный интеллект» включает в

себя различные слои усвоения знаний. На развитие данного типа интеллекта оказывает влияние среда и особенности обучения.

Д. Векслер определял интеллект, как способность индивида к целесообразному поведению, рациональному мышлению и эффективному взаимодействию с окружающим миром. [55]. Заслуга Векслера в изучении интеллектуальных способностей в том, что он отказался от представлений об интеллекте, как об «умственном возрасте», которые ввел А. Бине, а также выделил в интеллекте две составляющих, и также две сферы его проявления: вербальный интеллект и интеллект действия.

Дж. Равен, придерживаясь однофакторного подхода в трактовке интеллекта, считал, что умственные способности включают два компонента: продуктивный (способность вычленять связи, приходить к выводам, непосредственно не представленным в заданной ситуации) и репродуктивный (способность использовать прошлый опыт и информацию). Равен разработал тест «шкалу прогрессивных матриц Равена», который направлен на диагностику уровня интеллектуального развития и оценивает способность к систематизированной, планомерной, методичной интеллектуальной деятельности (логичность мышления).

Приверженцы многофакторного подхода к изучению интеллекта не соглашались с выделением одного определяющего фактора интеллекта, полагая, что существует множество независимых интеллектуальных способностей.

Л. Терстоун (1935), основываясь на результатах исследований различных аспектов интеллектуальной деятельности студентов, разработал многофакторную модель интеллекта, базирующуюся на 12 факторах, из которых 7 (названные «первичные умственные способности») наиболее часто воспроизводились в исследованиях [11], [30], [55]:

S - пространственный (способность оперировать "в уме" пространственными отношениями);

P - восприятие (способность детализировать зрительные образы);

N - вычислительный (способность выполнять основные арифметические действия);

V - вербальное понимание (способность раскрывать значение слов);

F - беглость речи (способность быстро подобрать слово по заданному критерию);

M - память (способность запоминать);

R - логическое рассуждение (способность выявлять закономерность в ряду букв, цифр, фигур).

Терстоун считал, что для описания интеллекта человека нельзя использовать единственный показатель, а, скорее, индивидуальные особенности интеллекта можно описать с помощью профиля уровня развития первичных умственных способностей, которые отвечают за определённую группу интеллектуальных операций и проявляются независимо друг от друга.

Дж. Гилфорд (1954) позже, в попытке построить многомерную модель интеллекта человека предложил кубическую модель “структуры интеллекта” (SOI) и выделил 120 факторов интеллекта.

Он исходил из следующих допущений [42], [201]:

1. Интеллект можно представить в виде трёх измерений: содержание мышления, операции мышления и результаты мышления.
2. Три измерения интеллекта независимы друг от друга.
3. Три измерения интеллекта представляют шкалы наименований.
4. Каждое из указанных измерений интеллекта можно разложить на переменные. Существует четыре вида содержания мышления: образное, семантическое, символическое, поведенческое; пять видов операций мышления: оценка, память, познание, конвергентное мышление, дивергентное мышление; шесть видов результатов: отношения, системы, классы, преобразования, выводы. Общее количество возможных сочетаний элементов составляет $4 \times 5 \times 6 = 120$, т. е. каждый фактор получается в сочетании категорий трёх измерений интеллекта (рис 3).

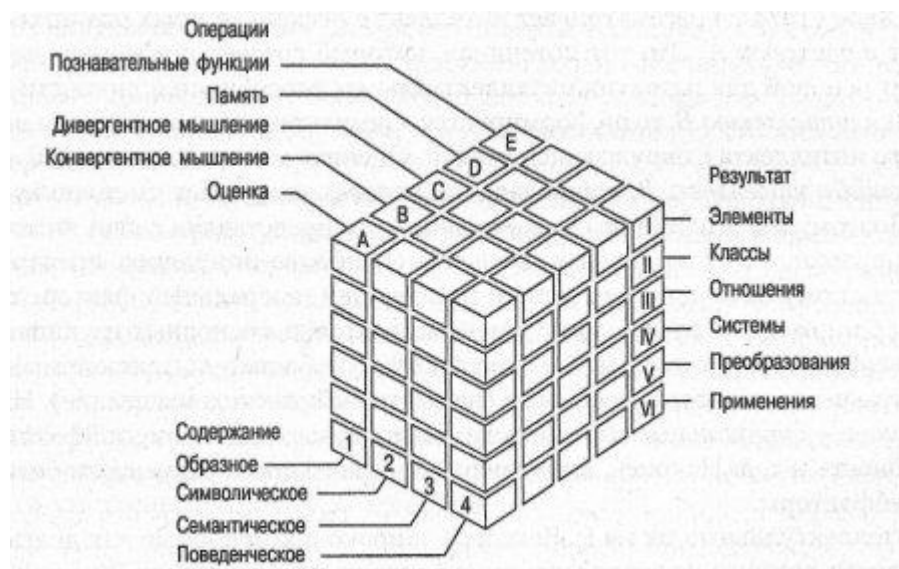


Рисунок 4 кубическая модель “структуры интеллекта” (SOI) по Дж. Гилфорду

Содержание понятия интеллект не ограничивается психометрическим аспектом. Один из наиболее дискутируемых аспектов данного феномена – это соотношение роли биологического и социального факторов в развитии интеллекта. Исследованием этого соотношения посвящено много работ Г.Ю. Айзенка. Он выделяет три вида интеллекта, тесно связанных с подходами к объяснению его природы (табл. 1).

Таблица 1 – Соотношение между аспектами интеллекта и факторами, их обуславливающими (Г.Ю. Айзенк) [149]

Аспекты интеллекта	Факторы
Биологический	Генетика, физиология, биохимия.
Психометрический	Культурные факторы, воспитание, образование.
Социальный	Личностные особенности, опыт, мотивация, стратегии действий и т.п.

Рассмотрим выделяемые автором аспекты интеллекта более подробно. Биологический интеллект – наиболее фундаментальный. В него включаются особенности функционирования структур головного мозга, отвечающие за познавательную активность [3]. Т.е. он служит нейрологической, биохимической, физиологической основой познавательного поведения.

Психометрический интеллект – интеллект, измеряемый тестами. Относительный успех такого тестирования определяется, в основном, биологическим интеллектом, хотя определённый вклад вносят и культурные факторы, образование, воспитание. По оценке Айзенка, психометрический интеллект на 70% зависит от биологического и на 30% - от средовых факторов [3].

Социальный интеллект определяется ученым как способность индивида использовать психометрический интеллект в целях адаптации к требованиям общества. Он полагает, что именно измерение уровня биологического интеллекта отвечает современной научной парадигме, так как все остальные виды интеллекта – социальный и психометрический – лишь следствие, внешнее проявление биологического интеллекта, который и является его основной детерминантой.

В рамках неклассической психологии также развивается генетический подход к изучению интеллекта (У.Р. Чарлсворз, Ж. Пиаже, Дж. Брунер). Ж. Пиаже говорит о несводимости проблемы исследования интеллекта к классической методологии и классическим представлениям о причинности. Ж.Пиаже рассматривает интеллект человека как одну из форм приспособления к окружающей среде, как систему скоординированных между собой обратных операций. Как считает исследователь, у любого организма есть потребность в адаптации к окружающей среде, то есть потребность в поддержании гармоничных отношений со средой. Различные воздействия среды выводят организм из равновесия, и что бы вновь его достичь, организму необходимо находиться в состоянии непрерывной активности. Постоянное стремление организма к равновесию признаётся Ж.Пиаже главным принципом развития. Отсюда психическое развитие, в том числе развитие интеллекта, понимается как саморазвитие, самодвижение. Пиаже, исследуя развитие интеллекта в онтогенезе, сделал вывод о том, что каждый ребёнок проходит определённые стадии умственного развития. При этом, пройденные уровни теряют свою значимость. В процессе интеллектуального развития Ж. Пиаже выделяет 3 периода: сенсорномоторный интеллект, репрезентативный интеллект и конкретные операции, репрезентативный интеллект и формальные операции [48].

Опираясь на учение Ж. Пиаже, Дж. Брунер рассматривал интеллект как «способность человека находить, сохранять и преобразовывать знания в своих собственных целях» [25]. Он включал в основу интеллектуального развития ребёнка три вида представлений: образ, действие и символ (слово). Эти представления развиваются по мере того как ребёнок осваивает возрастные периоды и далее представления используются на протяжении всей жизни. Широта интеллекта взрослого определяется степенью развитости всех видов представлений и зависит от социокультурных факторов. Дж. Брунер, в отличие от Пиаже считает, что развитие интеллекта тесно связано с особенностями той культуры, в которой человек воспитывается.

В отечественной психологии, по сравнению с зарубежной, интеллект, как психологический феномен начал изучаться только в начале XX века, в первую очередь это связано с длительным запретом на использование тестов в научных исследованиях и практической работе, которое стало результатом преследования педологии (науки о развитии ребёнка (устар.)). Поэтому справедливо будет говорить о том, что «классического» периода в развитии представлений об интеллекте в отечественной науке не существовало, опираясь на уже существующие исследования иностранных коллег, отечественные психологи, по-новому смотрели на природу интеллектуальных способностей человека и следовали принципам неклассической психологии.

Б.М. Теплов занимался изучением различий между практическим и теоретическим интеллектом. В своей работе «Ум полководца» (1943) на основании деятельности государственных служащих и выдающихся военачальников он рассматривал интеллект в его высших проявлениях. Основываясь на своих исследованиях, Теплов сделал выводы о том, что практический интеллект не является низшим по отношению к теоретическому интеллекту; практический интеллект в целом более сложен, чем интеллект теоретический; теоретический и практический интеллекты едины по своим общим механизмам, но специфичны по условиям применения, задачам, материалу, требованиям к результатам [163].

В.Д. Шадриков, анализируя проблему интеллекта, отмечает, что основной сложностью в этой области является отсутствие единого теоретического знания о сущности интеллекта. Сам Шадриков, определяет интеллект как системное проявление познавательных способностей, для которых умственные способности выступают в качестве общего фактора (общей способности), влияющего на другие способности. [183]. При этом интеллект считается врождённым качеством индивида и свойством головного мозга. В общем интеллекте Шадриков выделяет три подвида: экстрасенсорный; предметно-действенный; абстрактно-понятийный. По мнению исследователя в способностях есть элемент научения, который представлен в виде операциональных механизмов и операционных действий (они направлены на обработку материала). Операциональные механизмы являются проявлением основных интеллектуальных операций, применительно к задачам конкретной познавательной функции. В интеллекте операционные действия способностей дополняются более обобщенными операционными планами, схемами, программами поведения, а также знаниями об окружающем предметном мире, о других людях и самом себе.

В контексте культурно-исторической психологии, разработанной Л.С. Выготским, развитие интеллекта рассматривается под влиянием трёх социальных факторов: употребление орудий, овладение, включение в социальное взаимодействие с другими членами общества.

В.В. Лоскутов считает, что развитие интеллекта идёт «сверху» - со стороны общих интеллектуальных способностей и понятийных систем и «снизу» - со стороны сенсорно-перцептивной организации человека [48]. Такое развитие приводит к интеграции психических структур и появлению в интеллекте новых качеств. Существенным моментом интеллектуальной деятельности по В.В. Лоскутову является этой деятельности, которая представлена в виде эмоционально-логического компонента, как регулятора внешней и внутренней энергии. При этом аффективный компонент интеллектуальной работы обеспечивает энергетическую составляющую деятельности, а когнитивный – предметную структуру действий. А интеллект, в общем, понимается автором, как

целостная динамическая и саморегулирующаяся система когнитивных процессов человека, обеспечивающая его взаимодействие с миром.

Б.Г. Ананьев рассматривает интеллект как многоуровневую организацию познавательных сил, охватывающую процессы, состояния и свойства личности. Эта многоуровневая организация связана метаболическими, вегетативными и нейродинамическими характеристиками [12]. По мнению исследователя, высокие показатели интеллекта прогнозируют успешность человека в любом виде деятельности. Б.Г. Ананьевым и его последователями был сделан вывод, что по мере роста интеллектуальных возможностей, всё больше о себе даёт знать влияние высших уровней познавательного отражения на низшие, а низших, в свою очередь на высшие, что образует целостную структуру интеллекта человека. В этом случае каждая отдельная познавательная функция приобретает качество интегральности. В каждом из психических процессов представлены проекции всех основных характеристик человека, как индивида, личности и субъекта деятельности. Объединение психических процессов в сложные ансамбли способствует образованию более высоких уровней интеграции, благодаря взаимосвязи основных характеристик человека. Интеллектуальное развитие определяется Б.Г. Ананьевым и как субъектно-деятельностная и как личностная характеристика [11], [150].

Заметим, что большинство исследователей в отечественной психологии так же как и Б.Г. Ананьев включают интеллект в структуру личности и особо подчёркивают, что интеллект и личность взаимосвязаны [30], [158], [160]. Глубокие взаимосвязи между интеллектом и личностью, по мнению Б.Г. Ананьева во многом определяют активность интеллекта, а характерологические свойства личности и её структура мотивов зависят от объективности её отношения к действительности, опыта познания мира и общего интеллекта [11].

В российской психологической науке концепцию интеллекта М.А. Холодная можно считать наиболее известной. В концепции М.А. Холодной интеллект рассматривается как особая форма организации индивидуального ментального опыта в виде наличия ментальных структур, прогнозируемого ими

ментального пространства и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего [174]. В данной концепции понятие «ментальный опыт» в основном соответствует понятию «кристаллизованный интеллект» по Р. Кеттеллу.

М.А. Холодная выделяет следующие базовые свойства интеллекта [176]:

- уровневые свойства - характеризуют достигнутый уровень развития отдельных познавательных функций;
- комбинаторные свойства - характеризуют способность к выявлению и формированию разного рода связей и отношений.
- процессуальные свойства - характеризуют операциональный состав, приемы и отражение интеллектуальной деятельности вплоть до уровня элементарных информационных процессов;
- регуляторные свойства - характеризуют обеспечиваемые интеллектом эффекты координации, управления и контроля психической активности.

По мнению М.А. Холодной, изучение структурной организации интеллекта приводит к следующей закономерности: интеллектуальная деятельность оказывается тем в меньшей степени субъективированной, чем в большей степени представлено в ней субъективное начало в виде развёрнутого, структурированного и интегрированного когнитивного пространства индивидуального интеллекта, которое и отвечает за полноту и глубину порождаемых субъектом умственных образов [143].

В отечественной психологии помимо изучения интеллекта существует также достаточно большое количество подходов к изучению интеллектуального потенциала. Остановимся на нескольких из них, на наш взгляд, самых интересных.

В исследованиях А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина разрабатывалась идея иерархической системы потенциалов человека. В этой иерархии каждая подструктура личности обладает собственным ресурсным потенциалом, между которыми существуют тесные функциональные связи. Отсюда следует, что

интеллектуальный потенциал является составляющей иерархии более общего потенциала – профессионального, личностного, биологического [53]. По мнению авторов, интеллектуальный потенциал тесно связан с познавательной потребностью личности. Авторы подчёркивают, что раскрытие личностного потенциала в первую очередь связано с развитием способностей и считают приоритетным интеллектуальное развитие, в процессе которого расширяется кругозор, происходит накопление знаний, что реализует возобновляемую составляющую потенциала, и способствует формированию новых интеллектуальных потребностей, мотивов, целей, то есть процесс развития становится более интенсивным [53].

Очень распространена в психологии концепция интеллектуального потенциала, разработанная Санкт-Петербургскими учёными – психологами (Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко, Н.А. Кудрявцева, Ж.А. Балакшина, Т.В. Прохоренко, А.А. Крылов, а и т.д.). В их концепции интеллектуальный потенциал понимается как более широкое по отношению к интеллекту. Интеллектуальный потенциал, по мнению исследователей, это многоуровневое образование, которое включает в себя как реальные интеллектуальные возможности человека, так и нереализованные интеллектуальные свойства, интеллектуальные резервы, «цену» интеллектуального напряжения. Понятие интеллектуального потенциала отражает разные классы психических свойств и механизмов, которые определяют прогрессивные изменения интеллекта, движущие силы интеллектуального развития [140].

И.Е. Степнова рассматривает интеллектуальный потенциал, как диапазон развития познавательных процессов, и полагает, что потенциальные возможности интеллекта взрослого человека находятся в системе преобразования информации, которое происходит в процессе обучения [150].

А.С. Седунова определяет интеллектуальный потенциал как «целостную интегрированную систему интеллектуальных ресурсов личности, осознанно реализуемых в деятельности» [150]. В своей работе автор представляет структуру

интеллектуального потенциала, в которую входят три компонента: структурно-содержательный, операционно-результативный и регуляционно-оценочный.

Понятие интеллекта является также основой феномена «интеллектуальные способности». Интеллектуальные способности (М. Холодная) - это «свойства интеллекта, характеризующие успешность интеллектуальной деятельности в тех или иных конкретных ситуациях, с точки зрения правильности и скорости переработки информации в условиях решения задач, оригинальности и разнообразия идей, глубины и темпа обучаемости, выраженности индивидуализированных способов познания [176]. То есть в общем смысле слова, интеллектуальные способности, это возможность человека применить интеллект в требующей этого ситуации.

Удельный вес исследования интеллектуальных способностей в психологической науке велик, но в рамках системной антропологической психологии данная проблема имеет другой вектор нежели в приведённых выше классических и неклассических психологических теориях. Наша опора на представление о человеке, как о сложной самоорганизующейся психологической системе (В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, О.М. Краснорядцева) позволяет рассматривать интеллектуальные способности не просто как способ решения интеллектуальных задач или адаптацию к окружающему миру, а как возможность и готовность человека к самореализации, к расширению субъективной реальности (образа мира, картины мира, мира человека - многомерного, системного, смыслового), как условие самоорганизации и её проявления. Интеллектуальные способности - это переход возможности в действительность, и необходимо, понимать, как осуществляется этот переход. Как известно, наличие выраженного потенциала не является гарантией его актуализации в том или ином случае, поэтому задача постнеклассической науки в том, чтобы раскрыть те условия и психологические механизмы, которые позволяют человеку инициативно приступить к реализации своих возможностей «здесь и теперь», т.е. объяснить сам механизм перехода потенциала в потенцию, возможности в действительность. Обнаружение мотивационной готовности к самореализации

интеллектуального потенциала, как некоего опосредующего звена, является способом противоречия, лежащего в основании указанной проблемы.

В ряде зарубежных и отечественных исследований проблема интеллектуальных способностей, структуры интеллекта тесно связывается с исследованием факторов, детерминирующих общие и специальные способности, в том числе и математические [95]; математические способности считаются важной составляющей интеллектуальных способностей.

В настоящее время возрастает потребность общества в математическом образовании современных специалистов – повсеместное использование техники требует от каждого специалиста базис математических знаний и представлений, определённого уровня развития математических способностей. Освоение математического аппарата позволяет моделировать, анализировать и решать профессиональные задачи, возникающие в научной и практической деятельности [68]. Более того, математика всё больше рассматривается, как общекультурная, а не естественнонаучная дисциплина, так как математические методы находят широкое применение не только в естествознании, технике и смежных науках, но и в педагогике, психологии, философии и целом ряде других профессиональных сфер.

Как известно, при изучении математики у человек тренируется в логике, умении обобщать, абстрагироваться, строить доказательства, делать выводы и т.д. При решении математических задач вырабатывается привычка не только выполнять алгоритм, но и ставить вопросы и отвечать на них [68], [95]. Обучение математике способствует формированию и развитию обобщенных приемов умственных действий (сравнение, обобщение, анализ, синтез, классификация, абстрагирование, аналогия и др.). И каждый из этих навыков позволяет решать и задачи из других областей.

Одним из самых значительных исследований в этой области явилась работа Ж. Пиаже «Генезис числа у ребенка», в которой автор доказывает, что формирование понятия числа (а также и арифметических операций) у ребенка коррелятивно развитию самой логики. Классификация, сериация являются

приемами умственных действий, формирование которых невозможно без предварительного развития у ребенка операций сравнения, обобщения, анализа и синтеза, абстрагирования, аналогии и систематизации [137].

В классической психолого-педагогической науке изучение математических способностей в началось с XX века. Одним из инициаторов их изучения стал А. Пуанкаре. Он произвёл классификацию математических способностей по способности владения математической интуицией.

В психолого-педагогической науке изначально изучались математические способности школьников, и выделялись три вида этих способностей: арифметические, алгебраические и геометрические, отсюда было выдвинуто предположение, что общих математических способностей не существует. Выводы из экспериментальных исследований делались самые различные: одни утверждали, что математические способности существуют, другие отрицали это, рассматривая три составляющих математических способностей как мало связанных между собой, и кроме них выделили лишь умственные способности (G-фактор интеллекта) [68].

В 1958 году были опубликованы результаты, пожалуй, одного из самых значительных исследований математических способностей, проведённых И. Верделиным. Математические способности, с точки зрения автора, это способность понимать сущность математических систем, символов, методов и доказательств, заучивать, удерживать их в памяти и репродуцировать, комбинировать их с другими системами, символами, методами и доказательствами, использовать их при решении математических задач [95]. И. Верделин, при изучении математических способностей акцентирует внимание на их репродуктивный и продуктивный аспекты, понимание и применение. Больше внимание автор уделяет продуктивному аспекту, который исследует в процессе решения задач. Учёный считает, что метод обучения может сказываться на характере математических способностей. Исследования, проведённые И. Верделиным на школьниках, позволили сделать следующие выводы: показатели математических способностей коррелирует с фактором общего

интеллекта, это позволило утверждать, что математические способности имеют общеинтеллектуальную основу.

Учёные В. Бетц, А. Блеккуел, Д. Ли, Ф. Митчелл, А. Роджерс, Э. Торндайк и др. Выделяли следующие факторы, детерминирующие математические способности [95]:

- общий фактор (связан с интеллектом);
- вычислительный фактор (вычислительные способности);
- пространственный фактор (связан с пространственным мышлением);
- вербальный фактор (вербальные способности);
- фактор математического рассуждения (способность проводить математическое рассуждение).

В отечественной психолого-педагогической литературе дореволюционного периода можно выделить исследования Д. Мордухай-Болтовского. В своей статье «Психология математического мышления» он описывал важное значение «бессознательного мыслительного процесса». В математических способностях он выделял такие компоненты как «остроумие», позволяющее находить сходное в разнородных сферах, объединять в одном суждении понятия из несвязанных на первый взгляд областей» «сильная память» на математические факты, идеи, мысли; быстрота мысли, связанная с тем, что бессознательное мышление протекает быстрее сознательного и помогает ему [68].

А.Н. Колмогоров в работе «О профессии математика» писал, что способности к механическому запоминанию большого числа формул, фактов, вычислительные действия над числами «в уме» не имеют отношения к математическим способностям. К математическим способностям он относил способность умелого преобразования буквенных выражений, нахождения удачных путей для решений уравнений, не подходящих под стандартные правила (вычислительные или алгоритмические способности); геометрическое воображение или “геометрическую интуицию; искусство последовательного логического рассуждения [68].

В.А. Крутецкий в своих трудах отмечает, что «едва ли не единственной работой советских психологов», прямо касающейся проблемы математических способностей является книга А.Г. Ковалёва и В.Н. Мясищева «Психические способности человека». Там В.А. Крутецкий находит 20 страниц, посвящённых изучению математических способностей человека, и называет их очень содержательными [102]. Ковалёв и Мясищев выделяют опорные пункты, характерные для психических процессов при математической деятельности [85]:

1. Склонность на элементарной ступени развития к операциям с числами, в дальнейшем склонность к решению математических задач, и на ещё более высоком уровне – склонность и интерес к математическим проблемам.

2. Быстрота усвоения счётных и арифметических правил.

3. Развитие абстрактного мышления, аналитико – синтетической деятельности, комбинационной способности сильно сказывается в оперировании цифровой и знаковой символикой.

4. Самостоятельность и оригинальность в решении математических задач, всё более выявляющееся в процессе овладения математической деятельностью, и соотношение репродуктивного и творческого моментов, всё более изменяющееся в стороны нарастания второго.

5. Волевая активность и работоспособность в области математической деятельности.

6. Переход интереса и склонности в увлечение, когда математическая деятельность становится призванием.

7. Продуктивная по качеству и количеству деятельность, позволяющая обнаруживать всё более опережающие сверстников показатели.

То есть, по мнению исследователей, всё вышеперечисленное это те свойства, которые необходимы для успешного овладения математической деятельностью.

Сам В.А. Крутецкий изучал математические способности школьников. Автор дал следующее определение математическим способностям: это индивидуально-психологические особенности умственной деятельности, которые

отвечают требованиям учебной математической деятельности и обуславливают «при прочих равных условиях успешность творческого овладения математикой как учебным предметом» [102]. В своих трудах автор выделяет «определённые сочетания качеств» благодаря которым происходит успешное освоение и осуществление математической деятельности [102]:

1. Активное положительное отношение к математике, интерес к математической деятельности, склонность заниматься ей, которая на высоком уровне может переходить в страстную увлечённость.

2. Характерологические качества, такие как организованность, трудолюбие, целеустремлённость, настойчивость, а так же устойчивые интеллектуальные чувства (удовлетворение от напряжённой умственной работы, радость открытия и пр.).

3. Наличие во время осуществления деятельности благоприятных для неё состояний, например сосредоточенности, увлечённости, заинтересованности и пр.

4. Наличие знаний и умений в области математики.

5. Определённые индивидуально – психологические в сенсорной и умственной сферах отвечающих требованиям данной деятельности.

Крутецкий предложил структуру математических способностей школьников, компоненты которой выстроены в соответствии с основными этапами решения задачи.

1. Получение математической информации.

- 1) Способность к формализованному восприятию математического материала, схватыванию формальной структуры задачи.

2. Переработка математической информации.

- 1) Способность к логическому мышлению в сфере количественных и пространственных отношений, числовой и знаковой символики. Способность мыслить математическими символами.

- 2) Способность к быстрому и широкому обобщению математических объектов, отношений и действий.

3) Способность к свертыванию процесса математического рассуждения и системы соответствующих действий. Способность мыслить свернутыми структурами.

4) Гибкость мыслительных процессов в математической деятельности.

5) Стремление к ясности, простоте, экономности и рациональности решений.

6) Способность к быстрой и свободной перестройке направленности мыслительного процесса, переключению с прямого на обратный ход мысли (обратимость мыслительного процесса при математическом рассуждении).

3. Хранение математической информации.

1) Математическая память (обобщенная память на математические отношения, типовые характеристики, схемы рассуждений и доказательств, методы решения задач и принципы подхода к ним).

4. Общй синтетический компонент.

1) Математическая направленность ума.

Выделенные компоненты тесно связаны, влияют друг на друга и образуют в своей совокупности единую систему, целостную структуру, своеобразный синдром математической одаренности, математический склад ума [103].

Большинство современных исследователей рассматривают сущность, структуру и процесс формирования математических способностей с позиции развития профессиональной компетентности будущего специалиста. Для нас особо актуальным является рассмотрение особенностей актуализации и развития математических способностей студентов высших учебных заведений и школьников старших классов и взаимодействие математических способностей с такими показателями открытости психологической системы, как мотивация достижения успеха, локус-контроля и уровень притязаний.

С.А. Розанова замечает, что обучение математике ориентируется не столько на математическое образование как таковое, сколько на образование с помощью математики. Таким образом, возникает необходимость реализации идеи «математика для всех», которая лежит в основе формирования математической

культуры «как всеобщего достояния». Отсюда начинается переход к математической культуре как тому, что позволяет раскрыть воспитательный, развивающий потенциал математики, который кроется в ее существенных чертах, как точной науки. Имеется в виду следующее:

- математика – это часть общечеловеческой культуры, универсальный язык наук, основа формирования аналитического склада ума;
- строгость математических доказательств помогает ориентироваться в новых профессиональных условиях, а также в социальных, экономических и политических и в эстетическом восприятии природы, техники и других наук;
- математические законы действуют в музыке, живописи, архитектуре, искусстве и литературе;
- математическая интуиция возникает только на прочной базе знаний основных математических определений, формул и теорем [143].

Т.Н. Миракова выделяет два подхода в реализации идеи гуманитаризации математического образования: внешний (фоновый) – с акцентом на информационную функцию; внутренний – с акцентом на развивающую функцию в обучении математике. Если внешняя гуманитаризация математического образования предполагает широкое включение историко-биографического материала, демонстрацию прикладных возможностей математики в различных сферах бытия. С другой стороны, «гуманитарный характер преподавания математики должен быть направлен на понимание учащимися особой ценности математического знания, его значения для человека, для его развития и саморазвития» [121]. Привычно выделяется роль математики в формировании и развитии навыков мышления: абстрактного (логического), эвристического (творческого), алгоритмического (исполнительского). Менее заметна ее нравственно-воспитательная роль, которая состоит в том, что математика развивает особые личные качества, такие как стремление к истине, доказательности, интеллектуальную честность, трудолюбие, настойчивость, умение видеть суть явлений, выделять главное, творческий, исследовательский

подход к делу, демократичность. Именно этим этическим компонентом математика входит в мировую культуру [145].

Мелешко Т.К. и Гусев Г.В., изучая особенности актуализации знаний математически одарёнными школьниками, пришли к выводу о том, что группа математиков использовала значительно более широкий круг признаков и свойств предложенных предметов в качестве основания для сравнения и классификации, чем испытуемые контрольной группы, и что это расширение круга актуализируемых свойств идёт благодаря “видению” необычных свойств этих предметов. Данные их эксперимента показывают, что у математиков изменяется система привлекаемых знаний, закономерным становится расширение круга используемых свойств предметов, повышенная вероятность использования латентных свойств. Авторы делают предположение о возможности некоторого выигрыша математически одарённых школьников от такого рода особенности актуализации знаний при решении задач, требующих нешаблонного мышления, выделения латентных свойств и отношений объектов.

Математические способности мы будем понимать в рамках подхода В.А. Крутецкого, как умственные возможности, проявляемые при изучении математики, в частности к быстрому, лёгкому и успешному овладению соответствующими знаниями, умениями и навыками и опытом творческой деятельности. Понятие математических способностей не тождественно понятиям знаний, умений и навыков. Оно выражается через особенности (успешность, скорость, лёгкость) выполнения математической деятельности. Уровень математических способностей, их проявление и формирование зависят от индивидуально-психологических особенностей обучаемого, а также от способа организации и управления его учебно-познавательной деятельностью [95].

По нашему мнению, готовность к самореализации интеллектуальных (в том числе математических) способностей проявляется в феноменах выхода человека за пределы требований ситуации, а мотивационная готовность к самореализации человеком своих интеллектуальных возможностей является общесистемным, эмерджентным психологическим феноменом, характеризующим направленность

и выраженность познавательной активности человека в условиях его встречи с ситуацией, в которой эти возможности могут быть реализованы, и зависящим от уровня и степени открытости человека в мир,

Динамика общественно-экономических отношений, характеризующаяся интенсивными потоками информации, высоким уровнем межличностного взаимодействия детерминирует повышение требований к качеству подготовки специалиста, в первую очередь, в рамках системы высшего образования. Формирование творческой личности, обладающей стремлением к саморазвитию и самореализации, раскрытию своих интеллектуальных способностей, владеющей базовыми компетенциями, является актуальной потребностью современного образования. Ресурсы актуализации интеллектуальных способностей современного человека многочисленны: социальная среда, источники научной информации, средства массовой информации, различные творческие объединения, но в первую очередь, таким ресурсом является система общего и высшего образования. Реализация личностью в сфере профессионально-личностного, и в первую очередь интеллектуального потенциала, выходит на первый план решения психолого-педагогического сопровождения становления и адаптации будущего специалиста в студенческой среде.

В качестве обобщающего итога проделанного в данной главе анализа концепций и теоретических моделей, описывающих различные аспекты феноменов самореализации, мотивационной готовности, интеллектуальных способностей можно сделать ряд выводов:

1. Проведённый нами анализ феномена самореализации в контексте парадигмальной динамики психологической науки позволил определить самореализацию как форму проявления самоорганизации человека, как открытой психологической системы, где степень открытости характеризуется понятием «уровень самореализации»; это переход возможности в действительность, как форма, в которой человек обеспечивает собственное развитие, а саморазвитие

есть основание устойчивости человека как сложной, но целостной самоорганизующейся психологической системы.

2. Мотивационная готовность к самореализации интеллектуальных способностей, как предмет психологического исследования, представляет собой опосредующее звено, которое интегрирует в себе интеллектуальные возможности человека, его готовность к реализации этих возможностей и конкретная ситуация, которая опознаётся человеком как пространство, в котором эти возможности могут быть реализованы

3. Проведённый нами анализ с использованием возможностей транспективного анализа позволил определить интенциональность как базальный компонент мотивационной готовности, проявляющаяся в виде направленности человека на мир в конкретной ситуации жизнеосуществления.

4. Опора на представление о человеке, как о сложной самоорганизующейся психологической системе позволяет рассматривать интеллектуальные способности как возможность и готовность человека к самореализации, к расширению субъективной реальности (образа мира, картины мира, мира человека - многомерного, системного, смыслового), как условие самоорганизации и её проявления.

5. Постановка проблемы мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей, и её теоретико-методологическое обоснование приводит к определению математических способностей как умственных возможностей, проявляемых при изучении математики, в частности к быстрому, лёгкому и успешному овладению соответствующими знаниями, умениями и навыками и опытом творческой деятельности. Уровень математических способностей, их проявление и формирование зависят от индивидуально-психологических особенностей обучаемого, качества и уровня открытости в мир, от способа организации и управления его учебно-познавательной деятельностью, а также от конкретной существующей ситуации жизнеосуществления.

Глава 2. Исследование особенностей мотивационной готовности учащейся молодежи к реализации своих интеллектуальных способностей на примере решения математических задач

2.1 Описание методов и исследовательской выборки

Теоретико-методологическими основаниями исследования явились положения системной антропологической психологии (В.Е. Ключко), подход к проблеме самореализации личности, основанный на понимании её как формы проявления самоорганизации и самораскрытия человека, рассматриваемого в качестве открытой психологической системы (Э.В. Галажинский), представления О.М. Краснорядцевой, И.О. Логиновой о мотивационной готовности как о готовности действующей личности к трансформации деятельности.

На основании выделенных выше теоретико-методологических оснований было определено понятие мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей, которая понимается нами как эмерджентное свойство человека, понимаемого в качестве открытой саморазвивающейся системы; системную структуру, связанную с направленностью и выраженностью познавательной активности человека. Базальным компонентом мотивационной готовности является интенциональность (направленность, открытость человека в мир в конкретной ситуации жизнеосуществления), при этом модальность открытости человека в мир обуславливается следующими личностными детерминантами: локус контроля, уровень притязаний, мотивационная составляющая. В исследовании рассматривается конкретная ситуация – решение математических задач, рассматриваемая как встреча человека с ситуацией, которая опознаётся человеком как пространство для реализации своих способностей.

Системная антропологическая психология позволяет нам наиболее комплексно и многосторонне рассматривать человека, живущего в современном мире, понимая его как открытую самоорганизующуюся систему. Выбирая в

качестве показателей открытости такие психологические характеристики как локус контроля, мотивация достижений, уровень притязаний, мы опирались на многочисленные исследования психологов, описанные в диссертационных работах (О.В. Питерская (2002), Ю.В Трофимова (2002), Ю.В. Ключко (2002), И.В. Григоричева (2003), М.И. Ефанова (2005), В.Н. Бородина (2009)), где данные характеристики в той или иной степени были представлены, описаны и исследованы как показатели открытости-закрытости человека как психологической системы.

Организация и проведение исследования осуществлялось в несколько этапов. В частности, цикл исследований включает в себя следующие:

- исследование интеллектуальных и математических способностей молодежи;

- исследование параметров открытости человека в мир;

Эмпирическая база исследования.

Общую выборку составили 954 человека, из них 450 человек - это ученики 10-11 классов гимназий, лицеев и общеобразовательных школ г. Томска, где в старшей школе существует профильное образование (Томский физико-технический лицей, Академический лицей, Русская классическая гимназия № 2, лицей ТГУ, гимназия №13, СОШ №25, СОШ № 49, СОШ № 58); 504 человека - студенты 1 курса НИ Томского государственного университета обучающиеся на различных факультетах (факультет психологии, исторический факультет, экономический факультет, механико-математический факультет, философский факультет, физический факультет, радиофизический факультет, физико-технический факультет).

Обе выборки были подразделены еще на две в каждой в зависимости от общей направленности подготовки школьников и студентов – гуманитарную и физико-математическую.

Основанием для подбора выборки стали следующие аспекты:

1. Мотивация в успешности освоения математических дисциплин. Для школьников 10-11 классов ситуация решения математических задач является

особо актуальной, так как в скором времени им придётся сдавать обязательный для всех 11-ти классников ЕГЭ по математике, от которого во многом зависят результаты поступления в ВУЗы, и дальнейшее профессиональное становление. У студентов первого курса, принявших участие в исследовании (включая и гуманитарные направления подготовки – экономический факультет, факультет психологии, исторический факультет, философский факультет), математические дисциплины входят обязательным компонентом в учебные планы, что дает основания для предположения о достаточно выраженной мотивации к изучению этих предметов (хотя бы и только для сдачи экзамена или зачета);

2. Наличие необходимого когнитивного опыта и оперативной готовности к его актуализации для выполнения тестового задания по проверке математических способностей. Учащиеся 10-11 классов находятся непосредственно в ситуации актуализации когнитивного опыта для подготовки и написания ЕГЭ по математике, как обязательной для каждого выпускника процедуры. А все студенты, принявшие участие в исследовании в недавнем времени (за четыре-пять месяцев до проведения тестирования) сдавали ЕГЭ по математике, по результатам которого поступили на выбранный факультет, а также продолжают изучать математику на 1 курсе;

3. Актуализированная психологическая готовность к когнитивным действиям (выполнению поставленной задачи, ориентации на позитивный результат, уяснение целей и задач, оценка их значимости, знание средств достижения цели, представление вероятных изменений обстановки, сознание и понимание своих обязанностей) при выполнении предлагаемых учебных тестов достижений, что по мнению исследователей М.Е. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, является неотъемлемыми элементами структуры психологической готовности к деятельности.

Исследовательская программа нашей работы направлена на:

- выявление и описание параметров мотивационной готовности студентов и школьников к самореализации интеллектуальных способностей;

- выделение показателей синхроничность наличных интеллектуальных способностей человека, личностных особенностей, определяющих степень открытости человека в мир, средовых характеристик, готовности направлять свою активность на самореализацию в конкретной ситуации жизнеосуществления.

Методический инструментарий исследовательской программы включает в себя:

1. Методы сбора информации:

- опросниковые методы, направленные на исследование общих и математических способностей;
- опросники, направленные на выявление модальности открытости человека в мир;
- анализ показателей обученности (в качестве показателей обученности были взяты результаты ЕГЭ, показатели успеваемости по изучаемым математическим дисциплинам).

2. Методами обработки полученных данных выступили методы статистической обработки данных с помощью программы IBM SPSS Statistics. Анализ эмпирических данных проводился с использованием таких статистических процедур, как расчёт описательных статистик и параметров распределения признаков, корреляционный анализ, дисперсионный анализ, двухэтапный кластерный анализ, анализ t-критерий Стьюдента.

Статистический анализ показал, что распределения признака по шкалам близкое к нормальному (в некоторых шкалах с выраженным эксцессом), что позволило выбрать для корреляционного анализа коэффициент Пирсона.

Рассмотрим используемые методы и методики более конкретно.

С целью выявления уровня развития интеллекта и математических способностей мы использовали следующие методики: сокращённый вариант невербального теста «Продвинутые Прогрессивные Матрицы» Равена и тест Тест SAT-M, а также показатели обученности: оценки по алгебре и геометрии за полугодие (для школьников 10-11 классов), оценки по алгебре и геометрии в аттестате, балл ЕГЭ по математике (для студентов 1 курса). Методики SAT-M и

«Прогрессивные матрицы Равена» адаптированы израильским ученым Борисом Койчу, а затем адаптированы на российской выборке старшеклассников и студентов исследователями факультета психологии НИ ТГУ (Щеглова Э.А., Ваулина Т.А., Баланев Д.Ю., Мацута В.В. (2013).

1. Тест SAT-M, адаптированный Б. Койчу (Приложение 1).

Целью данного теста является изучение математических способностей. В основу теста взята математическая компонента широко применяемого в США и Канаде Школьного теста способностей. Тест SAT-M состоит из 35 задач, которые предлагается решить за 30 минут. Психометрическая адаптация методики на российской выборке была проведена преподавателями факультета психологии Томского государственного университета. [185.], [27]. Тестовые задания предъявлялись в распечатанном виде (в тетрадах), свои ответы респонденты фиксировали в специальных бланках (Приложение 2), в которых отражалась основная информация об участнике исследования. Во время процедуры тестирования респондентам выдавались черновики для математических расчетов, так как было запрещено пользоваться калькулятором.

2. Сокращённый вариант невербального теста «Продвинутые Прогрессивные Матрицы» Равена (Приложение 3).

Данный тест предназначен для оценки уровня интеллектуального развития и логичности мышления испытуемых с любым языковым составом и социокультурным фоном. Краткий тест Равена, был адаптирован израильским ученым Борисом Койчу и сокращен в объеме с целью уменьшения влияния факторов, определяемых временем выполнения задач. Тест состоит из 30 матриц, которые расположены в тетради по мере нарастания трудности. Время тестирования составляет 15 минут. Русскоязычной адаптации данная методика не требовала. Ответы респонденты фиксировали в специальном бланке. Правильное выполнение каждого задания оценивалось в 1 балл, затем считалась общая сумма правильных ответов (Приложение 4).

С целью выявления модальности открытости человека в мир были выбраны следующие методики: тест-опросник измерения мотивации достижения,

разработанный М.Ш. Магомед-Эминовым на основе модификации теста-опросника А. Мехрабиана; методика УСК (уровень субъективного контроля), модифицированный вариант опросника Дж. Роттера, авторами модификации являются Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд; тест Шварцландера для исследования уровня притязаний.

1. Тест-опросник измерения мотивации достижения (М.Ш. Магомед-Эминов, модификация теста-опросника А. Мехрабиана) (Приложение 5).

Тест предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует. Методика применяется для исследовательских целей при диагностике мотивации достижения у старших школьников и студентов. Тест представляет собой опросник, имеющий две формы — мужскую (форма А), в ней 32 вопросов, и женскую (форма Б) — 30 вопросов. Подсчитывается общая сумма баллов, на основе величины которой определяется, какая мотивационная тенденция доминирует у испытуемого (согласно процедуре обработки результатов теста - 27% наиболее высоких и наиболее низких показателей изучаемой выборки соответствуют выраженным мотиву достижения успеха и мотиву избегания неудач соответственно) [28].

3. Методика Уровень субъективного контроля (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд, модифицированный вариант опросника Дж. Роттера) (Приложение 6).

С помощью данной методики можно оценить уровень субъективного контроля над разнообразными ситуациями, другими словами, определить степень ответственности человека за свои поступки и свою жизнь. Люди различаются по тому, как они объясняют причины значимых для себя событий и где локализуют контроль над ними. Возможны два полярных типа такой локализации: экстернальный (внешний локус) и интернальный (внутренний локус).

Опросник УСК состоит из 44 предложений-утверждений, касающихся как общей экстернальности — интернальности, так и в различных сферах

жизнедеятельности: и в области достижений, в области неудач, в семейных отношениях, в области производственных отношений, в области межличностных отношений, в области здоровья и болезни.

Опросник имеет две формы (А и Б), отличие которых заключается в формате ответов. В форме А испытуемый выражает степень своего согласия с представленным утверждением в градации от -3 (совершенно не согласен) до +3 (совершенно согласен), форма Б предполагает выбор из двух вариантов ответов: согласен и не согласен. Для исследования была выбрана форма А, как позволяющая наиболее точно оценить степень выраженности интернального-экстернального локус контроля респондента. После общего подсчёта сырых баллов, осуществлялся их перевод в стены (от 1 до 10), затем строится профиль теспондента, где просматривается отклонение стенов вправо-влево от показателя 5, 5. Отклонение вправо ($>5,5$ стенов) свидетельствует об интернальном локус контроле, отклонение влево ($< 5,5$ стенов) свидетельствует об экстернальном локус контроле.

Описание шкал [19].

Шкала общей интернальности (ИО). Высокий показатель по этой шкале свидетельствует о выраженности интернальности в разнообразных жизненных ситуациях. Для респондентов, отличающихся высоким уровнем субъективного контроля характерна тенденция приписывать причины большинства жизненных событий собственной личности. Такие люди считают себя ответственными за происходящее с ними, устанавливают связь между собственными качествами и проявленными усилиями с результатами деятельности. Респонденты с низким показателем ИО склонны приписывать ответственность за происходящее с ними внешним силам. Они считают, что результаты деятельности и значимые события их жизни мало зависят от их собственной активности.

Шкала интернальности в области достижений (ИД). Высокий уровень ИД соответствует склонности испытуемого считать достигнутые успехи результатом собственных личностных особенностей и проявленных усилий. Такие люди уверены в способности добиваться успеха на пути к цели. Низкий уровень ИД

свидетельствует об отказе считать достижения следствием собственных действий. Такие респонденты объясняют положительные события результатом везения или помощи других людей.

Шкала интернальности в области неудач (ИН). Высокий показатель ИН показывает выраженность внутреннего контроля над отрицательными событиями. Респонденты с высоким уровнем ИН обвиняют себя в неприятных событиях собственной жизни. Низкий показатель шкалы свидетельствует о преобладании внешнего контроля, что проявляется в приписывании ответственности другим людям или считается результатом невезения.

Шкала интернальности в сфере семейных отношений (ИС). Шкала содержит пункты, относящиеся к событиям семейной жизни. Высокий показатель ИС говорит о чувстве ответственности человека за значимые события, происходящие в семье. При низком значении ИС человек переносит ответственность за происходящее на других членов семьи.

Шкала интернальности в области производственных отношений (ИП). Высокий показатель ИП свидетельствует о том, что респондент склонен считать себя ответственным за организацию собственной производственной деятельности (рабочей, учебной). Низкий показатель ИП говорит о тенденции респондента считать, что более важное влияние на его производственную деятельность оказывает окружение и случай.

Шкала интернальности в области межличностных отношений (ИМ). Высокий уровень показателя соответствует представлению о себе как человеке, способном оказывать влияние на партнеров по общению, устанавливать и контролировать неформальные контакты. Респонденты с низким показателем ИМ склонны объяснять то, как складываются отношения, результатом действий партнеров.

Шкала интернальности в сфере здоровья и болезни (ИЗ). Высокий показатель по этой шкале говорит о том, что респондент считает себя ответственным за своё состояние здоровья. Люди с низким уровнем ИЗ считают состояние здоровья и болезнь результатом случая, судьбы.

4. Тест Шварцландера для исследования уровня притязаний [106].

Данная методика представляется испытуемым, как проверка моторной координации. Испытуемому предлагается бланк с четырьмя прямоугольными секциями по общему количеству проб. Ему необходимо поставить крестики в максимальном количестве квадратиков в одном из прямоугольников за определенное время. Предварительно его просят назвать количество квадратов, которое он предполагает отметить за 10 секунд. Длительность 1-го, 2-го, 4-го опытов 10 секунд, а в 3-м опыте - 8 секунд для искусственного создания ситуации неудачи.

При обработке результатов сопоставляется количество крестиков, которое испытуемый предполагал отметить, с их реальным количеством. Таким образом – по специальной формуле – определяется целевое отклонение. В зависимости от него выявляется уровень притязаний человека – чем меньше целевое отклонение, тем выше уровень притязаний. Всего, согласно тесту Шварцландера, выделяется 5 уровней притязаний:

- высокий – характеризует человека как уверенного в ценности своих действий, стремящегося к самоутверждению; отличающегося ответственностью в коррекции неудач за счёт собственных усилий, наличием устойчивых жизненных целей;

- нереалистично высокий – человеку с нереалистично высоким уровнем притязаний, помимо вышеперечисленных особенностей будет свойственна фрустрированность, требовательность к окружающим, экстрапунитивность;

- умеренный – характерен для уверенных в себе, общительных, настроенных на успех людей. Они не ищут самоутверждения, свои усилия рассчитывают в меру своих сил;

- низкий – людям с низким уровнем притязаний характерна установка на неудачу;

- нереалистично низкий – люди с нереалистично низким уровнем притязаний ориентированы на подчинение, часто проявляют беспомощность, их планы на будущее туманны.

Согласно Шварцландеру заниженный уровень притязаний возникает вследствие дефицита социально значимого успеха, может вызывать неуверенность в себе, снижение мотивации, глобальную боязнь трудностей.

Обработка полученных данных осуществлялась с помощью методов статистики (IBM SPSS Statistics). Были использованы следующие методы: как расчёт описательных статистик и параметров распределения признаков, корреляционный анализ, дисперсионный анализ, двухэтапный кластерный анализ, t-критерий Стьюдента.

Методы описательной статистики позволят нам выявить меру центральной тенденции, меры изменчивости и параметры распределения для разных групп данных. В целом, это позволит описать изучаемые выборки с точки зрения оценки их математических и интеллектуальных способностей, параметров открытости.

Дисперсионный анализ применялся нами при сравнении данных, полученных на разных выборках респондентов, для оценки анализа различий результатов групп, в зависимости от уровня владения математикой, профилей подготовки.

Корреляционный анализ позволит выявить статистические взаимосвязи между различными изучаемыми переменными и их соотношения. В частности, обнаружить корреляции между параметрами общего интеллекта, математических способностей и показателями мотивационной готовности к самореализации.

Двухэтапный кластерный анализ применялся нами для выявления групп (кластеров) по заданным переменным, если эти группы действительно существуют. При этом программа автоматически определяет количество существующих кластеров.

T-критерий Стьюдента позволяет сделать вывод о различии двух средних значений выбранного признака.

2.2 Выраженность интеллектуальных способностей у молодых людей с разной модальностью открытости в мир

Изучение модальности открытости человека в мир проводилось нами с использованием диагностических методик, позволяющих изучить личностные детерминанты в виде локуса контроля, уровня притязаний, мотивационной составляющей (в виде мотивации достижения успеха).

Ниже представлены эмпирические результаты выраженности у выделенных нами исследовательских выборок различных показателей открытости (Таблица 2, рисунок 5, 6, 7).

Таблица 2 – Описательные статистики для общей выборки респондентов

	Среднее	Стд. отклонение	Стд. Ошибка	Минимум	Максимум
Мотивация достижений	133,1837	20,51921	2,07275	96,00	190,00
И общая	30,9899	17,35141	1,74388	-9,00	83,00
И в обл достижений	9,90	7,55473	,76314	-12,00	27,00
И в обл неудач	5,6531	7,41704	,74923	-14,00	24,00
И в семейных отношениях	4,0306	5,90379	,59637	-12,00	18,00
И в производственных отношениях	5,6531	7,41704	,74923	-14,00	24,00
И в межличностных отношениях	4,0306	5,90379	,59637	-12,00	18,00
И в области здоровья/болезни	9,3367	6,15260	,62151	-5,00	24,00
Уровень притязаний	3,4796	3,96175	,40020	-7,00	12,00

Диаграмма на рисунке 5 отражает специфику чрезвычайно значимого показателя открытости человека в мир - мотивацию достижения успеха.

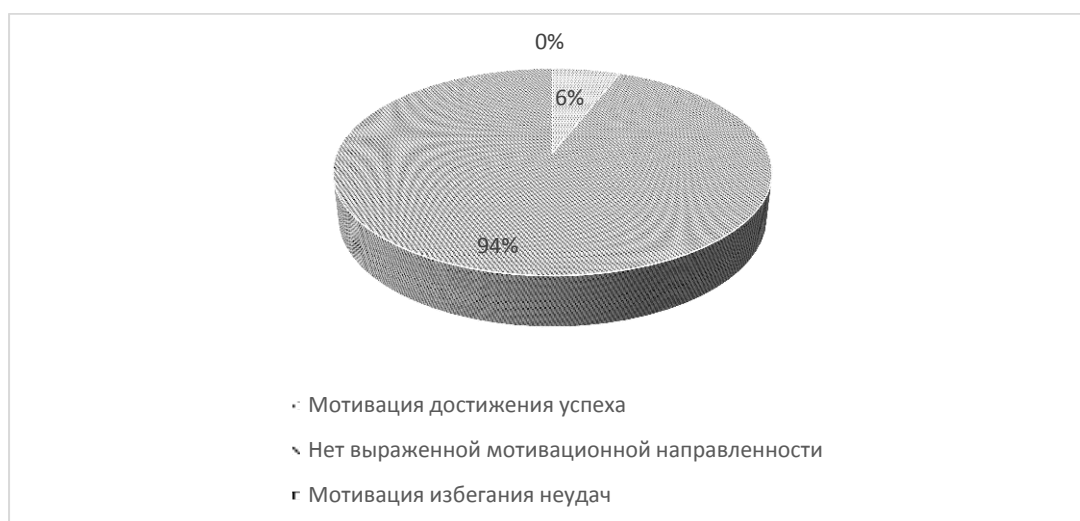


Рисунок 5 - особенности выраженности мотивации достижения успеха на общей выборке

Большинство участников данной выборки (94%) не имеют выраженной мотивации достижения успеха/избегания неудач, лишь 6% имеют выраженное стремление к мотивации достижения успеха, и ни у одного студента и школьника данной выборки не зафиксировано выраженной мотивации избегания неудач. Средний показатель равен 133,1837 (минимум 96,00, максимум 190,00). Показательно, что значимых различий между студентами и школьниками по этому параметру не выявлено. Однако, было выявлено, что уровень выраженности мотивации достижения успеха студентов первого курса физико-математических направлений статистически значимо ($p = 0,023$) превышает мотивацию достижения учащихся 10-11 классов физико-математического профиля обучения. Между студентами и школьниками гуманитарной направленности значимых различий не было обнаружено. Также были выявлены достоверные различия между обучающимися на физико-математических специальностях и обучающимися на гуманитарных специальностях: уровень мотивации достижений у первых значимо превышает уровень мотивации достижений у вторых ($p=0,034$).

На диаграмме рисунка 6 отражена специфика ещё одного значимого показателя открытости в мир – уровня субъективного контроля (локус контроля).

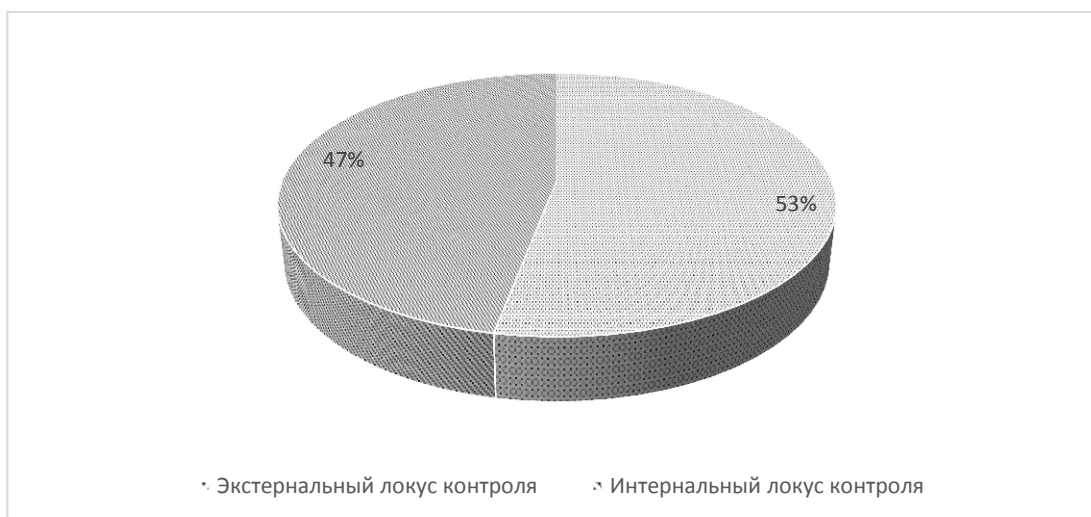


Рисунок 6 - особенности выраженности общего интернального/экстернального локус контроля на общей выборке

Средний показатель общей интернальности в данной выборке равен 30,9899 (минимум - 9,00, максимум 83,00), большинство участников данной выборки - 53%, характеризуются преобладанием общего экстернального локус контроля, 47% - общего интернального.

Значимых различий между студентами и школьниками по данному параметру замечено не было. Однако было выявлено, что у студентов первого курса физико-математического направления интернальный локус контроля выражен сильнее, чем у школьников этого же направления ($p=0,041$). Между студентами и школьниками гуманитарной направленности значимых различий не было обнаружено. Также были выявлены достоверные различия между обучающимися на физико-математических специальностях и обучающимися на гуманитарных специальностях: у первых более выражен интернальный локус контроля, чем у вторых ($p=0,032$).

Далее мы рассмотрим преобладание интернального/экстернального локус контроля на общей выборке в следующих сферах: в области достижений, в области неудач, в семейных отношениях, в производственных отношениях, в межличностных отношениях, в области здоровья и болезни.

1. В области достижений (среднее 9,9082, минимум -12,00, максимум 27,00) 27% респондентов обладают экстернальным локусом контроля, 73% - интернальным.

2. В области неудач (среднее 5,6531, минимум -14,00, максимум 24,00) 63% респондентов характеризуются экстернальным локусом контроля, 37% - интернальным.

3. В семейных отношениях (среднее 4,0306, минимум -12,00, максимум 18,00) 49% респондентов обладают экстернальным локусом контроля, 51% - интернальным.

4. В производственных отношениях (среднее 9,3367, минимум -5,00, максимум 54,00) 64% респондентов характеризуются экстернальным локусом контроля, 36% - интернальным.

5. В межличностных отношениях (среднее 3,4796, минимум -7,00, максимум 12,00) 49% респондентов обладают экстернальным локусом контроля, 50% - интернальным.

6. В области здоровья и болезни (среднее 3,2449, минимум -10,00, максимум 11,00) 43% респондентов обладают экстернальным локусом контроля, 57% - интернальным.

Значительное преобладание респондентов с таким важным показателем открытости человека в мир, как интернальный локус контроля в области достижений над экстернальным (73% против 27%) свидетельствует о том, что молодые люди при достижении поставленных целей опираются на собственные силы и способности, чувствуют себя способными контролировать события собственной жизни.

Далее, мы рассмотрели ещё один показатель открытости человека в мир - уровень притязаний (рисунок 7). У 2,5% респондентов данной выборки наблюдается нереалистично высокий уровень притязаний; у 8,8% - высокий, у 19,1% респондентов - умеренный, у 56,9% - низкий, у 12,7% респондентов - нереалистично низкий (среднее 0,5467, минимум -6,00, максимум 7,00).

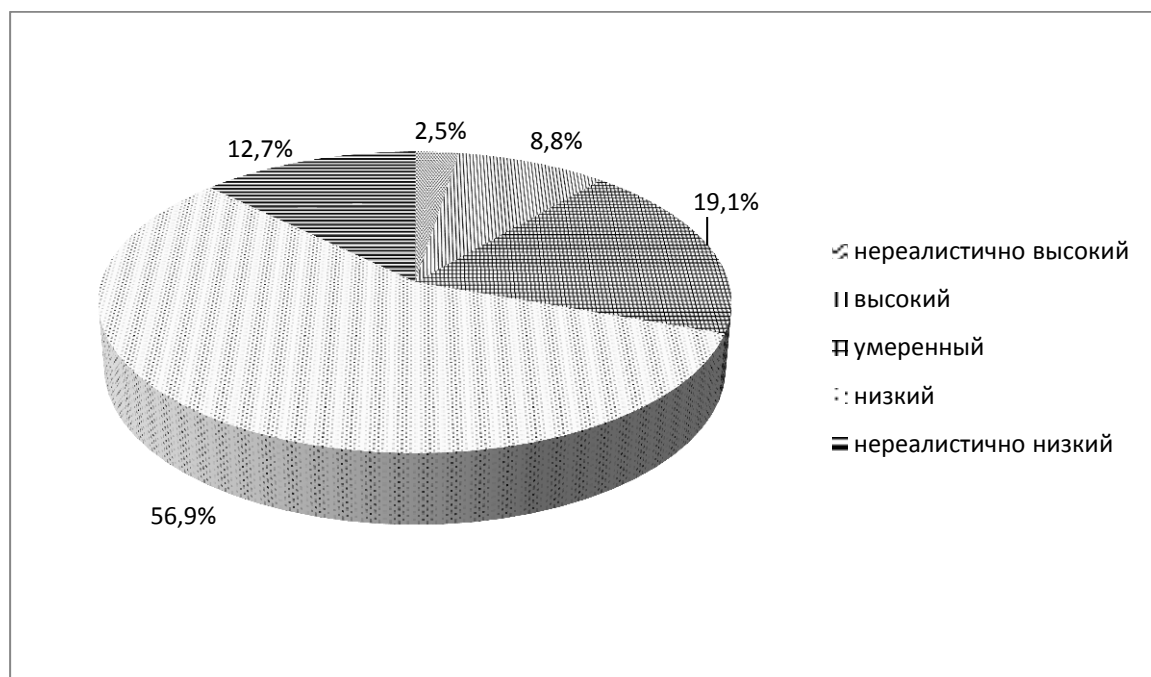


Рисунок 7 – особенности выраженности уровня притязаний на общей выборке респондентов

Были выявлены значимые различия между студентами и школьниками по выраженности уровня притязаний. Уровень притязаний школьников старших классов значительно превышает ($p=0,018$) уровень притязаний студентов 1 курса. Значимых различий между группами студентами и школьниками физико-математического профиля обучения, между студентами и школьниками гуманитарного профиля обучения, а также между обучающимися на физико-математических специальностях и обучающимися на гуманитарных специальностях выявлено не было.

Для изучения взаимосвязи между показателями открытости человека в мир нами был проведён корреляционный анализ. Корреляционный анализ показателей позволил выявить положительные взаимосвязи между показателями мотивации достижений, локус контроля и уровня притязаний (Приложение 7). Тестовые показатели испытуемых по мотивации достижений положительно коррелирует на высоком уровне статистической значимости ($p=0,001$) с показателями по следующим шкалам методики локус контроля: интернальность в области достижений, интернальность в производственных отношениях, а так же с общим баллом интернальности, также ($p=0,001$) со шкалами интернальности в области

неудач, интернальности в семейных отношениях, и с меньшим уровнем значимости ($p=0,017$) с интернальностью в области межличностных отношениях.

Показатели уровня притязаний положительно коррелирует на высоком уровне статистической значимости ($p=0,002$ и $p=0,009$) с показателями интернальности в области неудач и интернальности в межличностных отношениях, на более низком уровне значимости ($p=0,041$ и $p=0,04$) с показателями общей интернальности и интернальностью в семейных отношениях.

Анализ модальности показателей открытости человека в мир, позволил сделать вывод о том, что только 4% респондентов характеризуются выраженной открытостью в мир (только у них наблюдаются высокие значения по всем показателям методик).

Изучение интеллектуальных и математических способностей проводилось с использованием диагностического пакета, включающего в себя изучение математических способностей, общего интеллекта, показателей обученности (уровня ЕГЭ по математике (для студентов) и оценок по алгебре и геометрии (в аттестате – для студентов, за полугодие для школьников). Основная часть результатов исследования интеллектуальных и математических способностей была получена нами совместно с группой магистрантов, аспирантов и преподавателей факультета психологии НИ ТГУ в ходе реализации грантовых проектов (№ 14.B37.21.0277 «Кросс-культурное исследование математической креативности у интеллектуально-одарённых и успешных в обучении подростков, и студентов» (2009-2013г); РГНФ №14-06-00712а Кросс-культурное исследование уровня развития математической креативности у студентов вузов разных категорий и профилей подготовки (2014-2015г.) и описана в статье «Особенности взаимосвязи общего интеллекта и математических способностей у старшеклассников и студентов, обучающихся в разных образовательных средах» исследователями факультета психологии Т.А. Ваулиной, Э.А. Щегловой [27].

По результатам исследования общего интеллекта по тесту Равена на выборке старшеклассников были получены следующие средние показатели: $M_1 = 23,11 (3,66)$, на выборке студентов 1 курса – $M_2 = 23,82 (3,3)$. Распределения

показателей общего интеллекта в двух исследуемых группах респондентов соответствуют нормальному закону распределения. Для оценки уровня выраженности общего интеллекта тестовые оценки были переведены в процентную шкалу степени развития интеллекта по формуле [27]:

$$IQ = \text{количество правильных ответов} / 30 \times 100 \%$$

Данные, полученные для выборки старшеклассников и студентов представлены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3 – Частотное распределение старшеклассников с разной степенью развития интеллекта, обучающихся в различных профильных классах

Профиль обучения		Степень развития общего интеллекта				Всего
		ниже средней (5-24 %)	средняя (25- 74 %)	выше средней (75- 94 %)	высока я (95- 100 %)	
общий	Частота	1	38	37	5	81
	%	1,2 %	46,9 %	45,7 %	6,2 %	100 %
физико- математический	Частота	0	71	152	20	243
	%	0 %	29,2 %	62,6 %	8,2 %	100 %
гуманитарный	Частота	0	65	60	1	126
	%	0 %	51,6 %	47,6 %	0,8 %	100 %
Всего	Частота	1	174	249	26	450
	%	0,2 %	38,7 %	55,3 %	5,8 %	100 %

Сравнительный анализ средних значений показал наличие статистически достоверных межгрупповых различий ($F = 13,598$; $p < 0,001$) в трех исследуемых группах старшеклассников. Попарные межгрупповые сравнения по критерию Шеффе позволили установить, что уровень общих интеллектуальных способностей у группы старшеклассников с физико-математическим профилем обучения статистически значимо ($p = 0,007$) превышает уровень общих интеллектуальных способностей у старшеклассников с общим и гуманитарным профилями обучения. Численный состав респондентов со средним и выше среднего уровнем развития интеллектуальных способностей, обучающихся в классах общего и гуманитарного профилей, распределен почти поровну и практически не отличается в сравниваемых группах. Важно заметить, что низкие

интеллектуальные способности демонстрирует лишь 1 респондент из всей исследуемой выборки школьников [27].

Таблица 4 – Частотное распределение студентов с разной степенью развития интеллекта, обучающихся на различных факультетах университета

Профиль обучения			Степень развития общего интеллекта			Всего
			средняя (25-74 %)	выше средней (75-94 %)	высокая (95-100 %)	
	физико-математический	Частота	60	128	10	198
		%	30 %	65 %	5 %	100 %
	гуманитарный	Частота	96	200	10	306
		%	31,3 %	65,3 %	3,4 %	100 %
Всего		Частота	156	328	20	504
		%	30,9 %	65,1 %	4 %	100 %

В результате проведения сравнительного анализа средних значений было установлено, что студенты, обучающиеся на гуманитарных и физико-математических факультетах университета, по уровню развития общих интеллектуальных способностей не различаются ($t = 1,036$; $p = 0,301$). Важно заметить, что все студенты первого курса продемонстрировали общие интеллектуальные способности не ниже средних. При этом большинство из них имеют степень развития общего интеллекта выше среднего [27].

При измерении математических способностей старшеклассников и студентов по методике SAT-M были получены следующие показатели: для старшеклассников – $M_1 = 15,62 (6,42)$, для студентов – $M_2 = 16,35 (7,05)$. Распределения тестовых оценок в двух исследуемых группах респондентов близки к нормальному [27].

Анализ результатов респондентов по методике SAT-M показал, что значительное количество испытуемых не прошли тест до конца. Было выдвинуто предположение о влиянии на результаты исследования процессуальной

переменной времени. Чтобы это влияние минимизировать было решено, для оценки математических способностей респондентов, использовать не абсолютные значения показателя теста, а относительные (количество правильных ответов от количества заданий, к выполнению которых респондент приступил, выраженное в процентах) [27]. Полученные результаты приведены в таблицах 5 и 6.

Таблица 5 – Частотное распределение старшеклассников с разной степенью выраженности математических способностей, обучающихся в различных профильных классах

Профиль обучения		Степень выраженности математических способностей				Итого
		ниже средней (5-24 %)	средняя (25-74 %)	выше средней (75-94 %)	высокая (95-100 %)	
общий	Частота	3	67	11	0	81
	%	3,8 %	83,8 %	12,5 %	0 %	100 %
физико-математический	Частота	2	175	64	2	243
	%	0,8 %	72 %	25,9 %	1,3 %	100 %
гуманитарный	Частота	7	105	12	2	126
	%	5,6 %	83,3 %	9,5 %	1,6 %	100 %
Итого	Частота	12	347	87	4	450
	%	2,6 %	77,1 %	19,1 %	1,2 %	100 %

При проведении сравнительного анализа было установлено, что наблюдаются статистически значимые межгрупповые различия ($F = 40,665$; $p < 0,001$), при которых средние тестовые значения по методике SAT-M у старшеклассников, обучающихся в физико-математических классах статистически значимо ($p < 0,001$) превышают данные показатели у старшеклассников из гуманитарных классов и классов общего профиля обучения. Заметим, что большая часть респондентов (76-84 %), обучающаяся в различных профильных классах, демонстрируют среднюю степень выраженности математических способностей [27]. Важно также отметить, что низкий уровень развития математических способностей продемонстрировали лишь 2,6 %

принявших участие в исследовании старшеклассников, а одаренность в математике – всего 4 человека (1,2 %), двое из них обучаются в физико-математических классах, а другие два старшеклассника – в гуманитарных классах.

Таблица 6 – Частотное распределение студентов с разной степенью выраженности математических способностей, обучающихся на различных факультетах университета

Профиль обучения			Степень развития математических способностей				Всего
			ниже средней (5-24 %)	средняя (25-74 %)	выше средней (75-94 %)	высокая (95-100 %)	
	физико-математический	Частота	2	130	66	0	198
		%	1 %	65,6 %	33,3 %	0 %	100 %
	гуманитарный	Частота	20	225	60	1	306
		%	6,5%	73,5 %	19,7 %	0,3 %	100 %
Всего		Частота	22	355	126	1	504
		%	4,4 %	70,4 %	25%	0,2 %	100 %

Сравнительный анализ средних значений показал, что степень развития математических способностей у студентов физико-математических факультетов статистически значимо ($t = 7,098$; $p < 0,001$) превышает степень развития математических способностей у студентов гуманитарных факультетов. Что является вполне естественной закономерностью. Однако, при этом ни один из студентов физико-математических факультетов, согласно результатам исследования, не продемонстрировал одаренности в математике. Заметим, что, не смотря на установленные различия в математических способностях у студентов физико-математического и гуманитарного направлений, большинство студентов-гуманитариев (73,5 %) отличаются средним уровнем развития математических способностей и примерно у пятой части студентов гуманитарных факультетов отмечаются достаточно высокие математические способности [27].

Результаты сравнительного анализа средних показателей по тесту Равена и методике SAT-M у старшеклассников и студентов приведены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты сравнительного анализа выраженности интеллектуальных и математических способностей у старшеклассников и студентов

		Группа	Среднее	Стд. отклонение	t	p
Общая выборка	RAVEN	школьники	23,11	3,656	-2,773	0,006
		студенты	23,82	3,301		
	SAT	школьники	15,62	6,417	-1,486	0,138
		студенты	16,35	7,054		
Гуманитарный профиль	RAVEN	школьники	22,17	3,709	-4,380	0,000
		студенты	23,69	3,480		
	SAT	школьники	12,89	5,036	-3,030	0,003
		студенты	14,62	6,755		
Физико-математический профиль	RAVEN	школьники	23,90	3,422	-0,512	0,609
		студенты	24,10	2,855		
	SAT	школьники	17,94	6,562	-2,956	0,003
		студенты	20,19	6,156		

Анализ приведенных данных показывает, что в общей выборке респондентов интеллектуальные способности студентов-первокурсников статистически значимо ($p = 0,006$) превосходят интеллектуальные способности старшеклассников. При этом статистически значимых различий в уровне выраженности математических способностей в исследуемых группах респондентов выявлено не было ($t = -1,486$; $p = 0,138$).

В выборке гуманитарного профиля обучения наблюдаются статистически достоверные различия ($p \leq 0,003$) между студентами и школьниками и по тесту Равена, и по методике SAT-M. Интеллектуальные и математические способности у студентов-гуманитариев выше, чем у старшеклассников, обучающихся в гуманитарных классах и классах общего профиля (таблица 4).

В выборке физико-математического профиля обучения по общему уровню интеллекта статистически значимых различий среди студентов и школьников выявлено не было ($t = -0,512$; $p = 0,609$). Однако, при этом было обнаружено, что

математические способности студентов первого курса физико-математических направлений статистически значимо ($p = 0,003$) превышают математические способности учащихся 10-11 классов физико-математического профиля обучения.

Следующий этап исследования был посвящен непосредственному изучению взаимосвязи общего интеллекта и математических способностей старшеклассников и студентов, обучающихся в различных образовательных средах. Для этого был проведен корреляционный анализ между исследуемыми признаками на общей выборке респондентов, на выборке старшеклассников, на выборке студентов, а также отдельно на выборках физико-математического и гуманитарного профилей обучения. Кроме того, чтобы оценить взаимосвязь уровня интеллекта, математических способностей и академической успеваемости по математике, корреляционный анализ был проведен в группах респондентов с различной успеваемостью по математике. При этом были получены следующие результаты [27].

1) Во всех вариантах корреляционного анализа (на общей выборке, на выборке старшеклассников, на студенческой выборке, на выборке физико-математического профиля обучения и на выборке гуманитарного профиля обучения) между общим уровнем интеллекта и математическими способностями наблюдается положительная корреляционная связь на высоком уровне статистической значимости ($p < 0,001$).

2) Было установлено, что и общий уровень интеллекта, и математические способности положительно коррелируют с академической успеваемостью по математике (оценки по алгебре и геометрии). Но при этом следует отметить, что сила корреляционной связи между данными показателями на студенческой выборке выражена несколько слабее ($0,007 \leq p \leq 0,033$), чем на выборке старшеклассников ($p < 0,001$). А на выборке студентов балл ЕГЭ также коррелирует на высоком уровне статистической значимости ($p < 0,001$) с и общим уровнем интеллекта, и математическими способностями.

3) В общих выборках успешных в математике старшеклассников и студентов отмечаются положительные взаимные корреляции общего интеллекта,

математических способностей и успеваемости по математике на высоком уровне статистической значимости ($p < 0,001$). При этом у студентов-гуманитариев успешных в математике взаимосвязь показателя интеллекта и успеваемости несколько слабее ($p = 0,021$), чем у старшеклассников гуманитарного и общего профиля обучения ($p = 0,003$). У успешных в математике старшеклассников физико-математического профиля обучения и общий интеллект и математические способности положительно коррелируют с академической успеваемостью по математике на высоком уровне статистической значимости ($p < 0,001$). Но у студентов физико-математического направления подготовки, имеющих высокие оценки по математике, между уровнем интеллекта и оценками по математике статистически значимой связи не наблюдается ($p = 0,078$).

4) В группах старшеклассников и студентов с низкой успеваемостью по математике взаимосвязь академической успеваемости по математике с общим уровнем интеллекта и математическими способностями исчезает ($p \geq 0,1$). Но при этом взаимосвязь интеллекта и математических способностей остается ($p \leq 0,05$).

Устойчивая взаимосвязь между показателями общего интеллекта и математическими способностями, как в группах школьников, так и студентов обучающихся в разных образовательных средах, указывает на то, что уровень развития математических способностей в большей степени определяется не профилем обучения школьников и студентов, а уровнем общего интеллектуального развития.

Тот факт, что у неуспешных в математике старшеклассников показатель академической успеваемости по математике не коррелирует с общим интеллектом и математическими способностями, указывает на то, что используемые в настоящее время в педагогической практике критерии оценки математических знаний не отражают в полной мере возможностей учащихся и выступают в большинстве случаев формальным показателем.

Для выявления взаимосвязи между показателями общего интеллекта, математических способностей и показателями открытости человека, как

саморазвивающейся системы (мотивация достижений, локус контроля и уровень притязаний респондентов) был проведён корреляционный анализ.

Корреляционный анализ (Приложение 8) показал, что тестовые показатели испытуемых по методике SAT-M (показатель математических способностей) положительно коррелируют с показателями мотивации достижений ($p=0,033$), с интернальностью в области достижений ($p=0,03$) и интернальностью в семейных отношениях ($p=0,001$).

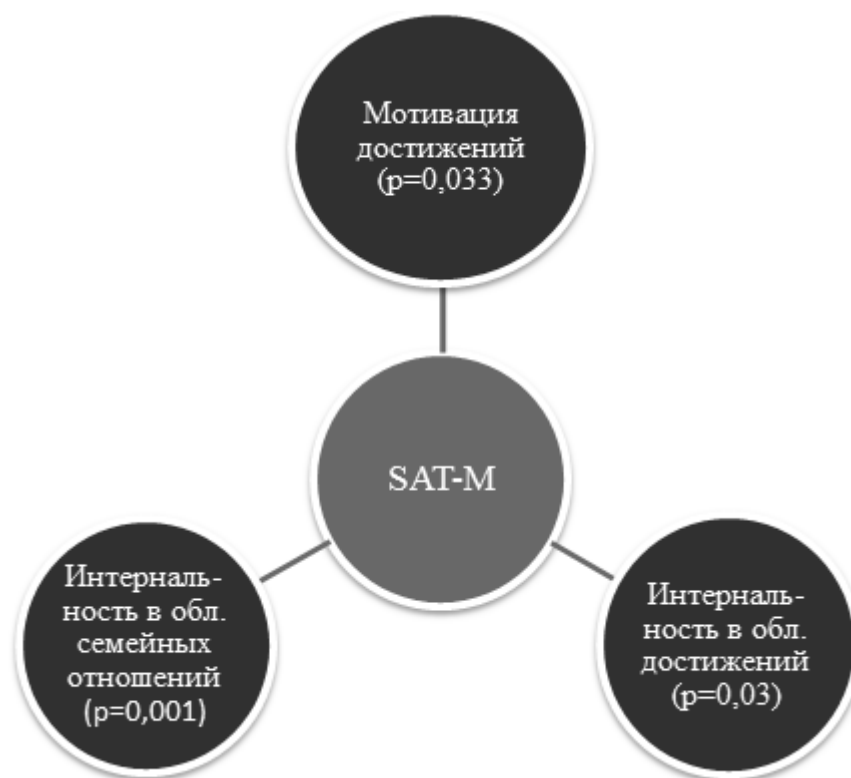


Рисунок 8 - корреляционные связи между показателями математических способностей и показателями открытости человека, как саморазвивающейся системы

— значимые положительные связи

Тестовые показатели по методике RAVEN (общий интеллект, логичность мышления) положительно коррелируют с показателями общей интернальности ($p=0,042$), с интернальностью в области неудач ($p=0,01$) и интернальностью в семейных отношениях ($p=0,042$) и интернальностью в производственных отношениях ($p=0,046$).



Рисунок 9 - корреляционные связи между показателями общего интеллекта и показателями открытости человека, как саморазвивающейся системы

— значимые положительные связи

Тестовые показатели балла ЕГЭ по математике положительно коррелируют с показателями общей интернальности ($p=0,024$), с интернальностью в семейных отношениях ($p=0,001$) и интернальностью в области здоровья/болезни ($p=0,007$).

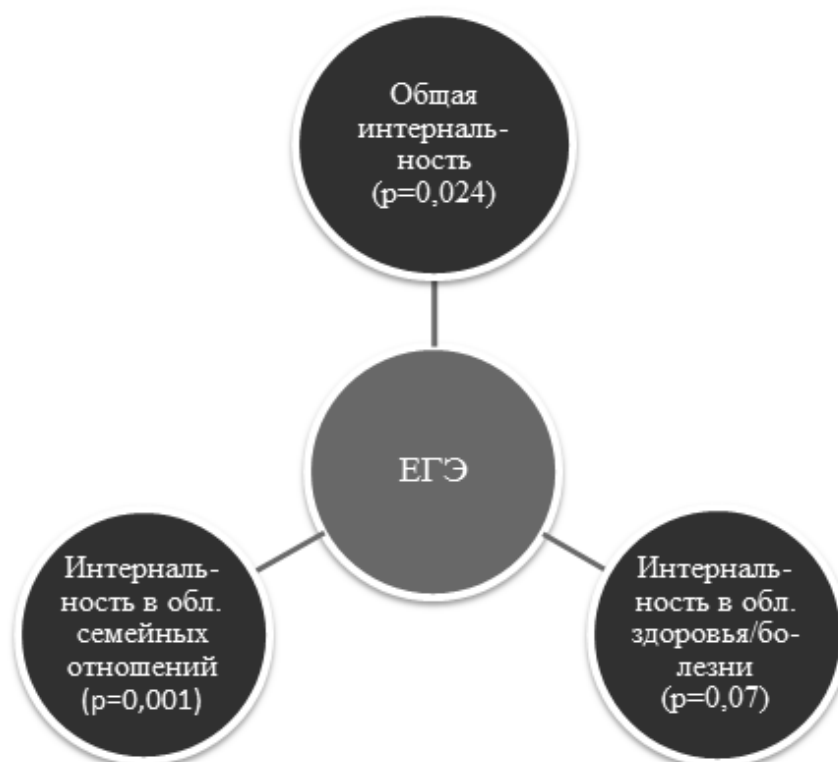


Рисунок 10 - корреляционные связи между показателями балла ЕГЭ по математике и показателями открытости человека, как саморазвивающейся системы

— значимые положительные связи

Корреляция показателей общего интеллекта и математических способностей со шкалами локус контроля, мотивации достижения успеха говорит о том, что существует положительная взаимосвязь между некоторыми показателями открытости человека и выраженностью общего интеллекта, математических способностей и уровнем ЕГЭ по математике. Можно говорить о том, что для участников данной выборки задачи (в нашем случае интеллектуальные и математические) воспринимаются не просто как ситуация, требующая конкретного решения, а как стимул, толчок к движению вперёд. А низкие баллы по показателям математических способностей и общего интеллекта, зачастую не только результат низких математических и интеллектуальных

способностей, но ещё и низкий уровень мотивации достижения успеха, и стремление приписывать причины всех своих неудач внешним обстоятельствам (преобладающий экстернальный локус контроля).

Исследование интеллектуальных способностей молодых людей с разной модальностью открытости в мир позволило сделать следующие выводы:

1. Модальность открытости человека в мир заключается в следующем: лишь 4% опрошенных студентов и школьников характеризуются выраженной открытостью в мир, при этом большинство школьников и студентов не имеют выраженной мотивации достижения успеха/избегания неудач, а также характеризуются преобладанием общего экстернального локус контроля над интернальным и низким уровнем притязаний. Все перечисленные особенности не зависят от выбранного студентами/школьниками профиля обучения (физико-математический или гуманитарный).

2. Выраженность общих и математических способностей школьников и старшеклассников характеризуется следующими особенностями:

- что уровень общих интеллектуальных способностей у группы старшеклассников с физико-математическим профилем обучения статистически значимо превышает уровень общих интеллектуальных способностей у старшеклассников с общим и гуманитарным профилями обучения;

- уровень развития общих интеллектуальных способностей у группы студентов с физико-математическим профилем обучения не отличается от уровня развития общих интеллектуальных способностей у студентов с гуманитарным профилями обучения;

- уровень развития математических способностей старшеклассников, обучающихся в физико-математических классах статистически значимо превышает уровень развития математических способностей старшеклассников гуманитарных классов и классов общего профиля обучения;

- уровень различия математических способностей у студентов физико-математических факультетов статистически значимо превышает уровень развития математических способностей у студентов гуманитарных факультетов;

- общие интеллектуальные способности общей выборки студентов-первокурсников выше, чем у общей выборки школьников, а уровень выраженности математических способностей не отличается;

- в группах гуманитарной направленности обучения общие интеллектуальные способности и математические способности у студентов выше, чем у старшеклассников, в группах физико-математической направленности значимых различий по общему уровню интеллекта между студентами и школьниками замечено не было, однако с математические способности студентов первого курса физико-математических направлений превышают математические способности учащихся 10-11 классов физико-математического профиля обучения;

3. Выявлены следующие взаимосвязи общего интеллекта и математических способностей старшеклассников и студентов, обучающихся в различных образовательных средах:

- между общим уровнем интеллекта и математическими способностями наблюдается положительная корреляционная связь на высоком уровне статистической значимости (характерно для всех групп выборок);

- на общей выборке респондентов общий уровень интеллекта, математические способности положительно коррелируют с показателями обученности (оценки по алгебре и геометрии);

- на выборке студентов балл ЕГЭ коррелирует и с общим уровнем интеллекта, и с математическими способностями;

- в общих выборках успешных в математике старшеклассников и студентов отмечаются положительные взаимные корреляции общего интеллекта, математических способностей и успеваемости по математике на высоком уровне статистической значимости;

- у успешных в математике старшеклассников физико-математического профиля обучения и общий интеллект и математические способности положительно коррелируют с академической успеваемостью по математике. Однако, у студентов физико-математического направления подготовки, имеющих

высокие оценки по математике, между уровнем интеллекта и оценками по математике статистически значимой связи не наблюдается;

- в группах старшеклассников и студентов с низкой успеваемостью по математике взаимосвязь академической успеваемости по математике с общим уровнем интеллекта и математическими способностями исчезает. Но при этом взаимосвязь интеллекта и математических способностей остается;

- уровень развития математических способностей в большей степени определяется не профилем обучения школьников и студентов, а уровнем общего интеллектуального развития;

4. Выявлены положительные взаимосвязи между некоторыми показателями открытости человека и выраженностью общего интеллекта, математических способностей и уровнем ЕГЭ по математике.

2.3 Особенности синхроничности показателей мотивационной готовности к реализации наличного уровня развития интеллектуальных способностей

Следующим этапом статистической обработки данных стал двухэтапный кластерный анализ, который позволяет делить испытуемых по признакам, измеренным в разных шкалах. Кластерный анализ позволил разделить выборку на две группы (Рис 11,12).

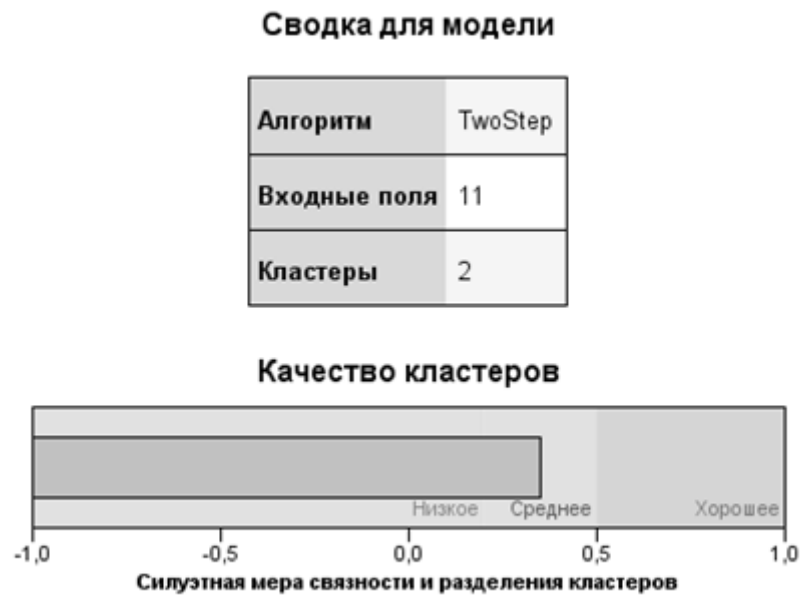


Рисунок 11 – двухэтапный кластерный анализ

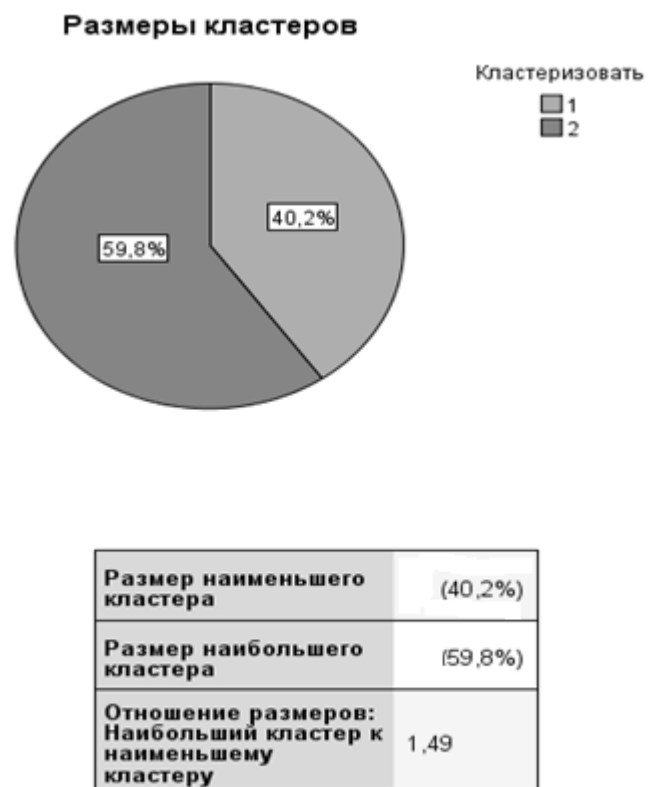


Рисунок 11 – размеры полученных кластеров

Затем было произведено сравнение полученных двух групп (Т-критерий) по всем методикам, использованным в исследовании.

Таблица 8 - групповые статистики

	Номер кластера	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
RAVEN	1	23,5714	3,30139	,55804
	2	21,9423	3,22620	,44739
Мотивация достижений	1	146,4000	17,48647	2,95575
	2	125,7308	16,85127	2,33685
Интернальность общий балл	1	48,5429	13,03015	2,20250
	2	18,5192	13,74629	1,90627
Интернальность в области достижений	1	14,0000	7,35647	1,24347
	2	6,4615	6,73435	,93389
Интернальность в области неудач	1	11,5429	7,74347	1,30889
	2	1,2500	6,03218	,83651
Интернальность в области семейных отношений	1	7,6286	6,51733	1,10163
	2	1,2885	5,47843	,75972
Интернальность в области производственных отношений	1	14,6000	4,21622	,71267
	2	5,0385	5,44837	,75555
Интернальность в области межличностных отношений	1	5,4857	4,17536	,70576
	2	2,3077	3,43876	,47687
Интернальность в области здоровья	1	4,2000	4,77617	,80732
	2	2,4231	3,16442	,43883
Уровень притязаний	1	,8963	2,03209	,34349
	2	,1712	1,81680	,25195
SAT	1	16,2000	5,56671	,94095
	2	14,0769	6,44386	,89360
Балл ЕГЭ по математике	1	62,8286	17,34170	2,93128
	2	52,0385	25,89948	3,59161
Оценка по алгебре	1	4,4571	,65722	,11109
	2	4,0392	,72002	,10082
Оценка по геометрии	1	4,3714	,68966	,11657
	2	3,9412	,73244	,10256

Таблица 9 - Т-Критерий

		t	Ст. св.	Знч. (2-сторонняя)
RAVEN	Предполагается равенство дисперсий	2,288	85	,025
	Равенство дисперсий не предполагается	2,278	71,941	,026
Мотивация достижений	Предполагается равенство дисперсий	5,526	85	,000
	Равенство дисперсий не предполагается	5,486	71,234	,000
Интернальность общий балл	Предполагается равенство дисперсий	10,199	85	,000
	Равенство дисперсий не предполагается	10,307	75,699	,000
Интернальность в области достижений	Предполагается равенство дисперсий	4,933	85	,000
	Равенство дисперсий не предполагается	4,848	68,618	,000
Интернальность в области неудач	Предполагается равенство дисперсий	6,955	85	,000
	Равенство дисперсий не предполагается	6,626	60,696	,000
Интернальность в области семейных отношений	Предполагается равенство дисперсий	4,902	85	,000
	Равенство дисперсий не предполагается	4,738	64,330	,000
Интернальность в области производственных отношений	Предполагается равенство дисперсий	8,760	85	,000
	Равенство дисперсий не предполагается	9,206	83,260	,000
Интернальность в области межличностных отношений	Предполагается равенство дисперсий	3,875	85	,000
	Равенство дисперсий не предполагается	3,731	63,331	,000
Интернальность в области здоровья	Предполагается равенство дисперсий	2,089	85	,040
	Равенство дисперсий не предполагается	1,934	53,921	,058
Уровень притязаний	Предполагается равенство дисперсий	1,740	85	,085
	Равенство дисперсий не предполагается	1,702	67,417	,093

Продолжение Таблицы 9 - Т-Критерий

SAT	Предполагается равенство дисперсий	1,590	85	,116
	Равенство дисперсий не предполагается	1,636	79,743	,106
Балл ЕГЭ по математике	Предполагается равенство дисперсий	2,158	85	,034
	Равенство дисперсий не предполагается	2,327	85,000	,022
Оценка по алгебре	Предполагается равенство дисперсий	2,738	84	,008
	Равенство дисперсий не предполагается	2,786	77,380	,007
Оценка по геометрии	Предполагается равенство дисперсий	2,740	84	,008
	Равенство дисперсий не предполагается	2,771	76,030	,007

Из таблиц 8, 9 видно, что выделенные две группы имеют достоверные различия на высоком уровне значимости ($p < 0,05$) по показателям всех методик, кроме SAT и уровня притязаний. По данным этих методик группы также различаются, но уровень значимости различий низкий ($p > 0,05$). То есть в группу 1 попали те участники выборки, у которых показатели по всем шкалам выше среднего, а у второй группы показатели по всем шкалам ниже среднего, причём деление на такие группы не зависит от профиля подготовки. Такое выделение групп даёт основание для проведения более глубокого анализа параметров мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей.

Интерпретационные возможности результатов статистического анализа не позволяют осуществить более тонкую дифференциацию индивидуальной специфики параметров мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей, обусловленную системной детерминацией, и направлены на получение обобщённых результатов без учёта индивидуальных особенностей респондентов.

Ставя задачей выявление индивидуальной специфики параметров мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей, мы опирались на следующие выделенные нами ранее концептуальные положения:

- приоритетность рассмотрения мотивационной готовности как внеситуативного фактора, проявляющего себя только в условиях реальной жизнедеятельности, поскольку в реальной ситуации подсоединяется обуславливающая детерминация, по отношению к которой сама мотивационная готовность выступает как предиктор;

- фиксация своеобразия различных поведенческих актов в ситуациях решения предлагаемых когнитивных задач дает возможность выделения вариантов синхроничности показателей мотивационной готовности, адекватных содержательным характеристикам поведенческих и деятельностных актов и проявлений.

Для расширения интерпретационных возможностей используемых в исследовании методик, во время процедуры тестирования был проведён качественный анализ поведенческих актов при решении респондентами когнитивных задач. Под поведенческими актами в данном случае понимаются индивидуально-типологические тактики выполнения серии когнитивных заданий (1 - определение закономерностей, связывающих между собой предложенных на 30 рисунках различных фигур; 2 - решение 35 разнообразных математических задач).

Основными критериями качественного анализа поведенческих актов испытуемых в условиях решения когнитивных задач в данном исследовании были определены их устойчивость и своеобразие. Были выделены три основные индивидуально-типологические тактики выполнения заданий:

1. Первая - характеризуется устойчивой тенденцией испытуемых допускать тем больше ошибок, чем сложнее становится задание. Респонденты с доминированием такой тактики решения когнитивных задач составляют большинство от всей выборки – их 79,1%.

2. Вторая заключается в том, что респонденты допускают ошибки, которые не зависят от сложности задания и допускаются испытуемыми в разных задачах, при этом они могут пропускать некоторые задания, вопреки запрету в инструкции, а затем возвращаться к ним, для того что бы предпринять очередную попытку решения. Респонденты с доминированием такой тактики решения когнитивных задач составляют 16% от всей выборки.

3. Третья - характеризуется малым количеством ошибок, сделанных при решении задач, отсутствием пропусков в выполнении заданий, высокой результативностью решений. Респонденты с доминированием такой тактики решения когнитивных задач составляют 4,9%.

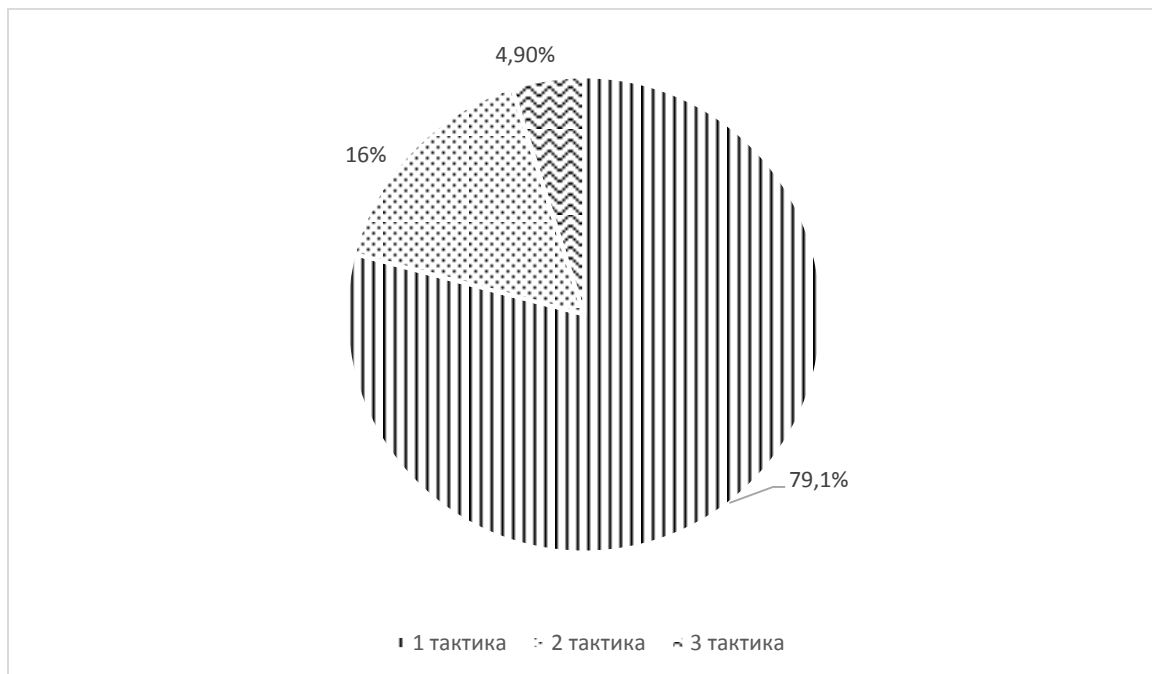


Рисунок 12 – количество респондентов с доминированием описанных индивидуально-типологических поведенческих тактик выполнения серии когнитивных заданий.

Анализ основных индивидуально-типологических поведенческих тактик выполнения заданий, соотнесение их с выраженностью общего интеллекта, математических способностей и показателей открытости человека в мир позволил выделить и описать такой психологический конструкт как синхроничность показателей мотивационной готовности к самореализации.

Под синхроничностью показателей мотивационной готовности мы понимаем такое их сочетание, которое соответствует типологическим особенностям проявления самореализации в реальной деятельности.

В данном исследовании в качестве таких показателей были определены:

- показатели открытости человека (локус контроля, мотивация достижения, уровень притязаний);
- проявление общего интеллекта и математических способностей в конкретных поведенческих актах в условиях решения когнитивных задач.

Дифференциация различных вариантов синхроничности осуществлена в результате операционализации понятия «мотивационная готовность», т.е. в результате выделения показателей, имеющих разную природу, но:

- одновременное сочетание которых (синхроничность) определяет модус мотивационной готовности личности к самореализации своих интеллектуальных потенций;
- указывают на те детерминационные потоки, которые берут свое начало в условиях актуальной деятельности, в личности (опыт самореализации).

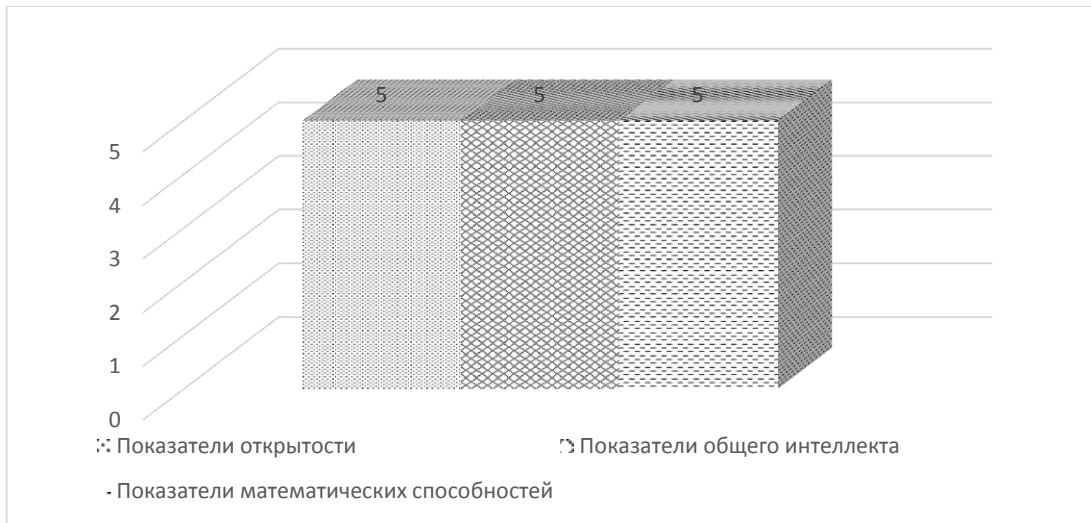
В результате анализа полученных результатов исследования были выделены следующие варианты синхроничности мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей

1. Позитивная синхроничность.
2. Выраженная синхроничность.
3. Частичная синхроничность
4. Частичная де синхроничность.
5. Синхроничность, отражающая низкий уровень развития показателей.

Ниже представлены особенности каждого варианта синхроничности мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей.

1. Позитивная синхроничность (схематическое изображение выраженности показателей представлено на рисунке 13) сочетает в себе высокие показатели открытости человека, высокий уровень общего интеллекта и математических способностей и применение тактики решения задач,

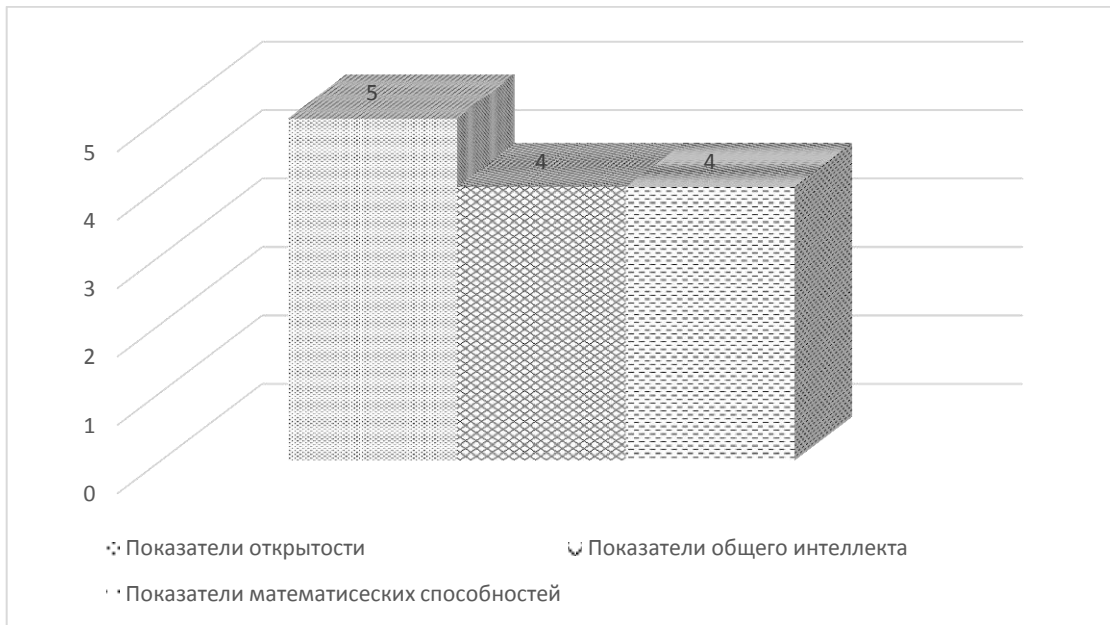
характеризующейся малым количеством ошибок в бланках, отсутствием пропусков заданий. Из всех респондентов только 1,1% обладают позитивной синхроничностью.



1,2,3,4,5 – выраженность показателей (низкий уровень, ниже среднего, средний уровень, выше среднего, высокий уровень соответственно)

Рисунок 13 - выраженность показателей при позитивной синхроничности мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей.

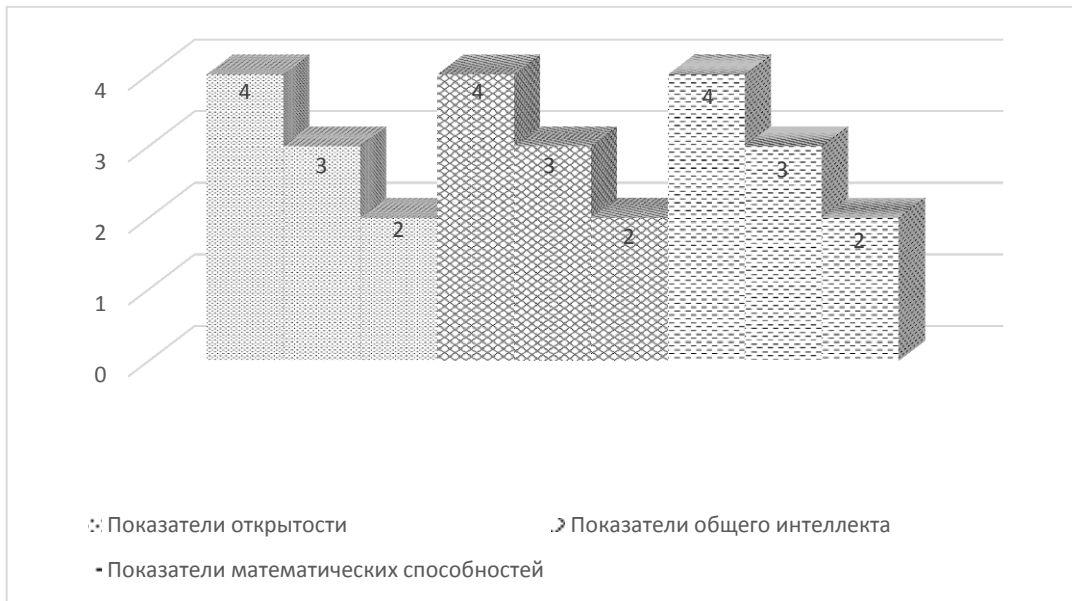
2. Выраженная синхроничность (рисунок 14) сочетает в себе высокие показатели открытости человека, выраженность общего интеллекта и математических способностей выше среднего, а также тактику решения задач, характеризующуюся преимущественно малым количеством ошибок в тестах, которые не зависят от сложности заданий, предполагающий пропуски заданий, для того что бы вернуться к ним потом. Из всех респондентов 2,8% обладают выраженной синхроничностью.



1,2,3,4,5 – выраженность показателей (низкий уровень, ниже среднего, средний уровень, выше среднего, высокий уровень соответственно)

Рисунок 14 - выраженность показателей при выраженной синхроничности мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей.

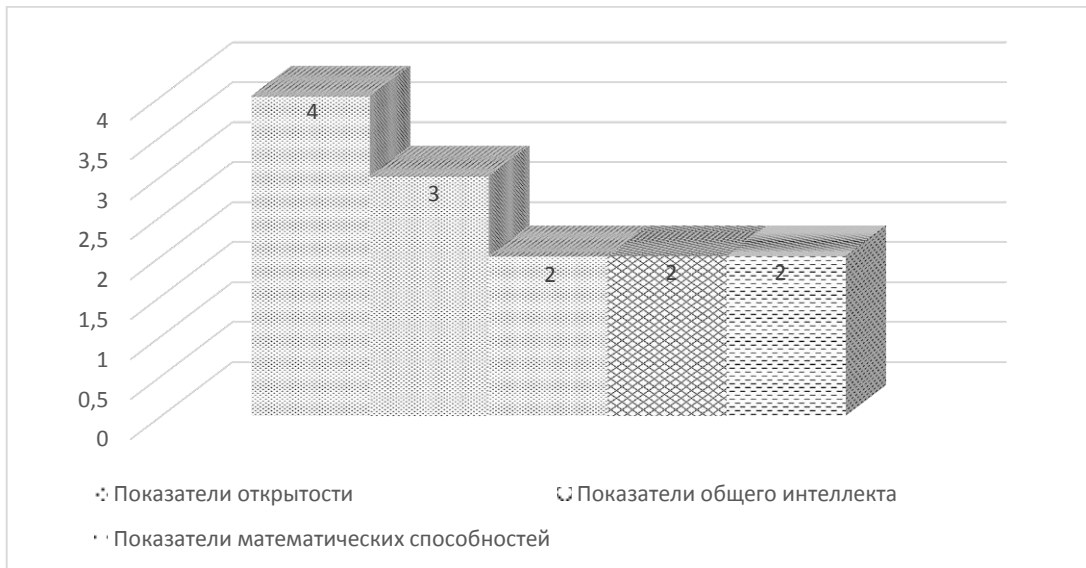
3. Частичная синхроничность (рисунок 15) сочетает в себе различную выраженность показателей открытости, общего интеллекта и математических способностей: от ниже среднего до выше среднего, а также преобладание тактики решения задач, характеризующейся наличием тем больше ошибок, чем сложнее задание, пропуском заданий, при этом человек не возвращается к ним для повторного прорешивания. Данный тип синхроничности является доминантным для данной выборки респондентов: она встречается у 96% испытуемых.



1,2,3,4,5 – выраженность показателей (низкий уровень, ниже среднего, средний уровень, выше среднего, высокий уровень соответственно)

Рисунок 15 - выраженность показателей при частичной синхронности мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей.

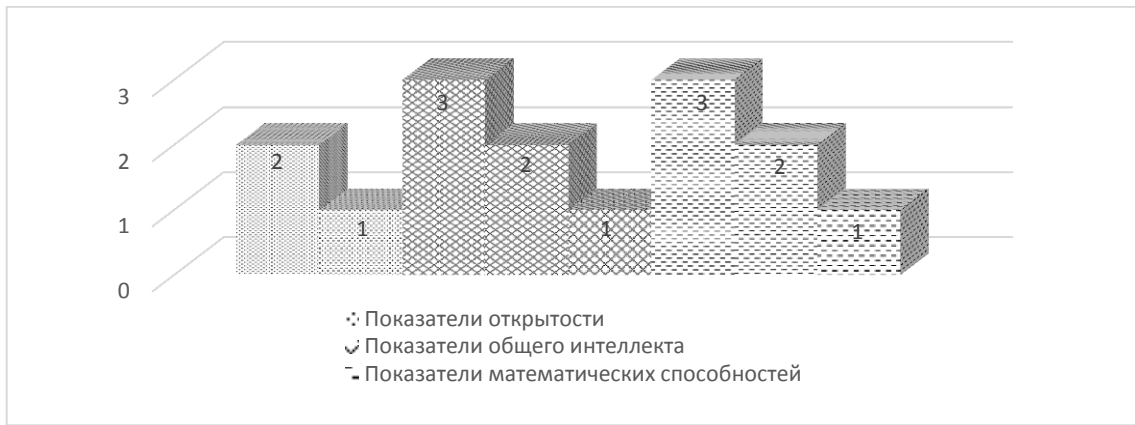
4. Частичная десинхроничность – (рисунок 16) сочетает в себе различную выраженность показателей открытости: от ниже среднего до выше среднего, и выраженность математических способностей и общего интеллекта ниже среднего, а также тактику решения задач, характеризующуюся наличием тем больше ошибок, чем сложнее задание, при этом респондент часто «заикликивается» на решении одной задачи, тратит на неё много времени, с трудом пропускает нерешённое и переходит к следующей. Данный тип синхронности характерен для 0,1% респондентов.



1,2,3,4,5 – выраженность показателей (низкий уровень, ниже среднего, средний уровень, выше среднего, высокий уровень соответственно)

Рисунок 16 - выраженность показателей при частичной десинхроничности мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей.

5. Синхроничность, отражающая низкий уровень развития показателей (рисунок 17) сочетает в себе уровень открытости ниже среднего, а также выраженность математических способностей от низкого до среднего. Индивидуально-типологическая тактика выполнения заданий предполагает большое количество ошибок, отсутствие включения человека в деятельность по решению задач. В данной выборке респондентов не оказалось ни одного человека с подобным сочетанием выраженности признаков.



1,2,3,4,5 – выраженность показателей (низкий уровень, ниже среднего, средний уровень, выше среднего, высокий уровень соответственно)

Рисунок 17 - выраженность показателей при синхроничности, отражающей низкий уровень развития показателей мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей.

Описанные выше варианты синхроничности мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей, по сути, отражают процессы синхронизации смыслов, за которыми стоят возможности человека, где смыслы и задают интенцию на мир, а самореализация, как переход возможностей в действительность, является тем, что несёт за собой усложнение жизненного мира человека.

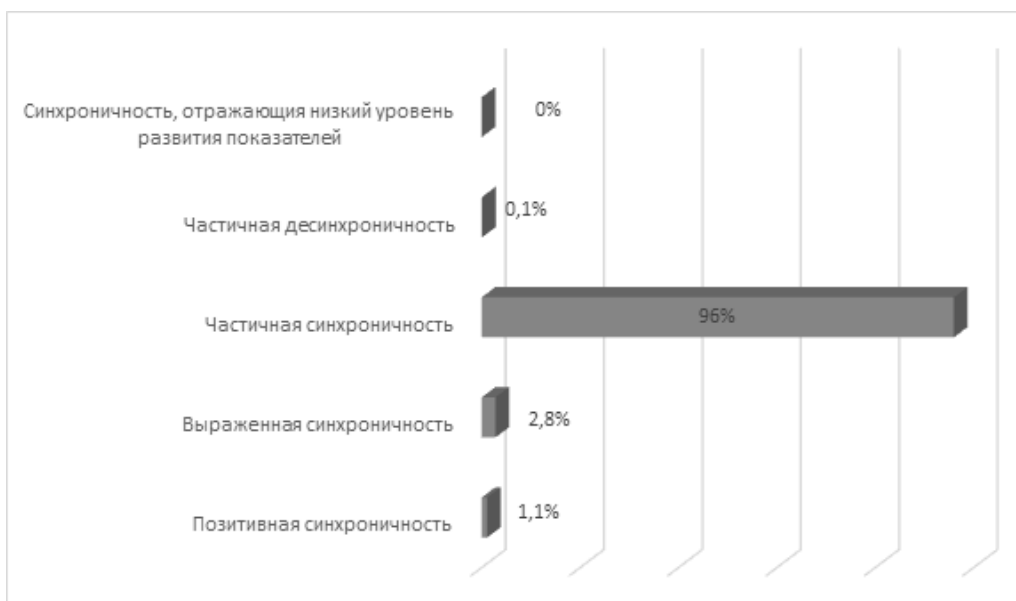


Рисунок 18 – количество респондентов с вариантами синхроничности мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей.

Таким образом, продемонстрированные в ходе исследования респондентами индивидуальные тактики решения когнитивных задач и выделенные нами варианты синхроничности мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей показывают, что значительная часть молодежи, принявшей участие в исследовании, имеет в той или иной степени выраженности некоторые дефициты синхроничности мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей.

В этой связи встает вопрос о целесообразности разработки соответствующих программ психологической поддержки той категории молодых людей, которые испытывают различного рода затруднения, связанные с самореализацией, оказываясь в ситуациях интеллектуального напряжения.

2.4 Возможности тренинговой программы, направленной на повышение качества и уровня открытости человека в мир

Одним из наиболее эффективных видов психологической поддержки молодых людей, имеющих выраженные дефициты самореализации в условиях интеллектуального напряжения, связанного с решением когнитивных задач, можно считать тренинг, как активную форму обучения, являющуюся необходимым условием сбалансированного личностно - профессионального развития студента. По мнению Т.В. Зайцевой, «психологический тренинг является одним из наиболее доступных путей резкого ускорения обучения в группе, что достигается благодаря сильному эмоциональному подкреплению и усилению обратной связи. Групповой метод работы позволяет повысить интенсивность и стойкость возникающих изменений, максимально использовать возможности каждого участника» [60]. В ключе данного исследования, для преодоления дефицитарных вариантов синхроничности мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей, нами была разработана и апробирована тренинговая программа, направленная на повышение качества и

уровня открытости человека в мир, которая представлена в следующей главе диссертации.

Психологическое содержание тренинговой программы, определялось в опоре на объяснительный потенциал системно-антропологической психологии, достаточно подробно представленный в 1 главе диссертации.

Целью тренинговой программы является повышение качества и уровня открытости человека в мир, актуализация ресурсов (потенциала) самораскрытия в конкретных условиях жизнедеятельности.

В соответствии с целью программы были поставлены следующие задачи:

1. Минимизировать психологические дефициты молодых людей в процессе профессиональной подготовки, связанные с разной модальностью открытости человека в мир.

2. Актуализировать процесс преодоления десинхроничности мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей.

Тренинговая программа разработана по модульному принципу. Каждый модуль тренинговой программы представляет собой автономную, законченную, целостную систему средств и приёмов актуализации ресурсов студенческой молодёжи, что позволяет использовать как в отдельности, так и в совокупности с другими модулями.

Модуль 1. «Реалистичный уровень притязаний».

Целью данного модуля является содействие гармонизации уровня притязаний молодёжи.

Стоит отметить, что гармонизация уровня притязаний не всегда бывает следствием его повышения. Говоря о гармонизации, мы имеем в виду, скорее, его адекватность возможностям участников тренинга. Для этого важно провести работу не только с уровнем притязания как таковым. Важным в данном модуле является также работа с постановкой адекватных целей, оценкой своих возможностей и потребностей, работа с самооценкой. Молодые люди, обладающие реалистичным уровнем притязаний, отличаются уверенностью в себе и своих силах, способностью

к самокритике, тенденцией к высокому качеству и степени открытости человека в мир.

Задачами модуля являются:

- актуализация личностных интенций участников к формированию реалистичного уровня притязаний;
- актуализация умения работать со своей самооценкой;
- развитие навыков целеполагания;
- развитие навыков рефлексии собственных сильных сторон и дефицитов.

Модуль 2. «Формирование интернального локус-контроля».

Целью данного модуля является содействие формированию интернального локус контроля.

Занятия проводятся в тренинговой форме и посвящены повышению степени и качества открытости человека в мир, посредством формирования интернального локус контроля. Интернальный локус контроля предполагает способность и желание человека нести ответственность за события, происходящие в его жизни. В ходе прохождения модуля молодые люди будут погружены в моделируемые ситуации, которые актуализируют процессы понимания себя, - собственных сильных качеств и дефицитов; формирования ответственности за свои поступки и действия. Через совместную деятельность участники будут проявлять свою готовность к построению партнёрских отношений, умение прислушиваться как к собственным чувствам и ощущениям, так и ко мнению окружающих. Также занятия будут направлены на формирование способностей принятия решений и умения отвечать за них, развитие уверенности в себе.

Задачами модуля являются:

- формирование ответственной позиции в деятельности;
- актуализация готовности нести ответственность за результаты своей деятельности;
- содействие повышению уверенности в себе и собственных силах;

Модуль 3. «Мотивация».

Целью данного модуля является актуализация мотивационных ресурсов человека.

Модуль «Мотивация» предполагает проведение дискуссий, использование технологии «Кейс-стади», проведение мини-лекций, проблемного ввода, работу в парах, тройках, малых группах. Занятия проводятся в тренинговой форме и посвящены повышению степени и качества открытости человека в мир, выработке стратегии преобладания мотивации достижения успеха над мотивацией избегания неудач. Мотивация достижения успеха является устойчивым стремлением человека к достижению высоких результатов. Преобладание мотивации достижения успеха напрямую связано с высокой активностью, уверенностью в себе, тенденцией выбирать сложные задачи в деятельности.

Задачами данного модуля являются:

- повышение уровня мотивации достижения успеха и снижение уровня мотивации избегания неудач;
- содействие осознанию собственных неэффективных мотивационных стратегий, помощь в выработке новых успешных моделей поведения;
- актуализация стремления самостоятельно достигать поставленных целей.

В реализации каждого модуля тренинговой программы можно выделить несколько этапов:

1. Ориентировочно-диагностический. Его задачами являются такие важные моменты тренингового процесса, как диагностика имеющихся у молодых людей сильных сторон и дефицитов, формирование сплочённости и доверительного отношения в группе, выработка групповых норм и правил, постановка целей и задач тренинга, обсуждение пожеланий участников тренинга, мотивация на дальнейшую работу.

2. Основной. Основной этап является самым большим по продолжительности, и носящим наибольшую смысловую нагрузку. На этом этапе реализуется большинство задач модуля, происходят наиболее важные изменения как отдельных участников, так и группы.

3. Заключительный. На заключительном этапе происходит интеграция полученного участниками полученного опыта в группе, анализ успешности достижения поставленных целей, соотнесение ожиданий с полученными результатами.

Технологическое обеспечение включает в себя: - тренинговые упражнения, рассчитанные на разные формы включенности каждого участника тренинга в работу: выполнение задания каждым участником индивидуально (упражнения выполняются всеми участниками тренинга одновременно, либо упражнение выполняет один человек, а остальные участники в это время образуют «группу поддержки», выступают в роли наблюдателей, дают обратную связь и т.п); выполнение заданий в парах (возможен вариант с параллельной работой пар, либо работает только одна пара, а остальные участники выступают в роли наблюдателей); выполнение заданий в микрогруппах от 3х человек; выполнение заданий общей группой; - мини-лекции; - домашние задания; - проблемный ввод; - case-study; - дебаты; - проектный метод.

Проведение тренинговых занятий предполагает использование специализированной тренинговой аудитории, оснащённой всем необходимым оборудованием (кресла-мешки «биг бэнг», доска, маркеры, телевизор, музыкальный центр). Для проведения занятий были использованы следующие канцелярские принадлежности: бэйджи, фломастеры, маркеры, цветные карандаши, краски, кисти, листы формата А4, ватман.

Возраст участников программы от 20 до 25 лет.

Общее время проведения тренинговой программы – 40 часов.

Разработанная психолого-образовательная программа была апробирована как полностью, так и в качестве отдельных автономных модулей на разных группах студентов НИ ТГУ (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры по различным направлениям подготовки):

1. Тренинговая программа сопровождения была апробирована на базе психологической службы ТГУ в рамках проводимых службой мероприятий психолого-педагогического сопровождения профессионального образования в

ВУЗе. Психолого-педагогическое сопровождение предполагает под собой форму работы, направленной на личностное и профессиональное развитие студентов и аспирантов, помощь в актуализации потенциальных возможностей, содействие разрешению различных трудностей в личностном развитии.

На этапе подготовки к проведению тренинговой программы направленной на повышение качества и уровня открытости в мир было разработано рекламное объявление, которое было размещено на стендах различных факультетов НИ ТГУ, а также на сайтах структурных подразделений НИ ТГУ (психологическая служба, центр содействия трудоустройству выпускников), в социальных сетях. В течении месяца происходил набор желающих участвовать в тренинге. На этапе набора группы на объявление откликнулось 38 студентов и аспирантов. Следующим этапом стала организационная встреча, на которую пришли 16 человек. Встреча была организована с целью прояснения ожиданий и пожеланий участников, а также решением различного рода организационных моментов. Затем, в течении трёх месяцев проводились тренинговые занятия с периодичностью встреч раз в неделю.

2. Отдельные модули программы были включены в общую образовательную программу магистрантов биологического института, факультета инновационных технологий, физического факультета. Занятия были включены в общее расписание студентов, и проходили раз в неделю в течении 1,5 месяцев.

Всего в апробации тренинговой программы приняли участие 58 человек.

Исследовательское сопровождение реализации тренинговой программы предполагало:

1. Выявление профессиональных запросов и ожиданий от участия в тренинге. Всем участникам на первом занятии предлагалось письменно ответить на вопрос: «Чего я жду от тренинга, что хочу получить «на выходе»». Ниже приведём примеры некоторых из ответов молодых людей – участников тренинга:

- «быть спокойной и уверенной в общении, и правильно излагать свои мысли»;
- «стать более открытым в общении с другими людьми»;
- «стать более ответственной и инициативной»;

- «хочу лучше узнать себя»;
- «я ожидаю, что после тренинга я смогу свободнее общаться с любыми людьми, выражать правильно свои мысли и добиваться своих целей»;
- «научиться взаимодействовать с большим количеством людей, командной работе и знакомиться с людьми без преград»;
- «узнать новое о себе и своих способностях, познакомиться с интересными людьми»;
- «от тренинга хочу получить знания о том, как нужно ставить правильные жизненные цели и как их достигать»;
- «тренинг даст мне гармоничность/спокойствие, преодолею страхи, перестану накручивать себя»;
- «на выходе хочу получить умение совладать со своими чувствами, уверенно озвучивать позиции успешно себя преподносить (продавать)»;
- «от тренинга хочу: тренировка навыков самопрезентации, расширение кругозора, получение новых знаний о себе.

Кроме этого, были участники (это касается группы студентов и аспирантов, набранной по объявлению), которые ничего не ожидали и пришли на тренинг ради любопытства:

- «причина: любопытство, ожидания: нет»;
- «просто интересно, что такое психологический тренинг»;

2. Первичную диагностику модальности открытости человека в мир, которая предполагала выявление выраженности показателей открытости.

У молодых людей, пришедших на тренинг по собственному желанию были выявлены следующие особенности показателей открытости:

- лишь у 2 человек наблюдаются одновременные высокие результаты по всем показателям открытости: выраженный интернальный локус контроля, преобладание мотивации достижения успеха, высокий уровень притязаний.

- у 5 человек наблюдается интернальный локус контроля, преобладание мотивации достижения успеха, а уровень притязаний может быть разным.

- у 6 человек наблюдается экстернальный локус контроля, нет выраженной мотивационной направленности, и уровень притязаний может быть разным.

- у 3 человек наблюдается экстернальный локус контроля, преобладание мотивации достижения успеха, а уровень притязаний может быть разным.

- ни у одного человека не было выявлено низких показателей по всем шкалам.

У магистрантов, участвующих в тренинге в силу включения его в основную образовательную программу были выявлены следующие особенности показателей открытости:

- лишь у 2 человек наблюдаются одновременные высокие результаты по всем показателям открытости: выраженный интернальный локус контроля, преобладание мотивации достижения успеха, высокий уровень притязаний.

- у 6 человек наблюдается интернальный локус контроля, преобладание мотивации достижения успеха, а уровень притязаний может быть разным.

- у 20 человек наблюдается экстернальный локус контроля, нет выраженной мотивационной направленности, и уровень притязаний может быть разным.

- у 13 человек наблюдается экстернальный локус контроля, преобладание мотивации достижения успеха, а уровень притязаний может быть разным.

- у 1 человека было выявлено преобладание низких показателей по всем шкалам.

На основании диагностически выявленных ресурсов и дефицитов участников тренинга и выявления участников со схожими ресурсами и дефицитами, возможным становится реализация индивидуального подхода в работе с участниками и выстраивание индивидуальных стратегий повышения эффективности. Выявленные дефициты и становятся основными «мишенями» для психологического воздействия в серии мероприятий тренинговой программы. А получение индивидуальных психологических портретов и возможность взаимодействия с психологами в образовательном пространстве провоцирует целый ряд вопросов и запросов со стороны участников тренинга.

Реализация тренинговых мероприятий осуществлялась мной совместно с командой аспирантов факультета психологии ТГУ. Супервизорская помощь в

реализации данной программы осуществлялась практикующими сотрудниками факультета психологии.

Психолого-образовательные результаты апробации тренинговой работы представлены динамикой показателей открытости участников, которая прослеживалась:

1. В наблюдении психологами за работой группы на протяжении всей программы и фиксации особенностей групповой динамики, взаимодействия участников между собой на разных этапах развития группы, изменения поведенческих особенностей участников группы:

На первом этапе для участников тренинга первостепенными становятся проблемы сплочения, поиска своего места и роли в группе. В нашем случае мы наблюдали различные особенности начального этапа работы группы, в зависимости от степени знакомства участников. Если участники знакомы друг с другом, как в случае проведения тренинга в студенческой группе, то процессы сплочения, поиска своего места в группе проходили быстро и без особых трудностей. Во втором случае, когда участники группы не знакомы друг с другом, возникают трудности в установлении новых связей в новой группе: не все молодые люди могут открыто говорить о своих чувствах и переживаниях, о своем отношении к мнению других. Только через несколько занятий они начинают чувствовать себя более свободно и открыто по отношению не только к другим, но и к себе.

На первоначальном этапе для членов группы важно начать позитивное взаимодействие, поэтому чрезвычайно актуально было создать атмосферу открытости, доверия, психологической безопасности, что позволило обеспечить условия для позитивной мотивации на групповое взаимодействие.

На дальнейших этапах участники обеих групп активно взаимодействовали друг с другом. В упражнениях, которые требуют групповой работы, участники тренинга старались проявить себя как единая сплочённая команда: добивались общей цели, принимали совместные решения. Зачастую, члены группы не боялись выражать своё мнение, делали это корректно, друг друга не перебивая, они с

интересом воспринимали новую информацию, предоставленную им на занятиях, активно вступали в диалог с тренерами и друг с другом.

В группе молодых людей, самостоятельно пришедших на тренинг, помимо работы над выявленными психологическими дефицитами, активно велась работа в направлении формирования способности работать со своими эмоциями (понимание, регуляция, контроль). В тренинговой работе создавались такие условия, которые способствовали актуализации желания взаимодействовать с другими, при этом не ощущая дискомфорта и неловкости. Работа с эмоциональным фоном содействовала открытости к восприятию нового, желанию проявлять себя. Однако, во время тренинга возникали ситуации, в которых участники проявляли негативные эмоции, которые явились барьером в общении и пусковым механизмом в возникновении конфликта внутри группы. Нарастание конфликта в группе зачастую обусловлено недостаточно осознаваемым внутренним протестом против необходимости увидеть свой новый психологический портрет, пересмотреть свое самоотношение и свои поведенческие паттерны, т.е. противоречием между Я-действующим и Я-отраженным, а с другой стороны – вполне понятным страхом открыться перед другими участниками группы и тренерами.

Длительный период работы в группе в обоих случаях вынуждает участников тренинга совершить шаги по преодолению периода непонимания и кризиса. Скачкообразно, благодаря длительным групповым дискуссиям, группе удастся совершить переход, на стадию осознания. Повышается эффективность когнитивных процессов, рефлексивные процессы возрастают.

В группе молодых людей, пришедших на тренинг по собственному желанию, необходимо отметить особую значимость предпринятой работы с эмоциями, что в результате позволило участникам тренинга понять и почувствовать на практике (с помощью специальных тренинговых упражнений), что стабильный эмоциональный фон является точкой равновесия, позволяющий оставаться уравновешенным, даже если обстоятельства вынуждают его откликаться на сложившуюся ситуацию обостренными эмоциональными реакциями.

Необходимо отметить, что по прошествии некоторого времени участники групп научаются самостоятельно делать «запрос» и регулировать процесс взаимодействия в тренинге. Например, остановиться подробнее на каких-то особенностях, сделать групповое обобщение или вернуться еще раз к уже проделанному упражнению, но уже с другим участником «в главной роли». Участники выражали особое желание проделать попеременно с каждым упражнения, направленные на развитие экспрессивности и умение выражать свои эмоции и чувства. Столь подробная проработка упражнений направленных на развитие экспрессивности, позволила участникам выявить неизвестные стороны себя, что дало толчок к дальнейшему самоисследованию, а обратная связь послужила лучшему осознанию не только актуальных чувств и действий, но и создало дополнительные возможности для самоизменения. Благодаря упражнениям на развитие экспрессивности и умению выражать собственные эмоции и чувства, участники обнаружили себя более сензитивными, внимательными к чувствам других, у них повысился уровень самопринятия, возросло позитивное отношение к себе, снизился уровень тревоги.

В ходе работы группы участники самостоятельно делали «запрос» и во многом регулировали процесс взаимодействия, указывая, что необходимо сделать пояснение, или смоделировать групповое обсуждение, пойти дальше в проработке материала, или вернуться и повторить материал, углубить содержание упражнения или техники. Это может свидетельствовать о принятии участниками личной ответственности. Принятие ответственности имеет огромное значение для личностного роста и самоизменений, поскольку многие люди желают что-то изменить в своей жизни и самом себе, но при этом боятся, хотят заручиться гарантией и делегировать ответственность другому (например, тренеру, группе), но нужно понимать, что изменение всегда трудоемкий процесс, и ответственность за изменения лежит только в самом человеке. Участники группы смогли довольно серьезно продвинуться в работе над собой именно благодаря принятию ответственности.

2. В проведении заключительного рефлексивного занятия, на котором обсуждались изменения, произошедшие с участниками группы. Подводились итоги групповой работы.

Такой точкой в работе группы стал шеринг, который позволил консолидировать групповой опыт. Полученный опыт в достижении общегрупповых целей соотносился членами группы с достижением личных целей. Тренер в свою очередь помогал членам группы аккумулировать полученные знания, проанализировать вместе с ним произошедшие изменения.

За время прохождения группа доходит до такой стадии, когда участники выражают и принимают сильные эмоции и чувства, не пытаются их блокировать. Возникает доверие участников друг к другу. Члены группы учатся заботиться об общем успехе, что повышает продуктивность работы, как группы, так и каждого в отдельности.

На шеринге активно обсуждался вопрос деятельности каждого члена за пределами группы, возможностях применения полученных знаний и навыков в реальной жизни, что обычно вызывает вызывало у участников позитивные эмоции. Тем более, что участники неоднократно делились опытом применения полученных в тренинге знаний на практике. Некоторые участники из обеих групп отмечали у себя увеличение потребности в успешном выполнении стоящих перед ними задач, связанных со становлением их как профессионалов, увеличение интереса к процессу обучения, повышение стремления добиться позитивного результата и показать себя с лучшей стороны. Большинство участников тренинга описывали позитивную динамику своих личностных изменений, гармонизации взаимоотношения с окружающими людьми, актуализацию способности к рефлексии собственных сильных сторон и дефицитов, повышения уровня мотивационной готовности к деятельности.

Участники группы, прошедшей полный тренинговый курс отмечали повышение у себя уверенности в себе, в успехе собственной деятельности, осознание собственных профессиональных целей, их значимости и способов достижения, изменения уровня ответственности за себя и свои действия.

На заключительном тренинговом занятии группы, прошедшей полный курс тренинга, ясно отслеживалось, что за длительный период тренинговой работы между участниками сложились доверительные рабочие отношения. Поведение участников уважительное, корректное, тактичное, наблюдалась высокая мотивация и конструктивная активность. Они воспринимали друг друга как людей, которые могут безоценочно, не руководствуясь дружескими симпатиями и эмоциями, помочь понять себя, объективно посмотреть на свои действия.

3. В отслеживании динамики параметров открытости через психологическую диагностику на «входе» и «выходе».

У молодых людей, пришедших на тренинг по собственному желанию были выявлены следующие особенности показателей открытости на «выходе»:

- у 3 человек наблюдаются одновременные высокие результаты по всем показателям открытости: выраженный интернальный локус контроля, преобладание мотивации достижения успеха, высокий уровень притязаний.

- у 7 человек наблюдается интернальный локус контроля, преобладание мотивации достижения успеха, а уровень притязаний может быть разным.

- у 4 человек наблюдается экстернальный локус контроля, нет выраженной мотивационной направленности, и уровень притязаний может быть разным.

- у 2 человек наблюдается экстернальный локус контроля, преобладание мотивации достижения успеха, а уровень притязаний может быть разным.

- ни у одного человека не было выявлено низких показателей по всем шкалам.

На рисунке 19 отражены основные изменения параметров открытости в мир у участников за время прохождения тренинга.



Рисунок 19 – Динамика показателей открытости у группы молодых людей, пришедших на тренинг по собственному желанию (цифры - количество человек).

У магистрантов, участвующих в тренинге в силу включения его в основную образовательную программу были выявлены следующие особенности показателей открытости на «выходе»:

- лишь у 2 человек наблюдаются одновременные высокие показатели по всем показателям открытости: выраженный интернальный локус контроля, преобладание мотивации достижения успеха, высокий уровень притязаний.
- у 7 человек наблюдается интернальный локус контроля, преобладание мотивации достижения успеха, а уровень притязаний может быть разным.
- у 17 человек наблюдается экстернальный локус контроля, нет выраженной мотивационной направленности, и уровень притязаний может быть разным.

- у 16 человек наблюдается экстернальный локус контроля, преобладание мотивации достижения успеха, а уровень притязаний может быть разным.

- у 0 человека было выявлено преобладание низких показателей по всем шкалам.

На рисунке 20 отражены основные изменения параметров открытости в мир у участников за время прохождения тренинга.



Рисунок 20 – Динамика показателей открытости у магистрантов, участвующих в тренинге в силу включения его в основную образовательную программу (цифры - количество человек).

Представленные выше результаты наблюдений за работой группы, рефлексивного итогового занятия, психологической диагностики позволяют нам сделать вывод о позитивной динамике показателей открытости человека в мир за время прохождения как целой тренинговой программы, так и отдельных модулей. Причём у группы молодых людей, пришедших на тренинг по собственному желанию и прошедших полный курс (3 модуля) изменения выражены сильнее. Что

вполне логично, так как молодые люди, самостоятельно принявшие решение об участии в тренинге, в большей степени открыты изменениям и осознают возможность участия в программе как ресурс для роста. То есть у них выражена потребность в саморазвитии и реализации себя в деятельности

Сформулируем основные выводы об итогах апробации тренинговой программы, направленной на повышение степени открытости в мир:

1. Апробация тренинговой программы как целиком, так и в качестве отдельных автономных модулей на разных группах студентов НИ ТГУ позволяет наблюдать позитивные изменения модальности открытости в мир молодых людей, участвующих в тренинге. Эти изменения касаются повышения готовности к актуализации личностных ресурсов в конкретной ситуации жизнеосуществления, повышению эффективности когнитивных процессов, возрастанию способности к рефлексии, увеличением потребности в успешном выполнении стоящих перед ними профессиональных и личностных задач, повышением стремления добиться позитивного результата и показать себя с лучшей стороны. Различного рода изменения были отмечены и названы как тренерами, в процессе проведения занятий, так и самими участниками во время рефлексивных обсуждений. Результаты психологической диагностики только подтверждают сделанные выводы.

2. Апробация тренинговой программы позволила обозначить востребованность подобного рода тренинговых программ для молодых людей, обучающихся в ВУЗе. Тренинговое сопровождение позволяет минимизировать имеющиеся дефициты, повышая уровень открытости человека в мир. Анализ разработанной тренинговой программы показывает ее гибкость и возможности встраивания практически в любую основную образовательную программу студентов ВУЗа вне зависимости от курса, направления подготовки и состава участников.

3. Современные молодые люди понимают ценность и значимость собственных изменений и готовы включаться в тренинговые программы. Действительно, в настоящее время качество образования необходимо рассматривать с точки зрения подготовки конкурентоспособных кадров, способных не только к воспроизведению

знаний, умений и традиций, но и умеющих активно и самостоятельно оценивать, и анализировать свою деятельность, а также принимать адекватные и объективные решения, отказываться от собственных стереотипов в деятельности и поведении - саморазвиваться в личностном и профессиональном плане.

Заключение

1. В диссертационной работе сформулировано представление о мотивационной готовности, как опосредующего звена, которое интегрирует в себе возможности человека, средовые факторы, отвечающие этим возможностям, и особую готовность человека к активному действию, направленному на мир «здесь и теперь». Базальным компонентом мотивационной готовности является интенциональность, проявляющаяся в виде направленности человека на мир в конкретной ситуации жизнеосуществления и предполагающая определенную готовность к самореализации во взаимодействии с миром.

2. В работе обоснован и описан феномен синхроничности мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей. Под синхроничностью показателей мотивационной готовности мы понимаем такое их сочетание, которое соответствует типологическим особенностям проявления самореализации в реальной деятельности. В качестве таких показателей были определены:

- показатели открытости человека (локус контроля, мотивация достижения, уровень притязаний);
- проявление общего интеллекта и математических способностей в конкретных поведенческих актах в условиях решения когнитивных задач.

3. Выявлены и описаны особенности математических способностей и общего интеллекта молодых людей, в зависимости от профиля обучения, образовательной среды (школа - ВУЗ), успешности обучения математике.

4. В процессе эмпирического исследования выявлены специфические особенности взаимосвязи показателей открытости человека, с показателями общего интеллекта и математических способностей. Выявлено, что уровень развития математических способностей студентов и школьников в большей степени определяется не профилем обучения, а уровнем общего интеллектуального развития.

5. Выделены и описаны варианты синхроничности мотивационной готовности к самореализации интеллектуальных способностей у молодых людей, обучающихся в старших классах и на первом курсе университета:

- Позитивная синхроничности.
- Выраженная синхроничности.
- Частичная синхроничности
- Частичная десинхроничности.
- Синхроничность, отражающая низкий уровень развития показателей.

6. Разработана тренинговая программа, направленная на повышение качества и уровня открытости в мир, результаты апробации которой доказывают ее эффективность (минимизация имеющихся дефицитов, повышение уровень открытости человека в мир) и гибкость с возможностью встраивания практически в любую основную образовательную программу студентов ВУЗа вне зависимости от курса и направления подготовки.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991. – 302 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Время жизни личности / К.А. Абульханова-Славская., Т.Н. Юерезина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304с
3. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. -1995. - № 1.- С. 11-131.
4. Авдеева А.П. Мотивационный и операционный компоненты готовности к инженерной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 /Анна Павловна Авдеева – Москва, 1995. – 199 с.
5. Авдеев Н.П. Психологическая природа самореализации личности в различных психологических школах / Авдеев Н.П., Кудинов С.С. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. - 2012. - №.3. – С.23-29.
6. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики Текст. / Ж. Адамар; пер. с фр. М. А. Шаталова, О. П. Шаталовой; под ред. И. Б. Погребысского - М.: Московский центр непрерывного мат. образования. - 2001. - 128 с.
7. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер - СПб.: Гуманитарное агентство «Акад. проект», 1997. - 251 с.
8. Акылбаева Г.Ж. Особенности чувствительности к проблемам у людей с выраженными специальными способностями: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Гульжан Жамбуловна Акылбаева – Барнаул, 1999. – 195с.
9. Александров А.Г. Психологические механизмы формирования мотивационной готовности к учебно-познавательной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Александр Геннадьевич. Александров – Новосибирск, 1999. - 183с.

10. Алиева М.А. Тренинг развития жизненных целей / М.А. Алиева, Т.В. Гришанович, Лобанова Л.В., Травникова Н.Г., Трошихина Е.Г. – СПб.: Речь, 2007. – 216с.
11. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. - 340 с.
12. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. - М.: Наука, 1977. - 380 с.
13. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. - М.: Мысль, 1976. - 158 с.
14. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. - М.: Смысл, 2001. - 416 с.
15. Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта к парадигме толерантности // Вопросы психологии. - 2003 - №3. - С. 3-12.
16. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: Методологические проблемы неклассического психологии: учебн. Поосobie для студентов вузов. / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2002. – 279с.
17. Бакли Р. Теория и практика тренинга. / Р. Бакли, Дж Кэйпл. - СПб.: Питер, 2002. -352 с.
18. Бажин Е.Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е.Ф. Бажин, Е.А. Голыкина, А.М. Эткинд // Психологический журнал, 1984. - Т. 5. - №3. С. 152 - 162.
19. Бажин Е.Ф. Опросник уровня субъективного контроля (УСК) / Е.Ф. Бажин, Е.А. Голыкина, А.М. Эткинд. - М.: Смысл, 1993.- 39с.
20. Баланев Д.Ю. Использование времени как процессуальной характеристики при диагностике успешности обучения математике /Д.Ю. Баланев // Сибирский психологический журнал. – 2013. – № 49. – С. 44-49.
21. Бине А. Измерение умственных способностей /А. Бине. - СПб., 1998. - 431 с.

22. Богомаз С.А. Оценка личностного потенциала и выявление основных типов ориентации на профессиональную деятельность у студентов / С.А. Богомаз, В.В. Мацута // Психология образования.- М: СГУ. -2010. - №12. – С.77-88.
23. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л.И. Божович. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
24. Братченко С. Л., Миронова М. Р. Личностный рост и его критерии// Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А.Крылова, Л.А.Коростелевой Изд-во: Санкт-Петербургского университета, 1997. – 314 с.
25. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Брунер Дж. - М.: Прогресс, 1977 – 412с.
26. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем / В.В. Василькова. – СПб.: Лань, 1999. – 478 с.
27. Ваулина Т.А. Особенности взаимосвязи общего интеллекта и математических способностей у старшеклассников и студентов, обучающихся в разных образовательных средах / Т.А. Ваулина, Э.А. Щеглова // Сибирский психологический журнал. – 2013. – № 49. – С. 74-84.
28. Васильев И.А. Мотивация и контроль за действием / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. - М., 1991. – 144с.
29. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации / Е.Е. Вахромов. – М.: Международная педагогическая академия, 2001. -162с.
30. Видинеев Н. В. Природа интеллектуальных способностей человека / Н. В. Видинеев. М.: Мысль, 1989. - 175 с.
31. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением / Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
32. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Л.С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. - Москва: Педагогика, 1982. С. 291-437
33. Выготский Л. С. Лекции по психологии. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

34. Выготский Л. С. Мышление и речь. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
35. Галажинский Э.В. Категория «отношение» в психологии в свете парадигмальной динамики науки / Э.В. Галажинский, В.Е. Ключко // Мир психологии 2011. №4 (68). – С. 14-31
36. Галажинский Э.В. Ригидность как общесистемное свойство человека и самореализация личности // Материалы конференции «Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии». - Караганда: Изд-во Каргу, 2001. - С. 38-48.
37. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.01. / Эдуард Владимирович Галажинский – Томск, 2002. – 320 с.
38. Галажинский Э.В. Психология инновационной деятельности: словарь, охватывающий специфику профессиональной лексики / Э.В. Галажинский, В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева. – Томск, Изд-во ТГУ, 2009 – 28с.
39. Галажинский Э. В. У.М.Н.И.К. и Умники: психологические особенности инновационно-активной студенческой молодежи / Э.В. Галажинский, В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева // Образовательная политика. – Москва: Вина-Стар. - 2010. - №7 – 96-106.
40. Гайбуллаев Н.Р. Развитие математических способностей учащихся / Н.Р. Гайбуллаев, И.И. Дырченко. - Ташкент: «Укитувчи», 1988. — 248 с.
41. Гилёва И. О. Системно – структурный анализ мотивационной готовности к творческой деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11 / Ирина Олеговна Гилёва – Барнаул, 2000. – 199 с.
42. Гилфорд, Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд М.: «Прогресс», 1965 – 437с.
43. Голиков, А. И. Теоретические подходы к феномену «математическое мышление» // Педагогика 2007. — №7. - С. 22-32.
44. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха - Киев: Наука, 1988. - 142 с.

45. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева – М.: Смысл, 2006. – 336с.
46. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. д-р психол. наук. 19.00.07 / Тамара Олеговна Гордеева - М, 2013. – 444 с.
47. Григоричева И.В. Мотивация достижения у людей с разной субъективной оценкой успешности самореализации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ Ирина Викторовна Григоричева – Барнаул, 2003 - 210с.
48. Грищенко П.А. Интеллектуальный потенциал подростков, проживающих в различных экологических условиях: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Павел Анатольевич Грищенко – Санкт - Петербург, 2004. – 165 с.
49. Гусев В.А. Методические основы дифференцированного обучения математике в средней школе: дис. ...докт. пед. наук: 19.00.07 /Валерий Александрович Гусев — М., 1990. 364 с.
50. Гусльцева М.С. Методологические кризисы и типы рациональности в психологии / М.С. Гусьцева // Вопросы психологии. -2006. - №1.- С. 5-15
51. Дагбаева С.Б. Методологический кризис и типы научных парадигм в современной психологии / С.Б. Дагбаева // Гуманитарный вектор, 2008. - №4. – С. 56 - 60
52. Деркач А. А. Акмеология: учеб. пособ. /А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. СПб.: Питер, 2003. - 256 с.63
53. Деркач А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма /А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. М.: РАУ, 1993. - 23 с.
54. Дерманова И. Б. Некоторые аспекты феномена самореализации / И. Б. Дерманова, Л. А. Коростылёва // Психологические проблемы самореализации личности. / Под ред. А.А. Крылова, Л. А. Коростылёвой. СПб.: Издательство С. – Петербургского университета, 1997.- с 20 – 37.
55. Дружинин В. Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» /В. Н. Дружинин //Психологический журнал. -1998.- Т. 19, №2.-С. 61-70

56. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. Минск: Изд-во «Университетское», 1985.- 206 с.
57. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности Текст. / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович.- Мн.: БГУ, 1976. - 176 с.
58. Егорычева И.Д. Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в её развитии: дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.07. / Ирина Дмитриевна Егорычева – Москва, 2012. – 418 с.
59. Ефанова М.И. Проявление потенциала самореализации личности в особенностях познавательного целеобразования: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Марина Ивановна Ефанова – Барнаул, 2005 – 155с.
60. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие / Т.В. Зайцева. - СПб.: Речь; М.: Смысл, 2002. 80 с.
61. Захарова Л.Н. Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности: дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.01 / Людмила Николаевна Захарова. - Н. Новгород, 1997.-463 с.
62. Зобов Р.А. Самореализация человека: введение в человекознание: Учеб. Пособие / Р.А Зобов, В.Н Келасьев – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – 280 с.
63. Иванов М.С. Особенности самореализации личности в компьютерной игровой деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Михаил Сергеевич Иванов – Кемерово, 2005. – 152 с.
64. Иванов М.С. К проблеме оценки потенциала самореализации личности в процессе обучения / М.С. Иванов, М.С. Яницкий // Философия образования. - 2004. - №3(11). – С. 233-241.
65. Иванченко Г.В.. Идея потенциала в науках о человеке: от человеческого потенциала к личностному / Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьев, А.В Плотникова // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. — Смысл М, 2011. — С. 42–58.

66. Исаев А. К. Самореализация личности как проблема социальной философии.: автореф. дис. ... канд. филос. наук: / А.К. Исаев. - М., 1993. — 16 с
67. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
68. Кертанова В.В Развитие математических способностей студентов в контексте их будущей профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Валерия Викторовна Кертанова – Саратов, 2007. – 191 с.
69. Ключко, В. Е. Методологические принципы теории психологических систем / В. Е. Ключко // Фиксированные формы поведения в образовании: Материалы 1-й региональной школы молодых ученых-психологов, Белокуриха. - Бийск, 2000. - 150 с.
70. Ключко, В.Е. Закономерности движения психологического познания: проблема ценностей и смысла в призме транспективного анализа / В.Е. Ключко //Ценностные основания психологической науки и психология ценностей - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. - С.41-61
71. Ключко В.Е. Современная психология: трудное прощание с методологическими иллюзиями /В.Е. Ключко // Сибирский психологический журнал. - Томск. - 2004. - №20. - С. 7-11.
72. Ключко, В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза /В.Е. Ключко // Сибирский психологический журнал. - 1998.- № 8-9. - С. 7-14.
73. Ключко В.Е. Когнитивная наука: от междисциплинарного дискурса к трансдисциплинарному ракурсу / В.Е. Ключко // Сибирский психологический журнал. 2012. – № 46. – С. 23-32.
74. Ключко В.Е. Парадигмальная динамика психологической науки как процесс усложнения психологического мышления / В.Е. Ключко// Парадигмы в психологии: науковедческий анализ. – М., 2012. – С.106-136.
75. Ключко В.Е. От слова к мысли: становление сознания в онтогенезе и этапы когнитивного развития / В.Е. Ключко // Мир психологии, Негосударственное

образовательное учреждение высшего профессионального образования Московский психолого-социальный университет, Москва. - 2014. - № 2, с. 134 – 148.

76. Ключко В.Е. Проблема сознания в психологии: постнеклассический ракурс /В.Е. Ключко // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. - 2013. – №4. С. 20-35

77. Ключко В. Е. Самореализация личности: системный взгляд / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский. – Томск: Издательство Томского Государственного университета. - 1999. 154с.

78. Ключко В.Е. Онтология смысла и смыслообразование (размышления в связи с юбилеем О. К. Тихомирова) / В. Е. Ключко // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. - 2013. - № 2. - С. 106-120

79. Ключко В.Е. Личностная идентичность и проблема устойчивости человека в меняющемся мире: системно-антропологический ракурс /В.Е. Ключко, О.В. Лукьянов // Вестник Томского государственного университета. - Томск, ТГУ. - 2009, № 324.- С.333–337.

80. Ключко В. Е. Особенности операционализации понятия инновационный потенциал личности» / В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева // Вестник Томского государственного университета. - 2010. - № 339. С. 151–154.

81. Ключко В.Е. Системная детерминация мыслительной деятельности на стадии её инициации / В.Е. Ключко // Сибирский психологический журнал. – Томск, 1997. – № 5, С 19-27

82. Ключко В.Е. Признаки развивающей образовательной среды магистратуры исследовательского университета / В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева // Психология обучения. -2013. -№4. - С.4-14

83. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). / В. Е. Ключко. – Томск: Издательство Томского государственного университета, 2005. – 174 с.

84. Ключко, В. Е. Смысловая теория мышления в транспективе становления психологического познания: эпистемологический анализ / В. Е. Ключко. Вестник Московского университета - 2008. - №2. - С.87-100
85. Ключко Ю.В. Ригидность в структуре готовности человека к изменению образа жизни: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Юлия Витальевна Ключко – Барнаул, 2002 - 189с.
86. Ковалев, А. Г. Психологические особенности человека Текст. В 2 т. Т.2. Способности / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. 1960.-304 с.
87. Когаловский, С. Р. О ведущих планах обучения математике // Педагогика. — 2006. № 1. — С. 39-48.
88. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон - М.: Просвещение, 1989 - 256 с.
89. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. 2004. - №2. – 142 С. 29-37
90. Коптяева О.Н. Мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности: дис. ... канд. психол. наук / О.Н. Коптяева – Ярославль, 2009. – 243 с.
91. Корзин А.Б. Формирование мотивационной готовности студнтов ССУЗов к профессионально деятльности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Александр Борисович Корзин – Тверь, 2005. – 166 с.
92. Коростылёва Л. А Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылёва. - СПб.: Речь, 2005. – 222с.
93. Коростылёва Л. А Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: дис. ... д-ра. психол. наук:19.00.01 / Людмила Александровна Коростылева – Москва, 2003. – 398 с.
94. Коростылёва Л. А. Психологические детерминанты Самореализации личности / Л. А. Коростылёва // Психологические проблемы самореализации личности. / Под ред. А.А. Реана, Л. А. Коростылёвой. - СПб.: Издательство С. – Петербургского университета, 1998.- Вып. 2.- с 5 – 17.

95. Костина Е.А. Дифференцированное обучение математике в техническом вузе с учётом уровня развития компонентов математических способностей студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Елена Александровна Костина – Омск, 2009. – 205 с.
96. Кочнева, Е.М. Мотивационная готовность студентов к профессиональной деятельности: монография /Е.М. Кочнева, Л.Ю. Пахомова – Н.Новгород, НГПУ им. К. Минина, 2011 – 140 с.
97. Краснорядцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности / О.М. Краснорядцева - Барнаул: БГПУ, 1998. 114 с.
98. Краснорядцева О.М. Актуализация потенциала одаренности подростков с выраженным интересом к математике: возможности психолого-образовательных технологий // Сибирский психологический журнал. 2013. – № 48. – С. 39-47.
99. Краснорядцева О.М. Диагностические возможности опросника «Психологическая готовность к инновационной деятельности» / О.М. Краснорядцева Д.Ю. Баланёв Э.А. Щеглова // Сибирский психологический журнал. - 2011. - № 40. - С. 164-175.
100. Краснорядцева О.М. Готовность к инициативному поведению студенческой молодежи / О.М. Краснорядцева // Сибирский психологический журнал. - 2012. - № 46. - С. 76-83.
101. Краснорядцева О.М. Психологическая готовность к инновационной деятельности учащихся и педагогов как характеристика образовательной среды /О.М. Коаснорядцева // Вестник Томского государственного университета. - 2012. - № 358. - С. 152-157
102. Крутецкий, В. А. Психология математических способностей школьников / В. А. Крутецкий. - М.: Просвещение, 1968. - 432 с.
103. Крутецкий, В. А. Психология математических способностей школьников Текст. / В. А. Крутецкий; под ред. Н. И. Чуприковой. — М.: Институт практической психологии, 1998. — 416 с.

104. Кудинов С.И. Самореализация как системное психологическое образование/ С.И.Кудинов. Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu_ww.woa/wa/Main?textid=2092&level1=main&level2=articles. - Свободный. (дата обращения 18.06.2015 г.)
105. Кучерявенко И. А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности / И. А. Кучерявенко // Молодой ученый. — 2011. — №12. Т.2. — С. 60-62.
106. Лаптева Л.Л. Общепсихологический практикум: учебник для академического бакалавриата / Л.Л. Лаптева, О.Б. Полякова, Л.Г. Лаптев. – М.: Юрайт, 2014. – 675с.
107. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин - СПб.: Речь, 2000. - 364 с.
108. Лейкин Р. Оценка математической креативности у школьников старших классов / Р. Лейкин // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 46. – С. 108-119
109. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев - М.:Изд-во МГУ, 1981.- 584с.
110. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т / А.Н. Леонтьев - М.: Педагогика, 1983. - Т. 2. - 318 с.
111. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в пост-советской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Смысл, 1997. - С. 156-176.
112. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал. Структура и диагностика / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2011. – 680с.
113. Логинова И.О. Жизненное самоосуществление человека: системно-антропологический подход: дис. ...доктора психол. наук: 19.00.01 / Ирина Олеговна Логинова – Томск, 2010 – 366с.
114. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов - М.: Наука, 1999.- 349 с.

115. Максимова Н.Ю. Психолого-педагогическое обеспечение мотивационно готовности студентов к профессиональной деятельности /Н.Ю. Максимова // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского, 2014. - №1. – С. 37-41
116. Максимова Н.Ю. Психолого-педагогические основы становления мотивационной готовности студентов к проведению тренингов / Н.Ю. Максимова // Мир науки, культуры, образования, 2014. - № № 4 (47). С. 112-115
117. Марков В.Н. Системная целостность личности как акмеологическая ценность / В.Н. Марков // Мир психологии, 2004. - №1(37). – С. 161-166.
118. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу – М.: «Рефл-бук», 1997. -367 с.
119. Масюченко К.К. Мотивационная готовность призывников к службе в вооруженных силах Российской Федерации: дис. канд. психол. наук: 19.00.04. / Константин Константинович Масюченко М., 1997. - 197 с.
120. Мельничук А.С. Особенности мотивационной готовности депутатов к политической деятельности: дис. ... канд. психол. наук:19.00.02 / Андрей С.тепанович Мельничук. – Москва, 1996. – 182 с.
121. Миракова Т.Н. Дидактические основы гуманитаризации школьного математического образования: дис. ... д-ра пед. Наук: 19.00.02. / Татьяна Николаевна Миракова. – М., 2001. – 465 с.
122. Михайлова Е.В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг / Е.В. Михайлова. – СПб.: Речь, 2007. – 224с.
123. Михайлов Н.Н. О потребности личности в самореализации. Научный доклад высшей школы / Н.Н. Михайлов // Философские науки, 1982. - №4. – С. 24-32
124. Мишин А.А. Психологические детерминанты профессиональной самореализации педагога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Алексей Андреевич Мишин. – Кемерово., 2013. – 168 с.

125. Мухтарова З.Ш. Проблема самореализации личности в трудах отечественных и зарубежных учёных / З.Ш. Мухтарова // Вестник АГТУ. 2007.- №5. – С. 158-163

126. Мясищев В.Н. О связи склонностей и способностей / В.Н. Мясищев // Склонности и способности. Л.: Изд-во Ленинградского Университета, 1962.-С. 3- 14.

127. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избр. психол. тр. / В.Н. Мясищев. - Воронеж: Изд-во «Ин-т практ. психологии»: НПО«МОДЭК», 1998. - 362 с.

128. Неделько Е. Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов ВУЗа: дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.08 / Елена Геннадьевна Неделько – Магнитогорск , 2007.- 173с.

129. Нелюбин Н.И. Познавательная активность личности: проблемы и перспективы изучения / Н.И. Нелюбин // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2012. – № 1. (48). – С. 30-33.

130. Нелюбин Н.И. Личностная обусловленность познавательной активности студента / Н.И. Нелюбин // Психология обучения. – 2012. – № 3. – С. 67-71.

131. Нелюбин Н.И. Смыслообразование как психологическое условие познавательной активности студентов-психологов / Н.И. Нелюбин // Психолого-педагогические проблемы в целостном образовательном процессе: сборник научных статей. – Омск : Изд-во Омск. гос. тех. ун-та, 2006. – С. 31-36.

132. Нелюбин Н.И. Осмысление в структуре познавательной активности (на примере работы студентов с научными текстами).: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 19.00.01 / Николай Иванович Нелюбин – Томск, 2012. – 24с.

133. Нелюбин Н.И. Смысловые детерминанты психологической готовности к эффективной профессиональной деятельности / Н.И. Нелюбин // Известия Академия управления: теория, стратегии, инновации. – 2011. - №2. – С. 72-78

134. Ньюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Ньюттен. - М.: Смысл, 2004.- 608с.

135. Орёл А.А. Психологические ресурсы самореализации личности в пространстве профессионального бытия: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Алефтина Андреевна Орёл. – Краснодар, 2011. – 167 с.
136. Пахомова Л.Ю. Психологические условия развития мотивационной готовности студентов – психологов к профессиональной деятельности в образовательном пространстве ВУЗа: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Любовь Юрьевна Пахомова – Москва, 2011. – 189 с.
137. Петровский, А.В. Психология личности / А.В. Петровский - М.: Знание, 1971.-64 с.
138. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже – СПб.: Питер, 2003. – 192с.
139. Питерская О.В. Психологические основания успешности самореализации личности в особых видах труда: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Оксана Владимировна Питерская – Барнаул, 2002 – 161с.
140. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов - М.: Наука, 1986.- 255 с.
141. Подтакуй В.М. Становление интеллектуального потенциала в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Варвара Михайловна Подтакуй – Санкт - Петербург, 2009. – 260 с.
142. Пономарёв Я.А. Методологическое введение в психологию / Я.А. Пономарёв - М.: Наука, 1983, 296с.
143. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс – М.: Группа «Прогресс», Унверсум, 1994. – 367с.
144. Розанова С.А. Математическая культура студентов технических университетов / С.А. Розанова. – М.: Физматлит, 2003. – 176 с.
145. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. 1960. - №3. -С. 3-15.
146. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб: Питер, 2000. – 720 с.

147. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е. Ф. Рыбалко. СПб.: Питер, 2001. - 224 с.
148. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01. / Римма Дугаровна Санжаева - Новосибирск, 1997. - 354 с.
149. Санжаева Р.Д. Психологическая готовность студентов в педагогической деятельности //Личность в системе деятельности / Р.Д. Санжаева. – Новосибирск, 1993. - С. 135 - 138.
150. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы готовности человека к деятельности / Р.Д. Санжаева. - Улан-Удэ: Изд-во Бурят. Гос. ун-та, 1997. - 186 с.
151. Санжаева Р.Д. Проблемы психологической готовности личности к профессиональной деятельности // Личность и профессиональная деятельность / под ред. Л.Г. Дикой и Т.Х. Невструевой. - Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2008. -Т. 2. - С. 32-46
152. Седунова А.С. Психолого - акмеологические особенности активизации интеллектуального потенциала студентов вузов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Анастасия Сергеевна Седунова – Ульяновск, 2004. – 189 с.
153. Семенухин П.Ю. Психологические детерминанты профессиональной самореализации личности лидера: дис. ... канд. психол. наук:19.00.01 / Павел Юрьевич Семенухин – Новосибирск, 2008. – 152 с.
154. Сердюк И.И. Психолого-педагогические условия развития математических способностей школьников средствами психологической службы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ирина Ивановна Сердюк – Армавир, 2007. – 193 с.
155. Стеценко А.П. Перспективы теории деятельности в контексте современной психологии: неклассический подход к неклассической культурно-исторической теории деятельности / А.П. Стеценко // Вестн. моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2004. - №1. – С. 67-78.

156. Стёпин В.С. Научные революции как «точки» бифуркации в развитии знания / Стёпин В.С. // Научные революции в динамике культуры. Минск, 1987. – С. 38-76
157. Степин В.С. Философия науки и техники / В.С. Стёпин, В.Г Горохов, М.А. Розов. М.: Изд-во: Гардарки, 1999. – 400с
158. Стёпин В.С. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / В.С. Стёпин, Л.Ф. Кузнецова. - М., 1994.- 274 с.
159. Суворов В. В. Интеллект аксиома психологической реальности /В. В. Суворов //Вестник МГУ. - Сер. 14, Психология. - 2000. - № 3. - С. 66-75.
160. Сухарев В. А. Психология интеллекта / В. А. Сухарев. - Донецк: Сталкер, 1997. – 409 с
161. Суховершина Ю.В. Тренинг коммуникативной компетенции / Суховершина Ю.В. Тихомирова Е. П. Скромная Ю.Е. – М.: Академический Проект, 2009. – 111с.
162. Суховершина Ю.В. Тренинг делового общения / Суховершина Ю.В. Тихомирова Е.П Скромная Ю.Е. – М.: Академический Проект, 2009. – 128с.
163. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. — М., 1961. — 536 с
164. Трофимова Ю.В. Динамика ценностно-смысловых составляющих образа мира супругов в процессе становления семейных отношений: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Трофимова Юлия Владимировна – Барнаул, 2002 – 207с.
165. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н.Узнадзе. - СПб.: Питер, 2001.- 416 с.
166. Успенский В.А. Апология математики, или о математике как части духовной культуры / В.А. Успенский // Новый мир. – 2007. – № 12. – С. 127–149.
167. Фельдштейн Д. И. – Хрестоматия возрастной психологи: Учебное пособие для студентов: Сост. Л. М. Семенюк. Под ред. Д. И. Фельдштейна. Издание 2-е, дополненное. М.: Институт практической психологии, 1996. - 304 с.
168. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. - 4-е изд.-М.: Политиздат, 1981. - 445 с

169. Фрейджер Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен - СПб.; М.: прайм - Еврознак: Олма-пресс, 2002.- 863 с.
170. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: Биологические, когнитивные и социальные аспекты / Р. Фрэнклин - СПб. и др.: Питер, 2003.- 650 с.
171. Хабина Э.Л. Развитие математических способностей учащихся 8-9 классов с углубленным изучением математики (на материале теории делимости целых чисел): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Элла Львовна Хабина – Москва, 2002. – 211 с.
172. Хван Н.В. Взаимосвязь временной перспективы и ценностно – смысловой организации жизненного мира человека: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 /Наталья Владимировна Хван – Томск, 2015. – 211с.
173. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хекхаузен Х - М., 1986, 418с.
174. Холодная М. А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности / М. А. Холодная // Психологический журнал. 1992. - Т.8, № 3. -С. 84-93
175. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. Учебное пособие / М.А. Холодная. - М.: ПЕР СЭ, 2002. - 304 с.
176. Холодная М. А. Психология интеллекта / М. А. Холодная. СПб.: ПИТЕР, 2002. - 272 с.
177. Холодная М. А. Существует ли интеллект как психическая реальность / М. А. Холодная // Вопросы психологии. 1990. - № 5. - С. 121128.
178. Хьелл Л. А. Теории личности: Основные положения, исследования и применени / Л. А. Хьелл, Д. Д. Зиглер - СПб. и др.: Питер, 2000.- 606 с.
179. Цветкова Р.И. Модель формирования мотивационной сферы личности студента. / Р.И. Цветкова, Р.Д. Санжаева // Вестник Бурятского университета, Серия 10, Психология. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2006.- Вып. 1 - с. 37 – 44.
180. Цырева Л.А. Самореализация личности как предмет философского исследования: автореф. дис. ...канд.ф. наук / Л.А. Цырева.- М, 1992. – 26с.
181. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.portalus.ru/>

modules/psychology/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1107444067&archive=1120045935&start_from=&ucat=27&, свободный. (дата обращения 18.06.2015 г.)

182. Чудновский В.Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. 2003. - №3. – С. 76-80.

183. Чупина В.Б. Влияние социокультурного фактора на самооценку и потенциал самореализации молодых преподавателей ВУЗа: дис. ... канд.психол. наук: 19.00.01 / Чупина Виктория Борисовна. – Барнаул, 2004. –163 с.

184. Шадриков В.Д. Способности и интеллект человека / В.Д. Шадриков. М.: СГУ, 2004. – 187с.

185. Щебланова Е.И. Тендерные различия умственного и мотивационно-личностного развития одаренных учащихся III-IX классов / Е.И. Щебланова, Е.Н. Задорина // Психология и школа. - 2006, №1. - С. 106 - 118.

186. Щеглова Э.А. Психометрическая адаптация методики SAT-M на российской выборке старшеклассников с разной успешностью обучения математики / Э.А. Щеглова, Т.Аю Ваулина, Д.Ю. Баланев, В.В. Мацута // Сибирский психологический журнал, 2013. - №48. С. 64-75

187. Юнг К.Г. Синхроничность – акаузальный, связующий принцип. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://technic.itizdat.ru/docs/bmp49/FIL14284349400N081053001/20>, свободный (дата обращения 18.06.2015 г.)

188. Якобсон П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности / П.М. Якобсон // Психологический журнал, 1981. - №4. – С. 67-70.

189. Яницкий М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы закономерности динамики: Учебное пособие / М.С. Яницкий – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 84 с.

190. Allport G.W. Pattern and growth of personality. New York: Holt, Rinechart, and Winston, 1961

191. Bansal, Sh., Thind, S.K., Jaswal, S. (2006). Relationship Between Quality of Home Environment, Locus of Control and Achievement Motivation Among High Achiever Urban Female Adolescents. J. of Human Ecology, 19 (4), 253-257.

192. Brennan T. P. Piechovski M. M. A developmental framework for self-actualization^ evidence from case studies // Journal of Humanistic Psychology. 1991. Vol. 13, №3. P.561 - 581
193. Bruner Jerome. Acts of meaning: Four lectures of mind and culture: Harvard University Press, 2004. 208 p.
194. Capa, R.L., Audiffren, M. (2008). The interactive effect of achievement motivation and task difficulty on mental effort. International J. of Psychophysi-ology, 70 (2), 144-150
195. Chiksentmihalyi M. Good business Leadership, Flow, and the Making of Meaning. N.Y.:Penguin, 2003
196. Cury, F., Elliot, A.J., Fonseca, D.D., Moller, A.C. (2006). The Social-Cognitive Model of Achievement Motivation and the 2x2. Achievement Goal Framework. J. of Personality and Social Psychology, 90 (4), 666-679
197. Day L., Hanson K., Maltby J., Proctor C., Wood A. Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement // Journal of research in personality. 2010. Vol. 44(4). P. 550–553. doi:10.1016/j.jrp.2010.05.009
198. Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. Canadian Psychology, 49 (3), 182-185.
199. Eysenk H.J., Eysenk M.V. Personality and individual differences. A natural science approach. - N.Y.-L., 1985.
200. Guay F., Vallerand R.J., Blanchard C. On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation : The Situational Motivation Scale (SIMS) // Motivation and Emotion. 2000. Vol. 24(3). P. 175–213.
201. Guilford J.P. Measurement of Creativity// Exploration in Creativity.- N.Y.,1967.
202. Gulford I. Personality /I. Gulford. N. Y.: Norton, 1959. - 310 p. Gulford I. Personality /I. Gulford. N. Y.: Norton, 1959. - 310 p.
203. Koichu B. Junior high school students' heuristic behaviors in mathematical problem solving. Unpublished Doctoral Dissertation, 2003. Technion, Haifa.

204. Lacaille, N., Koestner, R., Gaudreau, P. (2007). On the value of intrinsic rather than traditional achievement goals for performing artists: a short-term prospective study. *International J. of Music Education*, 25, 245-258.
205. Leybina, A.V. (2007). Intercorrelation between motivation and work creativity of educators. *University Herald (State University of Management)*, 7 (33), 108-112.
206. Leikin R. Habits of mind associated with advanced mathematical thinking and solution spaces of mathematical tasks // *The Fifth Conference of the European Society for Research in Mathematics Education – CERME-5*, 2007.
207. Leikin R., Berman A., Zaslavsky O. Applications of symmetry to problem solving / R Leikin, A Berman, O Zaslavsky // *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. – 2000. – № 31. – P. 799–809.
208. Leikin R., Lev M. Mathematical creativity in generally gifted and mathematically excelling adolescents: What makes the difference? // *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*. April 2013. Vol. 45, is. 2. P. 183-197.
209. Poropat A. A meta-analysis of the Five-factor model of personality and academic performance // *Psychological Bulletin*. 2009. Vol. 135(2). P. 322–338.
210. Ryan R.M., Deci E.L. From Ego Depletion to Vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the Self // *Social and Personality psychology compass*. 2008. Vol. 2. P. 702–717.
211. Tangney J.P., Baumeister R.F., Boone A.L. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success // *Journal of Personality*. 2004. Vol. 72(2). P. 271–322.
212. Wolters, C.A. Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientation to predict student's motivations, cognitions and achievement // *J. of Educational Psychology*. 2004. - V. 96, № 2. - P. 236-250.
213. Ziegler, M., Schmidt-Atzert, L., Buhner, M., Krumm, S. (2007). Fakability of different measurement methods for achievement motivation: questionnaire, semi-projective, and objective. *Psychology Science*, 49 (4), 291—307.

Приложение А

Диагностика математических способностей, методика SAT-M

Время выполнения: 30 минут

35 заданий

1. Найдите 0.25% от 12.

- а. $\frac{3}{100}$ б. 3 в. $\frac{3}{10}$ г. $\frac{1}{3}$ д. 300
-

2. Если $2x + 13$ представляет нечетное число, то какое следующее нечетное число?

- а. $2x + 15$ б. $2x + 14$ в. $2x + 13$ г. $3x + 15$ д. Нет правильного ответа
-

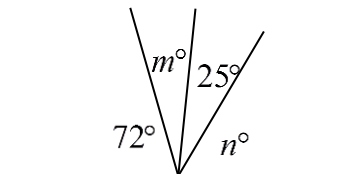
3. В последовательности: 8, 9, 12, 17, 24, ... следующее число будет

- а. 35 б. 41 в. 30 г. 29 д. 33
-

4. Если $x = -1$, то $x^4 + x^3 + x^2 + x - 3 =$

- а. 1 б. -3 в. -13 г. -2 д. -7
-

5. Посмотрите на рисунок углов $m + n$?



Сколько градусов составит сумма

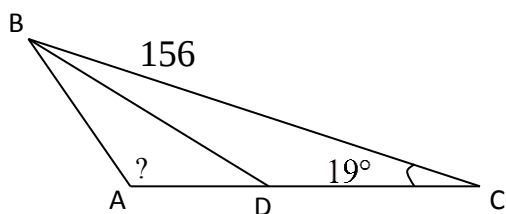
- а. 97° б. 93° в. 83° г. 103° д. Нет правильного ответа
-

6. В предложенном задании на умножение найдите а, b и с и запишите сумму $a+b+c$

$$\begin{array}{r}
 a \quad b \quad 4 \\
 \times \quad \quad 8 \\
 \hline
 5 \quad 3 \quad 9 \quad c
 \end{array}$$

- а. 5 б. 7 в. 9 г. 13 д. 15
-

7. Посмотрите на рисунок



$AB = AD$ и $BD = CD$. Если $\angle C = 19^\circ$, какой размер AD ?

Обратите внимание: рисунок выполнен не в масштабе

а. 75

б. 94

в. 104

г. 142

д. Нет правильного ответа

8. Длина прямоугольника $3x$ и периметр $10x + 8$. Какова ширина прямоугольника?

а. $2x + 4$

б. $2x + 8$

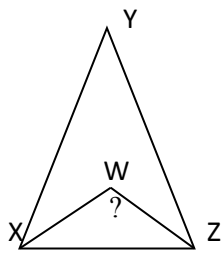
в. $4x + 8$

г. $4x + 4$

д. Нет правильного ответа

9. WX и WZ – биссектрисы углов являются основаниями равнобедренного треугольника XYZ .

Если $\angle Y = 80^\circ$, найдите размер в градусах $\angle XWZ$



а. 80

б. 65

в. 100

г. 130

д. Нет правильного ответа

10. Если $m^2 + n^2 = 12$ и $mn = 9$, тогда $(m + n)^2 =$

а. 12

б. 42

в. 24

г. 30

д. Нет правильного ответа

11. Обозначим $n! = n(n-1)(n-2)(n-3)\dots 3 \cdot 2 \cdot 1$. Вычислите: $\frac{(6!)(4!)}{(5!)(3!)} =$

а. $\frac{8}{5}$

б. 24

в. $\frac{5}{4}$

г. 10

д. 1152

12. Один из углов треугольника равен 68° . Два других угла находятся в отношении 3 : 4. Какой размер самого маленького из углов треугольника (в градусах)?

- а. 16 б. 48 в. 64 г. 68 д. 34

13. Какая колонка в представленной таблице включает три простых числа и все положительные целые делители 18 больше единицы и меньше 18?

а	б	в	г	д
3	4	5	7	2
6	8	6	3	5
2	2	7	9	9
1	6	9	2	3
9	9	3	6	7

- а. а б. б в. в г. г д. д

14. Найдите X , если $\sqrt{\frac{81}{X}} = \frac{63}{35}$

- а. 5 б. 9 в. 53 г. 25 д. 50

15. Если дано освободить емкость за t часов, то какая часть содержимого будет откачана за 3 часа?

- а. $3t$ б. $\frac{t}{3}$ в. $t+3$ г. $\frac{3}{t}$ д. $t-3$

16. Какова площадь квадрата в сантиметрах, если его периметр 4 дециметра?

- а. 6.25 б. 40 в. 160 г. 100 д. 600

17. Если координаты точки Е $(-3; 5)$ и координаты F $(6; -7)$, тогда длина EF:

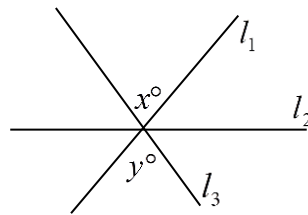
- а. 15 б. 5 в. 21 г. 3 д. 7

Сравнения величин

В этой части будут даны два количества: одно в колонке А, другое в колонке Б. Вам предстоит установить каково отношение между этими количествами:

- а. Число в колонке А больше числа в колонке Б.
- б. Число в колонке Б больше числа в колонке А.
- в. Числа в обеих колонках равны.
- г. На основе имеющихся данных невозможно установить, какое число больше.

18.	Колонка А		Колонка Б
	$3^2 + 4x \cdot 10^2 - 4^2$		$3^2 - 4x \cdot 10^2 - 4^2$
	а. А больше Б	б. Б больше А	в. А и Б равны
			г. Невозможно установить



19.	Колонка А		Колонка Б
	x°		y°
	а. А больше Б	б. Б больше А	в. А и Б равны
			г. Невозможно установить

20.	Колонка А	$x > 0$	Колонка Б
	$2x^3$		$3x^2$
	а. А больше Б	б. Б больше А	в. А и Б равны
			г. Невозможно установить

21.	Колонка А		Колонка Б
	$\frac{3}{7} \times \frac{2}{5} \times \frac{5}{8}$		$\frac{2}{5} \times \frac{4}{11} \times \frac{5}{8}$

а. А больше Б

б. Б больше А

в. А и Б равны

г. Невозможно установить

22. Колонка А

$5x = 10$

Колонка Б

$3x + 2y = 10$

 x y

а. А больше Б

б. Б больше А

в. А и Б равны

г. Не возможно установить

23. Колонка А

Диаметр круга равен 8

Колонка Б

Сторона квадрата равна 7

а. А больше Б

б. Б больше А

в. А и Б равны

г. Невозможно установить

24. Колонка А

$1 < x + y < 5$

Колонка Б x y

а. А больше Б

б. Б больше А

в. А и Б равны

г. Невозможно установить

25. Колонка А

Количество секунд в двух часах

Колонка Б

Количество часов в 50 неделях

а. А больше Б

б. Б больше А

в. А и Б равны

г. Невозможно установить

26. Колонка А

$\frac{a}{6} = \frac{b}{4}$

Колонка Б $2a$ $3b$

а. А больше Б

б. Б больше А

в. А и Б равны

г. Невозможно установить

27. Колонка А

$$1 + \frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8} + \frac{1}{16} + \frac{1}{32} + \frac{1}{64}$$

а. А больше Б

б. Б больше А

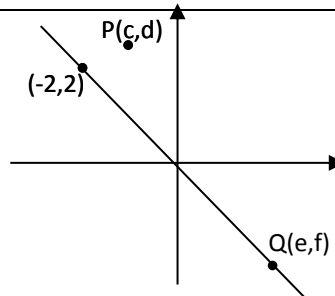
Колонка Б

2

в. А и Б равны

г. Невозможно установить

Вопросы 28-29 относятся к рисунку



28. Колонка А

с

а. А больше Б

б. Б больше А

Колонка Б

d

в. А и Б равны

г. Невозможно установить

29. Колонка А

с+d

а. А больше Б

б. Б больше А

Колонка Б

e+f

в. А и Б равны

г. Невозможно установить

30. Колонка А

Количество способов, которыми можно расставить 4 книги на полке

а. А больше Б

б. Б больше А

Колонка Б

12

в. А и Б равны

г. Невозможно установить

31. Колонка А

$$\sqrt{x} - \sqrt{y}$$

а. А больше Б

б. Б больше А

$$x > y > 0$$

в. А и Б равны

Колонка Б

$$\sqrt{x} - y$$

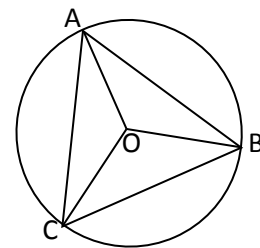
г. Невозможно установить

32.	Колонка А	$0 < y < 1$	Колонка Б
	$(2y+1)^2$		$4y^2 - 4y + 1$
	а. А больше Б	б. Б больше А	в. А и Б равны
			г. Невозможно установить

33.	Колонка А	Колонка Б
	Число градусов в сумме внутренних углов правильного пятиугольника	500°
	а. А больше Б	б. Б больше А
		в. А и Б равны
		г. Невозможно установить

34.	Колонка А	$n = 0$ $n = -\frac{1}{2}$ $n = -1$	Колонка Б
	$\frac{n+1}{2n+1}$		$\frac{1}{1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{n}}}$
	а. А больше Б	б. Б больше А	в. А и Б равны
			г. Невозможно установить

35. На рисунке справа изображен треугольник ABC, ребра равны, и он заключен в окружность с центром O.



которого

Колонка А	$OA+OB+OC$	Колонка Б	24
	а. А больше Б	б. Б больше А	в. А и Б равны
			г. Невозможно установить

Приложение Б

Бланк ответов

Фамилия _____	Имя _____	Группа _____	тсарзоВ _____
------------------	--------------	-----------------	------------------

Таблица ответов

Инструкция: У каждого задания только один правильный ответ. Для каждого задания, пожалуйста, обведите кружком правильный ответ.

Часть А

Время – 30 мин.

35 заданий

Использование калькулятора запрещено.

Если Вы затрудняетесь при выполнении задания, Вы можете его пропустить и перейти к следующему.

Отметьте все найденные Вами ответы в таблице.

№	ответ	№	ответ	№	ответ	№	ответ	№	ответ
1	а б в г д	8	а б в г д	15	а б в г д	22	а б в г д	29	а б в г
2	а б в г д	9	а б в г д	16	а б в г д	23	а б в г	30	а б в г
3	а б в г д	10	а б в г д	17	а б в г д	24	а б в г	31	а б в г
4	а б в г д	11	а б в г д	18	а б в г д	25	а б в г	32	а б в г
5	а б в г д	12	а б в г д	19	а б в г д	26	а б в г	33	а б в г
6	а б в г д	13	а б в г д	20	а б в г д	27	а б в г	34	а б в г
7	а б в г д	14	а б в г д	21	а б в г	28	а б в г	35	а б в г

Часть Б

Время – 15 мин.

30 заданий

№	ответ	№	ответ	№	ответ	№	ответ	№	ответ
1	1 2 3 4 5 6	7	1 2 3 4 5 6	13	1 2 3 4 5 6 7 8	19	1 2 3 4 5 6 7 8	25	1 2 3 4 5 6 7 8
2	1 2 3 4 5 6	8	1 2 3 4 5 6	14	1 2 3 4 5 6 7 8	20	1 2 3 4 5 6 7 8	26	1 2 3 4 5 6 7 8
3	1 2 3 4 5 6	9	1 2 3 4 5 6	15	1 2 3 4 5 6 7 8	21	1 2 3 4 5 6 7 8	27	1 2 3 4 5 6 7 8
4	1 2 3 4 5 6	10	1 2 3 4 5 6	16	1 2 3 4 5 6 7 8	22	1 2 3 4 5 6 7 8	28	1 2 3 4 5 6 7 8
5	1 2 3 4 5 6	11	1 2 3 4 5 6	17	1 2 3 4 5 6 7 8	23	1 2 3 4 5 6 7 8	29	1 2 3 4 5 6 7 8
6	1 2 3 4 5 6	12	1 2 3 4 5 6	18	1 2 3 4 5 6 7 8	24	1 2 3 4 5 6 7 8	30	1 2 3 4 5 6 7 8

Приложение В

Методика диагностики общего интеллекта (RAVEN)

Время выполнения – 15 минут30 заданий**Пример**

Инструкция: Вам предлагается ряд рисунков. На каждом рисунке недостает одной фигуры. Внизу изображено 6 или 8 пронумерованных фигур, одна из которых является подходящей. Вам надо определить закономерность, связывающую между собой фигуры на рисунке, и обвести номер подходящей фигуры в бланке ответов, который Вам выдан.

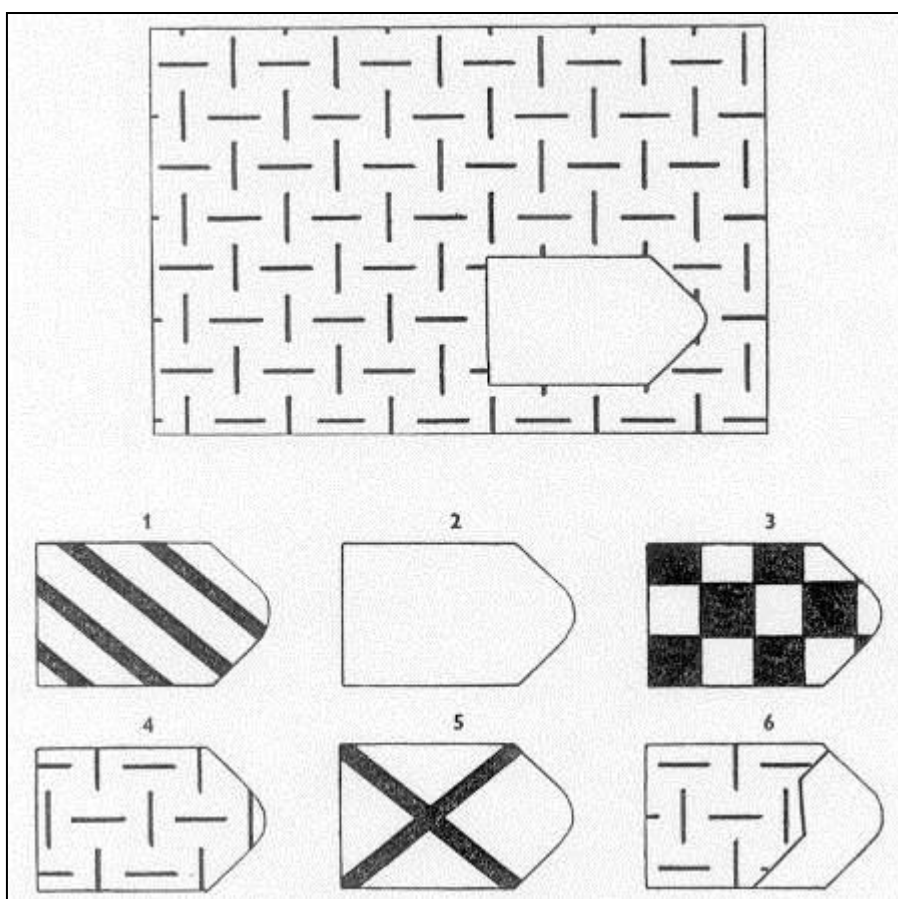


Рисунок 1

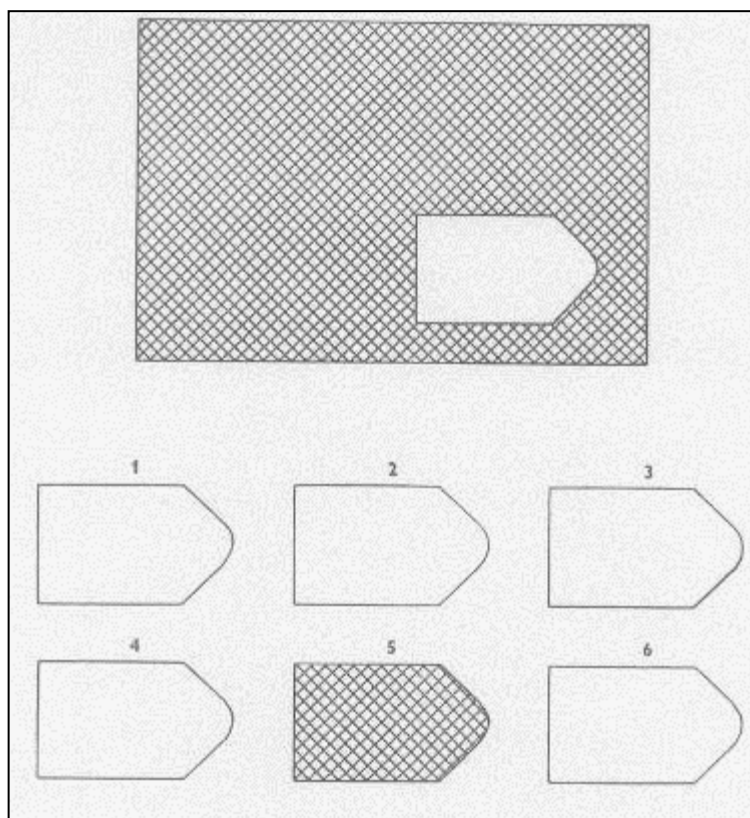


Рисунок 2

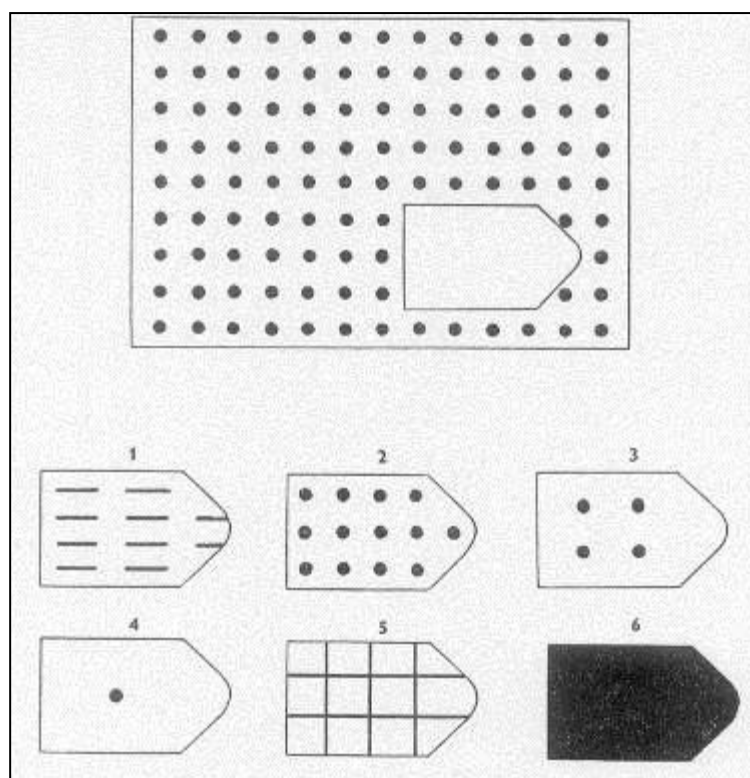


Рисунок 3

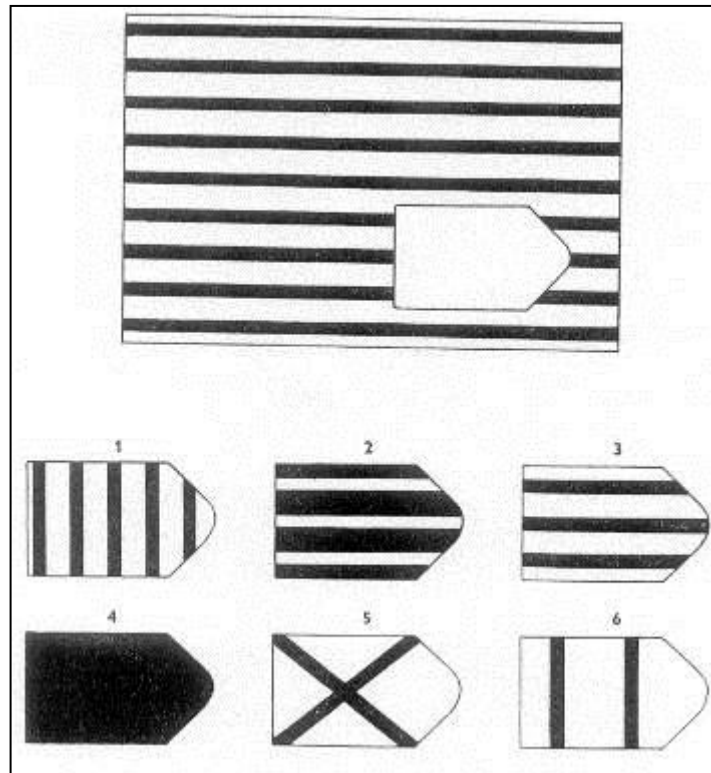


Рисунок 4

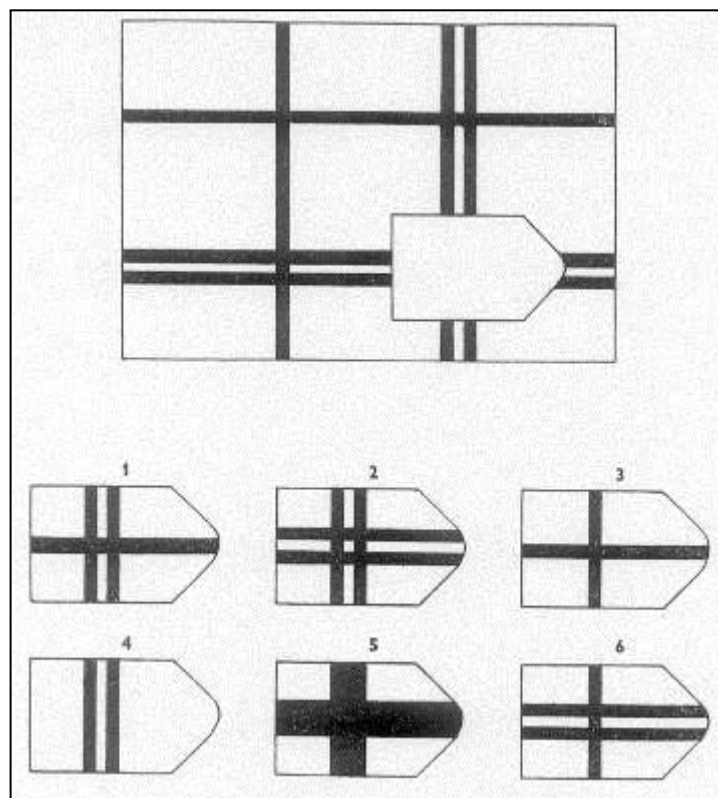


Рисунок 5

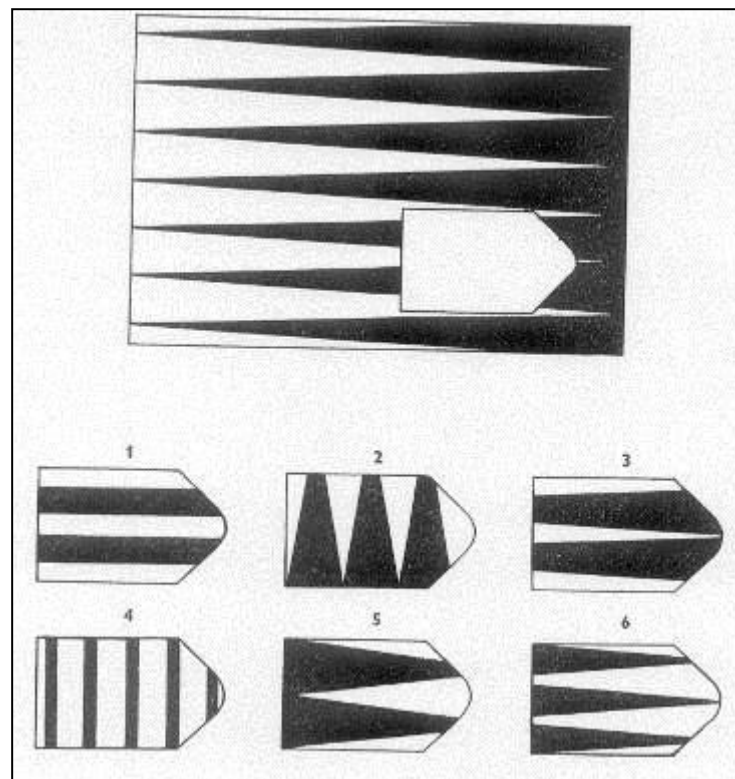
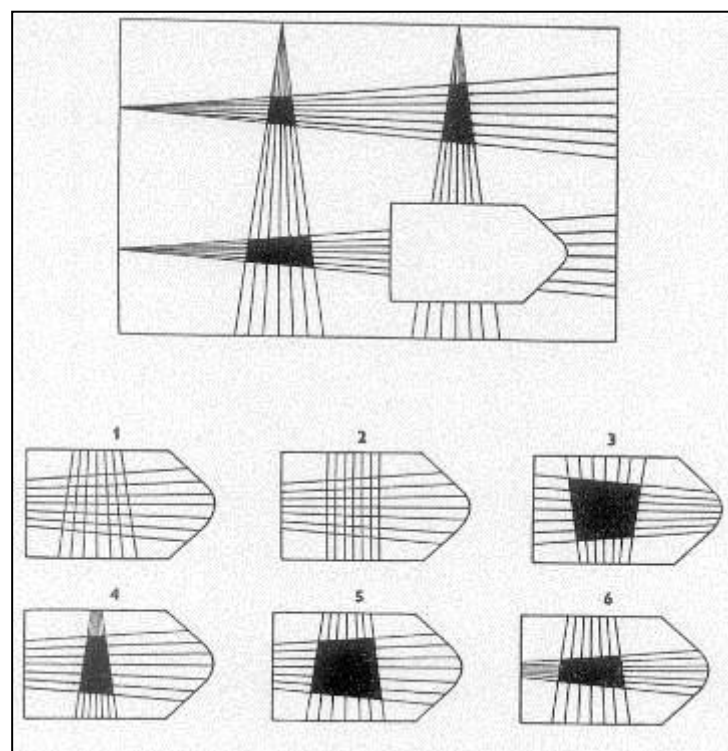


Рисунок 6



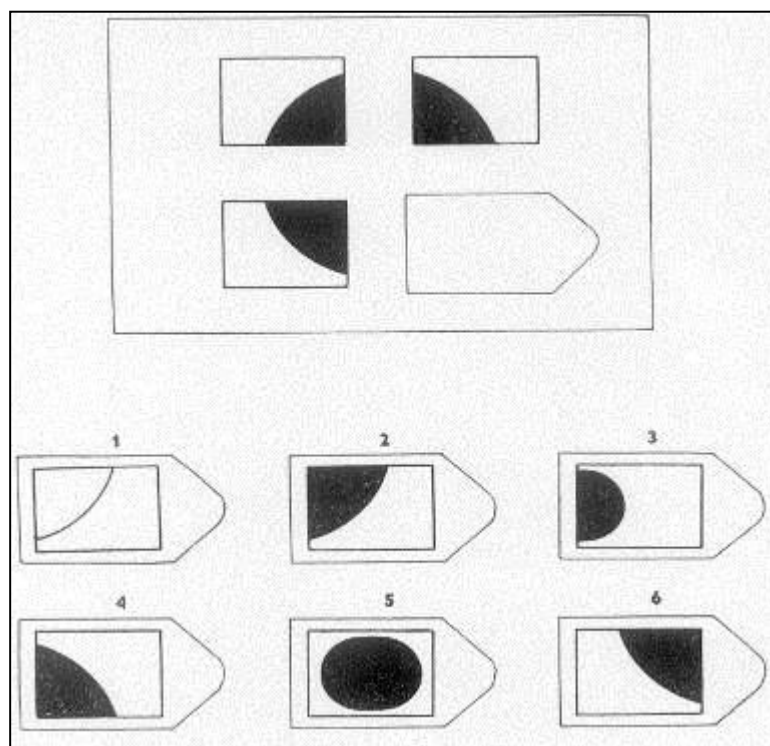
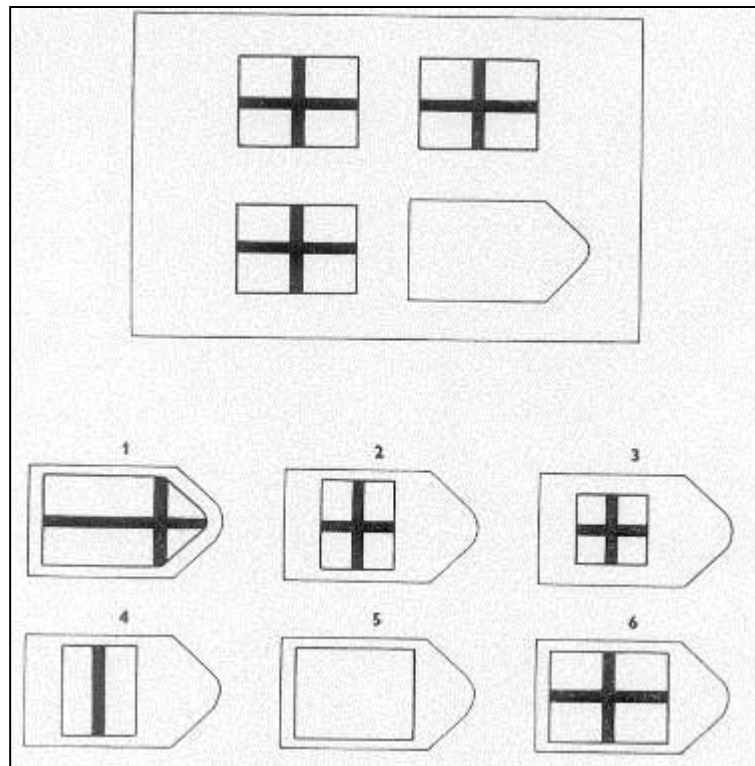


Рисунок 9

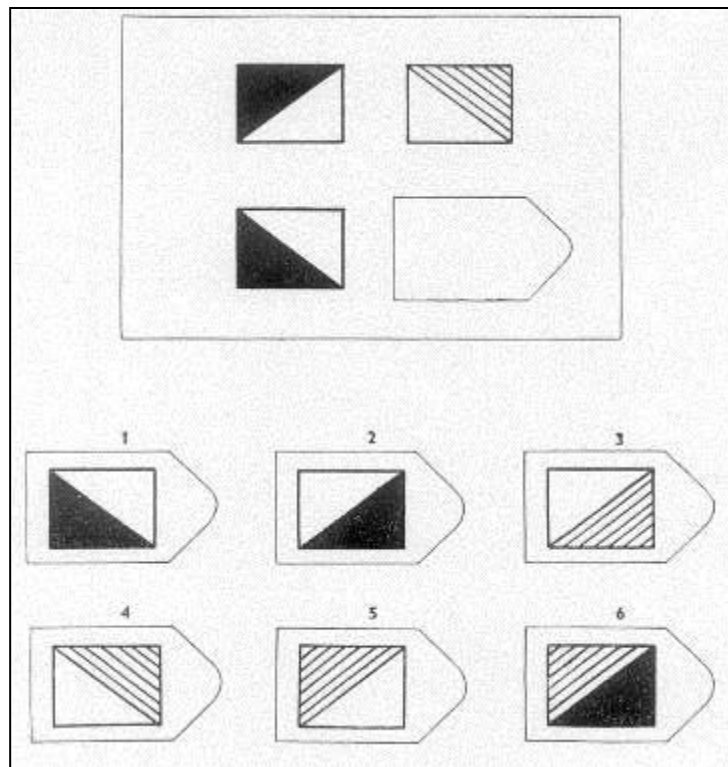


Рисунок 10

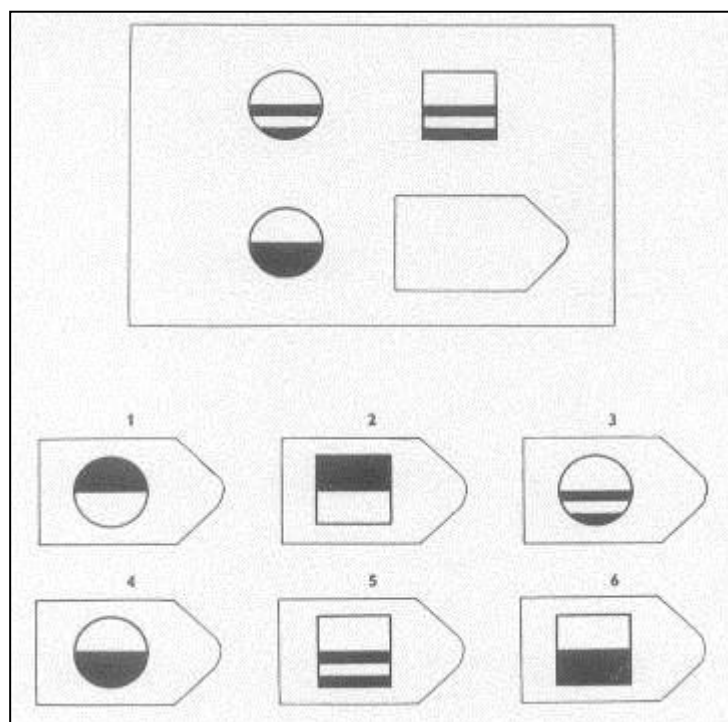


Рисунок 11

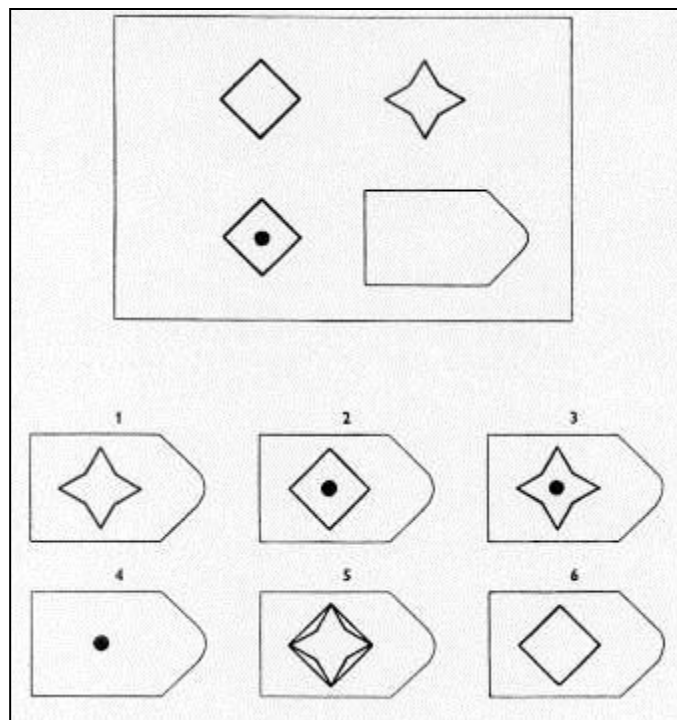


Рисунок 12

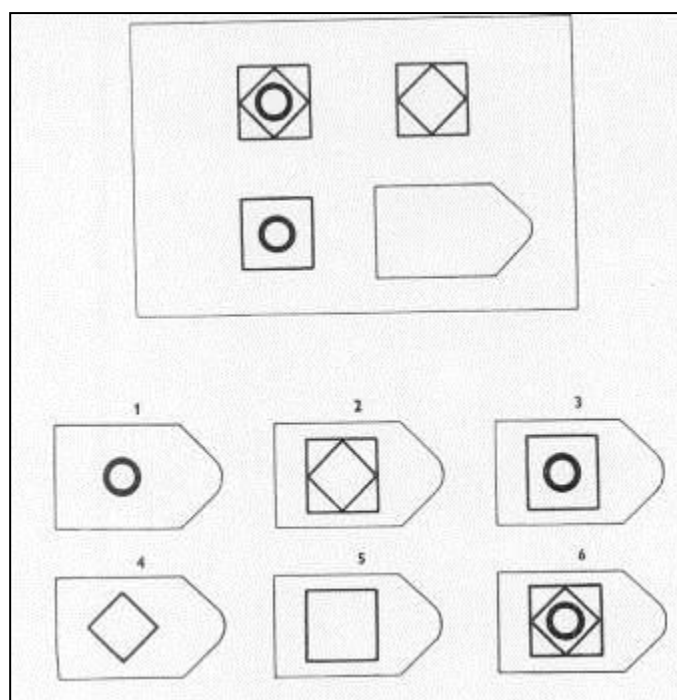


Рисунок 13

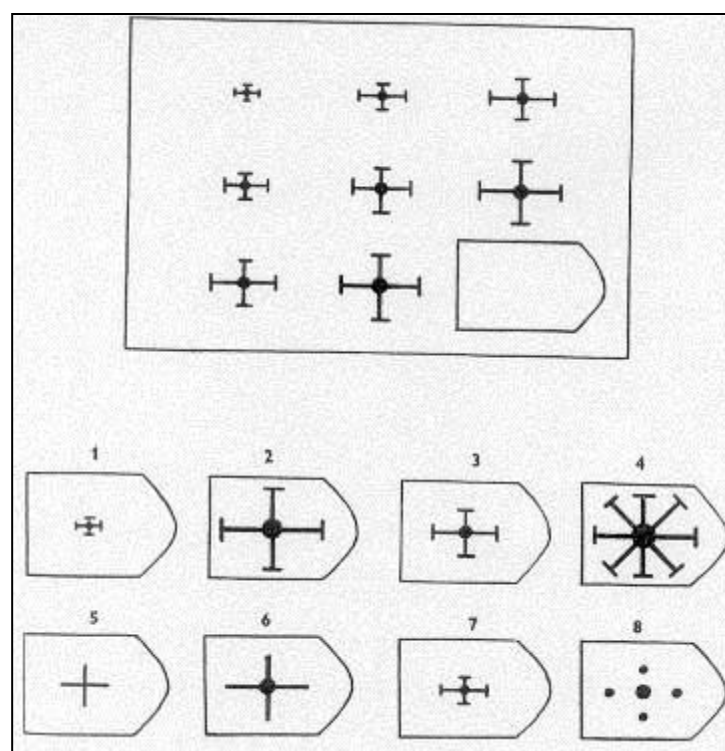


Рисунок 14

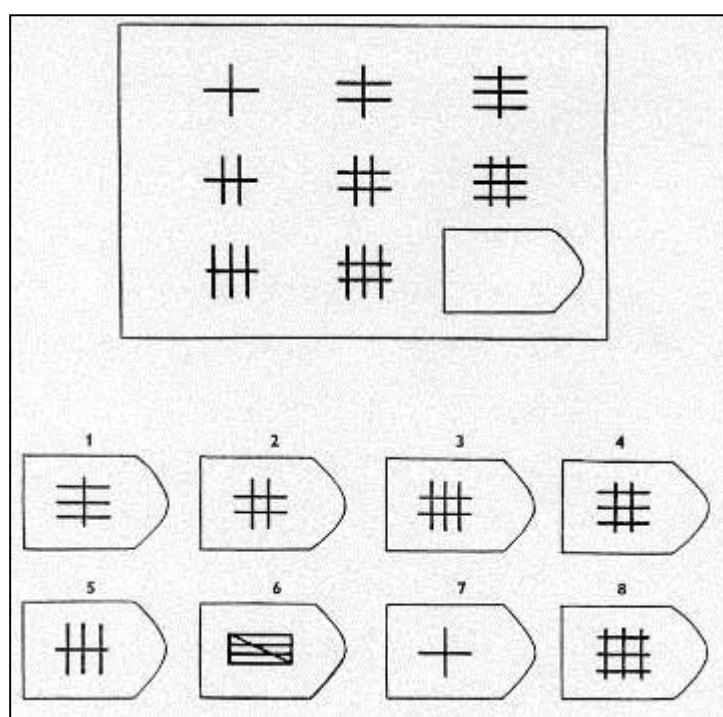


Рисунок 15

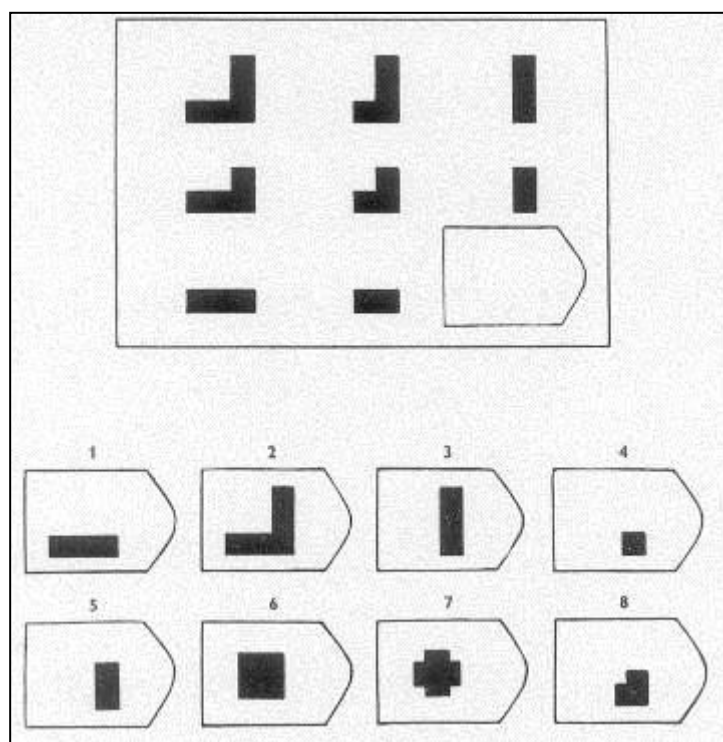


Рисунок 16

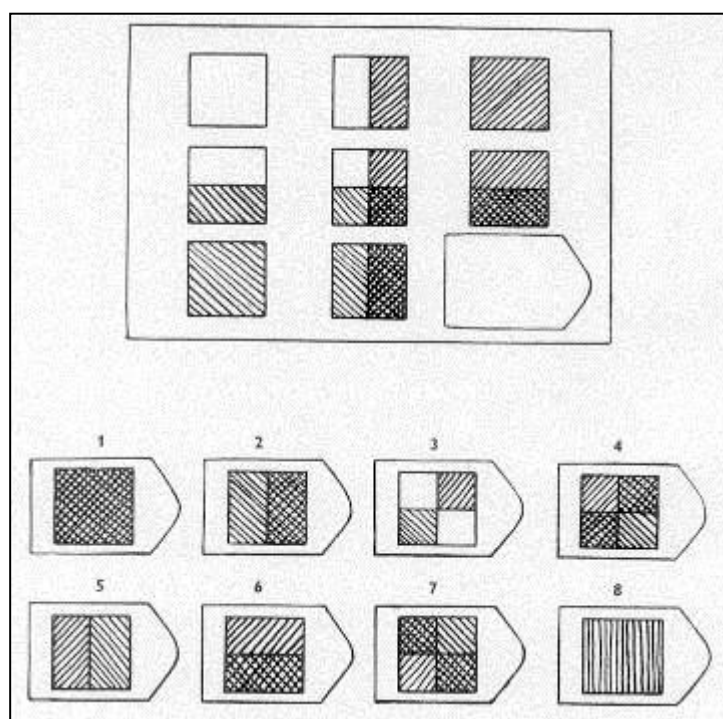


Рисунок 17

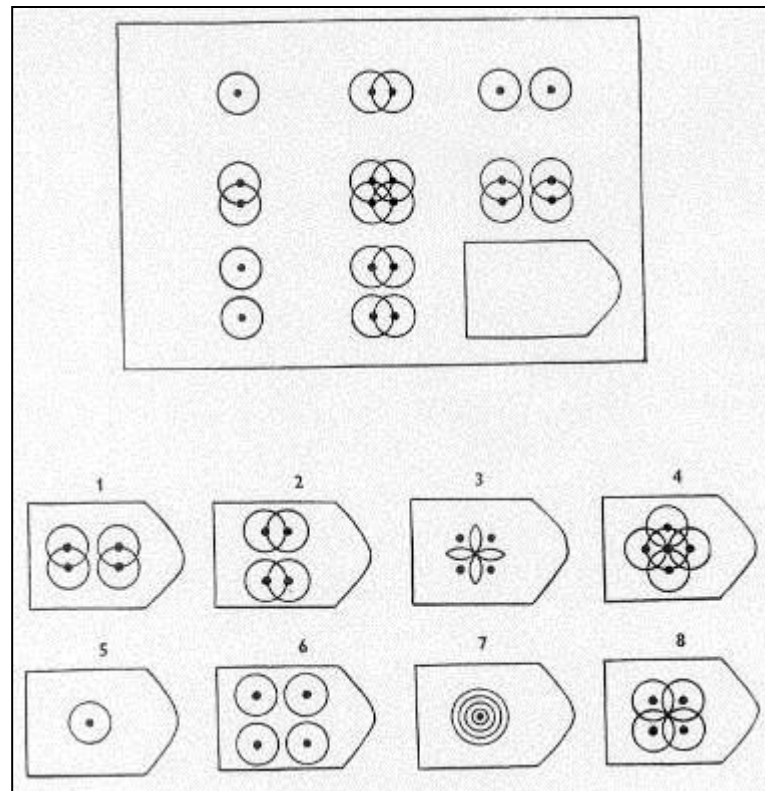


Рисунок 18

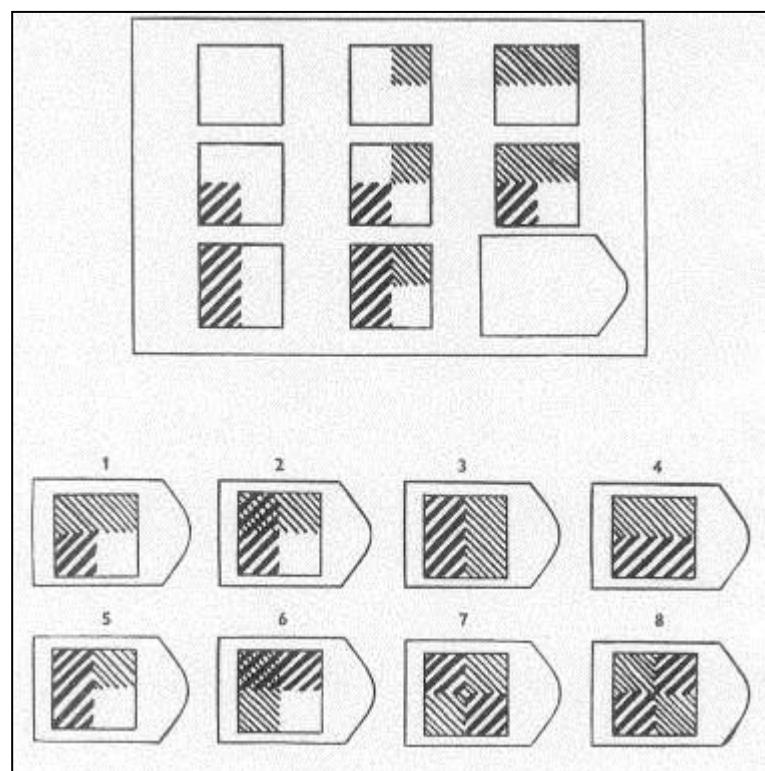


Рисунок 19

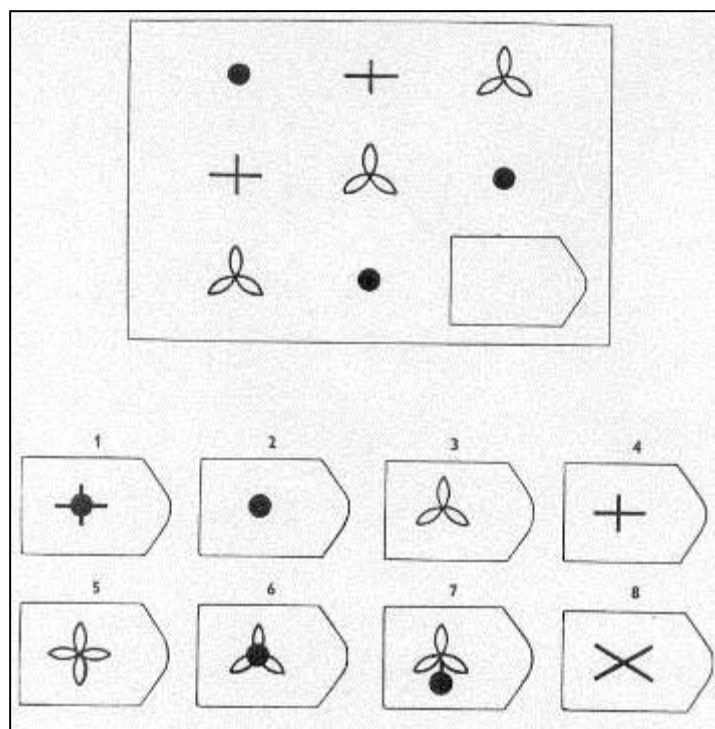


Рисунок 20

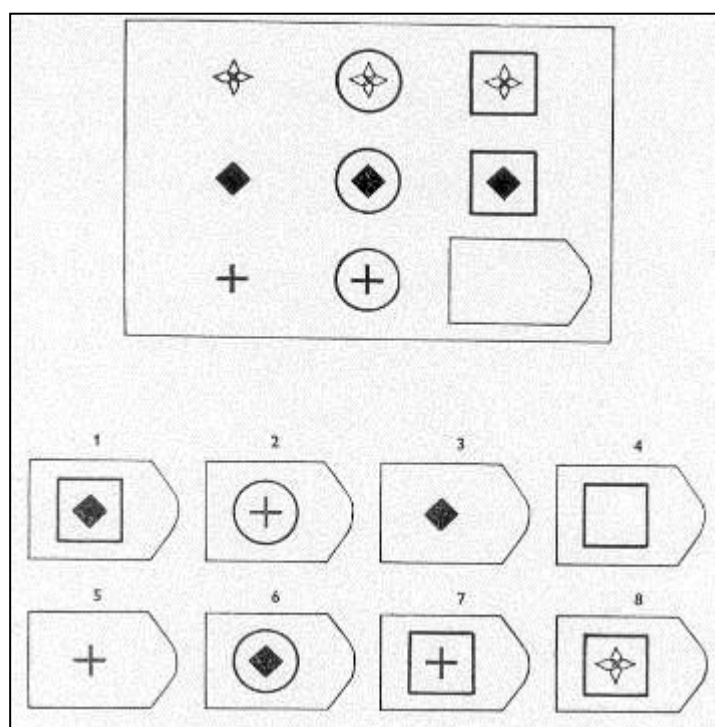


Рисунок 21

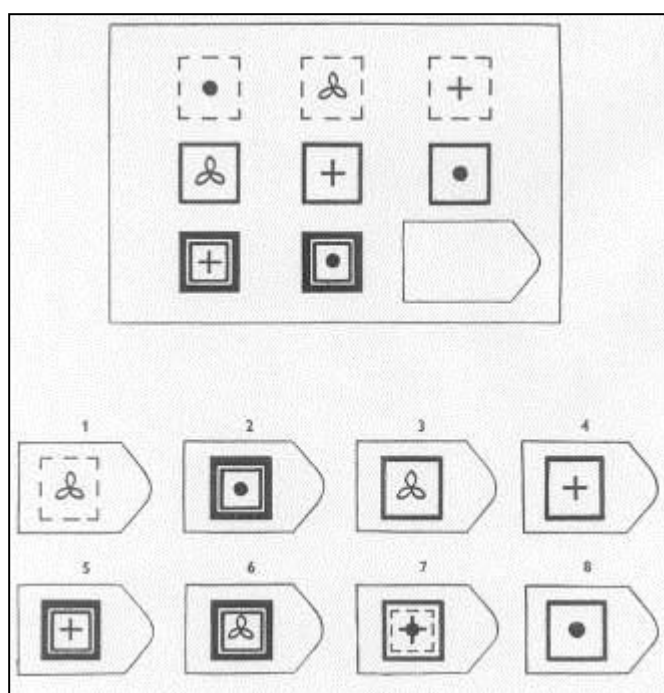


Рисунок 22

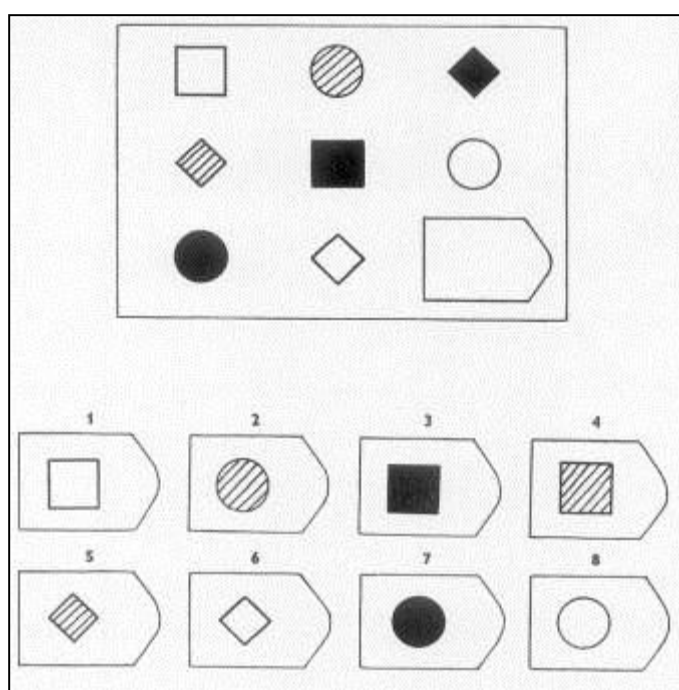


Рисунок 23

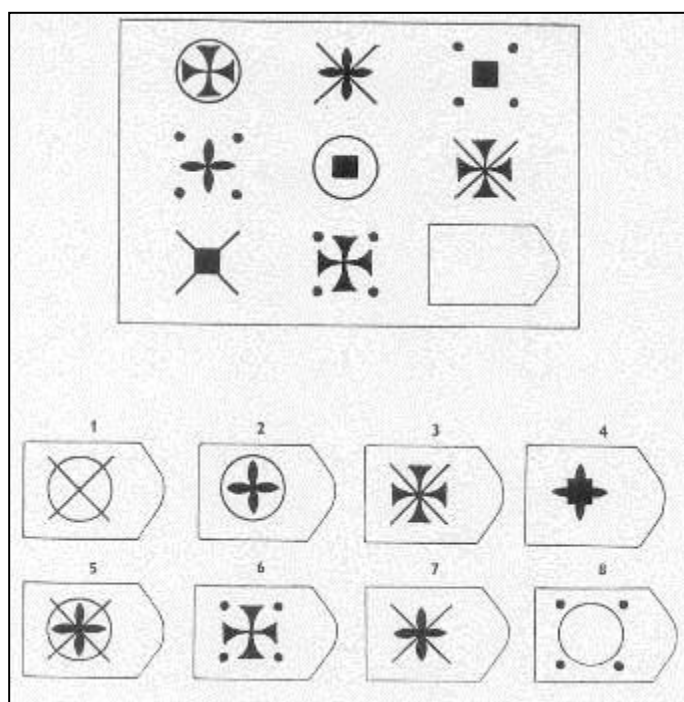


Рисунок 24

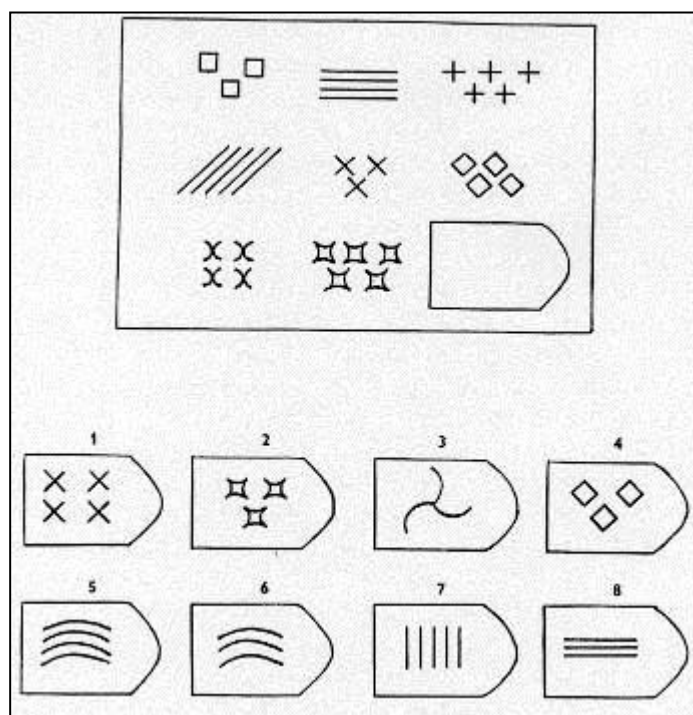


Рисунок 25

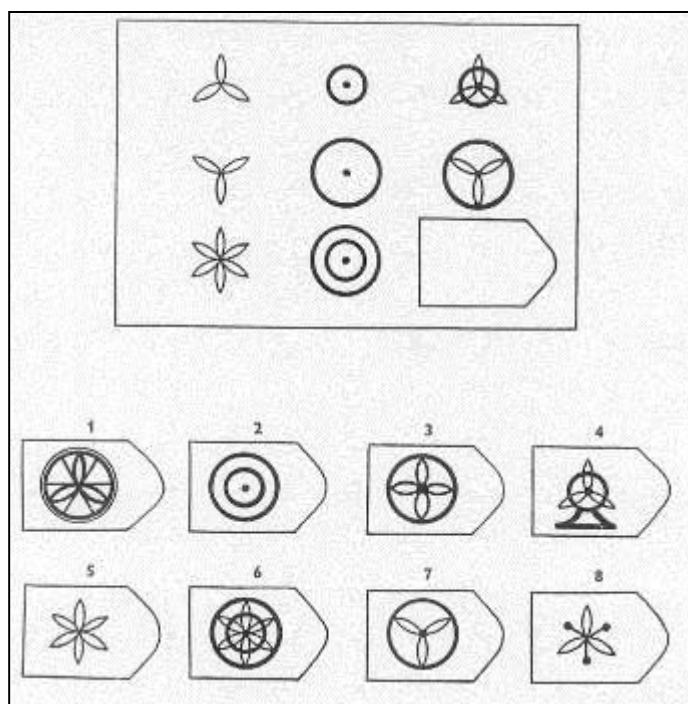
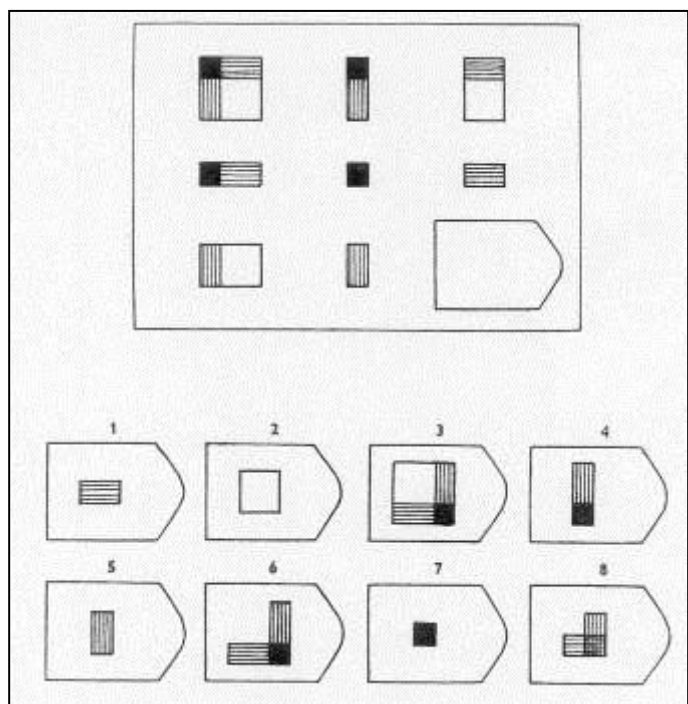


Рисунок 26



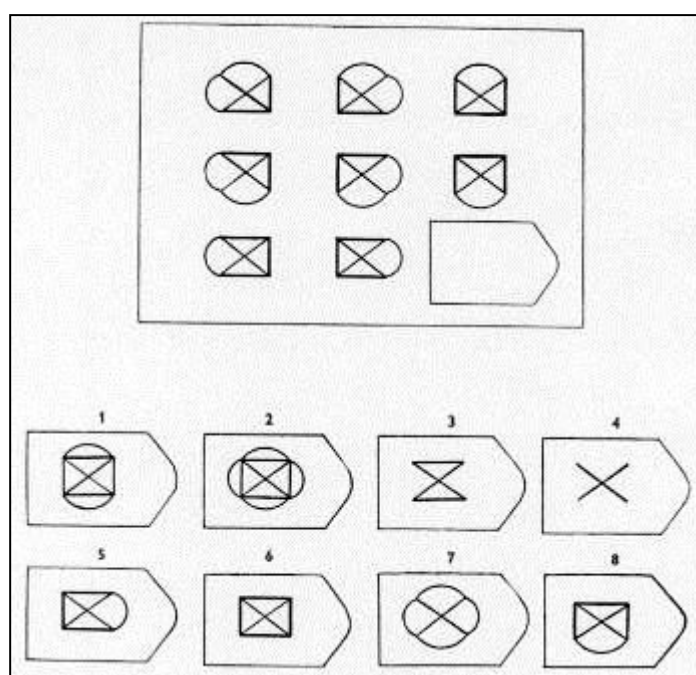
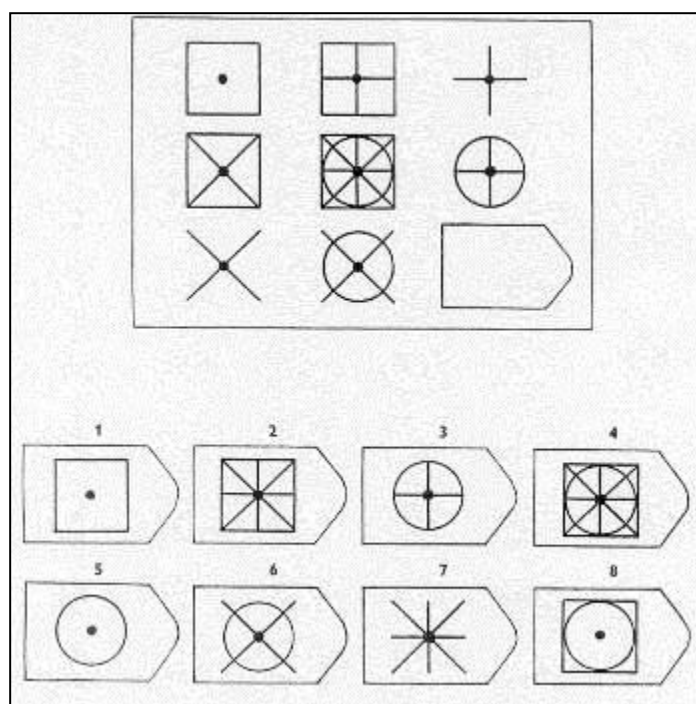


Рисунок 29

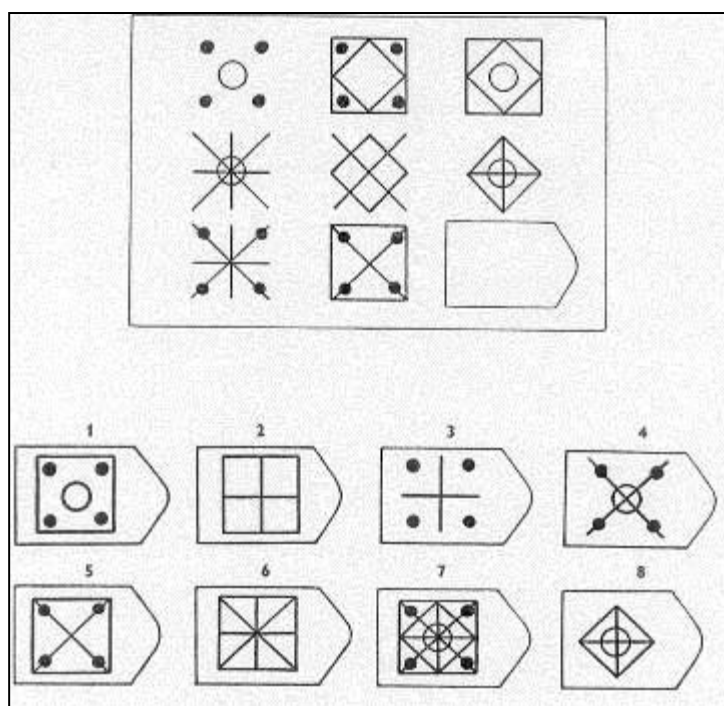
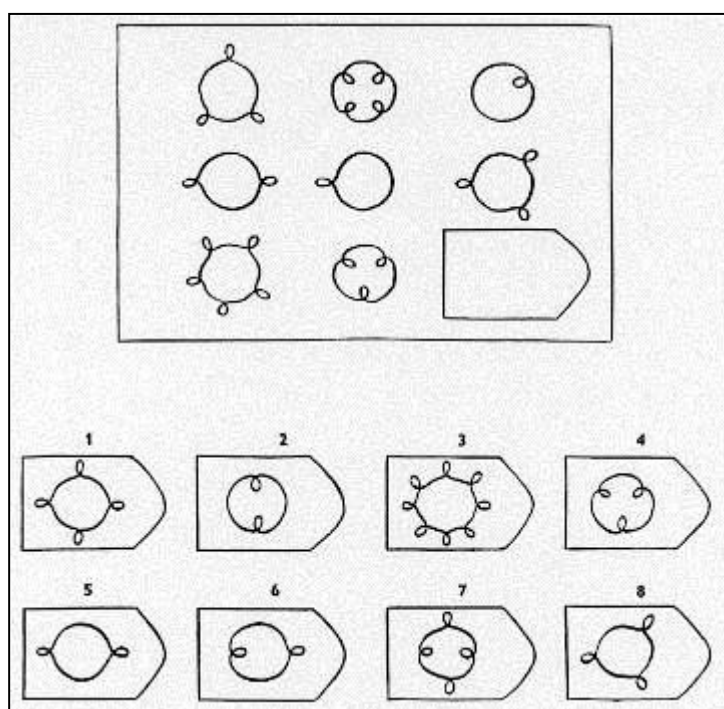


Рисунок 30



Приложение Г
Ключ для проверки (SAT-M, RAVEN)

ЧАСТЬ А

SAT – 35 вопросов

№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ
1	а	8	а	15	г	22	в	29	а
2	а	9	г	16	г	23	а	30	а
3	д	10	г	17	а	24	г	31	г
4	б	11	б	18	г	25	б	32	а
5	в	12	б	19	в	26	в	33	а
6	д	13	г	20	г	27	б	34	г
7	в	14	г	21	а	28	б	35	в

ЧАСТЬ Б

RAVEN – 30 вопросов

№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ
1	5	7	6	13	2	19	4	25	6
2	2	8	2	14	8	20	7	26	2
3	3	9	3	15	4	21	6	27	5
4	2	10	6	16	1	22	4	28	6
5	3	11	3	17	6	23	2	29	2
6	5	12	5	18	2	24	6	30	5

Приложение Д

Диагностика мотивации достижения (А.Мехрабиан)

НАЗНАЧЕНИЕ МЕТОДИКИ: Мотивация достижения, по мнению Г.Меррея, выражается в потребности преодолевать препятствия и добиваться высоких показателей в труде, самосовершенствоваться, соперничать с другими

и опережать их, реализовывать свои таланты и тем самым повышать самоуважение. Данный тест предназначен для диагностики двух мотивов личности: стремление к успеху и мотива избегания неудачи. Выясняется, какой из двух мотивов у человека доминирует. Тест имеет две формы – мужскую (А) и женскую (Б).

ИНСТРУКЦИЯ: Тест состоит из ряда утверждений, касающихся отдельных сторон характера, а также мнений и чувств по поводу некоторых жизненных ситуаций. Чтобы оценить степень вашего согласия или несогласия с каждым из утверждений, используйте следующую шкалу:

- + 3 – полностью согласен
- + 2 – согласен
- + 1 – скорее согласен, чем не согласен
- 0 – нейтрален
- 1 – скорее не согласен, чем согласен
- 2 – не согласен
- 3 – полностью не согласен

Прочтите утверждения теста и оцените степень своего согласия или несогласия. При этом на бланке для ответов против номера утверждения поставьте цифру, которая соответствует степени вашего согласия. Дайте тот ответ, который первым придет вам в голову. Не тратьте время на обдумывание.

Тест – форма А.

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаясь получения плохой.
2. Если бы я должен был выполнить сложное, незнакомое мне задание, то я предпочел бы сделать его вместе с кем-нибудь, чем трудиться над ним в одиночку.
3. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверен, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, что решу.
4. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения, и в успехе которого я уверен, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.
5. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложил бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешел бы к тому, что у меня может хорошо получиться.
6. Я предпочел бы работу, в которой мои функции хорошо определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я должен сам определить свою роль.
7. Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной.
8. Я предпочел бы важное трудное дело, хотя вероятность неудачи в нем равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.
9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.
10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.
11. Если бы я собирался играть в карты, то скорее сыграл бы в развлекательную игру, чем в

трудную, требующую размышлений.

12. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, тем, где все участники примерно равны по силам.

13. В свободное от работы время я овладеваю какой-нибудь игрой скорее для развития умений, чем для отдыха и развлечений.

14. Я скорее предпочту сделать какое-то дело так, как я считаю нужным, пусть даже с 50 % - ным риском ошибиться, чем делать его, как мне советуют другие.

15. Если бы мне пришлось выбирать, то я скорее выбрал бы работу, в которой начальная зарплата будет 500 рублей и может остаться в таком размере неопределенное время, чем работу, в которой начальная зарплата равна 300 рублей и есть гарантия, что не позднее, чем через полгода я буду получать 2000 рублей.

16. Я скорее бы стал играть в команде, чем соревноваться один с секундомером в руках.

17. Я предпочитаю работать, не щадя сил, пока полностью не удовлетворюсь полученным результатом, чем стремлюсь закончить дело побыстрее и с меньшим напряжением.

18. На экзамене я предпочел бы конкретные вопросы по пройденному материалу вопросам, требующим для ответа высказывания своего мнения.

19. Я скорее выбрал бы дело, в котором имеется некоторая вероятность неудачи, но есть и возможность достигнуть большего, чем такое, в котором мое положение не ухудшится, но мне существенно не улучшится.

20. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну «пронесло», чем порадуюсь хорошей оценке.

21. Если бы я мог вернуться к одному из незавершенных дел, то я скорее вернулся бы к трудному, чем к легкому.

22. При выполнении контрольного задания я больше беспокоюсь о том, как бы не допустить какую-нибудь ошибку, чем думаю о том, как правильно ее решить.

23. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-нибудь за помощью, чем стану сам продолжать искать выход.

24. После неудачи я скорее становлюсь еще более собранным и энергичным, чем теряю всякое желание продолжать дело.

25. Если есть сомнения в успехе какого-либо начинания, то я скорее не стану рисковать, чем все-таки приму в нем активное участие.

26. Когда я берусь за трудное дело, я скорее опасаюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

27. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем когда несу за свою работу личную ответственность.

28. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем знакомое задание, в успехе которого я уверен.

29. Я работаю продуктивнее, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять, чем когда предо мной ставят задачу лишь в общих чертах.

30. Если бы я успешно решил какую-то задачу, то с большим удовольствием взялся бы еще раз решать аналогичную задачу, чем перешел бы к задаче другого типа.

31. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревогу и беспокойство.

32. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Тест – форма Б.

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаюсь получения плохой.

2. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверена, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, что решу.

3. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения, и в успехе которого я

уверена, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.

4. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложила бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешла бы к тому, что у меня может хорошо получиться.

5. Я предпочла бы работу, в которой мои функции хорошо определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я должна сама определять свою роль.

6. Более сильные переживания у меня вызываются страхом неудачи, чем надеждой на успех.

7. Научно-популярную литературу я предпочитаю литературе развлекательного жанра.

8. Я предпочла бы важное трудное дело, хотя вероятность неудачи в нем равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.

9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.

10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.

11. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну «пронесло», чем порадуюсь хорошей оценке.

12. Если бы я собиралась играть в карты, то скорее сыграла бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.

13. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, тем, где все участники примерно равны по силам.

14. После неудачи я становлюсь все более собранной и энергичной, чем теряю всякое желание продолжать дело

15. Неудачи отравляют мою жизнь больше, чем приносят радость успехи.

16. В новых неизвестных ситуациях у меня скорее возникает волнение и беспокойство, чем интерес и любопытство

17. Я скорее попытаюсь приготовить новое интересное блюдо, хотя оно может плохо получиться, чем стану готовить привычное блюдо, которое обычно хорошо выходило.

18. Я скорее займусь чем-то приятным и необременительным, чем стану выполнять что-то, как мне кажется, стоящее, ноне очень увлекательное.

19. Я скорее затратю все свое время на осуществление одного дела, чем постараюсь выполнить за это же время два-три дела.

20. Если я заболела и вынуждена остаться дома, то я использую время скорее для того, чтобы расслабиться и отдохнуть, чем почитать и поработать.

21. Если бы я жила с несколькими девушками в одной комнате, и мы бы решили устроить вечеринку, я предпочла бы сама организовать ее, чем чтобы это сделала какая-то другая.

22. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-нибудь за помощью, чем стану сама продолжать искать выход.

23. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.

24. Когда я берусь за трудное дело, я скорее опасаюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

25. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем когда несу за свою работу личную ответственность.

26. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем знакомое задание, в успехе которого я уверена.

27. Если бы я успешно решила какую-то задачу, то с большим удовольствием взялась бы еще раз решать аналогичную задачу, чем перешла бы к задаче другого типа.

28. Я работаю продуктивнее над заданием, когда передо мной ставят задачу в общих чертах, чем когда мне конкретно указывают на то, что и как выполнять.

29. Если при выполнении важного дела я допускаю ошибку, то чаще я теряюсь и впадаю в отчаяние, чем быстро беру себя в руки и пытаюсь исправить положение.

30. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Обработка и интерпретация данных

Вначале подсчитывается суммарный балл. Ответам испытуемых на прямые пункты (отмеченные знаком «+» в ключе) приписываются баллы.

Ответы	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Баллы	1	2	3	4	5	6	7

Ответам испытуемого на обратные пункты опросника (отмечены в ключе знаком «-») приписываются также баллы.

Ответы	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Баллы	7	6	5	4	3	2	1

Ключ к форме А: +1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, - 15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -29, -30, +31, -32.

Ключ к форме Б: +1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, - 15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

На основе подсчета суммарного балла определяется, какая мотивационная тенденция доминирует у испытуемого. Баллы всех испытуемых выборки ранжируют и выделяют две конкретные группы: верхние 27% выборки характеризуются мотивом стремления к успеху, а нижние 27% - мотивом избегания неудачи.

Приложение Е

Методика УСК (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд)

Всего опросник УСК состоит из 44 пунктов.

В целях повышения достоверности результатов опросник сбалансирован по следующим параметрам:

1) по интернальности-экстернальности — половина из пунктов опросника сформулирована таким образом, что положительный ответ на них дадут люди с интернальным УСК, а другая половина сформулирована так, что положительный ответ на нее дадут люди с экстернальным УСК;

2) по эмоциональному знаку — равное количество пунктов опросника описывают эмоционально позитивные и эмоционально негативные ситуации; **3) по направлению атрибуций** — **равное количество пунктов сформулировано в первом и третьем лице.**

В отличие от шкалы Роттера в опросник включены пункты, измеряющие интернальность-экстернальность в межличностных и семейных отношениях. Для медико-психологических исследований в него включены пункты, измеряющие УСК в отношении болезни и здоровья.

Для увеличения спектра возможных применений опросника он сконструирован в двух вариантах, различающихся форматом ответов испытуемых.

Вариант А, предназначенный для исследовательских целей, требует ответа по 6-балльной шкале «-3, -2, -1, +1, +2, +3», в которой ответ «+3» означает «полностью согласен», «-3» — «совершенно не согласен» с данным пунктом.

Вариант Б, предназначенный для клинической психодиагностики, требует ответов по бинарной шкале «согласен — не согласен».

Процедура проведения. Инструкция.

Внимательно прочитайте каждое из утверждений, приведенных ниже и отметьте на бланке ответов:

- -3 – не согласен полностью
- -2 – не согласен частично
- -1 – скорее не согласен, чем согласен
- +1 – скорее согласен, чем не согласен
- +2 – согласен частично
- +3 – согласен полностью

Обработка результатов

Обработка результатов проводится в несколько этапов:

1. С помощью ключа подсчитываются «сырые» баллы по каждой шкале:

Цифра, соответствующая выбору, определяет количество баллов, полученных за каждый ответ. При этом баллы за ответы на вопросы со знаком «+» суммируются со своим знаком, а на вопросы со знаком «-» — с обратным знаком.

Ключ

Шкала	«+»	«-»	Σ
Ио	2; 4; 11; 12; 13; 15; 16; 17; 19; 20; 22; 25; 27; 29; 31; 32; 34; 36; 37; 39; 42; 44	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 35, 38, 40, 41, 43	
Ид	12; 15; 27; 32; 36; 37	1; 5; 6; 14; 26; 43	
Ин	2; 4; 20; 31; 42; 44	7; 24; 33; 38; 40; 41	
Ис	2; 16; 20; 32; 37	7; 14; 26; 28; 41	

Ип	19; 22; 25; 31; 42	1; 9; 10; 24; 30	
Им	4; 27	6; 38	
Из	13; 34	3; 23	

2. «Сырые» баллы переводятся (Σ) в стены.

Таблица перевода «сырых» баллов в стандартные оценки

Стены	«Сырые» баллы													
	И _о интервал		И _д интервал		И _п интервал		И _с интервал		И _п интервал		И _м интервал		И _з интервал	
	от	до	от	до	от	до	от	до	от	до	от	до	от	до
1	-132	-14	-36	-11	-36	-8	-30	12	-30	-5	-12	-7	-12	-6
2	-13	-3	-10	-7	-7	-4	-11	-8	-4	-1	-6	-5	-5	-4
3	-2	0	-6	-3	-3	0	-7	-5	0	3	-4	-3	-3	-2
4	10	21	-2	1	1	4	-4	-1	4	7	-2	-1	-1	0
5	22	32	2	5	5	7	0	3	8	11	0	1	1	2
6	33	44	6	9	8	11	4	6	12	15	2	4	3	4
7	45	56	10	14	12	15	7	10	16	19	5	6	5	6
8	57	68	15	18	16	19	11	13	20	23	7	8	7	8
9	69	79	19	22	20	23	14	17	24	27	9	10	9	10
10	80	132	23	36	24	36	18	30	28	30	11	12	11	12

Интерпретация результатов

Описание шкал

- **Шкала общей интернальности (Ио).**
- Высокий показатель по этой шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями: интернальный контроль, интернальная личность. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни есть результат их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Обобщение различных экспериментальных данных позволяет говорить об интерналах как о более уверенных в себе, более спокойных и благожелательных, более популярных в сравнении с экстерналами. Их отличает более позитивная система отношений к миру и большая осознанность смысла и целей жизни.
- Низкий показатель по этой шкале соответствует низкому уровню субъективного контроля: экстернальный контроль, экстернальная личность. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие. Они полагают, что большинство событий их жизни является результатом случая или действия других людей. Обобщение различных экспериментальных данных позволяет говорить об экстерналах как о людях с повышенной тревожностью, обеспокоенностью. Их отличает конформность, меньшая терпимость к другим и повышенная агрессивность, меньшая популярность в сравнении с интерналами.
- **Шкала интернальности в области достижений (Ид).**
- Высокие показатели по этой шкале соответствуют высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие люди считают, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем.

- Низкие показатели по шкале свидетельствуют о том, что человек приписывает свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других людей.
- **Школа интернальности в области неудач (Ин).**
- Высокие показатели по этой шкале говорят о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях.
- Низкие показатели свидетельствуют о том, что человек склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения.
- **Шкала интернальности в семейных отношениях (Ис).**
- Высокие показатели означают, что человек считает себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни.
- Низкие указывают на то, что субъект считает не себя, а своих партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в его семье.
- **Шкала интернальности в области производственных отношений (Ип).**
- Высокие показатели свидетельствуют и том, что человек считает свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, складывающихся отношений в коллективе, своего продвижения и т.д.
- Низкие указывают на то, что человек склонен приписывать более важное значение внешним обстоятельствам — руководству, товарищам по работе, везению-невезению.
- **Шкала интернальности в области межличностных отношений (Им).**
- Высокие показатели свидетельствуют о том, что человек считает именно себя ответственным за построение межличностных отношений с окружающими.
- Низкие указывают на то, что человек склонен приписывать более важное значение в этом процессе обстоятельствам, случаю или окружающим его людям.
- **Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из).**
- Высокие показатели свидетельствуют о том, что человек считает себя во многом ответственным за свое здоровье: если он болен, то обвиняет в этом себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его действий.
- Человек с низкими показателями по этой шкале считает болезнь и здоровье результатом случая и надеется на то, что выздоровление придет в результате действий других людей, прежде всего врачей.

Для профессиональной диагностики наиболее информативными являются результаты по шкале интернальности в производственных отношениях (Ип). Результаты по другим шкалам дают возможность построить многомерный профиль. Поскольку большинству людей свойственна более или менее широкая вариабельность поведения в зависимости от конкретных социальных ситуаций, то и особенности субъективного контроля также могут изменяться у человека в зависимости от того, представляется ему ситуация сложной или простой, приятной или неприятной и т.д.

Уровень субъективного контроля повышается в результате проведения психологической коррекции. При этом следует помнить, что интерналы предпочитают недирективные методы психологической коррекции; а экстерналы как личности с повышенной тревожностью, подверженные депрессиям, субъективно более удовлетворены поведенческими методами.

Текст опросника

1. Продвижение по службе больше зависит от удачного обстоятельства, чем от способностей и усилий человека.
2. Большинство разводов происходит оттого, что люди не захотели приспособиться друг к другу.
3. Болезнь – дело случая; если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь.

4. Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.
5. Осуществление моих желаний часто зависит от везения.
6. Бесплезно предпринимать усилия для того, чтобы завоевать симпатию других людей.
7. Внешние обстоятельства — родители и благосостояние — влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов.
8. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.
9. Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда полностью контролируются действия подчиненных, а не полагаются на их самостоятельность.
10. Мои отметки в школе чаще зависели от случайных обстоятельств (например, от настроения учителя), чем от моих собственных усилий.
11. Когда я строю планы, то я, в общем, верю, что смогу осуществить их.
12. То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле является результатом долгих целенаправленных усилий.
13. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи и лекарства.
14. Если люди не подходят друг другу, то, как бы они ни старались, наладить семейную жизнь они все равно не смогут.
15. То хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими.
16. Дети вырастают такими, какими их воспитывают родители.
17. Думаю, что случаи или судьба не играют важной роли в моей жизни.
18. Я стараюсь не планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.
19. Мои отметки в школе больше всего зависели от моих усилий и степени подготовленности.
20. В семейных конфликтах я чаще чувствую вину за собой, чем за противоположной стороной.
21. Жизнь большинства людей зависит от стечения обстоятельств.
22. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определять, что и как делать.
23. Думаю, что мой образ жизни ни в коей мере не является причиной моей болезни или болезней.
24. Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успеха в своем деле.
25. В конце концов, за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.
26. Я часто думаю, что ничего не могу изменить в сложившихся отношениях в семье.
27. Если я очень захочу, то смогу расположить к себе почти любого.
28. На подрастающее поколение влияет так много разных обстоятельств, что усилия родителей по воспитанию детей часто оказываются бесполезными.
29. То, что со мной случается, — это дело моих собственных рук.
30. Трудно бывает понять, почему руководители поступают так, а не иначе.
31. Человек, который не смог добиться успеха в своей работе, скорее всего не проявил достаточно усилий.
32. Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, что я хочу.
33. В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни, чаще всего были виноваты другие люди, чем я сам.
34. Ребенка всегда можно уберечь от простуды, если за ним следить и правильно его одевать.
35. В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать, пока проблемы разрешатся сами собой.
36. Успех является результатом упорной работы и мало зависит от случая или везения.
37. Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было, зависит счастье моей семьи.

- 38. Мне всегда трудно было понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим.
- 39. Я всегда предпочитаю принять решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь других людей или на судьбу.
- 40. К сожалению, заслуги человека остаются непризнанными, несмотря на все его старания.
- 41. В семейной жизни бывают такие ситуации, которые невозможно разрешить даже при самом сильном желании.
- 42. Способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом только самих себя.
- 43. Многие мои успехи были возможны только благодаря помощи других людей.
- 44. Большинство неудач в моей жизни произошло от неумения, незнания или лени и мало зависело от везения или невезения.

Приложение Ж

Таблица 3 - Корреляционный анализ (Коэффициент корреляции Пирсона)

		Балл_ЕГЭ_математика	Оценка_алгебра	Оценка_геометрия	SA T	RA VEN	Мотивация_достижений	И_общая	И_достижения	И_в_обл_неудач	И_семейные_отношения	И_производств_отношения	И_межличностные_отношения	И_здоровье	Уровень_притязаний
Балл_ЕГЭ_математика	Корреляция Пирсона	1	,518**	,475**	,398**	,339**	0,176	,227*	0,11	0,169	,334**	0,173	0,092	-,272**	-0,004
	Знч.(2-сторон)		0	0	0	0	0,082	0,024	0,28	0,097	0,001	0,089	0,365	0,007	0,971
	N	416	379	367	405	403	98	99	98	98	98	98	98	98	98
Оценка_алгебра	Корреляция Пирсона	,518**	1	,788**	,425**	,293**	0,009	0,147	0,03	0,121	,267**	,230*	-0,07	-0,18	0,09
	Знч.(2-сторон)	0		0	0	0	0,931	0,158	0,773	0,249	0,01	0,027	0,507	0,084	0,392
	N	379	464	450	464	462	93	94	93	93	93	93	93	93	93
Оценка_геометрия	Корреляция Пирсона	,475**	,788**	1	,352**	,255**	0,154	,204*	0,104	,224*	,326**	,268**	0,058	-0,184	0,129

	Знч.(2-сторон)	0	0		0	0	0,142	0,048	0,321	0,031	0,001	0,009	0,581	0,078	0,219
	N	367	450	450	450	449	93	94	93	93	93	93	93	93	93
SAT	Корреляция Пирсона	,398**	,425**	,352**	1	,451**	,220*	0,2	,225*	0,182	,332**	0,123	0,031	0,023	0,022
	Знч.(2-сторон)	0	0	0		0	0,033	0,052	0,03	0,079	0,001	0,236	0,764	0,827	0,835
	N	405	464	450	492	490	94	95	94	94	94	94	94	94	94
RAVEN	Корреляция Пирсона	,339**	,293**	,255**	,451**	1	0,158	,209*	0,197	,265**	,210*	,206*	0,095	0,051	0,033
	Знч.(2-сторон)	0	0	0	0		0,129	0,042	0,057	0,01	0,042	0,046	0,362	0,628	0,75
	N	403	462	449	490	490	94	95	94	94	94	94	94	94	94
Мотивация_до стижений	Корреляция Пирсона	0,176	0,009	0,154	,220*	0,158	1	,601**	,517**	,317**	,313**	,449**	,232*	0,178	0,036
	Знч.(2-сторон)	0,082	0,931	0,142	0,033	0,129		0	0	0,001	0,001	0	0,017	0,067	0,712
	N	98	93	93	94	94	106	106	106	106	106	106	106	106	106
И_общая	Корреляция Пирсона	,227*	0,147	,204*	0,2	,209*	,601**	1	,664**	,679**	,561**	,778**	,408**	,356*	,199*
	Знч.(2-сторон)	0,024	0,158	0,048	0,052	0,042	0		0	0	0	0	0	0	0,041

	N	99	94	94	95	95	106	107	106	106	106	106	106	106	106
И_достижения	Корреляция Пирсона	0,11	0,03	0,104	,22 5*	0,1 97	,517**	,664 **	1	,292**	,449**	,489**	,261**	0,142	0,029
	Знч.(2-сторон)	0,28	0,773	0,321	0,0 3	0,0 57	0	0		0,002	0	0	0,007	0,147	0,764
	N	98	93	93	94	94	106	106	106	106	106	106	106	106	106
И_в_обл_неу дач	Корреляция Пирсона	0,169	0,121	,224*	0,1 82	,26 5**	,317**	,679 **	,292**	1	,619**	,543**	,569**	0,1	,301**
	Знч.(2-сторон)	0,097	0,249	0,031	0,0 79	0,0 1	0,001	0	0,002		0	0	0	0,306	0,002
	N	98	93	93	94	94	106	106	106	106	106	106	106	106	106
И_семейные_о тншения	Корреляция Пирсона	,334**	,267**	,326**	,33 2* *	,21 0*	,313**	,561 **	,449**	,619**	1	,345**	,431**	0,059	,200*
	Знч.(2-сторон)	0,001	0,01	0,001	0,0 01	0,0 42	0,001	0	0	0		0	0	0,546	0,04
	N	98	93	93	94	94	106	106	106	106	106	106	106	106	106
И_производств _отношения	Корреляция Пирсона	0,173	,230*	,268**	0,1 23	,20 6*	,449**	,778 **	,489**	,543**	,345**	1	0,187	,248*	0,099
	Знч.(2-сторон)	0,089	0,027	0,009	0,2 36	0,0 46	0	0	0	0	0		0,054	0,01	0,312
	N	98	93	93	94	94	106	106	106	106	106	106	106	106	106
И_межличност ные_отношени я	Корреляция Пирсона	0,092	-0,07	0,058	0,0 31	0,0 95	,232*	,408 **	,261**	,569**	,431**	0,187	1	0,065	,254**

	Знач.(2-сторон)	0,365	0,507	0,581	0,7 64	0,3 62	0,017	0	0,007	0	0	0,054		0,507	0,009
	N	98	93	93	94	94	106	106	106	106	106	106	106	106	106
И_здоровье	Корреляция Пирсона	-,272**	-0,18	-0,184	0,0 23	0,0 51	0,178	,356 **	0,142	0,1	0,059	,248*	0,065	1	0,113
	Знач.(2-сторон)	0,007	0,084	0,078	0,8 27	0,6 28	0,067	0	0,147	0,306	0,546	0,01	0,507		0,25
	N	98	93	93	94	94	106	106	106	106	106	106	106	106	106
Уровень_притя заний	Корреляция Пирсона	-0,004	0,09	0,129	0,0 22	0,0 33	0,036	,199 *	0,029	,301**	,200*	0,099	,254**	0,113	1
	Знач.(2-сторон)	0,971	0,392	0,219	0,8 35	0,7 5	0,712	0,04 1	0,764	0,002	0,04	0,312	0,009	0,25	
	N	98	93	93	94	94	106	106	106	106	106	106	106	106	106
**. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).															
*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).															