



И. А. Кибальченко
Т. В. Эксакусто

**Признаки одаренности
в структуре
интеллектуально-личностного
ресурса студентов:
методологическая рефлексия,
проблемы и результаты диагностики,
открытые вопросы**



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Инженерно-технологическая академия

И. А. КИБАЛЬЧЕНКО
Т. В. ЭКСАКУСТО

**ПРИЗНАКИ ОДАРЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО
РЕСУРСА СТУДЕНТОВ:**
методологическая рефлексия,
проблемы и результаты диагностики, открытые вопросы

Монография

Ростов-на-Дону – Таганрог
Издательство Южного федерального университета
2024

УДК 159.928.23

ББК 88.372

К381

Печатается по решению экспертной группы комитета по психологии и педагогики при Учёном совете Южного федерального университета (протокол № 2 от 7 июля 2023 г.)

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики Таганрогского института им. А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ) *И. А. Стеценко*

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии Таганрогского института им. А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ) *О. А. Холина*

Кибальченко, И. А.

K381 Признаки одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса студентов: методологическая рефлексия, проблемы и результаты диагностики, открытые вопросы : монография / И. А. Кибальченко, Т. В. Эксакусто ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2024. – 267 с.

ISBN 978-5-9275-4549-0

DOI 10.18522/801315648

Данная книга посвящена анализу содержания понятий «одаренность», «компетентность», «интеллектуально-личностный ресурс» и «успешность» в единстве теоретического, методического и эмпирического аспектов. Содержание монографии ориентировано на обобщение научных сведений о возможностях выявления признаков одаренности с целью определения тенденций и закономерностей их формирования в структуре индивидуально-интеллектуально-личностного ресурса студентов. Теоретически рассмотрены вопросы и выявлены противоречия в современных исследованиях (зарубежных и отечественных) интеллектуально-личностного ресурса, признаков одаренности как развивающейся компетентности, выступающей в качестве основы реальных интеллектуальных достижений успешной личности. Представлены результаты эмпирического изучения признаков одаренности в инструментальном, мотивационном и интегральном аспектах взаимосвязи характеристик когнитивно-смыслового, регулятивного и интенционального компонентов интеллектуально-личностного ресурса. Результаты эмпирических исследований включают описание признаков одаренности: от эффекта успешности (взаимосвязи признаков) до эффектов инверсии.

Монография предназначена для преподавателей педагогики и психологии, в том числе дисциплин «Психология управления личностными ресурсами», «Методики профессионально-ориентированного обучения», «Психология креативности, одаренности и гениальности», для студентов и аспирантов, а также психологов-практиков, занимающихся индивидуальной диагностикой и развитием интеллектуально-личностного ресурса и потенциальной одаренности обучающихся.

УДК 159.928.23

ББК 88.372

ISBN 978-5-9275-4549-0

© Южный федеральный университет, 2024

© Кибальченко И. А., Эксакусто Т. В., 2024

© Оформление. Макет. Издательство

Южного федерального университета, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА 1. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС И ОДАРЕННОСТЬ.....	9
1.1. Понятие, структура, модель интеллектуально-личностного ресурса.....	9
1.2. Специфика характеристик интеллектуально-личностного ресурса...	23
1.3. Анализ проблемы одаренности в теориях, концептах и моделях отечественной и зарубежной психологии: аспект взаимосвязи с интеллектуально-личностным ресурсом	58
ГЛАВА 2. ПРИЗНАКИ ОДАРЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РЕСУРСА	76
2.1. Предпосылки проявления признаков одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса	76
2.2. Дихотомия проявлений признаков одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса: от эффекта успешности к эффекту инверсии	96
ГЛАВА 3. ПРИЗНАКИ ОДАРЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РЕСУРСА СТУДЕНТОВ: АНАЛИЗ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ РЕЗУЛЬТАТОВ.....	107
3.1. Результаты изучения инструментального аспекта одаренности в структуре взаимосвязи компонентов интеллектуально-личностного ресурса.....	108
3.1.1. Признаки одаренности в структуре интеграции когнитивно- смыслового и интенционального компонентов ИЛР.....	108
3.1.2. Признаки одаренности в структуре интеграции когнитивно- смыслового и регулятивного компонентов ИЛР	114
3.1.3. Признаки одаренности в структуре интеграции интенционального и регулятивного компонентов ИЛР	125
3.2. Результаты изучения мотивационного аспекта одаренности в структуре интеграции компонентов интеллектуально-личностного ресурса.....	130
3.2.1. Признаки одаренности в структуре интеграции когнитивно- смыслового и интенционального компонентов ИЛР.....	131

3.2.2. Признаки одаренности в структуре интеграции когнитивно-смыслового и регулятивного компонентов ИЛР	136
3.2.3. Признаки одаренности в структуре интеграции регулятивного и интенционального компонентов ИЛР	156
3.3. Результаты изучения интегративного аспекта одаренности в содержании интеллектуально-личностного ресурса	163
3.3.1. Анализ результатов исследования взаимосвязи понятийных способностей и эмоционального интеллекта.....	166
3.3.2. Анализ результатов исследования ментальных репрезентаций успешности во взаимосвязи с мотивацией достижения современных студентов.....	175
3.3.3. Анализ результатов исследования стилевых структур во взаимосвязи с ментальными репрезентациями успешности.....	181
3.3.4. Эффекты «расщепления» (инверсии) диагностических результатов в показателях интеллектуально-личностного ресурса	185
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	229
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	231

**В искусстве искренность –
синоним одаренности.**

Олдос Хаксли



Одаренность –

норма,

ненормальность –

ее отсутствие.

А. Мелик-Пашаев

*Людей совершенно тупых
и глупых мало, недюжинных
и блестящих – еще меньше.
Степень одаренности боль-
шинства колеблется между
двумя этими крайностями.*

Жан де Лабрюйер

*Только тот, кто сам одарен,
пожелает себе общества
даровитого.*

Артур Шопенгауэр

*Как правило, чем талантли-
вее человек, тем сильнее он
сомневается в своей
одарённости, и наоборот.*

Карлос Руис Сафон

*Дар или есть, или его нет.
Если у вас есть дар, вы за него
несёте ответственность.*

И это уже труд.

Анри Картье-Брессон

*Несчастье одаренных людей
состоит в разрыве между их
стремлениями и возможно-
стью их осуществлять.*

Оноре де Бальзак

*Существует нечто более редкое,
более тонкое,
более незаурядное, чем одаренность.*

Это способность признавать одарённость других.

Элберт Грин Хаббард

ВВЕДЕНИЕ

Постоянство актуальности изучения признаков одаренности как зарубежными (R. Beghetto, F. Gagne, H. Gardner, J. Kaufman, F. Monks, D. Renzulli, R. Sternberg), так и отечественными исследователями (Д. Б. Богоявленская, М. М. Кашапов, А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Панов, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков, Е. И. Щебланова и др.) приводят к заключению о необходимости изучения этого сложного феномена во взаимосвязи с потенциалом и ресурсом молодежи. Множество высказываний об одаренности, ее определений отражают противоречия, проблемы, трудности, которые пытаются разрешить теоретики и практики. Поэтому интерес к изучению содержания понятия «одаренность» актуален и устойчив.

Содержание понятия одаренности как аксиологически значимой нормы отражено в определении одаренности как системном, развивающемся в течение жизни качестве психики (Dg. Raven, R. Sternberg, М. А. Холодная). Именно это качество обуславливает возможность достижения человеком незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности. Однако это невозможно без сформированности ресурсной интегративной характеристики особого типа организации интеллектуально-личностного ресурса. В качестве такой характеристики рассматривается развивающаяся компетентность [198].

Мы предположили, что соустремленное развитие способностей, интеллектуально-личностного ресурса и компетентности способствует актуализации одаренности и успешности молодежи.

Таким образом, проблема изучения признаков одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса становится все более актуальной и обуславливает целесообразность данной монографии. Ее содержание ориентировано на обобщение научных сведений о возможностях выявления признаков одаренности в структуре индивидуального интеллектуально-личностного ресурса с целью прогноза их дальнейшего развития.

В монографии представлены: описание интеллектуально-личностного ресурса как совокупности ресурсных детерминант, способствующих развитию субъекта; предикторы приобретения авторского опыта и перехода на новый уровень развития потенциала личности и ее компетентности; диагностические результаты признаков одаренности, их взаимосвязи, а также эффекты инверсии и диссинхронии.

Структура монографии включает три главы, содержание которых представлено по принципу дополнения.

Первая глава посвящена анализу содержания интеллектуально-личностного ресурса как комплекса детерминант субъекта развития. В ней рассматриваются содержание понятия, структура, модель интеллектуально-личностного ресурса и специфика его характеристик во взаимосвязи с проблемами одаренности в рамках теорий и моделей отечественной и зарубежной психологии.

В главе сделан акцент: на обобщенных ресурсных механизмах, обеспечивающих эффект преобразования способностей в одаренность; формировании функциональной метасистемы одаренности как ресурса достижения субъектом незаурядных результатов деятельности; совокупности индивидуальных (особых) свойств, создающих платформу одаренности; компетентности как ресурсной интегративной характеристике особого типа, обуславливающей успешность личности.

Вторая глава посвящена теоретическому изучению признаков одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса, а также предпосылок их дихотомического проявления. С одной стороны, получены основания положительно-направленного процесса интеграции интеллектуально-личностных способностей и возможностей, формирования компетентности, одаренности и успешности как маркера эффективности, достижений и благополучия личности. С другой стороны, получены результаты для максимального внимания со стороны дальнейших теоретических и эмпирических исследований: речь идет о противоречиях, эффектах инверсии и нелинейности/диссинхронии развития интеллектуально-личностного ресурса молодежи

Третья глава посвящена обобщению научных эмпирических сведений о признаках одаренности, тенденций и закономерностей их проявлений в структуре интеллектуально-личностного ресурса. Акцент сделан на результатах изучения инструментального, мотивационного и интегративного аспектов одаренности в структуре взаимосвязи компонентов интеллектуально-личностного ресурса: когнитивно-смыслового и интенционального, когнитивно-смыслового и регулятивного, интенционального и регулятивного, когнитивно-смыслового и интенционального, когнитивно-смыслового и регулятивного.

В главе также представлены результаты изучения интегративного аспекта одаренности в содержании интеллектуально-личностного ресурса. Обоснованы интегративные признаки одаренности в кристаллизованном центре («особенное») интеллектуально-личностного ресурса. Описаны результаты, характеризующие признаки интеграции интеллектуально-личностного ресурса, развития компетентности, одаренности и успешности как кульминационного эффекта развития. Уделяется внимание вероятности возникновения эффектов расщепления признаков одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса.

Таким образом, в монографии представлены дескрипторы компетентности, одаренности и успешности, в содержании интеллектуально-личностного ресурса субъекта – ресурса достижения незаурядных результатов деятельности.

ГЛАВА 1. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС И ОДАРЕННОСТЬ

1.1. Понятие, структура, модель интеллектуально-личностного ресурса

В настоящее время актуальность проблемы интеллектуально-личностного ресурса (ИЛР) как интегрированной формы ресурса субъекта развития не вызывает сомнения, особенно в аспекте одаренности. Существующие подходы и понимание этого концепта отражают многообразие позиций и взглядов на содержание данной проблематики. Теоретический анализ показал, что можно выделить три основных направления в исследовании интеллектуально-личностного ресурса, которые условно можно обозначить как адаптационный подход, деятельностный/результативный подход и ресурсно-развивающий (рис. 1).

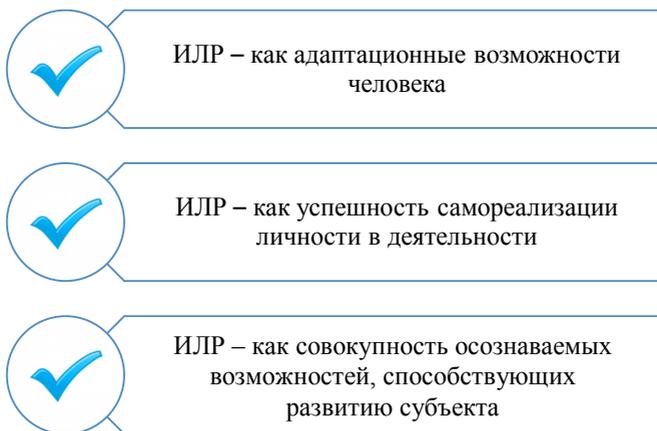


Рис. 1. Подходы к пониманию интеллектуально-личностного ресурса

В рамках первого исследовательского направления интеллектуально-личностный ресурс рассматривается *как адаптационные возможности человека*, т.е. как способность адаптироваться к различным, в том числе и трудным жизненным ситуациям, путем поиска эффективных способов их преодоления с опорой как на когнитивные способности (например, понятийный и ментальный опыт), так и на личностные особенности (преобла-

дающие копинг-стратегии, жизнестойкость, саморегуляцию и т.п.). Условно этот подход можно обозначить как «адаптационный».

В этом контексте интеллектуально-личностный ресурс понимается как диапазон адаптивных возможностей человека, его способность преодолевать ранее не известные или достаточно серьезные трудности, способность адекватно реагировать на различные стимулы внутренней и внешней среды, т.е. устойчивость человека к факторам и обстоятельствам различного генеза. Основная идея, которая лежит в основе такого понимания интеллектуально-личностного ресурса, заключается в том, что, «толчком» к его актуализации выступает проблемная, нестандартная, трудная жизненная или экстремальная ситуация (И. В. Ткаченко, Ф. Е. Василюк, А. Г. Маклаков, В. В. Антипова и др.). Такие условия раскрывают возможности человека, глубину и объем его возможностей. Если обобщить спектр переменных, представляющих интеллектуально-личностный ресурс с точки зрения адаптационных возможностей, то к ним можно отнести: характеристики совладающего поведения субъекта (Т. Л. Крюкова, М. А. Сапоровская, С. А. Хазова, Е. В. Куфтык, Е. В. Битюцкая и др.), особенности психической регуляции (Л. В. Куликов) и саморегуляции (В. И. Марасанова), специфику механизмов психологической защиты (Ф. Е. Василюк, А. М. Штыпель); нервно-психическую устойчивость (Т. В. Корнилова, М. Н. Юртаева); уровень социального и эмоционального интеллекта (И. Н. Андреева, Д. Гоулман, И. Н. Леонов, Д. В. Люсин, А. С. Петровская и др.) и т.п. Все эти переменные обеспечивают успешность адаптации к трудным и экстремальным ситуациям, а также скорость восстановления психического равновесия.

В качестве примера приведем данные эмпирического исследования (Т. В. Эксакусто, А. А. Долгачев), в котором был изучен такой параметр интеллектуально-личностного ресурса, как самоотношение (переменная когнитивно-смыслового компонента) и его связь с выбором копинг-стратегий. Обнаружено, что люди с благоприятным самоотношением используют такие копинг-стратегии, как самоконтроль, принятие ответственности, планирование решения проблемы и конфронтации, характеризующиеся адаптивной напряженностью. Для молодых людей с неблагоприятным самоотношением более, чем для молодых людей с благоприятным самоотношением, характерно избегание трудностей, пассивность, неверие в эффективность собственных действий, убежденность в том, что невозмож-

но повлиять на ход событий и контролировать их (что в целом характеризует человека с личностной беспомощностью). Обнаружено также, что использование стратегий, направленных на активное преодоление трудной ситуации, способствуют благоприятному самоотношению, а использование неадаптивных эмоционально-ориентированных копинг-стратегий являются причиной неблагоприятного самоотношения. В свою очередь, чем более благоприятное самоотношение, тем более люди склонны использовать активные проблемно-ориентированные копинг-стратегии, и тем в меньшей степени – эмоционально-ориентированные. Выявлено, что люди с благоприятным самоотношением отличаются значительно более высоким уровнем общей жизнестойкости, вовлеченности, контроля и готовности к принятию риска, чем молодые люди с неблагоприятным самоотношением. Это говорит о том, что для них характерна более высокая устойчивость в стрессовых ситуациях, они чаще получают удовольствие от своей деятельности, обладают уверенностью в том, что борьба позволит изменить проблемную ситуацию и в том, что происходящие события способствуют их развитию посредством знаний и получаемого опыта, позитивного или негативного.

В рамках другого исследования (Я. А. Рьльщикова, Т. В. Эксакусто, 2011), было показано, что высокая осмысленность жизни, гармоничность и сбалансированность ценностно-смысловой сферы, позитивное мышление (оптимистический настрой на события), стремление человека к своим целям, самосовершенствованию и контроль над происходящими событиями (переменные составляющие интеллектуально-личностный ресурс), в конечном итоге определяют способность человека справляться с трудностями, защищенность от различного рода угрожающих влияний и способствуют формированию высокой психологической безопасности. Было также выявлено (Морозова К. А., Эксакусто Т. В., 2011), что субъектам с оптимистическим атрибутивным стилем (стиль объяснения событий как переменная интеллектуально-личностного ресурса) в достоверно большей степени свойственно преобладание терминальных ценностей над инструментальными, а также направленность на развитие и самостоятельность. Статистически достоверно выявлена более высокая осмысленности жизни, готовность к преодолению трудных жизненных ситуаций, выбор более конструктивных копинг-стратегий (поиск информации, поиск социальной поддержки) у оптимистов, по сравнению с субъектами с пессимистическим атрибутивным стилем (преобладающая копинг стратегия – избегание).

Данные результаты указывают на высокую структурированность представлений об окружающем мире, присущую субъектам с оптимистическим атрибутивным стилем, а также на наличие четких образов желаемых результатов, иерархичность ценностей и жизненных целей, устойчивость к неблагоприятным воздействиям.

Нужно подчеркнуть, что данный «адаптационный» подход к определению интеллектуально-личностного ресурса открывает перспективы рассмотрения ресурса как возможности человека к преодолению любых даже самых сложных ситуаций, однако с другой – ограничивает возможность рассмотрения ресурса с позиции саморазвития, рефлексии и самореализации личности/субъекта.

Второе направление в исследовании интеллектуально-личностного ресурса основывается на **успешности самореализации личности в той или иной деятельности**, поэтому условно его можно назвать деятельностным подходом. При этом нужно уточнить, что в некоторых исследованиях он связывается с успешностью в различных областях деятельности, осуществляемых в контексте жизни в целом. Как правило, в рамках данного подхода проводится анализ когнитивно-личностных особенностей, способностей и навыков, способствующих осуществлению различных видов деятельности: учебной и профессиональной деятельности (В. А. Бодров, Т. Л. Крюкова, В. И. Моросанова), в ситуации потери работы (А. К. Осницкий), в разных формах индивидуального кризиса занятости (А. Н. Демин), бедности (К. Муздыбаев) и т.п.

Так, например, в проведенном *авторами* данной монографии исследовании (И. А. Кибальченко, Т. В. Эксакусто, 2013–2015) [84, 87] было показано, что люди, склонные к предпринимательской деятельности (т.е. имеющие соответствующий потенциал, в большей или меньшей степени отвечающий требованиям данной профессиональной деятельности), обладают интегрированной совокупностью способностей, свойств и особенностей, относящихся как к интеллектуальной сфере, так и к личностной. Другими словами, эффект успешности предпринимательской деятельности обеспечивается склонностью к лидерству, развитыми организаторскими способностями, ответственностью, коммуникативной компетентностью, а также аналитическими способностями, независимостью и оригинальностью мышления, умением точно формулировать и излагать свои мысли, решать логические задачи, генерировать новые идеи [248].

Полученные результаты подтверждаются целым рядом исследований успешности предпринимательской деятельности, где показано, что успешные предприниматели верят в себя и свои убеждения, имеют развитые социальные представления, имеют способность к успешному взаимодействию и быстро адаптируются к новым обстоятельствам [233]. Для них характерен перфекционизм, склонность к риску, решительность, уверенность в себе, постоянство, честность, надежность, лидерство, способность обучения на ошибках, оптимизм, эгоцентризм, креативность, толерантность к неопределенности, гибкость мышления, полинезависимость и т.п. [260].

В исследовании, посвященном влиянию эмоционального интеллекта на эффективность взаимодействия в диаде стилист-клиент, было обнаружено (И. И. Захарова, Т. В. Эксакусто), что у мастеров-стилистов с тенденцией к высокому эмоциональному интеллекту по сравнению с мастерами-стилистами с тенденцией к низкому эмоциональному интеллекту количество интеракций в отношениях с клиентами (активность в общении, попытки предугадать действия клиента) достоверно выше. Стратегии взаимодействия также отличаются. Уровень проявления интеракций в зоне позитивных эмоций в группе мастеров с тенденцией к высокому эмоциональному интеллекту достоверно выше. При этом стратегию взаимодействия в *области негативных эмоций (ориентации на задачу)* мастера-стилисты группы с тенденцией к низкому эмоциональному интеллекту используют достоверно чаще. Мастера с тенденцией к высокому эмоциональному интеллекту достоверно чаще: демонстрируют солидарность по отношению к партнеру, разряжают напряжение, умеют ориентировать и информировать партнера, способны просить партнера по общению высказать свое мнение, выразить свои чувства и эмоции. Клиенты мастеров с тенденцией к высокому эмоциональному интеллекту довольны качеством услуг и взаимодействием с мастером достоверно больше, чем клиенты мастеров с тенденцией к низкому эмоциональному интеллекту. Среди клиентов мастеров с тенденцией к высокому эмоциональному интеллекту клиенты достоверно выше ценят понимание мастером потребностей и пожеланий клиента, профессионализм и компетентность мастера, искренность в общении с мастером и внимательность к запросам клиента.

Большой спектр исследований в рамках данного подхода посвящен успешности учебной деятельности, где также отмечается важность интеграции интеллектуально-личностных переменных в обеспечении эффек-

тивности обучения учащихся. Так, в ряде исследований, направленных на изучение особенностей обучения школьников и подготовки специалистов в разных областях профессиональной деятельности (А. В. Карпов, М. М. Кашапов, Н. А. Лызь, Е. Ю. Савин, Н. В. Гафурова и др.), подчеркивается потребность современного общества в интеллектуально-личностной подготовке детей и молодежи с опорой на их интеллектуальные возможности и личностные особенности. Н. П. Локалова и Л. И. Никонова в своем исследовании эффективности развития готовности к школе отмечают необходимость воздействия на интеграцию личностных и когнитивных особенностей дошкольников. Отмечается, что эффективность подготовленности к школьному обучению возможна при комплексном воздействии на когнитивное и личностное развитие: решение задач и выполнение заданий происходит на фоне доброжелательного, диалогического взаимодействия взрослого с детьми и детей друг с другом [117]. Теоретические исследования, проведенные авторами данной монографии, показали, что учебная успешность зависит от множества интеллектуальных и личностных переменных: время реакции, хронотип, характеристики внимания [43], темперамент и свойства нервной системы [148], когнитивный стиль, познавательная позиция [195], интеллектуальная гибкость [292], тревожность [10], мотивация, самооценка [141], атрибутивный стиль, коммуникативная компетентность, стиль и технологии обучения и др.

Одной из переменных, объединяющей в себе и когнитивные, и личностные особенности, является самооценка обучения как самопрезентации интеллектуальной успешности, отражающей влияние имплицитной теории на образ Я применительно к учебной деятельности [261, 270]. Обуславливая во многом представления о собственных возможностях, она является во многом основой оценки жизненной самооффективности и успешности. Немногочисленные исследования показывают, что можно выделить отдельные предикторы, корреляты и факторы самооценки обучения. Обнаружено, что высокие показатели самооценки обучения положительно связаны с уровнем осознанной саморегуляции [141]. Люди с высокими показателями относят себя к категории успешных. Они выбирают и используют более эффективные метастратегии обучения, навыки саморегуляции и рационального использования учебного времени. Высокая самооценка обучения положительно связана с профессиональными и учебно-познавательными мотивами [141]. Показано, что мотивационные процессы влияют на приоб-

ретение, передачу и использование учащимися знаний и навыков, на их самооценку обучения [246].

Самооценка успехов в учебе положительно коррелирует с добросовестностью: чем больше учащийся оценивает себя как дисциплинированного и исполнительного, тем более высокий показатель самооценки обучения он демонстрирует [315]. Высокий показатель корреляции самооценки обучения обнаруживается с академическими достижениями и средним баллом успеваемости [269]; а также с критическим мышлением (средний или умеренный уровень критического мышления связан с адекватно-высокой академической Я-концепцией) [174, 277, 279].

Обнаружено также, что с самооценкой обучения студентов положительно связана самооценка интеллекта и внешняя оценка интеллекта личности группой [261, 270].

Она связана также с социальными и межличностными отношениями [29, 300], а влияние на нее могут оказывать толерантность к неопределенности, интуитивная способность и готовность к риску.

Продолжая рассмотрение работ по детерминантам учебной успешности, нужно отметить большое множество исследований, доказывающих ее устойчивую связь с когнитивными и интеллектуальными переменными.

В качестве детерминирующего когнитивного фактора учебной успешности и эффективности выступает принятие имплицитных теорий интеллекта и личности. В частности, К. Двек обнаружила, что образ мышления учащихся – то, как они воспринимают свои способности, – играет ключевую роль в их мотивации и достижениях. Она показала, что, студенты, которые считали, что их интеллект можно развить (установка на рост), превосходят в академической успешности тех, кто считал, что их интеллект фиксирован (установка на данность) [246. С. 63]. Обнаружено, что для студентов, которые имеют ориентацию на обогащение своего интеллекта, в большей степени характерна готовность к саморазвитию. Они готовы преодолевать трудности и решать проблемы, заинтересованы в приобретении знаний в противовес получения лишь отметок. Те же студенты, для которых не свойственна интенция на развитие интеллекта, ценят легкость успеха, стремятся к превосходству и избеганию неудач [140].

Обнаружено, что общие (интеллект, креативность) [236] и частные когнитивные предикторы (скорость переработки информации, рабочая память, мышление, внимание, речь, фонологическая осведомленность) обу-

словливают академическую успешность на ранних и последующих этапах образования, способность к установке логических связей, умение выделять главное и второстепенное [110, 144]. Так, например, показано, что в ситуации решения адекватно сложных школьных заданий высокий уровень развития когнитивных способностей и высокая потребность в познании способствуют внутренней мотивации и вовлеченности в учебу, успешности обучения учащихся [273].

Одними из важнейших предикторов учебной успешности являются интеллектуальная гибкость/«открытость» и интеллектуальная подвижность (fluid intelligence). Так, например, интеллектуальная гибкость определяет эффективность выполнения заданий разного уровня сложности и будущие жизненные цели [292]. А подвижный интеллект (в том числе невербальный подвижный интеллект) влияет на проявление творчества при опосредованном влиянии полинезависимости (как когнитивного стиля), что соответственно может определять успешность обучения [240, 278].

Еще одним предиктором учебной успешности выступает интеллектуальная активность как показатель включенности и удовлетворения от интеллектуальной деятельности. Показано, что высокая интеллектуальная активность способствует высокой учебной успешности в гуманитарных и языковых дисциплинах (но не по математике или стандартизированным тестам) [257].

Важно отметить, что интеллектуальные особенности как предикторы академической успеваемости являются важнейшими прогностическими маркерами, которые по мере взросления ребенка позволяют делать все более точные прогнозы успехов в учебной деятельности. При этом опираться в прогнозе на уровень развития только лишь интеллекта, креативности и других когнитивных процессов, достаточно сложно и не всегда оправдано [53]. Это приводит к необходимости рассмотрения и личностных предикторов учебной успешности.

Спектр не когнитивных (личностных) переменных достаточно широк. Так обнаружено, что успешность обучения старшеклассников связана с регулятивными универсальными учебными действиями: целеполаганием, анализом ситуации, планированием, самоконтролем, коррекцией и волевыми усилиями (Драчева, 2015). Показано также, что существует последовательная положительная связь мотивации обучения, добросовестности, а также факторов Большой пятерки (экстраверсия, уступчивость, сознатель-

ность, эмоциональная устойчивость и открытость опыту) с академической успеваемостью [228, 242].

Потенциальным предиктором учебной успешности может стать самооценка личности [308] и значимое позитивное возможное «Я» (его параметрами являются: время, уделяемое размышлениям; актуальные стратегии достижения и т.п.), которое связано с мотивацией саморазвития и обуславливает высокую мотивацию достижения в академической сфере [23]. К личностным предикторам учебной успешности относят также уровень тревожности (личностной и ситуативной) [10], жизнестойкость [113, 141], учебно-познавательную мотивацию [251], самоэффективность и саморегуляцию [268] и др.

Несмотря на некоторую разрозненность (отсутствие системности и комплексного подхода) в изучении интеллектуальных и личностных предикторов учебной успешности, можно предположить, что наиболее перспективным является подход, направленный на интеграцию этих переменных. Именно совокупность интеллектуально-личностных особенностей/ресурсов (опыт, и на его основе постановка и корректировка целей, осознание своих способностей), а не отдельно выявленные переменные определяют качество академической успеваемости и учебную успешность в целом. Данные, полученные в отдельных (единичных) исследованиях, подтверждают целесообразность такого подхода [238, 242, 262, 315]. Системообразующим/стержневым фактором в таком подходе становятся ментальные репрезентации, представления человека. Взаимосвязанные с интеллектуально-личностными особенностями человека, формируясь в процессе всей жизни и представляя собой сложившуюся картину мира, социума и самого себя, ментальные репрезентации являются важнейшим прогностическим показателем успешности потенциальной и актуальной [195].

Ментальные репрезентации во многом могут определять эффективность актуализации успешности в различных видах деятельности [297, 298].

Еще одно направление в изучении интеллектуально-личностного ресурса – рассмотрение его **как совокупности осознаваемых возможностей, способствующих развитию субъекта**. В данном контексте интеллектуально-личностный ресурс выступает тем ресурсом, который позволяет человеку не только справляться с трудными ситуациями, проявлять успешность в том или ином виде деятельности, но и одновременно идти по пути

обогащения ресурса, развития самосознания и достижения человеком более высоких, незаурядных результатов. Именно в этом контексте интеллектуально-личностный ресурс может рассматриваться как основа одаренности человека. Это направление можно считать одним из самых перспективных в силу того, что здесь раскрываются способности личности, позволяющие идти по пути саморазвития и самосовершенствования. Представляется, что именно этот подход дает возможность интегрировать многообразие взглядов на интеллектуально-личностный ресурс, т.е. представить его интегральной целостной характеристикой субъекта. Другими словами, в данном контексте интеллектуально-личностный ресурс – это комплекс психологических свойств, дающий человеку возможность принимать решения и регулировать свое поведение, учитывая и оценивая ситуацию; реализовывать свои возможности и способности, достигая высоких результатов в отдельных видах деятельности и успешности во всех сферах жизни.

В рамках данного направления можно выделить исследования, проведенные Е. А. Сергиенко, которая вводит понятие «индивидуальные ресурсы». Данный семантический конструкт включает в себя особенности интеллектуальных и когнитивных способностей, которые обеспечивают анализ и упорядочивание информации, поступающей из внешней и внутренней среды, способствуют созданию ментальных моделей ситуаций и событий [163]. При этом индивидуальный ресурс включает три подсистемы контроля поведения: когнитивный контроль; эмоциональный контроль; произвольный/волевой контроль, которые отражают неразрывность, единство и интегрированность интеллектуальных и личностных процессов [163].

Анализ дальнейших исследований, проведенных в поле изучения интеграции интеллектуального и личностного ресурсов как совокупности осознаваемых возможностей, позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, интегративный интеллектуально-личностный ресурс обеспечивает комплекс функциональных новообразований как совокупность ресурсных детерминант, способствующих развитию субъекта, развитию его компетентности.

Во-вторых, интеллектуально-личностный ресурс обеспечивается самим процессом онтогенеза, что в результате способствует переходу на новый уровень развития субъекта.

В-третьих, находясь на определенном этапе собственного развития, в наивысшей его точке, человек задействует свой интегрированный интел-

лектуально-личностный ресурс в решении широкого круга жизненных задач (преодоление неопределенности, принятие решения, выбор совладающих стратегий и т.п.), что способствует приобретению нового, в том числе творческого, опыта и переходу на новый уровень развития своего потенциала и компетентности [86].

В табл. 1 представлена попытка систематизировать исследования, доказывающие обозначенные выводы.

Таблица 1

**Исследования интеллектуально-личностного ресурса,
отражающие его специфику**

№ п/п	Тезис/заключение	Содержание исследования	Автор/авторы исследования
1.	Интеллектуально-личностный ресурс как обеспечение комплекса новообразований, совокупность ресурсных детерминант	Определены переменные, входящие в структуру интеллектуально-личностного потенциала, который, с одной стороны, оказывает влияние на эффективность инновационной деятельности субъектов, а с другой – становится условием для актуализации такой деятельности. Такими переменными являются: мотивационно-творческая направленность (стремление к лидерству, креативность, стремление к риску), профессиональные способности к осуществлению инновационной деятельности (способность к созданию авторской концепции, технологии деятельности, способность к планированию экспериментальной работы), индивидуальные особенности личности (темп творческой деятельности) [106]	О. А. Крысанова, С. Р. Яголковский
2.	Онтогенез как механизм развития интеллектуально-личностного ресурса, способствующий переходу на новый уровень развития	Обнаружено, что интеллектуально-личностные ресурсные отношения сопровождают субъекта на разных возрастных этапах, способствуя привлечению и созданию новых ресурсов. В этом процессе ведущая роль принадлежит активному и рефлексизирующему субъекту, чьи интеллектуально-личностные ресурсы являются потенциалом личностного роста и развития субъекта, преодоления деформаций и трудностей [80]	М. М. Кашапов, Ю. В. Пошехонова

№ п/п	Тезис/заключение	Содержание исследования	Автор/авторы исследования
3.	Интеллектуально-личностный ресурс как детерминанта приобретения нового опыта и перехода на новый уровень развития	Вводится понятие «динамические регулятивные системы» (ДРС). ДРС представлены иерархией разноуровневых процессов и включают когнитивные и эмоционально-личностные составляющие, «объединение» (взаимосвязь) которых способствует эффективности принятого решения, целеполагания и адекватности выбора коппинг-стратегий в заданных условиях. Отмечается, что в регуляции любого выбора человека (рационального, личностного, морального) интеллектуальный и личностный потенциалы функционируют в единстве и взаимосвязи друг с другом. Этот единый потенциал следует рассматривать в контексте интеграции ресурсов (мотивационных, когнитивных, регуляционных и т.п.), которые дают возможность оценки ситуации с разных позиций [99]	Т. В. Корнилова
		Ведущую роль в интеграции интеллектуально-личностного ресурса играют концептуальные способности, так как благодаря категоризации, объяснению и интерпретации субъект управляет собственными ресурсами и проектирует новые ресурсы. Человек концептуализирует позитивные эффекты в жизни и в разных видах деятельности, проявляя свое «конструктивное начало» [73], что способствует интеграции разных форм опыта (познавательного, ментального, субъектного и др.), структурирует ресурсы в процессе их активации и способствует переходу на более высокий уровень развития личности [85]	Е. В. Волкова, С. А. Калашникова, И. А. Кибальченко, М. А. Холодная и др.

№ п/п	Тезис/заключение	Содержание исследования	Автор/авторы исследования
		Интегрированный интеллектуально-личностный ресурс способствует преодолению неопределенности человеком: эмоциональный интеллект во взаимосвязи с толерантностью к неопределенности, с интуитивными способностями и креативностью оказывает влияние на возможность выбора ориентира, появление уверенности (преодоление растерянности в ситуации), выбор альтернативы и активизацию поведенческой активности, что обеспечивает появление нового опыта и нового этапа развития [124, 135, 136]	Е. М. Павлова, Т. В. Корнилова; Н. С. Малинина

Обобщая, по сути, все подходы к пониманию интеллектуально-личностного ресурса, но делая приоритетным ресурсно-развивающий, авторская позиция к определению данного конструкта будет следующей. Под интеллектуально-личностным ресурсом мы будем понимать осознаваемую возможность (интеллектуальную и личностную), используемую в различных обстоятельствах и ситуациях и проявляющуюся в успешности человека как субъекта своего жизненного пути [86]. В таком случае понятие ресурса приобретает практическую интеллектуально-личностную значимость для развития каждого субъекта и его компетентности.

Проведенный авторами теоретический и эмпирический анализ позволяет предложить в качестве концептуальной модели интеллектуально-личностного ресурса, отражающей механизм взаимодействия дифференциально-интегрированных форм ресурса отдельные выделенные компоненты: когнитивно-смысловой, регулятивный и интенциональный.

В процессе теоретического анализа был выделен целый спектр элементов интеллектуально-личностного ресурса. В связи с этим, обнаруженные характеристики компонентов интеллектуально-личностного ресурса, были систематизированы в виде блоков дескрипторов интеллектуально-личностного ресурса субъекта, соответствующих трем структурным элементам. Проведенный теоретический анализ показал, что можно систематизировать и описать достаточно большое количество предикторов интел-

лектуально-личностного ресурса в соответствие с его каждым компонентом: *когнитивно-смысловым, регулятивным, интенциональным* (рис. 2).



Рис. 2. Предикторы интеллектуально-личностного ресурса в соответствии с тремя его компонентами

Таким образом, можно заключить, что, несмотря на ограниченность исследований в проблемном поле интеллектуально-личностного ресурса, как особого образования, условно можно выделить несколько подходов: адаптационный, деятельностный/результативный подход и ресурсно-развивающий. В каждом из подходов отражается специфический взгляд на природу и возможности интеллектуально-личностного ресурса субъекта. Так в адаптационном подходе делается акцент на способности человека преодолевать трудные жизненные ситуации, адаптироваться к заданным обстоятельствам с опорой на свои интеллектуально-личностные особенности (эмоциональный интеллект, самоотношение /рефлексивную самооценку, атрибутивный стиль и т.п.). В деятельностном подходе внимание уделяется результирующим способностям человека, проявляющимся в каком-либо виде деятельности (учебной, трудовой, профессионально-специфической). В этом контексте интеллектуально-личностный ресурс понимается как комплекс способностей и возможностей человека, позволяющий ему быть успешным во взаимодействии с другими, в учебной дея-

тельности; эффективно решать задачи предпринимательской деятельности и т.п. С позиции ресурсно-развивающего подхода интеллектуально-личностный ресурс представляется как интегрированный комплекс интеллектуальных и когнитивных способностей и личностных характеристик, отражающих их единство и неразрывность, что обеспечивает не только эффективное «функционирование» человека как субъекта своей жизни, но и его последовательное развитие с обретением признаков «действительной субъектности». Авторский подход к пониманию интеллектуально-личностного ресурса заключается в попытке объединить различные интерпретации этого образования, сделав акцент при этом на его отрефлексированности и интегрированности. Такой комплексный подход позволяет подчеркнуть целостность интеллектуальных и личностных ресурсов как результата формирования функциональных новообразований, способствующих одаренности человека, его успешности и развитию субъектности.

1.2. Специфика характеристик интеллектуально-личностного ресурса

Когнитивно-смысловой компонент интеллектуально-личностного ресурса представляет собой структурированную совокупность когнитивно-смысловых образований, обеспечивающих (дифференцированно и интегрированно) смысловой план познания, смысловое мышление в процессе синергии личностных смыслов и когнитивных образований [86]. Основной функцией этого компонента выступает когнитивная оценка и переработка информации об имеющихся ресурсах (как внешних, так и внутренних) и условиях, на основе чего происходит смысловая ориентировка на интеллектуально-личностное саморазвитие и развитие субъектности. Другими словами, когнитивно-смысловой компонент способствует ориентации и рефлексивной оценке существующих условий и обстоятельств, выбору способов действия и решения различных задач (в том числе трудных и проблемных). В этом контексте рефлексивная самооценка является одним из важнейших параметров этого компонента. Когнитивно-смысловой компонент представлен достаточно большим кругом интеллектуально-личностных переменных, которые способствуют отражению в сознании субъекта результата овладения теми или иными знаниями и их значимости. Рассмотрим некоторые из них.

Рефлексивная самооценка

Рефлексия как важнейший элемент когнитивного компонента интеллектуально-личностного ресурса может рассматриваться дифференцированно и интегрированно. С позиции дифференциации можно выделить несколько ее разновидностей: интеллектуальную, личностную и социальную (рис. 3). (Важно отметить, что это один из вариантов выделения разновидностей рефлексии, так как существуют попытки выделить эмоциональную, интуитивную, коммуникативную, экзистенциальную и др. виды) [161, 170, 171].

Однако при этом важно подчеркнуть, что как переменная когнитивного компонента интеллектуально-личностного ресурса она должна и будет рассматриваться нами интегрированно в аспекте рефлексивной самооценки. Осознание субъектом себя, своих особенностей и возможностей, способностей и поведенческих паттернов, своей деятельности представляет собой мыследеятельностный и чувственно-переживаемый процесс, другими словами – особый рефлексивно-оценочный процесс.

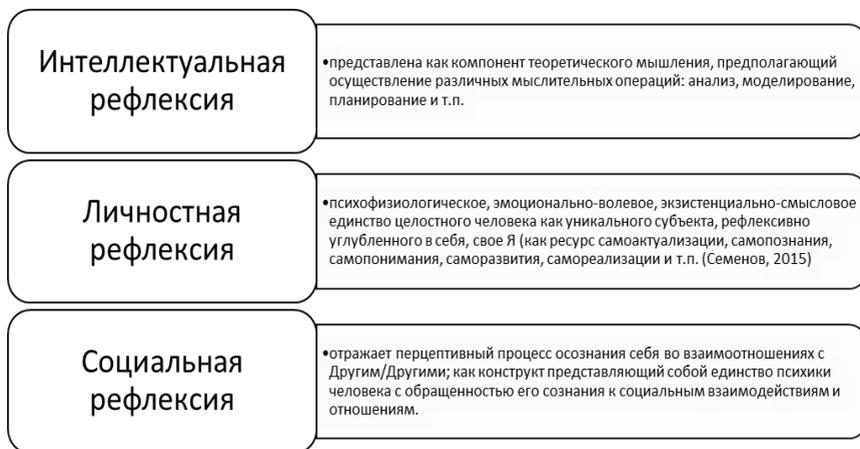


Рис. 3. Виды рефлексии в дифференцированном подходе

Именно он и составляет основу рефлексивной самооценки. Для рефлексивной самооценки характерны: адекватность, осознанность, неконфликтность и, наконец, рефлексивное замыкание. Она осуществляется в отношении к самому себе и во взаимосвязи с собственными когнитивными

структурами и смыслами. Можно сказать, что такая рефлексия ориентирована на обращение к целостному образу «Я» (как доступному жизненному ресурсу), на извлечение внутренней смысловой опоры, необходимой в различных жизненных обстоятельствах различного генеза (в том числе в трудных ситуациях, ситуациях неопределенности, кризиса и т.п.) [161]. Осознание процесса оценивания изменяет представление субъекта о самом себе, своем опыте, своем ресурсе. Его содержанием является сформированность рефлексивной самооценки. Важно отметить, что рефлексия (и соответственно рефлексивная самооценка) тесно связана с целеполаганием и смыслообразованием личности, что подтверждается многочисленными философскими и психологическими исследованиями [161]. Как отмечает И. Н. Семенов: «Продуктивность рефлексии состоит в актуализации, порождении, перестройке и развитии смыслов как регуляторов поведения и деятельности, сознания и мышления, эмоций и переживаний, чувств и волевых актов» [161, С. 27]. Другими словами, рефлексия представляет собой смысловую переработку уже произошедших событий, фактов, действий для понимания себя и своего отношения к свершившемуся с целью смыслового извлечения уроков и изменения (в случае необходимости) своего поведения в контексте проектирования собственного будущего [160]. При этом рефлексия и рефлексивная самооценка самым тесным образом связаны с продуктивностью творческого мышления/креативностью. Ниже будут рассмотрены эти переменные (смыслы и креативность), однако гипотетически можно заключить, что места пересечений этих переменных позволяют говорить об интеграции отдельных элементов интеллектуально-личностного ресурса, что, вероятно, является основой проявления одаренности человека.

Понятийные способности

Ведущую роль среди когнитивных способностей разного типа играют *понятийные способности*, структура которых также достаточно неоднородна. Традиционно [194, 201, 203] принято выделять три вида понятийных способностей: семантические, категориальные, концептуальные (рис. 4).

Все три вида понятийных способностей выступают своеобразными индикаторами одаренности. Так, семантические способности отражают возможность человека обозначать действительность посредством речевых знаков и символов, проявляя содержательность и «наполненность» тезауруса. Соответственно у одаренных людей (например, литературно) семан-

тические способности проявляются в виде развитой речи, чувства формы и богатого воображения.

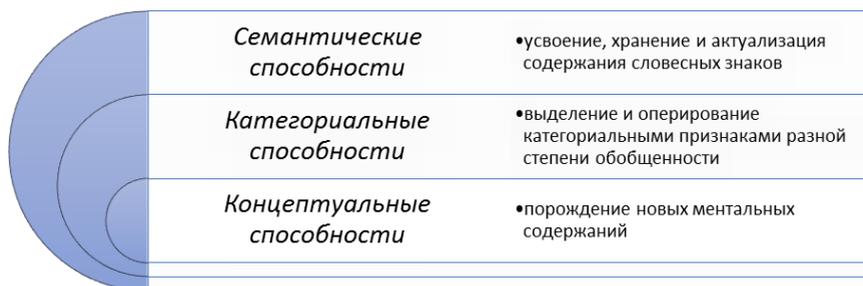


Рис. 4. Структура понятийных способностей

Категориальные способности проявляются в возможности человека находить различные признаки семантических конструкторов (слов/категорий), т.е. это способность относить объект/конструкт к определенной категории. При этом высокий уровень развития категориальных способностей предполагает возможность дифференцировать видовые и родовые признаки в содержании понятия/категории; устанавливать соотношение между понятием и его маркерами (идентификаторами); обобщать понятия; формировать «прототипы» понятий (категорий); осуществлять понятийную категоризацию понятий. С точки зрения одаренности – категориальные способности будут проявляться в высокоразвитом умении выделять общий существенный признак в ряду различающихся объектов и выбирать адекватную обобщающую категорию (категориальное обобщение) [202].

Концептуальные способности относят к так называемому «порождающему» типу интеллектуальных способностей. Это особые психические свойства, которые способствуют появлению (зарождению) новых ментальных значений и содержаний, сгенерированных на основе существующих индивидуальных знаний и внешних обстоятельств (условий) и обеспечивают продуктивность процессов концептуализации [195]. Концептуальные способности определяются по различным критериям: понимание текста и прогнозирование в ходе чтения, выявление скрытых/неочевидных призна-

ков и закономерностей различных событий, способность интерпретации, генерация новых идей и представлений [195].

Концептуальные способности за счет концептуализации (категоризации, объяснения, интерпретации и т.п.) происходящего позволяют субъекту управлять собственными ресурсами (прогнозировать их расход и восстановление, оценивать эффективность их вложения) и «открывать» новые ресурсы [191]. Способность к концептуализации играет особую роль в системе ментальных ресурсов: она обеспечивает адекватную когнитивную оценку ситуации, позволяет находить новые пути решения проблемы и совладания с трудными жизненными ситуациями, создавать и привлекать новые ресурсы, в том числе наделять ресурсным значением свои психические качества и объекты внешней среды [197].

Когнитивная система функционирует на уровне оценки личных и социальных взаимоотношений, а также отношения к самому себе. Так, например, обратная информация из социальной среды об успешности в работе может привести к снижению самооценки [191]. На этапе когнитивного оценивая ситуации с точки зрения ее разрешения/преодоления происходит одновременная оценка своих возможностей, формируется представление о достаточности/недостаточности, возможности/невозможности мобилизации своих ресурсов [191]. На сегодняшний день существует достаточно обширная доказательная база влияния когнитивной оценки на исход ситуации и состояние человека. Как отмечается [288], способ, которым человек оценивает ситуацию, может быть более важным для психологического благополучия, чем фактическое присутствие стресса. Когнитивная оценка является центральной для процессов стресса и его преодоления, поскольку она определяет, то как событие воспринимается и, следовательно, действует как важный посредник между событием и результатом [288]. Когнитивная интерпретация переживания, как «стрессового», имеет решающее значение с точки зрения оценки, объяснения событий и поиска стратегий выхода из сложившихся обстоятельств. Чем более неблагоприятно человек оценивает ситуацию (как угрожающую), тем хуже его адаптация к ней, тем менее конструктивными являются стратегии выхода из нее [293].

Таким образом, процесс концептуализации является одним из ключевых ресурсов, позволяющих в процессе когнитивной оценки ситуации строить более дифференцированную и объективную ментальную репрезентацию актуальной ситуации, отражая ее релевантные характеристики, а

также оценку своих собственных возможностей [191]. Способность к концептуализации заключается и в том, что она регулирует и управляет ресурсами человека, способствует оценке их эффективности, их использования, тем самым повышая продуктивность функционирования системы ресурсов и сохраняя ее устойчивость. За счет осмысления и концептуализации опыта происходит открытие субъектом новых ресурсов [197].

Интеллект, социальный и эмоциональный интеллект

Уровень интеллекта, интеллектуальная компетентность являются очевидными составляющими когнитивно-смыслового компонента интеллектуально-личностного ресурса человека. Достаточно широкое проявление интеллектуальных способностей можно конкретизировать в таких их проявлениях, как степень овладения механизмами алгоритмизации мышления (алгоритмическая компетентность); способность к обобщению и систематизации предметных знаний, к поиску аналогий, наравне со способностью к построению логических умозаключений (индуктивная и дедуктивная компетентность); способность кодировать и декодировать речевую информацию (языковая компетентность) и т.п.

Интеллектуальная деятельность и ее успешность (а также внутренний локус контроля, стремление к разнообразному опыту) способствует саморазвитию и развитию способностей человека [209, 227, 229], оказывает влияние на развитие профессионального мышления [111], интенсивность самопринятия и самооценки. Так, среди интеллектуально одаренных студентов наблюдалась тенденция к более высокой самоактуализации (хотя и статистически незначимой), в то время как у самоактуализирующихся студентов обнаружен внутренний локус контроля и потребность в стимулировании и разнообразном опыте [291].

От того в какой степени развит интеллект и интеллектуальные способности зависит социальный и эмоциональный интеллект, являющиеся неотъемлемой частью как собственно интеллекта, так и интеллектуально-личностный ресурс в целом.

Социальный интеллект понимается как способность к прогнозированию развития межличностных отношений, налаживания социальных контактов, построения эффективного общения и выбора адекватных данному общению поведенческих паттернов; к интерпретации своего поведения и поведения людей, включенных в межличностную систему субъекта, как способность и готовность к взаимодействию и принятию решений в разно-

образных социальных ситуациях [221]. В основе этого лежит специфика мыслительных процессов, аффективного реагирования и социальный опыт личности [224]. Во многом социальный интеллект является маркером одаренности с точки зрения того, что любой человек включен в систему социальных связей и успешность взаимодействия с другими, эффективность построения отношений будет определять успешность человека в целом (как признак одаренности).

Особенный интерес в контексте данного исследования вызывает эмоциональный интеллект (ЭИ). Связано это с тем, что развитый ЭИ способствует не только пониманию и регуляции аффективной сферы, он помогает человеку адаптироваться к новым, необычным условиям, легко ориентироваться в разнообразных ситуациях, возникающих в различных сферах жизнедеятельности: образовательной, профессиональной, личностной, межличностной. При этом важно подчеркнуть, что эмоциональный интеллект является тем ресурсом, который определяет особенности реагирования человека на сложные жизненные обстоятельства. Развитый эмоциональный интеллект даёт возможность человеку не только быстро распознать возникающие у него эмоциональные состояния, но и «откорректировать» их в соответствии с контекстом ситуации (например, не паниковать в сложных обстоятельствах). Таким образом, можно предположить, что от того насколько развит эмоциональный интеллект, зависит степень успешности человека и его поведения в широком спектре ситуаций и обстоятельств.

При этом современные условия диктуют особые требования к человеку (и особенно к молодым людям): умение работать в команде и владеть навыками группового взаимодействия, которые невозможно развивать без опоры на эмоциональный интеллект. А для современных молодых людей характерна склонность к алекситимии, что связано с их высокой включенностью в онлайн контакты, которые предполагают использование, прежде всего, эмодзи, которые достаточно ограничены по спектру эмоциональных проявлений и при этом не всегда полностью соответствуют реальным эмоциональным переживаниям.

Теоретический анализ показал, что определение эмоционального интеллекта (ЭИ) связано с особенностью подхода к его модели. Эмоциональный интеллект принято классифицировать по содержанию его структуры. Соответственно разделяют два типа моделей ЭИ: модели способностей и модели смешанного типа.

Модели первого типа трактуют ЭИ как когнитивную способность. Их структура состоит из набора специфических особенностей, направленных на интеллектуальную интерпретацию (сознательную или неосознанную) информации, связанной с эмоциями, и использование этой информации для достижения поставленных целей или решения жизненных задач. Исследователи делают акцент на том, что ЭИ – это именно ментальная способность (набор способностей) к взаимодействию эмоций и интеллекта.

В моделях смешанного типа эмоциональный интеллект представлен как сочетание когнитивных способностей и личностных черт, направленных на осознание, контроль и регуляцию эмоциональной сферы, с целью повышения эффективности человека во взаимодействии с собственными эмоциями и в отношениях с другими людьми. Другими словами, можно сказать о том, что высокий уровень эмоционального интеллекта означает возможность эффективно управлять личными, социальными изменениями, реалистично и гибко справляясь с текущей ситуацией, решая проблемы и принимая решения.

Обобщая различные исследования, можно сделать вывод, что люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта обладают широким набором когнитивных способностей и личностных особенностей: уверенность в себе, эмоциональная устойчивость, принятие ответственности за качество и продолжительность собственных эмоциональных переживаний, принятие себя и других, способность к пониманию и осознанию аффективных переживаний, использование эмоций для достижения целей и др. [5].

Креативность

Креативность – один из важнейших ведущих факторов развития интеллектуально-личностного ресурса. В содержание понятия «креативность» включена способность к фантазии, взаимосвязанной с эмоциями и влияющей на чувства (переживания) человека. Именно поэтому креативность относят к дивергентным формам мышления (Дж. Гилфорд и Э. Торренс). Креативность сопровождается переживаниями, которые взаимосвязаны со спецификой индивидуального ресурса и целостного отношения человека к жизни. Креативность понимается как способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также к осознанию и развитию своего опыта, как отказ от стереотипных способов мышления, как способность обнаруживать новые способы решения задач различного генеза. Формы проявления креативности достаточно разнообразны (рис. 5), что

предполагает большую вариативность ее проявлений и приводит к разнообразию путей решения задачи, к нестандартным и авторским результатам.

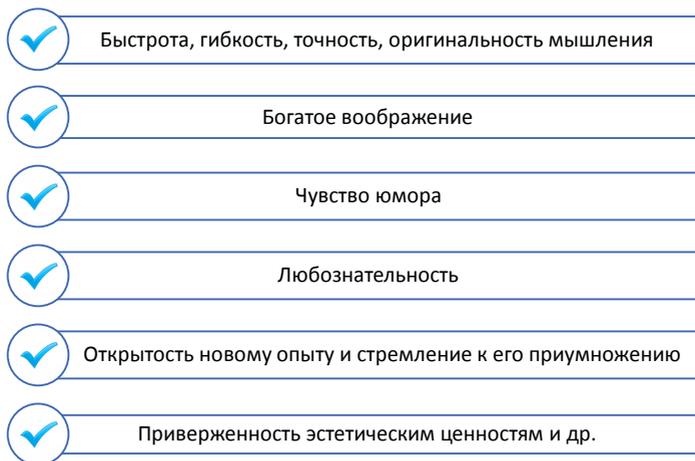


Рис. 5. Формы проявления креативности

Многообразные формы проявления креативности реализуются в условиях, когда возникает:

- необходимость решения какой-либо задачи/проблемы (от когнитивной до жизненной);
- дисбаланс / дисгармония, требующая восстановления сбалансированности;
- ситуация недостаточности знаний для объяснения событий и обстоятельств и т.п.

Если обратиться к классическим концепциям креативности, то можно выделить несколько отличительных особенностей и характеристик именно творческого мышления. В отличие от традиционного мышления, креативность ориентирована на генерацию большого количества разнообразных идей (разных смысловых категорий); она осуществляется в разных направлениях (и чаще не последовательно) и ориентирована на понимание целостной ситуации (а не отдельных ее элементов); при этом она направлена на поиск путей интеграции любых альтернатив, а поиск решений ведется в неочевидных направлениях, «на периферии» познания; ее продуктивность

очевидна особенно в ситуации неопределенности, при недостаточности исходных данных.

На основе выделенных особенностей можно выделить критерии (Дж. Гилфорд) креативности (рис. 6) [185].

Креативность является важнейшей переменной интеллектуально-личностного ресурса, так как в условиях изменчивого и неопределенного мира возникает необходимость отказа от стереотипного, традиционного мышления, что выступает мощным фактором развития личности, определяющим ее готовность к изменениям. Так, была выявлена положительная корреляционная связь интегральной самооценки и креативности как когнитивной способности [289].

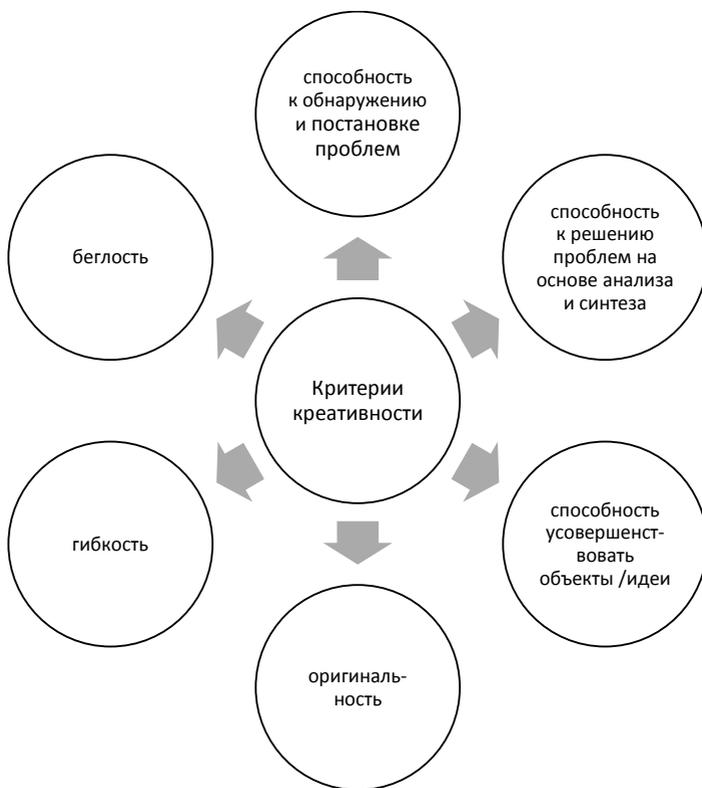


Рис. 6. Критерии креативности

Базовые убеждения

С момента появления понятия «базовые убеждения», описанного в рамках когнитивно-экспериментальной теории С. Эпштейна и когнитивной концепции базовых убеждений личности Р. Янофф-Бульман, многие исследователи используют его как основную переменную для объяснения особенностей восприятия человеком событий окружающего мира, особенностей его поведения. От того, каким образом человек интерпретирует происходящие с ним события: видит ли он в них возможность получения нового опыта, точек для личностного развития или воспринимает их как несправедливость, зависит его благополучие, удовлетворенность жизнью, успешность. Особую актуальность этот аспект приобретает для молодых людей, которые находятся на начальном этапе своего взросления. При этом остро стоит вопрос необходимости психологической поддержки тех молодых людей, кто воспринимает мир как максимально несправедливый, отношения с другими – враждебными, имеет низкую оценку себя и своих возможностей, поскольку именно этот контингент в условиях становления и взросления может оказаться «за бортом» активного и успешного взаимодействия с миром, с собой и другими. Соответственно, психологическая и педагогическая помощь молодым людям с неблагоприятными базовыми убеждениями является одним из актуальных направлений психологической работы.

Базовые убеждения представляют собой совокупность иерархически организованных когнитивно-эмоциональных имплицитных мнений, суждений, знаний индивида, посредством которых он воспринимает и оценивает события окружающего мира [138, 263]. Большинство проведенных исследований по проблеме базовых убеждений и их влияния на восприятие отдельных событий и жизни человека в целом дают основание сделать следующие выводы.

Во-первых, базовые убеждения людей связаны с тяжестью симптомов ПТСР, с количеством и типами травмирующих событий, а также с возможностью посттравматического роста. У людей, переживших травматические события (разрушающие основные представления людей о себе, мире и других), наблюдается эффект посттравматического роста, что зависит от их способности пересмотреть свои базовые убеждения после травмы, что отражает реконструкцию интегративной системы убеждений [272, 281]. Наибольший эффект от работы с жертвами наблюдается на уровне базовых

представлений о функционировании мира [241]. Люди, пережившие травматические события с посттравматическим стрессовым расстройством (физическое/соматическое заболевание, участие в боевых действиях, потерю близких, лишение Родины и дома (беженцы)), характеризуются большей отрицательной выраженностью таких базовых убеждений, как «Благоклонность мира», «Доброжелательность людей» и «Удача» [245, 307, 312]. Обнаружено, что длительное воздействие экзистенциального стрессора, приводящее к депрессивным состояниям, сопровождается негативными представлениями о доброжелательности мира, убеждениями о несправедливости и неуправляемости мира, а также представлениями о себе как слабой личности, слабой верой в самоконтроль и в удачу [313]. Доказано, что базовые убеждения выступают посредниками между травмой и диссоциацией, причем наиболее сильные связи обнаруживаются с убеждениями в доброжелательности мира и самооценкой [275].

Во-вторых, базовые убеждения способствуют субъективному благополучию человека, обеспечивая его устойчивость (жизнестойкость), успешность в различных сферах жизни, удовлетворенность жизнью и благоприятные отношения с другими. В отдельных исследованиях показано, что люди, обладающие устойчивыми позитивными убеждениями относительно справедливости мира, характеризуются более высоким благополучием, как в целом, так и в отдельных сферах жизни (здоровье, социальные отношения, учебная деятельность и т.п.) [12, 116, 212, 247]. С другой стороны, под воздействием негативных влияний извне (запугивание, моббинг) позитивные базовые убеждения относительно своей оценки (самооценки), оценки других людей (отношений с ними), справедливости мира могут разрушаться, приводя к субъективному неблагополучию и к стрессовым реакциям [282]. Обнаружено также, что базовые убеждения относительно справедливости мира и его управляемости могут во многом определять процессы адаптации и преодоления трудностей. Обладая устойчивостью (жизнестойкостью), которая обеспечивается позитивными базовыми убеждениями, люди, в ситуации травмирующих событий, продолжают испытывать положительные эмоциональные переживания и проявляют лишь незначительные и преходящие нарушения в своей способности функционировать [239]. Современные исследования подтверждают, что базовые убеждения (надежда, вера в контролируемость/управляемость миром и событиями и др.) обуславливают смысл жизни и удовлетворенность жизнью, а увеличе-

ние последних двух факторов приводит к снижению тревожности и стресса от COVID-19. J. Trzebiński, M. Cabański, J. Z. Czarnecka делают предположение о том, что базовые убеждения служат своеобразным буфером против беспокойства, непродуктивного мышления и принятия решений перед лицом непредсказуемой угрозы [310].

Осознавая всю важность базовых убеждений для восприятия человеком мира и различных событий, возникает вопрос о том, что является предиктором формирования веры в справедливый мир, ценности собственного Я, осмысленности и контролируемости мира? Отдельные и немногочисленные исследования в этой области дают основание предположить, что ими являются понятийное мышление и понятийные структуры, составляющие основу интеллектуального ресурса человека.

Факт взаимосвязи понятийных структур (и, в частности, концептуальных способностей) с базовыми убеждениями как части мировоззрения личности подтверждается отдельными исследованиями, проведенными в контексте психологии интеллекта и интеллектуального ресурса личности [7, 181, 189, 195]. Авторами данной монографии обнаружено, что степень сформированности понятийных способностей и характер базовых убеждений обуславливают общую успешность личности [89]. Нами также выявлены «гармоничные» модели интеллектуальных предикторов продуктивных аспектов базовых убеждений. Например, система предикторов степени самоконтроля (SC) включает: напрямую связанные стили «Рефлексивность», «Абстрактную концептуализацию», «Поленезависимость» и обратно связанный с ними стиль «Ригидность». Все стили данной системы, учитывая обратную связь с ригидностью, создают гармоничный блок для оценки степени самоконтроля [263].

В исследовании S. Jeavons, K. M. Greenwood обнаружена связь базовых убеждений и когнитивного оценивания, при этом факторные структуры совладающих стратегий, атрибуций и когнитивной оценки оказались неполными и неустойчивыми, что требует дополнительной проверки результатов [258]. Связь интеллектуального и личностного ресурса, представленного, в том числе базовыми убеждениями, показывает, что чрезмерно высокие показатели интеллекта обуславливают низкую веру в контролируемость мира, в то время как средний интеллект обуславливает веру в благосклонность мира и ценность собственного Я [20], что является при-

знаком инверсии результатов контролируемости мира во взаимосвязи с уровнем интеллекта.

Взаимосвязь понятийных способностей и базовых убеждений, их согласованность (гомогенность) образует основу диады ценностно-смыслового и концептуального взгляда человека на себя, других людей и мир в целом.

Смыслы и ценности

Одной из фундаментальных переменных когнитивно-смыслового компонента интеллектуально-личностного ресурса являются смыслы и ценности субъекта. На настоящее время собрано большое количество работ, отражающих взаимосвязь и интеграцию смысложизненных и ценностных ориентаций с переменными, обеспечивающими эффективность, успешность, направленность, регуляцию множества видов активности человека, в том числе творческой активности. Именно эти данные дают основание предполагать связь смыслов и ценностей с одаренностью личности. И личностные смыслы, и ценностные ориентации как взаимосвязанные и взаимодействующие системы обеспечивают фундамент мировоззренческой позиции, определяют ее отношение к себе и к миру, определяя поведение и деятельность субъекта.

Рассмотрение этих категорий как самостоятельных теоретических конструктов позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, существует несколько подходов к пониманию смысла жизни, дающие соответственно свою интерпретацию этой категории (рис. 7) [216].

В целом, можно сказать, что смысл способствует отражению отношений субъекта с миром, позволяя ему ориентироваться во «внешних» связях (с категориями, событиями, людьми) и организовывая его «внутреннее» пространство (пространство внутреннего мира личности). При этом можно сказать, что осмысленность проявляется как в ситуативном, так и «внеситуативном» контексте.

С одной стороны, именно осмысленность позволяет субъекту в процессе осознания существующей ситуации, понимания внешних и внутренних изменений, которые она диктует, находить адекватную «меру соответствия» своих возможностей существующим жизненным обстоятельствам [216]. С другой стороны – осмысленность выступает основой создания образа будущего, той перспективы, которая не вытекает из наличной ситуации, выполняя роль «акцептора результата действия».

Деятельностный (А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, В. К. Вилюнас и др.)	• Смысл определяется и как отношение мотива деятельности к ее цели, и как субъективная значимость объектов и явлений действительности, отраженная в эмоциональной их оценке
Мотивационный (Б. С. Братусь и др.)	• Смысл понимается и как то, ради чего совершается действие, деятельность человека: человек действует ради реализации мотива – овладения предметом потребности, удовлетворения своих устремлений
Рефлексивный (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова и др.)	• Смысл интерпретируется как возможность человека выйти за пределы связей, которые обуславливают его бытие для его осмысления

Рис. 7. Подходы к пониманию категории смысла

Смысл жизни, который относят к ценности высокого порядка [103], должен неразрывно рассматриваться в соотношении с ценностными ориентациями личности. Анализ множества исследований, проведенный Ш. Шварцом и У. Билски, позволил им выделить несколько характерных особенностей категории «ценности» (рис. 8) [153].

Ценностные ориентации (так же, как и смыслы) являются системой, регулирующей активность, направленность личности на цель посредством определения приемлемых способов реализации и достижения этих целей. При этом одновременно они выступают источником жизненных целей человека, позволяя ему выражать то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом.

Так, исследуя связь психологического благополучия и ценностных ориентаций П. П. Фесенко показал, что люди с высоким уровнем психологического благополучия отличаются от людей с низким уровнем психологического благополучия тем, что у них значительно более высокий уровень осмысленности жизни, а структура их значимых терминальных ценностей отличается более конкретным, заведомо более легко реализуемым характером. Другими словами, можно сказать, что чем выше уровень психологического благополучия субъекта, тем более доступными с точки зрения обладания и реализации выглядят значимые терминальные ценности [187].

В отдельных исследованиях было показано, что качество жизни зависит и от социального опыта субъектов и их ценностей. В зависимости от

того насколько реализованы основные ценности людей, зависит их удовлетворенность жизнью, уровень их благополучия. В исследовании В. В. Гаврилюк и Н. А. Трикоз было выявлено стремление молодых людей добиться хорошего материального положения через самосовершенствование в духовной сфере, образование и профессионализм (профессиональную компетентность), которые и составляли основу качества жизни и благополучия для данной группы [38].

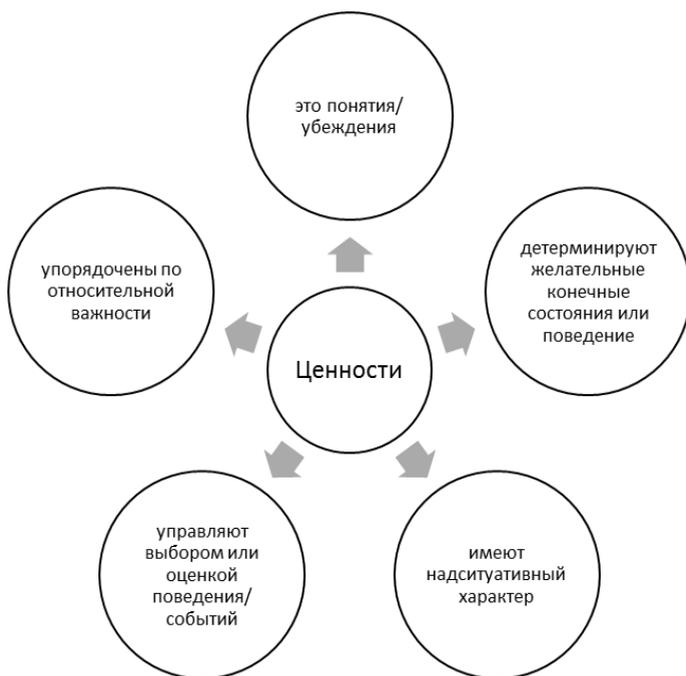


Рис. 8. Признаки и особенности ценностных ориентаций

Таким образом, чем более интегрированной, осознаваемой является связь и сформированность ценностно-смысловой сферы, тем в большей степени это обеспечивает гармоничное развитие субъекта, позволяя ему быть осознанным, творческим, независимым (например, от ожиданий окружающих), целенаправленным. Что в итоге отражает одаренность человека как субъекта своего жизненного пути.

Регулятивный компонент интеллектуально-личностного ресурса

Данный компонент представляет собой специфическую систему психических образований, которые обеспечиваются процессами постановки целей, предвосхищения результата, принятия решения, планирования, программирования, самоконтроля, что связано с когнитивными, эмоционально-волевыми и мотивационными функциями и обеспечивает координацию как психических процессов, так и взаимодействие человека с окружающим миром. При этом процесс регуляции осуществляется за счет стратегий непроизвольного и произвольного контроля за состоянием системы интеллектуальных ресурсов.

Атрибутивный стиль

В своей социальной жизни человек стремится к пониманию своего внутреннего мира и мира вокруг себя, делая его упорядоченным, наделенным значением и оценкой. Объяснения, которые находят люди, носят каузальный характер, при этом они являются важнейшими инструментами предсказания и контроля событий и различных ситуаций. В связи с этим проблема каузальной атрибуции и соответственно атрибутивного стиля остаются актуальными несмотря на солидную историю исследований, начало которых датируется 50-ми гг. XX в. (Ф. Хайдер, 1958). Проблема атрибутирования и индивидуальных различий, которые проявляются у людей в попытке объяснения тех или иных событий, ситуаций, поведения и т.п. привела к необходимости определения и выделения стилевых особенностей пессимистического и оптимистического атрибутивных стилей (М. Селигман).

Несмотря на то, что пессимисты склонны объяснять события с «непродуктивной» позиции (постоянство негативных условий; широкий спектр причин и другие люди, влияющие на эти события; универсальный характер неприятностей и невозможность их контроля), есть и положительные моменты их атрибутивного взгляда на жизнь [159]:

- пессимизм укрепляет связь с реальностью (пессимисты точнее видят свои возможности по контролю за ситуацией);
- способствует реальной/адекватной оценке положения (пессимисты более точно оценивают свои собственные навыки);
- умеренные (профессиональные) пессимисты – эффективно используют точность собственных оценок реальности.

Безусловно, большинство исследователей сходятся на том, что оптимистический атрибутивный стиль имеет ряд неоспоримых преимуществ с точки зрения успешности жизнедеятельности и психологического благополучия: более высокие показатели здоровья [47]; адекватно высокая самооценка, чувство собственного достоинства; устремленность к обновлению жизни, к достижению своей цели; пролонгированная временная перспектива, вера в позитивное будущее; успешность профессиональной деятельности, развитие карьерного и социального статуса; высокая самоэффективность и т.п.

Каузальная атрибуция успехов и неудач, связанная с атрибутивным стилем, оказывает влияние на успешность деятельности, на мотивацию достижения и эмоциональные состояния субъекта деятельности, что в итоге может стать существенным толчком для развития личности с точки зрения ее когнитивных способностей и личностных возможностей, а значит развития одаренности. Доказательством этого может стать теория положительных эмоций «расширяй и развивай» Б. Фредриксон (1998) (рис. 9).

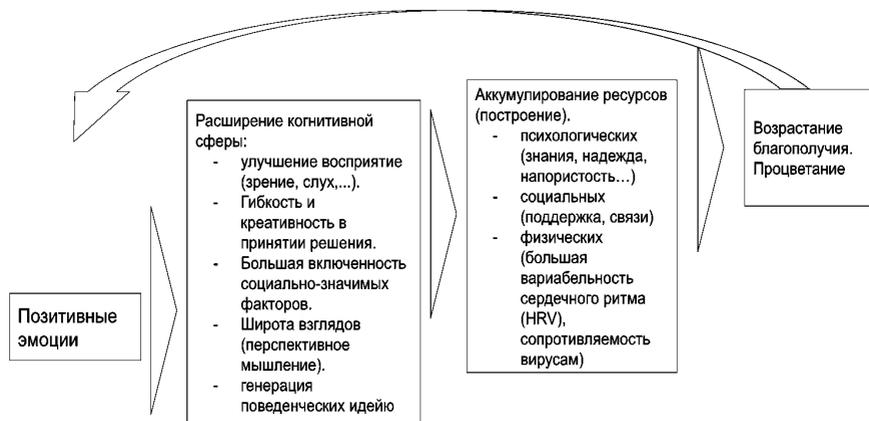


Рис. 9. Влияние позитивных эмоций на развитие когнитивных способностей и личностных возможностей

В рамках данной теории показано, что положительные эмоции расширяют репертуар когнитивной сферы, побуждают к новым, творческим, незапланированным идеям и действиям (соответственно идет отказ от авто-

матических, стандартных, стереотипных мыслей и паттернов поведения) [252]. В свою очередь, это приводит к появлению навыков, расширяющих поведенческий репертуар, сопротивляемость трудным жизненным ситуациям, поиску социальной поддержки и т.п. Другими словами, происходит аккумулярование ресурсов человека, повышающих общее благополучие человека [104]. Повышение благополучия и успешности, рост устойчивости приводят к появлению новых позитивных эмоций, формируя новый цикл высокофункционального поведения и развития различных компетенций.

Когнитивный стиль

Когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные устойчивые способы переработки информации и приобретаемого опыта в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании реальности [195]. Различные когнитивные стили: полезависимость/полenezависимость, гибкость/ригидность познавательного контроля, аналитичность / синтетичность, рефлексивность / импульсивность и др. во многом могут определять оценку содержания внутреннего мира человека и его способность к реалистическому прогнозированию; способность к осуществлению независимого выбора; уровень субъективного контроля; особенности волевых качеств личности [191]. Когнитивный стиль (наряду с ментальными репрезентациями) играет важнейшую роль в процессе концептуализации в различных жизненных ситуациях.

Одним из видов когнитивного стиля (который в современных условиях вызывает особый исследовательский интерес) является *толерантность/интолерантность к неопределенности*.

Толерантность к неопределённости (далее ТН) – психологический конструкт, который используется для объяснения особенностей эмоционального реагирования и принятия решений человеком в условиях неопределённости. В целом, ТН можно обозначить как способность человека проявлять устойчивость («принятие») к конфликту и напряжению, которые возникают в ситуации двойственности, нечеткости, неясности, способность противостоять несвязности и противоречивости информации, принимать неизвестное, не испытывать дискомфорт перед неопределённостью [101]. Можно сказать, что ТН играет существенную роль при оценке вероятностных исходов принятия решения и опосредует эмоциональный фон приня-

тия решения [52]. Можно выделить различные маркеры проявления ТН [305]:

- склонность к экспериментированию;
- удовлетворение от неожиданных ситуаций и сюрпризов;
- предпочтение ситуации без строгих правил и предписанных способов поведения;
- готовность и склонность к риску;
- когнитивная зрелость;
- оригинальность и нетрадиционность взглядов, предпочтений и т.п.

Толерантность к неопределенности рассматривается не только как когнитивный стиль, но и как черта личности, и как аттитюд (социально-психологическая установка), структура которого состоит из трёх компонентов: когнитивного, аффективного и поведенческого (рис. 10).



Рис. 10. Структура толерантности к неопределенности

ТН коррелирует со множеством переменных: от антропологических и индивидуально-типологических до социально-психологических. Так, например, мужчины показывают более позитивное отношение к неопределённости и сложным задачам, а женщины демонстрируют тенденцию к положительному отношению к новизне (при незначительной разнице) и большую эмоциональную насыщенность переживаний неопределенности [118, 134]. Изучение связи ТН и психологического благополучия показало наличие устойчивой положительной корреляции между ними, а также связь с такими компонентами благополучия, как автономия, управление

средой и личностный рост [34, 134]. Также обнаружена связь ТН с такими личностными чертами и характеристиками, как открытость, удовлетворённость жизнью, внимательность, готовность попробовать, поиск новизны, мастерство, динамические межкультурные компетенции [253].

Интересные данные были получены в исследованиях Е. Н. Осина [134] и К. Стойчевой [305]: обнаружена положительная связь ТН с жизнестойкостью, показателем осмысленности жизни, интернальностью, самоэффективностью, а также с выбором более творческой профессии, с творческой мотивацией и стремлением добиться творческой самореализации. Согласно результатам отдельных исследований, ТН является необходимой составляющей креативности, так как она обуславливает способность откладывать вынесение окончательного суждения, способствует принятию эффективных творческих решений и поддерживает мотивацию творческой деятельности [52]. Выявлено также, что при повышении внутриличностного интеллекта (среди представителей творческих профессий) наблюдается снижение интолерантности к неопределённости в межличностных отношениях.

Полученные исследовательские данные прямо или косвенно отражают связь ТН с одаренностью человека и его компетентностным профилем. Наличие высокого уровня ТН определяет способность человека не только сохранять эмоциональное равновесие и эффективность при столкновении с противоречивой, трудной ситуацией или информацией, но и задействует ресурсы креативности, интеллекта, открытости новому опыту и т.п.

Копинг-стратегии

Под копингом можно понимать постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия личности, направленные на снижение влияния стресса и трудных жизненных ситуаций. Совладающее поведение позволяет человеку справиться с трудностями различного генеза при помощи осознанных действий, с учетом как особенностей ситуации, так и собственных возможностей. Копинг-стратегии могут иметь различную направленность: от активного взаимодействия с ситуацией (если ситуация поддается контролю) до приспособления и ухода от нее (если она не поддается контролю) [107]. В любом случае, копинг отражает стремление индивида к решению проблем и усилия, направленные на их преодоление, с целью достижения своего комфортного самочувствия и сохранения баланса между имеющимися ресурсами и требованиями среды [69].

Оценка эффективности стратегий совладания базируется на различных факторах (рис. 11) [151].



Рис. 11. Факторы, влияющие на эффективность копинг-стратегии

Как подчеркивается в большинстве исследований, в сложных ситуациях люди не ограничиваются какой-либо одной стратегией, а используют весь возможный и допустимый, с их точки зрения, набор копингов, отражающий индивидуально-психологические особенности человека и его интеллектуально-личностный ресурс [151, 274]. В зависимости от того, насколько успешным оказался копинг, человек может предпринимать дальнейшие попытки по выбору наиболее адекватного (с точки зрения самого субъекта) поведения. Таким образом, можно говорить об определенной схеме/структуре процесса поиска копинг-стратегии [69] (рис. 12), которая может быть цикличной в зависимости от оценки результата действий.



Рис. 12. Структура процесса поиска копинг-стратегии

Важно отметить, что при выделении видов копингов используют различные семантические конструкты. В исследовании Е. Р. Исаевой отмечается, что существует несколько видов копинг-механизмов: копинг-поведение, копинг-ресурсы и копинг-стратегии. Эти механизмы отражают разноуровневые способы преодоления трудностей (рис. 13) [69].



Рис. 13. Виды разноуровневых копинг-механизмов

Как показано в отдельных исследованиях, копинг-стратегии, которые (как видно из рис. 13) строятся на основе интеллектуально-личностного ресурса, коррелируют с целым рядом когнитивных, личностных и социально-психологических переменных. Так, в исследовании Е. С. Леонтьевой и Е. В. Сараевой показано, что чем выше эмоциональный интеллект, чем лучше человек осознает свои эмоции, возникшие в трудной ситуации, тем успешнее он их контролирует и выбирает конструктивные копинг-стратегии, ориентированные на решение проблем [114].

Обнаружено также, что все компоненты эмоционального интеллекта (исключение – показатель контроля экспрессии) положительно взаимосвязаны с адаптивными копинг-стратегиями и отрицательно – с деструктив-

ными, дезадаптивными. Эмоциональный интеллект предотвращает дезадаптацию, на фоне использования более конструктивных стратегий преодоления [168].

Что касается личностных и социально-психологических коррелятов копингов, то выявлена положительная связь локуса контроля и совладающего поведения. Обнаружено, что экстернальный локус имеет положительные взаимосвязи со стратегиями бегство-избегание, дистанцирование, конфронтация; интернальный – ориентирован на стратегии принятия ответственности, планирования решения проблемы, самоконтроля [3]. Выявлено также, что субъекты с высоким уровнем осмысленности жизни выбирают конструктивные копинг-стратегии, тогда как низкий уровень осмысленности жизни приводит к выбору стратегии избегания [180]. Большое значение для выбора копингов имеет адаптационный потенциал личности: чем выше уровень адаптационных способностей, тем более активные и просоциальные копинг-стратегии выбирают субъекты: вступление в социальный контакт, ассертивные действия, поиск социальной поддержки. Соответственно люди с низким уровнем адаптации предпочитают пассивные и асоциальные копинг-стратегии: уход, манипулирование и агрессивные действия [105].

Таким образом, можно предположить, что выбор копинг-стратегий обеспечиваясь комплексом интеллектуально-личностных переменных может выступать маркером одаренности и компетентности человека в трудных жизненных ситуациях.

Познавательная позиция

Одним из ключевых компонентов метакогнитивного опыта является познавательная позиция как способ анализа происходящего, готовность воспринимать необычную информацию, открытость опыту. Она рассматривается как важное условие успешности не только интеллектуальной деятельности человека, но и жизнедеятельности в целом, так как некая гибкость во взаимодействии с окружающим миром, готовность работать даже с парадоксальной информацией в современном быстро меняющемся мире, особенно важна [265]. Познавательная позиция, как особый тип познавательного отношения к миру, может быть разных типов: открытая, неопределенная / смешанная, закрытая. В контексте успешности человека и его одаренности интерес представляет именно открытая познавательная позиция, которая имеет следующие признаки [195] (рис. 14).

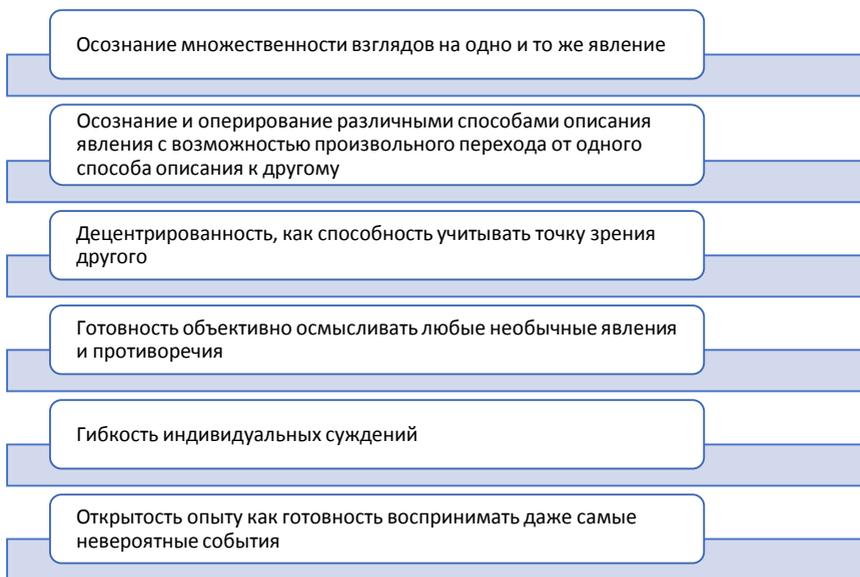


Рис. 14. Признаки открытой познавательной позиции

Открытая познавательная позиция является ресурсом когнитивной, личностной и социальной успешности человека. С точки зрения личностной и социальной успешности человека открытость опыту, как признак открытой познавательной позиции, проявляется как ресурс удовлетворенности жизнью. Открытые новому опыту люди с большей вероятностью могут извлечь выгоду из возможностей личностного роста, предлагаемых в этот период, и, таким образом, смогут удовлетворить свои потребности [301].

Успешность в совладании с трудностями взаимосвязана с открытостью познавательной позиции и одаренностью: так у одаренных подростков чаще наблюдается открытая познавательная позиция и узкий репертуар копинг-стратегий с доминированием адаптивных их видов [267].

Открытая познавательная позиция является немаловажным показателем когнитивной деятельности, креативности и продуктивности (в том числе и одаренности) человека. Так было показано, что генерирование новых идей есть результат взаимодействия между открытостью опыту и высокой познавательной потребностью. Это позволило психологам

исследователям и психологам-практикам выявлять сотрудников с творческим потенциалом и оптимизировать их профессиональную деятельность для развития этого потенциала [276].

В исследовании учащихся с высокими показателями открытости опыту было выявлено, что открытая познавательная позиция внесла значительный дополнительный вклад (выступила как предиктор) в генерацию и оценку творческих идей [291]. Обнаружено также, что потребность в познании (т.е. склонность к активному поиску, вовлечению в познавательную деятельность и получению удовольствия от нее) как показатель открытой познавательной позиции влияет на внутреннюю мотивацию и высокую вовлеченность в учебу [273].

Таким образом, открытая познавательная позиция является эффективным познавательным инструментом переработки информации и одной из мер сформированности метакогнитивного опыта, уровня интеллектуального развития человека, его успешности в интеллектуальной деятельности [263].

Ответственность

Являясь показателем того, насколько эффективно человек справляется со своими задачами, ответственность рассматривается и в контексте генезиса личностного развития, и как показатель социализации личности, ее адаптации и отношений с другими людьми. Соответственно ответственность (как понятийный конструкт) может рассматриваться как свойство, способность, ресурс, системное качество личности и ее зрелости и даже как социально-психологический феномен [54, 81, 121, 123].

Одним из актуальных подходов к ответственности является ее понимание как личностного ресурса, благодаря которому личность способна организовать жизнь своими силами, с учетом собственных целей и ценностей [54, 108] (рис. 15).

Ответственность, являясь показателем личностной зрелости, проявляется во временной перспективе: не только как ответственность за совершенное (прошлое) и происходящее (настоящее), но за предстоящее (будущее) [128, 152]. Она выступает предиктором активности личности, расширения границ поведенческого репертуара в ситуациях различной степени сложности.

Различают следующие формы ответственности: объективную (внешнюю) и субъективную (внутреннюю) [56]. Внешняя представлена как необ-

ходимость субъекта следовать социальным нормам, правилам, установленным обществом [192], как принятие необходимости, она направлена на общество. Внутренняя ответственность представлена личностными качествами человека и определяется как способность человека предвидеть последствия своих поступков и отвечать за них, осуществлять жизненный выбор, т.е. она направлена на самого субъекта [219]. Таким образом, будучи разнонаправленными, внутренняя и внешняя ответственность существуют в неразделимом единстве и дополняют друг друга [219].



Рис. 15. Ответственность как личностный ресурс

Структура ответственности является многокомпонентной и включает в себя следующие элементы: динамический, эмоциональный, регуляторный, мотивационный, когнитивный, результативный [33].

Проведенный теоретический анализ показал, что существует достаточно большой спектр коррелятов ответственности, которые можно соотнести с разными уровнями структуры личности. Особый интерес представляют собой личностные корреляты: самостоятельность, уверенность, локус контроля, притязания личности, дисциплинированность, исполнительность,

независимость, осмысленность жизни, активность в преодолении жизненных ситуаций, перфекционизм, воля, обязательства, готовность идти на риск ради получения результата, готовность прийти на помощь другому, психологическое благополучие и др. [57, 167]. Так, например, было обнаружено, что люди с оптимальным типом ответственности обладают высоким уровнем осмысленности жизни, который выражается в наличии четких жизненных целей и планов, высокой удовлетворенности, вере в подконтрольность жизни, в наполненность жизни смыслом [108].

Такие особенности людей с выраженной оптимальной ответственностью позволяют предположить у них сформированную «жизненную компетентность», способствующую успешности в различных сферах жизнедеятельности.

Жизнестойкость

Одной из важнейших переменных регулятивного компонента интеллектуально-личностного ресурса является жизнестойкость. Жизнестойкость выступает в качестве базы как для адаптивных способов совладания со стрессом, так и успешности личности в целом. С. Кобейса и С. Мадди впервые ввели термин жизнестойкости (*hardiness*), под которым понимают систему убеждений, составляющих мировоззрение человека в деталях и в целом. В исследовании Д. А. Леонтьева, под жизнестойкостью понимается личностная характеристика, отражающая степень способности индивида по совладанию со стрессовой ситуацией, при условии сохранения внутренней сбалансированности, без ущерба для успешности осуществляемой деятельности [132]. Подчеркивается, что жизнестойкость может пониматься и как способность индивида к устойчивости в сложных ситуациях, с сохранением баланса и высокого уровня продуктивности [154].

С. А. Богомаз выявил следующие особенности, определяющие жизнестойкость личности [13]:

- высокий уровень осознанности в жизни, удовлетворённость прошлым и настоящим;
- склонность к моделированию идеальной картины мира;
- проявление высокого уровня активности и целеустремлённости, стремление владеть и управлять ситуацией;
- способность даже в условиях стресса находить и использовать новые возможности, обеспечивающие продвижение к намеченным целям;

- саморегуляция деятельности и ее эффективности в различных условиях (от стресса до монотонной деятельности);
- наличие высокого уровня эмоционального интеллекта.

Благодаря тому, что жизнестойкость опосредует воздействие на осознание и поведение личности всевозможных благоприятных и неблагоприятных обстоятельств, она встраивается в конструкт интеллектуально-личностного ресурса и может коррелировать с одаренностью человека.

Интенциональный компонент интеллектуально-личностного ресурса

Интенциональный компонент способствует формированию особого свойства с результирующей направленностью, которое обеспечивается не всегда осознаваемыми тенденциями и аттитюдами личности в отношении поставленной задачи, цели. Интенциональный компонент определяет какой-либо выбор, направление поиска решения различных задач (когнитивных и жизненных), принятия решения в различных условиях, ситуациях и обстоятельствах и т.д.

Познавательный интерес

Одной из разновидностей интереса является познавательный интерес, который возникает и формируется на основе потребности субъекта в знании. Познавательный интерес характеризуется особым и достаточно сложным отношением человека к познаваемым предметам/объектам, событиям. Сложность этих отношений обусловлена их «двусторонним» характером, что позволяет выделить особую структуру познавательного интереса (рис. 16) [17, 222].

Другими словами, в проявлении познавательного интереса всегда есть объект интереса, который является привлекательным для субъекта познания и есть избирательная направленность этого субъекта. В результате этого двустороннего характера отношений возникает сложный и многомерный процесс познания: когда та или иная область/предмет представляется человеку важным и значимым, он вовлекается в процесс познания, глубоко изучая интересующий его объект. В этом сложном отношении человека к предметному миру в единстве взаимодействуют различные процессы: интеллектуальные, эмоциональные, волевые, что является основой детерминации познавательным интересом развития различных психических процессов (памяти, воображения, внимания) [28, 195].



Рис. 16. Двусторонняя структура познавательного интереса

Познавательный интерес может проявляться в различных формах: от любопытства, как реакции на появление нового и необходимости ориентироваться в этих новых знаниях/обстоятельствах и любознательности, как избирательного отношения субъекта к познаваемому; до познавательной потребности, теоретического интереса. Наивысшей формой отражения познавательного интереса можно считать интеллектуальные интенции, которые по определению М. А. Холодной являются особыми субъективными состояниями (продуктом эволюции индивидуального ментального опыта), неопределенно переживаемыми, но достаточно устойчивыми. Интеллектуальные интенции легко распознаются в случаях интеллектуальной одаренности личности [195].

Таким образом, познавательный интерес оказывает непосредственное влияние на развитие интеллектуальных способностей человека, которые в свою очередь детерминируют не только развитие интеллектуальных способностей, но и развитие субъектности личности (самосознания, ответственности, саморазвития и т.п.), что в конечном итоге может приводить к развитию различных форм и видов одаренности, к успешности личности.

Цели и устремления

Цель как мысленное (и зачастую идеальное) предвосхищение результата деятельности, регулирует человеческую деятельность, направленную на преобразование объективной действительности в соответствии с осозна-

ваемыми потребностями человека. Цель выступает способом интеграции в единую систему различных действий одного человека или действий различных людей. Еще С. Л. Рубинштейн отмечал, что специфической особенностью человеческой деятельности является ее сознательный и целенаправленный характер, поскольку именно посредством деятельности человек реализует свои цели, объективируя свои замыслы и идеи, интегрируя разнообразные модальности объективного и субъективного мира [1, С. 150]. Именно эта специфика постановки и достижения цели позволяет рассматривать ее в контексте постановки проблемы одаренности. Ключевым здесь является понятие интеграции, которая возможна в условиях «задействования» интеллектуально-личностного ресурса как единого целого, когда интеллектуальные способности объединяются с личностными особенностями, создавая новые конструкты и взаимосвязи. Другими словами, цель является не только предвосхищением будущего человека (его состояния, его достижений), но синтезом интеллектуально-личностных возможностей и способностей. Чем более интегрированным и развитым будет такой ресурс, тем большей стойкостью, направленностью, противостоянием обстоятельствам будет характеризоваться поведение человека, направленное на достижение цели, что с большей вероятностью будет присуще одаренной личности. В этом процессе ключевую роль могут играть ментальные репрезентации личности. Сама структура цели включает представление, образ будущего результата, а также стремление к его осуществлению и понимание/владение теми средствами, которые будут приводить к ее достижению. Соответственно, чем более точными, полными, структурированными будут ментальные репрезентации результата, тем более точный «инструмент» его достижения можно подобрать в процессе движения к цели.

Обобщая различные исследования [164] можно выделить общие характеристики целей. Как правило, цели связаны с желаниями, стремлениями, интенциями человека; направлены в будущее (ментальные репрезентации временной перспективы и будущего) и требуют проявления воли и осознания; они осмысленны и являются своего рода интеграторами интеллектуально-личностных процессов и ресурсов. Несмотря на очевидность характеристик цели, возникает вопрос относительно успешности их достижений: почему цели не достигаются или достигаются не с тем эффектом, который ожидался в начале? Существует несколько объяснительных прин-

ципов и моделей корректности постановки целей (SMART, HARD, «Эпифания»), которые на практике показывают свою состоятельность и валидность. Однако представляется, что с научной (фундаментальной) точки зрения целесообразно анализировать свойства целей, отражающих изменчивость и характер развития самой личности, которые соотносятся с моделями постановки целей [126] (рис. 17).

Глубина	• влияние цели на разные сферы жизни и степень этого влияния (характерно для стратегических целей)
Согласованность	• степень взаимосвязи и влияния на другие цели
Пластичность	• изменчивость цели, связанная с временными изменениями ценностей и смыслов
Корректность	• согласованность между стратегическими целями - ценностями и тактическими целями
Индивидуальность	• специфика цели для конкретного человека, опосредованная его ценностями, смыслами, ресурсом

Рис. 17. Свойства целей

Таким образом, жизненные цели, являясь своеобразным «мостом» между неудовлетворяющим настоящим и совершенным будущим, обеспечивают направление деятельности человека, создавая основу его актуальной и потенциальной успешности.

Мотивация достижения успеха

Теоретически и эмпирически авторами монографии было обнаружено, что мотивация достижения связана с множеством переменных, прямо или косвенно определяющих успешность человека. Субъекты, ориентированные на успех (иначе говоря, со средней и умеренно высокой мотивацией достижения успеха), проявляют признаки когнитивной зрелости, развитых понятийных, репрезентативных и стилевых способностей. Они имеют особую аргументно-предиктивную структуру репрезентаций концепта

«успешность», особые когнитивные модели представлений об успешности и опыте, на основе которых она (успешность) формируется.

Мотивация достижения определяется как набором устойчивых интеллектуально-личностных характеристик личности, так и ситуативными факторами (шансы на успех, ценность деятельности, сложность задания и т.п.) [55, 64]. М. Ш. Магомед-Эминов выделяет особые структурные компоненты, выполняющие специфические функции в процессе мотивационной регуляции деятельности с точки зрения достижения результата (рис. 18) [120].

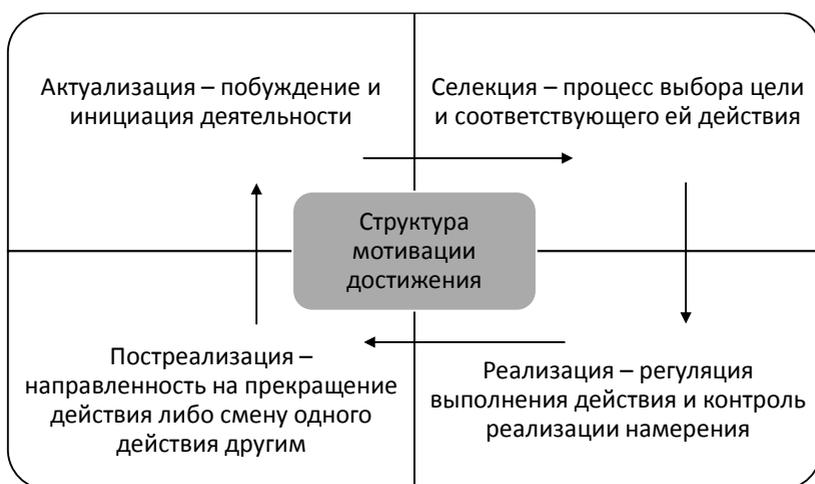


Рис. 18. Структура мотивации достижения

В контексте идеи одаренности МДУ является значимой переменной, так как отражает направленность личности на возможно лучшее выполнение деятельности, ориентированной на достижение некоторого значимого результата [48]. В отдельных исследованиях отмечается, что для сильных, волевых субъектов характерна ярко выраженная потребность в достижении, росте, самосовершенствовании, потребность выполнения поставленных целей и соответственно, стремление сделать что-то наилучшим образом и/либо быстрее сделать прогресс, за которым стоят базовые человеческие потребности» [48]. Соответственно такая сильная мотивация детерминирована такими факторами, как:

- стремление достижения успешности;
- отсутствие страха решений трудных задач;
- стремление выполнить задачу качественно (в оптимальные сроки и с оптимальным эффектом);
- стремление к самосовершенствованию.

Теоретический анализ личностных особенностей людей с мотивацией достижения успеха показал, что люди, ориентированные на успех, в отличие от склонных к избеганию неудач, предпочитают задания проблемного характера, требующие продуктивного мышления, а в условиях дефицита времени эффективность их деятельности повышается. Для них характерно развитое продуктивное, творческое мышление [217]. Их отличает адекватная и реалистичная самооценка и адекватный уровень притязаний [18]. Они чаще обладают оптимистическим атрибутивным стилем и стремятся к самосовершенствованию, проявляя настойчивость и упорство в деятельности, целеустремленность и планируя свое будущее на пролонгированную перспективу [64].

Субъекты, ориентированные на успех, в ситуации выбора между медленным, но небольшим вознаграждением за работу, или значимым, но длительным по времени, выбирают последнее. Они склонны увлекаться работой, достигая все новых и новых целей, ощущая радость успеха [64]. Люди с высокой мотивацией достижения успеха чувствуют больше удовлетворения от работы тогда, когда сами могут ее планировать, берут на себя ответственность и самостоятельно определяют свои цели. Таким образом, в структуре интеллектуально-личностного ресурса мотивация достижения успеха (МДУ) занимает особое место в контексте развитых компетентностей личности и ее одаренности.

Можно заключить, что ИЛР может рассматриваться достаточно многообразно. В аспекте «развивающего» подхода ИЛР рассматривается как особый обогащающий ресурс, который позволяет человеку справляться с трудными ситуациями, проявлять успешность в том или ином виде деятельности, идти по пути развития самосознания и достижения более высоких, незаурядных результатов. Именно данный подход открывает перспективы рассмотрения ИЛР в контексте компетентности и успешности личности и закладывает основу для дальнейшего изучения одаренности человека. ИЛР характеризуется интегративностью и, обеспечивая комплекс функци-

ональных новообразований, способствует развитию «эффективности» субъекта с позиции творца собственной жизни. Развитие ИЛР обеспечивается, с одной стороны, процессом онтогенеза, с другой стороны – новым опытом человека (и позитивным, и негативным), который приводит к переходу на новый уровень развития потенциала и компетентности личности.

Характеристики интеллектуально-личностного ресурса, можно систематизировать в соответствии с тремя компонентами: когнитивно-смысловым, регулятивным, интенциональным.

Когнитивно-смысловой компонент обеспечивает смысловой план познания, смысловое мышление, а результатом его функционирования является когнитивная оценка и переработка информации об имеющихся ресурсах, рефлексивная оценка заданных условий и обстоятельств, выбор способов действия и решения различных задач. Он включает в себя такие переменные, как рефлексивная самооценка, понятийные способности (семантические, категориальные, концептуальные), интеллект (включая социальный и эмоциональный), креативность, базовые убеждения, смыслы и ценности и т.п.

Регулятивный компонент отражает совокупность особых психических образований, обусловленных широким репертуаром целей, устремлений, ресурсами саморегуляции, которые обеспечивают выработку стратегий преодоления трудных жизненных ситуациях, жизненную устойчивость. Этот компонент представлен атрибутивным и когнитивным стилем, копинг-стратегиями, познавательной позицией, ответственностью, жизнестойкостью и другими переменными.

Интенциональный компонент отражает результирующую направленность совокупности психических свойств, что детерминирует выбор и поиск решения различных задач, принятие решений в различных условиях и ситуациях. Он представлен такими переменными, как познавательный интерес, цели и устремления, мотивация достижения успеха, самоактуализация и личностная зрелость.

Таким образом, анализ содержания интеллектуально-личностного ресурса и возможности достижения на его основе человеком более высоких, незаурядных результатов, позволяет сделать вывод о том, что целостность интеллектуальных и личностных ресурсов способствует развитию потенциала и одаренности человека. В связи с этим, изучение результатов нте-

грации отдельных элементов интеллектуально-личностного ресурса стало основанием для возможности определения в его структуре признаков одаренности: семантических, категориальных и концептуальных способностей; социального интеллекта; толерантности к неопределенности; открытости новому опыту и открытой познавательной позиции; познавательного интереса, интеллектуальных интенций и других.

1.3. Анализ проблемы одаренности в теориях, концептах и моделях отечественной и зарубежной психологии: аспект взаимосвязи с интеллектуально-личностным ресурсом

Для систематизации признаков одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса необходим анализ проблемы и проявлений одаренности в соответствии с теориями, концепциями и моделями одаренности и гениальности в отечественной и зарубежной психологии.

Исторически психологические учения об одаренности неотделимы от учений о гениальности, способностей и творчества. В общем виде во всех учениях (о наивысшей степени проявления творческих сил человека, о выдающихся интеллектуальных способностях и т.д.), прежде всего, выделяется факт создания нового творческого продукта, значимого для творца и общества в целом (рис. 19).

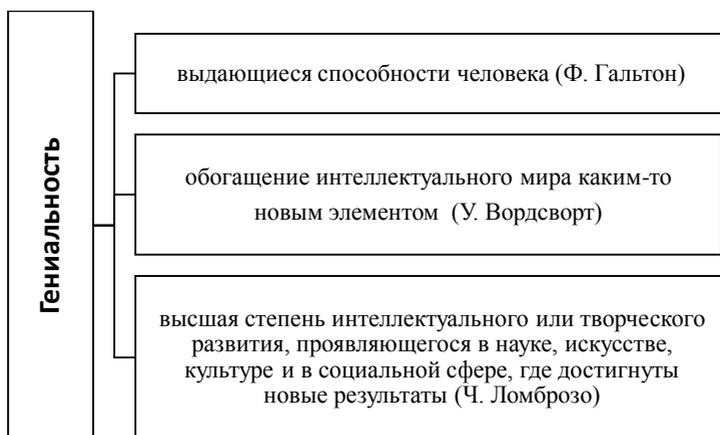


Рис. 19. Ключевые элементы в содержании понятия «Гениальность»

Теоретический анализ показывает, что ключевые (интеллектуальные и творческие) элементы гениальности дополнены личностными характеристиками: необычная выдержка, любовь и стремление к истине, вера в собственную идею, способность совладать с трудностями и др. (В. П. Ифроймсон, Т. Карлейль, В. Оствальд, С. Ф. Рамон-и-Кахаль, Р. У. Эмерсон, и др.). По сути, в этих результатах отражаются отдельные элементы интеллектуально-личностного ресурса одаренного человека.

Этот факт обусловлен тем, что в процессе развития человека, у него образуется интегрированный ресурс (личностный и интеллектуальный), в котором интеллектуально-личностные свойства при определенных (внутренних и внешних) условиях могут актуализироваться и мобилизоваться в качестве системы предикторов его достижений и успешности [86, 214].

Эта ресурсная система выполняет ряд функций: познавательную; смысловую; регулятивную; мотивационную, эмоционально-волевую, направляющую (развивающую). Таким образом, в содержании гениальности и одаренности обнаруживается поиск не божественного дара, а характеристик потенциала и возможностей (ресурса) человека [27].

Можно сказать, что в процессе изучения содержания понятия «одаренность» произошел переход от мнения об «игре случая» в появлении гения, к мнению о роли наследственности, к необходимости совершенствования интеллектуального потенциала человека (Ф. Гальтон) в совокупности с личностным (Ч. Ломброзо) в условиях превышения нормы (Ф. Гальтон, А. Бине).

Факты превышения нормы у одаренных людей в сочетании с различными формами девиаций (в основном, негативных) [42] стали основанием не только ряда противоречивых мнений о гениальности как феномене, не поддающемся анализу, логике, постижению, обоснованию, но и причиной возникновения ошибок во взглядах на гениальность и одаренность. Однако при детальном и комплексном изучении даже самые шокирующие и нелепые поступки могут быть обоснованы и объяснены психологически. Эти факты научной «недоработки» стали одним из оснований для возникновения рисков в восприятии одаренных людей (табл. 2) и расширения перечня нерешенных вопросов об одаренных людях.

Риски в восприятии гениальных людей

Содержание рисков	Предпосылки возникновения рисков	Ошибки
Наделение одаренного человека чертами, ему не характерными	Специфика черт гениального человека (мышления, творчества, способностей, талантов и др.) в сравнение со стандартными чертами большого количества людей	Стереотипность и ошибочность социальных, психологических, педагогических заключений
Большой интерес к гениям разного возраста		
Нестандартность проявлений одаренных и гениев	Выраженная направленность одаренных в определении области людей и гениев при отвлечении от не интересующих сфер жизни	

Несмотря на длительное и поэтапное изучение одаренности и гениальности как одного из сложнейших феноменов [205], остаются нерешенными ряд противоречий [220].

Например, разновозрастные проявления признаков гениальности и сумасшествия; неустойчивость в проявлении умопомешательства как основной черты гениальной личности и др.

Эти противоречия так и не нашли научного подтверждения, а напротив объясняются, в основном, с позиций формальных факторов: большее и пристальное внимание общества к неординарным людям; использование субъективных (а не объективных) оценок и др. [295].

Наряду с этим фактом теоретически обоснована тенденция к целесообразности изучения позитивных девиаций у гениальных людей (рис. 20):

- высокий уровень интеллекта IQ (Ф. Гальтон и др.);
- концептуальные структуры, как интеллектообразующие интегративные единицы (Л. М. Веккер, М. А. Холодная);
- повышенная умственная активность и ее яркие проявления (Б. М. Теплов).

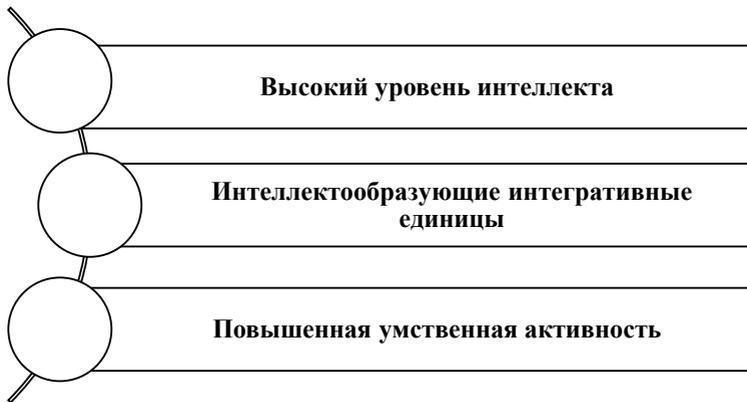


Рис. 20. Предпосылки позитивных девиаций у гениальных и одаренных людей

Однако до настоящего времени не определены однозначные критерии положительных девиаций, а также дескрипторы их проявлений в жизнедеятельности. В научных трудах [8] встречается лишь некоторая совокупность маркеров (инноваций, таланта и др.) для определения уровня позитивных девиаций. Для повышения точности маркеров целесообразно уточнить содержания понятий «Одаренность», «Способности», «Креативность», «Талант», «Гениальность» (табл. 3).

Таблица 3

Дифференциация содержания понятий «одаренность», «способности», «талант», «гениальность»

Одаренность	Талант	Гениальность
Ключевой элемент определения понятий		
как врожденные задатки (Г. Уиппл); природная черта человека (А. В. Либин); как совокупность ряда способностей [115]; качественно-своеобразное сочетание способностей, обуславливающее возможность достижения успеха в разных видах деятельности (Б. М. Теплов)	как природа человека [139]	как врожденная способность к продуктивной деятельности в разных областях [220]

Одаренность	Талант	Гениальность
Предикторы определения понятий		
высокий общий интеллект (Ч. Спирмен, Г. Айзенк по Щеплановой); разносторонние способности (Б. М. Теплов)	специальные способности (А. В. Либин); творческие способности [139]	повышенная умственная активность [220]
Результирующий аспект определения понятий		
достижения и успех в разных видах деятельности (Б. М. Теплов)	высокий уровень творчества при выполнении деятельности [173]	показатель творческих результатов [225]. Условно Гений = $=(ВИ + ВК) \times АП$. Гений (Г) – человек с высоким интеллектом (ВИ), более высокой креативностью (ВК), сопровождаемыми активностью психики (АП) [61]
в сочетании с природным ресурсом [208]		

Одним из важнейших современных научных результатов стало применение к содержанию понятий одаренности, гениальности и таланта **ресурсного** подхода (М. А. Холодная, В. Д. Шадриков), основные положения которого следующие:

- обусловленность содержания и результатов природным ресурсом;
- интеграция способностей субъекта деятельности с интеллектуальным ресурсом;
- обусловленность авторства и достижений разными формами ресурса (природным – ПР, интеллектуальным – ИР, личностным – ЛР).

Структурная обусловленность способности разными формами ресурса человека представлена на рис. 21.

Таким образом, определяется аспект ресурсности детерминант и гениальности, и способности, и таланта, и одаренности. Высший уровень развития способностей человека в структуре его ресурса выступает в роли одной из основных характеристик нестандартности. Этот факт обусловлен не-

обычностью восприятия, нестандартностью мышления, высочайшим уровнем креативности.

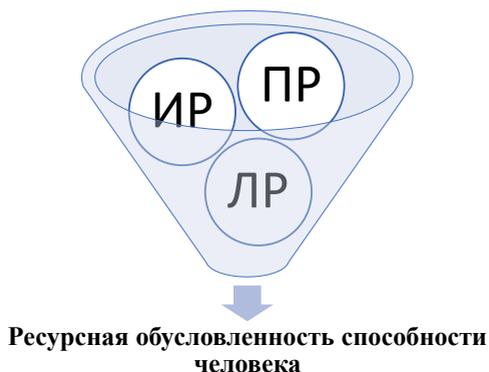


Рис. 21. Ресурсные детерминанты способности человека

Получив сведения о взаимосвязи содержаний понятий и их специфике, остановимся на анализе содержания понятия одаренности как качественно-своеобразном сочетании способностей, обуславливающим возможность достижения успеха в разных видах деятельности (рис. 22). Такое понимание одаренности приводит к необходимости рассмотрения нерешенных вопросов и перспектив в контексте данной проблематики.

Противоречивость, неоднозначность в определении признаков одаренности в характеристиках детей (с разными видами одаренности) стали основанием для разных подходов в изучении одаренности.

Однако необходимо отметить и стремление исследователей (Е. И. Щебланова, М. А. Холодная) к поиску согласованных точек зрения относительно понятий «одаренность», «одаренные дети и взрослые», что актуализировало вопросы выявления и развития признаков одаренности, разработки специальных алгоритмов, принципов, приемов, средств идентификации одаренности (Д. Б. Богоявленская, Л. Ф. Бурлачук, Л. А. Венгер, И. В. Дубровина, Е. И. Щебланова и др.) с учетом признания неоднозначности, вариативности ее проявлений (М. А. Холодная, Е. И. Щебланова).

Среди множества результатов исследования истоков гениальности и одаренности в процессе перехода от мнений о так называемой «божествен-

ной» обусловленности одаренности, к мнениям о роли разных причин (психофизиологических и динамических) развивающейся компетентности [198]. На современном этапе выделяются несколько исследовательских направлений: общепсихологическое; динамическое; анализ и разработка теоретических оснований и инструментария идентификации признаков одаренности; изучение интеллектуальной одаренности как постепенно развивающейся компетентности [91].

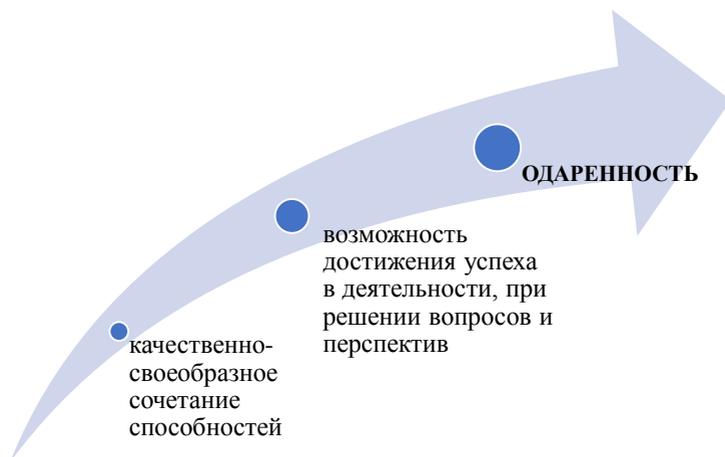


Рис. 22. Содержание понятия одаренности

При этом на современном этапе разработки проблемы одаренности, на наш взгляд, определяются тенденцией интегрированного направления. Оно складывается на основе общепсихологического и динамического подходов, которые в свою очередь формируются на основе комплекса исследований (рис. 23).

Эти разработки являются основанием для представления одаренности как качества субъекта деятельности – функционального и метасистемного [208].

Как отмечает В. Д. Шадриков [208], каждая способность в процессе развития теоретически получает возможность перехода на качественно иной уровень. Однако это невозможно без развития других способностей, которые в процессе взаимной актуализации и мобилизации обуславливают успешность (достижения) в одном или нескольких видах деятельности.



Рис. 23. Подходы и исследования интегрированного направления одаренности

В этом плане большое значение имеют обобщенные В. Д. Шадриковым научные результаты о механизмах, обеспечивающих эффект преобразования (или перехода) способностей в одаренность:

– структура познавательных способностей, в которой при определенных условиях во взаимосвязи работают имеющиеся функциональные и операционные механизмы; эти механизмы обуславливают особую роль в развитии ресурсов формирования одаренности (мотив, цель деятельности и ее личностный смысл);

– интеграция способностей и одаренности посредством функциональных систем [207].

Исходя из исследований В. Д. Шадрикова, можно выстроить совместно работающую систему преобразования способностей в одаренность (рис. 24).

То есть способности, в том числе и познавательные, снабжены совокупностью механизмов (функциональных и операционных), которые находятся во взаимосвязи и влияют друг на друга. В результате этого формируются особые свойства, создающие платформу одаренности.



Рис. 24. Содержание работающей ресурсной системы преобразования способностей в одаренность

Организация этой платформы происходит под влиянием мотива, цели деятельности и ее личного смысла (рис. 25).

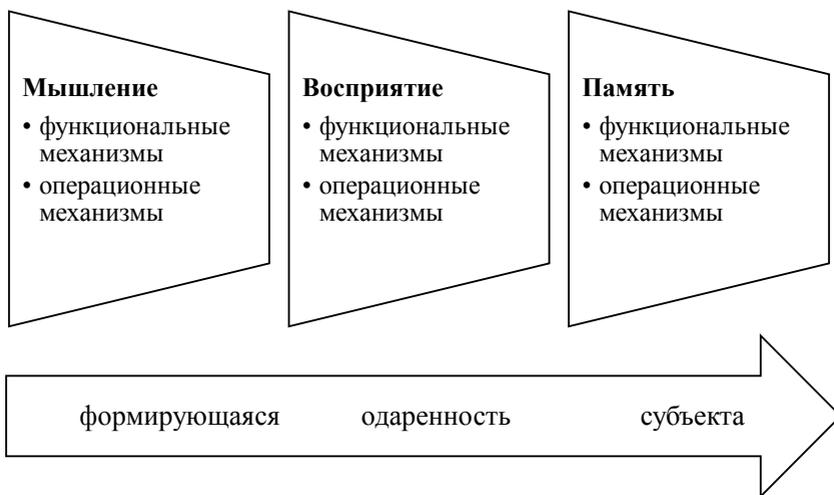


Рис. 25. Механизмы познавательных способностей в формировании одаренности

Операционные и функциональные механизмы, с одной стороны, представляют собой высший уровень в составе взаимосвязей, но с другой сто-

роны, актуализируются при взаимодействии с другими системами. Таким образом, создаются предпосылки для развития качественно новой индивидуальной структурной организации, которая обуславливает функционирование всей системы внешних и внутренних процессов [75].

В результате такого процесса совместная направленность операционных и функциональных механизмов возникает в процессе функционирования определенной системы способностей в совокупности с отдельными процессами и характеристиками: принятие решений, способность программирования и др. Их совместное, согласованное и целенаправленное действие осуществляется во взаимосвязи с мотивацией деятельности. Наряду с этим интеграция функциональных, операционных и регулирующих механизмов внутри отдельных способностей взаимосвязана с интеграцией механизмов этих способностей в одаренность [122].

Качественная специфика каждой способности рассматривается как особенность (отдельная грань) одаренности (рис. 26).



Рис. 26. Функциональная метасистема одаренности

Метасистема одаренности как сформированный механизм действия субъекта работает в соответствии с рефлексией, направляя ее, прежде всего, на себя. Посредством метасистемы одаренности как системного каче-

ства психики создается возможность (ресурс) достижения субъектом незаурядных результатов деятельности. «Работает» механизм «встраивания» метасистемы в систему [77]. В аспекте **метасистемной организации** (А. В. Карпов) система деятельности обретает статус системы со «встроенным» метасистемным уровнем, благодаря чему «..то или иное явление – та или иная часть, наряду с сохранением ее качественной определенности, обретает еще и качественную специфичность» [77].

Происходит непростой процесс взаимосвязи деятельности, способностей и одаренности. Описание способностей и деятельности через функциональные системы можно представить в виде нескольких условных шагов (этапов):

- объединение в деятельности мышления, памяти и восприятия в совместно работающую систему;
- отбор операционных механизмов и интеллектуальных операций для формирования программы действий;
- совместное функционирование психических функций в соответствии с индивидуальной информационной базой деятельности и мыслительной программой деятельности, реализуемой в действиях, в процессе формирующейся одаренности (рис. 27).

Процесс совместного функционирования психических функций выстраивается в несколько этапов [208] формирования одаренности (рис. 28). Учитывая, что качественная специфика отдельной способности [208] является маркером определенной грани одаренности, на современном этапе уделяется внимание тому, что одаренность может проявляться различными способами в различных этнических или социально-экономических группах, а также в различных культурных условиях.

В связи с этим актуально понятие «культурной одаренности» [36] как сформированной системы умений, новых способов (простых и сложных) для организации культурных и социальных процессов [36]. «Культурная одаренность» (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия), по содержанию не зависящее от способностей понятие, заключающее в том, что при рациональном использовании средних (или даже ниже среднего уровня) данных, достигать эффективности в деятельности (в определенной культуре деятельности) [133].



Рис. 27. Совместное функционирование психических функций в процессе формирующейся одаренности

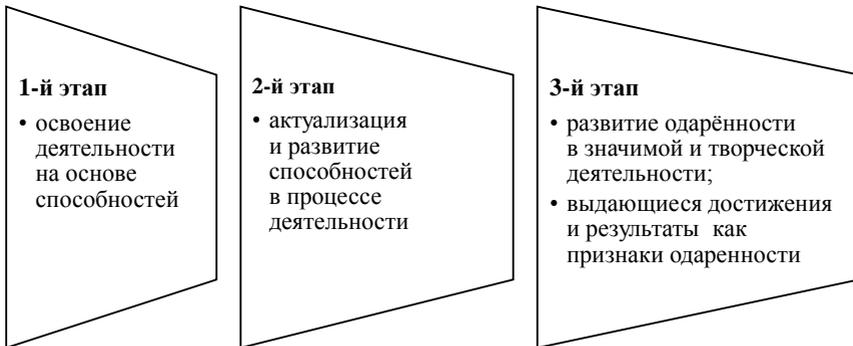


Рис. 28. Этапы совместного функционирования психических функций и формирования одаренности

Исходя из этих оснований [35, 36, 133], получаем, что производственная и культурная среды создают условия для формирования у человека целого ряда новых механизмов (в том числе и конструктивные способы преодоления эндогенных и экзогенных стресс-факторов), в результате чего его

поведение, методы, способы действия становятся социализированными и адаптивными.

Таким образом, в содержании подхода к культурной одаренности и возможности развития потенциала каждого человека выделяют следующие положения:

– «культурная одаренность» является развивающейся способностью (и, на наш взгляд, развивающейся компетентностью) современного человека к рациональному использованию своих ресурсов;

– «культурная одаренность» – это совершенствование психологических функций, новых и эффективных способов мышления для овладения социокультурными средствами поведения.

Наряду с интеллектуальными и культурными аспектами одаренности, изучение ее социальных аспектов способствовало разработке понятия социальной одаренности [294]. Выделяют несколько признаков социальной одаренности: сотрудничество и общение, любопытство, самовыражение, саморегуляция, планирование и удовольствие от обучения [266]. Эти признаки социальной одаренности играют важную роль [16] в развитии творческого потенциала, исследовательского мышления, талантов, конструктивных отношений с другими [51]. Иначе можно сказать, они важны в развитии групп основных компетенций (*hard-skills* и *soft-skills*), т.е. «жестких» и «мягких» навыков.

Уточним, что понятие «компетентность» было привнесено из зарубежной психологии и рассматривалось как совокупность знаний, умений, навыков, творческих навыков; гибкое применение (организация) элементов своего ресурса (знаний, умений, навыков, творческих возможностей); особенности межличностного восприятия. Развитие компетентности обусловлено осознанной практикой, талантом и способностями [145].

Soft-skills, как широкие спектры умений (в том числе личностные характеристики, креативность, разные способности и др.), являются предпосылкой успеха в будущем даже при возникновении изменений во внешней среде. *Hard skills* рассматриваются как профессиональные знания, умения, навыки, необходимые для успешной и эффективной профессиональной деятельности. Два этих блока – тандем не только успеха в профессиональной деятельности, но и условие постоянно развивающихся интеллектуально-личностного ресурса и интегральной компетентности.

Выделяют следующие инвариантные функции soft-skills (рис. 29) как базовые детерминанты деятельности [77]:

1) **регулятивная**: опосредующее влияние через воздействие на разные компетенции, в частности на hard-skills (например, регуляция когниции посредством эмоционального интеллекта как одной из составляющих soft-skills);

2) **генеративно-порождающая** (или генетическая): вся совокупность soft-skills выступает значимым стимулом (и средством развития) надситуативного плана; общий смысл заключается в мотивационной направленности и способности к постоянному саморазвитию и совершенствованию;

3) **компенсаторная**: недостаточный уровень развития способностей в определенной деятельности может быть компенсирован внедеятельностным фактором; т.е. базовыми детерминантами деятельности становятся именно soft-skills (например, компенсаторная роль социального интеллекта в деятельности руководителя);

4) **адаптационная**: эффективность приспособления к новым условиям, способность «успевать за деятельностью» (А. В. Карпов), адаптироваться к ее изменениям;

5) **позиционная**: становление профессиональной идентичности, «особости» (А. В. Карпов).

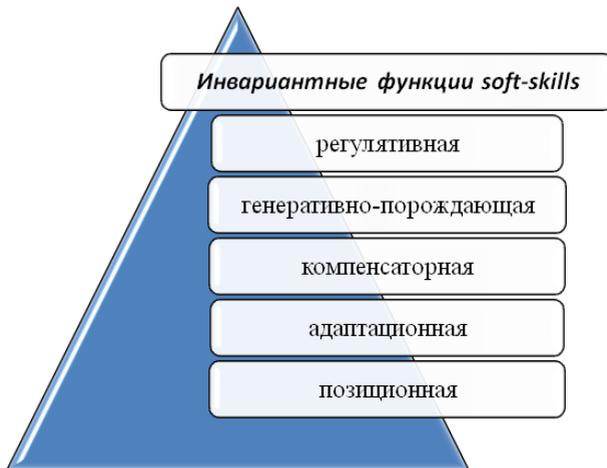


Рис. 29. Инвариантные функции soft-skills

В аспекте этой идеи разные виды одаренности, вероятно, идентифицируется с такого же вида компетентностями. (Однако процесс этой идентификации не идеален и не линеен, что будет рассмотрено в следующей главе.) Таким образом, одной из самых современных идей в изучении и развитии одаренности является идея «развивающейся компетентности» («developing expertise model»), предложенная Р. Стернбергом.

Суть данного подхода заключается в обнаруженной взаимосвязи разных типов мышления (творческого; критического; практического), мотивации достижения, мотивации самоэффективности и высокого уровня мотивации к обучению, а также высокой чувствительности к проблеме или задаче (увлеченность ей). Такая связь приводит к интересному эффекту: высокий уровень мотивации, критичность и оценка своих действий (достижений и ошибок), высокий уровень достижений, инициатива, самостоятельность; целенаправленность «осознанной практики», декларативных и процедурных знаний; высокому уровню характеристик планирования и оценивания в структуре метакогниций.

В пересечении содержания понятий компетентности и одаренности наблюдаются признаки целесообразности учета уровня и развития компетентности в развитии признаков одаренности (рис. 30).



Рис. 30. Компетентность в аспекте одаренности

Компетентностный и метасистемный подходы в настоящее время теоретически и практически обоснованны и стали достаточно актуальными.

Этот факт обусловлен возможностью воспитать (в соответствии с этим подходом) конкурентоспособных, грамотных специалистов в разных областях [67, 150, 182]. Компетентностный подход направлен на формирование общекультурных и профессиональных компетенций, что обуславливает самоопределение, самоактуализацию, развитие потенциала молодых людей [182].

Интеллект, способности и компетентность связаны одними и теми же психологическими механизмами (Е. В. Волкова, Р. Дж. Стернберг и др.).

Исходя из современных исследований [182], компетентность – ресурсная интегративная характеристика, особый тип организации и готовности (способности) применения знаний, навыков, умений, фундаментальных способностей, обуславливающих успешность личности.

В ее содержании взаимосвязаны три блока: когнитивный; операциональный; аксиологический (рис. 31).



Рис. 31. Структура компетентности

Таким образом, в процессе развития компетентности (soft-skills и hard-skills) человек способен определять цели, формулировать задачи, создавать новое, творить, нести ответственность за принятое решение, быть осмыс-

ленно и ценностно включенным в деятельность, в том числе и в мыследеятельность; постоянно обновлять знания, владеть новой информацией, быть успешным [50].

Признаки компетентной личности и высокого уровня компетентности представлены на рис. 32.

Таким образом, на основе теоретического анализа обоснован и актуализирован аспект ресурсности (внутренней и внешней) детерминант гениальности, способности, таланта и одаренности.



Рис. 32. Признаки компетентной личности

Выделены (В. Д. Шадриков) обобщенные механизмы, обеспечивающие не только их взаимосвязи, но и эффект преобразования способностей в одаренность. Способности снабжены совокупностью взаимосвязанных функциональных и операционных механизмов, которые влияют друг на

друга. В результате формируется функциональная метасистема одаренности как механизм действия субъекта, системное качество психики, ресурс достижения субъектом незаурядных результатов деятельности.

Результатом влияния этих механизмов, а также мотива, цели деятельности и ее личностного смысла, является совокупность особых свойств, создающих, как отмечает В. Д. Шадриков, платформу одаренности. В процессе ее формирования каждая способность, имея природное, субъектно-деятельностное и личностное значение, переходит на качественно иной ресурсный уровень.

Ресурсной интегративной характеристикой, особого типа организации и готовности (способности) применения знаний, навыков, умений, фундаментальных способностей, обуславливающих в процессе деятельности успешность личности, является компетентность.

Можно предположить, что характеристики компетентного человека и содержательно, и результативно взаимосвязаны с характеристиками сформированного интеллектуально-личностного ресурса в системе преобразования способностей и метасистемной организации деятельности, имеющей статус системы со «встроенным» метасистемным уровнем. Качественная специфика каждой способности и специфика характеристик в кристаллизованном центре «особенного» в структуре ИЛР, на наш взгляд, рассматриваются как отдельная грань и особенность одаренности. Таким образом, происходит, условно говоря, соустремленное развитие способностей, интеллектуально-личностного ресурса и компетентности, способствуя развитию успешности.

ГЛАВА 2. ПРИЗНАКИ ОДАРЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РЕСУРСА

2.1. Предпосылки проявления признаков одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса

Предпосылками изучения одаренности в структуре ИЛР являются известные модели одаренности, отражающие соотношение интеллектуальных и личностных переменных с компонентами ресурса (табл. 4).

Таблица 4

Интеллектуально-личностное содержание в разных моделях одаренности

№	Названия моделей	Элементы взаимосвязей интеллектуальных и личностных характеристик	Компоненты интеллектуально-личностного ресурса
1	«Трехколье- вая модель одаренности» Дж. Рензулли	Взаимосвязи: интеллектуальной способности (выше среднего уровня), креативности, мотивационной направленности на задачу; знаний (эрудиции) и благоприятной окружающей среды; содержаний понятий «одаренность» и «потенциал»	интенционального когнитивно- смыслового компонентов ИЛР
2	«Пятифактор- ная модель» А. Таннебаума	Взаимосвязи: общих и специальных способностей; внутренних (личностных и интеллектуальных) и внешних условий (стимулирующее окружение и случайные факторы). В процессе формируются новые интеллектуально-творческие характеристики личности	интенционального когнитивно- смыслового компонентов ИЛР
3	«Одаренность как потенци- ал» Д. Фельдхью- сена	Взаимосвязи: индивидуального, когнитивного, мотивационного и социального) потенциалов; включенности в задачу, креативности и способности высокого уровня, мотивации достижения и положительной Я-концепции. Эффект: достижения высоких результатов в одной или нескольких областях	интенционального когнитивно- смыслового компонентов ИЛР

№	Названия моделей	Элементы взаимосвязей интеллектуальных и личностных характеристик	Компоненты интеллектуально-личностного ресурса
4	«Мультифакторная модель одаренности» Ф. Монкса	Взаимосвязи: интеллекта, мотивации и креативности как «исключительных способностей»; семьи, школы, сверстников в условиях микросреды	интенционального когнитивно-смыслового компонентов ИЛР
5	«Творческая модель» Э. П. Торренса	Взаимосвязи: Творческих характеристик низкого уровня и интеллектуальных того же уровня развития (примечание: эта взаимосвязь не определяется на высоких уровнях); интеграция интеллекта и креативности в единый фактор (при IQ 115–120); распад взаимосвязи интеллекта и креативности на независимые величины (при IQ больше, чем 120); триада «Гипотеза порогового значения»: творческие способности, умение и мотивация. Эффект: не встречаются творческие личности, у которых интеллект находится на низком уровне развития. Обнаруживаются люди с высоким уровнем интеллекта, но с низким уровнем креативности. Такой эффект характеризуют как инверсию	интенционального когнитивно-смыслового компонентов ИЛР
6	Р. Стернберг Модель «развивающейся компетентности» («developing expertise model»)	Взаимосвязи разных типов мышления (творческого; критического; практического); мотивации достижения, мотивации самоэффективности и высокого уровня мотивации к обучению; высокая чувствительность к проблеме или задаче (контексту) и увлеченности задачами.	интенционального когнитивно-смыслового регулятивного компонентов ИЛР

№	Названия моделей	Элементы взаимосвязей интеллектуальных и личностных характеристик	Компоненты интеллектуально-личностного ресурса
		<p>Эффект: высокий уровень мотивации, критичность и оценка своих действий (достижений и ошибок), качество им уровень достижений, инициатива, самостоятельность, целенаправленность «осознанной практики»;</p> <p>декларативных и процедурных знаний; характеристик планирования и оценивания в структуре метакогниций</p>	
И другие ...			

Подтверждением этих моделей выступают многообразные исследования дескрипторов одаренности и компетентности:

- взаимосвязи интеллектуальных и регуляторных показателей [127];
- когнитивных стилей и личностных характеристик [11, 99, 309], обусловливающих адаптационную, компенсаторную, системообразующую и другие функции, а также уверенность, полнезависимость, рефлексивность и др. [88, 93];
- эмоционального интеллекта как значимого фактора в управлении мышлением и действиями [94, 129];
- интеллекта, эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости как базовых характеристик компетентности личности [58, 96];
- интеллекта и характеристик межличностного взаимодействия [175];
- креативности, дивергентности мышления, гибкости, беглости и низкого уровня ригидности [24];
- индивидуально-своеобразных способов обработки информации [100].

Важно отметить, что систематизация дескрипторов одаренности позволяет выделить две их основные группы, которые (в соответствии с рабочей концепцией одаренности) [21, 149] рассматриваются как мотивационные и инструментальные признаки одаренности. Они характеризуют индивидуальные стратегии и стиль деятельности, индивидуальный тип не толь-

ко организации знаний, но и обучаемости при избирательной чувствительности, повышенной познавательной потребности; выраженный интерес в процессе высокой требовательности к результатам деятельности, к достижению и стремлению к совершенству. Другими словами, инструментальный аспект характеризует способы деятельности, мотивационный – отношение к сторонам действительности (табл. 5).

Таблица 5

Аспекты и признаки одаренности

Аспект поведения	Признаки
Инструментальный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наличие специфических стратегий деятельности. 2. Специфический индивидуальный стиль деятельности: стремление все делать по-своему, но при наличии саморегуляции. 3. Высокая структурированность знаний, умение видеть изучаемый 4. предмет в системе, свернутость способов действий соответствующей предметной области. 5. Особый тип обучаемости (ускоренный или замедленный). 6. Способы деятельности, которые обеспечивают ее особую, качественно-своеобразную продуктивность
Мотивационный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам, растениям и т.д.) либо к определенным формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т.д.). 2. Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности. 3. Повышенная познавательная потребность. 4. Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов. 5. Высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству

С точки зрения авторского подхода, описанные признаки одаренности синхронизируются со структурой интеллектуально-личностного ресурса и включаются в нее. При этом, на наш взгляд, целесообразно учесть и интегративный аспект.

Данное предположение стало основанием для дальнейшего теоретического (а впоследствии и эмпирического) анализа.

Для анализа мы обратились к дескрипторам интеллектуально-личностного ресурса, не только описывающим его основной смысловой состав, но и обуславливающим его развитие. Дескрипторы являются ключевыми векторами группировки признаков проявления интеллектуально-личностного ресурса в разных областях его семантического поля.

В процессе развития человека на первый план (наряду со знаниями, умениями и навыками) выходят базовые интеллектуальные качества личности: компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция и уникальность склада ума (КИТСУ) [195]. Естественно, что высокоуровневые показатели их сформированности являются дескрипторами компетентности и одаренности. При этом данные дескрипторы достаточно многообразны и являются очень специфичными для каждой деятельности, что приводит к трудностям их систематизации. Для преодоления этих трудностей обратимся к основным «блокам» этих дескрипторов, выделенных на основе компонентов интеллектуально-личностного ресурса.

«Блок» когнитивно-смысловых дескрипторов

Признаком интеллектуальной одаренности взрослого человека, соответствующего уровню эксперта, являются высокие интеллектуальные достижения как продукт актуализации и интеграции разных форм (когнитивного, понятийного, метакогнитивного, интенционального) ментального опыта. Так, например, на уровне формирующейся компетентности признаки одаренности представлены в когнитивно-смысловом компоненте через элементы:

– *когнитивного опыта (в структуре ментального)* – интегрированное кодирование информации: использование разнообразных способов, т.е. визуального, словесно-логического, предметно-практического, сенсорно-эмоционального; высокая гибкость семантических структур, продуктивная интеграция представлений в опыте; наличие в опыте (когнитивных схемах) кристаллизирующих точек («ключевых точек», «точек роста»), которые релевантны к актуальной информации и организации новых авторских идей, гипотез, продуктов и т.д.; интеграция разнообразных декларативных и процедурных знаний;

– *понятийного опыта (в структуре ментального)* – высокий уровень артикуляции понятийных знаний, в связи с чем высоко компетентные лю-

ди в массиве разнообразных признаков способны выделить существенный, решающий, незаменимый признак, необходимый для решения задачи или проблемы; свернутость понятийных знаний (что является основой парадокса: с одной стороны, такие люди – блестящие эксперты, распознаватели, с другой стороны, они не являются глубокими мыслителями (Р. Глезер)); способность к концептуализации (абстрагированию, интерпретации, моделированию и т.д.); выраженный интерес к парадоксальным и необычным событиям и ситуациям; стремление к осваиванию, приобретению противоречивого и даже невозможного опыта.

Эти дескрипторы проявляются в том случае, если сформирована интеллектуальная зрелость (воспитанность) (термин М. А. Холодной), признаками которой выступают:

- широта умственного кругозора;
- гибкость и многовариантность оценок происходящего;
- готовность к принятию необычной, противоречивой информации;
- умение осмысливать происходящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терминах будущего (последствий);
- ориентация на выявление существенных, объективно значимых аспектов происходящего;
- склонность мыслить в категориях вероятного в рамках ментальной модели "как если бы";
- способность мысленно видеть отдельное явление в контексте его целостных связей с множеством других явлений.

В свою очередь такая интеллектуальная зрелость способствует проявлению «успешного интеллекта» [232, 250, 299, 303, 304]. Уточним, что успешный интеллект определяется [302] как способность достигать успеха в социальной жизни за счет личностных ресурсов. В содержание успешного интеллекта включены формы разных типов интеллекта (аналитический, творческий, практический).

Развивая и, на наш взгляд, дополняя эту идею, можно предположить, что логично введение такой спецификации, как «неуспешный интеллект» (*авторское понятие*). Его спецификация (теоретически) заключается в том, что такой интеллект не является условием достижения компетентности и успеха в жизни из-за содержания интеллектуальных ресурсов, имеющих недостатки сформированности:

1) уровневые недостатки во всех трех типах (аналитическом, творческом, практическом) интеллекта;

2) различные варианты диссинхроний/инверсий в триаде (аналитический, творческий, практический) интеллекта.

Таким образом, при решении задач успешности молодежи [283] логичен вывод о том, что акцент только на интеллектуальных (когнитивных) факторах в изучении одаренных обучающихся, создает условия для локальной, а не полной картины, при которой теряется возможность учета интегрированных интеллектуально-личностных свойств личности. При этом учет характеристик успешного/неуспешного интеллекта в сочетании с характеристиками личностного ресурса расширяет спектр определения причин трудностей развития компетентности и одаренности.

«Блок» регулятивных дескрипторов

Регулятивные (в том числе эмоционально-волевые) дескрипторы включают большой спектр переменных: эффективное ведение записей, эффективные навыки обучения, управление временем [40, 286]. В том числе коэффициент уверенности принятия решения [11]. Этот блок включает также самоконтроль, самомотивацию и планирование [112], социально-профессиональный оптимизм, желание преобразовывать действительность, эмоциональный подъем человека, благополучие, душевный покой и т. п. [97]. На уровне формирующейся компетентности в этой группе дескрипторов необходимо отметить элементы метакогнитивного опыта:

- способность регулировать свою интеллектуальную деятельность и управлять ею в процессе определения проблемы, выбора наиболее эффективных способов и стратегий для ее решения;

- организация поиска, планирования, прогнозирования (даже предвосхищения), оценки и контроля решения задачи (от когнитивной до жизненной);

- высокий (но не завышенный) уровень рефлексии на фоне ее свернутого характера (характерен парадокс: чем выше способность экспертировать проблему, тем меньше возможности отрефлексировать и подробно описать весь арсенал знаний, методов и приемов для ее решения (Д. Уортермен));

- направленность на глобальное планирование, выработку стратегии, несмотря на большие временные затраты;

- особые когнитивные стили, которые не только обеспечивают контроль интеллектуальной деятельности, но и коррелируют с креативностью (Г. Уиткин, Г. Гарднер и др.) как существенной составляющей интеллектуального ресурса (под когнитивными стилями понимаются индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения).

Регулятивные дескрипторы одаренности и компетентности в интеллектуально-личностном ресурсе проявляются в их функциях (табл. 6).

Таблица 6

Функциональность регулятивных дескрипторов интеллектуально-личностного ресурса

№	Функциональные достижения	Основания	Авторы
1	Достижение позитивных результатов с точки зрения саморегуляции и общей адаптации	Самостоятельное привлечение ресурсов разного уровня	Е. Ю. Кожевникова, Е. А. Петрова
2	Эффективное совладание с трудными жизненными ситуациями и угрожающими обстоятельствами		S. Taylor, S. E. Hobfoll, В. А. Бодров, Т. Л. Крюкова, М. А. Холодная, С. А. Хазова
3	Достижение успешности в деятельности		В. А. Бодров, В. Н. Дружинин, В. А. Толочек
4	Поддержание тесных контактов с другими людьми		Т. Л. Крюкова, Е. А. Петрова
5	Улучшение эмоционального состояния	Снижения силы негативных переживаний	С. А. Хазова, Е. А. Петрова
6	Улучшение понимания ситуации и своих возможностей	Развитие понятийных, категориальных и концептуальных способностей	М. А. Холодная, Е. А. Петрова

Данные функциональные достижения отражают признаки одаренности, что подтверждает предположение о проявлении ее признаков в структуре интеллектуально-личностного ресурса.

«Блок» интенциональных дескрипторов

К интенциональным предикторам одаренности можно отнести: активность во взаимодействии, готовность отстаивать свою позицию, активное отношение к работе; уверенность; творческую адаптивность (готовность к жизненным проблемам) [284].

На уровне формирующейся компетентности в интенциональном компоненте интеллектуально-личностного ресурса необходимо выделить элементы интенционального опыта: предпочтения, убеждения, намерения, планирование и т.д. Важное значение в этом блоке придается интуиции (индивидуализированному «неявному знанию»), т.е. тому, что трудно вербализовать, но возможно операционализировать, выразить процедурно. Интуиция проявляется в ярко выраженной избирательности (восприятия, понимания, объяснения и т.д) и чувствительности к какой-то области знания; в разнородности стратегий обработки и переработки информации, обогащенном семантическом поле понятий; в открытой познавательной позиции (преобладание категориальных вопросов); в концептуализации необычных (оригинальных) моделей; рефлексивном когнитивном стиле [157].

Таким образом, уровень развития и интеграции интеллектуально-личностного ресурса является дескриптором метакогнитивных способностей и метакогнитивной системы (метасистемы одаренности). Такой сформированный механизм действия субъекта работает в соответствии с рефлексией (как интеллектуально-личностной характеристикой) создает интеллектуально-личностное пространство достижения субъектом незаурядных результатов деятельности.

Высокий уровень проявления признаков одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса

В процессе взаимосвязей характеристик интеллектуального и личностного ресурсов одаренных людей происходит переход на более высокий уровень развития, синхронизация и интеграция их когнитивных функций и личностных особенностей. Иначе говоря, предикторы компетентности и одаренности на определенном уровне развития интеллектуально-личностного ресурса становятся особыми конструктами, в которых раскрываются их интегрированные свойства (рис. 33).



Рис. 33. Интегрированные свойства конструкторов одарённости, компетентности в интеллектуально-личностном ресурсе

Остановимся на некоторых примерах конструкторов с интегрированными свойствами и рассмотрим:

- 1) ментальные репрезентации высокого уровня сформированности;
- 2) метасистемный уровень регуляции и мотивации.

1. Ментальные репрезентации высокого уровня сформированности

Ментальные репрезентации (абстрактный образ, метафорический образ и др.) обладают индивидуальным ресурсным значением для личности и выступают вектором в ее достижениях, интенциях, поведении. Ментальные репрезентации успешности как «оперативная форма» индивидуального опыта, меняются/трансформируются по мере изменения ситуации и интеллектуального вклада субъекта и являются достаточно специфической, детальной картиной заданной реальности [195]. Как отражение мира в его многообразии во взаимосвязи с индивидуальным ресурсом ментальные репрезентации – важный показатель актуализации и мобилизации потенциала одаренности и прогноза результата – успешности субъекта [264]. Это отправная точка моделирования и организации успешности, результат инте-

грации интеллектуальных и личностных возможностей и достижения личности. Таким образом, ментальные репрезентации могут выступать отражением, маркером и, на наш взгляд, элементом функциональной метасистемы одаренности, компетентности, актуализирующим механизм действия, активность субъекта, его потенциальную и актуальную успешность.

Являясь актуальным умственным образом того или иного конкретного события (субъективной формой «видения» происходящего), свидетельством существования особого рода психической реальности, которая хотя и инициируется извне, но зарождается и обеспечивается внутри субъекта [195], ментальные репрезентации обладают рядом особенностей:

– многообразие их проявлений: от продукта познавательных процессов (Дж. Ройс); интеллектуальной (Е. Ю. Савин) и умственной компетентности (Д. Хант) до умственного (М. А. Холодная) и мысленного образа (Р. Солсо), продукта психической деятельности. (А. Н. Леонтьев, В. А. Барабанчиков, А. А. Гостев, С. Л. Рубинштейн, Б. Ф. Ломов, П. Я. Гальперин);

– отсутствие четких неизменно-заданных границ (из-за субъективности человеческого опыта) и непрерывная воспроизводимость структур, соотносящихся с изменениями в среде, что способствует адаптации человека посредством контроля информации [45, 96, 131, 156, 172, 211];

– уровневая, иерархическая организация (включая потенциальный, актуальный, перспективный и результативный уровни) [86] и связь с предшествующим опытом [206];

– возможность выступать предиктором последующей интеллектуальной деятельности в том числе показателем ее эффективности [158];

– спецификой структуры, включающей ассоциативные, оценочные, понятийные и образные составляющие [146].

Исследования ментальных репрезентаций показывают, что их изучение актуально для моделирования процесса познания и формирования представлений человека о мире и себе в контексте взаимодействия процессов восходящего и нисходящего движения в иерархическом семиотическом пространстве [244, 271].

Иерархическая организация ментальных репрезентаций тесно связана со знаниями и опытом, образуя триаду, которая позволяет человеку преобразовывать свой опыт, интеллектуально-личностный ресурс, быть компе-

тентным, приобретать знания и сохранять их в стабильных структурах, осмысливая, извлекая их оттуда в различных формах (схемах, образах, словах, рисунках и т.п.) и используя в реальной действительности [130].

Опыт представлений о реальной или потенциальной успешности и компетентности применяется субъектом в той степени, в какой организован его актуальный умственный (ментальный) образ. Особенности ментальной репрезентации определяют и характер эффективности актуализации успешности [98, 162, 165, 166, 195, 297].

В большинстве исследований отмечается, что ментальные репрезентации и представления об успешности:

- выполняют важную роль в выборе направлений самореализации личности в обществе, характеризуют сложившиеся способы взаимодействия с окружающими, ценности и установки, т.е. оказывают влияние на процесс самоопределения личности [45, 96, 131, 156, 172. 211];

- базируются на системе взаимосвязанных ценностных ориентаций, где наибольшее значение имеют ценности интериоризованного успеха [119];

- обеспечиваются стилем субъекта: когнитивным стилем, стилем деятельности, поведенческим стилем, стилем саморегуляции, стилем совладания (copingstyle) [193, 235, 290].

Уточним, что ментальные репрезентации являются элементом содержания интенционального компонента интеллектуально-личностного ресурса и представляя собой форму оперативной активизации когнитивных ресурсов субъекта могут быть представлены в различных по степени сложности образах.

К образам высокого уровня сформированности, которые характеризуют развитую компетентность и одаренность человека, относятся следующие (табл. 7).

Таблица 7

Виды ментально-репрезентативных проявлений, отражающих компетентность личности

1	Чувственно-сенсорные образы	Гамма сенсорных и эмоциональных впечатлений
2	Обобщенные образы	Модели объекта, схемы с визуальными элементами (вектора, точки, геометрические фигуры и формы)

3	Условные визуальные знаки	Максимально обобщенные свернутые образы (буквенные, числовые, алгебраические символы)
4	Абстрактный образ	Разная степень абстрактности образа (конкретный, атрибутивный, метафоричный, геометрический и др.)
5	Конкретный образ	База – прошлый опыт
6	Атрибутивный образ	Наличие логической связи между понятием и выбранным образом. База – прошлый опыт
7	Метафорический образ	Показатели высокого уровня интеллектуальности, мотивации, эмоциональности при выполнении задания. Авторские метафоры, обогащение опыта

Особое внимание в аспекте одаренности играют чувственно-сенсорные и метафорические образы. В чувственно-сенсорных образах, по мнению М. А. Холодной [195] отражен высокий уровень обобщенности содержания понятия и образного языка понятийной мысли. Известно, что более обобщенная (сформированная) понятийная структура является более интегрированным когнитивным образованием. В связи с этим чувственно-сенсорный опыт в его составе представлен с максимальным удельным весом и является признаком одаренности. Описывая принципы и методы выявления одаренных детей, М. А. Холодная пишет, что такой одаренный, гениальный ученый как, А. Эйнштейн отмечал, что он мыслит образами. Метафорический образ является показателем высокого уровня интеллектуальности, мотивации, эмоциональности при выполнении задания, что тоже является признаком одаренности. Как отмечает М. А. Холодная, «чем выше уровень интеллектуального развития человека, тем более субъективно богатой и в то же время объективированной является его индивидуальная "картина мира"» [195. С. 205].

2. Метасистемный уровень регуляции и мотивации

В аспекте метасистемного подхода [59] характеристики мотивации и регуляции, выступают в двух модусах: как элементы самостоятельной системы; как элементы другой системы с метасистемным уровнем (А. В. Карпов), открывающие новые грани компетентности и одаренности (рис. 34).

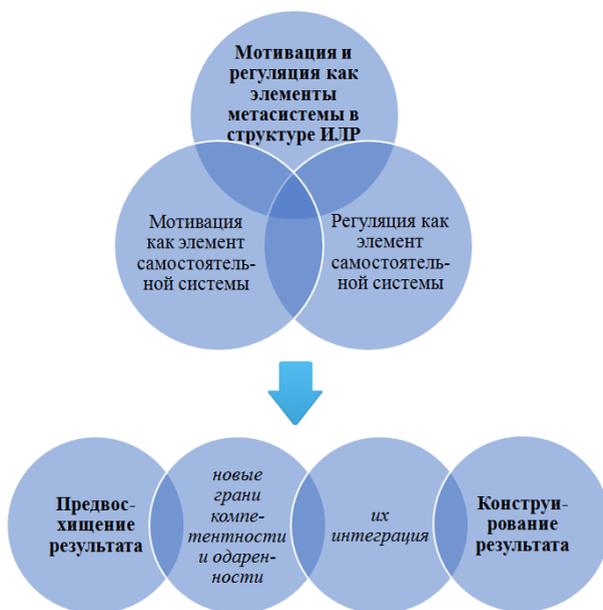


Рис. 34. Модусы мотивации и регуляции в развитии успешности, компетентности и одаренности

Метасистемный уровень регулятивного компонента интеллектуально-личностного ресурса, без сомнения, необходим в развитии и компетентности, и одаренности. Достижения в мотивации и регуляции метасистемного уровня являются предпосылкой (предиктором) и признаком (дескриптором) новых уровней компетентности и одаренности на всем пути от постановки цели и предвосхищения результата до ее достижения.

Такой взгляд обусловлен тем, что мотивация как система отдельных мотивов интегрируется с системой регуляции и деятельности в единый конструкт, механизмом интеграции и регуляции которого является рефлексия. В данном случае рефлексия рассматривается (А. В. Карпов, Е. В. Карпова) не только как результат, но и как процесс метасистемного уровня психики. И мотивация, и регуляция в такой ситуации рассматриваются как особые системы со встроенным метасистемным уровнем [59, 74, 76].

Исходя из структурно-уровневой модели психики [74, 78, 79] мотивация и рефлексия в одном поле (пространстве) взаимодействуют и с други-

ми элементами психики. Рассматривая мотивацию и рефлексию в едином пространстве, А. В. Карпов описал структурно-уровневую модель психики, в которой рефлексия представлена на разных уровнях (табл. 8).

Таблица 8

Уровни и содержание рефлексии в аспекте структурно-уровневой модели психики

Уровень	Содержание рефлексии	Предикторы и дескрипторы признаков одаренности
Высший	Средство реализации метасистемного уровня, результат этого уровня	Уровень осмысления, выход за рамки конкретного; более высокий и общий по отношению к данному, содержащий описание данного
Средний. Макро	Рефлексия представлена дифференцированно в виде операционных и функциональных механизмов	Психическое развитие индивида; общение как сложная развивающаяся сеть взаимосвязей индивида с другими людьми и социальными группами; виды эффективных операционных и функциональных механизмов
Мезо	Метакогнитивные и метарегулятивные психические процессы.	Интегральные психические процессы и их функционирование
Микро	Когнитивные, эмоциональные, волевые, мотивационные психические процессы	Основные психические процессы
Низший	Совокупность психофизиологических функций	Онтологическая основа, база, для формирования психических процессов

Уровневое содержание рефлексии в аспекте структурно-уровневой модели психики являются основанием для описания сформированности компетентности и одаренности.

Исходя из исследований А. В. Карпова, по отношению к интеллектуальному ресурсу и интеллектуальной деятельности, в целом, индивидуальная мера рефлексивности определяет степень процессуальной развернутости метакогнитивных механизмов и средств регуляции этой деятельности. Это обусловлено тем, что рефлексия рассматривается как метакогнитивный механизм и как один из важнейших ресурсов интеллекта. В соответствии с

рефлексией формируется механизм действия субъекта – метасистема одаренности. Посредством нее создается ресурс достижения субъектом незаурядных результатов деятельности [79]. Ресурс достижения субъектом незаурядных результатов деятельности – яркий показатель компетентности и актуальной одаренности.

Таким образом, анализ признаков одаренности и компетентности в структуре интеллектуально-личностного ресурса показал, что интеграция компонентов индивидуального ресурса свидетельствует о незаурядных результатах проявления психических возможностей, поведения и деятельности субъекта как показателя его успешности. В табл. 9 представлена попытка демонстрации высокого уровня развития компонентов ИЛР, интеграция которых может свидетельствовать о проявлении компонентов одаренности и компетентности (табл. 9).

Таблица 9

Признаки одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса

Когнитивно-смысловой компонент ИЛР		
Элементы	<i>Пересечение с дескрипторами одаренности и компетентности (высокий уровень)</i>	<i>Аспекты одаренности</i>
<i>Рефлексивная самооценка (РС) и рефлексивность</i>	Высокий (но не сверхвысокий) уровень РС. Использование прошлого успешного опыта. Осмысления, выход за рамки конкретного	Инструментальный
<i>Понятийные способности</i>	Сформированность концептуальных способностей: наличие имплицитных признаков и связей; конструирование новых представлений и идей, включая концептуальные метафоры; множество интерпретаций ситуации, в том числе альтернативных; создание авторских текстов (ментальных нарративов); обоснованная интерпретация аспекта мира с определенной позиции. Способность мысленно видеть отдельное явление в контексте его целостных связей с множеством других явлений. Ориентация на выявление существенных, объективно значимых аспектов происходящего и др.	Инструментальный

Когнитивно-смысловой компонент ИЛР		
Элементы	Пересечение с дескрипторами одаренности и компетентности (высокий уровень)	Аспекты одаренности
<i>Базовые убеждения</i>	Конструктивные базовые убеждения: вера в справедливый мир, убеждения в своих возможностях (вера в себя), вера в доброжелательность других людей и т.п.	Мотивационный
<i>Ценностно-смысловые ориентации</i>	Осознанные, принятые и реализованные человеком смыслы и ценности	Мотивационный
<i>Интеллект, социальный и эмоциональный интеллект</i>	Интеллектуальные способности конкретизированные в: алгоритмизации мышления (алгоритмическая компетентность). Сформированные способности: к обобщению и систематизации предметных знаний, к поиску аналогий, к построению логических умозаключений (индуктивная и дедуктивная компетентность), кодировать и декодировать речевую информацию (языковая компетентность). Широта умственного кругозора	Инструментальный
<i>Креативность</i>	Сформированная креативность: быстрота, гибкость, точность, оригинальность мышления, богатое воображение, чувство юмора, любознательность, открытость новому опыту и стремление к его приумножению и др.	Инструментальный Мотивационный
<i>Интеллект, социальный и эмоциональный интеллект</i>	Интеллектуальные способности конкретизированные в: алгоритмизации мышления (алгоритмическая компетентность). Сформированные способности: к обобщению и систематизации предметных знаний, к поиску аналогий, к построению логических умозаключений (индуктивная и дедуктивная компетентность), кодировать и декодировать речевую информацию (языковая компетентность). Широта умственного кругозора	Инструментальный
<i>Креативность</i>	Сформированная креативность: быстрота, гибкость, точность, оригинальность мышления, богатое воображение, чувство юмора, любознательность, открытость новому опыту и стремление к его приумножению и др.	Инструментальный Мотивационный

Регулятивный компонент ИЛР		
Элементы	Пересечение с дескрипторами одаренности и компетентности (высокий уровень)	Аспекты одаренности
<i>Атрибутивный стиль</i>	Гибкость и многовариантность оценок происходящего. Оптимизм. Влияние позитивных эмоций на развитие когнитивных способностей и личностных возможностей. Продуктивные способы, которыми люди показывают свои эмоции, чувства, а также высокую меру благополучия	Инструментальный
<i>Когнитивный стиль</i>	Быстрый и точный когнитивный стиль, рефлексивный стиль, высокая толерантность к неопределенности, гибкость	Инструментальный
<i>Копинг-стратегии</i>	Эффективные способы преодоления и адаптации к стрессовой ситуации через мысли, чувства и действия (как элемент компетентности и успешности)	Инструментальный
<i>Познавательная позиция</i>	Открытая познавательная позиция	Инструментальный Мотивационный
<i>Ответственность</i>	Осознание и глубокое понимание сути ответственности, самостоятельность, независимость. Продуктивность при выполнении общественных дел и переживание положительных эмоций при этом	Инструментальный Мотивационный
<i>Жизнестойкость</i>	Способность личности противостоять сложным жизненным обстоятельствам, преодолевать стрессовые ситуации, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность без снижения успешности деятельности (как элемент успешности и компетентности). Вовлеченность и включенность, склонность к риску	Инструментальный Мотивационный
<i>Саморегуляция</i>	Оценка ситуации и корректировка собственной активности непосредственно индивидом. Перспективное и стратегическое планирование и реализация планов Уровень субъекта деятельности	Инструментальный Мотивационный

Интенциональный компонент ИЛР		
Элементы	<i>Пересечение с дескрипторами одаренности, успешности, компетентности (высокий уровень)</i>	<i>Аспекты одаренности</i>
<i>Ментальные репрезентации</i>	Умение осмысливать происходящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терминах будущего (последствий)	Мотивационный
<i>Интерес и познавательный интерес</i>	Познавательный интерес. Склонность мыслить в категориях вероятного в рамках ментальной модели "как если бы"	Мотивационный
<i>Толерантность к неопределенности</i>	Умение эффективно действовать и принимать решения в условиях неполной или противоречивой информации. Готовность к принятию необычной, противоречивой информации	Мотивационный
<i>Цели и устремления</i>	Цель не только как предвосхищение будущего, но и интеграция интеллектуально-личностных возможностей и способностей. Чем более интегрированным и развитым будет такой ресурс, тем с большей стойкостью, направленностью, противостоянием обстоятельствам будет характеризоваться поведение человека, направленное на достижение цели	Мотивационный
<i>Мотивация достижения успеха</i>	Сформированность мотивации достижения. Оптимальный уровень мотивации достижения, способствующий реализации задуманного, достижению целей и успеха	Мотивационный
<i>Личностная зрелость, самоактуализация</i>	Развивающийся интерес к получению собственного опыта, чувственное познание себя и окружающего мира. Рациональное сознание, познание мира через практический опыт. Разносторонне развитый спектр жизненных взглядов, целей, задач и интересов. Четкая идентификация своей позиции, наполненное оригинальное Я, гармония с собой	Мотивационный
<i>Активность (Интеллектуальная, социальная, профессиональная)</i>	Повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам действительности, либо к определенным формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т.д.)	Мотивационный
<i>Создается платформа для метасистемы формирования одаренности</i>		

Полученные результаты, теоретически обоснованные и описанные в таблице, можно представить в виде схемы соотношения признаков одаренности и компетентности в структуре взаимосвязанных компонентов ИЛР (рис. 35).

Таким образом, теоретический анализ показал, что в моделях одаренности изначально заложены признаки интеллектуально-личностного ресурса. Одаренность и ее признаки, могут рассматриваться через мотивационный и инструментальный аспекты. В свою очередь высокий уровень развития компонентов ИЛР и их взаимосвязь дают на пересечении проявление мотивационных и инструментальных признаков одаренности.

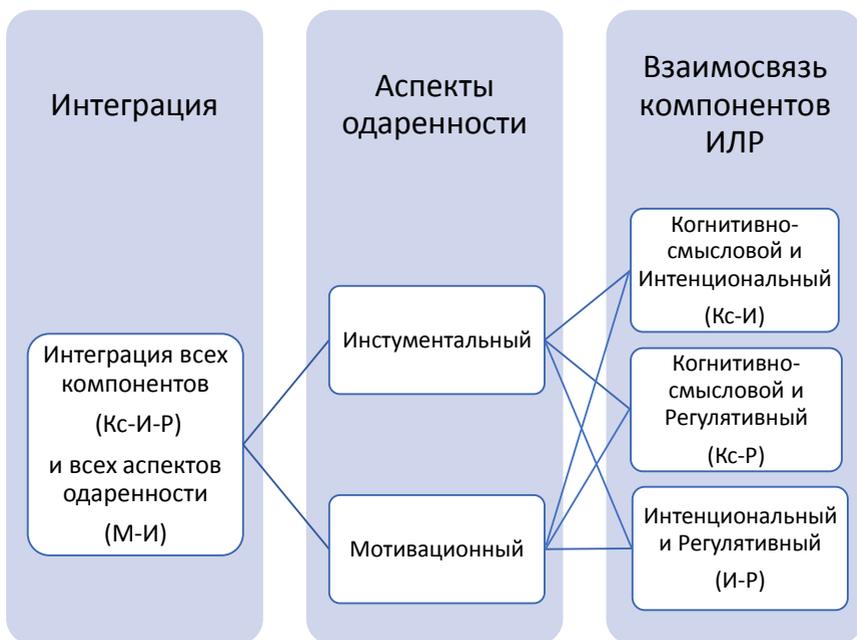


Рис. 35. Интеграция компонентов ИЛР с признаками одаренности

Интеграция всех компонентов и аспектов одаренности свидетельствует о высокоорганизованной системе интегрированных признаков индивидуального ресурса человека, что может проявляться в его успешности и эффективности деятельности.

2.2. Дихотомия проявлений признаков одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса: от эффекта успешности к эффекту инверсии

Успешность как феномен проявлений признаков одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса

Одним из основных показателей интеграции интеллектуально-личностного ресурса и компетентностной одаренности (soft-skills и hard-skills) является **успешность**, в содержании которой сочетаются социально значимые достижения, а также индивидуальные возможности и способности человека.

Актуальность изучения успешности молодежи как показателя интеграции интеллектуального и личностного ресурсов, как способности, сочетающей актуальные социально значимые достижения и индивидуальные возможности, актуализированный потенциал человека, обусловлена запросом общества и государства на формирование «гармоничной, постоянно совершенствующейся, эрудированной, конкурентоспособной, неравнодушной, обладающей прочным нравственным стержнем, способной при этом адаптироваться к меняющимся условиям...» личности (*концепция молодежной политики РФ*).

Успешность человека как субъекта своего жизненного пути, от процессов антиципации до реализации в конкретных моделях поведения и действиях, является одним из важнейших предикторов его будущего. Успешность – характеристика, обеспечивающая самореализацию, личностный рост, уверенность поведения, является актуальной не только для каждого человека в отдельности, но и для общества в целом. Факторы, в соответствии с которыми рассматривается успешность – это интеллект, творчество, потенциал, способности, компетентность. Они же обуславливают и совокупность знаний, умений, навыков, творческих навыков; гибкое применение (организация) элементов своего ресурса (знаний, умений, навыков, творческих возможностей); особенности межличностного восприятия, а в целом развитие успешности [145].

Теоретический анализ современных исследований показал, что успешность целесообразно рассматривать в аспекте различных видов жизнедеятельности. Этот аспект позволяет выделить видовое многообразие успешности, которые соотносятся с видами одаренности (табл. 10).

Виды успешности по разным основаниям

№	Основания	Виды успешности	Авторы
1	Сферы жизнедеятельности	Социальная	D. Spurr, A. C. Keller, A. Hirschi, Головчанова Н. С., Гасанова П. Г., Мугадова С. Т.
		психологическая	
		личностная	
		индивидуальная	
		карьерная	
		деловая	
		жизненная	
		в общении и межличностных отношениях	
2	Виды деятельности	Учебная	N. A. Lewis, Jr. and J. F. Yates, Ишков А. Д., Попкова Н. А., Шабунова А. А., Белехова Г. В., Карапетян Л. В.
		научная	
		интеллектуальная/ мыслительная	
		спортивная	
		предпринимательская	
		коммуникативная	
		служебная	
		педагогическая	
		Финансовая	
3	Принадлежность к различным социальным группам	Предприниматели	C. Seguin, Глузман Н. А., Горбунова Н. В., Крысанова О. А., Саргсян А. С., Головина С. Г., Спирина Т. А., Корниенко А. В., Попкова Н. А., Маган В. В.
		педагоги	
		медицинские работники	
		родители	
		руководители	
		студенты	
		выпускники	
		4	

№	Основания	Виды успешности	Авторы
5	Включенность в социальные процессы	Адаптация	Гройсман А. Л., Ишкова М. А., Курганова Т. Г., Кузьмина Е. Г., Мантрова М. С., Мелекесов Г. А., Попкова Н. А.
		исполнительность	
		соревновательность	
		инклюзивность	
		социализация	
		переговоры	
		Образование	
6	Скорость освоения	Уровень успешности	[149]
	Качество выполнения		

Несмотря на многообразие исследований, посвященных успешности, все же остается недостаточным количество исследований, раскрывающих механизмы успешности, ее связь с интеллектуально-личностным ресурсом, с потенциальной и актуальной одаренностью. Встречаются лишь узкоспециализированные работы, посвященные отдельным аспектам успеха в достижении определенных результатов (профессионализм педагога, успешность социализации, успешность учебной деятельности и обучения, и т.п.) [44, 49, 72].

Можно предположить, что взаимосвязь (и, возможно, интеграция) знаний, умений, навыков, специальных и профессиональных способностей в процессе их становления осуществляется в соответствии с приобретаемыми человеком компетенциями [177]. В соответствии с исследованиями функциональных систем и метасистем (А. В. Карпов, В. Д. Шадриков, Ю. И. Александров, В. Н. Дружинин) [4, 60, 77, 176, 178, 210] (как процесса изменения свойств в результате развития функциональных и операциональных механизмов) совершенствование компетенций и компетентности в целом становится значимой и необходимой системой условий не только для успешности человека в определенной деятельности, но и для актуализации его потенциала.

Теоретический анализ различных исследований позволяет выделить основные направления в понимании успешности в аспектах развития и мобилизации потенциала (потенциальной одаренности). Соответственно успешность рассматривается:

– в контексте самореализации и самоактуализации (А. Адлер, А. Бандура, А. Маслоу, К. Роджерс и др.) как совокупность личностных характеристик индивида, его внутреннего ресурса (как системы условий совершенствования личности); самооценки себя как успешного человека [19, 25, 65]. Здесь обнаруживаются признаки функциональной метасистемы [31] одаренности как сформированного механизма действия субъекта;

– в контексте достижения личностью успеха, посредством мотивации достижения, уровня притязаний (Г. Дембо, Дж. Аткинсон, Ф. Фоппе, Х. Хекхаузен и др.) успешность представлена как направленность человека на успех с учетом социально признанных достижений;

– в контексте удовлетворенности личности деятельностью и ее результатами успешность представлена как социально-психологическая характеристика личности [46, 109, 183, 184]. Мотивация достижения в этих контекстах выступает как признак функциональной метасистемы одаренности субъекта.

При рассмотрении семантического поля понятия «успешность» можно сделать вывод, что в этом поле содержится совокупность ресурсных характеристик: объективных (здоровье, образование и т.д.); субъективных (волевая регуляция, общительность, целеустремленность и др.); экзистенциальных (самореализация, самоудовлетворение, самодостаточность, свобода выбора, и т.п.) [6, 96, 131, 285]. В субъективных и экзистенциальных характеристиках семантического поля успешности отражена значимость для субъекта результатов целенаправленных усилий для достижения успеха (целеустремленный, счастливый, благополучный и т.п.), что четко соотносится и с содержанием интеллектуально-личностного ресурса, и с выдающимися достижениями как признаками формирования одаренности. Объективные, субъективные и экзистенциальные характеристики успешности взаимосвязаны между собой. Специфика этих взаимосвязей характеризует структуру успешности.

Каждая из составляющих успешности и их взаимосвязь позволяют с высокой степенью адекватности и объективности прогнозировать: успеш-

ность человека в профессиональной деятельности [306], удовлетворенность жизнью и психологическое благополучие [230]; эффективность обучения, достижения и т.п. [214].

Возникает вопрос, какова специфика взаимосвязей показателей успешности для обеспечения таких эффектов достижения? Ответ на этот вопрос можно найти в описании моделей успешности.

Модель подлинного и долговременного успеха

В ее состав включены три базовых составляющих (рис. 36):

- 1) наполненность смыслом реализуемых жизненных целей;
- 2) последовательность в достижении цели (подчиненность ей) в сочетании с высокой мотивацией ее достижения;
- 3) стиль мышления как ориентир в воплощении смысла и активности (формирование эффективных способов действий и деятельности, осмысленных и значимых для жизни) [46, 143].

Эта модель по содержанию коррелирует с описанием одаренности, включающей эффективные способы действий и деятельности, осмысленные и значимые для человека; увлеченность задачей; познавательную активность и др.

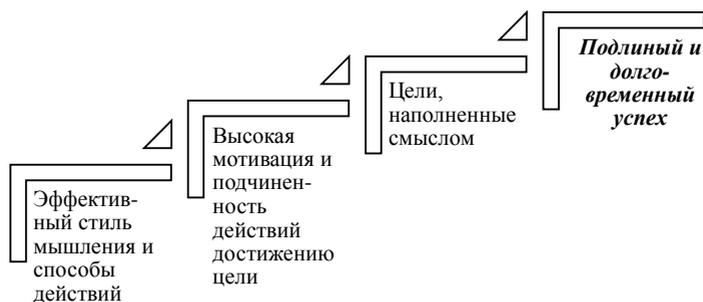


Рис. 36. Модель подлинного и долговременного успеха

Соответственно, долговременный успех возникает в результате совместной направленности осмысленных целей, эффективного стиля мышления и способов действий, мотивации деятельности и достижения, способности программирования и принятия решений, т.е. в результате сформированности операционных и функциональных механизмов деятельности.

«Параметрическая» модель

Это модель успешности, построена с учетом параметров ее элементов и взаимосвязей между ними (рис. 37). Ключевыми параметрами этой модели являются достижения и социальная оценка в форме социального признания.



Рис. 37. «Параметрическая» модель успешности

Достижения в этой модели находят выражение в относительно вещественных категориях, а социальное признание характеризуется тем, как другие люди принимают высокие (и не только) духовные, личностные, профессиональные и многие другие качества субъекта [63, 172, 223]. Содержание этой модели теоретически коррелирует с отдельными признаками одаренности «служение людям».

Заслуживает особого внимания выявленный в процессе теоретического анализа факт, что составляющие успешности индивидуальны, так как они не могут быть сведены к универсальной интегральной системе, одинаково валидной (корректной) в отношении разных людей. В данном случае речь идет о невозможности создания единой/универсальной модели успешности [179]. Этот научный факт может быть обусловлен с позиции уникального индивидуального интеллектуально-личностного ресурса и индивидуального профиля потенциальной (или актуальной) одаренности.

Важно отметить, что часто встречающиеся, экстенсивность и разнонаправленность описания успешности оставляет открытым актуальный для современных людей вопрос: «Почему большая часть людей (особенно молодых), обладающих набором интеллектуальных и личностных предпосы-

лок успешности и достижений в разных областях деятельности, не могут реализовать их, демонстрируют свою личностную, интеллектуальную и социальную несостоятельность, демонстрируя низкий уровень актуальной успешности?». Ответ на него неоднозначен, однако, одной из предпосылок этой неоднозначности является проблема инверсии в ресурсах и результатах деятельности.

Сложности проявления признаков одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса: эффект инверсии

Анализ характеристик компетентного человека, содержательных характеристик интеллектуально-личностного ресурса, концепций и моделей одаренности, выявил и противоречия в развитии признаков одаренности и интеллектуально-личностного ресурса. Например, между комплексом интеллектуально-личностных предикторов и недостатками их актуализации, трудностями успешности в конкретной деятельности [39, 213]; между потенциалом человека и недостатками сформированности когнитивно-смыслового и регулятивного компонентов интеллектуально-личностного ресурса; между системой способностей субъекта и приобретением им противоречивого опыта и другие. В связи с этим целесообразно рассмотреть особенности феноменологии инверсии.

Одним из основных и нерешенных противоречий, обуславливающих проявление инверсии, обоснованно (Р. Стернберг, М. А. Холодная, Дж. Равенн) является противоречие между наличием признаков одаренности в детстве и многочисленными фактами потери признаков одаренности к возрасту взрослости в силу сложности и, часто, непредсказуемости этого процесса. Естественно, что такие эффекты зависят от множества разных факторов:

- гетерохрония и диссинхрония развития,
- принадлежность к группе психолого-педагогического риска,
- коммуникативные трудности,
- отсутствие учета и развития потенциальной и скрытой форм одаренности, [9, 32, 186],
- несформированность метасистемной организации субъектных черт,
- низкая (недостаточная) сформированность совместной направленности операционных и функциональных механизмов, soft-skills и hard-

skills, инвариантных функций soft-skills как базовых детерминант деятельности,

- случайные/ситуативные факторы и т.д.

Другими словами, изотопия (неравномерность) происходит в силу сложных многомерных взаимосвязей разных свойств, а не простых (линейных), что и способствует проявлению инверсии [200, 243].

Особенности эффекта инверсии проявляются в нескольких моментах. Во-первых, она обнаруживается в показателях одаренности на разных возрастных этапах, что обуславливает необходимость рассмотрения признаков одаренности у детей в динамике. Целесообразно изучение каждого ребенка как единичного случая в процессе лонгитюдного исследования. При этом возникает противоречие между целесообразностью такого подхода и реальностью его реализации с учетом естественного угасания проявлений детской одаренности, изменений в интеллектуально-личностном ресурсе, например в школе. Во-вторых, существует проблема организации и координации нелинейного процесса развития интеллектуальной одаренности и как следствие – неожиданная реорганизация и кристаллизация индивидуального ментального опыта.

В современных зарубежных исследованиях одаренности [232, 236] получены результаты, связанные с изучением интеллекта у одаренных учащихся [314, 280]. В целом, одаренные учащиеся демонстрируют более высокие показатели интеллекта [249], чем учащиеся без признаков одаренности [234]. Эта тенденция ожидаема в аспекте многих известных исследований [14]. Однако зарубежными коллегами получены эффекты инверсии результатов по эмоциональному интеллекту (наличие и низких и высоких результатов при высоких показателях интеллекта) [226, 231]. Аналогичные тенденции инверсии в результатах обнаружены и по социальному интеллекту [259].

Соответственно, возникает проблема разработки признаков нелинейности одаренности, нелинейности развития интеллектуально-личностного ресурса, способов их отслеживания и разработки новых форм взаимодействия, например в образовательном процессе. Однако эта проблема усиливается рядом противоречий:

- между необходимостью и обоснованностью развития компетентности обучающихся и направленностью в обучении учащихся с признаками одаренности;

– между научной обоснованностью разработки содержания образования нового типа, направленным на обеспечение благоприятной образовательной среды, обеспечение обогащения всех форм ментального опыта обучающихся (когнитивного, понятийного, метакогнитивного, интенционального), включение обучающихся в процесс формирования своей интеллектуальной компетентности [41] и отсутствием разработки содержания образования нового типа; и другие.

Таким образом, анализ проявления признаков одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса показал, что этот процесс может быть описан в «биполярных» направлениях. С одной стороны (как максимально положительный эффект), это проявление успешности в различных сферах жизнедеятельности, в особенностях развития личности. В этом аспекте социально-принятые достижения субъекта отражают положительно-направленный процесс от интеграции интеллектуально-личностных способностей и возможностей к формированию одаренности и компетентности и в конечном итоге – к успешности как маркеру эффективности, достижений и благополучия личности. С другой стороны, наличие признаков достаточно высокого уровня интеграции интеллектуально-личностного ресурса может не реализовываться в компетентности, одаренности человека, оставаясь невостребованным и указывая на эффект инверсии, нелинейности развития. Этот эффект требует максимального внимания со стороны дальнейших теоретических и эмпирических исследований, поскольку может давать ответ на вопрос о том, почему при развитых ресурсах, человек их не может реализовать, стать успешным, быть психологически благополучным.

По результатам теоретического анализа проблемы интеллектуально-личностного ресурса, одаренности и ее признаков в структуре ИЛР можно заключить следующее. В соответствии с содержанием интеллектуально-личностного ресурса и возможностями достижения на его основе человеком более высоких, незаурядных результатов, интегративный уровень интеллектуальных и личностных ресурсов является предиктором развития потенциала, компетентности и одаренности человека.

Предикторная и дескрипторная функции интеллектуально-личностного ресурса обуславливают возможности определения в его структуре признаков компетентности и одаренности. Предикторы детализируются в содержании компонентов интеллектуально-личностного ресурса

са: когнитивно-смысловом как системе психических образований, обеспечивающих смысловой план познания и мышления; регулятивном как системе психических образований, обуславливающих процессы целобразования, принятия решения, планирования, программирования, самоконтроля и т.п.; интенциональном как системе психических образований целенаправленного движения по пути развития и самосовершенствования.

Систематизация признаков одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса возможна в аспекте структурно-интегративного подхода, в частности, в системе преобразования способности в одаренность. В структуру способностей (в том числе и познавательных) включены взаимосвязанные функциональные и операционные элементы (опыт, мотивация деятельности, принятие решений, способность программирования и другие характеристики интеллектуально-личностного ресурса), в результате взаимодействия которых формируются платформа одаренности и платформа перехода способностей на более качественно высокий уровень.

Эффект формирующейся одаренности обусловлен поэтапным процессом деятельности психических процессов, операционных механизмов, индивидуальной информационной базы и мыслительной программы деятельности; сформированным механизмом действия субъекта – «метасистемой одаренности» (Карпов А. В.), ключевым предиктором которой является рефлексия, направленная, прежде всего, на себя и включенная в ресурс достижения субъектом незаурядных результатов.

Маркерами индивидуальных достижений в различных социальных, образовательных, культурных условиях являются характеристики качественной специфики отдельной способности (Шадриков В. Д.), что согласуется с содержанием понятия «культурной одаренности» (Выготский Л. С., Лурия А. Р.). Под культурной одаренностью понимается сформированная система умений, разнообразных новых способов для организации эффективных процессов и результатов в определенной культуре деятельности. В содержании подхода к культурной одаренности выделяют следующие аспекты ее изучения: развивающаяся способность и компетентность; рациональное использование своих ресурсов; совершенствование психологических функций, новых и эффективных способов мышления.

В связи с выделенными аспектами культурной одаренности, на наш взгляд, можно выделить интегративный аспект: формирование инвариантных функций soft-skills как базовых детерминант (компенсаторной, адапта-

ционной, позиционной, регулятивной, генеративно-порождающей) деятельности (Карпов А. В.). Такие аспекты открывают перспективы изучения проблемы одаренности в соответствии с идеей об интеллектуальной одаренности как развивающейся интеллектуальной компетентности («developing expertise model») (Холодная М. А. [198]). Разные виды одаренности в структуре профиля, на наш взгляд, идентифицируется с такого же вида компетентностями.

Под компетентностью понимают (Громыко Ю. В., Просекин М. Ю.) ресурсную интегративную характеристику особого типа организации и готовности (способности) применения знаний, навыков, умений, фундаментальных способностей, обуславливающих успешность личности. Структура компетентности включает три блока (когнитивный, операциональный, аксиологический). В классификации компетентностей выделяют soft-skills как мягкие и hard-skills как жесткие навыки. Компетентность и явная одаренность, являются признаками гармоничного и высокоразвитого интеллектуально-личностного ресурса, согласованного действия его компонентов, включающих совокупность особых интегративных свойств.

Индивидуальная совокупность особых интегративных свойств обусловлена уникальностью индивидуального интеллектуально-личностного ресурса, который теоретически соотносится с индивидуальным профилем потенциальной (или актуальной) одаренности и индивидуальной успешностью. Эти три категории индивидуальных характеристик, на наш взгляд, и есть та уникальная «особость» (А. В. Карпов) как ресурс и эффект достижения незаурядных результатов деятельности.

Исходя из выше сказанного, логичен вывод об актуальности и недостаточной разработанности в научном, ресурсном и прикладном аспектах вопросов соустремленного и, напротив, нелинейного развития способностей, интеллектуально-личностного ресурса, компетентности и признаков одаренности.

ГЛАВА 3. ПРИЗНАКИ ОДАРЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РЕСУРСА СТУДЕНТОВ: АНАЛИЗ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Рассматривая инструментальный, мотивационный и интегративный аспекты одаренности в аспекте взаимосвязи компонентов ИЛР, приведем эмпирические результаты, позволяющие подтвердить возможность такого соотношения. В исследовании были использованы необходимые и достаточные принципы (комплексного и сравнительного подходов) и требования (добровольное согласие, количественный и качественный анализ результатов, конфиденциальность полученных результатов). Также мы опирались на интегративный принцип о единстве и неделимости взаимосвязей [2].

Взаимосвязь развития ИЛР и «культурной одаренности», исходя из исследований Выготского Л. С., Лурии А. Р., Одинцовой М. А., как уникальной способности человека к обогащению, эффективному и активному использованию своих ресурсов посредством собственной интенциональности, увлеченности, профессиональной направленности, конструктивных способов деятельности, приемов, интеллектуально-личностных возможностей.

В данном аспекте анализа интеллектуально-личностных ресурсов, развития потенциала и компетентности, одаренности человека акцент смещается от непосредственной субстанции к процессу и становлению интегрированной ресурсной системы, ее смыслового пространства, становлению профессиональной идентичности, «особости» (в контексте таких инвариантных функций soft-skills, как *позиционная* – базовая детерминанта деятельности, *генеративно-порождающая* – мотивационная направленность и способность к постоянному саморазвитию и совершенствованию, *адаптивная* – эффективность приспособления к новым условиям [77] и развивающейся культурной одаренности (одаренности в определенной культуре).

В эмпирическом плане данного исследования нас интересует аспект статистической значимости прогноза формирующейся компетентности и одаренности. Относительно интегративного аспекта одаренности в аспекте взаимосвязи компонентов ИЛР отметим, что значимость и информативность предиктора повышается в ситуации учета его комплексной структуры [125, 144].

Основной целью эмпирического этапа стало выявление эмпирических признаков развивающихся компонентов ИЛР, компетентностей и, соответственно, одаренности.

Выборка представлена студентами вузов: ЮФУ (г. Таганрог), Таганрогского института им. А. П. Чехова, Политехнического института (филиал) ДГТУ в г. Таганроге, а также отдельными студентами вузов России и Ростовской области.

3.1. Результаты изучения инструментального аспекта одаренности в структуре взаимосвязи компонентов интеллектуально-личностного ресурса

Рассматривая инструментальный аспект в структуре взаимосвязи компонентов ИЛР, приведем эмпирические результаты, позволяющие подтвердить возможность такого соотношения.

Цель: выявить признаки интеграции когнитивно-смыслового и интенционального, когнитивно-смыслового и регулятивного, интенционального и регулятивного компонентов ИЛР, развивающихся компетентностей и, соответственно, одаренности: инструментальный аспект.

3.1.1. Признаки одаренности в структуре интеграции когнитивно-смыслового и интенционального компонентов ИЛР

Исходя из содержания *когнитивно-смыслового компонента ИЛР*, одним из его элементов является эмоциональный интеллект (ЭИ). Теоретический анализ литературы по проблеме эмоционального интеллекта показал, что он определяется как сочетанием когнитивных способностей и личностных черт, которые способствуют осознанию и пониманию аффективных реакций (собственных и других людей), управлению своими эмоциями и влиянию на эмоции других людей, осуществлению верных умозаключений о чувствах и переживаниях, и использованию эмоций для улучшения мышления. Эмоциональный интеллект коррелирует с большим количеством переменных, относящихся к индивидуально-типологическим особенностям, социально-психологическим особенностям и личностным характеристикам. Одной из таких характеристик является толерантность к

неопределенности (ТкН), актуальность изучения которой обусловлена востребованностью в современных условиях способности и готовности к изменениям, переменам, прогнозированию будущего, а также к принятию решений в ситуациях неопределённости, переизбытка или противоречивости информации. В свою очередь толерантность к неопределенности является одним из элементов интенционального компонента ИЛР. Так как развитый ЭИ способствует пониманию и регуляции как внутриличностной, так и межличностной эмоциональной сферы, то он предположительно способствует снятию (или снижению) неопределённости и двусмысленности в этих областях, что и стало гипотезой данного эмпирического исследования. Таким образом, **эмпирической целью** исследования стало изучение особенностей толерантности к неопределённости у людей с низким, средним и высоким уровнем ЭИ, который рассматривается [102] как признак интеллектуальной одаренности и интеллектуальной успешности.

Частными гипотезами стали следующие:

- 1) существует корреляция между уровнем эмоционального интеллекта и толерантностью к неопределенности: чем выше уровень ЭИ, тем выше уровень ТкН;
- 2) для людей с высоким уровнем ЭИ характерна большая выраженность толерантности в отношении к новизне, сложным задачам, неопределённым ситуациям; предпочтение и принятие неопределённости по сравнению с людьми со средним и низким уровнем ЭИ.

В исследовании приняли участие 94 человека в возрасте от 18 до 23 лет, из них 24 мужчины и 70 женщин. Участники являются студентами 1–4 курсов гуманитарных и инженерно-технических специальностей таганрогских вузов: ЮФУ (г. Таганрог), Таганрогского института им. А. П. Чехова, Политехнического института (филиал) ДГТУ в г. Таганроге.

С целью реализации целей и задач в исследовании были использованы следующие методы и методики: Методика измерения эмоционального интеллекта: тест «ЭМИн» (Д. В. Люсин); Методика определения Толерантности к неопределённости МакЛейна (модификация Е. Н. Осина); Опросник толерантности к неопределённости Т. В. Корниловой. Методы математической и статистической обработки: *Критерий U – Манна – Уитни*. Данный критерий использовался для оценки различий между группами по уровню

эмоционального интеллекта и уровню толерантности к неопределённости. *Критерий Н – Краскела – Уоллиса*. Данный критерий использовался для оценки различий одновременно между тремя группами по уровню эмоционального интеллекта и уровню толерантности к неопределённости. *Коэффициент ранговой корреляции Спирмена*. Данный коэффициент использовался нами для определения качества связи между эмоциональным интеллектом и толерантностью к неопределённости по всей выборке.

В результате анализа данных были выделены три группы участников исследования на основе интегрального показателя эмоционального интеллекта («ЭмИн» Д. В. Люсина). Первую группу составили участники, чей результат ниже 73 баллов (24 человека), вторую – респонденты с результатом 73–92 балла (49 человек), третью – респонденты, набравшие 93 и более баллов (21 человек). Результаты по шкалам и субшкалам эмоционального интеллекта для всех трёх групп распределились таким образом, что расчёт статистической достоверности показателей для всех трёх групп (Н – Краскела – Уоллиса) и попарный расчёт для всех пар групп (U – Манна – Уитни) показал наличие достоверных (значимых при $p \leq 0,01$) различий для всех субшкал и шкал эмоционального интеллекта.

Можно сказать, что рост показателя общего эмоционального интеллекта определяет значительный рост значений по таким показателям как: понимание собственных эмоций, умение управлять собственными эмоциями, способность адекватно выражать эмоции, навык распознавания эмоций других людей и способность управлять эмоциональными состояниями других людей.

Сравнительный анализ показателей результатов исследования эмоционального интеллекта и толерантности к неопределённости по всей выборке показал, что существует корреляция между эмоциональным интеллектом и толерантностью к неопределённости, которая рассматривается как необходимая характеристика для поиска нового (авторского), оригинального решения вопроса или проблемы в разных аспектах (личностном, социальном, когнитивном и др.)

В частности, нами получено, что коэффициент ранговой корреляции Спирмена между интегральным уровнем ЭИ и интегральным уровнем ТкИ для всей выборки равен $r_s = 0,396$ при $p \leq 0,01$, что подтверждает частную эмпирическую гипотезу о том, что чем выше уровень ЭИ, тем выше уро-

вень ТкН. Можно заключить, что чем более высоким ЭИ обладает человек, тем легче он относится и воспринимает ситуации, в которых он не может предсказать исход или возможны различные варианты разрешения. Другими словами, не зависимо от того имеет ли место нехватка или избыточное количество информации, люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта оказываются менее фрустрированы и обладают большим потенциалом для разрешения трудностей. Полученный результат отражает способность людей с высоким ЭИ принимать неопределённые ситуации с меньшим эмоциональным дискомфортом. Такая способность рассматривается (S. E. Golann, M. A. Runco, K. Stoycheva, F. Vernon, T. D. Anderson [68]) как черта самостоятельной, гибкой, открытой опыту, склонной к риску, любознательной, творческой, с признаками общей одаренности личности.

Важно отметить, что общий (интегральный) уровень ЭИ статистически значимо положительно коррелирует со всеми показателями ТкН, кроме отношения к новизне, и статистически значимо отрицательно коррелирует с межличностной интолерантностью к неопределённости. А общий (интегральный) уровень ТкН статистически значимо коррелирует со всеми шкалами и субшкалами эмоционального интеллекта, кроме субшкалы контроль экспрессии. Между отдельными субшкалами, шкалами ЭИ и показателями ТкН также выявлены множество корреляций, что подтверждает связь между конструктами и на уровне отдельных структурных компонентов. Таким образом, достоверно подтверждается гипотеза о том, что чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем выше уровень толерантности к неопределённости.

Сравнительный анализ показателей толерантности к неопределённости по всем трём группам показал: по субшкалам «отношение к сложным задачам» ($H_{эмп} = 7,21$), «отношение к неопределённым ситуациям» ($H_{эмп} = 7,93$), «предпочитание неопределённости» ($H_{эмп} = 7,19$) и «принятие/избегание неопределённости» ($H_{эмп} = 7,82$) выявлены статистически значимые различия между результатами групп при $p \leq 0,05$; по «интегральному показателю толерантности к неопределённости» ($H_{эмп} = 9,92$) различия между результатами групп статистически значимы при $p \leq 0,01$. Средние значения субшкал и интегрального показателя толерантности к неопределённости по трём группам представлены на рис. 38.

Выявленные различия показывают, что с ростом уровня эмоционального интеллекта у молодых людей хотя и не наблюдается значительных

изменений в отношении к новому, однако, повышается терпимость и интерес к сложным задачам, а также общая толерантность, а в некоторых обстоятельствах и предпочтение, к ситуациям, характеризующимся неопределённостью, двусмысленностью или многозначностью.

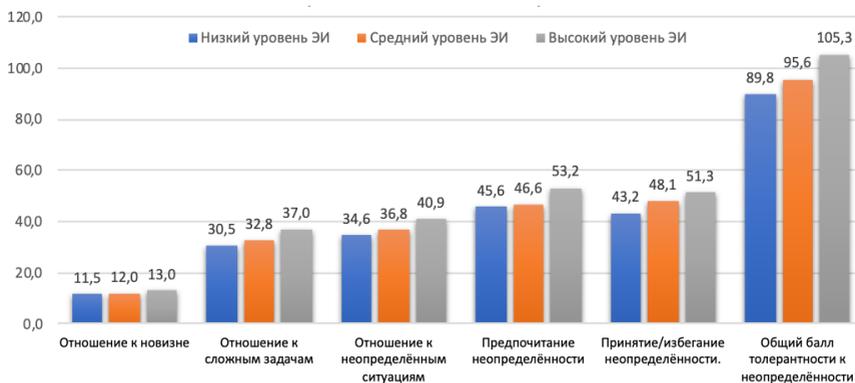


Рис. 38. Средние значения субшкал и интегрального показателя толерантности к неопределённости по трём группам (с низким, средним и высоким уровнем ЭИ)

Полученный результат позволяет сделать вывод об интеграции когнитивно-смыслового и интенционального компонентов ИЛР, как признака развивающихся компетентностей и, соответственно, как признака одаренности. Можно предположить, что люди с высоким эмоциональным интеллектом обладают качествами и способностями, позволяющими им не только справляться с собственными негативными эмоциональными состояниями, но и наделяющими их уверенностью и спокойствием при столкновении с неизвестностью, присутствующей, так или иначе, во всех сферах жизни. Возможно, оптимизм и позитивный взгляд на жизнь, более выраженные при высоком ЭИ, также выступают в качестве оснований для восприятия неопределённости не как угрозы и опасности, а как чего-то закономерного, неизбежного, а потому – естественного и даже привлекательного.

Анализ количественного состава респондентов с уровнем ТкН выше среднего и ниже среднего (менее 92,3 балла) в группах с низким, средним и высоким уровнем ЭИ показал наличие достоверно значимых различий (табл. 11).

Таблица 11

Количество респондентов с уровнем ТкН ниже среднего и выше среднего в каждой из трёх групп (с низким, средним и высоким уровнем ЭИ)

Уровень ЭИ	всего человек в группе	Уровень ТкН			
		Уровень ТкН ниже среднего (92,3 балла и ниже)		Уровень ТкН выше среднего (92,3 балла и выше)	
		кол-во человек	в процентах	кол-во человек	в процентах
Низкий уровень ЭИ	24	17	70,8 %	7	29,2 %
Средний уровень ЭИ	49	22	44,9 %	27	55,1 %
Высокий уровень ЭИ	21	5	23,8 %	16	76,2 %

Достоверные различия отражают тот факт, что в группах с низким и высоким уровнем ЭИ зеркально противоположные результаты по уровню ТкН: если в группе с низким ЭИ 71 % респондентов обладают уровнем ТкН ниже среднего, то в группе с высоким ЭИ 76 % показывают уровень выше среднего. А следовательно, уровень эмоционального интеллекта достаточно значимо отражается на толерантности к неопределённости (табл. 12).

Таблица 12

Критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера для групп с разным уровнем ЭИ

Уровень ЭИ	Низкий	Средний	Высокий
Низкий	–		
Средний	$\phi^*_{ЭИ} = 2,131^*$	–	
Высокий	$\phi^*_{ЭИ} = 3,283^{**}$	$\phi^*_{ЭИ} = 1,725^*$	–
<p>где * – наличие достоверных различий при $p \leq 0,05$, а ** – наличие достоверных различий при $p \leq 0,01$</p>			

Можно заключить, что молодые люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта имеют значительно более высокий уровень толерантности к неопределённым ситуациям, чем те, чей уровень ЭИ находится на низком уровне (что подтверждается расчётом Критерия U – Манна – Уитни, показавшего статистически значимые различия при $p \leq 0,01$). Это проявляется в том, что люди с высоким ЭИ реже уклоняются

от ситуаций, которые сложны для понимания; умеют получать удовольствие от решения сложных задач, даже тех, которые ставят в тупик других людей; они реже стараются уклониться от сложных задач; неопределённости не пугают их и часто привлекают; когда исход неясен или противоречив, то студенты с высоким ЭИ могут спокойнее принимать решения.

Таким образом, взаимосвязь эмоционального интеллекта и толерантности к неопределённости, обуславливающая наличие ресурсов, позволяющих преодолевать сложные ситуации, связанные с неизвестностью, противоречивостью, неясностью, по сути, отражает признаки одаренности личности, способствующие ее устойчивости в заданных обстоятельствах.

3.1.2. Признаки одаренности в структуре интеграции когнитивно-смыслового и регулятивного компонентов ИЛР

Примером интеграции когнитивно-смыслового и регулятивного компонентов ИЛР может стать исследование, отражающее соотношение эмоционального интеллекта и выбора копинг-стратегий (как содержательного элемента регулятивного компонента). Снижение дискомфорта или тревожности в трудной ситуации, возможность ее преодоления предполагает использование копинг-стратегий. Мы предположили, что выбор тех или иных копинг-стратегий соотносится с уровнем развития общего эмоционального интеллекта или отдельных его составляющих. В частности, была выдвинута гипотеза о том, что люди с высоким эмоциональным интеллектом характеризуются предпочтением конструктивных стратегий совладания с трудными, неопределёнными ситуациями, в отличие от людей с низким и средним уровнем эмоционального интеллекта, которые отличаются предпочтением неконструктивных копингов.

Таким образом, эмпирической целью стало изучение копинг-стратегий у людей с низким, средним и высоким уровнем ЭИ.

Так же, как и в описанном выше исследовании (исследование проводилось в несколько этапов, одним из которых и стал этап изучения копингов в соотношении с эмоциональным интеллектом), на данном этапе были изучены 94 человека в возрасте от 18 до 23 лет, из них 24 мужчины и 70 женщин. С целью реализации данного этапа была использована методика, направленная на изучение эмоционального интеллекта (тест «ЭМИн»

Д. В. Люсина), а также Опросник способов совладания (ОСС) (Р. Лазаруса и С. Фолкмана).

Результаты изучения копинг стратегий у людей с высоким уровнем эмоционального интеллекта показали следующее. Наиболее выраженными стратегиями являются планирование решения проблем, самоконтроль, поиск социальной поддержки и положительная переоценка. Это говорит о том, что респонденты с высоким уровнем ЭИ предпочитают сосредоточиться на способах разрешения ситуации, поиске оптимальных путей выхода из сложной для них ситуации, возможных эффективных вариантах действий. При поиске наилучших решений, для молодых людей из данной группы характерно обращение за советом или помощью к другим людям. При этом ими используются техники самоконтроля и саморегуляции для снижения негативных переживаний, связанных с проблемой, что помогает снизить отрицательное влияние эмоций на принимаемые решения.

В случае необходимости молодые люди прибегают к положительной переоценке событий, что наиболее целесообразно в случае невозможности напрямую повлиять на проблему. Участники исследования реже всего прибегают к бегству и избеганию проблемы, что в сочетании с вышесказанным, подтверждает их высокий уровень толерантности к неопределённым, выявленный на предыдущем этапе исследования.

Нужно отметить, что анализ копингов в группе с низким уровнем эмоционального интеллекта показал преобладание копинга бегство/избегание, самоконтроль и также принятия ответственности. Для людей со средним уровнем эмоционального интеллекта характерна наибольшая напряжённость в копингах планирование решения проблемы и самоконтроль. Таким образом, у респондентов с высоким уровнем эмоционального интеллекта обнаружено преобладание конструктивных копинг стратегий, что, в целом, характеризует их как людей умеющих управлять собой при решении сложных задач, используя адекватные способы разрешения проблемы и может свидетельствовать об их компетентности и признаках одаренности в преодолении трудностей.

На рис. 39 представлены средние уровни напряжённости для каждой копинг-стратегии по всем трём группам.

Сравнительный анализ уровня выраженности различных копингов респондентами из групп с низким, средним и высоким уровнем ЭИ позволяет сделать вывод, что с ростом уровня эмоционального интеллекта у молодых

людей в сложной жизненной ситуации значительно снижается уровень напряжённости в использовании стратегии бегства или избегания и повышается выраженность использования стратегии планирования решения проблемы. Это означает, что с ростом уровня ЭИ у личности актуализируются ресурсы для совладания с первичным шоком и дальнейшей фрустрацией, для адекватного реагирования на возникшую проблему и поиска путей выхода из неё. Для молодых людей, являющихся студентами, способность концентрироваться на задаче или проблеме, не игнорируя её, является одной из ключевых, так как сложные жизненные ситуации часто связаны именно с учебным процессом: экзамены, сложные задания, взаимоотношения с преподавателями, с одноклассниками, общение с родителями в контексте учебной деятельности.



Рис. 39. Средние значения уровней напряжённости копинг-стратегий по трём группам (с низким, средним и высоким уровнем ЭИ)

Наблюдаемые различия подтверждаются расчётом критерия Н – Краскела – Уоллиса (табл. 13) и показывают статистическую значимость различий для копинга бегство/избегание: $N_{эмп} = 7,33$ при $p \leq 0,05$, и для копинга планирование решения проблемы $N_{эмп} = 11,32$ при $p \leq 0,01$ при $p \leq 0,01$. Когда же мы сравниваем контрастные группы (группы с низким и с высо-

ким уровнем ЭИ), то обнаруживаются более достоверно значимые различия для копинга бегство-избегание: $U = 140$ при $p \leq 0,01$.

Таблица 13

Критерий Н – Краскела – Уоллиса для уровня выраженности копинг-стратегий

Кон-фрон-тацион-ный ко-пинг	Дистан-цирова-ние	Само-кон-троль	Поиск социаль-ной под-держ-ки	Принятие ответст-венности	Бегство-избегание	Планиро-вание ре-шения про-блемы	Положи-тельная пере-оцен-ка
$H_{эмп} = 1,66$	$H_{эмп} = 0,36$	$H_{эмп} = 2,4$	$H_{эмп} = 0,75$	$H_{эмп} = 1,87$	$H_{эмп} = 7,33^*$	$H_{эмп} = 11,32^{**}$	$H_{эмп} = 6,69^*$
<p>где * – наличие достоверных различий при $p \leq 0,05$, ** – наличие достоверных различий при $p \leq 0,01$</p>							

Интересно отметить, что большое различие наблюдается в копинге положительная переоценка. У респондентов с низким уровнем ЭИ средние значение выраженности в использовании стратегии «положительная переоценка» значительно ниже, чем у респондентов со средним и высоким уровнем ЭИ, у которых уровень напряжённости находится примерно на одном уровне. Возможно, это связано с тем, что у людей с низким ЭИ эта способность хуже развита, и они не могут или не привыкли смотреть на проблему с разных сторон, в том числе с позитивной стороны, с позиции точки роста или скрытых возможностей. Для данной стратегии критерий Н – Краскела – Уоллиса $H_{эмп} = 6,69$ при $p \leq 0,05$ и критерий Манна – Уитни $U = 174$ (для контрастных групп) при $p \leq 0,05$.

По остальным копинг-стратегиям различия не столь явны и статистически не достоверны. Наиболее заметный рост напряжённости, при отсутствии достоверных различий, наблюдается у конфронтационного копинга. Более частое использование конфронтационного копинга при умеренной напряжённости может говорить о большей готовности молодых людей из группы с высоким эмоциональным интеллектом к активному сопротивлению трудностям, противостоянию стрессогенному воздействию и умению отстаивать собственные интересы (например, как признак одаренности – увлеченность задачей).

Таким образом, гипотеза о том, что люди с высоким эмоциональным интеллектом характеризуются предпочтением конструктивных стратегий совладания с трудными, неопределёнными ситуациями, в отличие от людей

с низким и средним уровнем эмоционального интеллекта, которые отличаются предпочтением неконструктивных копингов подтвердилась частично. Тем не менее, полученный результат отражает тенденцию, при которой можно говорить об интеграции когнитивно-смыслового и регулятивного компонентов ИЛР, свидетельствующую о большей эффективности молодых людей с высоким ЭИ в преодолении сложных жизненных ситуаций.

Еще один из эмпирических результатов, отражающий возможность интеграции когнитивно-смыслового и регулятивного компонентов ИЛР представлен в исследовании *ответственности как фактора, обуславливающего выбор копинг-стратегий*. Ответственность может пониматься как способность, системное качество личности или ее ресурс, который помогает человеку достигать цели самостоятельно, принимая решения на основе осознанного чувства долга и совести. Она также позволяет действовать конструктивно, преодолевая внешние и внутренние ограничения и возможности, на пути к достижению жизненных целей.

Таким образом, развитая ответственность позволяет человеку прогнозировать своё будущее, принимая все риски, что отражает ее соотношение с выбором соответствующих копингов. В условиях неопределенности и жизненных ситуаций, когда долгосрочное планирование затруднено, важно проявлять ответственность в процессе выбора тех стратегий, которые помогут преодолеть трудности и сохранить устойчивость. Соответственно целью исследования стало изучение копинг-стратегий молодых людей с разной ответственностью.

Были выдвинуты следующие **гипотезы** исследования:

- молодые люди с высокой ответственностью выбирают проблемно-ориентированные, просоциальные, активные копинг-стратегии, а с низкой ответственностью – эмоционально-ориентированные, пассивные и асоциальные;
- факторные структуры показателей копинг-стратегий молодых людей с разным уровнем и характеристиками ответственности отличаются по ряду особенностей: количество факторов, характер взаимосвязей, содержание ключевого фактора.

В исследовании использовались следующие методы и методики: опросник «Экспресс-диагностика ответственности» (ЭДО) (В. П. Прядеин); методика «Многомерно-функциональная диагностика «ответственности» (ОТВ-70)» (В. П. Прядеин); опросник «Способы совладающего поведения»

(Ways of Coping Questionnaire, WCQ) Р. Лазаруса (в адаптации Л. И. Вассермана); опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (Strategic Approach to Coping Scale, SACS) С. Хобфолла. Методы математической статистики: критерий U – Манна – Уитни; критерий φ^* – угловое преобразование Фишера. Выявление закономерных взаимосвязей характеристик ответственности молодых людей с выбираемыми копинг-стратегиями проводилось на основе метода главных компонент как разновидности эксплораторного факторного анализа. В ходе факторизации были проанализированы 30 переменных ответственности и копинг-стратегий. В результате исследования были получены факторные структуры характеристик ответственности, и копинг-стратегий молодых людей с высокой и низкой ответственностью.

Участниками исследования стали молодые люди ($n = 99$) в возрасте 20–25 лет – студенты ВУЗов. Среди них юношей – 25 человек (25 %), девушек – 74 человека (75 %). В данном возрастном периоде ответственность, как личностное качество, отличается достаточной сформированностью и соответствующей выраженностью.

Распределение респондентов по показателю ответственности проводилось с помощью расчета медианы ($Me = 61$ балл), что связано с неравномерным распределением выборки по контрастным группам (молодых людей с высоким уровнем ответственности оказалось значимо больше)

Группа респондентов, попавшая в медиану (7 человек – 7 %), в дальнейшем расчете не учитывалась. Соответственно, было выявлено две группы: первая группа – 47 человек (47,5 %) с тенденцией к высокой ответственности (диапазон 62–80 баллов), вторая – 45 человек (45,5 %) с тенденцией к низкой ответственности (диапазон 33–60 баллов).

Молодые люди с тенденцией к *высокой* ответственности статистически значимо выбирают проблемно-ориентированную копинг-стратегию «планирование решения проблемы» и активную «ассертивные действия», что характеризует их как настойчивых, активных, уверенных в себе людей, ориентированных на решение трудностей с учетом собственных ресурсов и объективных условий (рис. 40).

Полученные результаты указывают на то, что люди с более высокой ответственностью в трудных жизненных ситуациях анализируют ситуацию, свой опыт, ресурсы, планируют действия, рассматривают различные варианты поведения и вырабатывают стратегию разрешения проблемы.



Рис. 40. Средние значения эмоционально-ориентированных и проблемно-ориентированных копинг-стратегий в группах с тенденцией к *высокой* и *низкой* ответственности

Наблюдаемые различия подтверждаются статистически значимыми результатами при расчете критерия U – Манна – Уитни: $U_{Эмп} = 651$; $U_{Кр} = 759$ при $p \leq 0,01$ и критерия ϕ^* углового преобразования Фишера: $\phi^*_{Эмп} = 1,956$ при $p \leq 0,05$ ($\phi^*_{Кр} = 1,64$).

При этом молодые люди с тенденцией к *низкой* ответственности выбирают эмоционально-ориентированные копинг-стратегии «бегство-избегание» и «дистанцирование», пассивную стратегию – «избегание», асоциальные – «агрессивные действия» и «асоциальные действия» и прямую – «импульсивные действия», что указывает на их пассивность, враждебность, уклонение от решения проблемы, снижение ее значимости, склонность нарушать общепринятые нормы и действовать импульсивно в сложных ситуациях (рис. 41).

По остальным копинг-стратегиям различия незначительны и статистически недостоверны. Таким образом, гипотеза о том, что молодые люди с *высокой* ответственностью выбирают проблемно-ориентированные, просоциальные, активные копинг-стратегии, а с *низкой* ответственностью – эмоционально-ориентированные, пассивные и асоциальные подтвердилась частично в силу того, что не по всем копинг-стратегиям выявлены достовер-

но значимые различия, однако подтверждается направленность выбора копингов респондентами.

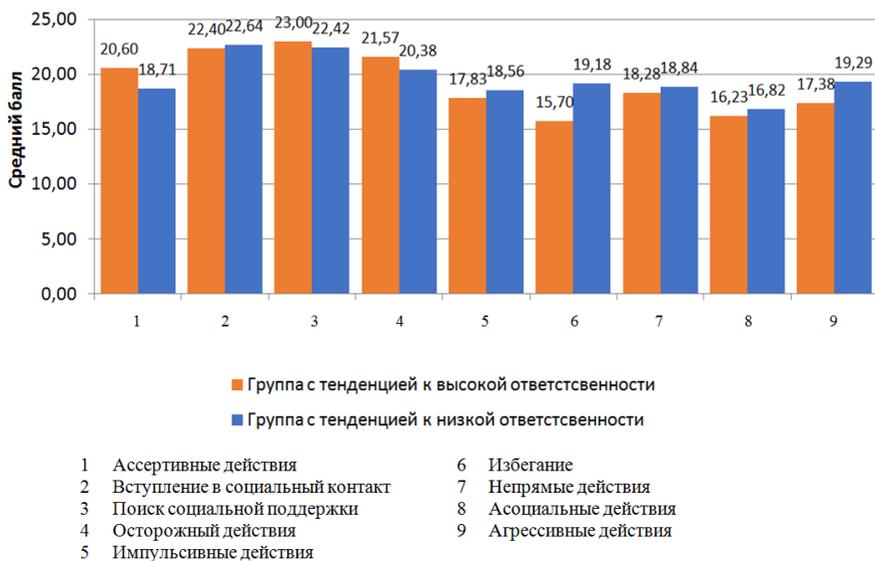


Рис. 41. Средние значения активных/пассивных, просоциальных/асоциальных, прямых/непрямых копинг-стратегий в группах с тенденцией к высокой и низкой ответственности

В результате факторизации переменных, характеризующих ответственность и копинг-стратегии, получена повернутая матрица компонентов структуры ответственности и копинг-стратегий молодых людей в группе с тенденцией к высокой ответственности, которая включает 10 факторов (табл. 14).

Таблица 14

Матрица повернутых компонент

№		Компонент									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	ДЭ*	,899	-,138	-,018	-,113	,023	,000	-,040	-,008	,058	,078
2	МС*	,150	,098	,063	,038	,069	-,081	,104	,126	,865	-,063

№		Компонент									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	КО*	,244	,370	-,040	-,123	-,068	-,209	-,155	,704	,255	-,072
4	РП*	,729	,087	,052	,348	,271	,201	-,138	-,081	,126	-,038
5	ЭС*	,624	,318	,125	,056	,256	,074	-,111	-,133	,382	-,068
6	РИ*	,822	,182	,081	-,153	-,108	,154	-,049	,097	,014	-,130
7	ДАЭ*	-,197	-,080	,049	,293	,178	,044	,774	,074	,034	-,089
8	МЭ*	-,059	-,023	-,040	,271	,790	,279	,155	,154	,098	-,014
9	КОС*	-,067	-,133	,030	,202	,124	,155	,142	,794	-,019	,238
10	РС*	,532	,416	-,177	,096	,403	,012	-,061	-,098	,322	,076
11	ЭА*	,166	,335	-,018	,624	,333	-,218	,353	,141	,201	,105
12	РЭ*	,118	-,330	,157	-,246	,516	,071	,457	-,039	,245	,247
13	ОУО*	,913	,060	-,034	-,065	-,064	,004	-,056	,052	,031	,055
14	Конфронтация	-,004	-,001	,748	,117	,228	,143	-,253	,179	,021	,089
15	Дистанцирование	-,011	-,117	,822	-,180	-,010	,114	,070	-,125	-,008	,117
16	Самоконтроль	,343	,165	,638	,203	-,133	,028	,277	-,068	-,058	,087
17	Поиск соц. поддержки	,097	,744	,291	-,084	-,117	-,036	,022	-,059	,136	-,030
18	Принятие ответственности	,048	,185	,529	,520	,096	-,323	,152	,301	,088	-,046
19	Бегство – избегание	-,120	,034	,735	,385	-,003	-,144	-,016	,009	,108	,143
20	Планирование решения проблем	,503	,451	,263	-,022	,271	,069	,075	,143	-,283	-,205
21	Положительная переоценка	,231	,334	,415	-,106	,574	-,276	-,041	-,141	-,126	-,170
22	Ассертивные действия	,300	-,074	,215	-,174	,191	,537	-,507	,110	-,258	-,166
23	Вступление в соц. контакт	,118	,859	-,141	,153	,116	-,080	-,006	,082	,040	-,032
24	Поиск соц. поддержки (просоц.)	,024	,896	-,057	,092	-,003	-,064	-,092	,014	,028	,263
25	Осторожные действия	,488	,418	-,014	,068	-,220	,180	,333	,251	-,207	,050

№		Компонент									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26	Импulsive действия	,113	-,183	,331	,128	,389	-,140	-,247	,225	-,227	,584
27	Избегание (пассив.)	-,036	,314	,281	,148	-,117	,092	,075	,119	-,007	,794
28	Манипулятивные действия	,536	,016	,042	,170	,092	,614	,116	,192	-,118	,110
29	Асоциальные действия	,122	-,102	,007	-,054	,053	,928	,015	-,066	,004	,013
30	Агрессивные действия	-,104	,011	,189	,833	,017	,088	,124	,022	-,044	,132
	Кумулятивные нагрузки	16,045	27,837	38,420	45,738	52,895	59,975	65,649	71,029	76,063	80,759
* – аббревиатура шкал методики «Многомерно-функциональная диагностика «ответственности» (ОТВ-70)» (В. П. Прядин) [33]											

Суммарная дисперсия равна 80,759 %, что отражает значимость факторной структуры, которая является неполной, так как выпала одна переменная (что составляет 3,33 %): Осторожные действия. Переменных, имеющих отрицательную направленность в структуре нет.

В первый фактор вошли переменные, отражающие: три гармонических показателя компонентов ответственности, один агармонический, общий уровень ответственности, а также одна копинг-стратегия. Содержательный анализ первого фактора показал, что респонденты группы с тенденцией к высокой ответственности обладают самостоятельностью, тщательностью, им не требуется внешний контроль при выполнении сложных и ответственных дел. Для них характерна высокая интернальность, они не зависят от внешних обстоятельств и от других людей, полагаются на себя, не обвиняют никого в том, что не добились успеха, не надеются на удачу. При выполнении ответственных дел испытывают положительные эмоции. Они обладают высокой ответственностью, которая проявляется не ситуативно, от случая к случаю, а является системным качеством личности и рассматривается как признак одаренности [149].

В первом факторе наблюдается амбивалентная диада (Результативность предметная / Результативность субъектная). С одной стороны, при выполнении коллективных дел респонденты группы с тенденцией к высо-

кой ответственности продуктивно работают, проявляют ответственность, добросовестность, самоотверженность, общественные дела для них имеют приоритет над личными. С другой стороны, имеется достаточно выраженный интерес к ответственным делам, которые способствуют личному благополучию, собственной самореализации, развитию различных качеств личности. Вероятно, данная амбивалентность объясняется особенностью возрастного состава выборки: для молодых людей, с одной стороны, свойственна ориентация на социум и социальные проекты (волонтерство, участие в конкурсах и проектах), с другой – преобладание в социуме идеологии индивидуализма приводит к тому, что ответственность распределяется и на те дела, которые способствуют личному благополучию (результативность субъектная).

При этом респонденты с описанными выше качествами при возникновении трудных жизненных ситуаций используют проблемно-ориентированную стратегию – планирование решения проблемы. Они целенаправленно анализируют ситуацию, рассматривают различные варианты поведения, вырабатывают собственную стратегию решения проблемы, планируют свои действия с учетом ситуации и имеющихся ресурсов. Такая стратегия приводит к конструктивному разрешению проблемы.

Во второй фактор вошли только три копинга (поиск социальной поддержки (0,744), вступление в социальный контакт (0,859), поиск социальной поддержки (просоциальный) (0,896)), которые позволяют заключить, что респонденты данной группы в стрессовых ситуациях для решения проблемы взаимодействуют с другими людьми с целью получения какой-либо поддержки. Они испытывают потребность в межличностных отношениях, способны сотрудничать и находить компромисс. Молодые люди предпочитают обращаться к экспертам, владеющим, по их мнению, необходимой информацией и знаниями.

Третий фактор объединил копинг-стратегии, отражающие реакции респондентов в стрессовой ситуации (конфронтация (0,748), дистанцирование (0,822), самоконтроль (0,638); принятие ответственности (0,529), бегство-избегание (0,735)). Такое сочетание переменных свидетельствует об амбивалентности: с одной стороны проявление организованности, саморегуляции, принятие ответственности, а с другой стороны – стремление к противоборству, конфронтации, а также избегание сложных ситуаций и трудностей. С одной стороны, эти молодые люди могут признавать свою

роль в возникновении проблемы и принимать ответственность за ее решение, готовы искать причины проблемы и способны противостоять трудностям. С другой – они не всегда проявляют активность для решения трудной задачи, могут отстраняться от нее, снижать ее значимость, т.е. уклоняться от ее решения.

Таким образом, нашла подтверждение гипотеза о том, что факторные структуры показателей копинг-стратегий молодых людей с разным уровнем и характеристиками ответственности отличаются по ряду особенностей. В целом можно говорить об эффективности молодых людей в выборе копинг-стратегий в соответствии со сложившимися условиями, что может свидетельствовать об отдельных признаках потенциальной одаренности.

3.1.3. Признаки одаренности в структуре интеграции интенционального и регулятивного компонентов ИЛР

Примером интеграции интенционального и регулятивного компонентов ИЛР может стать исследование, отражающее соотношение толерантности к неопределенности (переменная интенционального компонента) и выбора копинг-стратегий при контроле дополнительной переменной: жизнестойкости (регулятивный компонент ИЛР). Теоретический анализ литературы по проблеме толерантности к неопределенности показал, что это интегральное понятие, отражающее способность человека и его готовность к принятию конфликта и напряжения, которые сопровождают ситуации неясности, двойственности. Это способность противостоять «размытости» и противоречивости информации, принимать неизвестное, не чувствовать себя некомфортно перед неопределенностью. Мы отмечали выше, что в аспекте одаренности толерантность к неопределенности рассматривается (Furnham A., Avison M.) как устремление к поиску нового и оригинального решения какого-то вопроса, задачи или проблемы в разных аспектах. Во взаимосвязи с жизнестойкостью и выбором копинг-стратегий спектр признаков одаренности расширяется (вера в собственные ресурсы, способность к преодолению трудностей и др.).

Снижение дискомфорта или тревожности в ситуации неопределенности предполагает использование копинг-стратегий. Соответственно, мы предполагаем наличие соотношения между выбором копинг-стратегий и толерантностью к неопределенности. Предполагается, что выбор тех или

иных копинг-стратегий соотносится с уровнем толерантности к неопределенности: со склонностью к толерантности и склонностью к интолерантности к неопределенности. При этом планируется контроль дополнительной переменной: жизнестойкости, которая предполагает способность личности к вариативному выбору копинг-стратегий в зависимости от конкретной ситуации.

Таким образом, **эмпирической целью** исследования стало изучение особенностей копинг-стратегий и жизнестойкости молодых людей со склонностью к толерантности к неопределенности и склонностью к интолерантности к неопределенности. Основной гипотезой исследования стало следующее предположение: молодые люди со склонностью к толерантности к неопределенности (ТкН) характеризуются преобладанием адаптивных когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий, а также активных, просоциальных стратегий; высокой жизнестойкостью и склонностью к риску, выраженными вовлеченностью и контролем над жизненными ситуациями.

В исследовании приняли участие 71 человек – студенты Южного федерального университета (выборка равномерно распределена по полу и возрасту; средний возраст – 21 год).

С целью реализации задач исследования были использованы следующие методы и методики: опросник толерантности к неопределенности MSTAT-1 (Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance-1) (Д. МакЛейн, в адаптации Е. Г. Луковицкой); опросник для изучения копинг-поведения (Э. Хайм, в адаптации Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева); диагностика стратегий преодоления стрессовых ситуаций (Strategic Approach To Coping Scale, SACS) (С. Хобфолл, в адаптации Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой); тест жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева); методы математической и статистической обработки: Критерий U – Манна – Уитни, Критерий Фишера.

Выявлено, что молодые люди, склонные к ТкН чаще всего выбирают адаптивные копинг-стратегии, среди них когнитивно-адаптивные (83 % респондентов), эмоционально-адаптивные (83 % респондентов), поведенческие адаптивные (83 % респондентов). Реже респондентами данной группы выбираются относительно-адаптивные копинг-стратегии, среди них эмоциональные относительно-адаптивные (17 % респондентов). И совсем редко неадаптивные копинг стратегии: когнитивно-неадаптивные (9 % респон-

дентов), эмоционально-неадаптивные (0 % респондентов), поведенческие неадаптивные (9 % респондентов).

Анализ полученных данных показал, что у молодых людей со склонностью к толерантности преобладает выбор когнитивных-адаптивных копинг стратегий: проблемный анализ, установка собственной ценности, сохранение самообладания. Эти стратегии отражают направленность на анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них, повышение саморегуляции и самоконтроля, более глубокое осознание собственной ценности как личности, наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций.

Для данной группы респондентов характерно стараться проанализировать ситуацию, все взвесить, объяснив себе реальную картину, и даже если в заданных обстоятельствах они не могут справиться с трудностями, то со временем (они убеждены в этом) смогут справиться и с ними, и с более сложными. Они не теряют самообладания и контроля над собой в самых сложных ситуациях и стараются не демонстрировать свое состояние.

Среди эмоциональных-адаптивных копинг-стратегий, предпочитаемых данной группой – выступает оптимизм. Можно сказать, что молодые люди уверены в том, что есть выход из любой, даже самой сложной и трудной ситуации. Поведенческие адаптивные копинг-стратегии, характерные для этих участников исследования – сотрудничество, обращение, альтруизм. Другими словами, они ориентируются на сотрудничество, стремление обратиться за поддержкой к знающим людям, готовность быть полезным другим.

Индекс конструктивности, выбираемых стратегий у молодых людей, склонных к ТкН равен 1,86, что является высоким показателем (табл. 15).

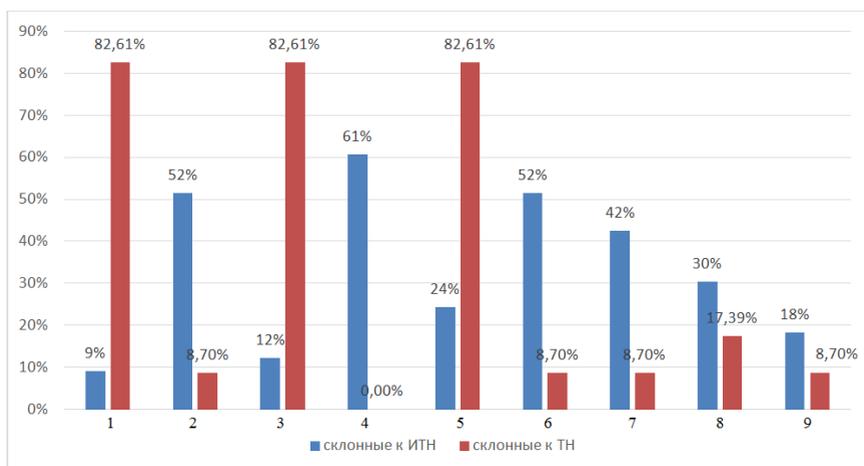
Таблица 15

Показатели выбора активных/пассивных, просоциальности/асоциальности стратегий людей, склонных к толерантности к неопределенности

активная	просоциальная		пассивная		прямая	непрямая	асоциальная		индекс конструктивности
модель ассертивная	модель вступление в социальный контакт	модель поиск социальной поддержки	модель осторожные действия	модель избегание	модель импульсивные	модель манипулятивные действия	модель жесткость, шизичность	модель агрессивные действия	
26,29	24,71	23,60	16,89	16,06	16,74	17,40	13,74	13,66	1,86

Самые высокие показатели говорят о предпочтении выбора данной группой активной (ассертивной модели) и просоциальной стратегий (модель вступление в социальный контакт и модель поиск социальной поддержки). Самые низкие показатели у асоциальной стратегии (модели жестокость, циничность и модели агрессивные действия).

Сравнительный анализ показателей выбора копинг-стратегий по всей выборке показал достоверные различия (как по частотности выбора, так и по уровню выраженности) по выбору копингов молодыми людьми со склонностью к ТкН и интолерантностью к неопределенности (ИТкН) (рис. 42).



- | | |
|--|---|
| 1 Когнитивные адаптивные варианты копинг-поведения | 6 Поведенческие неадаптивные варианты копинг-поведения |
| 2 Когнитивные неадаптивные варианты копинг-поведения | 7 Когнитивные относительно адаптивные варианты копинг-поведения |
| 3 Эмоциональные адаптивные варианты копинг-поведения | 8 Эмоциональные относительно адаптивные варианты копинг-поведения |
| 4 Эмоциональные неадаптивные варианты копинг-поведения | 9 Поведенческие относительно адаптивные варианты копинг-поведения |
| 5 Поведенческие адаптивные варианты копинг-поведения | |

Рис. 42. Предпочтение адаптивных и неадаптивных копингов у молодых людей со склонностью к ТкН и ИТкН

Сравнительный анализ частотности выбора различных копингов респондентами позволяет сделать вывод, что молодые люди со склонностью

к толерантности к неопределенности характеризуются преобладанием конструктивных и адаптивных копинг-стратегий (табл. 16.).

Таблица 16

Сравнительный анализ частотности выбора различных копингов респондентами из групп со склонностью к ТкН и ИТкН

КОГНИТИВНЫЕ АДАПТИВНЫЕ	КОГНИТИВНЫЕ НЕАДАПТИВНЫЕ	ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ АДАПТИВНЫЕ	ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НЕАДАПТИВНЫЕ	ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ АДАПТИВНЫЕ	ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ НЕАДАПТИВНЫЕ	КОГНИТИВНЫЕ ОТНОСИТЕЛЬНО АДАПТИВНЫЕ	ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОТНОСИТЕЛЬНО АДАПТИВНЫЕ	ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОТНОСИТЕЛЬНО АДАПТИВНЫЕ
$\Phi_{\text{эмп}}^* = 11,823$	$\Phi_{\text{эмп}}^* = 7,156$	$\Phi_{\text{эмп}}^* = 11,13$	$\Phi_{\text{эмп}}^* = 11,264$	$\Phi_{\text{эмп}}^* = 8,888$	$\Phi_{\text{эмп}}^* = 7,156$	$\Phi_{\text{эмп}}^* = 5,735$	$\Phi_{\text{эмп}}^* = 2,107$	$\Phi_{\text{эмп}}^* = 1,959$
$\Phi_{\text{кр}}^* = 2,31$ при $p \leq 0,01$								

Самые большие различия наблюдаются в частоте предпочтения когнитивно-адаптивного ($\Phi_{\text{эмп}}^* = 11,823$), эмоционально-адаптивного ($\Phi_{\text{эмп}}^* = 11,13$) и эмоционально-неадаптивного копинга ($\Phi_{\text{эмп}}^* = 11,264$).

Таким образом, молодые люди со склонностью к толерантности к неопределенности характеризуются преобладанием адаптивных когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий, а также активных, просоциальных стратегий: ассертивных и стратегий взаимодействия с другими. Такой результат дает основание предположить наличие способности преодолевать трудные и сложные ситуации, решать различные задачи, связанные с неопределенностью, что может свидетельствовать о таких признаках одаренности, как организационная одаренность, культурная одаренность.

Сравнительный анализ уровня жизнестойкости у респондентов из групп со склонностью к ТкН и интолерантности к неопределенности показал следующие результаты (рис. 43). По субшкалам «вовлеченность» ($U_{\text{эмп}} = 16,5$), «контроль» ($U_{\text{эмп}} = 25$), «принятие риска» ($U_{\text{эмп}} = 0$), «жизнестойкость» ($U_{\text{эмп}} = 90,5$) выявлены статистически значимые различия между результатами групп при $U_{\text{кр}} = 280$, $p \leq 0,05$. Таким образом, молодые люди со склонностью к ТН характеризуются высокой жизнестойкостью и склонностью к риску, выраженными вовлеченностью и контролем над жизненными ситуациями.

Можно заключить, что у молодых людей со склонностью к толерантности к неопределенности наблюдается предпочтение таких стратегий, кото-

рые свидетельствуют об их готовности в любых сложных ситуациях не сдаваться, действовать самому, не ожидая помощи от других. Они могут защитить себя от несправедливых действий со стороны других, считают, что совместные усилия с другими, принесут больше пользы в любых ситуациях (при решении любых задач). Они характеризуются более высокой жизнестойкостью и склонностью к риску, выраженными вовлеченностью и контролем над жизненными ситуациями, готовностью преодолевать трудные жизненные ситуации, что в конечном итоге может свидетельствовать об их эффективности в различных сферах жизнедеятельности и развивающейся компетентности – одаренности.

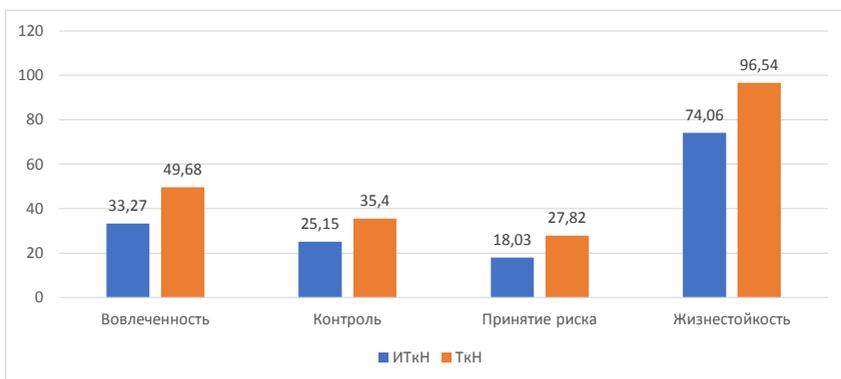


Рис. 43. Уровень жизнестойкости у молодых людей со склонностью к ТкН и ИТкН

3.2. Результаты изучения мотивационного аспекта одаренности в структуре интеграции компонентов интеллектуально-личностного ресурса

Рассматривая мотивационный аспект одаренности в структуре взаимосвязи компонентов ИЛР, приведем эмпирические результаты, позволяющие подтвердить возможность такого соотношения.

Цель: выявить признаки интеграции когнитивно-смыслового и интенционального, когнитивно-смыслового и регулятивного, интенционального и регулятивного компонентов ИЛР, развивающихся компетентностей и, соответственно, признаков одаренности: мотивационный аспект.

3.2.1. Признаки одаренности в структуре интеграции когнитивно-смыслового и интенционального компонентов ИЛР

Рассматривая интеграцию когнитивно-смыслового и интенционального компонентов ИЛР в качестве иллюстративного примера, можно рассмотреть соотношение осмысленности жизни (элемент когнитивно-смыслового компонента ИЛР) и ментальных репрезентаций (например, счастья) (как содержательного элемента интенционального компонента).

Теоретический анализ проблемы смысла показал, что смысл жизни – это категория, которая определяет, существование, бытие человека, а в целом и его удовлетворенность, благополучие и обладание базовыми ценностями. Ценности составляют единую систему, регулирующую поведение людей в обществе, и влияют на формирование ведущих жизненно важных представлений в образе мира человека, где значимое место занимает представление о счастье. Следовательно, смысл жизни, цели и ценности, являются жизненными ориентирами и критериями, которые создают основу и определяют представления о счастье, его ментальные репрезентации.

Как отмечалось выше под ментальной репрезентацией можно понимать некоторую «оперативную форму» ментального опыта, которая меняется/трансформируется по мере изменения ситуации и интеллектуального вклада субъекта и является достаточно специфической, детальной картиной заданной реальности. В любой (а особенно в эмоционально значимой) жизненной ситуации происходит ее смысловая оценка и вырабатывается определенное отношение к ней. Образ каждой ситуации, занимая определенное место в субъективной картине мира, ассоциирован с определенными психическими состояниями [146]. Ассоциативное единство психического состояния и ситуации формируется, закрепляясь в процессе жизнедеятельности, что отражает накопленный субъективный опыт [290]. Таким образом, ментальные репрезентации счастья формируются и закрепляются благодаря определенному опыту человека, преломляясь через индивидуальность самого субъекта, они становятся тем важным показателем, который может прогнозировать благополучие, развитие компетентности, а в целом – одаренности субъекта.

Нужно уточнить при этом, что категория «счастье» понимается зачастую как психологический феномен, который отражает удовлетворенность жизнью, высокий уровень осознанности личности, целостное восприятие

времени, позитивное отношение к себе, к другим и окружающему миру. Таким образом, эмпирической целью исследования стало изучение ментальных репрезентаций счастья субъектов с разным уровнем осмысленности жизни.

Были выдвинуты следующие предположения: субъекты с высоким уровнем осмысленности жизни отличаются позитивными убеждениями о своем настоящем, прошлом и будущем, о жизни в целом, а также высоким уровнем счастья; люди с высокой осмысленностью жизни отличаются большим умением радоваться жизни, стремлением к получению удовольствия от жизненного процесса.

В исследовании принимали участие 70 человек 21–25 лет (магистранты вузов). Данный выбор эмпирической группы был обусловлен тем, что к этому возрасту человек имеет достаточно сформированную систему взглядов на жизнь, добился определенных результатов в различных сферах деятельности (профессиональной, социальной и т.д.), и может оценить их, исходя из определенных сформированных жизненных позиций. В этот период вопросы поиска смысла жизни, удовлетворенности жизнью и т.д. являются одними из наиболее актуальных.

Для реализации поставленных задач были использованы следующие методики. Для изучения уровня и содержательных характеристик осмысленности жизни использовалась методика СЖО (Д. А. Леонтьев); с целью изучения ценностей и целей субъектов с разным уровнем осмысленности жизни была использована «Диагностика структуры ценностных ориентаций личности» (С. С. Бубнова), а также опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина. Для изучения субъективной оценки счастья и его ментальных репрезентаций были использованы: Субъективная шкала счастья (С. Любомирски); Оксфордский опросник счастья (М. Аргайл, П. Хиллс в адаптации А. М. Голубева, Е. А. Дорошевой); методика «Круг баланса»; а также «Шкала удовольствий» (В. Каппони, Т. Новак).

На основании опросника СЖО выборка была разделена на 3 группы: группа с высоким уровнем осмысленности жизни (29 человек), группа со средним уровнем осмысленности жизни (25 человек) и группа с низким уровнем осмысленности жизни (21 человек). В дальнейшем исследовании был использован метод контрастных групп, соответственно учитывались результаты респондентов с высоким и низким уровнем осмысленности жизни ($n = 50$).

Для людей с высоким уровнем осмысленности жизни одними из главных ценностей являются социальное признание и уважение, коммуникативные связи, общение (5,8 и 6 баллов соответственно при max = 6). При этом для людей с высоким уровнем осмысленности жизни общение связано с духовным удовлетворением, а для людей с низким уровнем осмысленности жизни – с наличием социальных контактов, а, следовательно, и социальной значимости, престижа. Наименее значимым для людей с высоким уровнем осмысленности жизни является такая когнитивная ценность, как познание нового в мире, природе и человеке (3,6) (рис. 44).



Рис. 44. Результаты по приоритету ценностей у людей с разным уровнем осмысленности жизни

Обобщая исследование ценностей у людей с разным уровнем осмысленности жизни, можно сделать следующие выводы. Независимо от уровня осмысленности жизни важной ценностью является здоровье. Но чем ниже уровень осмысленности, тем менее значимыми являются ценности меж-

личностного взаимодействия (помощь и милосердие к другим, любовь, общение и т.д.), что указывает на соотношение наличия смысла жизни и значимости близких отношений с окружающими. Чем ниже уровень осмысленности, тем важнее ценность материальных благ, что отражает представление о счастье у людей с низким уровнем осмысленности жизни как объективную удовлетворенность.

Значимыми целями у людей с высоким уровнем осмысленности жизни являются развитие себя, духовное удовлетворение, социальные контакты. Причем, чем ниже уровень осмысленности жизни, тем менее значимы такие цели, как развитие себя и духовное удовлетворение ($U_{эмп} = 3$, $U_{кр} = 5$ при $p \leq 0,05$) (рис. 45).

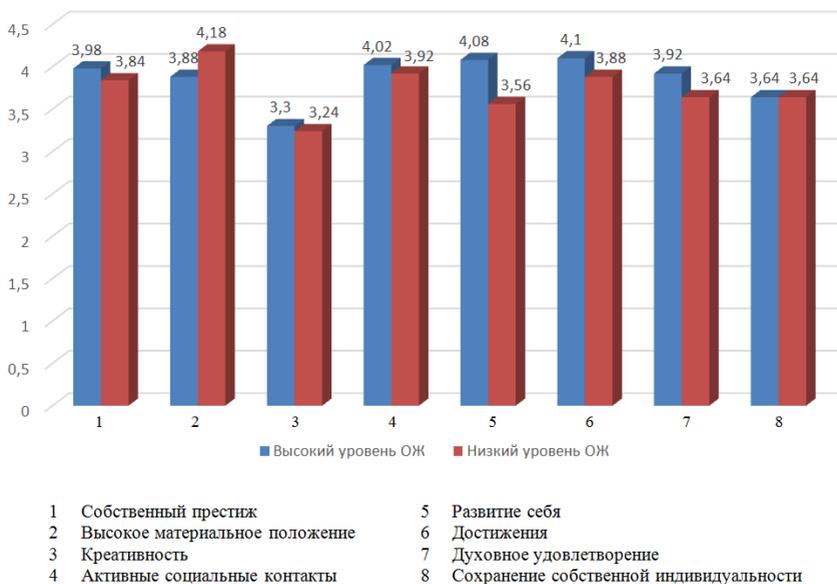


Рис. 45. Результаты исследования целей у людей с разным уровнем ОЖ

В связи с тем, что люди с различным уровнем осмысленности жизни характеризуются различными целями и ценностными ориентациями, субъективная оценка счастья также неодинакова у обеих групп респондентов (рис. 46).

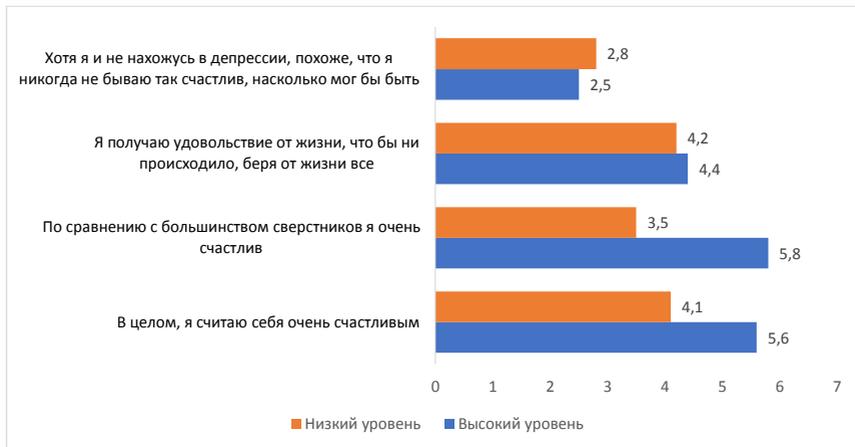


Рис. 46. Результаты исследования ментальных репрезентаций счастья у людей с разным уровнем осмысленности жизни

Обнаружено, что люди с высоким уровнем осмысленности жизни в целом оценивают себя как более счастливых по сравнению со сверстниками (5,7 / 3,7 баллов соответственно, при max = 7), а также считают себя более счастливыми, чем люди с низким уровнем осмысленности жизни (5,56 / 4,1 баллов соответственно, при max = 7).

Проанализировав полученные результаты, можно прийти к следующим выводам.

У людей с высоким уровнем осмысленности жизни представление о счастье тесно связано с оценкой взаимоотношений с другими людьми и оценкой деятельности. Результаты прошедшего отрезка жизни больше всего влияют на субъективную оценку счастья (это важно!), следующим значимым моментом является оценка настоящего и на самом последнем месте – оценка будущего. Респонденты с высоким уровнем осмысленности жизни демонстрируют более высокий уровень оценки будущего, чем респонденты с низким уровнем осмысленности жизни. Это можно объяснить их высоким уровнем оптимизма в отношении целей, результатов и высоким локусом контроля – Я (рис. 47).

В результате данного исследования можно заключить, что люди с высоким уровнем осмысленности жизни оценивают улучшение какой-либо «западающей» сферы деятельности как возможность гармонизации отно-

шений с миром, получение позитивных эмоций. Для субъектов с высоким уровнем ОЖ счастье – это удовлетворенность достаточно большим количеством сфер жизнедеятельности, стремление получать удовольствие, испытывать радость от жизни и каждого ее дня. Оно зависит от наличия целей и их достижения в прошлом и настоящем, а также тесно связано с саморазвитием и взаимоотношением с окружающими людьми. Люди с высоким уровнем ОЖ характеризуются позитивными убеждениями о своем настоящем, прошлом и будущем, о жизни в целом, а также высоким уровнем счастья. Полученный результат подтверждает выдвинутые гипотезы и дает основание предположить, что осмысленность, определяющая счастье и его ментальные репрезентации, отражает признаки культурной одаренности и своего рода «жизненной компетентности».

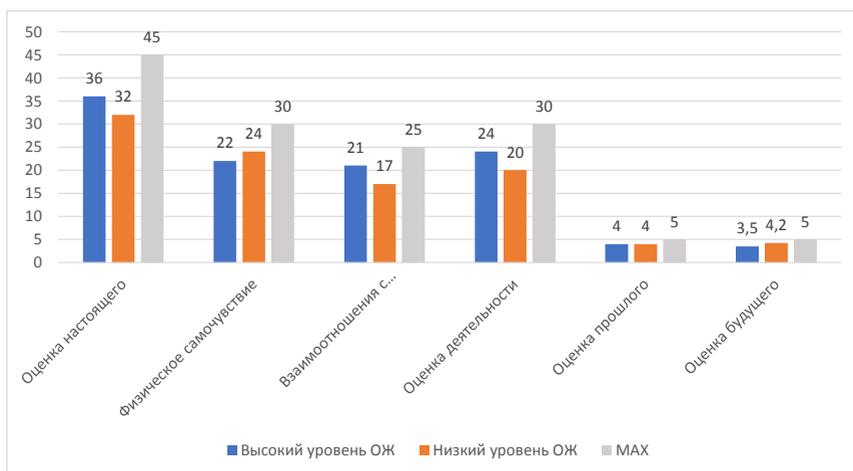


Рис. 47. Результаты исследования когнитивного аспекта представления о счастье людей с разным уровнем осмысленности жизни

3.2.2. Признаки одаренности в структуре интеграции когнитивно-смыслового и регулятивного компонентов ИЛР

Интеграция когнитивно-смыслового и регулятивного компонентов ИЛР в мотивационном аспекте одаренности может быть представлена соотношением таких переменных как самоотношение (когнитивно-

смысловой компонент ИЛР) и удовлетворенность жизнью (как содержательный элемент регулятивного компонента).

Теоретический анализ проблемы самоотношения показал, что самоотношение являясь сложным динамическим процессом, представляет собой эмоциональное отношение субъекта к себе, основанное на личностном осмыслении собственного «Я». Позитивное устойчивое самоотношение – это вера в себя, свои способности и возможности, что приводит к оптимистическому ожиданию успеха в различных ситуациях и видах деятельности. Неблагоприятное самоотношение, напротив, связано с депрессией, затрудняет общение и может быть связано с различными отклонениями в поведении (девиациями). В свою очередь удовлетворенность – это стабильное и долгосрочное положительное эмоциональное отношение человека к чему-либо, возникающее в результате его поведения и удовлетворения потребностей в какой-либо сфере жизни или деятельности. Удовлетворенность отражает различные аспекты жизни человека (таких как семья, отношения с другими, здоровье и физическое благополучие, отдых и досуг, профессиональный успех, материальное благополучие, экология и окружающая среда, субъективное Я и др.), что позволяет говорить о различных ее видах и проявлениях.

Основной проблемой исследования, в связи с этим, становится понимание того каким интегральным уровнем удовлетворенности характеризуются люди с благоприятным и неблагоприятным самоотношением, какими сферами своей жизни они удовлетворены/неудовлетворены в большей степени.

Таким образом, целью эмпирического исследования является изучение удовлетворенности жизнью людей с разным самоотношением (благоприятным и неблагоприятным).

Эмпирическая гипотеза исследования: существуют различия в удовлетворенности жизнью людей с благоприятным и неблагоприятным самоотношением, что проявляется в особенностях ее когнитивного и аффективного компонентов, в особенностях удовлетворенности различными сферами жизни:

- когнитивный компонент удовлетворенности людей с благоприятным самоотношением характеризуется большей осознанностью целей и устремленностью на их достижение; более устойчивой и сформированной системой ценностей, лучшим осознанием ведущих

смыслов и жизненных ориентиров в сравнении с людьми с неблагоприятным самоотношением;

- аффективный компонент удовлетворенности жизнью людей с благоприятным самоотношением отличает более благоприятный жизненный настрой, высокий уровень благополучия и счастья, большая интегральная удовлетворенность жизнью и различными сферами жизнедеятельности в сравнении с людьми с неблагоприятным самоотношением;

- люди с благоприятным самоотношением в большей степени удовлетворены сферами жизни, связанными с субъективным самоощущением, в отличие от людей с неблагоприятным самоотношением, для которых удовлетворенность этими сферами является низкой.

В исследовании приняли участие 91 человек (юношей и девушек) с равномерной представленностью по гендерному (48 % юношей и 52 % девушек) и возрастному (средний возраст 22 года) признаку.

Цель и исследовательские задачи определили необходимость использования в исследовании следующих методик: «Тест опросник самоотношения» В. В. Столина и С. Р. Пантелеева; «Субъективное качество жизни личности» (А. А. Заиченко, Т. В. Эксакусто); «Оксфордский опросник счастья»; «Индекс жизненной удовлетворенности» (адаптация Н. В. Паниной). С целью реализации математической обработки результатов, были использованы методы статистической обработки: U Манна – Уитни, метод ранжирования.

Среди опрошенных было выявлено всего 30 % респондентов с низким уровнем самоотношения (27 человек), 11 % со средним (10 человек) и большая часть респондентов (59 %) с высоким уровнем самоотношения (54 человека). Дальнейшее исследование проводилось с использованием метода контрастных групп. Соответственно, для проведения анализа нами было отобрано две группы респондентов с благоприятным самоотношением – 54 человека и с неблагоприятным самоотношением – 27 человек. Анализ полученных результатов в контрастных группах показал следующее.

При формировании выборки респондентов с благоприятным и неблагоприятным самоотношением было выявлено, что респонденты имеют различные представления о себе (самоуважении, аутосимпатии, самопринятии, самоуверенности), о возможном отношении к себе окружающих. Раз-

личия респондентов с разным самоотношением представлены на диаграмме (рис. 48).

Статистический анализ сравнения основных показателей самоотношения между группами людей с благоприятным и неблагоприятным самоотношением позволил выявить достоверно значимые различия по таким показателям как глобальное самоотношение – внутренне-недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя ($U_{\text{эмп}} = 0$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$) и самоуважение ($U_{\text{эмп}} = 33,5$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$). Данные показатели позволяют сказать о том, что субъекты с благоприятным самоотношением в большей мере способны контролировать свою жизнь, эмоционально и содержательно объединять веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценивать свои возможности.

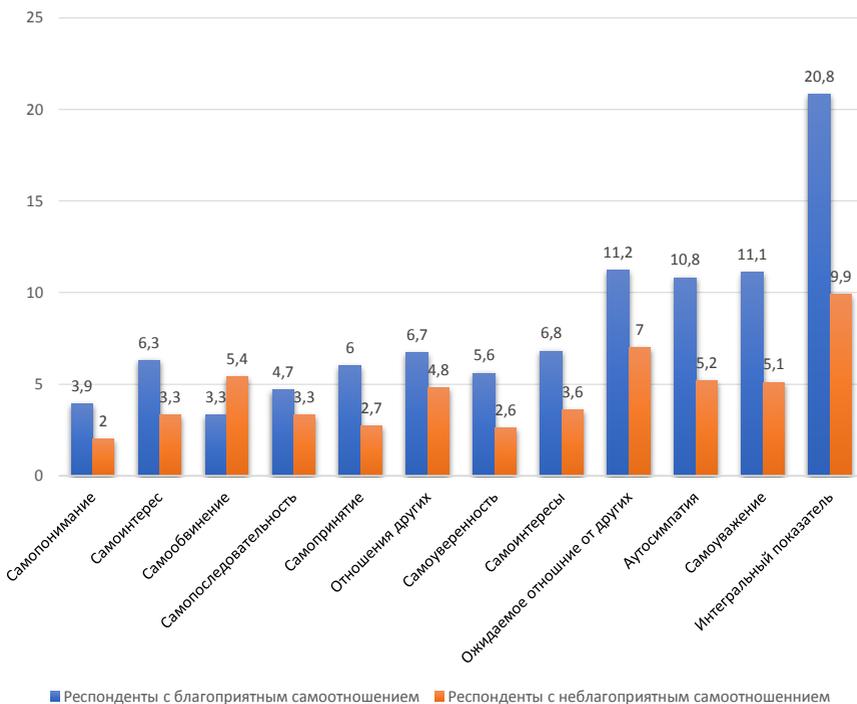


Рис. 48. Распределение показателей самоотношения у респондентов

Достоверно значимые различия у людей с разным самоотношением обнаружены также по шкале «аутосимпатия» ($U_{\text{эмп}} = 57,5$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$). Субъектам с благоприятным самоотношением свойственно одобрение себя в целом и в существенных частностях, они дружелюбно относятся к своему «Я», что свидетельствует о позитивном самопринятии, доверии к себе. Необходимо отметить, что для представителей группы с благоприятным самоотношением интересны собственные мысли и чувства, интересен «собеседник» в роли их самих, они обладают уверенностью в своей интересности для других ($U_{\text{эмп}} = 15$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$). Также в ходе статистического анализа выявлены достоверно значимые различия по шкале «ожидаемое отношение от других» ($U_{\text{эмп}} = 67,5$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$), т.е. у респондентов с благоприятным самоотношением можно наблюдать такие характеристики, как ощущение себя принятым окружающими людьми. Такие люди чувствуют, что их любят другие, ценят за личностные и духовные качества, за совершаемые поступки и действия, за приверженность групповым нормам и правилам.

Соответственно можно сделать вывод, что для людей с благоприятным самоотношением более характерны проявление веры в свои силы, способности, умение контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, способность доверять себе, позитивная самооценка, одобрение себя в целом и в существенных частностях, уверенность в своей интересности для других. Такой вывод соотносится с одним из важнейших дополнений в модели одаренности Д. Фельдхьюсена – положительная Я-концепция, самоуважение и мотивация достижения.

В результате статистического анализа когнитивного аспекта удовлетворенности жизнью в разрезе ценностно-смысловых ориентаций субъектов с благоприятным и неблагоприятным самоотношением были выявлены достоверно значимые различия ($U_{\text{эмп}} = 53,5$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$) (рис. 49).

Выявлено, что для респондентов с благоприятным самоотношением важны и ценны перспективы роста и возможности реализации своего внутреннего потенциала в различных сферах жизнедеятельности. Обнаружено, что неблагоприятное самоотношение снижает ценность и значимость как отдельных сфер жизни, так и жизни в целом, приводя к ухудшению субъективного качества жизни и снижению удовлетворенности. Таким образом, у респондентов с благоприятным самоотношением более развита система

ценностно-смысловых ориентаций, также им присуща большая осознанность в выборе ориентиров развития и способность реализовывать большинство задач.

Респонденты с благоприятным самоотношением имеют выраженные устремления в различных сферах жизни и отличаются сформированными целями и организованными планами на будущее, они стремятся к самореализации, самосовершенствованию. Суммарные показатели целей и устремлений людей с разным самоотношением имеют статистически значимые различия ($U_{\text{эмп}} = 42$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$) (рис. 50).

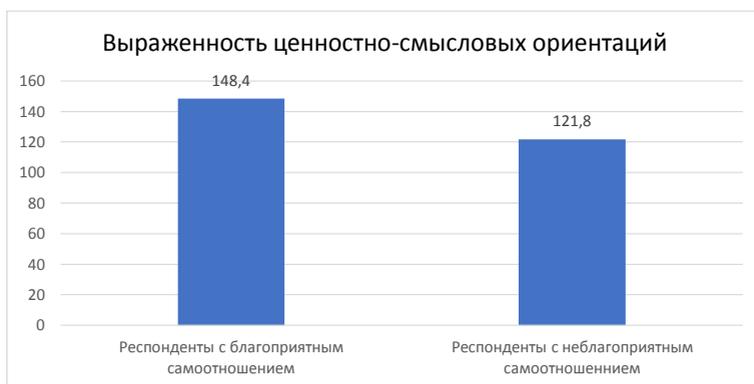


Рис. 49. Ценностно-смысловые ориентации у респондентов с разным самоотношением



Рис. 50. Интегральный показатель целей и устремлений у респондентов с разным самоотношением

Респонденты с благоприятным самоотношением в отличие от группы молодых людей с неблагоприятным самоотношением стремятся развиваться и достигать поставленных перед собою целей; ориентированы на развитие и реализацию своих идей, стремятся к самосовершенствованию через активную работу над собой в различных сферах жизни. Статистический анализ когнитивного аспекта респондентов с разным самоотношением в аспекте целей и устремлений показал наличие достоверно значимых различий в сфере семейных отношений ($U_{\text{эмп}} = 454$, $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$) свидетельствующих о том, что респонденты с благоприятным самоотношением более нацелены на обеспечение комфорта и благополучия в семье, чем респонденты с неблагоприятным самоотношением, что вписывается в модели одаренности А. Таннебаума («пятифакторная модель») и К. Хеллера [91, 92], описывавшие среди необходимых внешних условий при развитии одаренности стимулирующее окружение семьи, образовательных учреждений и т.п. Такая же тенденция прослеживается и при построении отношений с другими, то есть стремления к активному взаимодействию с окружающими в наибольшей мере проявляются у респондентов с благоприятным самоотношением, что подтверждается статистически значимыми различиями в данной сфере жизни ($U_{\text{эмп}} = 485$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$). Необходимо отметить, что достоверно значимые различия обнаружены и в таких сферах жизни как здоровье и физическое благополучие ($U_{\text{эмп}} = 228$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$), отдых и досуг ($U_{\text{эмп}} = 179$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$), религия и духовное развитие ($U_{\text{эмп}} = 174,5$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$), карьера и профессиональный успех ($U_{\text{эмп}} = 82,5$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$), материальное благополучие ($U_{\text{эмп}} = 434,5$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$), экология и окружающая среда ($U_{\text{эмп}} = 301$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$), субъективное Я ($U_{\text{эмп}} = 51,5$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$). То есть молодых людей с благоприятным самоотношением отличает большее стремление к совершенствованию своего физического благополучия, к полноценной реализации своего свободного времени, к развитию своей духовности, профессиональному развитию, к росту своего благосостояния и приумножению материальных благ, к самореализации и самоорганизации. Обнаружено, что для молодых людей с благоприятным самоотношением актуальными для развития и совершенствования является большее количество жизненных сфер, что обеспечивает им «полноту» жизни и удовлетворенность ею.

Таким образом, для респондентов с благоприятным самоотношением в отличие от респондентов с неблагоприятным самоотношением характерно стремление развиваться в различных областях жизнедеятельности, осмысленный подход к организации своей жизни, стремление к самосовершенствованию через активную работу над собой в различных сферах жизни, преобладание позитивного настроения. Данный вывод подтверждает предположение о том, что когнитивный компонент удовлетворенности людей с благоприятным самоотношением характеризуется большей осознанностью целей и устремленностью на их достижение; более устойчивой и сформированной системой ценностей, лучшим осознанием ведущих смыслов и жизненных ориентиров в сравнении с людьми с неблагоприятным самоотношением.

Статистический анализ аффективного аспекта удовлетворенности в различных сферах жизни респондентов с разным самоотношением показал, что субъекты в группе с благоприятным самоотношением в большей мере удовлетворены своей жизнью в целом ($U_{\text{эмп}} = 26,5$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$).

Необходимо отметить, что, сравнивая показатели удовлетворенности, можно прийти к выводу, что люди с благоприятным самоотношением удовлетворены в большей мере большим количеством сфер жизни, чем респонденты с неблагоприятным самоотношением (рис. 51).

Статистически значимые различия показателей удовлетворенности жизнью у респондентов с разным самоотношением обнаружены по таким сферам жизни как семья ($U_{\text{эмп}} = 236$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$), отношения с другими ($U_{\text{эмп}} = 213$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$) здоровье и физическое благополучие ($U_{\text{эмп}} = 114,5$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$), отдых и досуг ($U_{\text{эмп}} = 47,5$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$), религия и духовное развитие ($U_{\text{эмп}} = 162,5$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$), карьера и профессиональный успех ($U_{\text{эмп}} = 101,5$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$), материальное благополучие ($U_{\text{эмп}} = 140$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$), экология и окружающая среда ($U_{\text{эмп}} = 359,5$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$), субъективное Я ($U_{\text{эмп}} = 81,5$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$).

В соответствии с приведенными данными можно отметить, что в большей мере различия между группой респондентов с благоприятным самоотношением и субъектами с неблагоприятным самоотношением проявляются в умении организовать свой досуг, полноценно распоряжаться свободным временем и получать удовлетворение от отдыха. Респонденты с благоприятным самоотношением в большей степени удовлетворены про-

фессиональным успехом и движением по карьерной лестнице, они довольны ходом жизненных событий и удовлетворены жизнью в целом. Необходимо также отметить, что респонденты с благоприятным самоотношением достаточно высоко оценивают собственное развитие и свои возможности, имеют позитивный настрой. Таким образом, молодые люди с благоприятным самоотношением удовлетворены в большей мере большим количеством сфер жизни, чем респонденты с неблагоприятным самоотношением.

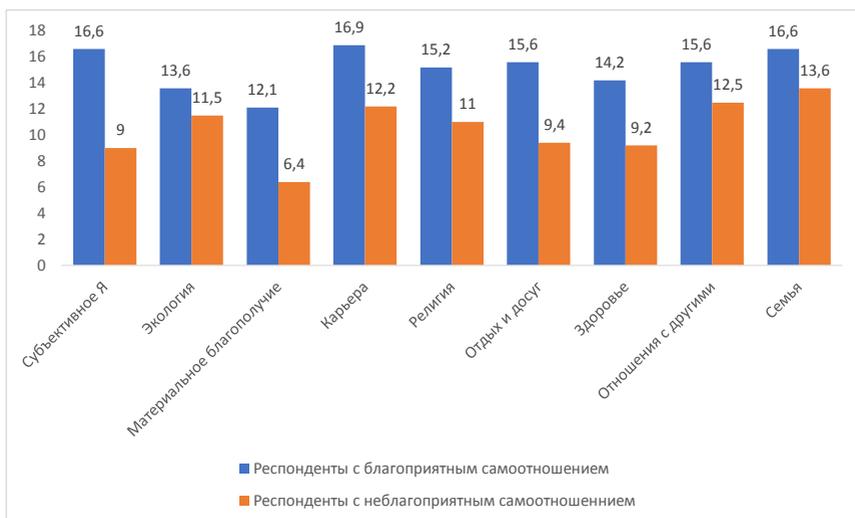


Рис. 51. Удовлетворенность жизнью у респондентов с разным самоотношением

Результаты исследования жизненной удовлетворенности как интегрального показателя, отражающего общую адаптированность, приспособленность человека к жизни, выраженную в эмоциональных параметрах у респондентов с разным самоотношением также показали достоверные отличия (рис. 52). В ходе исследования выявлены статистически значимые различия ($U_{\text{эмп}} = 148,5$; $U_{\text{кр}} = 496$ при $p \leq 0,01$) в проявлении энтузиазма, увлеченного отношения к обычной повседневной жизни у респондентов с благоприятным самоотношением и неблагоприятным самоотношением. Для субъектов с благоприятным самоотношением характерны решительность и стойкость, направленные на достижение цели ($U_{\text{эмп}} = 151,5$;

$U_{кр} = 496$ при $p \leq 0,01$), они убеждены в своих способностях достичь тех целей, которые считают значимыми для себя.

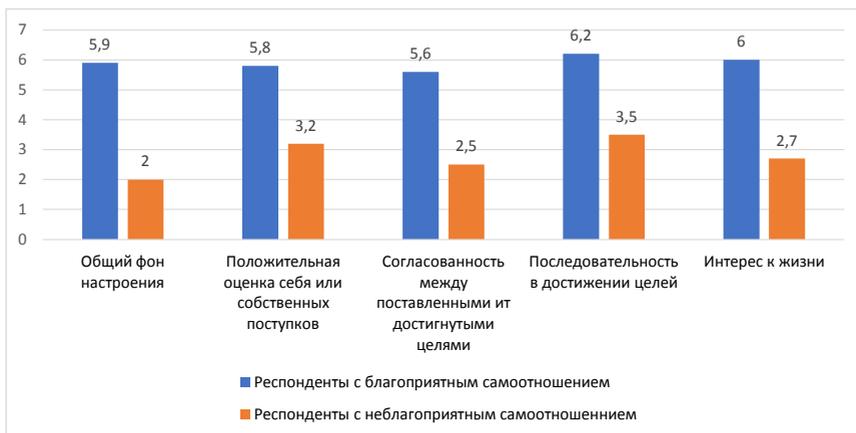


Рис. 52. Индекс жизненной удовлетворенности у респондентов с разным самоотношением

У респондентов с благоприятным самоотношением показатель удовлетворенности жизнью более, чем в два раза превышает показатель удовлетворенности у респондентов с неблагоприятным самоотношением. На основании чего можно сделать вывод о том, что респонденты с благоприятным самоотношением отличаются адекватной самооценкой, решительностью, оптимизмом, умением ставить цели и достигать их.

Можно заключить, что респонденты с благоприятным самоотношением характеризуются более высоким уровнем удовлетворенности жизнью. Они испытывают ощущение полноты бытия, радости и оптимизма, характеризуются позитивными представлениями о себе и своем развитии в различных сферах жизнедеятельности. Соответственно, предположение о том, что аффективный компонент удовлетворенности жизнью людей с благоприятным самоотношением отличает более благоприятный жизненный настрой, высокий уровень благополучия и счастья, большая интегральная удовлетворенность жизнью и различными сферами жизнедеятельности в сравнении с людьми с неблагоприятным самоотношением достоверно доказано.

Таким образом, в ходе сравнительного анализа когнитивного и аффективного аспектов удовлетворенности было обнаружено, что у респондентов с благоприятным самоотношением достоверно более развита система ценностно-смысловых ориентаций, также им присуща большая осознанность в выборе ориентиров развития и способность реализовывать большинство задач. Они хотят развиваться и совершенствоваться во всем, что обеспечивает им «полноту» жизни и удовлетворенность ею. Их характеризует статистически более выраженное эмоциональное ощущение счастья и более высокий уровень удовлетворенности жизнью. Можно заключить, что выявлены признаки одаренности в соответствии с моделями Фельдхьюсена (положительное самоотношение, самоуважение и мотивация достижения), А. Таннебаума (наличие внешних стимулирующих условий), К. Хеллера (наличие потенциала) [91].

Еще одним примером интеграции когнитивно-смыслового и регулятивного компонентов ИЛР в мотивационном аспекте одаренности может быть соотношение благополучия субъективного и психологического (когнитивно-смысловой компонент ИЛР) и саморегуляции (регулятивный компонент ИЛР).

На основании теоретического анализа было выявлено, что саморегуляция рассматривается как целенаправленное планирование, построение и преобразование субъектом своих действий и поступков в соответствии с личностно-значимыми целями, актуальными потребностями. Важнейшей составляющей саморегуляции в таком контексте является волевой контроль. Саморегуляция оказывает влияние на деятельность человека и является одной из важных переменных субъективного благополучия. К определению понятия благополучия существует множество подходов, где по-разному расставлены акценты в категориях и семантических конструктах, его описывающих. Выделяют модель субъективного благополучия и модель психологического благополучия. Психологическое благополучие зачастую рассматривается как когнитивный аспект благополучия, как интегральный показатель степени направленности человека на личностный рост, самопринятие, компетентности в управлении повседневными делами, способности противостоять социальному давлению и наличия целей в жизни. Субъективное благополучие – это эмоциональная составляющая благополучия, которая характеризует благоприятное психическое и физическое здоровье, удовлетворенность жизнью, в нём слиты многие особенности от-

ношения человека к себе и окружающему миру. Проблемой настоящего исследования стало изучение того, что для людей с каким уровнем саморегуляции (высоким или низким) с какими особенностями ее проявления (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов и т.п.), характерно какое субъективное и психологическое благополучие. Другими словами, возникает вопрос: связано ли высокое субъективное и психологическое благополучие со способностью человека к саморегуляции в контексте планирования своей активности, моделирования жизненных ситуаций, оценивания результатов, а также в контексте умения быстро перестраивать свои планы в случае изменения внутренних и внешних условий.

Таким образом, эмпирическая цель исследования: изучить субъективное и психологическое благополучие людей с разным уровнем саморегуляции.

Эмпирические гипотезы:

- существует линейная взаимосвязь между саморегуляцией и благополучием: с повышением показателей саморегуляции и волевого самоконтроля, растет уровень субъективного и психологического благополучия;
- для людей с высоким уровнем саморегуляции характерно высокое психологическое благополучие, субъективное самоощущение целостности и осмысленности своей жизни, позитивное отношение к себе, доверительные отношения с окружающими, чувство непрекращающегося развития, направленности;
- для людей с высоким уровнем саморегуляции характерно большее субъективное благополучие, которое выражается в позитивной самооценке, оптимистичности, уверенности в своих способностях; низкой склонности к тревогам.

В исследовании принимали участие 92 студента в возрасте от 19 до 25 лет (средний возраст – 22 года).

В эмпирическом исследовании использовались следующие методы и методики: опросник «Саморегуляция поведения» (В. И. Моросанова); опросник волевого самоконтроля (ВСК) А. Г. Зверкова и Е. В. Эйдмана; опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко). Шкала субъективного благополучия (А. Перуэ-Баду с коллегами (A. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn, J. Chiche); адаптация М. В. Соколовой.). Методы

статистической обработки, представлены критерием нахождения различий U Манна – Уитни и коэффициентом ранговой корреляции Спирмена.

На основании уровня саморегуляции выборка респондентов была разделена на 3 группы: группа с высоким уровнем саморегуляции (39 %), группа со средним уровнем саморегуляции (28 %) и группа с низким уровнем саморегуляции (33 %).

В дальнейшем исследовании использовался метод контрастных групп и, соответственно анализировались результаты молодых людей с высоким и с низким уровнем саморегуляции.

Выявлены достоверные различия величин индексов по пунктам общей шкалы волевого самоконтроля и индексов по субшкалам «Настойчивость» и «Самообладание» (рис. 53).

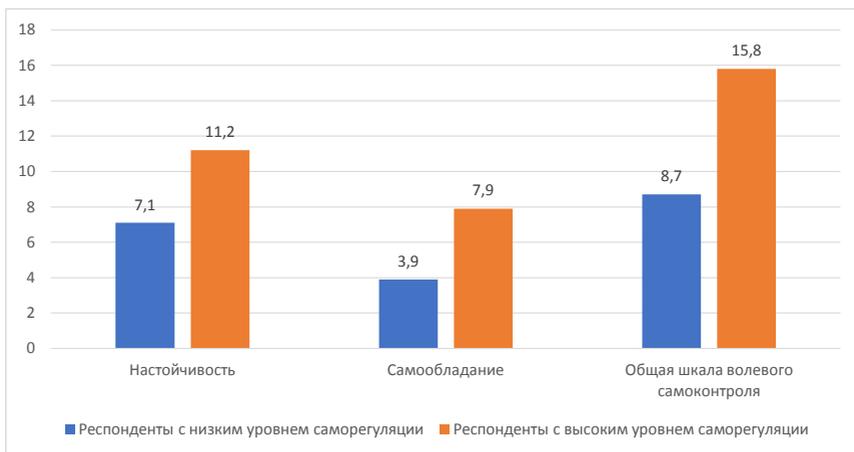


Рис. 53. Особенности волевого самоконтроля у людей с разным уровнем саморегуляции

В частности, обнаружены следующие различия:

- респондентов с высоким уровнем саморегуляции трудно отвлечь от начатой работы даже под воздействием внешних обстоятельств, они обладают большим терпением и всегда стремятся довести начатое дело до конца (общая шкала волевого самоконтроля: $U_{эмп} = 64$; $U_{кр} = 358$ при $p \leq 0,01$);

- молодые люди с высоким уровнем саморегуляции пытаются добиться своего наперекор объективным обстоятельствам; терпеливы, продолжают работу после неудач; не отступают от намеченного плана даже при физической боли (субшкала «Настойчивость»: $U_{\text{эмп}} = 145,5$; $U_{\text{кр}} = 358$ при $p \leq 0,01$);

- респонденты с высоким уровнем саморегуляции способны сохранять спокойствие в стрессовой ситуации, а также не бросают начатое дело, даже после серии неудач (субшкала «Самообладание»: $U_{\text{эмп}} = 108,5$; $U_{\text{кр}} = 358$ при $p \leq 0,01$).

Корреляционный анализ саморегуляции, субъективного и психологического благополучия показал наличие линейной взаимосвязи между саморегуляцией и благополучием: с повышением показателей саморегуляции и волевого самоконтроля растет уровень субъективного и психологического благополучия.

Анализ взаимосвязи саморегуляции и психологического благополучия показал, что общий уровень саморегуляции положительно коррелирует со всеми компонентами психологического благополучия: «управление средой» ($r = 0,738$ при $p \leq 0,01$), цели в жизни ($r = 0,708$ при $p \leq 0,01$), уровень психологического благополучия ($r = 0,720$ при $p \leq 0,01$); личностный рост ($r = 0,556$ при $p \leq 0,01$), самопринятие ($r = 0,550$ при $p \leq 0,01$). Также обнаружена умеренная связь с показателями автономии ($r = 0,288$ при $p \leq 0,01$), позитивного отношения ($r = 0,422$ при $p \leq 0,01$). Выраженность такой черты как общая саморегуляция способствует повышению уровня как отдельных компонентов психологического благополучия, так и его общего уровня (табл. 17).

Таблица 17

Корреляция показателей саморегуляции с показателями психологического благополучия

	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	ОУС
Позитивные отношения	0,259*	0,380**	0,305**	0,272**	0,414**	-0,105	0,422**
Автономия	0,185	0,145	0,028	0,331**	0,284**	0,284**	0,288**
Управление средой	0,568**	0,551**	0,557**	0,584**	0,412**	0,069	0,738**

	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	ОУС
Личностный рост	0,217*	0,327**	0,406**	0,468**	0,638**	0,166	0,556**
Цели в жизни	0,556**	0,467**	0,526**	0,533**	0,485**	0,131	0,708**
Самопринятие	0,280**	0,464**	0,359**	0,513**	0,515**	0,110	0,550**
Психологическое благополучие	0,467**	0,521**	0,496**	0,608**	0,560**	0,132	0,720**
** Корреляция значима на уровне 0,01. * Корреляция значима на уровне 0,05.							

Уровень психологического благополучия коррелирует не со всеми показателями саморегуляции, а лишь с теми, которые отражают навыки решения конкретных задач (моделирование: $r = 0,521$ при $p \leq 0,01$; оценивание результатов: $r = 0,608$ при $p \leq 0,01$; планирование: $r = 0,467$ при $p \leq 0,01$ и программирование: $r = 0,496$ при $p \leq 0,01$), а также с личностной характеристикой, имеющей прямое отношение к саморегуляции – с гибкостью ($r = 0,560$ при $p \leq 0,01$). С показателем «самостоятельность» статистически значимая корреляционная связь отсутствует. Можно предположить, что склонность индивида игнорировать мнение других людей, в том числе близких, при принятии решений и планировании поведения может способствовать как успешной деятельности, так и неудачам и разочарованиям, связанным с недостатком опыта, необходимого для решения сложных жизненных проблем [215]. Нужно отметить, что показатель «самостоятельность» и компоненты психологического благополучия не имеют статистически значимых корреляционных связей, за исключением шкалы автономии. Корреляционная связь, хоть и слабая ($r = 0,284$ при $p \leq 0,01$) может объясняться тем, что оба показателя, схожи по своей сути и характеризуют людей склонных к самоопределению и независимости, обладающих способностью регулировать свое поведение, оценивать себя исходя из личных стандартов [215].

Таким образом, показатели саморегуляции, которые отражают продуманность действий и направленность личности на достижение поставленных целей положительно коррелируют со всеми компонентами психологического благополучия.

Корреляционный анализ с целью выявления характера связи между показателями волевого самоконтроля и психологического благополучия личности показал, что имеется положительная корреляционная связь показателя общего уровня волевого самоконтроля со всеми компонентами психологического благополучия, кроме автономии (табл. 18).

Таблица 18

Корреляция волевого самоконтроля с психологическим благополучием

	Общая шкала	Настойчивость	Самообладание
Позитивные отношения	0,299**	0,294**	0,209*
Автономия	0,197	0,174	0,168
Управление средой	0,481**	0,465**	0,358**
Личностный рост	0,435**	0,400**	0,345**
Цели в жизни	0,482**	0,436**	0,367**
Самопринятие	0,412**	0,380**	0,280**
Психологическое благополучие	0,533**	0,496**	0,402**

Можно предположить, что чем выше уровень спокойствия, уверенность в себе и настойчивость намерений, тем выше открытость новому опыту (как признаку интеллектуальной одаренности), чувство направленности, а также способность к эмпатии.

Результаты корреляционного анализа субъективного благополучия и структурных особенностей саморегуляции показали наличие обратной корреляционной связи на уровне значимости $p \leq 0,01$ (табл. 19).

Таблица 19

Корреляция саморегуляции и субъективного благополучия

	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	ОУС
Субъективное благополучие	-0,426**	-0,601**	-0,618**	-0,569**	-0,228*	-0,024	-0,643**

При этом нужно подчеркнуть, что интерпретация полученных результатов меняется на противоположную, так как в обработке результатов саморегуляции используется прямая зависимость между показателем и уровнем сформированности, т.е. (+). А при обработке результатов по субъективному благополучию с повышением показателя уровень снижается, т.е. направленность показателя – отрицательная (-). Таким образом, в процессе определения коэффициента корреляции определялась связь между положительно (+) направленными коэффициентами саморегуляции и отрицательно направленными коэффициентами (-) субъективного благополучия.

В связи с этим было определено:

– фактически полученная положительная корреляционная связь (+r) между показателями саморегуляции и субъективного благополучия будет качественно отрицательной (обратной);

– фактически полученная отрицательная корреляционная связь (-r) между показателями саморегуляции и субъективного благополучия будет качественно положительной (прямой).

Таким образом, получена качественно прямая связь между показателями саморегуляции и субъективного благополучия. Полученный результат подтверждает, что молодые люди, которые умеют планировать и прогнозировать свои действия для достижения цели, в большей степени ощущают эмоциональное благополучие и достаточно уверены в себе, в то время как люди, которым сложно перестроить планы и программы действий склонны к постоянному беспокойству по поводу реальных и воображаемых неприятностей, плохо переносят стрессовые ситуации.

Корреляционный анализ между показателями волевого самоконтроля и субъективного благополучия личности, также показал наличие обратной корреляционной связи на уровне значимости $p \leq 0,01$ (табл. 20).

Таблица 20

Корреляция волевого самоконтроля и субъективного благополучия

	Общая шкала	«Настойчивость»	«Самообладание»
Субъективное благополучие	-0,547**	-0,514**	-0,426**

В процессе определения корреляции между показателями волевого самоконтроля и субъективного благополучия, так же, как и в случае определения корреляционной связи с саморегуляцией, определялась связь меж-

ду положительной (+) направленными коэффициентами волевого самоконтроля и отрицательно направленным коэффициентом (–) субъективного благополучия. Соответственно, фактически полученная отрицательная корреляционная связь (–r) между показателями волевого самоконтроля и субъективного благополучия будет качественно положительной (прямой).

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что для людей эмоционально зрелых, активных, независимых, обладающих внутренним спокойствием характерно субъективное благополучие, а именно отсутствие напряженности, преобладание хорошего настроения. Таким образом, гипотеза исследования о том, что чем выше саморегуляция и волевой самоконтроль, тем выше уровень субъективного и психологического благополучия, доказана.

В связи с тем, что люди с различным уровнем саморегуляции характеризуются различными способами планирования, моделирования и оценивания результатов, оценка психологического благополучия также неодинакова в исследуемых группах (рис. 54).

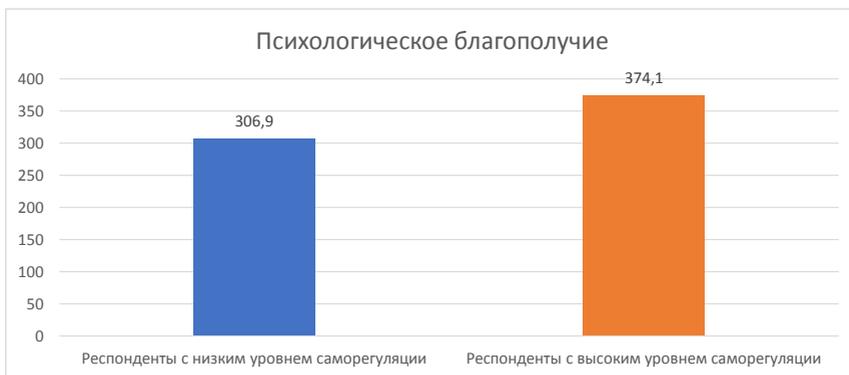


Рис. 54. Психологическое благополучие людей с разным уровнем саморегуляции

В результате сравнительного анализа суммарного показателя психологического благополучия людей с высоким и низким уровнем саморегуляции выявлены достоверно значимые различия ($U_{\text{эмп}} = 41,0$; $U_{\text{кр}} = 358$ при $p \leq 0,01$). Люди с высокой саморегуляцией характеризуются позитивной самооценкой, уверенностью в собственных силах, способностью поддерживать положительные контакты с окружающими,

а следовательно они имеют высокое мнение о собственных способностях, чувство компетентности в управлении повседневными делами [215].

Анализ результатов по шкалам психологического благополучия у людей с высоким уровнем саморегуляции (рис. 55) показал, что они склонны проявлять заботу о благополучии других людей, способны сопереживать им, быть открытыми, проявлять теплоту и заботиться о других (шкала «Позитивные отношения»: $U_{эмп} = 247,5$; $U_{кр} = 358$ при $p \leq 0,01$).

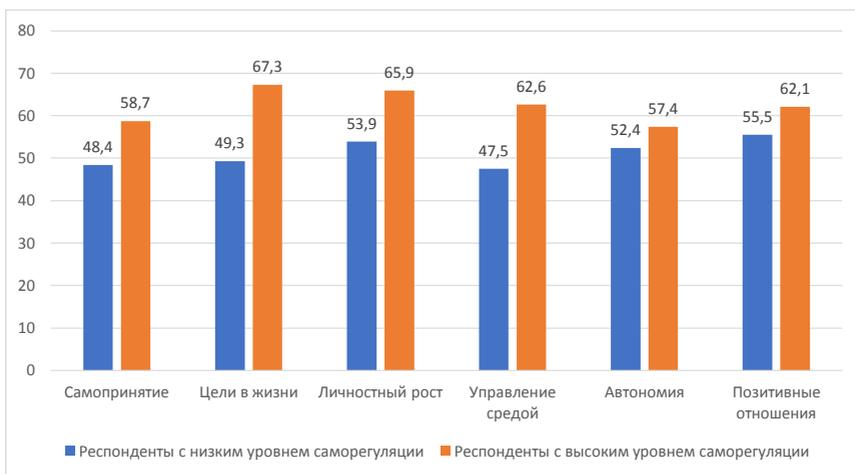


Рис. 55. Психологическое благополучие молодых людей с разным уровнем саморегуляции

Люди с высоким уровнем саморегуляции характеризуются большей самостоятельностью и независимостью (шкала «Автономия» $U_{эмп} = 335,5$; $U_{кр} = 358$ при $p \leq 0,01$), они легко могут создавать условия для удовлетворения своих потребностей (шкала «Управление средой»: $U_{эмп} = 56,5$; $U_{кр} = 358$ при $p \leq 0,01$). Они обладают чувством непрекращающегося развития, следовательно они открыты новому опыту (Личностный рост: $U_{эмп} = 160,0$; $U_{кр} = 358$ при $p \leq 0,01$), их отличает интерес к жизни и умение ставить цели (Цели в жизни: $U_{эмп} = 26,0$; $U_{кр} = 358$ при $p \leq 0,01$), позитивное отношение к себе (Самопринятие: $U_{эмп} = 147,0$; $U_{кр} = 358$ при $p \leq 0,01$) [215].

Таким образом, можно сделать вывод, что для людей с высоким уровнем саморегуляции в отличие от людей с низкой саморегуляцией характерно высокое психологическое благополучие, субъективное самоощущение целостности и осмысленности своей жизни, позитивное отношение к себе, доверительные отношения с окружающими, чувство непрерывающегося развития, направленности, соответственно не только доказана гипотеза, но и обнаружены признаки одаренности на уровне потенциала развития, успешности, устремленности и др.

Респонденты с высоким уровнем саморегуляции характеризуются эмоциональным комфортом, активны и уверены в себе, смотрят в будущее с оптимизмом в отличие от людей с низким уровнем саморегуляции ($U_{\text{эмп}} = 64,5$; $U_{\text{кр}} = 358$ при $p \leq 0,01$) (рис. 56).

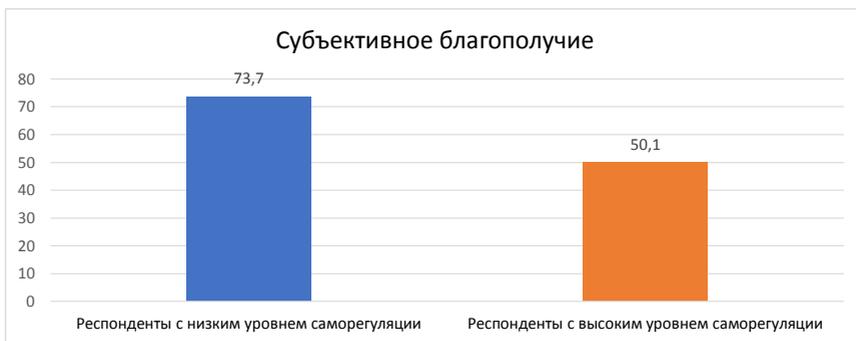


Рис. 56. Субъективное благополучие людей с разным уровнем саморегуляции

Важно обратить внимание, что показатель субъективного благополучия интерпретируется по принципу инверсии: с повышением значения, ее уровень обозначается как низкий. Таким образом, у респондентов с высоким уровнем саморегуляции определен достоверно более высокий уровень субъективного благополучия, они более склонны к успешному взаимодействию с окружающими, оптимистичны, менее склонны к тревогам, чем люди с низким уровнем саморегуляции.

Таким образом, молодым людям с высоким уровнем саморегуляции, достоверно в большей степени характерна уверенность в собственных силах, положительные контакты с окружающими, позитивная самооценка, они проявляют активность и настойчивость в случае затруднений, открыты

новому опыту, а следовательно они имеют высокое мнение о собственных способностях, чувство компетентности в управлении повседневными делами. Они в большей степени обладают позитивной самооценкой, меньшей напряженностью, они освобождены от страха перед неизвестностью и, в связи с этим обладают большим эмоциональным благополучием, чем люди с низким уровнем саморегуляции. Можно заключить, что интеграция саморегуляции (как регулятивного компонента ИЛР) и благополучия (как когнитивно-смыслового компонента ИЛР) является интегративным условием развития потенциала, достижений, компетентности личности в контексте ее экзистенциального существования, а в целом, признаков ее потенциальной и актуальной одаренности.

3.2.3. Признаки одаренности в структуре интеграции регулятивного и интенционального компонентов ИЛР

Интеграция интенционального и регулятивного компонентов ИЛР в мотивационном аспекте одаренности может быть представлена соотношением таких переменных как мотивация достижения успеха (интенциональный компонент ИЛР) и субъективное качество жизни (как содержательный элемент регулятивного компонента).

Теоретический анализ проблемы мотивации, показал, что одной из фундаментальных мотиваций человека является мотивация достижения. Мотивация достижения – это мотивация, направленная на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированной на достижение некоторого результата, к которому можно применить критерий успешности. Согласно результатам проведенных исследований, преобладающая мотивация имеет большое значение для успешности человека в различных сферах жизни, а значит и для его удовлетворенности. Удовлетворенность жизнью является одним из компонентов субъективного качества жизни человека. Субъективное качество жизни (СКЖ) – это совокупность ценностно-смысловых ориентаций, целей, устремлений и степень удовлетворенности ими субъектом в соответствии с основными параметрами потребностей в различных сферах жизнедеятельности человека. Можно предположить, что актуальное и идеальное субъективное качество жизни будет различным у людей с разной мотивацией достижения.

Целью данного эмпирического исследования стало изучение актуального и идеального субъективного качества жизни у людей с разной мотивацией достижения успеха (МДУ).

Объектом исследования стали молодые люди с оптимально высокой и низкой мотивацией достижения успеха.

Предмет исследования – актуальное и идеальное субъективное качество жизни у молодых людей с оптимально высокой и низкой мотивацией достижения успеха.

Гипотезы исследования:

- молодые люди с оптимально высокой мотивацией достижения успеха характеризуются более высоким субъективным качеством жизни (актуальным и идеальным), чем люди с низкой мотивацией достижения успеха, что проявляется в большей осмысленности жизни, сформированных целях и устремлениях, большей удовлетворенностью жизнью.

- у людей с оптимально высокой мотивацией достижения успеха актуальное субъективное качество жизни в большей степени соответствует идеальному субъективному качеству жизни, чем у людей с низкой мотивацией достижения успеха.

В исследовании принимали участие 80 человек от 20 до 25 лет, имеющих высшее или неоконченное высшее образование.

С целью реализации эмпирического исследования были использованы следующие методы и методики: для изучения мотивации достижения, был использован опросник А. А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи». Для изучения представлений о себе и об удовлетворенности жизнью, нами была использована методика «Личностный дифференциал», модифицированная в соответствии с целью исследования. Список позитивных и негативных черт был дополнен некоторыми качествами, наиболее характерными для людей с разной мотивацией достижения и для людей, обладающих высоким уровнем субъективного качества жизни (целеустремленность, счастье, и т.д.). Данная методика была использована с тремя инструкциями: «Человек вполне удовлетворенный своей жизнью», «Человек неудовлетворенный своей жизнью», «Я сам». Для изучения самооценки актуальной, идеальной удовлетворенности жизнью, уровня притязаний относительно собственной удовлетворенности, самооценки собственной мотивации достижения, была использована методика Дембо – Рубинштейн, модифицированная на основе исследований П. П. Фесенко [187]. Респонденты оцени-

вали собственное субъективное качество жизни на данный момент времени, СКЖ, которого они хотели бы достичь (идеальное СКЖ) и определяли тот уровень СКЖ, который они смогут достичь, объективно оценивая свои способности. Для изучения актуального и идеального субъективного качества жизни использовалась методика «Субъективное качество жизни» (А. А. Заиченко, Т. В. Эксакусто). Для обработки результатов использовались методы математической статистики (критерии U Манна – Уитни и угловое преобразование Фишера).

На первом этапе нами проводилось изучение мотивации достижения успеха, что позволило выявить респондентов с разным уровнем мотивации достижения успеха: из них 36 % (29 человек) имеют оптимально высокий уровень мотивации достижения успеха, 34 % респондентов (27 человек) имеют низкий уровень, и 30 % (24 человека) обладают средним уровнем мотивации достижения успеха. Исходя из принципа контрастных групп, для дальнейшего изучения мы определили две группы обследуемых: с высоким уровнем (оптимальным) мотивации достижения успеха (29 человек – 52 %) и с низким уровнем мотивации достижения успеха (27 человек – 48 %). В процессе исследования были выявлены респонденты с неадекватно высокой мотивацией достижения успеха, которая связана с чрезмерно высокой, часто неоправданной готовностью к риску в деятельности, а не с надеждой и ориентацией на успех, и не является позитивным качеством. Соответственно, было принято решение об исключении из группы с высокой мотивацией достижения успеха респондентов, набравших максимальное количество баллов, говорящее о чрезмерно высоком уровне мотивации достижения успеха (в общей выборке $n = 1$).

На втором этапе исследования проводилось изучение актуального и идеального субъективного качества жизни и представлений о нем людей с высокой и низкой мотивацией достижения успеха, а также уровня притязаний относительно собственного субъективного качества жизни (СКЖ).

Сравнительный анализ представлений людей с высокой мотивацией достижения успеха о качествах «Человека, вполне удовлетворенного жизнью» и представлений, отражающих оценку собственных личностных качеств показал, что профили по категориям «Я сам» и «Человек вполне удовлетворенный своей жизнью» являются достаточно гармоничными, находятся в одном числовом диапазоне и расходятся только по некоторым семантическим значениям (рис. 57).

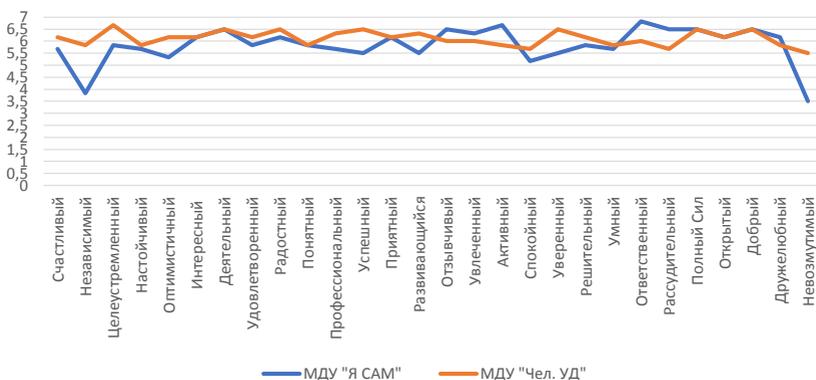


Рис. 57. Профили по категориям «Человек удовлетворенный жизнью» и «Я сам» в группе с высокой мотивацией достижения успеха

Нужно также отметить, что между большинством личностных качеств в профиле человека, который полностью удовлетворен своей жизнью, и личностными качествами в профиле людей с высокой мотивацией к успеху не обнаружено достоверных различий, что подтверждает гармоничность профилей. Статистически значимые различия выявлены только по категориям независимости ($U_{\text{эмп}} = 215,5$; $U_{\text{кр}} = 230$ при $p \leq 0,01$), успешности ($U_{\text{эмп}} = 213$; $U_{\text{кр}} = 230$ при $p \leq 0,01$), спокойствия ($U_{\text{эмп}} = 215$; $U_{\text{кр}} = 230$ при $p \leq 0,01$), невозмутимости ($U_{\text{эмп}} = 186$; $U_{\text{кр}} = 230$ при $p \leq 0,01$), уверенности ($U_{\text{эмп}} = 276,5$; $U_{\text{кр}} = 390$ при $p \leq 0,05$) и отзывчивости ($U_{\text{эмп}} = 274,5$; $U_{\text{кр}} = 390$ при $p \leq 0,05$).

Таким образом, образ людей с высокой мотивацией достижения успеха по семантическим значениям и балльным оценкам приближается к их представлениям о вполне удовлетворенном своею жизнью человеке. Вероятно, ориентация на успех, установление конкретных целей и адекватных требований, склонность к планированию будущего на отдаленные промежутки времени, характерные для людей с высокой мотивацией достижения успеха обеспечивают успешное выполнение ими деятельности, что приносит удовлетворение жизнью участникам данной группы и приближает к идеальному образу человека удовлетворенного своею жизнью.

Анализ особенностей самооценки актуального и идеального субъективного качества жизни людей показал, что актуальное субъективное качество жизни в группе с высокой МДУ выше, чем в группе с низкой мотивацией достижения успеха ($U_{\text{эмп}} = 254$; $U_{\text{кр}} = 390$ при $p \leq 0,05$), на фоне достоверно большего числа респондентов в группе с высокой мотивацией достижения успеха удовлетворённых своей жизнью на уровне выше среднего ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,075$ при $p \leq 0,05$).

Сравнительный анализ СКЖ достоверно доказал, что люди с высокой мотивацией достижения успеха характеризуются более выраженными показателями по таким сферам жизни как: семья ($U_{\text{эмп}} = 273,5$; $U_{\text{кр}} = 390$ при $p \leq 0,05$), отношения с другими ($U_{\text{эмп}} = 165$; $U_{\text{кр}} = 230$ при $p \leq 0,01$), здоровье ($U_{\text{эмп}} = 163$; $U_{\text{кр}} = 230$ при $p \leq 0,01$), отдых и досуг ($U_{\text{эмп}} = 256$; $U_{\text{кр}} = 390$ при $p \leq 0,05$), религия и духовное развитие ($U_{\text{эмп}} = 248,5$; $U_{\text{кр}} = 390$ при $p \leq 0,05$), карьера ($U_{\text{эмп}} = 129$; $U_{\text{кр}} = 230$ при $p \leq 0,01$), субъективное «Я» ($U_{\text{эмп}} = 134$; $U_{\text{кр}} = 230$ при $p \leq 0,01$) (рис. 58).

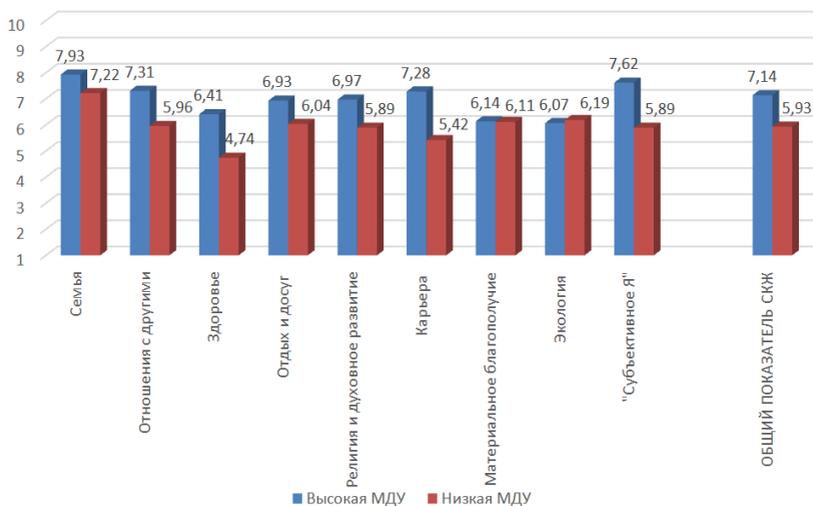


Рис. 58. Различие в уровне субъективного качества жизни в целом и по отдельным сферам в группах с низкой и высокой МДУ

Другими словами, люди с высокой МДУ в большей степени стремятся к обеспечению комфорта, благополучия и гармонии в семейных отноше-

ях. Они в большей степени ориентированы на благополучие в сферах собственного здоровья, карьеры, духовного развития и развития субъективного «Я». Так как респонденты данной группы характеризуются целеустремленностью, оптимистичным настроем, желанием и умением «доводить начатое дело до конца», преодолевая трудности, они достигают желаемого успеха и удовлетворенности ситуацией. Для них характерна большая самостоятельность, целостность, активность, они ценят возможности личного роста и развития, стремятся к самореализации и самоорганизации.

Сравнительный анализ отдельных компонентов СКЖ: ценностей и смысловых ориентаций, целей и устремлений, удовлетворенности жизнью показал наличие достоверных различий в группах с высокой и низкой МДУ (рис. 59).

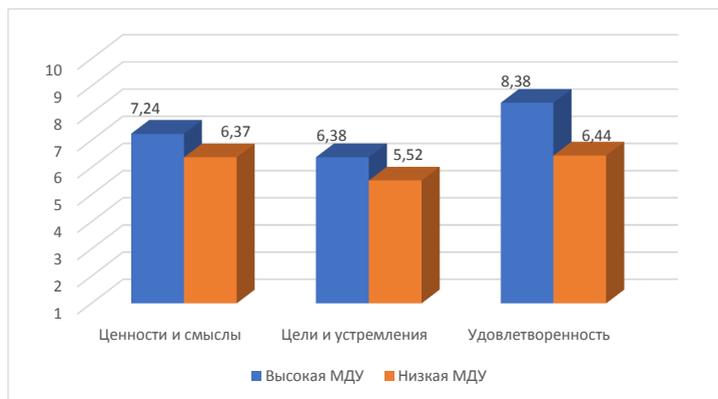


Рис. 59. Различия в уровне СКЖ исходя из оценки ценностей и смысловых ориентаций, целей и устремлений, удовлетворенности жизнью

Удовлетворенность жизнью (различия в аффективном компоненте СКЖ: $U_{\text{эмп}} = 105$; $U_{\text{кр}} = 230$ при $p \leq 0,01$), характерная для людей с высокой МДУ может объясняться несколькими моментами: во-первых, они чаще достигают свои цели и испытывают состояние удовлетворения от этого, а во-вторых, для них характерен оптимистичный настрой в деятельности, позитивное восприятие себя и мира в целом. Значимые различия в компоненте ценностей и смысловых ориентаций ($U_{\text{эмп}} = 217,5$; $U_{\text{кр}} = 230$ при $p \leq 0,01$) отражают большую осмысленность ими своей жизни, событий, в которые

они вовлечены; их ориентацию на личностно-значимые стороны жизни, ценность личностного роста и реализации своего интеллектуально-личностного ресурса в различных сферах жизнедеятельности. Обнаруженные достоверные различия по блоку целей и устремлений ($U_{\text{эмп}} = 158$; $U_{\text{кр}} = 230$ при $p \leq 0,01$) свидетельствуют о том, что люди с высокой МДУ имеют сформированную направленность на достижение своих целей, стремятся к реализации своих идей, устремлены в будущее, что связано с их активностью, инициативностью, ориентацией на благоприятные исходы в собственной деятельности.

Достоверно доказано ($U_{\text{эмп}} = 251$; $U_{\text{кр}} = 390$ $p \leq 0,05$), что уровень идеального субъективного качества жизни (по результатам стандартизированной методики) в группе с высокой МДУ выше, чем в группе с низкой МДУ, что вероятно обусловлено их большей амбициозностью, стремлением к наилучшим результатам, более высокому качеству жизни.

Сравнительный анализ результатов субъективного качества жизни в аспекте сравнения актуального и идеального СКЖ показал, что в группе с низкой МДУ разница между идеальным и актуальным субъективным качеством жизни больше, чем в группе с высокой мотивацией достижения успеха ($U_{\text{эмп}} = 246,5$; $U_{\text{кр}} = 230$ $p \leq 0,01$). Другими словами, актуальное субъективное качество жизни респондентов с высокой МДУ в большей степени приближается к идеальному, желаемому субъективному качеству жизни (рис. 60).

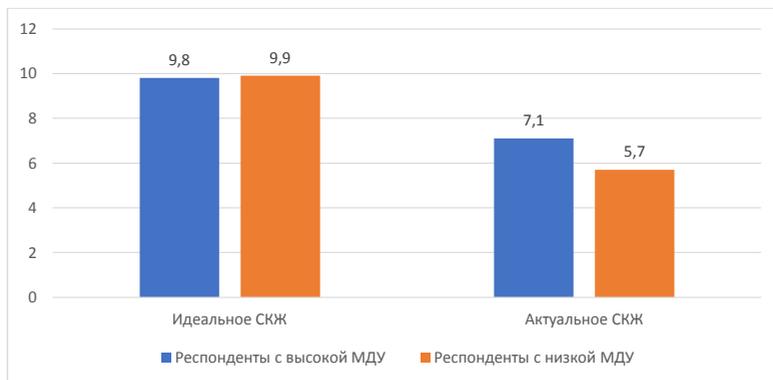


Рис. 60. Сравнение интегрального показателя идеального и актуального СКЖ в группах с высокой и низкой МДУ

Таким образом, для людей с высокой мотивацией достижения характерна большая позитивность образа «Я сам», более высокий уровень актуального и идеального субъективного качества жизни, характерен более высокий уровень притязаний в достижении желаемого качества жизни. Статистически недостоверная разница между актуальным и идеальным субъективным качеством жизни характерная для молодых людей с высокой мотивацией достижения успеха, дает возможность заключить, что их СКЖ приближен к идеальному. Данный результат подтверждается низким «разрывом» между образом «Я сам» и «Человек вполне удовлетворенный жизнью». Полученный результат отражает большой потенциал молодых людей с высокой мотивацией достижения с точки зрения успешности, благополучия, субъективного качества жизни, готовности обосновывать и отстаивать свою позицию как признаков одаренности. Полученные результаты стали основанием для изучения интегративного аспекта одаренности (интегративный подход – Н. С. Лейтес, В. Д. Шадриков и др.).

3.3. Результаты изучения интегративного аспекта одаренности в содержании интеллектуально-личностного ресурса

В данном исследовании была сформулирована задача определить и проанализировать интегративные признаки одаренности в интеллектуально-личностном ресурсе. Интегративный принцип единства и неделимости взаимосвязей [2] обуславливает изучение интегрированной ресурсной системы и смыслового пространства ИЛР, успешности и компетентности. Другими словами, речь идет о формировании кристаллизованного центра «особенного» в структуре ИЛР, дескрипторами которого являются взаимосвязи индивидуальных знаний, мнений, убеждений, ценностей и смыслов; стратегий и паттернов поведения; устремлений и целей, мотивов и желаний; креативности и открытости опыту. Их сочетание обуславливает гармоничность развития и отношений, успешность и эффективность в разных видах деятельности, компетентность. Интегративный подход в исследовании одаренности (Н. С. Лейтес, В. Д. Шадриков и др.) является комплексным. При изучении интегративных признаков одаренности речь идет не просто об изучении взаимосвязей характеристик разных компонентов ИЛР, а характеристик кристаллизованного центра ИЛР, когда развитие интеллектуаль-

но-личностной характеристики достигает такого уровня, при котором формируются свойства с ресурсной функцией всех компонентов.

В связи с этим, **цель данного эмпирического блока:** изучить интегративные признаки одаренности в структуре ИЛР, т. е. тех специфических особенностей, которые являются предикторами развивающейся компетентности и соответственно, одаренности и успешности.

В эмпирическом плане исследования интегративного аспекта одаренности нас интересует статистическая значимость прогноза формирующихся компетентности и признаков одаренности, успешности. В связи с этим интегративная структура взаимосвязей ИЛР является кульминационным моментом изучения обобщенного уровня дескрипторов, когда развитие интеллектуально-личностной характеристики достигает такого уровня, при котором формируются свойства с ресурсной функцией всех компонентов:

– **когнитивно-смыслового компонента:** креативность уровня выше среднего и высокого, понятийное мышление и понятийные способности, концептуализация индивидуального опыта с учетом сформированности процессов, определяющих ценность предмета, объекта, явления и т.д. (эмоциональных, оценочных, рефлексивных, регулятивных);

– **регулятивного компонента:** а именно, его метасистемного уровня (рефлексия, достижения в регуляции, постановки цели, предвосхищение результата и т.д.). Такой метасистемный уровень обуславливает проявление признаков одаренности на следующих уровнях рефлексии: высоком (осмысление, выход за рамки конкретного); макроуровне (в виде эффективных операционных и функциональных механизмов); мезоуровне (метакогнитивных и метарегулятивных психических процессов и функционирования интегральных психических, в том числе интеллектуальных процессов и способностей);

– **интенционального компонента:** высокая и эффективная активность во взаимодействии, готовность обосновывать и отстаивать свою позицию, активное отношение к работе; уверенность; творческая адаптивность и активность, мотивация достижения, сформированность ментальных репрезентаций (максимально обобщенные свернутые образы, атрибутивные и метафорические образы, т.д.).

В кристаллизованный центр ИЛР включен целый комплекс ресурсных детерминант развития, осознаваемых субъектом возможностей, способ-

ствующим развитию компетентности и обуславливающих успешность самореализации в деятельности.

Проанализируем и обобщим результаты авторских эмпирических исследований, направленных на изучение интегративных признаков успешности, развивающейся компетентности и, соответственно, одаренности:

– **интеллектуально-личностного ресурса** – ресурса достижения незаурядных результатов деятельности, который определяется сбалансированным сочетанием когнитивного опыта и понятийных способностей разного типа, индивидуальными познавательными и личностными предпочтениями;

– **успешности** как интегративной категории ИЛР и собственной эффективности;

– **понятийного мышления и понятийных способностей** – как основы качественных изменений всех познавательных процессов, как фактора интеграции всей когнитивной сферы [199];

– **ментальных репрезентаций** как прогностического показателя, предиктора успешности личности; как индивидуального ресурсного значения и вектора достижений и интенций личности; как маркера и элемента функциональной метасистемы одаренности, компетентности и успешности субъекта во взаимосвязи с мотивацией достижения, направленности личности на максимально лучшее выполнение деятельности и достижение значимого результата; как фактора отсутствия страха решения трудных задач и выраженной потребности в достижении поставленных целей, росте, самосовершенствовании, создании нового (творчества); как прогноза увлеченности задачей, осознанной практики и развивающейся компетентности («developing expertise model»);

– **стилевых структур** как индивидуально-своеобразных устойчивых способов переработки информации, ее оценивания, структурирования, категоризации, как способности к осуществлению независимого выбора; субъективного контроля; как фактора концептуализации в различных жизненных ситуациях;

– **интеллектуально-творческих структур** как взаимосвязанных блоков трехкольцевой модели одаренности (Дж. Рензулли), пятифакторной модели (А. Таннебаум), мультифакторной модели одаренности (Ф. Монкс), одаренности как потенциала (Д. Фельдхьюсен). Кроме того, изучение интеллектуально-творческих структур представляет большой научный инте-

рес в связи с тем, что: интеграция интеллекта и креативности в единый фактор образуется, чаще всего, в интервале IQ от 115 до 120; интеллект является одним из ведущих факторов творческих личностей, своеобразным потолком достижений;

– **открытой познавательной позиции** как готовности воспринимать необычную информацию, открытости опыту, как особого типа познавательного отношения к миру, децентрированности, креативности и успешности;

– **разных форм интеллекта**, в частности, эмоционального во взаимосвязи с понятийными способностями как основы интеллектуального ресурса; ведущую роль среди которых играют понятийные способности;

– **базовых убеждений** как совокупности иерархически организованных когнитивно-эмоциональных имплицитных мнений, суждений, знаний; как фактора осмысленности жизни субъектом и возможности его эффективного развития.

3.3.1. Анализ результатов исследования взаимосвязи понятийных способностей и эмоционального интеллекта

В процессе исследований понятийных способностей и эмоционального интеллекта [82, 83] получены результаты, на наш взгляд, представляющие интерес в интегративном аспекте изучения признаков одаренности.

С одной стороны, в изучении понятийного мышления известен факт [194] о существовании такой особой психической реальности как концептуальные структуры (концепты). Они являются не только психическими носителями свойств понятийного мышления, но обуславливают эффективность интеллектуальной деятельности и жизнедеятельности человека в целом. В структуре понятийных способностей выделяется ведущая (ключевая роль) концептуальных способностей как предиктора интеграции интеллекта и развития (мобилизации) системы индивидуальных психических ресурсов. С другой стороны, известна интегрированная направленность такой комплексной характеристики, как эмоциональный интеллект – составной компонент социального интеллекта и структуры интеллекта в целом [142]. Эмоциональный интеллект при этом выступает одновременно как комплексная личностная и лидерская характеристика (Н. Холл, Д. Голуман)

[155, 188, 254] в критической ситуации могут подчинить себе когнитивную сферу и обеспечить успех в любой сфере деятельности [155, 254].

Для проведения анализа в исследовании были выдвинуты предположения:

- существуют значимые различия в сформированности эмоционального интеллекта и понятийных способностей студентов;
- будет обнаружена группа студентов, уровни выраженности и взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и понятийными способностями которых, вероятно, будут характеризовать признаки компетентности и одаренности.

Выборку составили студенты 2–4 курсов (возраст 18–20 лет) – в количестве 104 человек.

Методы и методики исследования: субтест «Когнитивный состав концепта» в рамках методики «Интегральные концептуальные структуры» [214] (стимульное слово «Ресурс»); методика «Обобщение трех слов» [214], методика «Формулировка проблем» (Холодная М. А.) (стимульное слово «Ресурс») [214]; опросник эмоционального интеллекта Н. Холла. Для обработки и анализа данных был использован кластерный анализ (для определения групп на однородность диагностических результатов); критерий У Манна – Уитни (для оценки различий между группами); факторный анализ (IBMSPSS Statistics Subscription TrialforMacOS) (для изучения многомерных связей характеристик эмоционального интеллекта и понятийного мышления).

Посредством кластеризации были выделены группы (кластеры): 23 человека / 22 % (1 гр.); 69 человек / 66 % (2 гр.); 3-я группа – 12 человек / 12 % (3 гр.). Обнаружены значимые различия ($U_{\text{эмп}}$ от 14 до 194,5, при $0,000 \leq p \leq 0,01$) между тремя группами по ряду переменных: эмоциональная осведомленность; эмоциональная отходчивость, неригидность; произвольное управление своими эмоциями; понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а также готовность оказать поддержку; умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей; общий (интегративный) уровень эмоционального интеллекта.

Так же обнаружены значимые различия между группами по уровню концептуальных способностей, за исключением студентов 2-й и 3-й группы

(между ними значимых различий по данной переменной выявлено не было).

Статистически значимых различий по уровням сформированности семантических и категориальных понятийных способностей между группами обнаружено не было. Данный факт может свидетельствовать о том, что с одной стороны все студенты имеют общую образовательную базу, а с другой – так как, и эмоциональный интеллект, и категориальные способности находятся в структуре интеллектуально-личностного ресурса, возможна инверсия результатов во взаимосвязях между ними. Полученный результат согласуется с современными исследованиями понятийных способностей во взаимосвязи с другими компонентами интеллектуально-личностного ресурса, где также обнаруживается эффект «расщепления», когда при определенном количественном показателе одного исследуемого критерия, количественные показатели других психологических характеристик распределяются на два противоположных субполюса [196, 200, 204].

При детальном рассмотрении (рис. 61 и 62) обнаружена специфика полученных результатов в группах.

Уровень развития семантических понятийных способностей студентов всех групп – высокий, что логично для данной выборки. Такие показатели сформированности семантических способностей студентов, говорят о том, что их семантическое поле концепта «Ресурс» очень хорошо развито, и они достаточно быстро его активируют и оперируют его содержанием. Хотя согласно субтесту «Когнитивный состав концепта» М. А. Холодной, если учитывать диапазон значений высокого уровня (от 1,45 – до 2 баллов), следует, что при полученных показателях семантических способностей в группах, их необходимо еще развивать даже в пределах данного уровня, прежде чем они могут достиг его верхней границы.

Уровень развития категориальных понятийных способностей в группах – средний. Такие показатели сформированности категориальных способностей студентов, говорят о том, что они могут испытывать сложности в процессах: классификации, группировки, соотнесения, структурирования, обобщения, выделения (общего и частного, главного и второстепенного), а также такой инвариантной функции soft-skills, как позиционная (становление профессиональной идентичности, «особости» (А. В. Карпов)).

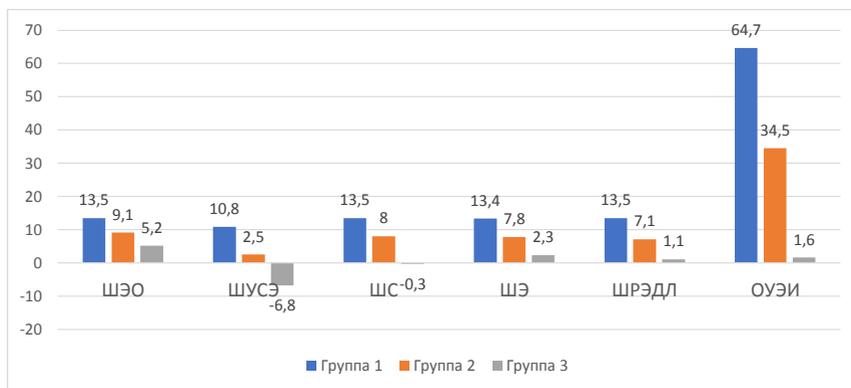


Рис. 61. Уровневые различия по показателям эмоционального интеллекта и интегративному уровню в группах*

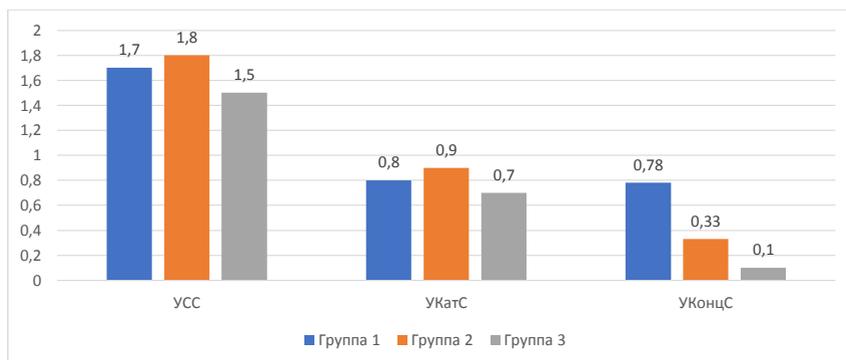


Рис. 62. Уровневые различия по понятийным способностям в группах*

*В рисунках были использованы следующие условные обозначения.

ШЭО (шкала «эмоциональной осведомленности») – осознание и понимание собственных эмоций;

ШУСЭ (шкала «управления своими эмоциями»);

ШС (шкала «самотивация»);

ШЭ (шкала «эмпатия»);

ШРЭДЛ (шкала «распознавание эмоций других людей»);

ОУЭИ – общий (интегративный) уровень эмоционального интеллекта;

УСС – уровень сформированности понятийных семантических способностей;

УКатС – уровень сформированности категориальных понятийных способностей;
УКонцС – уровень сформированности концептуальных понятийных способностей.

В рамках данного исследования особый интерес представляет уровень развития концептуальных понятийных способностей у студентов. Обнаружено, что у студентов в 1 группе уровень развития концептуальных понятийных способностей значимо выше в сравнении со студентами 2 гр. ($U_{Эмп} = 479, p \leq 0,05$) и 3 гр. ($U_{Эмп} = 69, p \leq 0,01$). Следует уточнить, что у студентов 1 гр. выявлены признаки концептуальных способностей (показатель уровня – выше среднего уровня) – они демонстрируют свою **компетентность** и способности к выдвижению идей и гипотез, выявлению скрытых признаков явлений, интерпретации, оцениванию, прогнозированию и созданию чего-то ментально-нового, что соответствует **генеративно-порождающей** инвариантной функции soft-skills как способности к постоянному саморазвитию и совершенствованию. При этом у студентов двух других групп (2 и 3) концептуальные способности недостаточно сформированы.

Аналогичная картина обнаружена и по показателям характеристик эмоционального интеллекта (по общему уровню эмоционального интеллекта). Показатели в 1 группе значимо отличаются от показателей двух других групп – 2 ($U_{Эмп} = 4, p \leq 0,000$) и 3 ($U_{Эмп} = 0, p \leq 0,000$). Эти различия обусловлены интегративным уровнем эмоционального интеллекта, стремящимся к высокому: в 1 группе – 64,7 баллов, во 2 группе – 34,5 баллов, и в 3 группе – 1,6 балла.

То есть студенты 1 группы в отличие от двух других групп компетентны и способны в распознавании и управлении эмоциями и намерениями, в решении практических задач и достижении намеченных целей. Посредством эмоционального интеллекта как составной части soft-skills реализуется ее **регулятивная** инвариантная функция через опосредующее влияние и воздействие на разные компетенции. При этом студенты третьей группы являются полной противоположностью первой: у них обнаружены лишь слабые попытки к распознаванию и пониманию своих эмоций, к пониманию себя и других, что, несомненно, негативно отражается на их ИЛР.

Относительно студентов 2 группы можно сказать, что часть характеристик достигает у них низкого и среднего уровней (эмоциональная осве-

домленность, произвольное управление собственными эмоциями, однако они могут надолго застревать в своих эмоциональных состояниях из-за несформированной эмоциональной отходчивости и умения совладать с эмоциональными состояниями). То есть студенты этой группы имеют некоторый потенциал к развитию понятийного мышления и эмоционального интеллекта.

Таким образом, можно констатировать, что выявлены значимые различия между группами в сформированности характеристик эмоционального интеллекта и концептуальных понятийных способностей студентов.

При отсутствии различий по семантическим и категориальным способностям у студентов обнаружены разные значения по концептуальным способностям при разной сформированности характеристик эмоционального интеллекта и его интегративного уровня. Такой факт свидетельствует о признаках нелинейности и неоднозначности взаимосвязей эмоционального интеллекта и понятийных способностей у студентов.

Для определения характеристик взаимосвязей понятийного мышления (понятийных способностей) и эмоционального интеллекта студентов был проведен факторный анализ (IBMSPSS Statistics Subscription Trial for MacOS).

В процессе факторизации и ротации полученных результатов в группах были получены специфичные (по количественным и качественным характеристикам) факторные структуры.

В аспекте данного исследования нас интересует факторная структура в группе 1 (23 чел.). Студенты данной группы обладают хорошо развитыми семантическими (высокий уровень сформированности), развитыми категориальными (средний уровень сформированности) и концептуальными (средний уровень сформированности) понятийными способностями, а также хорошо развитым эмоциональным интеллектом (осведомленность собственными эмоциями, произвольное управление ими, понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, готовность оказать поддержку, умение воздействовать на эмоции других людей, а также интегративный уровень эмоционального интеллекта – соответствуют среднему уровню сформированности, при этом значения данных показателей стремятся к высокому уровню; эмоциональная отходчивость, неригидность – средний уровень сформированности). Эти

студенты очень хорошо компетентны в понимании эмоций, намерений, потребностей, мотивов и т.п. у себя и других; компетентны во взаимодействии с другими людьми, в саморегуляции и адаптации; в принятии взвешенных решений и достижении целей, успехов в различных сферах жизнедеятельности. Эти характеристики свидетельствуют о сформированности целого ряда инвариантных функций soft-skills (позиционная, генеративно-порождающая, регулятивная, адаптационная) в данной группе, а значит и способности определять цели, формулировать задачи, создавать новое, творить, быть осмысленно и ценностно включенным в деятельность, быть успешным и высоко компетентным, то есть иметь признаки культурной одаренности.

Рассмотрим повернутую матрицу компонент факторной структуры в группе 1 (табл. 21).

Таблица 21

Матрица компонент факторной структуры в группе 1

№	Повернутая матрица компонентов ^a				
	Характеристики ЭИ и ПС	Компоненты			
		1	2	3	4
1	Эмоциональная осведомленность	–45	,70	,29	,17
2	Управление своими эмоциями	,87	–,19	–,18	,10
3	Самомотивация	,85	–,04	,18	–,17
4	Эмпатия	,25	,11	,85	,06
5	Распознавание эмоций других людей	,053	,92	,00	–,01
6	Общий (интегративный) уровень ЭИ	,76	,53	,35	,07
7	Уровень сформированности семантических способностей	,11	–,06	–,82	–,02
8	Уровень сформированности категориальных способностей	,04	,29	–,12	,84
9	Уровень сформированности концептуальных способностей	–,08	–,17	,19	,86

Метод выделения факторов: метод главных компонент.
Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера

Получена полная четырехфакторная структура (объясненная совокупная дисперсия – 81,736 %).

Фактор 1 включает переменные: эмоциональная отходчивость и неригидность среднего уровня (нагрузка 0,87), а также произвольное управление собственными эмоциями (0,85) и общий (интегративный) уровень эмоционального интеллекта (0,76) средний (стремящийся к высокому уровню). Все три переменные напрямую взаимосвязаны – развитие одной из них будет способствовать развитию других. То есть кристаллизующий фактор представляет собой продуктивную когнитивно-эмоционально-регулятивную триаду.

Фактор 2 включает переменные среднего уровня, стремящегося к высокому: осведомленность собственными эмоциями (0,70), умение распознавать и воздействовать на эмоциональное состояние других людей (0,92). Переменные напрямую взаимосвязаны – развитие одной из них будет способствовать развитию другой. То есть через осознание собственных эмоций, студенты данной группы могут распознавать эмоции других людей и наоборот.

Фактор 3 включает переменные: понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а также готовность оказать поддержку (0,85) (средний уровень, стремящийся к высокому); семантические способности высокого уровня (0,82). Данные переменные имеют обратную взаимосвязь между собой. То есть высоко развитые семантические способности, как вербальная составляющая интеллектуально-личностного ресурса студентов, несогласованы с его эмоциональной составляющей. Развитие одной из них будет подавлять другую. Например, при достаточно развитом уровне семантических способностей возникает эффект, когда человек теряется в поле понятий и интерпретаций, что отрицательно влияет на понимание эмоций других людей.

Фактор 4 включает переменные среднего уровня сформированности: категориальные способности (0,84), концептуальные способности (0,86). Переменные напрямую взаимосвязаны между собой и образуют категориально-концептуальный блок интеллектуального ресурса студентов как потенциал развития их интеллектуально-личностного ресурса. Развитие одной из них будет способствовать развитию другой.

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы. Была обнаружена группа студентов (23 чел. – 22 % от общего количества, равного 120 чел.) с достаточно высоким уровнем сформированности характеристик эмоционального интеллекта и понятийных способностей, что свидетельствует о достаточно высокой компетентности в понимании эмоций, намерений, потребностей, мотивов и т.п. у себя и других. Они компетентны во взаимодействии с другими людьми, в саморегуляции и адаптации; в принятии взвешенных решений и достижении целей, успехов в различных сферах жизнедеятельности. Эти характеристики свидетельствуют о сформированности целого ряда инвариантных функций soft-skills в данной группе, а, значит, студенты могут создавать новое, творить, быть осмысленно и ценностно включенными в деятельность, быть успешными и высоко компетентными. Весь этот комплекс характеристик интегрирован с развитыми концептуальными способностями и компетентностью в выдвижении идей и гипотез, в выявлении скрытых признаков явлений; в интерпретации, оценивании, прогнозировании и в создании чего-то ментально нового. Такие данные свидетельствуют о готовности и способности к постоянному саморазвитию и совершенствованию – как признакам одаренности.

Дополняет выводы тот факт, что в процессе факторизации ключевой (первый) фактор полученной структуры представляет собой продуктивную интегративную когнитивно-эмоционально-регулятивную триаду. Другой фактор представляет категориально-концептуальный блок интеллектуального ресурса студентов как потенциал развития их интеллектуально-личностного ресурса. В целом, все факторы характеризуют платформу одаренности (В. Д. Шадриков), т.е. в группе студентов понятийные способности и эмоциональный интеллект в совокупности обуславливают качественно новый ресурсный уровень как предпосылку успеха, компетентности и признаков одаренности по основанию «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики» (познавательная, коммуникативная).

При гармоничном развитии потенциала и одаренности студентов имеет смысл говорить об их успешности. В связи с этим большой интерес в данном исследовании представляют эмпирические результаты на предмет успешности как категории собственной эффективности, представлений об успешности и стремлений к ее достижению.

3.3.2. Анализ результатов исследования ментальных репрезентаций успешности во взаимосвязи с мотивацией достижения современных студентов

Интегративный аспект изучения признаков одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса однозначно приводит нас к изучению ментальных репрезентаций [90, 218] как системообразующего/ключевого фактора, прогностического показателя представлений человека о потенциальной и актуальной успешности, ее эффективной актуализации в различных видах деятельности [98, 166, 238, 242, 297, 311].

Уровень развития интеллектуально-личностного ресурса напрямую коррелирует с образом будущего результата, с мотивацией достижения цели и успеха, с результатами успешности [256]. Пространство отражения успешности (как маркера и элемента функциональной метасистемы одаренности), образа ее достижения разворачивается в индивидуальном интеллектуально-личностном ресурсе в процессе развития, самосовершенствования, самоэффективности, творчества и достижения результатов (мотивации достижения).

В аспекте данного исследования нас, прежде всего в научном плане, интересуют ментальные репрезентации успешности студентов как представителей современного общества, стремящихся к достижению, к интеграции интеллектуальных и личностных ресурсов, к успеху.

Контент-аналитическая и статистическая методология исследования, частотный анализ встречаемости признаков/маркеров и категорий позволили охарактеризовать когнитивный состав концепта «успешность». Мы пришли к выводу: чем более сложным и целостным является когнитивный образ успешности, тем более сформированным и интегрированным является опыт и интеллектуально-личностный ресурс студентов, мотивированных на достижения и успешность в жизни. Ментальные репрезентации, отражая мир во всем его многообразии в структуре интеллектуально-личностного ресурса студентов, представляют важный показатель прогноза их успешности и компетентности как интегрированных категорий собственной эффективности и развивающейся одаренности.

В процессе изучения взаимосвязи ментальных репрезентаций успешности и мотивации достижения на этапе теоретического анализа было обнаружено, что мотивация успеха как элемент интенционального компонен-

та ИЛР связан с множеством переменных, прямо или косвенно определяющих успешность человека. Так, было показано, что люди с высокой мотивацией достижения успеха склонны проявлять настойчивость в достижении цели, ориентированы на успех в своей деятельности, характеризуют себя как счастливых, дружелюбных, радостных и оптимистичных людей [218].

В исследовании использовались такие методы и методики, как опросник Т. Элерса «Мотивация достижения успеха» (МДУ), словесно-образный перевод и анализ рисунков концепта «успешность» (Кибальченко И. А.) (по критериям: степень обобщенности образного перевода, тип образных схем), а также методика «Идеальный компьютер» М. А. Холодной. Для обработки результатов использовался критерий «Угловое преобразование Фишера».

На этапе изучения представлений об успешности людей с разной мотивацией достижения успеха приняли участие 108 человек (20,3 лет) из которых 50 девушек и 58 юношей. Распределение выборки составило:

- 56 человек (52 %) – средний и средний с тенденцией к низкому уровню МДУ;
- 36 человек (33 %) – умеренно высокая МДУ;
- 16 человек (15 %) – чрезмерно высокая МДУ.

Обратим особое внимание на наличие в выборке студентов с чрезмерно высокой мотивацией достижения, которую нельзя назвать позитивной личностной характеристикой. Однако, поскольку эта группа студентов не является случайной в общей группе респондентов, на данном этапе исследования результаты этих респондентов учитывались в общем анализе данных.

Сравнительный анализ словесно-образного перевода понятия «успешность» в группах с разной мотивацией достижения успеха показал, что высокая степень обобщенности образа успешности характерна в большей степени для студентов с умеренно высокой мотивацией достижения успеха (он зафиксирован у 16,2 % респондентов данной группы) в сравнении со студентами со средней мотивацией достижения успеха (10,1 %) и студентами с чрезмерно высокой МДУ (0 %). В этой группе чаще встречались рисунки с фиксацией поступательного движения вперед, с наличием причинно-следственных связей: схемы, графики, лестница достижений (образные

модели и схемы). Для этой группы характерно также использование эмоционально-образных рисунков (чувственно-эмоциональные образы по классификации М. А. Осориной (1972), которые строятся на основе сенсорных и эмоциональных впечатлений субъекта): горящие звезды, фейерверк, сундук с экзистенциальными ценностями» [218].

Достоверные различия в результатах были получены и по показателю типа образных схем (структур опыта) студентов, в которых фиксируется многообразие различных взаимодействий человека с окружающим миром (по М. А. Холодной): высокие значения были зафиксированы у студентов с умеренно высокой и средней мотивацией достижения успеха (у 11,1 % и 10,7 % респондентов соответственно). Значимые различия между группами получены по оперативным типам структур, отражающих правила преобразования информации: со средней МДУ (53,6 %) и с умеренно высоким уровнем МДУ (38,9 %) ($\varphi^*_{эмп} = 3,245$; $p \leq 0,01$); со средним уровнем мотивации и с чрезмерно высоким уровнем мотивации (12,5 %) ($\varphi^*_{эмп} = 2,077$; $p \leq 0,05$).

Таким образом, получено, что субъекты, ориентированные на успех (со средней и умеренно высокой мотивацией достижения успеха), имеют особенную аргументно-предиктивную структуру репрезентаций концепта «успешность», которая проявляется в преобладании оперативного типа образных схем успешности, высокой частотности использования существенных признаков понятия, отражающих его целостность, улучшающих его содержание.

Интересными и показательными в плане данного исследования стали результаты по изучению познавательной позиции (особенно открытой познавательной позиции как признака одаренности) у людей с разной мотивацией достижения успеха. Было получено, что открытая познавательная позиция в большей мере характерна для студентов со средней мотивацией достижения успеха. Она зафиксирована у 50 % студентов данной группы при наличии достоверных различий со студентами других групп ($\varphi^*_{эмп} = 2,991$, $p \leq 0,01$). В меньшей степени открытая познавательная позиция как признак одаренности проявляется у людей (12,5 %) с чрезмерно высокой мотивацией достижения. Результаты по наличию у студентов закрытой познавательной позиции в процентном отношении прямо пропорциональны уровню мотивации. Самая высокая ее представленность обна-

ружена в группе (у 25 % студентов) с чрезмерно высокой мотивацией достижения ($\varphi^*_{эмп} = 1,792$; $p \leq 0,05$)¹.

Таким образом, можно заключить, что люди с высокой и умеренной мотивацией достижения успеха склонны тщательно и поэтапно планировать свое будущее, осведомлены о своих ресурсах, продуктивно строят прогнозы, решают различные задачи. Они проявляют признаки понятийных и репрезентативных способностей, более высокого уровня притязаний и достижений, компетентности как одного из признаков одаренности.

Известно, что организация ментальных репрезентаций тесно связана со знаниями и опытом, образуя триаду, которая позволяет человеку преобразовывать свой опыт, интеллектуально-личностный ресурс, быть компетентным, приобретать знания и сохранять их в стабильных структурах, осмысливая, извлекая их оттуда в различных формах (схемах, образах, словах, рисунках и т.п.), используя в реальной действительности [130]. Соответственно, понимание собственной успешности студентами с разной мотивацией достижения успеха определяется несколькими статистически значимыми результатами. Во-первых, типом образных схем успешности (оперативным/фигуративным): оперативный тип образных схем успешности (отражающий правила преобразования информации) как признак высокого уровня сформированности представления о ней характерен для студентов с умеренно высокой и средней мотивацией достижения успеха. Во-вторых, модальностями при построении репрезентаций: студенты с умеренно высокой мотивацией достижения успеха значительно отличаются отсутствием поверхностных модальностей при создании репрезентаций успешности. Они использовали существенные признаки концепта «успешность». Это обусловило целостность понятия, его содержание, достаточно высокую когнитивную зрелость студентов этой группы.

Высокая степень обобщенности понятия «успешность» у студентов данной группы, оперативный тип образных схем, использование разных модальностей в репрезентациях являются предикторами адекватной оценки условий и действий, метакогнитивной осведомленности, создания целостной картины ситуации, разработки стратегий и планов и т.п. Такой результат согласуется с мнением В. В. Знакова: «...человек, находящийся внутри ситуации и оценивающий, интерпретирующий, понимающий...» репрезен-

¹ Дополнительно рассмотрим показатели в группе студентов с чрезмерной мотивацией достижения успеха ниже в разделе об инверсии диагностических результатов.

тирует ее как внешний ресурс успешности для себя [66, 70], в частности для своего развития.

На наш взгляд, выявлены предикторы развития интеллектуально-личностного ресурса (когнитивно-смыслового, регулятивного и интенционального компонентов) как ресурса достижения студентами незаурядных результатов деятельности, успешности, компетентности и признаков одаренности (культурной, актуальной).

Эти результаты были дополнены при изучении особенностей ментальных репрезентаций успешности у современных студентов [90]. Мы предположили, что существуют особенности ментальных репрезентаций успешности студентов.

Выборку составили 128 студентов Южного федерального университета.

Методы и исследования: субтест «Когнитивный состав концепта» (М. А. Холодная); словесно-образный перевод и анализ рисунков концепта «успешность» (И. А. Кибальченко). Когнитивный состав концепта «успешность» анализировался по критериям: «признаки концепта»; «модальность репрезентации». Выбор критериев определен в соответствии с механизмами реорганизации опыта субъекта (категоризации, дифференциации, трансформации, предвосхищения, перевод информации из одной модальности опыта в другую) [195]. Также использовался метод контент-аналитического исследования для определения основных тенденций в представлениях студентов о семантическом составе концепта «успешность». Для обработки и анализа данных были использованы критерии Н Краскела – Уоллиса и угловое преобразование Фишера для определения различий в группах.

В исследовании было получено, что в процессе дифференциации студентов по степени сформированности ментальных репрезентаций успешности были выявлены три группы студентов: с низкими показателями сформированности ментальных репрезентаций (1 группа с низкими показателями (3–4 балла), 2 группа со средними показателями (5–6 баллов) и 3 группа с высокими показателями (7–9 баллов).

Для студентов первой группы (22 человека) характерно преобладание конкретно-ассоциативных образов низкой степени обобщенности (по критерию Н Краскела – Уоллиса для $h_{эмп} = 58,391$ при $p \leq 0,01$) с фигуративным типом структуры опыта (опознание знакомых объектов и событий)

($h_{эмп} = 47,975$ при $p \leq 0,01$), т.е. рисунков с перечислением атрибутов как составляющих успешности: «семья», «богатство», «деньги», «машина», «дом», «карьера».

Студенты второй группы (87 человек) демонстрируют преобладание оперативного типа структуры опыта (фиксируется многообразие различных взаимодействий человека с окружающим миром, правила преобразования информации) ($h_{эмп} = 47,975$ при $p \leq 0,01$), а также предметно-структурные образы (конкретно-символический и предметно-детализированный образ успешности с элементами обобщения) ($h_{эмп} = 58,391$ при $p \leq 0,01$). В этой группе достоверно чаще встречались рисунки с фиксацией поступательного движения вперед, с наличием причинно-следственных связей: схемы, графики, лестница достижений (образные модели и схемы), что отражает склонность к планированию, продумыванию своих действий в ходе достижения целей, решения различных (интеллектуальных и социальных) задач.

Для студентов третьей группы (19 человек) характерна высокая степень обобщенности образа успешности ($h_{эмп} = 58,391$ при $p \leq 0,01$): использование эмоционально-образных рисунков (горящие звезды, фейерверк, сундук с экзистенциальными ценностями). Эти студенты по-разному описывали правила, стратегии поведения, необходимые для достижения успеха в жизни, делая акцент на таких понятиях, как свобода выбора, близкие люди/друзья; духовное, профессиональное и личностное развитие и т.п. Значимо высокие результаты по показателю типа структуры опыта ($h_{эмп} = 47,975$ при $p \leq 0,01$) отражены в преобладании управляющих структур (они представлены через планы, намерения, стратегии действий в ситуации достижения успеха) [90].

Наибольший интерес в рамках данного исследования представляют студенты третьей группы, которые обладают характерными для них комплексами ментальных репрезентаций успешности. В них отражается мир во всем его многообразии, процедуры действий, признаки реальной и потенциальной успешности, путей ее достижения. Содержание ментальных репрезентаций успешности включает комплекс прогностических показателей успешности, стремлений и достижений как признаков развивающейся компетентности, а значит, и одаренности, студентов.

Полученные факты о ментальных репрезентациях успешности стали основанием для изучения у студентов взаимосвязи ментальных репрезен-

таций с индивидуально-своеобразными устойчивыми способами переработки информации, ее оценки, структурирования, реализации независимого выбора и контроля (авторскими когнитивными стилями) как значимыми факторами концептуализации в самых разных жизненных ситуациях.

3.3.3. Анализ результатов исследования стилевых структур во взаимосвязи с ментальными репрезентациями успешности

Изучение когнитивных стилей в аспекте эффективных операционных механизмов во взаимосвязи с ментальными репрезентациями успешности [70, 71] во многом согласуются с результатами исследований (Холодная М. А.) в рамках стилевого подхода. Стилиевой подход успешно используется при изучении признаков одаренности [193]. М. А. Холодной в настоящее время получены убедительные доказательства о «расщеплении» когнитивного стиля «импульсивность/рефлексивность» на выборках экспериментальных классов с учетом контрольной выборки и выборки, условно говоря, одаренных школьников [193].

Эти результаты не случайны, так как стилевые структуры, как система индивидуально-своеобразных устойчивых способов переработки информации, ее оценки, структурирования и т.д. во взаимосвязи с развитыми ментальными репрезентациями, обуславливают алгоритмичный путь воспроизводства новых (оперативных) знаний в соответствии с имеющимися знаниями (опытом) и репрезентациями процедур действия [193]. В результате этого осуществляется: осознание и понимание существенных характеристик предмета познания (И. В. Блинникова, В. В. Подпругина, О. И. Кильченко); интеллектуальное развитие субъекта [193].

Авторами монографии был проведен ряд исследований стилевых структур студентов. В исследовании [71] было получено, что активные в учебной и учебно-профессиональной деятельности субъекты характеризуются:

- автономностью в организации собственной активности;
- способностью самостоятельно планировать деятельность и поведение;
- гибкостью и адекватностью реагирования на изменение условий;
- самостоятельностью в выдвижении и достижении цели, выполнении поставленных перед ними задач без посторонней помощи и контроля;

- готовностью к сотрудничеству и принятию помощи;
- более высоким уровнем психологической готовности к профессиональному самоопределению;
- творческим уровнем познавательной активности, контроля действий, регуляции в ситуации решения учебных задач;
- высокой и средней рефлексивностью.

Результаты студентов с низкой учебной активностью, напротив, отличаются несформированностью самооценки, обучаемости, регулятивного и мотивационного компонентов ИЛР, низкой и средней рефлексивностью. Полученные результаты определили необходимость изучения стилевых структур в контексте проблемы социальной активности студентов, сформированности их ментальных репрезентаций и др.

Соответственно, стилевой подход взаимосвязи когнитивных и личностных стилевых структур в контексте проблемы успешности студентов, на наш взгляд, расширяет поле понимания их ресурсной роли в аспекте развивающейся компетентности и успешности в жизни в целом. В рамках данного исследования признаков одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса, а именно взаимосвязи успешности, ее ментальных репрезентаций и стилевых структур были учтены интегративные особенности стиля субъекта: когнитивного стиля (М. А. Холодная), стиля деятельности в целом и стиля профессиональной деятельности (В. А. Толочек), стиля понимания (Г. А. Берулава), поведенческого стиля (Т. П. Крюкова), стиля саморегуляции деятельности (В. И. Моросанова), стиля совладания (copingstyle) (Р. Лазарус) и т.д. Многоаспектность изучения стилей (когнитивных и личностных) обусловлена тем, что они не только характеризуют процессуальные особенности человека, но и отражают различия в способах деятельности и поведения, которые во многом определяют их успешность, эффективность, качество жизни [71, 193].

Таким образом, мы попытались дать ответ на вопрос: какие именно стилевые особенности определяют сформированную систему ментальных репрезентаций успешности субъекта и обуславливают развитие и движение вперед?

Цель исследования была направлена на выявление структурных характеристик когнитивного стиля и копинг-поведения студентов с разной степенью сформированности ментальных репрезентаций успешности.

В исследовании приняли участие 112 студентов ЮФУ (44 девушек и 68 юношей, средний возраст 20 лет (от 19 до 23 лет) технической профессиональной направленности. [70].

Основные методы и методики исследования: анализ рисунков концепта «успешность», опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана, сокращенный вариант опросника для изучения когнитивных стилей индивидуальности (КСИЧ-В, Е. В. Волкова, В. М. Русалов. О. Н. Манолова, Н. А. Велумян) [30], факторный анализ (SPSS-22) для определения стилевых структур в группах студентов с разными ментальными репрезентациями успешности.

Степень сформированности ментальных репрезентаций успешности определялась по следующим базовым характеристикам (критериям): степень обобщенности образа; тип образных схем; признаки концепта. В итоге были выявлены три группы студентов: 1 – с низкими показателями сформированности ментальных репрезентаций (суммарное количество баллов по критериям – 3–4); 2 – со средними показателями (5–6 баллов); 3 – с высокими (7–9 баллов).

Факторный анализ стилевых детерминант ментальных репрезентаций успешности в трех группах выявил ряд особенностей, которые отражают изменения от когнитивной обедненности ментальных репрезентаций успешности, принятия стереотипных решений, зависимости принятия решения от авторитетности окружения, предположительной склонности к конформному поведению у представителей группы с низкими показателями сформированности ментальных репрезентаций к достаточной когнитивной зрелости и направленности на результат и достижение цели, продумыванию, планированию, в группе со средним уровнем ментальных репрезентаций. И особенно выраженные изменения в группе с высокой сформированностью ментальных репрезентаций успешности. Лишь в этой группе факторная структура (91 % дисперсии) является полной, устойчивой, согласованной. В первый кристаллизующий фактор вошли такие переменные, как «дистанцирование», «самоконтроль» ($h_{\text{эмп}} = 7,08$ при $p \leq 0,01$), «принятие ответственности» ($h_{\text{эмп}} = 6,37$ при $p \leq 0,01$), «положительная переоценка», «полезависимость», «толерантность к нереалистическому опыту» (с обратным значением). Интересен тот факт, что большая часть переменных, вошедших в первый фактор, относится к поведенческим (копинг) стратегиям, связанным с преодолением трудных ситуаций. Все выявленные

копинги отражают конструктивные стратегии преодоления трудностей и достижения целей (с умеренным напряжением). Можно сказать, что для респондентов данной группы в сложных ситуациях характерно применение интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания и т.п., т.е. субъективное снижение значимости ситуации на фоне целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на восприятие ситуации. Для них характерен высокий самоконтроль, принятие ответственности ($h_{эмп} = 6,37$ при $p \leq 0,01$) за решение проблемной ситуации на фоне положительного переосмысления событий, рассмотрения их (событий) как стимула для дальнейшего развития (саморазвития). В свою очередь наличие в первом факторе таких когнитивных стилей, как «полнезависимость» ($h_{эмп} = 19,23$ при $p \leq 0,01$) и «толерантность к нереалистическому опыту» (с отрицательным значением) позволяет предположить, что чем больше проявляется ориентация респондентов на внешние признаки при решении социальных проблем и чем больше опора на свои субъективные впечатления при оценке происходящего, тем ниже умение этих субъектов принимать оригинальные решения, быть открытым к новому опыту, оценивать его по фактическим характеристикам. Таким образом, представители данной группы характеризуются развитым интеллектуальным потенциалом, их когнитивные схемы, связанные с концептом «успешность», отличаются сложностью (эмоционально-чувственная ориентация, преобладание управляющих структур опыта, экзистенциальная обусловленность образа). При этом они достаточно деятельны в достижении поставленных целей, используют конструктивные стратегии для решения когнитивных и социальных задач.

Таким образом, результаты в группе студентов с высокой сформированностью ментальных репрезентаций успешности содержат явные и значимые признаки успешности, развивающейся компетентности, признаков одаренности: конструктивные стратегии преодоления трудностей и достижения целей, а также когнитивные стили, позволяющие принимать оригинальные решения, быть открытым к новому опыту («полнезависимость»), создавать сформированные ментальные репрезентации успешности и сложные когнитивные схемы с эмоционально-чувственной ориентацией, преобладанием управляющих структур опыта, экзистенциальной обусловленностью образа. При этом, исходя из исследований В. Д. Шадрикова, сформированность таких характеристик, как полнезависимость, абстрактная кон-

цептуализация, самоконтроль и принятие ответственности в совокупности, является частью функционального метасистемного качества как признака одаренных студентов – и компетентных, и интеллектуально развитых, и креативных [208, 237]. Однако не все однозначно и линейно при изучении интеллектуально-творческих структур студентов.

3.3.4. Эффекты «расщепления» (инверсии) диагностических результатов в показателях интеллектуально-личностного ресурса

В настоящее время получены результаты, подтверждающие эффекты расщепления: креативности (беглости, оригинальности, продуктивности) [204], рефлексии и арефлексии [196], признаков диссинхронии развития, проявляющихся в особенностях эмоционального и социального развития одаренных [102].

В процессе теоретического анализа были получены обоснованные факты, подтверждающие эффект «расщепления» (инверсии) в структуре интеллектуально-личностного ресурса. На этапе эмпирического исследования нами также были получены результаты, отражающие эффект инверсии (например, во взаимосвязи эмоционального интеллекта и категориальных способностей студентов, имеющих общую образовательную базу; интеллектуально-творческих структур студентов с разной профессиональной направленностью и в разных условиях развития творчества; базовых убеждений во взаимосвязи с понятийными способностями и другие). Остановимся на этих результатах более подробно.

Анализ результатов исследования интеллектуально-творческих структур студентов с учетом их профессиональной направленности и разных условий развития

Большой интерес представляют исследования интеллектуально-творческих интегративных структур в соответствие с трехкольцевой моделью одаренности (Дж. Рензулли), пятифакторной моделью (А. Таннебаум), одаренности как потенциала (Д. Фельдхьюсен) [15, 26].

Проанализируем исследование интеллектуально-творческих структур и их особенностей у студентов разной профессиональной направленности [15]. Изучение интеллектуально-творческих структур предполагает наличие множественных взаимосвязей между интеллектуальными и творчески-

ми характеристиками у респондентов. Особенности этих взаимосвязей могут дифференцироваться по разным основаниям, в частности по основанию профессиональной направленности.

Были использованы эмпирические методы и методики: «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова для уточнения профессиональной направленности студентов; методика «Прогрессивные матрицы Равена» для изучения логичности мышления, аналитического и общего интеллекта (фактор «g» по Спирмену); методика «Идеальный компьютер» М. А. Холодной и др. для определения типа познавательной позиции; тест творческих способностей Х. Зиверта. Для обработки результатов использовались Н Краскела – Уоллиса; факторный анализ.

Выборку составили студенты ЮФУ 2–4 курсов – 50 человек (32 юноши и 18 девушек, возраст от 18 до 22 лет).

На первом этапе исследования были выделены 3 группы (на основании ДДО Е. А. Климова, 1984):

- **1-я группа (условное обозначение – (ГН))** – студенты гуманитарной профессиональной направленности (экономика, менеджмент), ведущий предмет профессии – «знак» (15 человек, 9 девушек и – 6 юношей. Всего 30 % от всей выборки);

- **2-я группа (ТН)** – студенты технической профессиональной направленности (приборостроение, машиностроение), ведущий предмет профессии – «техника» (15 человек, 2 девушки и 13 юношей. Всего 30 % от всей выборки);

- **3-я группа (СН)** – студенты смешанной (или можно сказать интегрированной) профессиональной направленности (экономика, приборостроение, машиностроение). Ведущий предмет профессии не совпадает с классификацией согласно методике ДДО Е. А. Климова (20 человек, 7 девушек и 13 юношей. Всего 40 % от общей выборки). В целом получена тенденция к распределению результатов с положительным эксцессом по количеству результатов в группе СН.

Для получения полной картины результатов сравним выделенные группы по средним значениям показателей «типы профессий» (рис. 63). Статистическая обработка диагностических результатов методом Н Краскела–Уоллиса подтвердила значимые различия между группами по направленности на природу ($h_{\text{эмп}} = 1,399$, $p = 0,0496$), технику ($h_{\text{эмп}} = 29,035$, $p = 0,000$) и знак ($h_{\text{эмп}} = 26,281$, $p = 0,000$).

Для студентов **гуманитарной профессиональной направленности (1 группа – ГН)**, специализирующихся в области экономики и менеджмента, характерно предпочтение в качестве основного предмета труда работы со знаковыми системами, а также взаимодействие с людьми.

Студенты **технической профессиональной направленности (2-я группа – ТН)**, прежде всего, ориентированы на такой предмет профессии, как «техника», а так же области приборостроение, машиностроение и др.

Студенты **смешанной профессиональной направленности (3-я группа – СН)** отличаются несовпадением выбранного направления подготовки и профессионального интереса к предмету труда. Они практически одинаково ориентированы как на взаимодействие с людьми, так и на знаковые системы и художественные образы. Такой разброс интересов может быть объяснен с разных сторон: интерес и стремление к междисциплинарности познания; направленность на интеграцию знаний; особенность потенциала. Известно, что людям с признаками общей одаренности очень трудно определиться в выборе профессии.

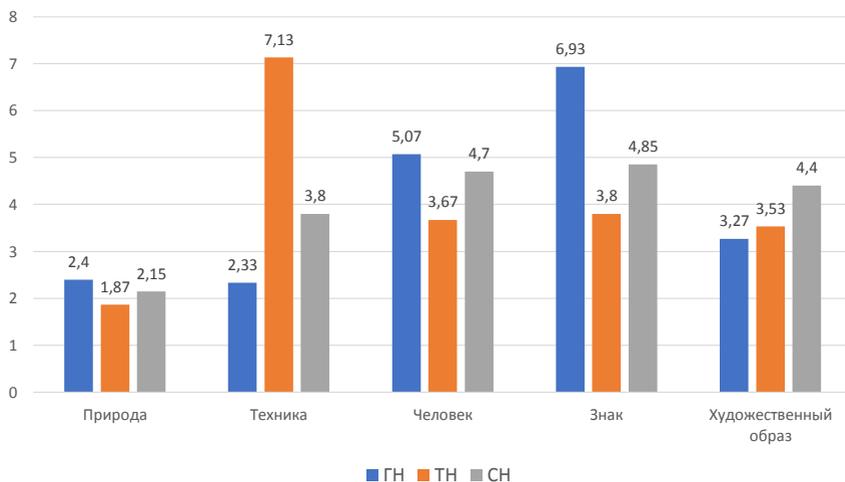


Рис. 63. Средние значения показателей «типы профессий» в баллах

На этапе диагностики интеллектуально-творческих особенностей студентов по методике «Прогрессивные матрицы Равена» получено:

- студенты всех групп успешно (88,95 % и выше) выполнили задания на установление «взаимосвязи в структуре матриц» (Серия А) и «аналогии между парами фигур» (Серия В);

- менее успешно (от 72,00 % до 77,27 %) были выполнены задания на нахождение «прогрессивных изменений в фигурах матриц» (Серия С) и на «перегруппировку фигур в матрице» (Серия D);

- хуже всего (менее 50 %) были выполнены задания на «разложение фигур основного изображения на элементы» (Серия E).

Соответственно можно констатировать наличие эффекта обратной связи: когда при увеличении трудности задания и сложности мыслительных операций закономерно снижается количество правильных решений.

Обнаружено, что более высокий уровень умственных способностей характерен для группы ТН. По результатам можно говорить не только об их умении мыслить согласно определенному методу и системе мышления, но и признаках потенциальной интеллектуальной одаренности и компетентности, т.е. они в значимо большей и высокой степени способны решать технические задачи интеллектуального плана, «читать» чертежи и схемы. У них сформированы способности анализировать, определять сходства и различия между объектами в разных формах презентации знания. У них обнаружены признаки более развитого абстрактного мышления, хотя уровень успеваемости в исследуемых группах (в среднем 4,31 балла) значимо не отличается ($h_{эмп} = 0,762$, $p = 0,683$).

Для углубленного изучения (в интегративном аспекте) признаков одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса была использована методика «Идеальный компьютер» (М. А. Холодная и др.). По результатам была определена мера открытости (закрытости) познавательной позиции в группах студентов с разной профессиональной направленностью (рис. 64).

Анализ показал, что в группе гуманитарной профессиональной направленности преобладают объективированные вопросы над субъективированными и фактические над категориальными как признаки неопределенности познавательной позиции. С одной стороны, их познавательный интерес направлен на прояснение содержания внешнего мира и связан с осмыслением различных элементов знания об объективной реальности. С другой стороны, этот интерес направлен на конкретные фактические дан-

ные («Какое соотношение людей по возрасту и по полу в данный момент?» и т.п.).

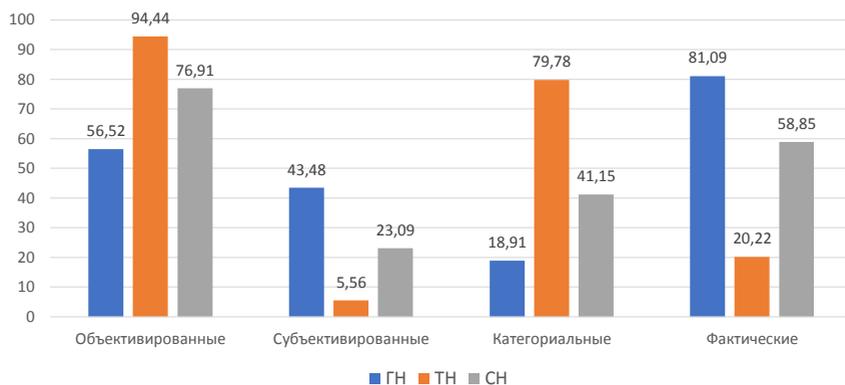


Рис. 64. Среднегрупповые значения открытости/закрытости познавательной позиции, (в %)

В группе технической профессиональной направленности значимо преобладают объективированные вопросы над субъективированными ($t_{эмп} = 14,621$, $p = 0,001$) и категориальные над фактическими ($t_{эмп} = 22,117$, $p = 0,000$) – явные характеристики открытости познавательной позиции и признак интеллектуальной одаренности. Их интересуют разнообразные аспекты внешнего мира. Они стараются максимально широко и обобщенно понять окружающую действительность («В чем смысл жизни?», «Что есть мир? и т.п.).

Студенты из группы смешанной профессиональной направленности (как и студенты гуманитарной профессиональной направленности) характеризуется преобладанием объективированных вопросов над субъективированными и фактических вопросов над категориальными. То есть обнаруживаются признаки неопределенности их познавательной позиции («Сколько студент может получить образований?» и т.п.).

Таким образом, получено, что все студенты в большей мере интересуются вопросами внешнего мира, однако студенты гуманитарной и смешанной профессиональной направленности ориентированы на частные детали, а студенты технической профессиональной направленности, напротив, охвачены глобальными вопросами жизни мира и вселенной.

Эти результаты студентов разной профессиональной направленности дополняются творческими показателями по методике «Определение творческих способностей» Хорста Зиверта. Однако результаты всех групп практически по всем показателям (кроме показателя «способность комбинировать») находятся на нижней границе нормы, т.е. развиты недостаточно. «Способность комбинировать» во всех группах находится значительно ниже средних значений, что свидетельствует о некоторой ригидности мышления, отсутствии разнообразия идей, трудности в продуцировании новых смыслов, модифицировании и комбинировании имеющихся стратегий, сложности перехода от одного аспекта мировосприятия к другому.

Лучше всего студенты справились с заданиями на «визуальное творчество», что говорит о достаточном уровне развития созидательной деятельности в наглядной сфере, способности использовать образы зрительного ряда и его предметные результаты.

Обнаружено, что студенты группы гуманитарной профессиональной направленности характеризуется наивысшими значениями по таким показателям, как «визуальное творчество», «находчивость» и «дивергентное мышление». Студенты группы смешанной профессиональной направленности имеют более высокие показатели по характеристикам «свобода ассоциаций» и «комбинирование». Студенты группы технической профессиональной направленности занимают промежуточную позицию по показателям «дивергентное мышление», «находчивость», «комбинирование» и самую низкую позицию по показателям «визуальное творчество» и «свобода ассоциаций».

Таким образом, у студентов гуманитарной профессиональной направленности показатели таких интеллектуальных и творческих характеристик, как предпочтение в качестве основного предмета труда к знаковым системам, а также преобладание неопределенной познавательной позиции, статистически значимо выше, чем у студентов технической профессиональной направленности. Этот факт обуславливает то, что, с одной стороны, их познавательная позиция направлена на прояснение содержания внешнего мира и связана с осмыслением различных элементов знания об объективной реальности, а с другой стороны, эта позиция направлена на конкретные фактические данные.

У студентов технической профессиональной направленности показатели таких интеллектуальных и творческих характеристик, как ориентация

на взаимодействие и обслуживание технических объектов, а также открытая познавательная позиция статистически значимо выше, чем у студентов гуманитарной профессиональной направленности. Этот факт обуславливает направленность познавательного интереса на разнообразные аспекты внешнего мира, потребность максимально широко и обобщенно понять окружающую действительность.

То есть специфика интеллектуально-творческих особенностей студентов разной профессиональной направленности обусловлена особенностями сформированности их интеллектуальных и творческих характеристик и особенностями интеллектуально-творческих структур.

В интегративном аспекте одаренности (однако, при небольшом количестве респондентов лишь на уровне тенденций) приведем примеры интеллектуально-творческих факторных структур (ключевые факторы) у студентов разной профессиональной направленности.

В группе студентов гуманитарной профессиональной направленности в результате вращения (веримакс с нормализацией Кайзера) получена четырехкомпонентная факторная структура (дисперсия – 84,94 %). Кристаллизующий (нагрузка 29,94 %) и сонаправленный фактор включает взаимосвязь шести компонентов (Серия А – 0,621), аналогии между парами фигур (Серия В – 0,919), прогрессивные изменения в фигурах матриц (Серия С – 0,898), перегруппировки фигур в матрице (Серия D – 0,852), разложение фигур основного изображения на элементы (Серия Е – 0,936) и общий интеллект (фактор «g» по Спирмену (IQ) – 0,949).

Этот фактор образован переменными, которые отражают наличие у студентов данной группы интеллектуальных способностей. Однако в структуре наблюдается амбивалентность и включает обратную взаимосвязь находчивости (–0,763) и дивергентного мышления (0,854), что является признаком диссинхронии в показателях креативности студентов. Такой факт, исходя из исследований М. А. Холодной, может свидетельствовать о нелинейности взаимосвязей креативности и продуктивности интеллектуальной деятельности, что может как способствовать, так и препятствовать формированию компетентности как признака одаренности.

Факторная интеллектуально-творческая структура студентов технической профессиональной направленности (дисперсия 84,57 %) является неполной. «Выпал» показатель «Серия В» (методика Равена) – способность устанавливать аналогии между парами фигур. Кристаллизующий (нагрузка

21,73 %), сонаправленный фактор включает перегруппировку фигур в матрице (Серия D – 0,816721), разложение фигур основного изображения на элементы (Серия E – 0,894380) и общий интеллект (фактор «g» по Спирмену (IQ) – 0,791985). То есть этот фактор образован переменными, которые отражают наличие у студентов данной группы способности выявлять количественные и качественные изменения, закономерности, трансформации; наблюдать сложные количественные и качественные различия (существенные признаки) кинетических и динамических рядов; способность к целенаправленному поиску необходимого решения. Интеграция этих характеристик отражает признаки развивающейся компетентности как одаренности, в том числе наблюдательность и прослеживание непрерывных изменений, быстрое переключение внимания, хорошо развитое воображение, способность представлять и комбинировать (в вербальной форме), и в целом, стремление к обогащению ментального опыта.

Факторная структура показателей интеллектуально-творческих особенностей студентов смешанной профессиональной направленности (дисперсия 78,17 %) является неполной, так как «выпали» показатели «Общий уровень познавательной активности» и «Свобода ассоциаций». Кристаллизирующий (нагрузка 27,83 %), сонаправленный фактор включает прямую взаимосвязь шести характеристик: прогрессивные изменения в фигурах матриц (Серия C – 0,846932), перегруппировки фигур в матрице (Серия D – 0,884921), разложение фигур основного изображения на элементы (Серия E – 0,833507) и общий интеллект (фактор «g» по Спирмену (IQ) – 0,968279), дивергентное мышление (0,768881) и визуальное творчество (0,592808). Можно сказать, что у студентов смешанной профессиональной направленности обнаруживаются признаки интеграции способностей (интеллектуальных и творческих), причем в вербальной и невербальной формах.

Такой факт согласуется с более высокими в данной группе показателями «свобода ассоциаций» и «комбинирование», однако противоречит признакам неопределенности их познавательной позиции. Таким образом, с одной стороны, мы наблюдаем признаки интеграции – консолидации интеллектуальных и творческих способностей – большей части показателей по методике «Прогрессивные матрицы Равена» и показателей «Дивергентное мышление» и «Визуальное творчество» по методике «Определение творческих способностей» (Х. Зиверт). С другой стороны, при достаточном

творческом потенциале у студентов смешанной профессиональной направленности наблюдаются недостатки познавательной позиции и активности, что может препятствовать формированию компетентности как признака одаренности.

Гипотетически такие результаты в перспективе можно рассмотреть в аспекте творчества [295] и в аспекте создания условий для эффективного развития [287, 296].

Особенности интеллектуально-творческих структур у студентов в разных условиях развития творчества

Полученные результаты об интеллектуально-творческих структурах студентов разной профессиональной направленности дополнены исследованиями интеллектуально-творческих структур у креативных студентов, в котором отражено противоречие между тем, что творчество (художественное и техническое) интегрируется с интеллектом и направлено на развитие молодежи и тем, что у людей с развитым интеллектом наблюдаются ошибки творчества, неудачи в творческой деятельности, развитое творчество и снижение эффективности интеллектуальной деятельности, закрытость и неопределенность познавательности позиции и др. [26, 86].

В исследовании были использованы положения о сформированности творческих способностей (креативности) и их взаимосвязи с интеллектом (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, С. Герберт), положения структурно-интегративного подхода (М. А. Холодная) в исследовании интеллекта и творчества, положения концепций когнитивных и интеллектуальных потенциалов и ресурсов (В. Н. Дружинин, С. А. Хазова, Т. В. Корнилова, Д. В. Ушаков), концепция прямой взаимосвязи развития интеллекта и творческих способностей (М. Айзенк). В соответствии с теоретическим анализом интеллектуально-творческие структуры студентов как специфическая система с интеллектуальными характеристиками (уровень интеллекта, познавательная позиция, тип мышления и др.) и творческими (уровень креативности и др.), вероятно, будут иметь специфический многофакторный характер.

В связи с этим целью исследования стало изучение интеллектуально-творческих структур в аспекте культурной одаренности у студентов, которые занимаются и не занимаются творческой деятельностью.

В исследовании приняли участие студенты бакалавриата, магистратуры и аспирантуры в количестве 100 человек (с примерно равным соотношением юношей и девушек), средний возраст – 21 год. Выборку составили студенты «креативные» и «студенты-нонкреативы». Креативные студенты – это: студенты, имеющие высокий уровень креативности и дополнительно занимающиеся художественным или техническим творчеством; студенты, имеющие высокий уровень креативности и дополнительно не занимающиеся художественным или техническим творчеством. Студенты-нонкреативы – это: студенты, имеющие уровень креативности ниже среднего и дополнительно не занимающиеся художественным или техническим творчеством; студенты, имеющие уровень креативности ниже среднего и дополнительно занимающиеся художественным или техническим творчеством.

Было выдвинуто предположение о том, что существуют различия в интеллектуально-творческих структурах креативных студентов, занимающихся художественным или (и) техническим творчеством в сравнении со студентами-креативами, не занимающимися художественным или (и) техническим творчеством и со студентами-нонкреативами обеих групп. Соответственно креативные студенты, занимающиеся художественным или (и) техническим творчеством в сравнении со студентами других групп, будут отличаться более высоким уровнем сформированности интеллектуально-творческих структур по критериям: целостность; интегрированность; включенность в структуры показателей открытой познавательной позиции, оригинальности, гибкости и проработанности.

На первом этапе был проведен сравнительный анализ интеллектуально-творческих структур студентов-креативов и нонкреативов. На данном этапе использовались методы математической статистики: факторный анализ (IBM SPSS Statistics Subscription Trial for Win OS); H-критерий Краскелла-Уоллиса. Эмпирическим путем были выявлены группы креативных и нонкреативных студентов (рис. 65):

1) креативы, которые имеют тенденцию к высокому и высокий уровень креативности и дополнительно занимаются творческой деятельностью (25 человек).

2) креативы, которые имеют тенденцию к высокому и высокий уровень креативности (от 10 до 15 баллов) и дополнительно не занимаются творческой деятельностью (24 человека).

3) некреативы, которые имеют средний и ниже среднего уровень креативности (от 6 до 9 баллов) и дополнительно занимаются творческой деятельностью (25 человек).

4) некреативы, которые имеют средний и низкий уровень креативности (от 0 до 5 баллов) и дополнительно не занимаются творческой деятельностью (26 человек).

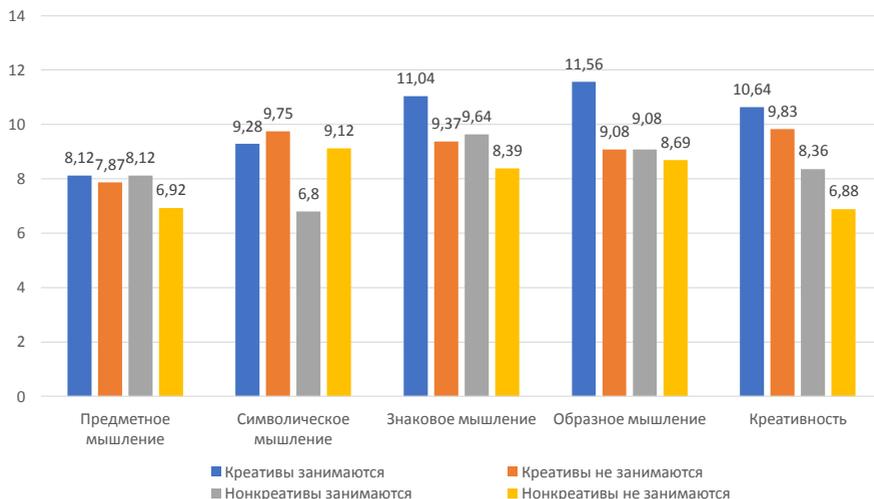


Рис. 65. Показатели креативности студентов (опросник Дж. Брунера)

Анализ распределений показал, что (при максимально возможном значении креативности – 15) самый высокий показатель (10,64 ≈ 11) был обнаружен у группы студентов-креативов, которые дополнительно занимаются творческой деятельностью. У них обнаружены высокие показатели по таким характеристикам, как предметное мышление (8,12), знаковое мышление (11,04), образное мышление (11,56) и креативность (10,64). Такое распределение результатов говорит о том, что креативные студенты, которые дополнительно занимаются творческой деятельностью, обладают преимущественно практическим, гуманитарным и творческим складом ума, готовностью и стремлением к созданию новых идей.

Несколько ниже – показатели в группе студентов-креативов, которые дополнительно не занимаются творческой деятельностью. Их общий сред-

ний показатель креативности составил почти 10 баллов ($9,83 \approx 10$). При этом у них преобладают средние значения по символическому мышлению (9,75). Это люди с математическим складом ума, они отдают предпочтение символическому мышлению, когда происходит преобразование информации с помощью правил вывода, они фиксируют существенные отношения между символами.

Можно сказать, что первая группа (студенты-креативы, занимающиеся дополнительно творчеством) включена в дополнительные условия развития своих творческих компетенций. Этот вывод согласуется со средними значениями в группах некреативов.

В группе студентов-некреативов, которые дополнительно занимаются творческой деятельностью, преобладают результаты по таким показателям, как предметное мышление (8,12 – как и в группе студентов-креативов, которые занимаются творчеством). Самый низкий результат у них обнаружен по показателю символическое мышление (6,8). Можно сказать, что представители данной группы склонны к практическому складу ума, осуществлению преобразования информации с помощью предметных действий. Но они с трудом преобразовывают информацию в форме правил вывода. Совпадение по показателю «предметное мышление» со студентами-креативами, также занимающимися творчеством, может свидетельствовать о том, что студенты обеих групп одной профессиональной направленности и в равных дополнительных условиях творческого развития. Полученные результаты свидетельствуют:

- с одной стороны, о положительном эффекте влияния (культурных условий) в группах студентов, занимающихся развитием творчества;
- с другой стороны, об инверсии результатов креативности в группах студентов.

В группе студентов-некреативов, которые дополнительно не занимаются творческой деятельностью, обнаружен самый низкий показатель по уровню креативности (6,38). Это свидетельствует о сложностях у них в выдвигании новых идей, они обладают недостаточной гибкостью, беглостью, оригинальностью мышления. По сравнению с другими группами студентов, у них обнаружены низкие результаты практически по всем переменным в сравнении с остальными группами студентов (предметное мышление – 6,92, знаковое мышление – 8,39, образное мышление – 8,69). Хотя у

них так же развито «Символическое мышление» (9,12), т.е. они преимущественно обладают математическим складом ума.

Дополнительные показатели по креативности (опросник креативности Джонсона) также выявили более высокие результаты у студентов первой группы (рис. 66).

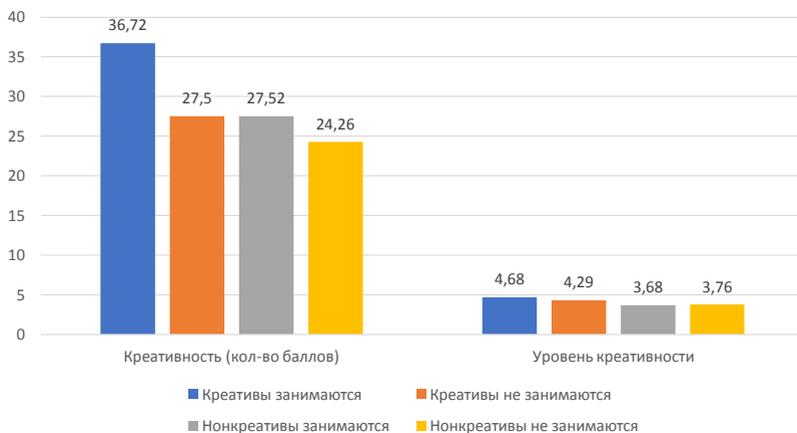


Рис. 66. Показатели интегрального уровня креативности

Результаты показали, что наибольшее значение выраженности креативности характерно для группы креативных студентов, которые дополнительно занимаются творческой деятельностью (36,72), что отражается в уровне их креативности (4,68 – высокий уровень) в сравнении с другими группами. В группе студентов-креативов, которые дополнительно не занимаются творческой деятельностью, нормальное распределение баллов (27,53 и 4,29), такое же и в группе студентов-некреативов, которые дополнительно занимаются творческой деятельностью (27,52 и 3,68). Самое меньшее значение по выраженности показателя и по его уровню характерно для группы некреативов, которые дополнительно не занимаются творческой деятельностью (24,26 – средний и 3,76 баллов). То есть в социальной среде они редко проявляют уверенность в своем решении, обладают гибкостью, оригинальностью, находчивостью в меньшей степени, чем студенты-креативы, которые дополнительно занимаются творческой деятельностью.

Можно сказать, что использование условий развития креативности является одним из факторов исключения инверсий в ее распределении у студентов. Этот вывод согласуется с результатами характеристик открытой познавательной позиции.

Известно, что открытая познавательная позиция является признаком одаренности, что стало основанием для сравнения показателей познавательной позиции в группах. Анализ процентного соотношения фактических и категориальных вопросов, субъективированных и объективированных вопросов в группах показал, что в группе студентов-креативов, которые дополнительно занимаются творческой деятельностью, преобладают объективированные и категориальные вопросы, что свидетельствует об открытости познавательной позиции (среднее значение – $1,56 \approx 2$). То есть в этой группе (у 76,26 % студентов) обнаружен один из признаков одаренности (рис. 67).

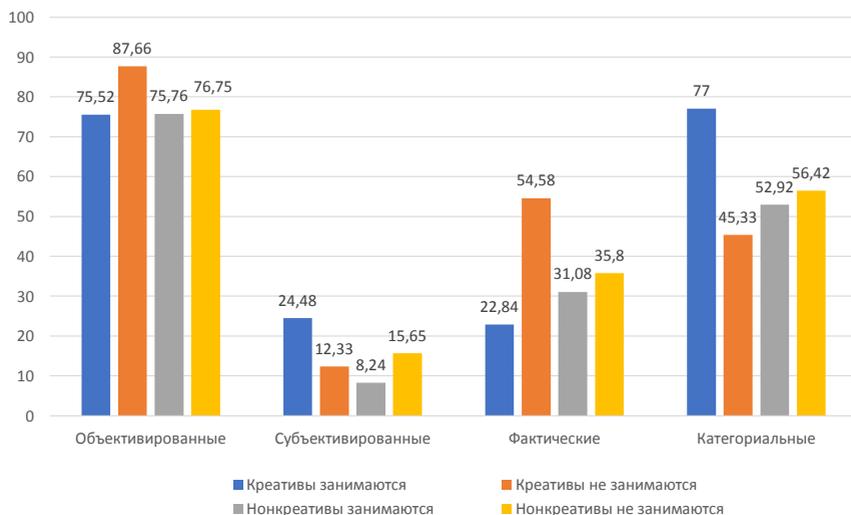


Рис. 67. Средние диагностические показатели по методике «Идеальный компьютер»

В группе студентов-креативов, которые дополнительно не занимаются творческой деятельностью, преобладают вопросы объективированные и фактические, что говорит о неопределенности познавательной позиции

(среднее значение – 1,3). То есть у студентов данной группы есть потенциал, однако, вероятно обнаруживается какой-то недостаток в условиях развития познавательной позиции.

У студентов-нонкреативов, которые дополнительно занимаются творческой деятельностью, также обнаружена неопределенная познавательная позиция – 1,34 средний балл. Такая же картина обнаружена в группе студентов-нонкреативов, которые дополнительно не занимаются творческой деятельностью. У них обнаружена неопределенная познавательная позиция (среднее значение – 1,32).

Таким образом, наличие у студентов потенциала в интеграции с дополнительными условиями развития творчества создают лучший эффект в плане формирования открытой познавательной позиции, при которой индивидуальное умозрение отличается вариативностью, гибкостью, собственными способами осмысления, толерантностью к неопределенности.

На основе критерия Н Краскела – Уоллиса ($10,5293 \leq H \leq 45,0316$) определили значимые различия (на уровне значимости $0,01 \leq p \leq 0,05$) между результатами у студентов четырех групп по ряду характеристик (предметные, символическое, знаковое и образное виды мышления, креативности и познавательной позиции).

Полученные различия стали основанием для проведения факторного анализа в группах. В процессе факторизации и ротации были получены четыре структуры, отличающиеся между собой количественными и качественными характеристиками. Остановимся на факторной структуре, полученной в группе креативных студентов, которые занимаются творческой деятельностью (табл. 22).

Таблица 22

Повернутая матрица компонентов факторной структуры в группе креативов, которые занимаются творческой деятельностью

	Компонент				
	1	2	3	4	5
Предметное мышление	,538	,054	,102	–,310	–,194
Символическое мышление	–,177	,045	,190	,666	,093
Знаковое мышление	,355	–,055	,137	–,022	,786
Образное мышление	–,022	–,128	–,212	–,036	,820

	Компонент				
	1	2	3	4	5
Креативность	,097	,027	,141	,273	,742
Объективированные	,592	,046	–,317	,653	,096
Субъективированные	–,045	,172	,119	–,911	–,022
Фактические	,328	–,817	–,264	,121	,128
Категориальные	,236	,936	,027	–,163	–,042
Познавательная позиция	,436	,712	–,189	,413	–,013
Выраженность креативности (кол-во баллов)	,184	,141	,917	–,094	,009
Уровень креативности	,085	–,013	,939	,062	,033
Выраженность социальной креативности (кол-во баллов)	,849	,035	,191	,025	,279
Уровень социальной креативности	,837	,092	,135	,065	,314

В результате анализа получена структура из 5 факторов, она полная. Выпавших переменных нет (суммарная дисперсия – 85,95 %). В первый фактор вошли три сонаправленные переменные: «Предметное мышление», «Количество баллов по уровню социальной креативности» и «Уровень социальной креативности». Для таких людей характерен практический склад ума и способность находить оригинальные и конструктивные решения в ситуациях межличностного взаимодействия.

Во второй фактор вошли две сонаправленные переменные («Категориальные вопросы» и «Познавательная позиция») и одна противоположная («Фактические вопросы»). Сонаправленность категориальных вопросов и познавательной позиции подтверждает важность тенденции к открытой познавательной позиции, к вариативности, гибкости способов осмысления ситуации, толерантности к необычным фактам и т.д.

В третий фактор вошли две сонаправленные переменные («Количество баллов по уровню креативности» и «Уровень креативности»). Это подтверждает устойчивость тенденции к высокому уровню креативности.

Четвертый фактор включает в себя две сонаправленные переменные («Символическое мышление» и «Объективированные вопросы») и одну

противонаправленную переменную («Субъективированные вопросы»). Взаимобратные показатели по субъективированным и объективированным вопросам теоретически обусловлены. Люди с математическим складом ума отдадут предпочтение символическому мышлению, когда происходит преобразование информации с помощью правил вывода.

Пятый фактор включает в себя три сонаправленные переменные («Знаковое мышление», «Образное мышление» и «Креативность»), что свидетельствует об их интеграции.

Можно заключить, что для креативных студентов, которые дополнительно занимаются творческой деятельностью, характерны открытость познавательной позиции, образное мышление (присуще людям с художественным складом ума). У них взаимосвязаны предметное мышление, уровень социальной креативности. Для них характерна открытая познавательная позиция, особенно категориальные вопросы. Сформированность их интеллектуально-творческих структур также подтверждается высокими значениями диагностических показателей. Есть прямые и обратные связи, но обратные связи, такие как субъективированные и фактические вопросы, теоретически обоснованы, так как фиксируется высокий уровень сформированности открытой познавательной позиции. Взаимосвязь предметного мышления и уровня социальной креативности свидетельствует о взаимосвязи преобразования информации посредством конкретных действий, воплощения идеи в новой форме; о способности нестандартно подходить к решению социальных проблем и задач.

Анализ факторных структур в остальных группах показал наличие характерных особенностей их интеллектуально-личностного ресурса. Так для второй группы (студент-креативы, которые дополнительно не занимаются творческой деятельностью) характерно символическое мышление (свойственно людям с математическим складом ума), но при этом им свойственна неопределенность познавательной позиции. Они обладают высокими показателями социальной креативности, в отличие от других групп, что говорит об их способности к восприятию, пониманию, преобразованию и созиданию социальной среды и себя в современном мире, способности ставить и решать творческие задачи в сфере социальной реальности. Креативные возможности этих студентов напрямую связаны с субъективированными характеристиками познавательной позиции, что отражает недостаток

интегрированного использования интеллектуальных и креативных возможностей.

Для третьей группы (студенты-нонкреативы, которые дополнительно занимаются творческой деятельностью) характерна тенденция к открытости познавательной позиции, однако по средним значениям этот показатель ниже, чем у группы студентов-креативов, которые не занимаются никакой творческой деятельностью. Уровень социальной креативности у этой группы является самым низким по сравнению с остальными группами. Количество обратных связей (как признак инверсии) у них встречается чаще в сравнении со структурами в других группах. В основном факторе связаны категориальные вопросы и познавательная позиция, однако этот потенциал обратен связан с образным мышлением и креативностью в целом.

Для четвертой группы (студенты-нонкреативы, которые не занимаются творческой деятельностью) не свойственно предметное мышление по сравнению с другими тремя группами. Они обладают тенденцией к открытости познавательной позиции, однако выраженность этого показателя ниже, чем у студентов двух групп, которые занимаются творческой деятельностью. Это говорит о важности влияния творческой деятельности на уровень познаний студентов. Они неспособны отступать от привычных идей, правил и шаблонов, искать новые пути решения той или иной проблемы. Выявленные у них взаимосвязи между предметным мышлением и уровнем социальной креативности являются лишь потенциалом, который не реализуется.

На основании полученных диагностических результатов и выявлении различий между группами студентов можно сделать вывод, что существуют различия в интеллектуально-творческих структурах креативных студентов, дополнительно занимающихся художественным или (и) техническим творчеством в сравнении со студентами других групп. Также они отличаются более высоким уровнем сформированности открытой познавательной позиции как признака одаренности.

В процессе изучения интеллектуально-творческого аспекта одаренности получены отдельные признаки интегративного свойства в структуре интеллектуально-личностного ресурса и признаки инверсий в диагностических результатах интеллектуально-личностного ресурса, представляющие, на наш взгляд, большой интерес в данном аспекте.

***Расщепления результатов во взаимосвязях базовых убеждений
и понятийных способностей студентов***

Наиболее выраженные расщепления результатов получены при изучении взаимосвязей базовых убеждений и понятийных способностей студентов [263].

Эти результаты, на наш взгляд, очень важны в научном и практическом плане, так как базовые убеждения способствуют субъективному благополучию человека, обеспечивая его устойчивость (жизнестойкость), успешность в различных сферах жизни, удовлетворенность жизнью и благоприятные отношения с другими. В отдельных исследованиях показано, что люди, обладающие устойчивыми позитивными убеждениями относительно справедливости мира, характеризуются более высоким благополучием как в целом, так и в отдельных сферах жизни (здоровье, социальные отношения, учебная деятельность и т.п.) [12, 62, 116, 212, 247]. С другой стороны, под воздействием негативных влияний извне (запугивание, моббинг) позитивные базовые убеждения относительно своей оценки (самооценки), оценки других людей (отношений с ними), справедливости мира могут разрушаться, приводя к субъективному неблагоприятию и к стрессовым реакциям [282].

Осознавая всю важность базовых убеждений для восприятия человеком мира и различных событий, возник вопрос о том, что является предиктором формирования веры в справедливый мир, ценности собственного Я, осмысленности и контролируемости мира? Отдельные и немногочисленные исследования в этой области дали основание предположить, что ими являются понятийное мышление и понятийные структуры, составляющие основу интеллектуального ресурса человека.

Теоретический анализ основных подходов к изучению данной проблемы позволил сделать вывод о том, что наиболее перспективным является рассмотрение понятийного мышления и его структурных особенностей как формы интегральной работы индивидуального интеллекта в целом, где важнейшими являются не только процессы переработки информации, но и регулирующие, мотивационные компоненты интеллектуальной деятельности [37, 147].

Понятийные способности, образующие понятийные структуры, играют ведущую роль среди когнитивных способностей разного типа и представлены в трех видах: семантические способности (усвоение, хранение и

актуализация содержания словесных знаков); категориальные (выделение и оперирование категориальными признаками разной степени обобщенности) и концептуальные способности (порождение новых ментальных содержаний).

Важнейшее значение в контексте понятийных структур, в рамках данного исследования, приобретают концептуальные способности. Теоретический анализ показал, что концептуальные способности человека проявляются в категоризации, объяснении, интерпретации, в преобладающем когнитивном стиле и отражают особенности когнитивного оценивания человеком окружающего его мира (событий, ситуаций и т.д.).

Подчеркнем, что концептуальные способности являются ключевыми среди интеллектуальных способностей, они представляют собой психические качества, обуславливающие возможность порождения некоторого нового содержания, не представленного ни в актуальных обстоятельствах, ни в усвоенных индивидуальных знаниях [197]. Концептуализация обуславливает управление собственными ресурсами и «открытие» новых [190].

Факт взаимосвязи понятийных структур (и в частности концептуальных способностей) с базовыми убеждениями как части мировоззрения личности подтверждается отдельными исследованиями, проведенными в контексте психологии интеллекта и интеллектуального ресурса личности [181, 189, 197, 200].

Авторами обнаружено, что степень сформированности понятийных способностей и характер базовых убеждений обуславливает общую успешность личности [86]. Нами также выявлены «гармоничные» модели интеллектуальных предикторов продуктивных аспектов базовых убеждений. Например, система предикторов степени самоконтроля (SC) включает: напрямую связанные стили «Рефлексивность», «Абстрактную концептуализацию», «Полезную независимость» и обратно связанный с ними стиль «Ригидность». Все стили данной системы, учитывая обратную связь с ригидностью, создают гармоничный блок для оценки степени самоконтроля. Это происходит за счет способности принятия решения в условиях неопределенности, тщательного взвешивания всех «за» и «против»; за счет высокого уровня развития дифференциации и интеграции понятий в рамках индивидуальной понятийной системы, а также за счет использования в обработке информации контролирующих стратегий и гибкости в оценке информационного потока [263].

Взаимосвязь понятийных способностей и базовых убеждений образует диаду основ ценностно-смыслового и концептуального взгляда человека на себя, других людей и мир в целом, зависящую от согласованности (гомогенности) показателей сформированности понятийных способностей и базовых убеждений. Особую актуальность изучение этой взаимосвязи приобретает в аспекте специфики ее проявления у молодых людей (у студентов) как особой группы, в которой характеристики интеллектуального и личностного ресурсов имеют различную степень интеграции в силу возрастных и социальных особенностей (низкая жизнестойкость, противоречивые базовые убеждения). Гипотетически взаимосвязи понятийных структур и базовых убеждений образуют системы с разной согласованностью (гомогенностью) и имеют особенности. Они обусловлены тем, что разные базовые убеждения, являясь ядром субъективного мира человека, взаимосвязаны со спецификой его понятийных структур. Результаты теоретического анализа и выдвинутые предположения стали основанием для эмпирического изучения взаимосвязей понятийных структур и базовых убеждений.

С целью выявления показателей понятийных способностей и базовых убеждений как интегративных признаков одаренности были использованы следующие методы и методики:

- «Обобщение трех слов» – для оценки понятийных категориальных способностей [199];
- «Формулировка проблем», «Словесно-образный перевод», «Когнитивный состав концепта» – для оценки семантических и концептуальных способностей (концепт «успешность») [195];
- «Свободная сортировка слов» [95]; «Понятийный синтез» для оценки всех блоков способностей [195, 199];
- Шкала базовых убеждений (Р. Янофф-Бульман) [137];
- Методы обработки и интерпретации результатов: метод иерархического кластерного анализа с более чем двумя переменными для определения согласованных (гомогенных) групп; статистические критерии (односторонний дисперсионный анализ Краскела – Уоллиса); метод кластеризации для определения внутригруппового связывания и факторный анализ.

В исследовании принимали участие 134 студента (76 юношей и 58 девушек) Южного федерального университета. Средний возраст студентов составил 20,5 лет (от 19 до 22 лет) с примерно равномерным распределением по полу (55,7 % юношей и 44,3 % девушек).

На первом этапе исследования полученные в процессе диагностики результаты были использованы для проведения иерархического кластерного анализа. Основой для проведения кластерного анализа стали показатели: уровня сформированности понятийного мышления (семантические, категориальные (в том числе категориальное обобщение и произвольная категоризация) и концептуальных способностей (в том числе интегральные концептуальные структуры); понятийного синтеза; степени обобщенности понятия (на примере концепта «успешность»); способности выделять в содержании понятий множество частных и общих признаков; способности соотносить понятия с категориальными и родовыми общностями, формулировать проблемы); результаты уровня базовых убеждений студентов (а именно: общее отношение к благосклонности окружающего мира; общее отношение к осмысленности мира, т.е. контролируемости и справедливости событий; убеждения относительно собственной ценности, способности управления событиями).

В процессе кластеризации были выявлены самостоятельные кластеры – гомогенные (согласованные, однородные) группы, представленные на рис. 68.

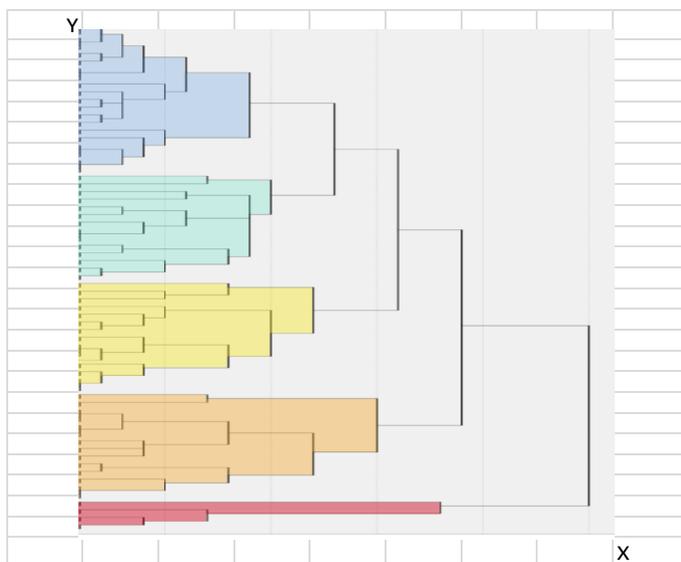


Рис. 68. Дендрограмма кластеризации результатов исследования

Каждый кластер представляет собой группу результатов студентов с максимально схожими уровнями сформированности понятийных структур и базовых убеждений. Таким образом, в первый кластер вошли 29,3 % студентов из всей выборки, средние значения по кластеру составили 2,32 балла по уровню сформированности понятийных структур и 2,21 балла – по базовым убеждениям соответственно. Второй кластер включил в себя 16,7 % студентов со средними значениями 3,2 по понятийным структурам и 2,9 по базовым убеждениям. Третий кластер включает в себя 31,4 % студентов, средние значения сформированности уровня понятийных структур достигают 3,4 балла, а базовых убеждений – 3,31. В четвертый кластер вошли 16,4 % студентов с показателями 4,4 и 4,39 балла по понятийным структурам и базовым убеждениям соответственно. Пятый кластер – самый малый по объему, но значимо отличающийся от всех других кластеров, представлен 6,3 % студентов от выборки. Среднее значение по кластеру уровня сформированности понятийных структур – 6,00 баллов и 5,02 баллов по базовым убеждениям соответственно.

Таким образом, исходя из количественных содержаний кластеров, выделены пять плеяд результатов, что позволило выделить пять гомогенных групп студентов для определения особенностей взаимосвязей понятийных структур и базовых убеждений:

- с низкими показателями сформированности понятийных структур и базовых убеждений (кластер № 1);
- средне-низкими показателями сформированности (кластер № 2);
- средними показателями сформированности (кластер № 3);
- высокими показателями сформированности (кластер № 4);
- выдающимися показателями сформированности понятийных структур и базовых убеждений (кластер № 5).

Можно наблюдать симметричность уровневого распределения студентов по кластерам, хотя по их количеству в группах наблюдается асимметрия, что соотносится с исследованиями о процентном снижении очень высоких результатов по понятийным структурам (Е. В. Волкова, И. А. Кибальченко, М. А. Холодная и др.)

На втором этапе исследования была проведена статистическая обработка полученных результатов между пятью группами (кластерами) студентов по ряду показателей: категориальное обобщение; понятийный син-

тез; произвольная категоризация; когнитивный состав концепта «успешность»; словесно-образный перевод понятия «успешность»; формулировка проблем к понятию «успешность»; показатели уровня базовых убеждений студентов; убеждение относительно собственной ценности, способности управления событиями.

По трем из 11 переменных различий в группах не обнаружено, что однако составляет лишь 27,2 % от общего количества переменных:

- произвольная категоризация, а именно осведомленность о смыслах категорий, способность оперировать множествами понятий (может свидетельствовать о том, что для всех студентов, участвовавших в исследовании характерен схожий уровень осведомленности о смыслах категорий);
- степень сложности конструируемого семантического контекста, что свидетельствует о достаточно общем для всех уровней осведомленности по поводу описываемого концепта «успешность»;
- уровень сформированности понятийного опыта в структуре понятийного мышления студентов.

По 72,8 % от общего количества переменных обнаружены значимые различия между группами (кластерами):

- произвольная категоризация (НК) – уровни произвольного интеллектуального контроля ($h_{эмп} = 13,76$, $p \leq 0,01$), т.е. уровень способностей повышается в соответствии с повышением сформированности понятийных структур и базовых убеждений;
- уровни сформированности когнитивного состава (КГС) ($h_{эмп} = 23,92$, $p \leq 0,01$) как стимула, отражающего собственную успешность студентов. Этот факт говорит о различной осведомленности студентов в выделенных нами группах о концепте успешности, о различной мере актуализации связей их минувшего опыта для своей успешности. Более высокий уровень наблюдается у студентов с высоко сформированными понятийными способностями и базовыми убеждениями;
- интегральные концептуальные структуры, в том числе словесно-образный перевод понятия (СОП) ($h_{эмп} = 7,42$, $p \leq 0,05$), т.е. студенты обладают различными уровнями способностей выражать собственный опыт через ментальные образы данного понятия. Уровень способностей повышается в соответствии с повышением сформированности понятийных структур и базовых убеждений;

- общий показатель понятийного мышления (ПМ) ($h_{\text{эмп}} = 57,08$, $p \leq 0,01$);
- отношение к благосклонности окружающего мира, его справедливости и доброты людей (БМ) ($h_{\text{эмп}} = 21,89$, $p \leq 0,01$);
- отношение к осмысленности мира, контролируемости событий их справедливости и случайности (ОМ) ($h_{\text{эмп}} = 22,55$, $p \leq 0,01$);
- убеждения относительно собственной ценности, самоконтроля, способности управлять событиями (ЦЯ) ($h_{\text{эмп}} = 22,77$, $p \leq 0,01$);
- среднее значение сформированности базовых убеждений (БУ) ($h_{\text{эмп}} = 53,5336$, $p \leq 0,01$).

Данные различия показывают, что студентам групп, выделенных посредством кластерного анализа, присущи различия в «субъективном ядре личности», общей картине мира, сбалансированности и гармоничности характеристик развития, сформированности базовых убеждений.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты выявленных в процессе кластеризации групп обладают различными уровнями произвольного интеллектуального контроля, что свидетельствует о различных уровнях интеграции интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, духовно-ценностных ресурсов. Разные уровни понятийного опыта свидетельствуют о разной степени интеграции данных структур в общий интеллектуально-личностный ресурс студентов. Значимые различия в уровнях сформированности базовых убеждений говорят о том, что студенты обладают разными представлениями о мире и о себе.

Таким образом, статистически подтверждено предположение о том, что согласованность сформированности семантических, категориальных, концептуальных способностей студентов с их базовыми убеждениями носит уровневый характер и представляет классификацию. Основанием классификации является степень согласованности (однородности/неоднородности) показателей сформированности понятийных способностей и базовых убеждений студентов. Также статистически доказано, что студентам с высоко сформированными базовыми убеждениями, в сравнении со студентами с не сформированными базовыми убеждениями, свойственны высокие показатели сформированности понятийных структур как признаков одаренности.

В ходе изучения качественных характеристик согласованности показателей сформированности понятийных способностей и базовых убеждений

студентов получено пять факторных структур, описывающих направления отношений базовых убеждений и структур понятийного мышления в каждой группе.

Для студентов первой кластерной группы с низкими показателями сформированности понятийных структур и базовых убеждений характерны низкие значения сформированности семантических, категориальных и концептуальных способностей, а также низкий уровень убежденности в благо-склонности мира, осмысленности мира, низкое убеждение относительно собственной ценности. Характер взаимосвязей понятийных структур и базовых убеждений студентов в данной группе показывает, что общий уровень согласованности базовых убеждений, ментальной репрезентации успешности, произвольной формы контроля состояний своего индивидуального ресурса состоит в противоречии с произвольным контролем интеллектуального ресурса и способностью оперировать общностями приобретенного опыта. Данный факт подтверждает предположение о том, что для студентов со слабо сформированными понятийными структурами и базовыми убеждениями характерны противоречивые, неоднозначные связи. Студенты данной группы обладают характеристиками узкого диапазона эквивалентности («аналитичность»). Такие результаты свидетельствуют о более низких показателях произвольного и произвольного запоминания; о познавательной ригидности, о способности оперировать лучше точными, а не абстрактными понятийными структурами.

Для студентов второй кластерной группы со средненизкими показателями сформированности понятийных структур и базовых убеждений характерны противоречия между сформированностью понятийного опыта по отношению к своей успешности и самооценностью, осмысленностью мира. Данным студентам не хватает осведомленности о своих возможностях для формирования картины себя в «мире». Для них характерно понимание того, что должно быть, но не свойственно определение себя в данных условиях. Не высокая и не гармоничная сформированность понятийных структур и базовых убеждений, а также противоречивые связи между ними говорят о низкой степени интеграции интеллектуальных и личностных ресурсов. Эти факты характеризуют индивидуальный ресурс данных молодых людей как неустойчивый и не сформированный.

Третья кластерная группа отличается тем, что ее студенты демонстрируют средние показатели по сформированности семантических, кате-

гориальных и концептуальных способностей и базовых убеждений, характер связей данных структур в этой группе является самым гармоничным. Такой факт позволяет сделать вывод о том, у студентов со средними показателями происходит равномерная интеграция характеристик личностного и интеллектуального ресурсов, что является предиктором успешности становления данных студентов. Их понятийные способности и базовые убеждения образуют интегрированный индивидуальный ресурс личности, от степени сформированности которого (исходя из теоретических оснований) зависит общая успешность студентов и их дальнейшее становление.

Четвертая кластерная группа с интегративными признаками одаренности, при общей гармоничной структуре взаимосвязей понятийных способностей и базовых убеждений, отличается противоречием между уровнем произвольной категоризации и способностью оперировать множеством понятий. Такой факт на фоне высоких показателей сформированности всех переменных говорит о том, что данные студенты предъявляют завышенные требования к своему ресурсу, к своим возможностям. На наш взгляд, можно сделать вывод о том, что студенты с высокосформированными понятийными способностями и базовыми убеждениями более требовательны к себе, к обществу и миру в целом. Для гармоничного развития интеллектуально-личностного ресурса им необходимо расширение стандартных границ понятийного поля.

Пятая кластерная группа – самая малочисленная (6,3% студентов от всей выборки), но, тем не менее, представляющая наибольший интерес для дополнительного исследования. Это группа студентов с интегративными признаками одаренности – выдающимися показателями сформированности понятийных структур и базовых убеждений. В процессе факторного анализа суммарный процент дисперсии равен 100 %, что свидетельствует о достоверности полученных результатов. В результате вращения получена трехкомпонентная полная факторная структура (табл. 23).

Первый фактор (F1) образован показателями общего отношения к осмысленности мира, произвольной категоризации, степени обобщенности понятия (словесно-образный перевод понятия «успешность»). Эти студенты используют самостоятельно найденные родовые категории, называют их по-своему (авторски) на основе выделения существенного признака. При этом они осмысленно относятся к миру и строят образ своей успешности. Кроме того, в ключевой фактор вошел показатель категори-

ального обобщения с обратной направленностью, что является признаком инверсии диагностических результатов.

Таблица 23

Факторная структура взаимосвязей показателей семантических, категориальных, концептуальных способностей и базовых убеждений студентов пятой кластерной группы

Характеристики	Компонент		
	F1	F2	F3
КО	-0,67	0,65	0,36
ПС	-0,06	0,98	-0,16
НК	0,96	0,28	-0,08
КГС	-0,15	-0,97	0,18
ФП	-0,13	0,44	-0,89
СОП	0,98	-0,06	-0,17
БМ	0,63	0,69	0,36
ОМ	0,97	-0,05	0,23
ЦЯ	-0,13	0,10	0,99
Нагрузка (%)	41,4	75,8	100

Второй фактор (F2) включает прямонаправленные показатели общего отношения к благосклонности окружающего мира, понятийный синтез и обратный им показатель когнитивного состава понятия «успешность». В этом факторе так же, как и в первом, отражено своеобразие (инверсия) ресурса: при сформированности понятийного синтеза (как показатель высокого уровня концептуальных способностей), которому принадлежит ключевая (системообразующая) роль в системе ментальных ресурсов одаренного человека обнаружено снижение осведомленности о своей успешности.

Третий фактор (F3) образован разнонаправленными показателями понятийного опыта относительно стимула «успешность» и убежденности относительно собственной ценности, а также способности управления событиями. Можно предположить, что у студентов с высокой ценностью «Я» обнаруживаются недостатки понятийного опыта.

Результаты, полученные в ходе факторного анализа, позволяют говорить об особенностях взаимосвязей понятийных структур и базовых убеждений студентов данной группы. Кроме того, выделяются противоречия в соотношении понятия своей успешности с благосклонностью мира и ценностью «Я». Гипотетически данные противоречия свидетельствуют о том, что такие студенты представляют свой ресурс нестандартно, необычно. Более глубокая интеграция с личностными характеристиками, вероятно, дает им возможность отразить и соотнести свой ресурс и свои возможности с тем, что требуют стандартные ориентиры. Это обусловлено эффектом расщепления показателей: при очень высоких показателях понятийных структур выделен ряд специфических проявлений, связанных, в частности, с нарушением структурных связей. Можно предположить, что для развития потенциала таких студентов кроме общепринятых стандартов необходимы нестандартные условия (на это указывают в своих исследованиях Д. В. Ушаков, М. А. Холодная и другие).

Можно заключить, что изменение в структурах происходит после превышения результатов среднего уровня. Этот научный факт подтверждается феноменом «расщепления» (термин М. А. Холодной) интеллектуального ресурса: при очень высоких показателях интеллекта возможно расщепление на продуктивную (проявления интеллектуальной зрелости) и непродуктивную составляющие интеллектуального ресурса. При таком феномене возможны дефициты развития интеллектуального ресурса и недостаточная сформированность других его базовых составляющих. Таким образом, нами эмпирически продемонстрирована психологическая неоднозначность взаимосвязей понятийных структур и базовых убеждений студентов с учетом феноменов нелинейности, взаимообусловленности показателей, «расщепления» на продуктивную (проявления интеллектуальной зрелости) и непродуктивную составляющие интеллектуально-личностного ресурса студентов.

Раскрытие особенностей взаимосвязей в группе с очень высокими показателями понятийных структур и базовых убеждений позволяет создать интегрированное представление о некоторых особенностях интеллектуально-личностного ресурса студентов, в частности о диссинхронии когнитивного развития как своеобразии структуры интеллектуальных способностей одаренных [22]. В рамках структурно-динамической теории интеллекта на

материале теста WISC Д. Векслера объясняется, что коэффициент хроногенности положительно коррелирует с востребованностью способностей в среде. Авторы пришли к выводу, что одной из причин диссинхронии является взаимодействие интеллектуального потенциала и среды. Недостаточная востребованность способности средой в сочетании с большим вкладом субъектом когнитивного потенциала и ресурса приводят к диссинхронии когнитивного развития. Существует вероятность такого вывода и для студентов.

Выявленные факты инверсии и диссинхронии оказались не единичными в наших исследованиях. Приведем примеры таких результатов.

Например, анализ когнитивного состава концепта «успешность» в группе студентов с чрезмерно высокой мотивацией достижения успеха показал, что они используют достаточно большое количество категорий, но эти категории зачастую являются деструктивными, разрушающими целостность понятия (около 38 % студентов демонстрируют поверхностную модальность в описании концепта «успешность»). Данный результат подтверждает тот факт, что люди с чрезмерно высокой мотивацией достижения успеха характеризуются когнитивной простотой (оценивают понятия в поверхностных категориях «хороший/плохой», «нравится/не нравится», «да/нет» и т.п.) и некоторой интеллектуальной незрелостью. Этот факт, на наш взгляд, соотносится с исследованием высоких показателей рефлексии, при которых эффективность деятельности снижается.

Аналогичными оказались результаты по изучению познавательной позиции как признака ИЛР людей с разной мотивацией достижения успеха. Было обнаружено, что открытая познавательная позиция в большей степени характерна для студентов со средней мотивацией достижения успеха (такой результат был зафиксирован у 50 % студентов данной группы) при наличии достоверных различий со студентами других групп ($\varphi^*_{эмп} = 2,991$, $p \leq 0,01$). В меньшей степени открытая познавательная позиция проявляется у людей с чрезмерно высокой мотивацией достижения (она встречается только у 12,5 %).

Не менее интересным оказались результаты по наличию у студентов закрытой познавательной позиции, процентная представленность которой прямо пропорциональна уровню мотивации, т.е. самая низкая представленность людей с закрытой познавательной позицией (всего 7,2 %) оказалась в

группе со средней мотивацией достижения, а самая высокая (25 % респондентов) – в группе с чрезмерно высокой мотивацией достижения ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,792$; $p \leq 0,05$), однако при отсутствии достоверно значимых различий с группой с умеренно высокой МДУ. Так, студенты с чрезмерно высокой мотивацией достижения успеха демонстрируют высокую частотность субъективированных и фактических вопросов (до 70 %), а также такие варианты ответов как «все, что мне нужно знать, я уже знаю». Такой результат подтверждает «поверхностность» когнитивных возможностей этих студентов, их невысокий уровень самоанализа и рефлексивности, они активно нацелены на успех как внешний объективированный предмет при отсутствии склонности к анализу и самоанализу действий, результата, последствий ситуации и т.п.

Эффект расщепления обнаружен и в результатах учебной успешности как интегративной категории собственной эффективности студентов.

Расщепление результатов учебной успешности во взаимосвязи с ментально-репрезентативными характеристиками студентов

Это исследование обусловлено чрезвычайной актуальностью успешности, включающей учебную успешность современных студентов. Актуализация успешности в учебно-профессиональной деятельности становится важным маркером для работодателей с точки зрения предпочтения именно тех студентов, кто имел высокие академические достижения [255]. В связи с этим основными переменными данного исследования стали учебная успешность студентов и ее предикторы, представленные ментальными репрезентациями.

Теоретически определено, что кристаллизующим основанием, обеспечивающим реальную и потенциальную успешность, могут стать ментальные репрезентации. От того, какой образ, какое представление, какая ментальная репрезентация успешности сложилась, во многом зависит успешность субъекта в различных сферах деятельности. Особый интерес представляют такие проявления ментальных репрезентаций, как принятие имплицитных теорий интеллекта и личности, мотивация достижения успеха, представления о собственном «Я», самооценка метакогнитивных знаний и собственной успешности. Таким образом, настоящее исследование направлено на изучение ментальных репрезентаций (субъективной формы «видения» происходящего) как предиктора учебной успешности студентов.

На основе проведенного контент-анализа было выдвинуто предположение о том, что будет обнаружено многомерное влияние характеристик ментальных репрезентаций на учебную успешность студентов.

Соответственно основными задачами исследования стало: выявление кластерных групп в соответствии с показателями ментальных репрезентаций и учебной успешности студентов; определение влияния (регрессионный анализ) характеристик ментальных репрезентаций на учебную успешность студентов и их взаимосвязь; анализ особенностей ментальных репрезентаций как предикторов учебной успешности студентов различных кластерных групп.

Выборка: 212 студентов ЮФУ (средний возраст – 18 лет).

Дизайн исследования – дедуктивно-корреляционный, включающий кластерный анализ для определения групп, множественный регрессионный и сравнительный анализ результатов (Н Краскела – Уоллиса).

С целью выявления показателей ментальных репрезентаций и учебной успешности были использованы следующие методы и методики: анкета студента с данными об успеваемости (была направлена на сбор биографических данных и самоотчета студентов о своей успеваемости), опросник имплицитных теорий (ИТ) (Dweck, модификация Смирнова) (для изучения показателей по шкалам: принятие теории «наращиваемого» интеллекта, принятие теории «обогащаемой» личности, принятие целей обучения, самооценка обучения); опросник мотивации достижения успеха студентов в вузе (Пакулина) (для изучения показателей: экстериоризация успеха, интериоризация успеха); личностный дифференциал (вариант «Я сам») (Бажин, Эткинд) (с целью получения информации по шкалам: фактор «Оценка», фактор «Сила», фактор «Активность»); шкала самооценки успеха и удовлетворенности жизнью (модификация Дембо – Рубинштейн) для изучения показателей самооценки актуальной субъективной успешности, самооценки идеальной субъективной успешности, показатель самооценки потенциальной успешности при субъективной оценке своих возможностей; методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности [80] с целью изучения шкал: метакогнитивные знания, метакогнитивная активность.

В качестве показателей успешности обучения студентов использовались показатели рейтинга как комплексной оценки их учебной успешности.

В вузе используется система рейтинга (она доступна для сотрудников и администрации университета), когда отслеживаются показатели успеваемости студента в течение семестра по каждому предмету в баллах от 0 до 100. Соответственно, каждому студенту присваивается ранг академической успеваемости на основе среднего балла. Характеристики ментальных репрезентаций и успеваемости студентов представлены в табл. 24.

Таблица 24

Характеристики ментальных репрезентаций и успеваемости студентов

(VAR)	Независимые переменные	(VAR)	Независимые переменные
1.	Метакогнитивные знания	9.	Показатель самооценки актуальной субъективной успешности
2.	Метакогнитивная активность	10.	Показатель самооценки идеальной субъективной успешности
3.	Принятие теории «наращиваемого» интеллекта	11.	Показатель самооценки потенциальной успешности при субъективной оценке своих возможностей
4.	Принятие теории «обогащаемой» личности	12.	Фактор «Оценка» (Я сам)
5.	Принятие целей обучения	13.	Фактор «Сила» (Я сам)
6.	Самооценка обучения	14.	Фактор «Активность» (Я сам)
7.	Экстериоризация успеха	15.	Успеваемость (рейтинговый показатель)
8.	Интерииоризация успеха		

В процессе кластеризации определены три группы.

1–26 человек (12,26 %) – все с низкими показателями успеваемости «Слабоуспевающие» (по рейтингу – 67 баллов).

2–152 человека (71,70 %) – «Высокоуспевающие: актуально и потенциально» (85 баллов). Значимо доминируют средняя (42,1 %) и высокая (50 %) успеваемости.

3–34 человека (16,04 %) – «Условно среднеуспевающие» (средний балл – 73). Состав: неудовлетворительно успевают 17,6 %; удовлетворительно – 14,7 %, хорошо – 35,3 % и высокоуспевающие – 32,4 %.

В 1-й группе («Слабоуспевающие») при низкой успеваемости доминируют более низкие по выраженности показатели отдельных характеристик

ментальных репрезентаций. При этом по таким характеристикам, как «принятие теории «наращиваемого» интеллекта», «принятие теории «обогащаемой» личности», «принятие целей обучения» и «экстериоризация успеха» у студентов данной группы обнаруживаются более высокие показатели в сравнение с другими группами. Эта группа по показателям ментальных репрезентаций более схожа с группой «Условно среднеуспевающие».

Группа 2 «Высокоуспевающие: актуально и потенциально» отличается от двух предыдущих групп тем, что при значимом доминировании студентов с высокой и средней успеваемостью она выделяется большим количеством показателей характеристик ментальных репрезентаций средней выраженности и с тенденцией к высокой степени выраженности. И лишь по двум переменным («принятие целей обучения» и «показатель самооценки идеальной субъективной успешности») в ней обнаружены наименьшие показатели в сравнение с другими группами.

В 3-й группе («Условно среднеуспевающие») при наличии студентов разного уровня успеваемости также доминируют более низкие по выраженности показатели по ряду характеристик ментальных репрезентаций в сравнение с другими группами. При этом по трем переменным («показатель самооценки актуальной субъективной успешности», «фактор «Сила» (Я сам)», «фактор «Оценка» (Я сам)») у них обнаружены более высокие показатели в сравнении с другими группами.

По результатам первого этапа исследования можно заключить, что в группах «Высокоуспевающие: актуально и потенциально» (2 гр.) и «Условно среднеуспевающие» (3 гр.) при наличии высоких показателей характеристик ментальных репрезентаций наблюдается эффект расщепления или разделения количественных показателей успеваемости на противоположные субполосы.

То есть наблюдаются абсолютно противоположные показатели успеваемости при достаточно высоких количественных показателях характеристик ментальных репрезентаций.

В группе 1 «Слабоуспевающие» наблюдается обратная картина. В качестве меры расщепления показателей ментальных репрезентаций стал низкий показатель успеваемости, при котором показатели характеристик ментальных репрезентаций выражены на низком, среднем и высоком уровнях. Исходя из современных исследований (Холодная М. А., 2020) показа-

тели интеллекта, в том числе ментальных репрезентаций, независимо от их величины, могут быть сопряжены как с высокой, так и низкой продуктивностью учебной деятельности студентов. Соответственно высокие, средние и низкие показатели успешности и ее ментальных репрезентаций «расщепляются» на разные области в зависимости от лежащей в их основе продуктивных либо непродуктивных составляющих.

На втором этапе эмпирического исследования в процессе определения предикторов разной успеваемости в группах (посредством регрессионного анализа) обнаружена состоятельность регрессий и получена сводка для регрессионных моделей (табл. 25–27).

В качестве предикторов успеваемости в группах определяются все использованные переменные, но в разной иерархической последовательности, что подтверждается значимыми различиями.

Для выявленных кластерных групп обнаружены достоверные различия по показателям успеваемость ($H = 55,5059$, $p \leq 0,000$); самооценка обучения ($H = 9,5125$, $p \leq 0,0086$) как самопрезентация интеллектуальной успешности, выступающая предиктором учебной успеваемости; принятие теории «обогащаемой» личности ($H = 6,948$, $p \leq 0,009$).

Анализируя содержание регрессионных моделей, отметим, что иерархически самый первый предиктор во всех группах – «Фактор «Активность» (Я сам)» с примерно одинаковыми значениями (1 гр. – 26,6; 2 гр. – 25,8; 3 гр. – 25,8).

В каждой группе он включен в плеяду с разными иерархически доминирующими переменными и с высокой степенью вероятности является отражением активности, включенности молодых людей в процесс жизни, что характерно для данного возрастного периода.

В группе 1 предиктор «Фактор «Активность» (Я сам)» (VAR 14) образует иерархически значимый комплекс с предикторами: «Фактор «Сила» (Я сам)» (VAR 13) (28,15), «Показатель самооценки идеальной субъективной успешности» (VAR 10) – наибольший показатель среди групп (9,19); «Метакогнитивная активность» (VAR 2) (8,88) (табл. 25).

Анализ комплекса предикторов в группе «Слабоуспевающих» (группа 1) позволяет заключить, что студенты данной группы при наличии признаков сильного звена своего интеллектуального ресурса (возможность ориентироваться на процесс учения и мастерство, возможность объектив-

ной оценки интеллекта, возможности превращения внутреннего психического действия во внешнее действие), используют его в минимальной степени в учебной деятельности.

Таблица 25

Показатели регрессии в кластерной группе 1 «Слабоуспевающие»

ANOVA				
Модель	Сумма квадратов	Степени свободы	F	p
Регрессия	12,82	14	3,96	0,01
а. Зависимая переменная: 15				
б. Предикторы: константа = 31,84; характеристики и β -коэффициенты по каждой переменной: VAR 14 ($\beta = 0,67$), VAR 13 ($\beta = 0,66$), VAR 10 ($\beta = 0,64$), VAR 2 ($\beta = 0,63$), VAR 8 ($\beta = -0,88$), VAR 3 ($\beta = 0,60$), VAR 6 ($\beta = 0,53$), VAR 12 ($\beta = 0,51$), VAR 11 ($\beta = 0,50$), VAR 1 ($\beta = 0,47$), VAR 5 ($\beta = 0,45$), VAR 9 ($\beta = -0,52$), VAR 4 ($\beta = 0,33$), VAR 7 ($\beta = 0,30$)				

Возникает парадокс в использовании студентами своего ресурса: с одной стороны, они демонстрируют большую (в сравнении с другими) устойчивость и веру в свое развитие, выраженность мотивации достижения, с другой – склонны считать себя (ситуативно) неуспешными, неустойчивы в выборе и использовании эффективных метастратегий обучения, навыков саморегуляции и нерациональны в использовании учебного времени. Другими словами, возникает противоречие между имплицитным характером оценки своих усилий и существующим метакогнитивным ресурсом. То есть можно предположить, что взаимосвязь низких метаэпистемических и имплицитных стремлений к «обогащению» своей личности, затрудняют переход собственного действия из внутреннего во внешний план. В этой группе наблюдается явление инверсии, когда при высоких когнитивных показателях может наблюдаться сбой в других (не когнитивных), когда при наличии знаний страдает процессуальная сторона деятельности.

В группе 2 предиктор «Фактор «Активность» (Я сам)» (VAR14) образует иерархически значимый комплекс с предикторами «Интерииоризация успеха» (VAR 8), «Показатель самооценки актуальной субъективной успешности» (VAR 9), «Принятие теории «наращиваемого» интеллекта» (VAR 3) (табл. 26).

**Показатели регрессии в кластерной группе 2 «Высокоуспевающие:
актуально и потенциально»**

ANOVA				
Модель	Сумма квадратов	Степени свободы	F	p
Регрессия	1870,12	14	2,49	0,00
а. Зависимая переменная: 15				
б. Предикторы: константа = 33,48; характеристики: и β коэффициенты по каждой переменной: VAR 14 ($\beta = 0,72$), VAR 8 ($\beta = 0,70$), VAR 9 ($\beta = 0,67$), VAR 3 ($\beta = 0,65$), VAR 2 ($\beta = 0,62$), VAR 12 ($\beta = 0,60$), VAR 13 ($\beta = 0,56$), VAR 10 ($\beta = 0,55$), VAR 6 ($\beta = -0,55$), VAR 7 ($\beta = 0,52$), VAR 5 ($\beta = 0,50$), VAR 11 ($\beta = -0,48$), VAR 4 ($\beta = 0,45$), VAR 1 ($\beta = 0,41$)				

Обнаруженные достоверные различия в показателе выраженности интериоризации успеха для студентов 2-й группы (высокоуспевающие) проявляются в таком понимании успеха, который присваивается личности и ее личностным достижениям и воспринимается как результат собственной деятельности, как особое психическое состояние, как преодоление препятствий и призвание. При этом интересно отметить, что студенты данной группы чаще, чем другие отмечают, что успех для них – это в том числе положительный результат в учебе и работе. При этом показатели по шкалам «Принятие целей обучения», «Принятие теории «обогащаемой» личности», «Метакогнитивные знания» в данной группе ниже, чем в двух других. Поэтому более логично, что студенты данной группы их используют в меньшей степени в учебной деятельности. Необходимо отметить, что согласно метакогнитивной теории, существует различие между метакогнитивным знанием человека как представлением о собственном мышлении и стратегиями как фактором метакогнитивной активности, которая в данной группе имеет тенденцию к увеличению в сравнении с другими группами. То есть высокоуспевающие студенты в большей степени могут переключиться с контентного фокуса (с результата) на метакогнитивный способ обработки информации, что будет способствовать развитию нового осознания их когнитивных процессов.

В кластерной группе 3 предиктор «Фактор «Активность» (Я сам)» (VAR 14) образует иерархически значимый комплекс с предикторами

«Метакогнитивные знания» (VAR 1), «Принятие теории «обогащаемой» личности» (VAR 4), «Показатель самооценки актуальной субъективной успешности» (VAR 9) (табл. 27).

Таблица 27

Показатели регрессии в кластерной группе 3 «Условно среднеуспевающие»

ANOVA				
Модель	Сумма квадратов	Степени свободы	F	Значимость р
Регрессия	10507,99	14	2,53	0,03
а. Зависимая переменная: 15				
б. Предикторы: константа = 0; характеристики и β коэффициенты по каждой переменной: VAR 14 ($\beta = 0,94$), VAR 1 ($\beta = 0,93$), VAR 4 ($\beta = 0,89$), VAR9 ($\beta = 0,87$), VAR 13 ($\beta = 0,86$), VAR 10 ($\beta = 0,77$), VAR 6 ($\beta = 0,59$), VAR 8 ($\beta = 0,57$), VAR 12 ($\beta = 0,55$), VAR 2 ($\beta = 0,55$), VAR 11 ($\beta = 0,53$), VAR 5 ($\beta = 0,51$), VAR 7 ($\beta = 0,49$), VAR 3 ($\beta = -0,49$)				

Наименьшая выраженность показателя принятия имплицитной теории обогащаемой личности у студентов «условно среднеуспевающих» характеризует их как людей, которые затрудняются в оценке своих усилий в обучении, со слабо выраженной мотивацией достижения, недостаточно развитыми учебно-познавательными мотивами и мотивами творческой самореализации. Можно сказать, что они недостаточно работают над собой, над изменением своих личностных характеристик. Их отличает наиболее низкий показатель самооценки потенциальной успешности при субъективной оценке своих возможностей, можно сказать, что они недооценивают свои возможности, так как у них не сформирована метакогнитивная осведомленность о своих возможностях.

Таким образом, обнаружен эффект инверсии, когда при отдельных высоко развитых показателях (принятие теории обогащаемого интеллекта и личности, целей обучения и веры в собственную потенциальную успешность) ментальных репрезентаций наблюдается низкое качество обучения и сложности реализации имеющегося ресурса.

Своеобразие эффекта инверсии отражено и в эффекте экстериоризации, при котором со снижением показателя успешности обучения наблюдается рост экстериоризации успеха, когда более важными становятся внешние атрибуты успеха и успешности: высокий материальный уровень

жизни, высокая статусная позиция в системе социальных связей (признание, власть и т.п.).

Инверсионным примером является и выявленный нами эффект амбивалентности: с одной стороны, студенты недостаточно работают над собой и своими личностными качествами, они не уверены в том, что личность человека не имеет предела в своем развитии; с другой – верят в интеллектуальное развитие и «приращение» интеллекта в ходе обучения.

Таким образом, обнаружено неоднозначное влияние характеристик ментальных репрезентаций на учебную успешность студентов, что особенно характерно для студентов с низкой успеваемостью. Обнаруженные эффекты отражают многомерность влияния ментальных репрезентаций как предикторов на успешность обучения. В связи с этим требуется дополнительное расширенное исследование, в частности разработка идеализированных (*idealized cognitive*) и актуализированных когнитивных моделей успешности.

Обобщая полученные результаты, можно сказать, что изучение в аспекте дифференциации, интеграции признаков одаренности в структуре интеллектуальных и личностных ресурсов студентов как успешных представителей современного общества, открывает новые перспективы изучения закономерных взаимосвязей, инверсий и расщепления результатов.

Таким образом эмпирический анализ результатов позволяет сделать следующие выводы. В процессе эмпирического исследования признаков одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса были использованы принципы комплексного и сравнительного подходов, а также интегративный принцип о единстве и неделимости взаимосвязей характеристик компонентов.

Исходя из содержания типов одаренности на уровне проявления (потенциальной, актуальной), на уровне способностей к эффективному и активному использованию своих ресурсов («культурной одаренности»), на уровне значимости достижений (компетентности и успешности), на уровне инвариантных функций *soft-skills* (позиционная, адаптационная, адаптационная) была осуществлена попытка определения признаков одаренности в инструментальном, мотивационном и интегральном аспектах.

Признаки одаренности рассматривались в инструментальном, мотивационном и интегральном аспектах взаимосвязи характеристик когнитивно-смыслового (в том числе креативности, способностей концептуализации,

эмоциональных и других характеристик); регулятивного компонента мета-системного уровня; интенционального компонента (мотивация достижения, сформированность ментальных репрезентаций и другие).

При изучении инструментального аспекта одаренности в структуре взаимосвязи компонентов интеллектуально-личностного ресурса было получено:

– *в структуре интеграции когнитивно-смыслового и интенционального компонентов ИЛР* результаты толерантности к неопределённости во взаимосвязи с социальным интеллектом выявлены на таком уровне, который позволяет говорить о наличии таких признаков творческой и общей одаренности, как поиск нового (авторского), оригинального решения вопросов или проблем в разных аспектах; самостоятельность, гибкость, открытость опыту, склонность к риску, любознательность, способность справляться с решением вопросов и задач;

– *в структуре интеграции когнитивно-смыслового и регулятивного компонентов ИЛР* выявлена выраженная когнитивная осмысленность, высокая ответственность в сочетании с положительной эмоциональной модальностью как признаков одаренности;

– *в структуре интеграции интенционального и регулятивного компонентов ИЛР* результаты толерантности к неопределенности в сочетании с выбором копинг-стратегий и жизнестойкости расширяют спектр признаков одаренности (таких, как вера в собственные ресурсы, способность к преодолению трудностей и др.). Доминирующий выбор когнитивных адаптивных и эмоционально-адаптивных копинг стратегий (у молодых людей со склонностью к толерантности к неопределенности) свидетельствуют о наличии установки собственной ценности, оптимизма, готовности не сдаваться, действовать самостоятельно, высокой жизнестойкости, выраженной вовлеченности и готовности преодолевать трудные жизненные ситуации. Эти результаты свидетельствуют о наличии признаков успешности, эффективности в различных сферах жизнедеятельности и развивающейся компетентности – одаренности.

При изучении мотивационного аспекта одаренности в структуре взаимосвязи компонентов интеллектуально-личностного ресурса были изучены признаки интеграции когнитивно-смыслового и интенционального компонентов ИЛР и получены результаты о ментальных репрезентациях счастья во взаимосвязи с осмысленностью жизни. Ментальные репрезента-

ции счастья являются показателем, с большой вероятностью значимого прогноза благополучия, развития компетентности и успешности, т.е. признаков одаренности субъекта. Такой вывод, прежде всего, касается людей с высоким уровнем осмысленности жизни. Они убеждены в своем настоящем, прошлом и будущем, дают положительные оценки развитию своего потенциала (улучшению какой-либо «западающей» сферы деятельности), новым достижениям.

В структуре интеграции когнитивно-смыслового и регулятивного компонентов ИЛР результаты взаимосвязи самоотношения (элемент когнитивно-смыслового компонента ИЛР) и удовлетворенности жизнью (элемент регулятивного компонента) отражают признаки одаренности в соответствии с моделью Д. Фельдхьюсена: благоприятное самоотношение, позитивная самооценка, вера в свои силы и способности, в заинтересованность собою другими; осознанность в выборе ориентиров развития и способность реализовывать большинство поставленных задач. Также обнаруживаются признаки одаренности в соответствии с моделями А. Таннебаума и К. Хеллера, где подчеркивается значимость и необходимость внешних условий при развитии одаренности. В качестве результатов взаимосвязи благополучия (субъективного, психологического) и саморегуляции (регулятивный компонент ИЛР) определены увлеченность задачей (настойчивость намерений) и открытость новому опыту как признаки интеллектуальной одаренности на уровне потенциала развития и устремленности.

В структуре интеграции когнитивно-смыслового и регулятивного компонентов ИЛР результаты взаимосвязи высокой мотивации достижения успеха (элемент интенционального компонента ИЛР) и субъективного качества жизни (элемент регулятивного компонента) отражают большой потенциал молодых людей в аспекте успешности, благополучия, субъективного качества жизни, готовности обосновывать и отстаивать свою позицию, авторство жизни.

При изучении интегративного аспекта одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса был использован интегративный подход (Н. С. Лейтес, В. Д. Шадриков и др.), ориентирующий не просто на изучение взаимосвязей компонентных характеристик, а тех характеристик, которые в своем развитии достигают его кристаллизованного центра. К таким характеристикам относятся: креативность уровня выше среднего и высокого; развитое понятийное мышление и понятийные способности; разви-

тые интеллектуально-творческие структуры; ментальные репрезентации как прогностический показатель и вектор достижений личности; стилевые структуры и продуктивные устойчивые способы переработки информации; открытая познавательная позиция как готовность воспринимать необычную информацию, открытость опыту, децентрализованность; развитый эмоциональный интеллект; базовые убеждения как совокупность иерархически организованных когнитивно-эмоциональных имплицитных мнений, суждений, знаний; успешность как интегративная категория собственной эффективности и другие.

При изучении взаимосвязи понятийных способностей и эмоционального интеллекта в интегративном аспекте одаренности в процессе кластеризации была определена группа студентов с достаточно развитыми концептуальными способностями. Они свободно выдвигают идеи и гипотезы, оценивают, прогнозируют, создают новое, т.е. у них сформирована генеративно-порождающая инвариантная функция soft-skills – способность к постоянному саморазвитию и совершенствованию. Посредством развитого у них эмоционального интеллекта как составной части soft-skills реализуется регулятивная инвариантная функция влияния на разные компетенции. И развитые понятийные способности, и эмоциональный интеллект достигают кристаллизованного центра ИЛР и наделены ресурсной функцией всех его компонентов. Их факторная структура включает продуктивную интегративную когнитивно-эмоционально-регулятивную триаду, категориально-концептуальный блок интеллектуального ресурса, которые в совокупности можно охарактеризовать как платформу одаренности (В. Д. Шадриков), качественный ресурс достижения успеха, компетентности и наличия признаков одаренности.

Кроме того, при изучении взаимосвязи ментальных репрезентаций успешности и мотивации достижения определены интегративные признаки одаренности у современных студентов. В соответствии с контент-аналитической и статистической методологией исследования обнаружены прямые взаимосвязи сложности, целостности когнитивного образа успешности и мотивации достижения как еще один интегрированный качественный ресурс компетентности и признаков одаренности.

С позиций стилевого подхода также получены результаты, характеризующие интегрированный ресурс из кристаллизованного центра ИЛР у студентов с высокой сформированностью ментальных репрезентаций

успешности и продуктивных стилевых структур: сформированность стилей полнезависимости, абстрактной концептуализации, самоконтроля и принятия ответственности. Их совокупность является частью функционального метасистемного качества как признака одаренных студентов – и компетентных, и интеллектуально развитых, и креативных.

При изучении интеллектуально-творческих структур студентов в аспекте интегративных признаков одаренности выявлено, что наличие у студентов высокого уровня творчества в интеграции с дополнительными условиями его развития обуславливает формирование открытой познавательной позиции, гибкости, толерантности к неопределенности как интегрированного комплекса признаков одаренности. Совокупность перечисленных результатов по своему содержанию, на наш взгляд, согласуется с содержанием успешного интеллекта как ресурса одаренных обучающихся: способность достигать успеха в социальной жизни за счет индивидуальных ресурсов; сформированность аналитического, творческого, практического интеллекта; способность успешно анализировать, интерпретировать, оценивать идеи (качество и содержание), способность успешно решать проблемы и др.

Интеграция интеллектуально-личностного ресурса, развитие компетентности и одаренности прогнозируемы при высоком интеллекте и успешности в целом. Таким образом, изучая содержание интеллектуально-личностного ресурса были выделены разные формы индивидуального ресурса, дескрипторы успешности, компетентности, которые способствуют достижению субъектом незаурядных результатов деятельности с учетом разных аспектов одаренности (инструментального, мотивационного, интегративного).

При этом в проведенных эмпирических исследованиях выявлены неоднозначные факты: эффекты инверсии и диссинхронии, требующие дальнейшего изучения:

- при достаточно высоком потенциале возникают эффекты «неуспешного интеллекта» (*авторское понятие*): уровневые недостатки сформированности отдельных элементов;
- неоднозначность взаимосвязей, «расщепление» результатов на продуктивную (проявления интеллектуальной зрелости) и непродуктивные составляющие интеллектуально-личностного ресурса студентов.

Соответственно, остаются открытыми вопросы: достигает ли взаимосвязь характеристик ИЛР ее высшей степени – интеграции; насколько такой факт значим, закономерен или случаен; какова вероятность деформации интеллектуально-личностного ресурса студентов в процессе развития компетентности, одаренности и достижения успешности? Данные вопросы открывают перспективы исследования интеграции интеллектуально-личностного ресурса как основы одаренности, успешности и компетентности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Идея изучения признаков одаренности в структуре интеллектуально-личностного ресурса обусловлена возможностями достижения на его основе более высоких, незаурядных результатов, так как интегративный уровень интеллектуальных и личностных ресурсов является предиктором развития потенциала, компетентности и успешности субъекта.

Теоретически обусловлена систематизация признаков одаренности в компонентной структуре интеллектуально-личностного ресурса в аспекте преобразования способности в одаренность посредством взаимосвязей таких функциональных и операционных элементов, как опыт, мотивация деятельности, принятие решений, способность программирования деятельности и др. В результате их взаимовлияния формируется платформа перехода способностей на более качественно высокий уровень в аспектах развивающейся способности и компетентности; рационального использования своих ресурсов; совершенствования психологических функций; новых и эффективных способов мышления и как следствие – проявление актуальной и «культурной» одарённости.

В соответствии с современными требованиями к развитию молодежи целесообразен акцент на интегративном аспекте признаков одаренности: формирования инвариантных функций soft-skills (компенсаторной, адаптационной, позиционной, регулятивной, генеративно-порождающей) как базовых детерминант деятельности и развивающейся компетентности.

Таким образом, индивидуальная совокупность особых интегративных свойств обусловлена уникальностью индивидуального интеллектуально-личностного ресурса, который теоретически соотносится с индивидуальным профилем потенциальной (или актуальной) одаренности и индивидуальной успешностью. Эти три категории индивидуальных характеристик, на наш взгляд, и есть та уникальная «особость» (А. В. Карпов) как ресурс и эффект достижения незаурядных результатов деятельности.

Теоретические выводы стали основанием для эмпирической проверки фактов о сфорсированности и своеобразии интеллектуально-личностного ресурса как эффекта сочетания в нем разных признаков одаренности. Многолетние эмпирические результаты позволили структурировать эмпирические результаты по аспектам одаренности: инструментальному, мотивационному и интегральному.

В связи с этим выявлены признаки одаренности в структурах интеграции компонентов ИЛР: поиск нового оригинального решения вопросов или проблем; самостоятельность, гибкость, открытость опыту, склонность к риску, любознательность, увлеченность задачей; выраженная когнитивная осмысленность, высокая ответственность в сочетании с положительной эмоциональной модальностью; толерантность к неопределенности в сочетании с жизнестойкостью и выбором конструктивных копинг-стратегий; сформированность ментальных репрезентаций, удовлетворенность жизнью, благоприятное самоотношение, позитивная самооценка, вера в свои силы и способности, осознанность в выборе ориентиров развития; готовность обосновывать и отстаивать свою позицию, авторство жизни.

Интегративный аспект одаренности позволил не только изучить ее признаки во взаимосвязях компонентов ИЛР, но и попытаться проанализировать характеристики его кристаллизованного центра: креативность уровня выше среднего и высокого; развитое понятийное мышление и понятийные способности; развитые интеллектуально-творческие структуры; ментальные репрезентации как прогностический показатель и вектор достижений личности; стилевые структуры и продуктивные устойчивые способы переработки информации; субъективный контроль как фактор концептуализации в различных жизненных ситуациях; открытая познавательная позиция как готовность воспринимать необычную информацию, открытость опыту, децентрированность; развитый эмоциональный интеллект; успешность как интегративная категория собственной эффективности и другие.

В исследовании выявлены неоднозначные факты (эффекты инверсии и диссинхронии) как недостаточно решенные и дискуссионные вопросы, которые создают перспективу исследования для уточнения проблемы компетентности, одаренности и успешности личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абульханова, К. А.* Время личности и время жизни [Текст] / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – Санкт-Петербург : Алетей, 2001. – 304 с.
2. *Аверин, В. А.* Интегративный подход и принципы психологии развития человека [Текст] / В. А. Аверин // Психология человека в образовании. – 2019. – Т. 1, № 3. – С. 240–248. DOI 10.33910/2686-9527.
3. *Акименко, А. К.* Взаимосвязь стратегий совладающего поведения и социально-психологических характеристик личности [Электронный ресурс] / А. К. Акименко // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-strategiy-sovladayuschego-povedeniya-i-sotsialno-psihologicheskikh-harakteristik-lichnosti/pdf>.
4. *Александров, Ю. И.* Теория функциональных систем в психологии [Текст] / Ю. И. Александров, В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1998. – Т. 10, № 6. – С. 4–19.
5. *Андреева, И. Н.* Структура и типология эмоционального интеллекта [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / И. Н. Андреева. – Минск, 2017. – 46 с.
6. *Андросенко, М. Э.* Гендерные особенности социальных представлений об успешности [Текст] / М. Э. Андросенко // Мир психологии. – 2013. – № 2. – С. 240–246.
7. *Артемова, Я. В.* О взаимосвязи когнитивных факторов и экзистенциальных оснований личности в психологической науке: открытия и проблемы [Текст] / Я. В. Артемова, О. А. Лежнина // Человеческий капитал. – 2016. – № 9 (93). – С. 74–79.
8. *Бабаева, А. В.* Классификация позитивной девиации и ее проявления [Текст] / А. В. Бабаева, Н. А. Попова и др. // Научно-исследовательские публикации. – 2013. – № 3. – С. 58–63.
9. *Бабаева, Ю. Д.* Современные тенденции в исследовании одаренности [Текст] / Ю. Д. Бабаева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2008. – № 2. – С. 154–165.
10. *Багандова, Г. Х.* Исследование влияния уровня тревожности личности на успешность учебной деятельности школьников в отечествен-

- ной психологии [Текст] / Г. Х. Багандова, Л. А. Ибрагимова, А. Э. Шамхалова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2018. – Т. 12, № 4. – С. 5–9. DOI 10.31161/1995-0659-2018-12-4-5-9.
11. *Баканов, А. С.* Когнитивно-стилевые детерминанты успешности профессиональной деятельности [Текст] / А. С. Баканов, М. Е. Зеленова // Социальная психология и общество. – 2015. – Т. 6, № 2. – С. 61–75.
 12. *Беляева, Т. Б.* Взаимосвязь психологического благополучия с базисными убеждениями старшеклассников [Текст] / Т. Б. Беляева, М. В. Кёппель // Материалы конференции «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании»: Издательство Новгородского государственного университет им. Ярослава Мудрого, 2018. – № 1–1. – С. 158–166.
 13. *Богомаз, С. А.* Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья [Текст] / С. А. Богомаз // Материалы научно-практических конгрессов IV Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России», 2008. – Т. 2. – С. 24–27.
 14. *Богоявленская, Д. Б.* Одаренность: природа и диагностика [Текст] / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская. – Москва : АНО «ЦНПРО», 2013.
 15. *Борзяк, М. В.* Особенности интеллектуально-творческих структур студентов разной профессиональной направленности: диагностический аспект [Текст] / М. В. Борзяк // Педагогическая диагностика: история, теория, современность: материалы Международной научно-практической конференции ; отв. ред. О. А. Кочергина [Электронный ресурс]. – Ростов-на-Дону : Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2021. – С. 19–21.
 16. *Бородина, В. Н.* Современные подходы к проблеме одаренности [Текст] / В. Н. Бородина, Е. В. Соломатин // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – С. 31–33.
 17. *Бочарова, Н. Б.* Познавательный интерес как средство активизации творческой деятельности [Текст] / Н. Б. Бочарова // Изобретательство. – 2011. – Т. 11, № 2. – С. 15–20. – EDN LBFDCN.

18. *Броневи́ч, А. Б.* Педагогическая психология [Электронный ресурс] / А. Б. Броневи́ч. – URL: http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/6.html.
19. *Будаева, Е. С.* Самореализация человека в разных сферах жизнедеятельности: факторы успешности [Текст] / Е. С. Будаева, В. А. Толочек // Организационная психология и психология труда. – 2019. – Т. 4, № 2. – С. 184–202.
20. *Будакова, А. В.* Различия в показателях личностного потенциала у высокоинтеллектуальных студентов [Текст] / А. В. Будакова, В. В. Мацута // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 6 (34). – С. 17–30. DOI 10.15293/2226-3365.1606.02.
21. *Буйлова, Н. Л.* Анализ рабочей концепции одаренности [Электронный ресурс] / Н. Л. Буйлова // Молодой ученый. – 2020. – № 9 (299). – С. 156–157. – URL: <https://moluch.ru/archive/299/67817/> (дата обращения: 11.06.2023).
22. *Валуева, Е. А.* Дисинхрония когнитивного развития у интеллектуально одаренных детей: структурно-динамический подход [Текст] / Е. А. Валуева, А. А. Григорьев, Д. В. Ушаков // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36, № 5. – С. 55–63.
23. *Василевская, Е. Ю.* Возможные «Я» и академическая мотивация у российских и американских студентов университета [Текст] / Е. Ю. Василевская, О. Н. Молчанова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – № 18 (2). – С. 352–365. DOI 10.17323/1813-8918-2021-2-352-365.
24. *Веденева, Е. В.* Особенности когнитивной сферы студентов с личностной беспомощностью и самостоятельностью, их влияние на успешность деятельности и роль в образовательном процессе [Текст] / Е. В. Веденева // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 41 (300). – С. 87–93.
25. *Верейкина, С. Н.* О критериях успешности, успешной социализации и киберсоциализации личности [Текст] / С. Н. Верейкина // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 1–1. – С. 81–87.
26. *Вирченко, В. В.* Взаимосвязь интеллекта и творчества креативных и некреативных студентов: диагностический аспект [Текст] /

- В. В. Вирченко // Педагогическая диагностика: история, теория, современность. Материалы Международной научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского государственного экономического университета «РИНХ», 2021. – С. 46–49.
27. *Вихрева, А. А.* Креативность и гениальность как проблема: социологический подход [Электронный ресурс] / А. А. Вихрева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 3141–3145. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970955.htm>.
28. *Владыкина, С. А.* Различные подходы к понятию «познавательный интерес» [Текст] / С. А. Владыкина // Вестник педагогического опыта. – 2022. – № 53. – С. 86–91. – EDN НМКРІХ.
29. *Водяха, С. А.* Корреляция показателей школьного благополучия и имплицитной теории интеллекта психологически благополучных школьников [Текст] / С. А. Водяха, Ю. Е. Водяха // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2020. – Т. 26, № 4(201). – С. 134–142. DOI 10.15826/izv1.2020.26.4.078.
30. *Волкова, Е. В.* Когнитивные стили в структуре индивидуальности в период ранней взрослости [Текст] / Е. В. Волкова, В. М. Русалов, Т. А. Дудникова // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии. Результаты и перспективы развития. – Москва : Изд-во Института психологии РАН, 2017. – С. 1137–1144.
31. *Володина, О. В.* Фрейм «успешность» в структуре концепта «самореализация» в женском медиадискурсе (на материале русского и немецкого языков) [Текст] / О. В. Володина // Научно-методическое обеспечение преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах в свете теории и практики межкультурной коммуникации. Межвузовский сборник. – Майкоп, 2020. – № 16. – С. 37–40.
32. *Воронин, А. Н.* Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии [Текст] / А. Н. Воронин. – Москва : ИП РАН, 2004. – 270 с.
33. Воспитание ответственности у подростков [Текст] : науч.-метод. пособие ; науч. ред. В. П. Прядеин. – ГОУ ВПО ХМАО – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т». – Сургут : РИО СургПУ, 2013. – 173 с.
34. *Вотинцева, Т. С.* Взаимосвязь уровня толерантности к неопределённости и психического благополучия личности [Текст] / Т. С. Вотинцева, В. Р. Петренко // Педагогика и психология образования. –

- Москва : ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». – 2019.
35. *Выготский, Л. С.* Проблема культурного развития ребенка [Текст] / Л. С. Выготский // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1991. – № 4. – С. 5–18.
 36. *Выготский, Л. С.* Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок [Текст] / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. – Москва : Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
 37. *Гаврилова, Т. А.* Понятийные структуры знаний и когнитивный стиль [Текст] / Т. А. Гаврилова, И. А. Лещева // Психология. – 2016. – Т. 13, № 1. – С. 154–176. DOI 10.17323/1813-8918-2016-1-154-176.
 38. *Гаврилюк, В. В.* Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) [Текст] / В. В. Гаврилюк, Н. А. Трикоз // Социологические исследования. – 2002. – № 1. – С. 96-105 // Социология образования. – 2002. – № 5. – С. 7. – EDN HUVKLZ.
 39. *Гайнутдинова, И. Р.* Взаимосвязь успешности и профессионального выгорания в педагогической деятельности [Текст] / И. Р. Гайнутдинова // Актуальные проблемы психологии и прикладной социологии. Сборник научных статей преподавателей, бакалавров и магистрантов. – Саратов, 2020. – С. 76–82.
 40. *Гапонова, Г. И.* Изучение представлений студентов о компетентности во времени [Текст] / Г. И. Гапонова, Д. П. Попова // Кубанский социально-экономический институт, 2016. – № 2–3 (26–27). – С. 108–114.
 41. *Гельфман, Э. Г.* Психодидактика школьного учебника [Текст] : учеб. пособие для вузов / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство «Юрайт», 2018. – 328 с.
 42. *Гениальность и помешательство* [Текст]: [перевод с итальянского] / Ч. Ломброзо. – Санкт-Петербург : Ленинградское изд-во, 2009. – 364 с.
 43. *Гладкова, Е. Б.* Влияние психофизиологических особенностей организма на успешность учебной деятельности [Текст] / Е. Б. Гладкова, Т. А. Ханаян // Наука. Технологии. Инновации: сборник научных трудов в 9 частях (Новосибирск, 5–9 декабря 2016 года). – Новосибирск : Новосибирский государственный технический университет, 2016. – С. 72–73.

44. *Глузман, Н. А.* Профессионализм педагога: успешность и карьера [Текст] / Н. А. Глузман, Н. В. Горбунова. – Москва : ИНФРА-М, 2020. – 314 с.
45. *Головина, С. Г.* Психологический конструкт жизненной успешности студенческой молодежи [Текст] / С. Г. Головина, Т. А. Спирина, А. В. Корниенко // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2018. – № 11 (165). – С.412–415.
46. *Головчанова, Н. С.* Социально-психологические характеристики успешности региональной элиты [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Н. С. Головчанова. – Ярославль, 2010. – 244 с.
47. *Гордеева, Т. О.* Оптимистический / пессимистический стиль мышления, психологическое благополучие и проблема продолжительности жизни россиян [Текст] / Т. О. Гордеева // Здоровье нации. – Москва : Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, 2007. – С. 35–37.
48. *Гордеева, Т. О.* Психология мотивации достижения [Текст] / Т. О. Гордеева. – Москва : Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
49. *Гройсман, А. Л.* Психология успешности профессионального обучения [Текст] / А. Л. Гройсман. – Москва : Когито-Центр, 2007. – 143 с.
50. *Громыко, Ю. В.* Обучающая мыследеятельность нового поколения и базовые педагогические компетенции [Электронный ресурс] / Ю. В. Громыко, М. Ю. Просекин // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14, № 2. – С. 100–128. DOI 10.17759/psyedu.2022140207.
51. *Гудзовская, А.* Поведенческие характеристики социальной одаренности [Электронный ресурс] / А. Гудзовская, М. Мышкина // Труды IX Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы социальных и трудовых отношений» (ISPC-CPSLR 2021). – 2022. – Т. 646. DOI 10.2991/assehr.k.220208.024.
52. *Гусев, А. И.* Толерантность к неопределённости как составляющая личностного потенциала [Текст] / А. И. Гусев // Личностный потенциал: структура и диагностика; под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2011. – С. 300–329.
53. *Двойнин, А. М.* Когнитивные предикторы академической успешности: как общие закономерности «работают» на ранних этапах образова-

- ния? [Текст] / А. М. Двойнин, Е. С. Троцкая // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 2. – С. 42–52. DOI 10.17759/pse.2022270204.
54. *Дементий, Л. И.* Жизненная стратегия личностей с различным типом ответственности [Электронный ресурс] / Л. И. Дементий, В. Е. Купченко // Вестник Омского университета, 2011. – С. 317–324. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennaya-strategiya-lichnostey-s-razlichnym-tipom-otvetstvennosti>.
55. *Дементий, Л. И.* К поиску личностных оснований достижения успеха [Текст] / Л. И. Дементий // Личность. Культура. Общество. – 2004. – Вып. 4 (24). – С. 249–258.
56. *Дементий, Л. И.* Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Л. И. Дементий. – Москва, 2005. – 45 с.
57. *Дементий, Л. И.* Психология ответственности в работах ученых Омского государственного университета: история, результаты, перспективы исследования [Электронный ресурс] / Л. И. Дементий, О. Ю. Гроголева // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2020. – № 1. – С. 11–23.
58. *Демиденко, Н. Н.* Стрессоустойчивость и эмоциональный интеллект как базовые компетентностные характеристики личности субъекта профессиональной деятельности продаж [Текст] / Н. Н. Демиденко, С. В. Борисова // Психология труда и управления в современной России: организация, руководство и предпринимательство: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию факультета психологии и социальной работы. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2014. – С. 157–165.
59. *Долганов, Д. Н.* Метарегулятивная функция мотивации учебной деятельности [Текст] / Д. Н. Долганов. – Психолог. – 2017. – № 2. – С. 19–29.
60. *Дружинин, В. Д.* Психология способностей. Избранные труды [Текст] / В. Д. Дружинин. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
61. *Дружинин, В. Н.* Психология творчества [Текст] / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. Институт психологии РАН, Российская академия наук. – Москва. – 2005. – Т. 26, № 5. – С. 101–110.

62. *Елшанский, С. П.* Исследования когнитивных аспектов эффективности обучения в современной отечественной и зарубежной психологической науке [Текст] / С. П. Елшанский // Когнитивная и мотивационно-смысловая сферы личности: монография ; под ред. Е. Б. Пучковой, Е. А. Сорокоумовой. – Москва : МПГУ, 2020. – 194 с. – С. 18–25.
63. *Ечевская, О.* Престижная собственность и реальные достижения как признаки социальной успешности в современном российском обществе [Текст] / О. Ечевская // Люди и вещи в советской и постсоветской культуре. Сборник статей. – Новосибирск, 2005. – С. 67–76.
64. *Занюк, С.* Психология мотивации [Текст] / С. Занюк. – Киев : Эльга-Н ; Ника-Центр, 2002. – 352 с.
65. *Захарова, Л. Н.* Социально-психологическая типология самоактуализации индивидуальных предпринимателей в сфере клиентоориентированного бизнеса (на примере фитнес-тренеров) [Текст] / Л. Н. Захарова, С. А. Царева // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2018. – № 3 (51). – С. 75–81.
66. *Знаков, В. В.* Психология человеческого бытия и трудные жизненные ситуации // Психология совладающего поведения: Материалы международной научно-практической конференции ; отв. ред. Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. – С. 35–37.
67. *Иляшенко, Л. К.* Понятийное поле компетентностного подхода: компетентность, компетенции, математическая компетентность, профессиональная компетентность [Текст] / Л. К. Иляшенко, Л. М. Мешкова // Глобальный научный потенциал. – 2014. – № 3 (36). – С. 15–19.
68. *Исаева, Н. И.* Толерантность к неопределенности и креативность: обзор зарубежных корреляционных исследований [Текст] / Н. И. Исаева, С. И. Маматова // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 69-5. – С. 102–109. DOI 10.18411/lj-01-2021-196.
69. *Исаева Е. Р.* Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни: монография [Текст] / Е. Р. Исаева. Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. академика И. П. Павлова. – 2009. – 135 с. – ISBN 978-5-88999-069-7. – EDN QXZAVT.

70. *Истратова, О. Н.* Особенности стилевых структур студентов с разными ментальными репрезентациями успешности [Текст] / О. Н. Истратова, И. А. Кибальченко, Т. В. Эксакусто // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы III-й Междунар. науч.-практ. конф. – Калуга, 19–21 апреля 2018. – Калуга : ИП А. В. Якунин, 2018. – С. 253–260.
71. *Истратова, О. Н.* Стилиевые структуры студентов с разной социальной активностью [Текст] / О. Н. Истратова, И. А. Кибальченко // Материалы Всероссийской конференции по когнитивной науке КИСЭ-2017 (Казань, 30 октября – 3 ноября 2017 г.). – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2017. – С. 28–40.
72. *Ишкова, М. А.* Психолого-педагогические условия успешной социализации субъекта учебной деятельности [Текст] / М. А. Ишкова, Е. Г. Кузьмина, Т. Г. Курганова, М. С. Мантрова, Г. А. Мелекесов. – Москва : Флинта, 2016. – 157 с.
73. *Калашникова, С. А.* Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности [Текст] / С. А. Калашникова // Молодой ученый. – 2011. – Т. 2, № 8. – С. 84–87.
74. *Карпов, А. В.* Роль и место рефлексии в системе психических процессов [Текст] / А. В. Карпов // Вестник Ярославского государственного университета. – 2007. – № 5. – С. 26.
75. *Карпов, А. В.* Структура и сущность субъективной реальности : в 2 т. [Текст] / А. В. Карпов. – Ярославль : Филигрань, 2021.
76. *Карпов, А. В.* Метакогнитивные способности личности [Текст] / А. В. Карпов / Вестник Ярославского государственного университета. – 2008. – № 7. – С. 27.
77. *Карпов, А. В.* Метасистемная организация субъектных детерминант профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / А. В. Карпов // Вестник ЯрГУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2022. – Т. 16, № 3. – URL: <http://j.uniyar.ac.ru/index.php/vyrgu> 495. DOI 10.18255/1996-5648-2022-3-494-505.
78. *Карпов, А. В.* О метасистемном подходе в психологии [Текст] / А. В. Карпов // Труды Ярославского методологического семинара. – Ярославль, 2004. – Т. 2. – С. 21–34.

79. *Карпов, А. В.* Метасистемная организация уровневых структур психики [Текст] / А. В. Карпов. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – 506 с.
80. *Кашапов, М. М.* Метакогнитивные ресурсы преподавателя как субъекта образования // Безопасность и развитие личности в образовании [Текст] / М. М. Кашапов, Ю. В. Пошехонова // Материалы II-й Всероссийской научно-практической конференции (г. Таганрог, 14–16 мая 2015 г.). – Ростов-на-Дону : Изд-во ЮФУ, 2015. – 240 с. – С. 94–98.
81. *Кашапова, Г. И.* Ответственность как социально-психологический феномен и уровни ее развития [Электронный ресурс] / Г. И. Кашапова // Казанский педагогический журнал. – 2012. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otvetstvennost-kak-sotsialno-psihologicheskiiy-fenomen-i-urovni-ee-razvitiya/viewer>.
82. *Кибальченко, И. А.* Взаимосвязь эмоционального интеллекта и концептуальных способностей студентов [Текст] / И. А. Кибальченко, А. В. Шилова // Фундаментальные и прикладные аспекты компьютерных технологий и информационной безопасности: сборник материалов VIII Всероссийской научно-технической конференции. – Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2022. – С. 260–263.
83. *Кибальченко, И. А.* Взаимосвязь эмоционального интеллекта и понятийного мышления студентов: диагностический аспект [Текст] / И. А. Кибальченко, А. В. Шилова ; отв. ред. О. А. Кочергина // Педагогическая диагностика: история, теория, современность: материалы Международной научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону : Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2021. – С. 304–309.
84. *Кибальченко, И. А.* Deskрипторы успешной предпринимательской деятельности [Текст] / И. А. Кибальченко, Т. В. Эксакусто // Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2016. – Т. 5, № 3. – С. 41–46. DOI 10.12737/20936.
85. *Кибальченко, И. А.* Интегрированный опыт субъекта как предмет психологических исследований [Текст] / И. А. Кибальченко // Современные тенденции в образовании и науке. – Тамбов, 2013. – Ч. 15. – С. 64–66.

86. *Кибальченко, И. А.* Интеллектуально-личностный ресурс субъекта развития: теоретические основы [Текст] : монография / И. А. Кибальченко, Т. В. Эксакусто, О. Н. Истратова. – Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2017. – 160 с.
87. *Кибальченко, И. А.* Интеллектуально-личностный ресурс успешности потенциальных предпринимателей: постановка проблемы [Текст] / И. А. Кибальченко, Т. В. Эксакусто // Седьмая международная конференция по когнитивной науке: тезисы докладов (Светлогорск, 20–24 июня 2016) ; отв. ред. Ю. И. Александров, К. В. Анохин. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 720 с.
88. *Кибальченко, И. А.* Когнитивные стили студентов вуза [Текст] / И. А. Кибальченко, А. И. Забалуева // Наука и общество: от теории к практике : монография. Кн. 2 / Д. Р. Адизова, О. В. Алексева, И. Э. Алиджанова ; под ред. И. М. Ковчиной. – Ставрополь : Логос, 2016. – С. 258–279.
89. *Кибальченко, И. А.* Опыт отношений в родительской семье как предиктор интеллектуально-личностного ресурса молодых людей [Текст] / И. А. Кибальченко, О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Южный федеральный университет, 2019. – 203 с. – EDN XOZHXP.
90. *Кибальченко, И. А.* Особенности ментальных репрезентаций успешности современных студентов [Текст] / И. А. Кибальченко, Т. В. Эксакусто // Сборник статей I научно-методической конференции НПП «Современные компьютерные технологии» Института компьютерных технологий и информационной безопасности Южного федерального университета. – Таганрог, 2020. – 120 с. – С. 112–118.
91. *Кибальченко, И. А.* Психология креативности, одаренности и гениальности [Текст] : учебник / И. А. Кибальченко, Т. В. Эксакусто. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2021. – 192 с.
92. *Кибальченко, И. А.* Психолого-педагогическая диагностика одаренности [Текст] / И. А. Кибальченко, К. Ю. Сушкин. – Таганрог : Издательство НП «ЦРЛ», 2008.
93. *Кибальченко, И. А.* Стилиевые детерминанты ментальных репрезентаций успешности студентов [Текст] / И. А. Кибальченко, О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто // Современная наука: актуальные

- проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2019. – № 7. – С. 32–37.
94. *Кобякова, О. С.* Эмоциональный интеллект и его роль в профессиональном успехе [Текст] / О. С. Кобякова, И. А. Деев, Е. С. Куликов, Р. Д. Малых, Д. С. Тюфилин // Живая психология. – 2018. – Т. 5, № 4. – С. 329–344. DOI 10.18334/jp.5.4.3989.
95. *Колга, В. А.* Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости [Текст] : автореферат дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.01 / В. А. Колга. – Ленинград : ЛГУ, 1976. – 17 с.
96. *Кондратьев, М. Д.* Социальные представления об успешности подростков с разным интрагрупповым статусом и разным уровнем интеллектуальной успешности [Текст] / М. Д. Кондратьев // Социальная психология и общество. – 2017. – Т. 8, № 2. – С. 116–130. DOI 10.17759/sps.2017080208.
97. *Конюхова, Т. В.* Изучение проблемы успеха и успешности личности в контексте междисциплинарного подхода [Электронный ресурс] / Т. В. Конюхова, Е. Т. Конюхова // Известия ТПУ. – 2009. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-problemy-uspeha-i-uspeshnosti-lichnosti-v-kontekste-mezhdistsiplinarnogo-podhoda>.
98. *Корнилов, С. А.* Современные средства диагностики интеллектуального потенциала: кросс-культурная адаптация зарубежных методических комплексов [Текст] / С. А. Корнилов, С. Д. Смирнов, Е. Л. Григоренко // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2009.
99. *Корнилова, Т. В.* Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания [Текст] / Т. В. Корнилова // Вестн. моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2010. – № 1. – С. 46–57.
100. *Корнилова, Т. В.* Неопределенность, выбор и интеллектуально-личностный потенциал человека (в развитии смысловой теории мышления) [Текст] / Т. В. Корнилова // Методология и история психологии. – 2009. – Т. 4. – Вып. 4. – С. 47–59.
101. *Корнилова, Т. В.* Новый опросник толерантности – интолерантности к неопределённости [Текст] / Т. В. Корнилова // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31, № 1. – С. 74–86.
102. *Кочетова, Ю. А.* Эмоциональный интеллект и одаренность в зарубежных исследованиях [Текст] / Ю. А. Кочетова, М. В. Климакова //

- Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10, № 4. – С. 55–63. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100405>.
103. Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг, Д. Бокум. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 992 с.
104. Краснощеченко, И. П. Стили жизнедеятельности педагогов и психологическая безопасность образования [Текст] / И. П. Краснощеченко, О. П. Степанова, М. А. Спиженкова [и др.] // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 1 (45). – С. 22–33. DOI 10.54509/22203036_2022_1_22. EDN DRZWZG.
105. Краюшкина, Н. А. Копинг-стратегии в процессе социально-психологической адаптации менеджеров [Электронный ресурс] / Н. А. Краюшкина. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/koping-strategii-v-protsesse-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-menedzherov/viewer>.
106. Крысанова, О. А. Интеллектуально-личностный потенциал будущего учителя физики как субъекта инновационной деятельности [Текст] / О. А. Крысанова // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 1. – С. 15–29.
107. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Т. Л. Крюкова – Москва, 2005. – 48 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/psikhologiya-sovladayushchego-povedeniya-v-raznye-periody-zhizni>.
108. Купченко, В. Е. Особенности осмысленности жизни у лиц с различным типом ответственности [Текст] / В. Е. Купченко // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2007. – № 2. – С. 17–26. EDN SDMPZB.
109. Кыштымова, Е. С. Семантика представлений о социальной успешности у молодежи [Текст] / Е. С. Кыштымова // Психология в экономике и управлении. – 2013. – № 2. – С. 128–130.
110. Ларкина, А. А. Уровень развития познавательной сферы как причина успешности – не успешности в учебной деятельности [Текст] / А. А. Ларкина // Материалы всероссийской научно-теоретической конференции «Современные технологии в образовании: актуальные проблемы и тенденции». Ижевск : Частное образовательное учреждение высшего образования «Восточно-Европейский институт». – 2021. – С. 113–118.

111. *Левич, С. Н.* Интеллектуальные способности как предикторы развития профессионального мышления [Текст] / С. Н. Левич, Л. О. Марченко, Е. О. Филиппова // Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции «Психология XXI века: организация психологической службы в образовательных учреждениях», 2019. – С. 106–111.
112. *Левченко, В. В.* Секреты успеха и успешности современного человека: монография [Электронный ресурс] / В. В. Левченко. – URL: [http://lib100.com/book/success/secrets_success_/Левченко%20В.В., %20Секреты%20успеха%20и%20успешности%20современного%20человека.pdf](http://lib100.com/book/success/secrets_success_/Левченко%20В.В.,%20Секреты%20успеха%20и%20успешности%20современного%20человека.pdf).
113. *Легостаева, Е. С.* Жизнестойкость, самооценка и мотивация как личностные факторы успешности обучения старшеклассников [Текст] / Е. С. Легостаева, Л. В. Оконечникова, Д. С. Денисова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 8. – С. 149–156. DOI 10.26170/ro19-08-19.
114. *Леонтьева, Е. С.* Взаимосвязь копинг-стратегий и эмоционального интеллекта у студентов технических специальностей [Электронный ресурс] / Е. С. Леонтьева, Е. В. Сараева. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-koping-strategy-i-emotsionalnogo-intellekta-u-studentov-tehnicheskikh-spetsialnostey/viewer>.
115. *Либин, А. В.* Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций [Текст] / А. В. Либин. – Москва : Смысл, 1999. – 532 с.
116. *Лифшиц, М. В.* Взаимосвязь базовых убеждений, насыщенности жизни стрессом и психологического благополучия [Текст] / М. В. Лифшиц // Человеческий капитал. – 2019. – № 10 (130). – С. 126–132.
117. *Локалова, Н. П.* Становление интеллектуально-личностной системы старших дошкольников как показатель психологической готовности к школьному обучению [Электронный ресурс] / Н. П. Локалова, Л. И. Никонова // Психологические исследования: электронный науч. журнал. – 2011. – № 4 (18). – URL: <http://psystudy.ru.0421100116/0043>.
118. *Луковицкая, Е. Г.* Социально-психологическое значение толерантности к неопределённости [Текст] : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Е. Г. Луковицкая. – Санкт-Петербург, 1998. – 173 с.

119. Лукьянченко, Н. В. Ценности успеха в представлении студенческой молодежи поколения Z / Н. В. Лукьянченко, Л. В. Довыденко, И. А. Аликин // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10, № 2. – С. 82–94. DOI 10.17759/sps.2019100207.
120. Магомед-Эминов, М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / М. Ш. Магомед-Эминов. – Москва : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1987. – 23 с.
121. Мазур, Ю. О. Надежда и ответственность как ресурсы преодоления личностью жизненных трудностей [Электронный ресурс] / Ю. О. Мазур // Омский научный вестник. – 2004. – № 3. – С. 207–210. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nadezhda-i-otvetstvennost-kak-resursy-preodoleniya-lichnostyu-zhiznennyh-trudnostey/viewer>.
122. Макарова, К. В. Формирование одаренности как интеграция способностей по отношению к деятельности [Электронный ресурс] / К. В. Макарова, О. А. Таллина // Преподаватель XXI век. – 2013. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-odarennosti-kak-integratsiya-sposobnostey-po-otnosheniyu-k-deyatelnosti/viewer>.
123. Маленов, А. А. Ответственность как ресурс личности на разных этапах самореализации [Электронный ресурс] / А. А. Маленов // Социальная, профессиональная и персональная ответственность личности в современном обществе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Омск, 08–10 октября 2020 года / Л. И. Дементий (гл. ред.), А. Ю. Маленова (отв. ред.) и др. – Омск : Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, 2020. – С. 156–158. – URL: <https://conf.omsu.ru/Conference/GetConferenceFile?fileId=72>.
124. Малинина, Н. С. Способы преодоления неопределенности в ситуации выбора и принятия решения [Текст] / Н. С. Малинина // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 377. – С. 152–155. DOI 10.17223/15617793/377/30.
125. Малых, С. Б. Индивидуальные различия в способностях к обучению: возможности и перспективы психогенетических исследований [Текст] / С. Б. Малых, Т. Н. Тихомирова, Ю. В. Ковас // Вопросы образования. – 2012. – № 4. – С. 186–199.

126. *Мартынюк, И. О.* Жизненные цели личности: понятие, структура, механизмы формирования [Текст] / И. О. Мартынюк. – Киев : Наукова Думка, 1990. – 124 с.
127. *Моросанова, В. И.* Взаимосвязь регуляторных, интеллектуальных и когнитивных особенностей учащихся с математической успешностью [Текст] / В. И. Моросанова, Т. Г. Фомина, Ю. В. Ковас // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7, № 34. – С. 11.
128. *Муздыбаев, К.* Психология ответственности [Текст] / К. Муздыбаев. – Москва : URSS, 2017. – 248 с.
129. *Мун, Ю. И.* Эмоциональный интеллект как фактор человеческого успеха [Текст] / Ю. И. Мун // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. – 2017. – № 2 (15). – С. 43.
130. *Назаров, А. И.* Обобщенная модель познавательной деятельности индивида [Текст] / А. И. Назаров // Психологическая наука и образование. – 2000. – Т. 5, № 3.
131. *Нефедова, Н. И.* Социальные представления об успехе [Текст] : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Н. И. Нефедова. – Ярославль, 2004. – 186 с.
132. *Одинцова, М. А.* Психология жизнестойкости [Текст] / М. А. Одинцова. – Москва : Издательство «Флинта», 2020. – С. 292.
133. *Одинцова, М. А.* Культурная одаренность как способность человека к преодолению эндогенных и экзогенных стресс-факторов [Текст] / М. А. Одинцова // Ярославский педагогический вестник. (Психолого-педагогические науки.) – 2011. – Т. II, № 3. – С. 214–217.
134. *Осин, Е. Н.* Факторная структура версии шкалы общей толерантности к неопределённости Д. МакЛейна [Текст] / Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 65–86.
135. *Павлова, Е. М.* Креативность и эмоциональный интеллект в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е. М. Павлова. – Москва, 2015. – 34 с.
136. *Павлова, Е. М.* Модель связей самооценки креативности и интеллекта с толерантностью к неопределенности и креативностью [Текст] / Е. М. Павлова // Психология. – 2018. – Т. 15, № 1. – С. 69–78. DOI 10.17323/1813-8918-2018-1-69-78.

137. *Падун, М. А.* Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман [Текст] / М. А. Падун, А. В. Котельникова // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, № 4. – С. 98–106.
138. *Падун, М. А.* Психическая травма и картина мира: теория, эмпирия, практика [Текст] : монография / М. А. Падун, А. В. Котельникова // Сер. «Перспективы психологии». – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2012. – 206 с.
139. *Панов, В. И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика [Текст] / В. И. Панов. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 352 с.
140. *Пархоменко, О. Г.* ИмPLICITные представления современных студентов педагогического университета о человеке с высоким уровнем интеллекта [Текст] / О. Г. Пархоменко // Научное мнение. – 2021. – № 4. – С. 83–90. DOI 10.25807/22224378_2021_4_83.
141. *Петухова, И. А.* Мотивация и самооценка как факторы успешности профессионально-учебной деятельности [Текст] / И. А. Петухова // Педагогика сегодня: традиции и инновации: сборник научных статей. – Волгоград : Научный издательский центр «Абсолют», 2019. – С. 83–90.
142. *Пономарёва, Е. Ю.* Сущностная характеристика природы эмоционального интеллекта [Текст] / Е. Ю. Пономарёва // Гуманитарные науки. – 2019. – № 3 (47). – С. 102–106.
143. *Поррас, Дж.* Успех, построенный навечно. Как придать смысл своему существованию [Текст] / Дж. Поррас, С. Эмери, М. Томпсон ; пер. с англ. – Москва : Олимп-Бизнес, 2007. – 328 с.
144. *Поставнев, В. М.* Общие и частные когнитивные способности как предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования [Текст] / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, А. М. Двойнин, М. А. Романова // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2020. – № 4 (54). – С. 64–73. DOI 10.25688/2076-9121.2020.54.4.05.
145. Практический интеллект [Текст] / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 272 с.
146. *Прохоров, А. О.* ИмPLICITная ассоциативная составляющая ментальных репрезентаций психических состояний [Текст] / А. О. Прохоров,

- Е. М. Алексеева // Сибирский психологический журнал. – 2017. – № 63. – С. 36–48. DOI 10.17223/17267080/63/3.
147. Пуляева, В. Н. Взаимосвязь базовых психологических потребностей, академической мотивации и отчуждения от учебы обучающихся в системе высшего образования [Текст] / В. Н. Пуляева, А. Н. Неврюев // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 2. – С. 19–32. DOI 10.17759/pse.2020250202.
148. Пушкина, И. В. Темперамент и успешность учебной деятельности студентов [Текст] / И. В. Пушкина // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: Материалы Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и их наставников (Тверь, 29 апреля 2019 года). – Тверь : Тверской государственный университет, 2019. – С. 178–181.
149. Рабочая концепция одаренности [Текст] / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков [и др.] ; отв. ред. Д. Б. Богоявленская – 2-е изд., расш. и перераб. – Москва, 2003. – 95 с.
150. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – Москва : КОГИТО ЦЕНТР, 2002. – 479 с.
151. Рассказова, Е. И. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Е. И. Рассказова, Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин // Психология. – 2013. – Т. 10, № 1. – С. 82–118.
152. Реан, А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум [Текст] / А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2006. – 255 с.
153. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 512 с.
154. Рыбников, В. Ю. Психология копинг поведения специалистов опасных профессий [Текст] : монография / В. Ю. Рыбников, Е. Н. Ашанина. – Санкт-Петербург : ВЦЭРМ, 2011. – С. 120.
155. Рыжов, Д. М. Современные представления об эмоциональном интеллекте [Текст] / Д. М. Рыжов // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 1 (73). – Ч. 2. – С.142– 147.

156. *Савенков, А. И.* Проблема прогнозирования учебной и жизненной успешности в психологии XX века [Текст] / А. И. Савенков, С. И. Карпова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 5 (109).
157. *Савин, Е. Ю.* Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е. Ю. Савин. – Москва, 2002. – 24 с.
158. *Селиванов, В. В.* Мышление в обобщенной структуре интеллекта [Текст] / В. В. Селиванов // Психология интеллекта и творчества. Традиции и инновации: материалы научной конференции, посвященной памяти Я. А. Пономарева и В. Н. Дружинина. – ИП РАН, 7–8 октября 2010 г. – 368 с. – С. 55–67.
159. *Селигман, М.* Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни [Текст] / М. Селигман; перев. с англ. – Москва : Издательство «София», 2006. – 368 с.
160. *Семенов, И. Н.* Рефлексия как системообразующий фактор экзистенциальной сборки субъекта творческой жизнедеятельности [Текст] / И. Н. Семенов // Рефлексивные процессы и управление. – 2009. – Т. 9, № 1–2. – С. 101–114.
161. *Семенов, И. Н.* Рефлексивность самонаблюдения и персонология интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности [Текст] / И. Н. Семенов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2015. – № 3. – С. 22–39. – EDN UJXOBR.
162. *Семенюк, Е. А.* Диагностика достижений студентов – основной элемент учебного процесса в высшей школе [Электронный ресурс] / Е. А. Семенюк // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа : Лето, 2011. – С. 117–120. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/18/758/>.
163. *Сергиенко, Е. А.* Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции [Электронный ресурс] / Е. А. Сергиенко // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2009. – № 5 (7). – URL: <http://psystudy.ru>.
164. *Серый, А. В.* Система личностных смыслов: структура, функции, динамика [Текст] / А. В. Серый ; науч. ред. М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2004. – 272 с.

165. *Сиповская, Я. И.* Понятийные, метакогнитивные и интенциональные способности в структуре интеллектуальной компетентности [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Я. И. Сиповская. – ИП РАН. – Москва, 2016.
166. *Смирнов С. Д.* Показатели интеллектуального потенциала студентов как предикторы успешности обучения в вузе [Текст] / С. Д. Смирнов // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2014, № 3. – С. 19–41. DOI 10.51314/2073-2635-2014-3-19-41.
167. *Смирнова, А. Р.* О структуре ответственности [Электронный ресурс] / А. Р. Смирнова // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2017. – № 4 – С. 464–467. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-strukture-otvetstvennosti/viewer>.
168. *Совмиз, З. Р.* Взаимосвязь индивидуальных и командных копинг-стратегий с личностными и социально-психологическими характеристиками группы [Текст] / З. Р. Совмиз // Вестник АГУ. – 2016. – Вып. 3 (183). – С. 142–146.
169. *Степанов, И. С.* Психологические факторы становления эмоционального интеллекта [Текст] / И. С. Степанов // Педагогика и психология. Вестник ЧГПУ. – 2012. – С. 205–216.
170. *Стеценко, И. А.* Сущность и структура рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов [Электронный ресурс] / И. А. Стеценко, Г. А. Полякова. – URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/uk/pedagogy-psychology-and-sociology/interactive-learning-technologies-and-innovations-in-education/2306-stetsenko-ia-polyakova-ga> (дата обращения: 16.09.2013).
171. *Стеценко, И. А.* Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов [Текст] : монография / И. А. Стеценко. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2006. – 256 с.
172. *Таранова, О. В.* Успешность как категория собственной эффективности [Текст] / О. В. Таранова // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2015. – № 10 (153). – С. 60–64.
173. *Теплов, Б. М.* Способности и одарённость [Текст] / Б. М. Теплов // Хрестоматия по психологии; под ред. А. В. Петровского. – Москва : Просвещение, 1987. – С. 281–286.

174. Технология развития критического мышления. Фишбоун [Текст] : Новое образование. – 2006. – № 4. – С. 19.
175. *Тихомирова, Т. Н.* Интеллект, успешность в обучении и параметры межличностного взаимодействия в образовательной среде [Текст] / Т. Н. Тихомирова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2011. – № 5 (222). – С. 74–81.
176. *Толочек, В. А.* Компетентностный подход и ПВК-подход: возможности и ограничения [Текст] / В. А. Толочек // Вестник СПбГУ. Сер. «Психология». – 2019. – Т. 9. – Вып. 2(30). – С. 123–137.
177. *Толочек, В. А.* Континуум «Задатки – способности – профессионально важные качества – компетенции: открытые вопросы» [Текст] / В. А. Толочек // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41, № 4. – С. 32–45. DOI 10.31857/S020595920010427-5.
178. *Толочек, В. А.* Профессиональное становление субъекта: способности и профессионально важные качества, компетенции и компетентность [Текст] / В. А. Толочек // Организационная психология и психология труда. – 2017. – Т. 2, № 2. – С. 3–30.
179. *Толочек, В. А.* Социальная успешность человека: внесубъектные и интерсубъектные ресурсы [Текст] / В. А. Толочек // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т.4, № 2. – С. 115–123.
180. *Трещенкова, Е. М.* Самореализация и копинг-механизмы у взрослых с разной степенью осмысленности жизни [Текст] / Е. М. Трещенкова, И. Б. Дерманова // Научные исследования выпускников фак-та психологии СПбГУ. – 2013. – Т. 1, № 1 (38). – 243 с.
181. *Трифонова, А. В.* Вклад понятийных способностей в развитие интеллектуального ресурса личности [Текст] / А. В. Трифонова // Психологические исследования. – 2016. – Вып. 8. – С. 155–166.
182. *Троянская, С. Л.* Основы компетентностного подхода в высшем образовании [Текст] : учебное пособие / С. Л. Троянская. – Ижевск : Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.
183. *Тугушева, А. Р.* Представления о социальной успешности и личностное самоопределение юношества [Текст] : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. / А. Р. Тугушева. – Самара, 2007. – 167 с.
184. *Тугушева, А. Р.* Социальные представления и содержательные компоненты установки на успешность у молодежи [Текст] / А. Р. Тугуше-

- ва // Известия Саратовского университета. Новая серия. «Акмеология образования. Психология развития». – 2008. – Т. 2, № 3–4. – С. 42–44.
185. Туник, Е. Е. Тест Е. Торренса. Диагностика креативности [Текст] : Методическое руководство / Е. Е. Туник. – Санкт-Петербург, 2004.
186. Ушаков, Д. В. Психология интеллекта и одарённости [Текст] / Д. В. Ушаков. – Москва : Когито-центр, 2011. – 365 с.
187. Фесенко, П. П. Имеет ли понятие психологического благополучия социально-культурную специфику? [Текст] / П. П. Фесенко // Психология. – 2005. – Т. 2, № 4. – С. 132–138. – EDN JWMBGJ.
188. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Изд-во Института психотерапии. – 2002. – 339 с.
189. Хазова, С. А. Ментальные ресурсы субъекта [Текст] / С. А. Хазова // Разработка понятий современной психологии : отв. ред. Е. А. Сергиенко, А. Л. Журавлёв, Г. А. Виленская. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – Т. 2. – С. 63–82.
190. Хазова, С. А. Интеллектуальные способности как фактор эффективности совладающего поведения [Электронный ресурс] / С. А. Хазова // Психологические исследования. 2016. – Т. 9, № 49. – С. 2. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n49/1337-khazova49.html>.
191. Хазова, С. А. Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / С. А. Хазова. – Кострома, 2014. – 540 с.
192. Хазыкова, Т. С. Ответственность личности как социально-психологический феномен [Электронный ресурс] / Т. С. Хазыкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – С. 36–40. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otvetstvennost-lichnosti-kak-sotsialnopsihologicheskii-fenomen/viewer>.
193. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума [Текст] / М. А. Холодная. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 384 с.
194. Холодная, М. А. Понятийные способности: теория, диагностика, эмпирика [Текст] / М. А. Холодная, Я. И. Сиповская. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. – 172 с. DOI 10.38098/mng_23_0458. ISBN 978-5-9270-0458-4.

195. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта: Парадоксы исследования [Текст] / М. А. Холодная. – 3-е изд., дополн. и перераб. – Москва : Юрайт, 2019. – 334 с.
196. *Холодная, М. А.* Светлые и темные стороны рефлексии и арефлексии: эффект расщепления [Текст] / М. А. Холодная // Когнитивная психология. Психологический журнал. – 2022. – Т. 43 (4). – С. 15–26.
197. *Холодная, М. А.* Феномен концептуализации как основа продуктивности интеллектуальной деятельности и совладающего поведения [Текст] / М. А. Холодная, С. А. Хазова // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38, № 5. – С. 5–17.
198. *Холодная, М. А.* Интеллектуальная одаренность как развивающаяся интеллектуальная компетентность. Психология одаренности и творчества [Текст] : монография / М. А. Холодная; под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2017. – С. 149–163.
199. *Холодная, М. А.* Методики диагностики понятийных способностей [Текст] / М. А. Холодная, А. В. Трифонова, Н. Э. Волкова, Я. И. Сиповская // Экспериментальная психология. – 2019. – Т. 12, № 3. – С. 105–118.
200. *Холодная, М. А.* Многомерная природа показателей интеллекта и креативности: методические и теоретические следствия [Текст] / М. А. Холодная // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41, № 3. – С. 18–31.
201. *Холодная, М. А.* Особенности организации концептуальных структур: онтологический подход [Текст] / М. А. Холодная // Когнитивные исследования. Сборник научных трудов. «Институт психологии РАН». – Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2012. – С. 177–193.
202. *Холодная, М. А.* Психологические механизмы интеллектуальной одаренности [Электронный ресурс] / М. А. Холодная // Психология: личность и бизнес. – 2006. – URL: <https://hr-portal.ru/article/psihologicheskie-mehanizmy-intellektualnoy-odarennosti>.
203. *Холодная, М. А.* Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям [Текст] / М. А. Холодная. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.

204. *Холодная, М. А.* Эффект расщепления показателей креативности [Текст] / М. А. Холодная // Психология творчества и одаренности. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 15–17 ноября 2021 г. Москва. Часть 1 ; под редакцией Д. Б. Богоявленской. – Москва : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2021. – С. 14–18.
205. *Хомченкова, Е. А.* Феномен гениальности: иррациональный аспект [Текст] / Е. А. Хомченкова // Омский научный вестник. Философские науки. – 2007. – № 4 (58). – С. 87–90.
206. *Цымбалюк, А. Э.* Содержание ментальной репрезентации жизненных ситуаций в юношеском возрасте [Текст] / А. Э. Цымбалюк // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. II, № 4. – С. 245–248.
207. *Шадриков, В. Д.* Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
208. *Шадриков, В. Д.* Способности и одаренность человека [Текст] : монография / В. Д. Шадриков. – Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2019. – 274 с.
209. *Шадриков, В. Д.* К новой психологической теории способностей и одаренности [Текст] / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40, № 2. – С. 15–26. – DOI 10.31857/S020595920002981-5. – EDN VWWYPQ.
210. *Шадриков, В. Д.* Ментальное развитие человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – Москва : Аспект-Пресс, 2007.
211. *Шамионов, Р. М.* Представления о социальной успешности и самоопределении молодежи [Электронный ресурс] / Р. М. Шамионов, А. Р. Тугушева // Психолого-педагогические исследования. – 2009. – Т. 1, № 3. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2009_n3/Shamionov_Tugusheva (дата обращения: 30.11.2023).
212. *Шелегина, А. Я.* Онтологическая уверенность и базовые убеждения личности как предикторы психологического благополучия [Текст] / А. Я. Шелегина // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и техники [Электронный ресурс] : сборник научных статей международной конференции: отв. ред. : Е. Д. Родионов. – Барнаул : Издательство «Алтайский государственный университет», 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : цв.; 12 см.

213. *Эксакусто, Т. В.* Интеллектуально-личностные предпосылки успешности: системный анализ и перспективы исследования [Текст] / Т. В. Эксакусто, И. А. Кибальченко // Системная психология и социология. – 2021. – № 2 (38). DOI 10.25688/2223-6872.2021.38.2.06.
214. *Эксакусто, Т. В.* Психотехнологии развития интеллектуального и личностного ресурса [Текст] : учебник / Т. В. Эксакусто, И. А. Кибальченко. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета. – 2019. – 193 с. – С. 63–64.
215. *Эксакусто, Т. В.* Особенности психологического благополучия людей с разным уровнем саморегуляции / Т. В. Эксакусто, Е. С. Андрющенко // Страховские чтения. – 2021. – № 29. – С. 352–358. – EDN YUBEEM.
216. *Эксакусто, Т. В.* Теоретические основы социально-психологической безопасности / Т. В. Эксакусто. – Таганрог : Таганрогский технологический институт, 2011. – 244 с. – EDN VJUBSF.
217. *Эксакусто, Т. В.* Тренинг позитивного мышления. Коррекция счастья и благополучия: диагностика счастья, метод самообследования личности, психокоррекционные техники и тренинги, тревожность и депрессия / Т. В. Эксакусто. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2012. – 427 с. – EDN QXCYGN.
218. *Эксакусто, Т. В.* Мотивация достижения и ментальные репрезентации успешности как предикторы интеллектуально-личностного ресурса студентов [Текст] / Т. В. Эксакусто, И. А. Кибальченко // Всероссийская конференция по когнитивной науке КИСЭ-2017. Материалы Всероссийской конференции, 2017. – С. 121–131.
219. *Энгельгардт, В. А.* Век науки и ответственность ученого / В. А. Энгельгардт // Вопросы философии. – 1984. – № 1. – С. 96–103.
220. *Эфроимсон, В. П.* Генетика гениальности (Книга о гениальности) [Текст] / В. П. Эфроимсон. – Москва : Тайдекс Ко, 2002. – 374 с.
221. *Юрьева, О. В.* К вопросу о взаимосвязи понятий социального интеллекта, социальной компетентности и социального капитала [Текст] / О. В. Юрьева // Современное общество: вопросы теории, методологии, методы социальных исследований. – 2018. – Т. 1. – С. 278–283. – EDN YXHVSH.
222. *Яковлева, А. В.* Роль познавательного интереса в процессе формирования личности [Текст] / А. В. Яковлева, О. А. Медведева //

- Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения. – 2021. – № 14. – С. 353–357. – EDN AZPPJP.
223. Якутина, О. И. Индивидуальный и социальный успех в формате повседневного дискурса [Текст] / О. И. Якутина, А. А. Шабунова, Г. В. Белехова // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2009. – № 3 (46). – С. 47–53.
224. Якутина, О. И. Социальный интеллект: анализ ресурсов социального успеха [Текст] / О. И. Якутина // Социально-гуманитарные знания. – 2010. – № 3. – С. 251–261. – EDN MPXDFL.
225. Ярошевский, М. Г. История психологии от античности до середины XX в. [Текст] : учеб. пособие / М. Г. Ярошевский. – Москва, 1996. – 416 с.
226. *Abushalbaq, O. M., Khmour, H. Y., Abo Hamza, E. G., Moustafa, A. A., and Herzallah, M. M.* (2021). Investigating Principal Working Memory Features in Generalized, Panic, and Social Anxiety Spectrum Disorders. *Front. Psychiatry* 12:701412. DOI 10.3389/fpsy.2021.701412.
227. *Ackerman, P. L.* (2017). Adult Intelligence: The Construct and the Criterion Problem. *Perspectives on Psychological Science*, 12 (6), P. 987–998. DOI 10.1177/1745691617703437.
228. *Albar, Read A.; Mohamed, Ayman M. A; Albarazi, Mohieddin A. B.; McAleer, Seanb; Shaibah, Hassan S.* Interplay between personality traits and learning strategies: the missing link // *Advances in physiology education*. – Т. 46, № 4, – P. 637–646; 1 December 2022. DOI 10.1152/advan.00001.2022.
229. *Austerberry, C., & Fearon, P., & Ronald, A., & Leve, L. D., & Ganiban, J. M., & Natsuaki, M. N., & Shaw, D. S., & Neiderhiser, J. M., & Reiss, D.* (2021) Early manifestations of intellectual performance: Evidence that genetic effects on later academic test performance are mediated through verbal performance in early childhood. *Child Development*, 00, 1–19. <https://doi.org/10.1111/cdev.13706>.
230. *Avey J. B., Luthans F, Smith R. M., and Palmer N. F.* Impact of Positive Psychological Capital on Employee Well-being Over Time // *Journal of Occupational Health Psychology* 15, no. 1 (2010) : 17–28, DOI 10.1037/a0016998.

231. *Ayoub, A.* (2018). The effect of enrichment programs on improving mental flexibility and inventive work behavior for gifted students: a value-added study. *Int. J. Interdiscip. Soc. Sci. Stud.* 4, 11–24.
232. *Ayoub, A. E. A., and Aljughaiman, A. M.* (2016). A predictive structural model for gifted students' performance: a study based on intelligence and its implicit theories. *Learn. Individ. Differ.* 51, 11–18. – DOI 10.1016/j.lindif.2016.08.018.
233. *Baron, R. A., & Markman, G. D.* (2000). Beyond Social Capital: How Social Skills Can Enhance Entrepreneurs' Success. *Academy of Management Executive*, 14, (1), 106–116.
234. *Basak and Bengi, 2013 Basak, C., and Bengi, B.* (2013). Multiple intelligence theory for gifted education: criticisms and implications. *J. Educ. Young Sci. Gift.* 1, 1–12. – DOI 10.17478/jeysg.201329002.
235. *Beeftink, F., Van Eerde W., Rutte C. G. & Bertrand J. W. M.* Being successful in a creative profession: the role of innovative cognitive style, self-regulation, and self-efficacy. *Journal of Business and Psychology*, 2012. – № 27 (1). – P. 71–81.
236. *Bezerra, R. L. M., Alves, R. J. R. & Azoni, C. A. S.* Creativity and its relationship with intelligence and reading skills in children: an exploratory study. *Psicol. Refl. Crit.* 35, 17 (2022). <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00221-3>.
237. *Blum, D., Holling, H.* Spearman's law of diminishing returns: A meta-analysis // *Intelligence*. 2017. – V. 65. – P. 60–66.
238. *Blume, Friederikea; Imer, Andreaa; Dirk, Juditha; Schmiedek, Florianaa.* Day-to-day variation in students' academic success: The role of self-regulation, working memory, and achievement goals // *Developmental Science*; T. 25, 6. November. – 2022. – № 13301. – DOI 10.1111/desc.13301.
239. *Bonanno, G. A.* Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive after Extremely Aversive Events?(Review) (2004) *American Psychologist*, 59 (1), pp. 20–28. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-0742286680&doi=10.1037%2f0003-066X.59.1.20&partnerID=40&md5=b.> – DOI 10.1037/0003-066X.59.1.20).
240. *Boucheфра, Saida; Azeroual, Amalb; Boudassamout, Hassanc; Ahaji, Khalidc; Ech-chaouy, Abdelhakima; Bour, Abdellatifa.* Association between

- Non-Verbal Intelligence and Academic Performance of Schoolchildren from Taza, Eastern Morocco // *Journal of Intelligence*. – Т. 10, Вып. 3, September 2022. – DOI 10.3390/jintelligence10030060.
241. *Bulman, R.J., Timko, C.* (2020) Working with victims: Changes in the researcher's assumptive world (Book Chapter). *Advances in Environmental Psychology (Volume 5): Methods and Environmental Psychology* pp. 75–97 <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85096277350&doi=10.4324%2f9781003052944-3&partnerID=40&md5=f0>. DOI 10.4324/9781003052944-3).
242. *Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C.* (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29 (6), 1057–1068. – DOI 10.1016/S0191-8869(99)00253-6.
243. *Cho, S. H., Nijenhuis, J. T., Vianen, A. E., Kim, H., Lee, K. H.* The relationship between diverse components of intelligence and creativity // *The Journal of Creative Behavior*. – 2010. – V. 44 (2). – P. 125–137.
244. *De Haan, A. M.; Smit, M.; Van der Stigchel, S.* Body representation does not lag behind in updating for the pubertal growth spurt // *journal of Experimental Child Psychology*. – 2018. – Т. 175. – С. 48–66.
245. *Dekel, R., Solomon, Z., Elklit, A., Ginzburg, K.* World assumptions and combat-related posttraumatic stress disorder (2004) *The Journal of Social Psychology*, 144 (4), pp. 407–420. – DOI 10.3200/SOCP.144.4.407-420.
246. *Dweck, C.* *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential / Constable & Robinson Ltd., 2017. 306 p.: 63.*
247. *Dzuka, J., Dalbert, C.* The belief in a just world and subjective well-being in old age (2006) *Aging and Mental Health*, 10 (5), pp. 439–444. – DOI 10.1080/13607860600637778.
248. *Eksakusto, T. V.* Personality Profiles of Young People-Potential Entrepreneurs / T. V. Eksakusto, I. A. Kibalchenko, V. S. Kompaniets // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. – 2015. – Vol. 6, №. 3. S 2. – P. 640–649. – EDN UWYNPP.
249. *Fernandez, E., Garcia, T., Arias-Gundin, O., Vazquez, A., and Rodriguez, C.* (2017). Identifying gifted children: congruence among different IQ measures. *Front. Psychol.* 8:1239. – DOI 10.3389/fpsyg.2017.01239.

250. Ferrando, M., Ferrándiz, C., Llor, L., and Sainz, M. (2016). Successful intelligence and giftedness: an empirical study. *An. Psicol.* 32, 672–682.
251. Fréchette-Simard, Catherinea; Plante, Isabellea; Duchesne, Stéphaneb; Chaffee, Kathryn E. The mediating role of test anxiety in the evolution of motivation and achievement of students transitioning from elementary to high school// *Contemporary Educational Psychology*. – Т. 71. October, 2022. – № 102116. – DOI 10.1016/j.cedpsych.2022.102116.
252. Fredrickson, B. L. The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 2004, vol. 359 (1449), P. 1367–1377. – DOI 10.1098/rstb.2004.1512.
253. Furnham A., Marks J. Tolerance of Ambiguity: A Review of the Recent Literature. *Psychology*, 04 (09), P. 717–728. (2013).
254. Goleman, D. Emotional intelligence / D. Goleman. – New York: Bantam Books. – 2005. – 358 p.
255. Goegan & Daniels, 2021 Goegan, L. D., & Daniels, L. M. (2021). Academic Success for Students in Postsecondary Education: The Role of Student Characteristics and Integration. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 23 (3), P. 659–685. – DOI 10.1177/1521025119866689.
256. Horvath, P. The relationship of psychological construals with well-being// *New ideas in psychology*. – Т. 51. – С. 15–20. Опубликовано: DEC 2018.
257. Hülür, G., Gasimova, F., Robitzsch, A., & Wilhelm, O. (2018). Change in Fluid and Crystallized Intelligence and Student Achievement: The Role of Intellectual Engagement. *Child Development*, 89 (4), P. 1074–1087. – DOI 10.1111/cdev.12791.
258. Jeavons, S., Greenwood, K. M. World assumptions, coping and attributions (2007) *Personality and Individual Differences*, 42 (7), pp. 1427–1437. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-33947129755&doi=10.1016%2fj.paid.2006.11.010&partnerID=40&md5=1>. – DOI 10.1016/j.paid.2006.11.010).
259. Jones, K., and Day, J. D. (1996). Cognitive similarities between academically and socially gifted students. *Roeper Rev.* 18, P. 270–273. – DOI 10.1080/02783199609553757.
260. Kalkan, M., & Kaygusuz, C. (2012). *The Psychology of Entrepreneurship*. INTECH Open Access Publisher. ISBN 9535102109; Lambing, P., & Ku-

- ehl, C. R. (2000). *Entrepreneurship*. New Jersey: Prentice Hall, ISBN 0130971162.
261. *Karlen Y., Hirt K., Stebner F.* Theories of self-regulated learning abilities: the importance of implicit theories and self-assessment of abilities for learning and academic performance // *Unterrichts wissenschaft*. – 2021. – Volume 49. – №. 4. – P. 503–524.
262. *Keyserlingk, Luisea; Rubach, Charlottb; Lee, Hye Rinb; Eccles, Jacquelynne S.; Heckhausen, Juttab.* College Students' motivational beliefs and use of goal-oriented control strategies: Integrating two theories of motivated behavior // *Motivation and Emotion*; Т. 46. Вып. 5. – С. 601–620. October 2022; DOI:10.1007/s11031-022-09957-y. Heckhausen, Juttab. 2022.
263. *Kibal'chenko, I.* Cognitive and style predictors of the students' psychological wellbeing / I. Kibal'chenko, T. Eksakusto // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*. Volume 8, Issue 1, April 2020. 1–13. DOI 10.5937/IJCRSEE2001001K.
264. *Kibal'chenko, I.* Modern students' mental representations of success / I. Kibal'chenko, T. Eksakusto // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*. Volume 7, Issue 1, April 2019. (1–13). DOI <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1901001K>.
265. *Kibal'chenko, I.* Conceptual Predictors of The Adolescents With Different Cognition Types Intellectual Activity / I. Kibalchenko, T. Eksakusto, O. Istratova // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. – 2022. – Vol. 10, No. 1. – P. 93–105. – DOI 10.23947/2334-8496-2022-10-1-93-105. – EDN WGIDRH.
266. *Kirby, E. H., Kawashima-Ginsberg, K., and Godsay, S.* (2011). *Youth Volunteering in the States: 2002 to 2009*. URL: http://www.civicyouth.org/wp-content/uploads/2011/02/FS_10_gen_vol_final.pdf (дата обращения 10 февраля 2022 года).
267. *Klimontova, T. A.* (2010). The openness of the inner world of explicitly and latently gifted children. *Psychological Science and Education*, 2, 36–43. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=14871948>.
268. *Koh, Jinyounga; Farruggia, Susan P.; Back, Lindsey T.; Han, Cheonwood.* Self-efficacy and academic success among diverse first-generation college students: The mediating role of self-regulation// *Social Psychology of Education*. – Т. 25, Вып. 5. – С. 1071–1092. October 2022. – DOI 10.1007/s11218-022-09713-7.

269. Kornilova, T. V., Kornilov, S. A., Chumakova, M. A. Subjective evaluations of intelligence and academic self-concept predict academic achievement: Evidence from a selective student population // *Learning and Individual Differences*, 2009. – 19 (4). – P. 596–608. – DOI 10.1016/j.lindif.2009.08.001.
270. Krasavtseva, Yu. V. The relationship between self-esteem of intelligence and self-esteem of personality, tolerance for uncertainty and traits of the dark triad in managers *Psychology // Journal of the Higher School of Economics*. – 2018. – Volume 15. – № 1. – P. 54–68.
271. Kuvich, G., Perlovsky, L. Cognitive mechanism soft hemind (2013) *New Mathematics and Natural Computation*, 9 (3), pp. 301–323. – DOI 10.1142/S1793005713400097.
272. Lahav, Y., Bellin, E. S., & Solomon, Z. (2016). Posttraumatic growth and shattered world assumptions among ex-POWs: The role of dissociation. *Psychiatry (New York)*, 79 (4), 418–432. – DOI 10.1080/00332747.2016.1142776.
273. Lavrijsen, J., & Preckel, F., & Verachtert, P., & Vansteenkiste, M., & Verschueren, K. (2021). Are motivational benefits of adequately challenging schoolwork related to students' need for cognition, cognitive ability, or both? *Personality and Individual Differences*, 171, 110558. – DOI 10.1016/j.paid.2020.110558.
274. Lazarus, R. S. Evolution of a model of stress, coping, and discrete emotions. In V. H. Rice (Ed.), *Handbook of stress, coping, and health: Implications for nursing research, theory, and practice* (p. 199–223). Sage Publications, Inc (2012).
275. Lilly, M. M. (2011). The contributions of interpersonal trauma exposure and world assumptions to predicting dissociation in undergraduates. *Journal of Trauma and Dissociation*, 12 (4), 375–392. – DOI 10.1080/15299732.2011.573761.
276. Madrid, H. P., & Patterson, M. G. (2016). Creativity at work as a joint function between openness to experience, need for cognition and organizational fairness. *Learning and Individual Differences*, 51, 409–416. – DOI 10.1016/j.lindif.2015.07.010.
277. Mafarja, Nofouz; Zulnaidi, Hutkemri. Relationship between Critical thinking and academic self-concept: An experimental study of Reciprocal

- teaching strategy//Thinking Skills and Creativity. – Т. 45 September 2022. – DOI 10.1016/j.tsc.2022.101113.
278. *Marco Giancola; Massimiliano Palmiero; Simonetta D'Amico* Exploring the interplay between fluid intelligence and creativity: the mediating role of the field-dependent-independent cognitive style// Thinking Skills and Creativity. Volume 45, September 2022, 101047. – <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101047>(Get rights and content).
279. *Marzieh Dehghani; Hossein Jafarisani; Hamideh Pakmehr; Asma Malekzadeh.* Relationship between Students' Critical Thinking and Self-efficacy Beliefs in Ferdowsi University of Mashhad, Iran; *Procedia - Social and Behavioral Sciences* Volume 15, 2011, P. 2952–2955; <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.221>.
280. *Matthews, G., Lin, J., Zeidner, M., and Roberts, R. D.* (2018). «Emotional intelligence and giftedness», in *APA handbook of giftedness and talent*, eds E. S. D. S. I. Pfeiffer and M. Foley-Nicpon (Washington: American Psychological Association), P. 585–600.
281. *Mazor, Y., Gelkopf, M., Roe, D.* Posttraumatic Growth in Psychosis: Challenges to the Assumptive World. 2019 *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. – <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85062259321&doi=10.1037%2Ftra0000443&partnerID=40&md5=b1f950c>. – DOI 10.1037/tra0000443.
282. *Mikkelsen, E. G.* (2001). Workplace bullying: Why and for whom is bullying such a strain. *NORDISK PSYKOLOGI*, 53(2), 109–131. – <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00291463.2001.11863991>. – DOI 10.1080/00291463.2001.11863991.
283. *Muammar, O. M.* (2015). The differences between intellectually gifted and average students on a set of leadership competencies. *Gift. Educ. Int.* 31, 142–153. – DOI 10.1177/0261429413498007.
284. *Nadtochyu, E.* The concept of "success" in social and communicative aspects // Сборник материалов I Молодежного научного форума с международным участием Profmarket: Educatin. Language. Success (Profmarket: Образование. Язык. Успех; под редакцией М. В. Варлагиной и др. – 2017. – С. 66–68.
285. *Nanay, B.* Success semantics: Thesequel. *Philosophical Studies*, 2013. – № 165 (1). – P. 151–165. – DOI 10.1007/s11098-012-9922-7.

286. Neil A. Lewis, and J. Frank Yates Preparing. – 2019. – Vol. 14 (1). – P. 54–59.
287. Oakley, B. A. Rogowsky, B, Sejnowski, T. J. Uncommon Sense Teaching Practical Insights in Brain Science to Help Students Learn. Publisher: TarcherPerigee. – 29 July 2021. – 336 p.
288. Oliver, J., Brough, P. Cognitive appraisal, negative affectivity and psychological well-being (2002) New Zealand Journal of Psychology, 31 (1), P. 2–7.
289. Pavlova, E. M. (2018). Model of connections between self-esteem of creativity and intelligence, tolerance of uncertainty and creativity. Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 15. (1), P. 69–78. – DOI 10.17323/1813-8918-2018-1-69-78.
290. Prokhorov, A. O. Mental states representations: phenomenological and experimental characteristics. Eksperimental'naya psikhologiya Experimental psychology (Russia), 2016. – Vol. 9. – № 2. – P. 23–37. – DOI 10.17759/exppsy.2016090203.
291. Puente-Díaz, R., & Arroyo, J. C., & Puerta, L., & Vargas-Barrera, F. (2022). The contribution Openness to Experience and its two aspects to the explanation of idea generation, evaluation and selection: A meta-cognitive perspective. Personality and Individual Differences, 185 (3), 111240. – DOI 10.1016/j.paid.2021.111240.
292. Ratu A., Rai N. G. M., Savitri, E. D. Excellent academic achievement: do intellectual humility and emotional intelligence matter // Cakrawala Pendidikan. 2021. – Vol 40, № 2. – P. 265–278. – DOI 10.21831/cp.v40i2.35588.
293. Roesch, S. C., Weiner, B., Vaughn, A. A. Cognitive approaches to stress and coping (2002) Current Opinion in Psychiatry, 15 (6), P. 627–632. – DOI 10.1097/00001504-200211000-00012.
294. Salem AAMS, Abdelsattar M, Abu Al-Diyar M, Al-Hwailah AH, Derar E, Al-Hamdan NAH and Tilwani S. A. (2022) Altruistic behaviors and cooperation among gifted adolescents. Psychol. 13:945766. – DOI 10.3389/fpsyg.2022.945766.
295. Simonton, D. K. Creativity: Cognitive, personal, developmental and social aspects / D. K. Simonton // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. – P. 151–158.

296. *Simplicio, J. S.* Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. *Education*, 2000, Ch. 3, p. 675.
297. *Sipovskaya, Ya. I.* (2015). Metacognitive structure of intellectual competence in late adolescence. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal*. 12 (01), P. 76–87. – DOI 10.17223/17267080/58/5.
298. *Smirnov, S. D.* (2014). Показатели интеллектуального потенциала студентов как предикторы успешности обучения в вузе [Signs of students' intellectual potential as predictors of their studying at the Higher Professional Educational Establishments success]. *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*, 3, P. 19–41. – DOI 10.51314/2073-2635-2014-3-19-41.
299. *Snyder, K. E., Barger, M. M., Wormington, S. V., Schwartz-Bloom, R., and Linnenbrink-Garcia, L.* (2013). Identification as gifted and implicit beliefs about intelligence: an examination of potential moderators. *J. Adv. Acad.* 24, P. 242–258. – DOI 10.1177/1932202X13507971.
300. *Spurk D., Keller A. C., Hirschi A.* Competition in career tournaments: Investigating the joint impact of trait competitiveness and competitive psychological climate on objective and subjective career success // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. – 2019. – Vol. 92. – P. 74–79. – DOI 10.1111/joop.12238.
301. *Stephan, Y.* (2009). Openness to experience and active older adults' life satisfaction: A trait and facet-level analysis. *Personality and Individual Differences*, 47 (6). P. 637–641. – DOI 10.1016/j.paid.2009.05.025.
302. *Sternberg, R. J.* (1999). Successful intelligence: finding a balance. *Trends Cogn. Sci.* 3, P. 436–442. – DOI 10.1016/s1364-6613(99)01391-1.
303. *Sternberg, R. J.* (2018). Speculations on the role of successful intelligence in solving contemporary world problems. *J. Intell.* 6:4. DOI 10.3390/jintelligence6010004.
304. *Sternberg, R. J.* (2019). Teaching and assessing gifted students in STEM disciplines through the augmented theory of successful intelligence. *High Abil. Stud.* 30, P. 103–126. – DOI 10.1080/13598139.2018.1528847.
305. *Stoycheva, K.* Intolerance, uncertainty, and individual behaviour in ambiguous situations. In: *K. Stoycheva and A. Kostov (Eds.) A Place, a Time and an Opportunity for Growth. Bulgarian Scholars at NIAS (P. 63–73).* (2011) Veliko Tarnovo: FABER Publishing House.

306. Sun T., Zhao X. W., Yang L. B., and Fan L. H. The Impact of Psychological Capital on Job Embeddedness and Job Performance Among Nurses: A Structural Equation Approach // *Journal of Advanced Nursing* 68, no. 1 (2012): P. 69–79, DOI 10.1111/j.1365-2648.2011.05715.x.
307. Ter Heide, F. J. J., Sleijpen, M., & van der Aa, N. Posttraumatic world assumptions among treatment-seeking refugees [Text] / F. J. J. Ter Heide, M. Sleijpen, N. van der Aa // *Transcultural Psychiatry*. – 2017. – № 54 (5–6). – P. 824–839. – DOI 10.1177/1363461517741811.
308. Tommasi, Marco Scholastic psychological well-being and irrational thoughts in students of primary and secondary school: An Italian study [Text] / Marco Tommasi, Feliciano Loforese, Maria Rita Sergi, Simone Arnò, Laura Picconi, Aristide Saggino // *Acta Psychologica*. – November. 2022. – T. 231. – № 103787. – DOI 10.1016/j.actpsy.2022.103787.
309. Triantafyllidou, E. The value of adaptivity based on cognitive style: an empirical study [Text] / E. Triantafyllidou, A. Pomportsis, S. Demetriadis, E. Georgiadou // *British journal of educational technology*. – 2004. – VOL. 35, № 1. – P. 95–106.
310. Trzebiński, J. Reaction to the COVID-19 Pandemic: The Influence of Meaning in Life, Life Satisfaction, and Assumptions on World Orderliness and Positivity [Text] / J. Trzebiński, M. Cabański, J. Z. Czarnecka // *Journal of Loss and Trauma*. – 2020. – № 25 (6–7). – P. 544–557. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85086162950&doi=10.1080%2f15325024.2020.1765098&partnerID=40&DOI=10.1080/15325024.2020.1765098/>.
311. Von Keyserlingk, Luisea College Students' motivational beliefs and use of goal-oriented control strategies: Integrating two theories of motivated behavior [Text] / Luisea Von Keyserlingk, Charlottb Rubach, Hye Rinb Lee, Jacquelynne S. Eccles, Juttab Heckhausen // *Motivation and Emotion*. – 2022. – T. 46, 5. – P. 601–620. – DOI 10.1007/s11031-022-09957-y.
312. Ward, T. Traumatic Experiences: When the Home Collapses [Text] / T. Ward, A. Plagnol // *Cognitive Psychodynamics as an Integrative Framework in Counselling Psychology and Psychotherapy*. Palgrave Macmillan, Cham, 2019. – https://doi.org/10.1007/978-3-030-25823-8_7.
313. Żaluski, M. The worldview contained in declarations of police officers scheduled for psychotherapeutic treatment. [Obraz Swiata Zawart Y W Dekl Aracjach Pol Icjantów Zakwalifikowanych Naleczenie Psychot Era-

- peutyczne] [Text] / M. Załuski // *Psychoterapia*, 2015. – № 2, P. 57–70. – DOI 10.12740/PT/42010.
314. Zeidner, M. Emotional intelligence in gifted students [Text] / M. Zeidner, G. Matthews // *Gift. Educ. Int.* 33, 2017. – P. 163–182. – DOI 10.1177/0261429417708879.
315. *Zirenko, M. S.* Implicit theories of intelligence and personality: relations to intelligence, motivation and personality [Text] / M. S. Zirenko // *Psychology. Journal of Higher School of Economics*. – 2018. – Vol. 15. – № 1. – P. 39–53. – DOI 10.17323/1813-8918-2018-1-39-53.

Научное издание

**КИБАЛЬЧЕНКО Ирина Александровна
ЭКСАКУСТО Татьяна Валентиновна**

**ПРИЗНАКИ ОДАРЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО
РЕСУРСА СТУДЕНТОВ:
методологическая рефлексия,
проблемы и результаты диагностики, открытые вопросы**

Монография

Редакторы: *З. И. Надточий, Н. И. Селезнёва, Л. В. Чиканенко*
Корректоры: *З. И. Надточий, Н. И. Селезнёва, Л. В. Чиканенко*
Компьютерная верстка *Т. А. Кочергиной*

Подписано в печать 29.01.2024 г.
Бумага офсетная. Формат 60×84¹/₁₆. Усл. печ. л. 15,52.
Уч. -изд. л. 12,23. Тираж 50 экз. Заказ № 9401.

Издательство Южного федерального университета

Отпечатано в отделе полиграфической, корпоративной и сувенирной продукции
Издательско-полиграфического комплекса КИБИ МЕДИА ЦЕНТРА ЮФУ.
344090, Ростов-на-Дону, пр. Стачки, 200/1. тел. (8634)243-41-66.

