

Щебланова Е.И., Петрова С.О. Общая и академическая я-концепции одаренных учащихся средней школы



English version: [Shcheblanova E.I., Petrova S.O. General and academic self-concepts of gifted secondary school students](#)

Психологический институт, Москва, Россия

Московский городской психолого-педагогический университет, Москва, Россия

[Сведения об авторах](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

Анализируются теоретические основания рассмотрения я-концепции как многомерной структуры в контексте проблемы одаренности детей. В эмпирическом исследовании изучались взаимосвязи общей и академической я-концепций с показателями интеллекта, креативности, мотивационно-личностной сферы и академической успеваемости учащихся (N = 480) с разным уровнем интеллектуальной одаренности на этапах обучения в средней школе. Получены данные о сходстве и различии взаимосвязей академической и общей я-концепций с когнитивными и личностными показателями. Обнаружено влияние уровня интеллекта только на академическую я-концепцию, а влияние возраста – на оба вида я-концепции. Мальчики демонстрировали более высокую общую я-концепцию, чем девочки, при отсутствии гендерных различий по академической я-концепции. В целом данные исследования свидетельствуют об относительной независимости этих видов я-концепции и необходимости их отдельного анализа у одаренных учащихся.

Ключевые слова: общая я-концепция, академическая я-концепция, одаренность, интеллект, мотивация, академическая успеваемость, школьники

В современной психологии одаренность понимается как сложная и развивающаяся система, включающая когнитивные, мотивационные, эмоциональные, волевые и другие компоненты и составляющая особо благоприятную предпосылку развития и появления выдающихся достижений в ценных для общества видах деятельности. Традиционно главное внимание уделяется изучению способностей и мотивации, тогда как сфера самосознания, в том числе я-концепция, одаренных детей и подростков изучены недостаточно. В то же время данные о побудительном характере я-концепции и ее взаимосвязях со становлением самостоятельности индивида как реального субъекта деятельности свидетельствуют о необходимости изучения роли я-концепции в реализации одаренности для дальнейшего продвижения в ее научном понимании и организации практической работы с одаренной молодежью. Наше исследование посвящено изучению одного из аспектов проблемы я-концепции одаренных детей, а именно – соотношения общей и частной (академической) я-концепций, их взаимосвязей с другими когнитивными и личностными характеристиками учащихся с разным уровнем интеллектуальной одаренности на разных этапах обучения в средней школе.

Современное состояние проблемы я-концепции одаренных детей

Проблеме развития сферы самосознания человека и я-концепции как ее составляющей в

отечественной психологии уделялось значительное внимание (Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, Л.И.Божович, Ю.Б.Гиппенрейтер, А.Н.Леонтьев, В.В.Столин, С.Л.Рубинштейн, И.И.Чеснокова и др.). В настоящее время существуют разночтения в определении я-концепции и ее соотношений со сходными понятиями (образ я, самовосприятие, самооценка, самоуважение, уверенность в себе), но в самом общем виде я-концепция понимается как система более или менее осознанных и относительно устойчивых представлений индивида о самом себе. Одним из направлений исследований я-концепции является изучение ее соотношений с уровнем интеллекта человека. Однако в нашей стране это направление стало развиваться сравнительно недавно [Корнилов, 2011; Никитина, 2008; Новикова, Корнилова, 2012; Смирнов и др., 2007; и др.], особенно в отношении связи я-концепции с уровнем интеллекта у одаренных детей. Как показывает анализ отечественных научных публикаций, традиционно главное внимание уделяется изучению способностей и мотивации одаренных детей, тогда как особенности их я-концепции в разном возрасте изучены недостаточно.

В зарубежной психологии особенности я-концепции одаренных детей интенсивно изучаются уже более 30 лет. В эмпирических исследованиях получены многочисленные данные о взаимосвязи одаренности и я-концепции, которые, однако, весьма противоречивы и, в частности, различаются не только в разных странах, но и в разных национально-культурных сообществах внутри одной и той же страны [Chan, 2002; Hoge, Renzulli, 1993; Rinn et al., 2009; Vialle et al., 2005; Worrell, 2002]. Это свидетельствует о необходимости исследований я-концепции детей с разными видами и уровнями одаренности в нашей стране для дальнейшего продвижения в научном обосновании подходов к выявлению и развитию одаренных детей.

Решению этой проблемы мешают различия в представлениях о строении я-концепции, ее компонентах и их объединении в сложный конструкт. Изначально я-концепция рассматривалась как единый показатель или одномерная модель [Coopersmith, 1967]. Утверждалось, что, несмотря на существование разных аспектов я-концепции, единственный значимый путь ее концептуализации состоит в общем конструкте самоуважения. Из этого следовало, что оценка общей я-концепции может базироваться на чувстве уверенности в себе в любой специфической области: если ребенок уверен в себе в области социальной компетентности, то, скорее всего, он будет также уверен в себе во всех других областях. Однако в настоящее время одномерная модель фактически утратила значение, поскольку большинство эмпирических данных свидетельствуют в пользу многомерных моделей.

В разных видах многомерных моделей я-концепция состоит из относительно независимых компонентов или факторов. Этими факторами могут быть схоластическая компетентность, спортивная компетентность, социальное принятие, физическая привлекательность, поведение и др. Хотя эмпирические исследования демонстрируют сложные отношения между разными аспектами я-концепции, они обеспечивают сильную поддержку положения об относительной независимости некоторых аспектов и, следовательно, этого типа моделей [Byrne, 1996; Harter et al., 1998; Hoge, Renzulli, 1993; Marsh, 2004].

Иерархические модели составляют третий тип теорий я-концепции. Эти модели используют многомерный конструкт как отправную точку, но постулируют иерархическую организацию разных аспектов. Например, модель изображает я-концепцию как производную из оценок специфических видов поведения, объединяющихся во все более и более широкие области оценок к общей (глобальной) я-концепции на вершине [Byrne, 1996; Hoge, Renzulli, 1993]. Такая модель сходна с иерархической моделью познавательных способностей как производных из относительно независимых специальных способностей, но имеющих частично общую дисперсию, что говорит об общем факторе интеллекта.

Предложены еще более дифференцированные конструкты я-концепции. Например, академическая я-концепция рассматривается как складывающаяся из восприятия компетентности в широких областях математических и вербальных достижений, которые в свою очередь объединяют более

узкие специальные области этих знаний [Marsh, 2004; Rinn et al., 2009].

Несмотря на эмпирическую поддержку иерархических моделей, дискуссии о структуре я-концепции продолжаются, и остается ряд нерешенных вопросов. В частности, отсутствуют теории, определяющие способ организации разных компонентов в иерархию, не разработан инструментарий для диагностики разных компонентов иерархии, не доказана возможность их дифференцированного измерения у индивида. Кроме того, в большинстве моделей в вершине иерархии присутствует фактор общей я-концепции, значение которого не всегда ясно, и не понятно, является ли этот фактор дополнительным к специфическим факторам или продуктом их сложного взаимодействия.

Компенсационная модель рассматривает различные аспекты я-концепции как обратно пропорциональные друг другу. Восприятие низкой компетентности в одной области имеет тенденцию компенсироваться восприятием более высокой компетентности в другой области [Marsh, 2004]. Однако исследования этой модели довольно редки, и их результаты не вполне определены.

Модель детерминант и последствий я-концепции объединила внутренние и внешние факторы [Harter et al., 1998]. Модель представляет глобальное самоуважение как продукт двух феноменов: несоответствия компетентности и ее важности для индивида; социальной поддержки и позитивного принятия. Фокусом этой модели является глобальное самоуважение. В отношении первого фактора предполагается, что глобальное самоуважение представляет собой продукт восприятия своей компетентности в разных специфических областях я-концепции и важности успеха в этих областях для человека. Самоуважение, в свою очередь, рассматривается как влияющее на аффект и мотивацию. Утверждается, что высокий уровень я-концепции связан с положительным эмоциональным состоянием и, в свою очередь, с высоким уровнем мотивации и достижений, тогда как низкий уровень я-концепции связан с негативными эмоциями, низкими уровнями мотивации и достижений. Эмпирические факты подтверждают это предположение [Harter et al., 1998; Rinn et al., 2009]. Однако не доказано: я-концепция определяет эмоции, мотивацию и достижения или, напротив, эмоции, мотивация или достижения определяют я-концепцию [Byrne, 1996; Marsh, 2004].

Особую важность представляют проблемы становления я-концепции в онтогенезе. С ранних исследований принималось, что я-концепция эволюционирует в процессе психического развития [Cooley, 1902; Mead, 1934]. Становление детской самооценки связывается с появлением реалистических представлений о своих возможностях на основе когнитивного и эмоционального развития [Ананьев, 2001; Бернс, 1986; Божович, 2008; Захарова, 1998; Хекхаузен, 2003]. Чувство уверенности в себе становится все более и более дифференцированным с возрастом [Harter et al., 1998]. Если маленькие дети не могут тонко различать свои компетентности в спортивных или академических областях, то старшие дети и подростки весьма чувствительны к таким различиям. Большинство исследователей связывают становление адекватной я-концепции с подростковым возрастом. Формирующиеся рефлексивность и критичность я-концепции составляют важнейшее условие появления стремления к саморазвитию. Учащиеся, проявляющие эти качества, достигают наиболее высокого интеллектуального и личностного развития, находясь в постоянном поиске новых знаний, способов деятельности и самовыражения [Захарова, 1998].

Другая проблема развития я-концепции касается изменения процесса социального сравнения с возрастом. Если младшие дети находятся, прежде всего, под влиянием родителей и других взрослых, то по мере взросления становятся более важными реакции ровесников [Эриксон, 1996]. Изменяется также значение разных областей компетентности (например, академические достижения становятся менее важными, а социальное принятие – более важным для подростка). Интересен аспект проблемы социального сравнения, касающийся академической я-концепции одаренных детей и воздействия на нее школьного окружения, с которым связан так называемый «Эффект большой рыбы в маленьком пруду» [Marsh, 2004]. Основная гипотеза заключается в том, что чувство уверенности в себе детей по отношению к своей академической успешности зависит от среднего уровня успешности их одноклассников. В связи с этим переход одаренного ученика из обычного класса в класс для одаренных будет негативно влиять на его я-концепцию из-за сравнения себя с не

менее или даже более способными одноклассниками. Эта гипотеза проверялась во многих исследованиях, но не всегда подтверждалась результатами.

Проблема определения одаренности детей также является остро дискуссионной. Многочисленные (более ста) концепции одаренности отличаются между собой по широте конструкта, содержанию определения, уровню способностей, статическим или динамическим фокусом, точностью определения и т.д. [Sternberg, Davidson, 2005; Heller et al., 2001; Subotnik et al., 2011]. Термин «одаренные дети» также неодинаково понимается в разных исследованиях, образовательных учреждениях и школах. Начиная с работы Л.Термана (L.Terman), исследователи предложили много способов выявления одаренности детей, понимая ограниченность одномерного, основанного на количественном измерении, определения одаренности. Понятие одаренности, при сохранении важности количественных различий по интеллекту, распространяется на более широкий ранг способностей и свойств, в котором интеллект выступает лишь как один из факторов.

Наиболее влиятельными концепциями (теориями, моделями) одаренности, получившими мировое признание, являются такие, как Трехкольцевая концепция Дж.Рензулли [Renzulli, 2005], концепция синтеза мудрости, интеллекта и креативности (WICS) Р.Стернберга [Sternberg, 2005], Мюнхенская модель одаренности (MMG) и Мюнхенская динамическая модель способностей и достижений (MDAAM) [Heller, 2001, 2010], модель развития одаренности (DMG) Ф.Ганье [Gagne, 2005], концепция множественных интеллектов Г.Гарднера [Гарднер, 2007].

Несмотря на значительные расхождения, существующие теории одаренности все же имеют некоторые общие положения. Прежде всего, одаренность понимается как многомерный феномен, как сложная система, включающая множество компонентов – подсистем интеллекта, креативности, мотивации, эмоциональной и волевой регуляции, самосознания. Концепция интеллекта, понимаемого с той или иной степенью широты, включена во все известные модели, в которых также присутствуют мотивационно-личностные характеристики, состав и значение которых варьирует от модели к модели. Во многих моделях важный компонент одаренности составляет я-концепция (самооценка, уверенность в себе, самоуважение). Например, знание и понимание себя, адекватная оценка уровня и профиля своих способностей являются важнейшим исходным условием для признания своего растущего таланта, постановки краткосрочных и долгосрочных целей развития высокой одаренности в школьном и профессиональном образовании в модели TIDE – идентификации и развития таланта в обучении [Feldhusen, 2005]. В других моделях я-концепция присутствует в качестве одного из важнейших катализаторов [Gagne, 2005] или медиаторов [Heller, 2010] развития одаренности.

О связи одаренности и я-концепции высказаны разные и даже противоположные гипотезы [Hoge, Renzulli, 1993]. Гипотеза о более высоких показателях я-концепции у одаренных детей, чем у их обычных сверстников, опирается на представление о том, что чем выше способности, тем выше результаты деятельности, которые определяют я-концепцию (самооценку) индивида. Предполагается также, что определение ребенка как одаренного будет положительно влиять на его я-концепцию, увеличивая его уверенность в себе. Тем не менее существуют основания для предположения о более низких показателях я-концепции у одаренных детей. Во-первых, завышенные ожидания окружающих от одаренного ребенка с высокой вероятностью могут приводить к неудаче. Ребенок не может всегда полностью соответствовать этим ожиданиям, и от этого страдает его уверенность в себе. Во-вторых, многие одаренные дети более чувствительны к социальным репликам и более склонны к их анализу, что может вызывать у одаренных детей более критическое отношение к своим способностям и действиям. В-третьих, к снижению уверенности в собственных силах может приводить процесс социального сравнения, когда одаренные попадают в классы с детьми с высокими способностями.

В большинстве эмпирических исследований осуществлялось прямое сравнение я-концепции одаренных и обычных школьников. В одних случаях одаренных детей из специальных классов сравнивали с их сверстниками из обычных классов (возрастной нормой). В других случаях

одаренных, отобранных с помощью стандартизированных тестов, сравнивали со сверстниками, не отвечающими тем же критериям одаренности, но детям не сообщалось о разделении на сравниваемые группы. В ряде исследований показатели я-концепции одаренных учащихся сравнивали с возрастными нормативами, имеющимися в руководствах к используемым методикам. В сравнительных исследованиях измерялись показатели общей Я-концепции или ее отдельных аспектов, чаще всего академической я-концепции.

Результаты большинства исследований общей и (или) академической Я-концепции свидетельствуют о более высокой уверенности в себе одаренных детей, чем у их обычных сверстников [Hoge, Renzulli, 1993; Plucker, Stocking, 2001; Worrell, 2002]. Однако сообщаются и противоположные результаты о более низких показателях у одаренных [Долгова, Ордина, 2012], а также и об отсутствии различий между одаренными и обычными сверстниками [Vialle et al., 2005]. Причины вариабельности результатов исследований в большинстве случаев трудно объяснить из-за различий в их методологии, процедурах и методах определения и измерения одаренности и Я-концепции детей, которые к тому же не всегда достаточно ясно представлены. Кроме того, недостаточно ясна роль модераторов (возраста, пола, вида и уровня одаренности, академических и других достижений) в отношениях между одаренностью и Я-концепцией. По всем этим вопросам существует потребность в более комплексных исследованиях этой проблемы.

Цель нашего исследования заключалась в изучении соотношений общей и академической я-концепции и их взаимосвязей с интеллектом, креативностью, успеваемостью, мотивацией и тревожностью у учащихся с разным уровнем интеллектуальной одаренности на разных этапах обучения в средней школе.

Методы

Участники исследования

В исследовании участвовали 480 учащихся V, VII, IX и XI классов (по 60 мальчиков и девочек каждого возраста) московских гимназий, лицеев и школ с углубленным изучением предметов. Все учащиеся поступили в эти школы по результатам психолого-педагогического обследования. В каждой параллели 69–72 учащихся имели IQ от 125 и выше, тогда как IQ остальных 48–51 учащихся был равен или незначительно превышал средневозрастные показатели.

Методики исследования

Все участники обследовались с помощью следующих методик из Мюнхенской батареи тестов для одаренных школьников, адаптированных ранее [Щебланова, 2004; Heller, 2001, 2010]:

- тесты когнитивных способностей для одаренных учащихся – KFT с вербальными, математическими и невербальными шкалами; общий показатель интеллекта определяется суммированием всех шкал; сложность заданий увеличивается с возрастом и соответствует опережению в интеллектуальном развитии в среднем на два года;
- вербальные тесты творческого мышления «Необычное использование» (газеты и деревянной линейки);
- опросник для диагностики познавательной активности (стремление к знаниям) и мотивации достижений (надежда на успех, боязнь неудачи, стремление к достижениям), включающий 66 утверждений с двумя вариантами ответа: согласен или не согласен;
- опросник для диагностики тревожности (общая и экзаменационная тревожность,

эмоциональность, нарушение мышления при стрессе), включающий 27 утверждений с четырьмя вариантами ответов: совершенно не согласен, скорее не согласен, скорее согласен и совершенно согласен, которые получают оценки от 1 до 4 баллов соответственно;

– опросник для диагностики академической, то есть своих способностей к учению (например, «Я легко понимаю учебный материал»), и общей я-концепции (например, «У меня хорошее мнение о себе»). Опросник включает по 9 утверждений для каждого вида я-концепции с четырьмя вариантами ответов: совершенно не согласен, скорее не согласен, скорее согласен и совершенно согласен, которые получают оценки от 1 до 4 баллов соответственно.

Кроме того, использовались данные о средней успеваемости по основным предметам за год. Результаты обрабатывались с помощью корреляционного и дисперсионного анализа, сравнения средних по t-критерию Стьюдента с применением пакета SPSS-17.

Результаты и обсуждение

1. С помощью корреляционного анализа были выявлены следующие статистически достоверные взаимосвязи разных видов я-концепции с другими характеристиками учащихся, кроме показателей креативности, с которыми корреляций не обнаружено ни в одной из параллелей.

В V классе показатели академической и общей я-концепции слабо положительно коррелировали с показателями интеллектуальных способностей и общим интеллектом (0,25–0,29) и отрицательно коррелировали с показателями тревожности (от –0,19 до –0,42). При этом только показатели академической я-концепции положительно коррелировали с выраженностью познавательной активности и надежды на успех (0,38–0,40), успеваемостью (0,24) и отрицательно – с боязнью неудачи (–0,27). Между двумя видами я-концепции коэффициент корреляции составлял 0,36.

В VII классе обнаруживались положительные корреляции обоих видов я-концепции с успеваемостью, показателями интеллектуальных способностей и общим интеллектом, выраженностью познавательной активности и надежды на успех, однако корреляции академической я-концепции с интеллектуальными показателями и успеваемостью были сильнее (0,45–0,51), чем общей я-концепции (0,24–0,37). С показателями боязни неудачи и тревожности оба вида я-концепции коррелировали отрицательно, и эти корреляции с академической я-концепцией были более выраженными, особенно с параметром нарушения мышления при стрессе (–0,50). Между двумя видами я-концепции коэффициент корреляции составлял 0,51.

В IX классе только положительные корреляции академической я-концепции с интеллектуальными показателями и успеваемостью достигали уровня достоверности (0,32–0,42). При этом положительные корреляции с выраженностью познавательной активности и надежды на успех были выше для академической (0,40–0,42) по сравнению с общей я-концепцией (0,20–0,26). Отрицательные корреляции с показателями боязни неудачи и тревожности также были несколько сильнее для академической (от –0,41 до –0,49) по сравнению с общей я-концепцией (от –0,31 до –0,39). Между двумя видами я-концепции коэффициент корреляции составлял 0,37. В XI классе корреляции были в основном такими же, как в IX классе, но более слабыми. Между двумя видами я-концепции коэффициент корреляции составлял 0,28.

2. С помощью комплекса двух- и однофакторных методов дисперсионного анализа (метод «обобщенной линейной модели») выяснялось, как влияет уровень интеллекта на общую и академическую я-концепцию учащихся на разных этапах обучения в средней школе. Независимыми переменными служили суммарные KFT-показатели и возраст (класс). В каждой параллели были выделены пять подгрупп примерно равной численности с достоверными ($p < 0,01$) различиями суммарных KFT-показателей, условно названные: 1) средневозрастная норма для данного типа школ, 2) выше нормы, 3) «умеренная», 4) «высокая» и 5) «исключительная» одаренность

(показатели КФТ последних трех групп соответствовали верхним 70, 85 и 92,5 процентилям). Для оценки достоверности различий между показателями этих подгрупп использовались также Post Hoc тесты (Бонферрони и др.). На рис. 1 и 2 представлены линейчатые диаграммы показателей я-концепции в каждой из пяти подгрупп V, VII, IX и XI классов.

Согласно полученным результатам, уровень интеллекта и возраст существенно ($p < 0,001$) влияли на показатели академической я-концепции при отсутствии влияния взаимодействия этих факторов (см. рис. 1). Академическая я-концепция в каждой из параллелей в подгруппах с самым низким уровнем интеллекта была достоверно ниже, чем во всех подгруппах одаренных; в подгруппах «высокой нормы» – ниже, чем у высоко и исключительно одаренных, и у умеренно одаренных – ниже, чем у исключительно одаренных.

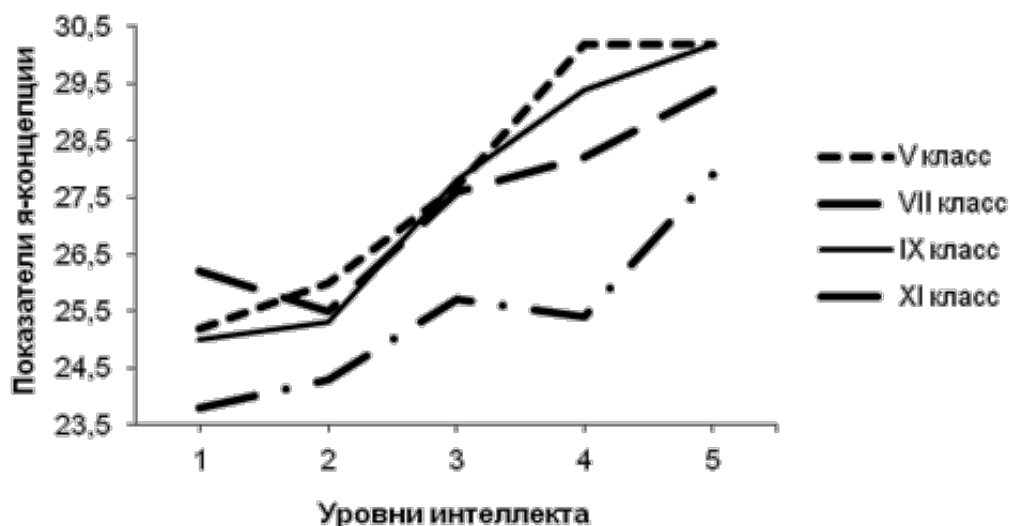


Рис. 1. Академическая я-концепция учащихся V, VII, IX и XI классов с разным уровнем интеллекта.

На показатели общей я-концепции достоверным было только влияние возраста (см. рис. 2). Оба вида самооценки были самыми низкими в XI классе: академическая – ниже ($p < 0,001$), чем во всех других классах, общая – ниже ($p < 0,05$), чем в IX классе.

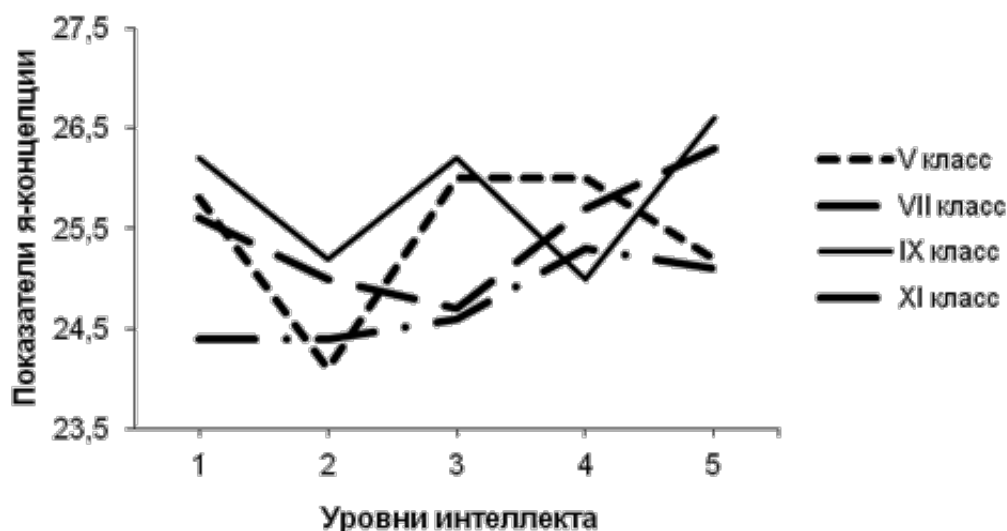


Рис. 2. Общая я-концепция учащихся V, VII, IX и XI классов с разным уровнем интеллекта.

3. С целью сравнения показателей общей и академической я-концепции при разной академической успешности группы учащихся каждого возраста были разделены на две подгруппы примерно равной численности по величине средней успеваемости за год по основным предметам. В подгруппе средне успевающих учащихся среднегодовая успеваемость составляла 3,7–3,8 балла, в подгруппе высоко успевающих – 4,2–4,4 балла. Результаты сравнения показали, что различия между этими подгруппами были достоверными только по академической я-концепции, которая была выше у высоко успевающих во всех параллелях (см. табл. 1).

Таблица 1

Показатели академической и общей я-концепций при разной успеваемости

Я-концепция	V класс		VII класс		IX класс		XI класс	
	С	В	С	В	С	В	С	В
Академическая	26,1	29,2**	25,5	29,4**	24,4	26,4*	24,2	26,8**
Общая	25,5	26,0	25,8	25,9	24,7	24,2	24,6	24,9

Примечания. Достоверность различий между подгруппами средне (С) и высоко (В) успевающими учащимися по t-критерию: * – $p < 0,05$ и ** – $p < 0,01$.

4. Результаты сравнения показателей общей и академической я-концепций у мальчиков и девочек в разном возрасте выявили различия только по общей я-концепции в VII, IX и XI классах (см. табл. 2). Мальчики демонстрировали достоверно более высокие показатели, чем девочки. Значимых различий по академической я-концепции во всех возрастах и по обоим видам у пятиклассников обнаружено не было.

Таблица 2

Показатели академической и общей я-концепций мальчиков и девочек

Я-концепция	V класс		VII класс		IX класс		XI класс	
	М	Д	М	Д	М	Д	М	Д
Академическая	27,1	27,6	28,2	26,8	25,8	25,0	25,3	25,5
Общая	25,4	25,5	26,5	25,2*	25,2	23,7*	25,3	24,2*

Примечания. Достоверность различий между подгруппами мальчиков (М) и девочек (Д) по t-критерию: * – $p < 0,05$.

Результаты сравнения показателей общей и академической я-концепции у мальчиков и девочек в группах нормы (суммарно группы 1 и 2) и одаренных (суммарно группы 3, 4 и 5) выявили различия только по общей я-концепции в группах нормы в VII и XI классах (в IX классе аналогичные различия не достигали статистической значимости). Мальчики демонстрировали достоверно более высокие показатели, чем девочки ($p < 0,01$). В группах одаренных учащихся значимых гендерных различий по самооценкам не было обнаружено ни в одной из параллелей.

Согласно полученным результатам, значимые положительные взаимосвязи между параметрами академической и общей я-концепции обнаружены во всех возрастных параллелях, максимально в VII классах. Соответственно, у семиклассников был более сходным характер взаимосвязей обоих видов я-концепции с показателями интеллекта, успеваемости, мотивации и тревожности, однако связи академической я-концепции с указанными показателями были сильнее, чем общей. В двух старших параллелях выявлены взаимосвязи показателей интеллекта и успеваемости только с академической я-концепцией. В то же время оба вида я-концепции были взаимосвязаны с показателями мотивации и тревожности, но также эти взаимосвязи академической я-концепции были сильнее, как и в VII классах. В V классах оба вида я-концепции были взаимосвязаны

положительно с показателями интеллекта и отрицательно – с тревожностью, как и в VII классах, но только академическая я-концепция была взаимосвязана положительно с успеваемостью, познавательной активностью и надеждой на успех и отрицательно – с боязнью неудачи.

Эти результаты согласуются с представлениями о частичном совпадении и относительной независимости академической и общей я-концепций учащихся, по крайней мере на этапах обучения в средних и старших классах. При этом академическая я-концепция демонстрирует более частые и сильные взаимосвязи с интеллектом, успеваемостью, мотивацией и тревожностью. Эти данные соответствуют полученным нами ранее с помощью факторного анализа 22 когнитивных и личностных показателей одаренности [Щебланова, 2013]. Показано, что в VII классе и частично в V классе оба вида я-концепции включались в один и тот же фактор, тогда как в более старшем возрасте они входили в разные факторы, причем академическая я-концепция объединялась в единый фактор с мотивацией (познавательной активностью и надеждой на успех), а общая я-концепция составляла отдельный фактор.

Результаты дисперсионного анализа еще более ярко демонстрируют различия между двумя видами я-концепции. Значимое влияние уровня интеллекта на академическую я-концепцию прослеживалось не только во всех возрастных параллелях, но и при сравнении подгрупп нормы и разных уровней интеллектуальной одаренности. Общим для двух видов я-концепции было значимое влияние возраста, то есть самая низкая самооценка обнаруживалась у самых старших учащихся, что, по-видимому, можно объяснить их возросшей самокритичностью, на которую указывают данные многих исследований юношеского возраста.

Таким образом, по нашим данным, показатели академической я-концепции у интеллектуально одаренных учащихся оказываются выше, чем у их менее способных сверстников, что согласуется с выводами большинства исследований [Новикова, Корнилова, 2012; Hoge, Renzulli, 1993; Harter et al., 1998; Heller, 2001; и др.], тогда как по общей я-концепции различий, связанных с уровнем интеллекта, не наблюдалось. Кроме того, различия между видами я-концепции обнаруживались и при их сравнении у учащихся с разной учебной успешностью, которая во всех возрастах отражалась только на академической я-концепции. Напротив, гендерные различия были обнаружены только по общей я-концепции: более высокие показатели в целом по выборке и в подгруппе нормы демонстрировали мальчики по сравнению с девочками.

Полученные нами данные о влиянии уровня интеллекта на академическую я-концепцию одаренных учащихся и об отсутствии такого влияния на общую я-концепцию полностью согласуются с выводами Мюнхенского исследования одаренности, в котором использовались те же методы диагностики интеллекта и я-концепции, что и в нашем исследовании [Heller, 2001]. Однако в отличие от Мюнхенского лонгитюда и последовавших за ним гендерных исследований [Heller, 2010] в нашем исследовании показатели мальчиков были выше, чем у девочек, только по общей я-концепции. Отсутствие таких различий по академической я-концепции можно объяснить тем, что гендерные различия по интеллекту в нашей выборке были значительно слабее, чем в немецкой выборке, или вообще не отмечались, а по успеваемости, в том числе по математике, физике и химии, девочки или не отличались от мальчиков, или превосходили их [Щебланова, 2004].

Заключение

Проведенное исследование включало следующие аспекты сравнительного изучения общей и академической я-концепции: анализ их взаимосвязей с показателями интеллекта, успеваемости, мотивации и тревожности на разных этапах обучения в средней школе; определение влияния интеллекта и возраста на разные виды я-концепции; сравнение параметров обоих видов я-концепции при разной учебной успешности; сравнение параметров обоих видов я-концепции у мальчиков и девочек. Полученные результаты доказывают необходимость отдельного рассмотрения разных видов я-концепции при сравнении учащихся с разными уровнями одаренности. Помимо этого,

результаты подвергают сомнению как мнение о том, что устойчиво высокая самооценка является отличительной чертой одаренного ребенка [Богоявленская, 2003], так и мнение о свойственной всем одаренным низкой самооценке [Долгова, Ордина, 2012]. Без указания на то, в какой области определяется самооценка, я-концепция, уверенность в себе и т.д., формируется чрезмерно упрощенное понимание особенностей личности одаренного ребенка, его социальных и эмоциональных проблем и мер помощи в их преодолении.

Следует признать, что общая и академическая я-концепции сами по себе также являются сложными конструктами. В частности, академическая я-концепция может сильно варьировать в разных предметных областях, и вклад этих частных я-концепций в суммарную может также различаться, в том числе из-за значения того или иного предмета для индивида, его способностей к нему и достигнутых успехов. Изучение сложных отношений между многомерными Я-концепциями и многомерной одаренностью составляет перспективы дальнейших исследований роли я-концепции в развитии разных видов одаренности.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 14-06-00564а.

Литература

Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. Пер. изд.: Burns R.B. Self-concept development and education. London: Holt, 1982.

Богоявленская Д.Б. (Ред.). Рабочая концепция одаренности. М.: Министерство образования РФ, 2003.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.

Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: И.Д. Вильямс, 2007. Пер. изд.: Gardner H. The theory of multiple intelligences. New York: A Member of the Perseus Group, 1993.

Долгова В.И., Ордина И.П. Я-концепция одаренных старшеклассников. Бишкек: ДЭЦ, 2012.

Захарова А.В. Генезис самооценки. Тула: Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого, 1998.

Корнилов С.А. Самооценка интеллекта и успешность обучения: мини метаанализ. Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология, 2011, No. 3, 56–66.

Никитина Е.А. Психолого-педагогические условия развития я-концепции одаренных старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук. Курск. гос. университет, Курск, 2008.

Новикова М.А., Корнилова Т.В. Самооценка интеллекта в структурных связях с психометрическим интеллектом, личностными свойствами и академической успеваемостью. Психологические исследования, 2012, 5(23), 2. <http://psystudy.ru/0421200116/0026>.

Смирнов С.Д., Корнилова Т.В. Корнилов С.А., Малахова С.И. О связи интеллектуальных и личностных характеристик студентов с успешностью их обучения. Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология, 2007, No. 4, 82–88.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003. Пер. изд.: Heckhausen H. Motivation und Handeln. Berlin: Springer-Verlag, 1989.

Щебланова Е.И. Психодиагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практика. М.: Московский психолого-социальный институт, 2004.

Щебланова Е.И. Взаимосвязи когнитивных способностей и личностных характеристик интеллектуально одаренных учащихся младших и средних классов. Вопросы психологии, 2013, No. 1, 13–23.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. Пер. изд.: Erikson E. Identity Youth and Crisis. New York: W.W. Norton and Company, 1968.

Byrne B.M. Measuring self-concept across the life-span: Issues and instrumentation. Washington, DC: American Psychological Association, 1996.

Chan D.W. Perceptions of giftedness and self-concepts among junior secondary students in Hong Kong. Journal of youth and adolescence, 2002, 31(4), 243–252.

Cooley C.H. Human nature and the social order. New York: Scribners, 1902.

Coopersmith S. The antecedents of self-esteem. San Francisco: W.H.Freeman, 1967.

Feldhusen J.F. Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. pp. 64–79.

Gagne F. From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. In: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. pp. 98–119.

Harter S., Whitesell N.R., Junkin L.J. Similarities and differences in domain-specific and global self-evaluation of learning-disabled, behaviorally disordered, and normally achieving adolescents. American Educational Research Journal, 1998, 35(4), 653–680.

Heller K.A. (Ed.). Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Gottingen: Hogrefe, 2001.

Heller K.A. (Ed.). Munich studies of giftedness. Berlin: LIT Verlag Dr.W.Hopf, 2010.

Heller K.A., Mönks F.J., Subotnik R., Sternberg R.J. (Eds.). International handbook on giftedness and talent: the nature of high ability. New York: Elsevier Science Publishing Corp, 2001.

Hoge R.D., Renzulli J.S. Exploring the link between giftedness and self-concept. Review of Educational Research, 1993, 63(4), 449–465.

Marsh H.W. Negative effects of school-average achievement on academic self-concept: A Comparison of the Big-Fish-Little-Pond Effect across Australian states and territories. Australian Journal of Education, 2004, 48(1), 5–26.

Mead G.H. Mind, Self, and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

Plucker J., Stocking V. Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. Exceptional Children, 2001, 67(4), 535–548.

Renzulli J.S. The Three-ring conception of giftedness: a Developmental model for promoting creative

productivity. In: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. pp. 246–279.

Rinn A.N., Jamieson K.M., Gross C.M., McQueen K.S. A canonical correlation analysis of the influence of social comparison, gender, and grade level on the multidimensional self-concepts of gifted adolescents. *Social Psychology Education: an International Journal*, 2009, 12(2), 251–269.

Sternberg R.J. The WICS model of giftedness. In: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.) Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. pp. 327–342.

Sternberg R.J., Davidson J.E. (Eds.). Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. Rethinking giftedness and gifted education: a Proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 2011, 12(1), 3–54.

Vialle W., Heaven P.C.L., Ciarrochi J. The relationship between self-esteem and academic achievement in high ability students: evidence from the Wollongong youth study. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 2005, 14(2), 39–45.

Worrell F.C. Global and domain-specific self-concepts in academically talented Asian American and White adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 2002, 46(2), 90–97.

Поступила в редакцию 29 августа 2014 г. Дата публикации: 27 декабря 2014 г.

Сведения об авторах

Щебланова Елена Игоревна. Доктор психологических наук, заведующая лабораторией психологии одаренности, Психологический институт, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125006 Москва, Россия.
E-mail: elenacheblanova@mail.ru

Петрова Светлана Олеговна. Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Городской ресурсный центр одаренности, Московский городской психолого-педагогический университет, ул. Сретенка, д. 29, 127051 Москва, Россия.
E-mail: simarik2000@mail.ru

Ссылка для цитирования

Стиль psystudy.ru

Щебланова Е.И., Петрова С.О. Общая и академическая я-концепции одаренных учащихся средней школы. *Психологические исследования*, 2014, 7(38), 7. <http://psystudy.ru>

Стиль ГОСТ

Щебланова Е.И., Петрова С.О. Общая и академическая я-концепции одаренных учащихся средней школы // *Психологические исследования*. 2014. Т. 7, № 38. С. 7. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг).

[Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

Адрес статьи: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n38/1066-shcheblanova38.html>

