

Правительство Российской Федерации

**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования**

***«Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»***

Факультет социальных наук

Кафедра психологии личности

**Магистерская программа
«Консультативная психология. Персонология»**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**На тему «Мотивационные профили и представления о счастье
одаренных старшеклассников»**

Студент группы № 141
Стехов Алексей Викторович
(Ф.И.О.)

Научный руководитель
доцент, доктор психолог. наук,
вед. научный сотрудник
Гордеева Тамара Олеговна
(должность, звание, Ф.И.О.)

Москва, 2016 г.

Оглавление

<i>Введение.....</i>	<i>4</i>
<i>Глава 1. Проблема исследования одаренности в психологии</i>	
1.1. Психологические модели одаренности.....	7
1.1.1. Модели одаренности, определяемой через способности и интеллект.....	7
1.1.2. Модели одаренности, основывающиеся на творческих способностях и креативности.....	13
1.1.3. Многофакторные модели одаренности.....	17
1.1.4. Соотношение одаренности с достижениями.....	24
1.2. Мотивация как источник одаренности.....	28
1.3. Проблемы ценностных ориентаций и психологического благополучия одаренных.....	39
<i>Глава 2. Эмпирическое исследование мотивационных особенностей (мотивационных профилей) и представлений о счастье одаренных школьников</i>	
2.1. Программа исследования	
2.1.1. Постановка проблемы, цели и задачи исследования.....	49
2.1.2. Особенности выборки.....	51
2.1.3. Подбор методического материала.....	52
2.1.4. Процедура исследования.....	57
2.1.5. Средства, использованные для обработки результатов.....	57
2.2. Представление и анализ результатов исследования	
2.2.1. Сравнительный анализ одаренных старшеклассников и учащихся массовых школ по мотивационно-ценностным переменным	
2.2.1.1 Результаты количественного анализа межгрупповых различий по показателям мотивации и психологического благополучия.....	58
2.2.1.2. Результаты качественного анализа межгрупповых различий в учебной мотивации.....	64

2.2.1.3. Результаты качественного анализа межгрупповых различий в представлениях о счастье.....	67
2.2.2. Особенности учебной среды в школах, где преобладают одаренные учащиеся.....	75
2.3. Обсуждение результатов исследования.....	76
<i>Выводы</i>	79
<i>Заключение</i>	80
<i>Список литературы</i>	82
<i>Приложения</i>	
<i>Приложение 1. Батарея методик исследования</i>	91
<i>Приложение 2. Ответы на незаконченные предложения</i>	98
<i>Приложение 3. Различия одаренных (N=66) и обычных (N=45) школьников по мотивационным переменным и психологическому благополучию</i>	101
<i>Приложение 4. Различия высокоодаренных (N=40) и обычных (N=45) школьников по мотивационным переменным и психологическому благополучию</i>	104
<i>Приложение 5. Представления старшеклассников о счастье</i>	107
<i>Приложение 6. Кодирование высказываний о счастье (по школам и полу)</i>	114

Введение

В настоящее время актуальность в психологии и педагогике приобретают работы, посвященные изучению личностного развития, мотивации и успеха в учебной деятельности. Мотивация является одним из основных понятий, используемых для описания и объяснения движущих сил поведения людей и занимает в структуре личности ведущее место. Успех в учебной деятельности часто связывают с уровнями развития способностей, одним из которых является одаренность.

Теоретическое осмысление явлений мотивации активно развивается со второй половины XX века. С одной стороны этот процесс влияет на непрекращающийся рост публикаций на эту тему, с другой стороны – на появлении многозначности трактовок основных понятий. Особое место в теории мотивации занимает проблема поиска и описания психологических характеристик человека, определяющих его успешность и продуктивность в учебной, трудовой, спортивной и других видах деятельности. В качестве такого имманентного фактора успеха многие авторы называют мотивацию достижения.

Проблемами успеха, достижения, самоактуализации, личностного роста, реализации интеллектуального и творческого потенциала, развития компетентности, уникальности и зрелости личности занимаются многие психологи, педагоги, психотерапевты и коучи. Каждый этап человеческого развития связан с различными представлениями об успехе. Если успех в какой-либо деятельности достигается быстрее и раньше, чем это могут другие, про такого человека говорят, что он талантлив или одарен. Что же определяет высокие достижения, какие психологические особенности присущи людям, которых мы считаем талантливыми или одаренными, почему не из каждого успешного и талантливого ученика начальной школы вырастает успешный индивид и член общества, куда исчезает талантливость

вундеркиндов – эти и многие другие вопросы поднимаются в долгой дискуссии об одаренности и мотивации.

В нашей работе был проделан анализ наиболее известных на сегодняшний день моделей одаренности, структурировав их по тому аспекту, который, по мнению ученых, главным образом определяет одаренность. Также предметом нашего внимания стали мотивационные компоненты моделей одаренности, ведь выдающиеся достижения и высокий потенциал могут не состояться без определяющей движущей силы – мотивации. И третий вектор нашего исследования – психологическое благополучие одаренных людей и мотивационно-ценностный компонент одаренности старшеклассников.

Методологическая основа исследования: концепция внутренней и внешней мотивации, предложенная в рамках теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райана, теории позитивной психологии (М. Чиксентмихайи, К Рифф, Э. Динер, И. Бонивелл), концепция личностного потенциала Д.А. Леонтьева, структурно-процессуальный подход к мотивации достиженческой деятельности и потребностная модель мотивов учебной деятельности Т.О. Гордеевой, современные исследования мотивационно-личностных особенностей одаренных (Д.Б. Богоявленская, Ф. Монкс, А.М. Матюшкин, Д.В. Ушаков, А.И. Савенков, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щебланова и др.).

Объект: структура внутренней и внешней мотивации (мотивационные профили) и базовых ценностей одаренных старшеклассников.

Предмет: межгрупповые различия в системе мотивационных показателей и ценностей одаренных и обычных старшеклассников.

Методический инструментарий. Для диагностики системы мотивационных переменных, ценностей и психологического благополучия в работе использовались: опросник учебной мотивации (ШАМ) (на основе AMS-C, Vallerand et al., 1992, Гордеева, Сычев, Осин, 2014], оценивающий разные виды внутренней (познания, достижения и саморазвития), внешней

учебной мотивации и амотивации; опросник упорства и настойчивости в учебной деятельности (Duckworth et al., 2007, Гордеева, Осин, 2012); методика незаконченных предложений и открытый вопрос о счастье «Что такое, по-вашему, счастье?»), опросник диспозиционного оптимизма (ТДО, Гордеева, Сычев, Осин, 2010); невербальная шкала отношения к школе и жизни «Лица»; опросник внутренней мотивации и настойчивости; шкала субъективного счастья С. Любомирски [Lyubomirsky, Lepper, 1999, Осин, Леонтьев, 2008].

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые изучалась структура внутренней/ внешней мотивации (мотивационные профили) и ценности, основанные на анализе представлений одаренных школьников о счастье в сравнении их с выборкой обычных старшеклассников.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты помогают лучше понять структуру одаренности и её предикторы (источники). Данные исследования могут быть полезны и для использования его результатов в педагогических программах для преподавателей специализированных школ и учителями, работающими с одаренными подростками, для лучшего построения образовательно-воспитательной работы с этой группой школьников.

Глава 1. Проблема исследования одаренности в психологии

1.1. Психологические модели одаренности

Появление в психологии термина «одаренность» приписывается американцу Г. Уипплу, который в начале XX в. обозначил им учащихся со сверхнормальными способностями [Ильин, 2011].

Понятие «одаренность» ученые-психологи не все понимают одинаково. Широко распространено мнение, что одаренность связана прежде всего с высоким уровнем способностей, с некой «врожденностью» этих способностей. Ведь сама этимология слова «одаренный» подразумевает, что такой индивид чем-либо наделен, одарен. Это и вызывает, возможно, ложный стереотип о том, что одаренность равносильна биологическим предпосылкам. Тем не менее, в психологии большинство ученых согласны с тем, что одаренность нельзя определять только как высокий интеллект [Монкс, 2014].

На данный момент существует множество разнообразных психологических моделей одаренности, каждая из которых подходит к рассмотрению этого феномена с разных точек зрения. В данном параграфе мы рассмотрим основные из них с точки зрения истории исследования проблемы одаренности.

1.1.1. Модели одаренности, определяемой через способности и интеллект

Модель одаренности как способности (в западной психологии)

Самым известным представителем направления в психологии, рассматривающего одаренность как высокий уровень способностей является американский ученый Льюис М. Термен (1877–1956). Он определял одаренность как высокое значение общего интеллекта, выше критического

значения, и создал классификационную схему в отношении школьников (которую сегодня еще иногда используют), в которой студент с IQ выше 135 баллов характеризуется как «умеренно одаренный», выше 150 – как «высокоодаренный», а выше 180 – как «одаренный в высшей степени» [Kaufman, 2008, p. 73]. Термен был одним из первых исследователей, использовавших лонгитюдный метод для изучения одаренности [Terмен, 1947]. На протяжении большей части своей исследовательской деятельности он считал, что, обнаружив в раннем детстве высокий интеллект (скажем, IQ=135), данный индивид будет сохранять это значение IQ на протяжении всей жизни. Тем не менее, в последние годы своих исследований Термен внезапно для себя обнаружил, что высокий интеллект, во-первых, не является стабильным на протяжении всей жизни, а, во-вторых, не является однозначным предиктором высокого уровня достижений: многие из людей с высоким интеллектом, вошедших в лонгитюд, на самом деле ничего значительного не добились в жизни. Оказалось, что для достижений необходимыми факторами являются упорство, настойчивость и целеустремленность. При их отсутствии наличие высокого интеллекта практически никак не проявляется.

Модели одаренности как способности на сегодняшний день базируются на широком определении одаренности, которое постулирует не только интеллектуальную форму, но и существование других форм. «Одаренные дети обладают либо уже сформировавшимися, либо потенциальными навыками, которые являются проявлением высоких интеллектуальных способностей, творческих способностей, способностей к искусству (музыкальному и художественному) или академических способностей, либо имеют выдающиеся лидерские качества» [Монкс, 2014, с. 14]. Важно отметить, что в данной модели признавалась и отдельно выделялась необходимость для таких детей оказания помощи и занятий, не входящих в обычную школьную программу. Министерство образования США использовало программы, основанные на этой модели.

Минусом модели одаренности как способности является, в первую очередь, то, что она не учитывает некогнитивные факторы, хотя уже Термен показал, что только лишь интеллект не является единственным предиктором высокого уровня достижений.

Одаренность как качественное сочетание способностей

В отечественной психологии одаренность через понятие «способность» рассматривалась С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым, А.Н. Леонтьевым, К.К. Платоновым, В.Д. Шадриковым.

С.Л. Рубинштейн, а вслед за ним и Б.М. Теплов, понимал одаренность как совокупность способностей, как комплекс свойств личности [Рубинштейн, 2000]. Стоит отметить, что Теплов определяет одаренность не просто как некоторую сумму способностей, а как качественно новое образование.

В первую очередь Теплов определяет способности через три утверждения [Теплов, 1985]. Во-первых, способности – это некие отличительные индивидуально-психологические особенности. Во-вторых, имеются в виду не все особенности, а только лишь адаптивные, то есть которые могут привести к успешным достижениям. В-третьих, имеющийся опыт (уже наличествующие знания, умения, навыки) не есть способности; а лишь те особенности являются способностями, которые являются причиной легкости усвоения новых знаний, умений и навыков.

Стоит обратить особое внимание на то, что, по мнению Теплова, способности опосредованно связываются с успешностью деятельности. Это следует из данного им определения: «Способностями называются такие индивидуальные особенности, которые являются условиями успешного выполнения какой-либо одной или нескольких деятельностей» [Цит. по: Ильин, 2011, с. 124]. В.Н. Дружинин, анализируя работу Теплова, для лучшей наглядности его подхода выразил это определение в формуле:

способность = успешность / трудность [Дружинин, 2002].

Важно понимать, что Теплов всегда акцентировал внимание на том, что способности не являются врожденными неизменными структурами. Напротив, они активно изменяются в процессе развития и не могут достигнуть какого-то конечного состояния – предела своего развития. Стоит отметить, что многие другие исследователи данной области могли бы с этим тезисом не согласиться. Так, известный отечественный психолог В.Д. Шадриков определяет способности как «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [Шадриков, 1991, с. 36]. То есть, в понимании Шадрикова, способности в определенной мере наследуют (хотя и не отрицается роль их приобретения в онтогенезе), в отличие от тезиса о неврожденности способностей по Теплову.

Дав подробное определение способности, Теплов предложил определить одаренность как «качественное своеобразное сочетание способностей». Дело в том, что возможность успешности той или иной деятельности создает не какая-то одна способность, а множество способностей, находящихся в системной связи. Фраза «качественное сочетание способностей» несет в себе особый смысл: она подчеркивает, что способности не существуют сами по себе независимо, они связаны между собой. Эта «связанность» дает возможность для компенсации одних способностей через другие. Данная идея принималась и в западной психологии [по Савенкову, 2010].

Теплов также считает, что неправильно говорить об общей одаренности. Так как одаренность предполагает возможность положительных достижений в той или иной деятельности, то, в зависимости от вида этой деятельности (учебная, спортивная, изобразительная и т.д.), мы можем говорить о специфической одаренности, или, проще говоря, об одаренности к чему-либо.

Данный подход имеет довольно большое значение, так как, учитывая труды предшествующих исследователей, дает новый взгляд на понимание одаренности. В частности, Теплов отрицает количественный подход к одаренности, утверждая, что этот феномен необходимо рассматривать, как качественный. Кроме того, для нас важно отметить, что Теплов связывает одаренность с уровнем достижений, хотя и пишет о «возможности» этих достижений (то есть, не предполагается, что высокие результаты деятельности обязательно должны наличествовать в реальности, чтобы можно было говорить об одаренности, достаточно просто существования возможности этих результатов).

Модель «структуры интеллекта»

Американский психолог Джон Пауль Гилфорд рассматривал одаренность через сочетание множества факторов. Одаренность напрямую связывалась им с интеллектом, который, в свою очередь, описывался в количественных терминах.

Автор данного подхода выделил три основные оси, которые выступали фундаментом для классификации интеллектуальных факторов:

1) Содержание «рабочего» материала. Здесь мы имеем дело с природой явлений, на которых стоит интеллектуальная деятельность: изображения, символы, семантические и поведенческие (социальные) явления.

2) Выполняемые операции и виды интеллектуальных процессов. В эту группу входят пять основных «способов» мышления: оценка (ответ на вопрос «верна или неверна ситуация»), процессы памяти, познание (восприятие и понимание материала), конвергентное (логическое) и дивергентное мышление.

3) Результаты мышления. Это те единицы, в которых существует «конечный мыслительный продукт»: единицы объектов, классы, отношения, системы, преобразования, предвидения [по Савенков, 2010, с. 65].

Гилфорду удалось удачно визуализировать свою модель (см. рис. 1) в виде куба, где «каждая клеточка этой модели обозначает вид способности, который может быть описан в терминах операций, содержания и продукта, и для каждой клеточки в месте пересечения с другими имеется единственное сочетание видов операции, содержания и продукта» [Гилфорд, 1965, с. 437]. Данная визуализация, возможно, была одной из причин популярности его подхода.

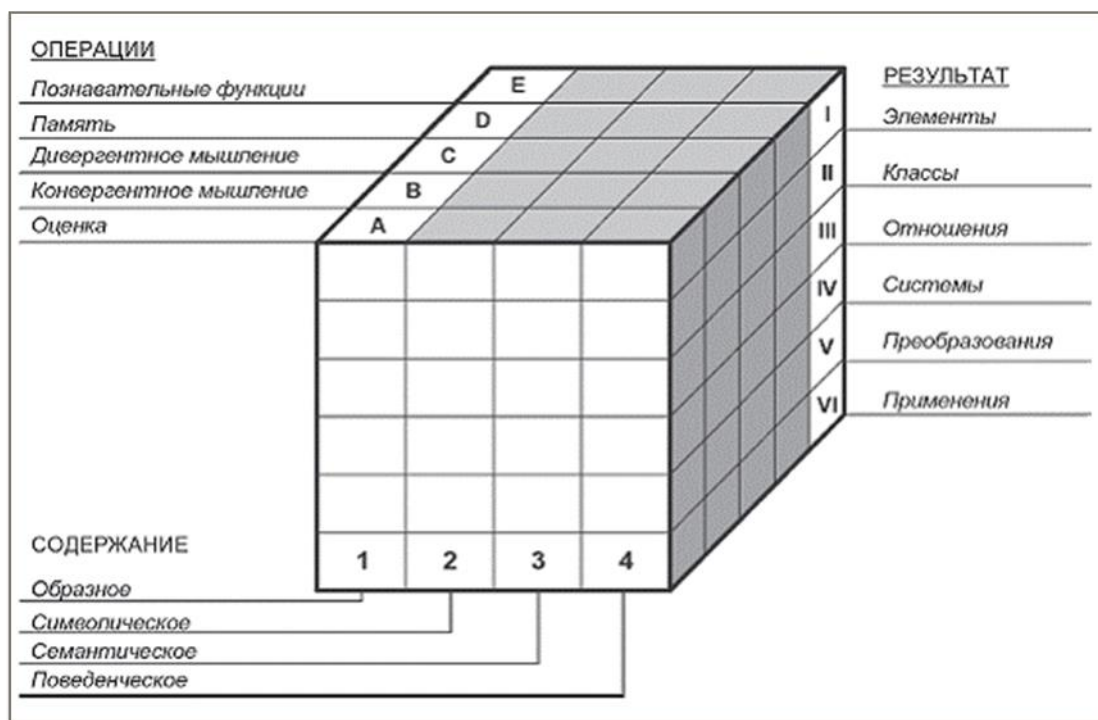


Рис. 1. Модель «структура интеллекта» Гилфорда

Модель Гилфорда, на наш взгляд, имела большее значение для психологии интеллекта и количественного анализа данного явления, чем для понимания природы одаренности.

Анализ многочисленных научных данных о взаимосвязи развития когнитивных способностей и успешности школьников разного возраста привел В.Л. Дружинина к выводу: тестовый показатель уровня интеллекта определяет предел успешности обучения [Дружинин, 2002]. Иначе говоря, успеха в обучении достигнет тот индивид, чей интеллект выше показателя, который определяется внешними требованиями деятельности. Несмотря на

то что тестовые баллы часто предсказывают успехи в учебе, определенный с помощью тестов уровень интеллектуального развития не является фактором, однозначно определяющим успешность обучения. Во многом это связано с тем, что когнитивные тесты часто не способны обнаружить и измерить творческий потенциал детей.

1.1.2. Модели одаренности, основывающиеся на творческих способностях и креативности

Как было показано выше, уже в середине прошлого столетия стало ясно, что только лишь по показателям когнитивных тестов нельзя судить о наличии в будущем субъекта высокого уровня достижений. Осознав этот факт, исследователи занялись поиском других предикторов жизненных достижений, связывая их с понятием одаренности. Одним из важных показателей одаренности стали рассматривать способность к творческому мышлению.

Теория креативности Э.П. Торренса

В 1958 году американский психолог Элис Пол Торренс возглавил 25-летнее исследование разных видов одаренности детей [Cramond, 2005]. Он впервые предложил концепцию творческой одаренности, обращая внимание на то, что для высокого уровня достижений необходимо такое явление, как креативность. Чтобы понять, что такое креативность или творчество, стоит вспомнить работы Гилфорда, в которых он выделял конвергентное и дивергентное мышление. Первое – последовательное, однонаправленное, второе – идущее в разных направлениях, приводящее к нескольким, неожиданным и нетривиальным решениям. В кубической модели структуры интеллекта Гилфорда креативность составляет часть интеллекта и ассоциируется с дивергентным мышлением. В теории Торренса определение креативности как процесса решения проблем не исчерпывается понятием

дивергентности, а развитое творческое мышление не является единственным фактором одаренности. Торренс подчеркивает, что высокий уровень креативности достижим только при достаточно высоком интеллектуальном развитии, при интеллекте выше среднего уровня [Torrance, 1974].

В модели одаренности Торренса не только интеллект играет важную роль в развитии творческих способностей. Автор считает, что одаренность включает три фактора:

- творческие способности;
- творческую мотивацию;
- творческие умения.

Высокий уровень креативности не гарантирует появления творческих достижений, а лишь увеличивает шансы их появления. Для появления творческих достижений помимо творческих способностей и овладения необходимыми знаниями и умениями необходима творческая мотивация (стремление к новому и увлеченность задачами). Развитие одаренности происходит только при взаимодействии этих трёх факторов. Нам представляется, что предлагая такую трехчастную модель, Торренс предвосхищает многофакторные модели одаренности, появившиеся позже, и рассматривает мотивацию как источник одаренности и достижений. Этому вопросу посвящен второй параграф.

Исследования Торренса внесли большой вклад в изучение феномена одаренности, поскольку многие более поздние модели одаренности включают в себя креативность как её важнейший фактор. Кроме того, этим ученым были разработаны известные всем психологам тесты творческого мышления – TTMT (Torrance Tests of Creative Thinking), которыми, несмотря на критику, пользуются и по сей день, так как надежность и валидность этих тестов подтверждена большим количеством исследований других авторов [см.: Cramond, Matthews-Morgan, Bandalos & Zuo, 2005].

Концепция творческой одаренности А.М. Матюшкина

Одной из первых отечественных концепций одаренности, ставшей основой исследований и практических разработок выявления, поддержки и обучения одаренных детей, стала концепция А.М. Матюшкина, академика и руководителя лаборатории психологии одаренности Психологического института РАО. В основу концепции творческой одаренности легли собственные работы автора и его коллег по психологии мышления, проблемного обучения и творчества. В докладе 1989 года Матюшкин выделил пять основных составляющих структуры творческой одаренности: 1) высокая познавательная мотивация; 2) исследовательская и творческая активность (возможность обнаружения нового, постановка целей и решение проблем); 3) возможность принимать оригинальные решения; 4) возможность прогнозирования и предвосхищения событий и 5) «способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки» [Матюшкин, 1989, с. 23-33]. Сама же творческая одаренность рассматривалась автором как общий фактор психического развития и высокий творческий потенциал. В этом отношении концепция Матюшкина отличается от большинства современных концепций, в которых одаренность определяется как совокупность её многообразных признаков и проявлений в разных сферах деятельности, поведении и личностных качествах.

В своей статье «Одаренный ребенок глазами воспитателя и родителя» [Что такое одаренность, 2008, с. 118-121], автор разбирает различные виды «талантов» (художественный, музыкальный, научный, литературный, актерский, спортивный, технический, лидерский таланты, а также творческий и интеллектуальный потенциалы) по приведенным выше пяти факторам, приводящим к высокому уровню специфической одаренности. Интересно то, с какой легкостью употребляется слово «талант». С житейской позиции это слово ассоциируется, скорее, со своего рода врожденными способностями,

только не к научной и классической учебной деятельности, а к деятельности искусства. Видимо, Матюшкин не разделял понятия «одаренность» и «талант». Термины «одаренность» и «талант» использует как синонимы и Франц Монкс [Монкс, 2014, с. 29]. Одни психологи талант отождествляют с одаренностью, другие рассматривают его как высокий уровень развития, главным образом, специальных способностей. Есть ученые, которые отождествляют талант не с одаренностью, а с гениальностью. Также существуют мнения о таланте как о реализованной одаренности, которая в свою очередь является лишь природным задатком таланта [Ильин, 2001, с. 127].

В концепции Матюшкина для нас кажется наиболее важным то, что он выделяет мотивационные факторы одаренности и придает доминирующее значение познавательной и исследовательской активности. Так же хотелось бы обратить внимание на то, что автор данной концепции все еще говорит о наличии лишь возможности достижений (а не наличии уже реальных результатов), для того, чтобы относить индивида к категории одаренных.

Соотношение понятий «интеллект» и «креативность»

Исследования по связи интеллекта и творческих способностей (креативности) весьма противоречивые. Одни исследователи (Стенберг и Любарт, Уоллах) выявили, что существует лишь умеренная корреляция (около 0,20-0,40) между креативностью и интеллектом, а по данным других (Анастаси, Урбина; Воллах, Коган) – еще меньше (0,10-0,30 или 0) [Ильин, 2011, с. 181-182].

Существуют как минимум три основные тенденции к соотношению креативности и интеллекта [по Ильину, 2011]:

- креативность не зависит от интеллекта и является самостоятельным фактором. В этом случае стоит вспомнить деление Гилфорда на конвергентное и дивергентное мышление. Между уровнем креативности и

уровнем интеллекта иногда существует незначительная корреляция. Так, «теория интеллектуального порога» Торренса утверждает, что творческая способность ограничивается до определенного уровня IQ, тогда как выше этого порога креативность становится независимой величиной, то есть нет творчески одаренных людей с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкими творческими способностями;

- высокий уровень креативности предполагает высокий уровень интеллекта, и наоборот. В современных исследованиях все чаще стала проводиться идея, что креативность характеризуется единством конвергентных и дивергентных процессов;

- креативность и интеллект – это одно и то же, поэтому нет смысла разделять эти понятия. Эту точку зрения разделяли и разделяют исследователи в области интеллекта (Л. Термен Г. Айзенк, и др.). По их мнению, для решения творческих задач достаточно взаимодействия обычных познавательных процессов (мышления, памяти и пр.), определенным образом трансформированных.

Психология креативности хоть и неэквивалентна проблеме одаренности, но во многом связана с ней. Кроме того, невозможность оценки общей одаренности по тестам интеллекта спровоцировала тенденцию включать креативность в многофакторные модели одаренности.

1.1.3. Многофакторные модели одаренности

Нами уже были показаны выше два масштабных подхода к изучению и пониманию феномена одаренности: с точки зрения способностей и интеллекта и с точки зрения креативности и творчества. Опираясь на эти концепции и прочие исследования, стали появляться и новые модели, пытающиеся объяснить одаренность не только с этих двух позиций, но и учитывая другие факторы.

Модели человеческого потенциала

1. Наиболее широкую известность в зарубежной психологии получила модель человеческого потенциала американского психолога Дж. Рензулли, так называемая «Трехкольцевая концепция одаренности» (The Three-ring Conception of Giftedness) [Renzulli, 1986; Рензулли, 1997]. Одаренность представляется как область пересечения «трёх основных кластеров человеческих качеств», символизируемых тремя пересекающимися кольцами (рис. 2):

- способности выше среднего (интеллект);
- высокий творческий потенциал (креативность);
- сильная увлеченность задачами (мотивация).



Рис. 2. Модель-триада одаренности Дж. Рензулли

Рензулли был одним из первых исследователей, который акцентировал внимание на креативности в модели одаренности. При этом каждый компонент модели играет важную роль в развитии одаренного поведения. Выше мы отмечали, что Матюшкин также считал познавательную мотивацию важным предиктором одаренности, но его работы вышли в свет несколько позже.

Рензулли выделял два типа одаренности: школьная одаренность и творчески продуктивная одаренность. Школьная одаренность (способность к

учению) определяется с помощью тестов, стабильна и связана с аналитическими способностями и хорошей успеваемостью в школе. Творчески продуктивная одаренность отличается от школьной одаренности непостоянством проявления, пиками и спадами продуктивности, а также зависимостью от специфики творческой деятельности.

Другой американский психолог Говард Гарднер усилил тенденцию к выявлению и развитию разных видов одаренности своей теорией «многочисленных интеллектов» (лингвистический, логико-математический, пространственный, музыкальный, телесно-кинестетический, эмоциональный (внутриличностный), социальный (межличностный), натуралистический). Все эти виды интеллекта базируются друг на друге, взаимодействуют и взаимопересекаются, причем высокая одаренность в одной области не гарантирует такого же уровня в других областях [Gardner, 1999; Монкс, 2014, с. 24-26].

Модель-триада Рензулли стала отправной точкой для других многоаспектных моделей одаренности, к ней стали добавлять дополнительные факторы от личностных до социальных.

С моделью Рензулли сходна четырехкомпонентная концепция одаренности Дж. Фельдхьюсена. Американский психолог Дж. Фельдхьюсен дополнил модель Рензулли четвертым компонентом – позитивной Я-концепцией, а сильную увлеченность задачей заменил мотивацией достижения [Ильин, 2011, с. 267].

2. Голландский психолог Франц Монкс один из первых включил окружающую среду в модели одаренности. Основываясь на своих исследованиях, он модифицировал концепцию Рензулли в многофакторную модель одаренности (1992). Монкс поместил модель-триаду в пространство микросреды, в которой выделялось три полюса: сфера семьи, сфера школы и сверстники. Доказывается, что эти средовые (семья, школа, сверстники) и личностные факторы (мотивация, креативность и исключительные способности) взаимообусловлены и влияют друг на друга. Говорить об

одаренности можно только в том случае, когда целью динамического взаимодействия всех шести факторов становится гармоничное развитие. Авторы приводят в пример случай с девочкой Мириам [Монкс, 2014, с. 17-22], у которой неблагоприятная школьная образовательная среда негативно влияет на фактор мотивации и, соответственно, на проявление одаренности ребенка. Таким образом, для развития одаренности детей им необходимо создать такие условия, которые будут отвечать их личностным потребностям, и соответствовать их способностям.

3. Канадский психолог Франсуа Ганье предложил теорию одаренности, которая разделяет процесс развития одаренности и таланта. Он отметил, что слова «одаренный» и «талантливый» часто используются как взаимозаменяемые в области обучения одаренных детей. Однако он предложил различать эти понятия: под одаренностью понимать врожденные способности, а под талантом – систематические развитые умения в определенной деятельности. Указанную разницу в значениях слов Ганье положил в основание своей «Дифференциальной модели одаренности и таланта» (DMGT). Схематически модель Ганье представлена на рис. 3:

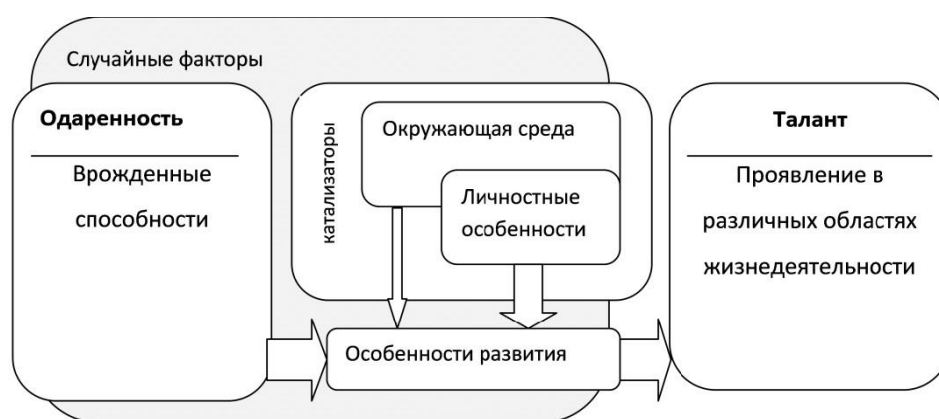


Рис. 3. Дифференциальная модель одаренности и таланта Ф. Ганье.

Основная цель модели Ганье заключается в нахождении таких внутренних и внешних факторов, которые трансформируют генетически обусловленные способности (интеллектуальные, творческие, социальные, сенсомоторные и др.) в различные области применения талантов в

повседневной жизни (наука, искусство, спорт, бизнес, музыка, техника). Процесс изменения потенциальной одаренности в реализованный талант происходит с помощью четырех факторов (катализаторов): внутриличностные факторы, факторы окружающей среды, удача, обучение.

Личностные факторы включают в себя шесть параллельных компонентов: настойчивость, инициативность, интересы, доверие к себе, автономность, уверенность в своих силах. Факторы окружающей среды по-разному оказывают свое позитивное и негативное воздействие. В модели различаются четыре внешних фактора: место жительства, люди, события жизни, вмешательство в неё. В качестве важного стимула для развития талантов также рассматривается удача [Gagné, 2004].

Модель Ганье вносит существенный вклад в области исследования одаренности и обучения одаренных детей. Во-первых, она помогает прояснить определения одаренности и таланта, два понятия, которые зачастую используются как синонимы. Во-вторых, эта модель включает большое количество факторов, которые служат катализаторами процесса реализации таланта из врожденной одаренности. В-третьих, полезна для диагностики и изучения скрытой одаренности.

Модели человеческого потенциала были сформулированы в ответ на чрезмерный упор на генетические детерминанты одаренности. Действительно, слово «одаренность» подразумевает, что кто-то был удостоен особого «дара», который должен быть использован на благо человечества. Теории одаренности в области развития человеческого потенциала подчеркивают постоянно изменяющийся характер этих, так называемых, «даров» и расширяют структурные модели, включая разнообразные внешние факторы, которые могут взаимодействовать с внутренними факторами личности, чтобы формировать особый тип поведения, ориентированного на выдающиеся достижения (gifted behavior).

Мюнхенская модель высокой одаренности

В многомерной модели одаренности, предложенной профессором Мюнхенского университета К. Хеллером и его сотрудниками, нашли отражение представления об одаренности многих современных психологов.

К. Хеллер понимал под одаренностью «индивидуальный когнитивный, мотивационный и социальный потенциал выдающихся достижений в одной или более областях» [Хеллер, 1991, 1997]. В построенную им модель (рис 4.) включены идеи о мотивационных компонентах одаренности, о влиянии окружающей социальной среды на развитие талантов и одаренности; в ней представлены все составляющие модели Рензулли, также присутствуют компоненты моделей Дж. Гилфорда и П. Торрента и теории Г. Гарднера о множественности интеллекта.

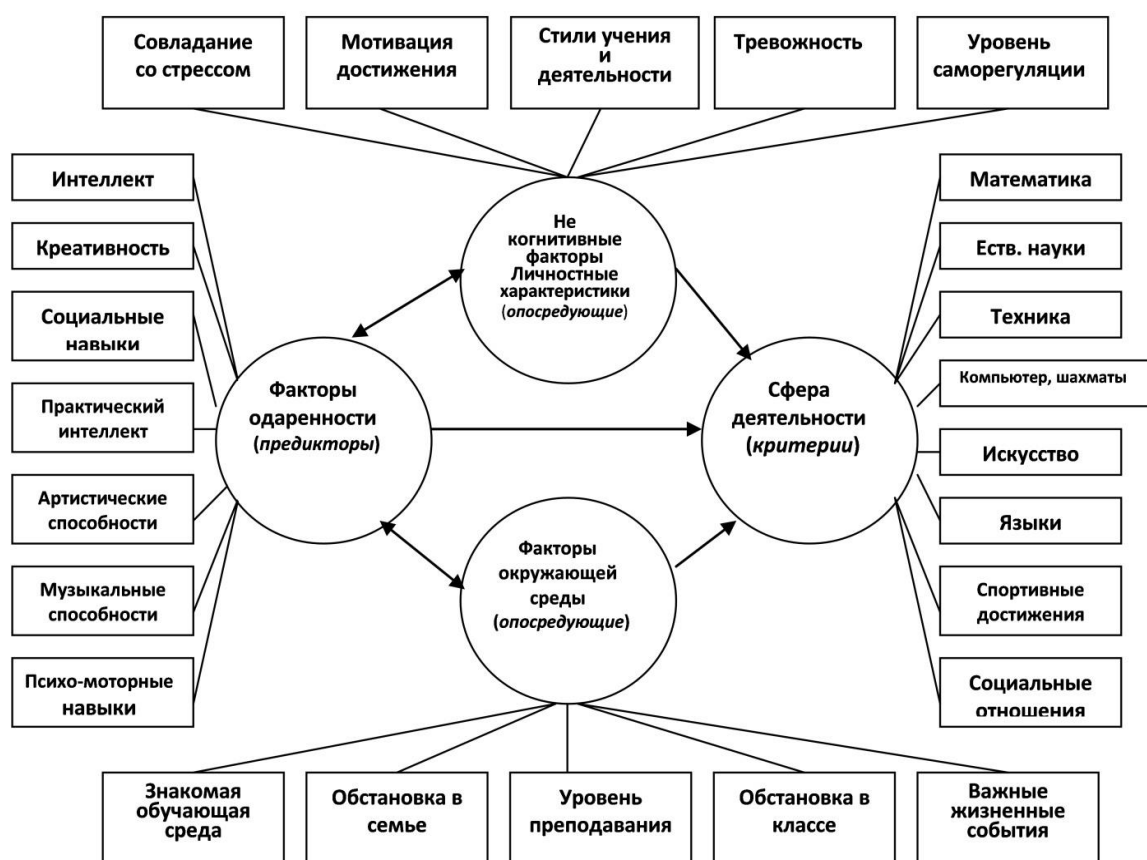


Рис. 4. Мюнхенская модель таланта и одаренности как пример многомерного подхода
(цит. по: Heller, 2004)

В ядре мюнхенской модели представлены четыре группы факторов:

- факторы одаренности (по сути это то же самое, что и способности по Теплову). Сюда входят: интеллектуальные способности, креативность, социальная компетентность, практический интеллект, артистические способности, музыкальные способности и психомоторные способности;
- факторы окружающей среды: обучающая среда, микроклимат в семье, в классе, уровень преподавания и важные события в жизни (эти факторы схожи с теми, что предлагал Монкс в своей модели);
- вид достижения (сфера деятельности): математика, естественные науки, техника, компьютер, искусство, языки, спорт, социальные отношения;
- некогнитивные личностные факторы. К данной группе факторов относятся: стратегии преодоления стресса, мотивация достижения, учебные стратегии, тревожность (перед экзаменом) и уровень саморегуляции. По сути, это – детализация «третьего кольца» (мотивации) из модели Рензулли.

На наш взгляд, плюсом данного подхода является введение в модель одаренности таких переменных, как мотивация достижения и собственно область достижения: «Высокие достижения рассматриваются как продукт одаренности, личностных характеристик и социального окружения» [Хеллер, 1991]. Тем не менее, некоторые элементы модели могут показаться лишними или нерядоположенными: например, в группу некогнитивных личностных особенностей входят мотивационные и когнитивно-мотивационные особенности и стресс, которые являются факторами из разных сфер психики, поэтому, на наш взгляд, не очень корректно эти особенности объединять в одну группу.

Нам важно отметить один из важных выводов многих современных лонгитюдных исследований, в том числе и Мюнхенского исследования: рассматривая одаренность как динамический потенциал, главным образом

обращается внимание на взаимосвязь и взаимовлияние когнитивных и некогнитивных (мотивационных и личностных) факторов и факторов окружения.

1.1.4. Соотношение одаренности с достижениями

По мере введения в модели одаренности мотивационных факторов, менялись и критерии одаренности [Гордеева, 2011]. Одаренность все более связывается с достижениями. Выше мы уже акцентировали внимание на том, что многие авторы употребляли слова «достижения» или «результаты» в определении одаренности, но пока что речь шла о возможности этих достижений, а не об обязательном их наличии. Кроме того, некоторые психологи через достижения определяли понятия, близкие к одаренности. В частности, Д.В. Ушаков в своих трудах с реальными достижениями связывал «талант», а под одаренностью сохранил понимание *возможности* достижений – «потенциальный талант» [Ушаков, 2000, с. 214]. Похожим образом рассуждал и С.Л. Рубинштейн, который через достижения определял не саму одаренность, а «талант» и «гений» [по Ларионова, 2011]. Но в этих работах через результативность деятельности определяется, пока еще, не сама одаренность.

В параграфе 1.1.1. мы начали наш обзор подходов к одаренности с того, что показали, что по одним тестам интеллекта невозможно предсказать уровень будущих достижений. Отечественный психолог В.Н. Дружинин утверждал, что общий интеллект во многом связан с успехами индивида в той или иной деятельности и определяет верхний порог возможных достижений, а как индивид будет использовать свои возможности зависит от личных особенностей, компетентности и главным образом мотивации. В подходе Дружинина можно говорить о том, что одаренность связывается с реальными достижениями (успехи в учебной деятельности), правда, связь эта опосредована интеллектом [Дружинин, 2001, 2002].

Если говорить о возможности предсказания выдающихся успехов и достижений в различных сферах деятельности (обучение в школе, университете и профессиональная карьера), то результаты многих лонгитюдных исследований, проведенных в разных странах, позволяют сделать два вывода [Щебланова, 2004, с. 37]:

- 1) Нет такого предиктора, который можно признать единственным. Выдающиеся достижения являются следствием взаимодействия личностных качеств, как когнитивных, так и некогнитивных, и факторов окружающей среды (школы, семьи, общества).
- 2) Невозможно выделить такой предиктор, который отвечал бы более чем за 30% случаев достижений любого вида. Даже комбинации нескольких предсказателей редко могли объяснить более 50% вариаций.

Тем не менее, как показало Мюнхенское лонгитюдное исследование одаренности для учащихся, достигавших наибольшего успеха, в большей мере были типичны мотивация достижения и такие личностные качества, как, например, настойчивость, чем исключительно способности. Особенно это было характерно для некоторых индивидов с выдающимися интеллектуальными достижениями.

Рабочая концепция одаренности

Российские психологи под руководством Д.Б. Богоявленской обобщили современное состояние науки в области психологии одаренности и разработали свою концепцию, которая получила название «Рабочая концепция одаренности» (1-е издание – 1998 г.; 2-е издание, расширенное и переработанное, – 2003 г.).

Изложенное в концепции представление об одаренности трактует её как системное качество, характеризующее в целом психику индивида, а не только уровень конкретных способностей: «Одаренность – это системное,

развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [Рабочая концепция одаренности, 2003, с. 7]. На наш взгляд, данная теория наиболее близко подходит к связи реальных достижений с одаренностью на понятийном уровне. «Одаренный ребенок, – как пишут авторы, – выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями...», хотя тут же в скобки ставится уточнение, что такой ребенок может иметь «внутренние предпосылки таких достижений» [Там же, с. 7]. Суть концепции заключается в выделении всего двух векторов-предикторов одаренности. Способы деятельности одаренного ребенка авторы объединяют в один фактор – инструментальный (могу), отношение ребенка к действительности и своей деятельности в другой – мотивационный (хочу).

Стоит отметить, что одаренность в данной концепции определяется через *возможность* достижения высоких результатов. Нам представляется, как мы объясним ниже, что наличие возможности достижений, а не уже имеющихся реальных достижений, значимо превосходящих средневозрастную норму, не всегда может гарантировать успех в будущем. Скорее всего именно поэтому авторы выделили два разных вида одаренности по критерию «степень сформированности»: потенциальную и актуальную одаренность. Актуальная одаренность – это выдающийся уровень демонстрируемых ребенком достижений, тогда как потенциальная не обязательно характеризуется проявлением реальных результатов в той или иной деятельности, а характеризует лишь возможность, потенциал ребенка (ср.: модель Ганье).

В «Рабочей концепции одаренности» коллектив авторов дифференцирует одаренность не только по степени сформированности (актуальная или потенциальная), но и по другим критериям: «форма проявления» (явная или скрытая); «широта проявлений в различных видах деятельности» (общая или специальная); «особенности возрастного

развития» (ранняя или поздняя). Авторы также обращают внимание на еще один критерий – «тип развития». Выделяется два типа одаренных детей по личностным особенностям: благополучный гармоничный тип развития (повышенный уровень способностей и мотивации в разных сферах, «счастливые дети») и неблагоприятный дисгармоничный. Однако не совсем ясно, на каких исследованиях основываются авторы, делая такие выводы.

Понимание одаренности, на котором строилось наше исследование

В нашей работе мы исходили из посылки о том, что об одаренности можно говорить лишь тогда, когда ребенок уже демонстрирует реальные высокие достижения в той или иной деятельности. По нашему мнению, потенциальная одаренность, о которой пишет Д.Б. Богоявленская с коллегами, не гарантирует того, что человек эти возможности сможет реализовать.

В учебной практике часто встречаются случаи, когда дети с высокими возможностями все равно не достигают выдающихся результатов в учебе. Одной из наших задач было понять, какие именно психологические и средовые переменные запускают механизмы, приводящие к ярким достижениям в учебном процессе. Наше понимание одаренности, по большей части, совпадает с определением актуальной одаренности в «Рабочей концепции одаренности». К тому же мы солидаризируемся с авторами в понимании одаренности как системного качества и разделяем их мнение, что «системообразующим компонентом одаренности является особая, внутренняя мотивация, создание условий для поддержания и развития которой должно рассматриваться в качестве центральной задачи личностного развития» [Рабочая концепция одаренности, 2003, с. 59].

1.2. Мотивация как источник одаренности

Как мы показали выше, многие психологические исследования одаренных детей направлены на поиск некогнитивных личностных (мотивационных, эмоциональных, волевых) особенностей. Дж. Рензулли и Ф. Монкс в своей теории вводят фактор мотивации в понятие одаренности. В Мюнхенской модели некогнитивные факторы дифференцируются и рассматриваются уже более подробно. Р. Стернберг составил список из 20 личностных компонентов одаренности, важнейшим из которых является мотивация [Стернберг, 2006, Sternberg, 2000]. Тем не менее, эмпирически подтвержденных данных о личностных особенностях одаренных на данный момент существует недостаточно, поэтому данная проблема представляет большой исследовательский интерес.

По итогам проведенного обзора исследований некогнитивных особенностей одаренных детей можно заключить, что на данный момент пока не существует единой точки зрения в этом вопросе. Возможно, это связано с тем, что изучая феномен одаренности, как обобщенного понятия, стоит избрать индуктивный метод исследования: в первую очередь необходимо выявить психологические закономерности для специфических типов одаренности (интеллектуальной, музыкальной, социальной и др.), а затем обобщить полученные данные и выявить общие черты для всех типов одаренности.

Одной из самых распространенных современных моделей одаренности, включающих мотивацию, является предложенная Дж. Рензулли на основании исследований одаренных взрослых [Renzulli, 1986] «модель-триада» человеческого потенциала. Модель получила широкое распространение, поскольку в ней удалось схватить необходимость как интеллектуальных, так и мотивационных факторов для развития одаренности. Анализ тестов на диагностику одаренности показывает, что мотивационный блок, получивший

название «увлеченность задачами» (task commitment), понимался как умение фокусироваться и концентрироваться на задаче, проявлять трудолюбие, веру в свои способности справляться с делом, являющимся предметом интереса. В последней модификации модели Дж. Рензулли переменная «увлеченность задачами» была заменена термином «мотивация», рассматриваемая как имеющая более широкие коннотации с личностью, но включающая в себя и приверженность задаче как часть конструкта мотивация (Monks, Mason, 2000).

Роль мотивации в феномене одаренности рассматривалась и в рамках Мюнхенской модели одаренности К. Хеллера [Хеллер, 1997; Heller 2004, 2010]. В ней осуществлена попытка значительно более дифференцированного понимания феномена мотивации, а также её функции (роли) в достижении высоких результатов в деятельности. В данной модели мотивационные переменные представлены такими составляющими как мотивация достижения, надежда на успех или боязнь неудачи, (учебные и рабочие стратегии, тестовая тревожность), страстное стремление (жажда) к знаниям, способность хорошо справляться со стрессом, «Я-концепция» (общая, учебная, таланта и др.), ожидания контроля. Наиболее существенный шаг, сделанный в рамках данной модели, состоит в том, что мотивация рассматривается уже не просто как одно из условий одаренности, рядоположенный фактор, наряду с талантом и способностями, а как *модератор* влияния способностей на результат, успешность деятельности (в различных областях человеческих достижений). При этом способности – в разных сферах – рассматриваются как необходимые условия или предикторы этих достижений.

Из приравнивания одаренности к интеллекту и высокому уровню способностей следует её понимание как *возможности* достижения выдающихся результатов (Д.Б. Богоявленская, Д.В. Ушаков и др.). Напротив, при понимании одаренности через критерий (наличия) высокого уровня достижений в деятельности, интеллект и мотивация рассматриваются как её

источники, сложным образом взаимодействующие друг с другом.

Таким образом, в теориях/моделях одаренности мотивация концептуализируется двояко. С одной стороны, мотивация понимается как внутренняя составляющая одаренности, когда индивид рассматривается как одаренный, если он демонстрирует результаты выше среднего сразу по трем характеристикам – специфические интеллектуальные способности, креативность и мотивация достижения (Ф. Монкс, Дж. Рензулли, Р. Стернберг). С другой стороны, учебная и достиженческая мотивация рассматриваются как модераторная переменная, позволяющая реализовать потенциал для экстраординарных достижений в реальных результатах (Gagné, 2004; Heller, 2004, 2010). В исследовании М. Филиппс и Т. Линдсей на примере одаренных английских школьников было убедительно доказано, что учебная мотивация выступает переменной-модератором, опосредствующим влияние интеллекта на академические достижения одаренных учащихся, а не неотъемлемым компонентом одаренности [Phillips & Lindsay, 2006]. Такого рода отношения были обнаружены и в недавнем отечественном исследовании роли интеллекта и мотивационных переменных в академических достижениях школьников; оно показало, что интеллект выступает в качестве их необходимого условия, в то время как внутренняя мотивация – движущей силой, от которой критическим образом зависит влияние интеллекта на академические достижения [Гордеева, Шепелева, 2011].

С нашей точки зрения, данные позиции по отношению к пониманию феномена одаренности заданы разными практическими целями. Первая позиция обусловлена стремлением к идентификации одаренных индивидов с целью наилучшего предсказания их дальнейших высоких достижений. Вторая позиция, как мы думаем, собственно психологическая, имеет целью понять механизмы одаренности и нерядоположенный (сложный) характер отношений между интеллектом и мотивацией (их возможные интеракции друг с другом).

Мотивация – комплексное понятие, включающее систему (структуру)

внутренних и внешних мотивов, целей, настойчивость, реакции на неудачи, а также важные когнитивные составляющие, влияющие на процесс постановки и достижения целей [Гордеева, 2006]. Мотивационно-личностные характеристики одаренных детей и подростков исследовались в работах Т.О. Гордеевой, Е.А. Шепелевой, Н.Б. Шумаковой, Е.И. Щеблановой, Р. Валлеранда, А. Гарна, Э. Мейер, др. (см.: Гордеева, Сычев, 2012; Гордеева, Осин, 2012; Шумакова, 2003; Щебланова, 2004; Vallerand et al., 1994; Garn & Jolly, 2014; Meier, Vogl & Preckel, 2014;). Было показано, что для одаренных школьников, демонстрирующих высокие результаты в учебной деятельности, характерна выраженная потребность в познании, высокая любознательность, выраженность внутренних типов учебной мотивации. Однако, ряд авторов утверждают, что для одаренных учащихся характерна также и внешняя мотивация (например, соревновательная), и она может оказывать также весьма благотворное влияние на развитие одаренности [Csikszentmihalyi et al., 1997; Lens & Rand, 2000]. Остается неясным, какие типы внешних мотивов могут эффективно побуждать одаренных школьников к учебе (в частности, насколько выражена у них мотивация самоуважения, побуждающая школьников массовых школ к учебной деятельности) и что стоит за сниженным уровнем психологического благополучия одаренных, о котором сообщают как отечественные, так и зарубежные исследователи [см. Щебланова, 2004].

Т.О. Гордеева осуществила анализ и систематизацию мотивационных факторов, вносящих вклад в выдающиеся достижения, на основании которых можно говорить о феномене одаренности [Гордеева, 2011]. Была предложена интегративная структурно-динамическая модель мотивации одаренных, в которой делается попытка понять структуру мотивации одаренных, выделив в ней в соответствии с современными представлениями о мотивации достижения и исследованиями мотивации одаренных детей и взрослых, наиболее существенные составляющие мотивационной сферы, а также их структурные отношения. Подобно Мюнхенской модели одаренности, в ней

также мотивация рассматривается как движущая сила, а интеллект и способности как необходимое условие одаренности. Данная модель включает: 1) доминирующую в профиле мотивов внутреннюю мотивацию, представленную интеграцией мотивацией достижения, познавательной мотивации и мотивации компетентности; 2) развитый уровень целеполагания и саморегуляции; 3) оптимистическую веру в собственный потенциал и 4) высокую настойчивость и упорство в достижении поставленных целей как интегративную характеристику мотивации одаренных индивидов. Настоящая работа базируется на этой модели и ставит своей целью её дальнейшую эмпирическую проверку.

Теория мотивации, используемая в нашем исследовании

Данная работа посвящена преимущественно изучению мотивационных особенностей одаренных подростков.

Современная психология мотивации не представляет собой целую и непротиворечивую научную область в связи с различными тенденциями развития и фокуса исследовательского интереса. Д.А. Леонтьев в предисловии к коллективной монографии «Современная психология мотивации» [Леонтьев, 2002, с. 5-9] выделяет четыре этапа развития психологии мотивации в направлении от естественнонаучных (биологических) моделей к гуманитарным (социокультурным и антропологическим) моделям. Стоит отметить проявляющуюся периодичность в исследованиях мотивационных явлений: психология мотивации то отмежевывается от психологии личности, то возвращается к рассмотрению мотивации в рамках личностного контекста.

Теория самодетерминации Э. Диси и Р. Райана

Теория самодетерминации (Self-Determination Theory) родилась из интереса к изучению внутренней мотивации, которая определяется как

свободное участие в деятельности из-за (в результате) интереса и удовольствия. Эта теория развивалась постепенно на протяжении последних 40 лет, чтобы «стать главной теорией человеческой мотивации» [Gagne, Deci, 2014; Гордеева, 2010б]. Разработанная американскими учеными Эдвардом Диси и Ричардом Райаном теория выдвигает проблемы личной активности человека, его самостоятельного и индивидуального выбора направления развития, источников оптимального развития и психологического благополучия, поэтому её можно причислить к набирающей в последнее время силу так называемой позитивной психологии. Цель позитивной психологии определяется в направлении внимания исследователей на построение позитивных конструктов психологии человека. Диси и Райан так определяют свою теорию: «Теория самодетерминации нацелена на определение факторов, которые питают врожденный человеческий потенциал, определяющий рост, интеграцию и здоровье, и на исследование процессов и условий, которые способствуют здоровому развитию и эффективному функционированию индивидов, групп и сообществ» [Цит. по: Дергачева, 2002, с. 104].

Основная идея теории самодетерминации постулирует наличие у человека способностей и возможностей для эффективной и полноценной жизни. Во многих случаях среда мешает здоровому саморазвитию и навязывает такие регулирующие правила, которые могут пагубно влиять на психику человека. Поэтому так важно определить помогающие и мешающие естественному развитию условия, а также осуществить поиск тех ресурсов, которые помогут человеку противостоять неблагоприятному влиянию среды: «Наша теория самодетерминации связана с этим диалектическим противостоянием активного Я и различных сил, внешних и внутренних, с которыми личность встречается в процессе развития» [Цит. по: Дергачева, 2002, с. 104].

Подход Диси и Райана к объяснению внешней и внутренней мотивации основывается на особом понимании базовых потребностей, которые лежат в

основе внутренней мотивации [Гордеева, 2006]. Начнем с определения внутренней мотивации, данного Деси и Райаном: «Внутренняя мотивация – это врожденная характеристика человека, основанная на применении своих интересов и упражнении своих способностей, включающая в себя стремление к поиску и преодолению задач оптимального уровня трудности» [Deci, Ryan, 1985, p. 43]. Эти исследователи уделяли особое внимание влиянию на внутреннюю мотивацию внешних наград и стимулов, разного рода ограничений и стилей межличностного взаимодействия.

Э. Деси начал свои исследования с вопроса: что случится с внутренней мотивацией человека, если, занимаясь интересной деятельностью, он будет получать за её выполнение подкрепление (например, деньги)? Проведя ряд экспериментов, Деси и другие психологи пришли к неожиданным и схожим результатам: уровень внутренней мотивации у испытуемых снижался при выполнении деятельности, которая была интересна сама по себе, но за которую они при этом получали различные вознаграждения. «Проведенные эксперименты позволили Деси показать, что при определенных обстоятельствах награда может восприниматься как контроль, а не как положительная обратная связь и соответственно вести к снижению внутренней мотивации и ухудшению результатов деятельности», – отмечает Т.О. Гордеева [Гордеева, 2006, с. 207]. Для нашего исследования такой фактор снижения внутренней мотивации, как внешнее вознаграждение, особенно интересен. Существует ли разница между отношением одаренных учеников и менее мотивированных к тому, как они воспринимают учебную деятельность: совершается ли она из интереса или является средством для достижения других целей?

Теория самодетерминации Деси и Райана на настоящий момент состоит из 6 подтеорий, из них наиболее существенные для нас теория когнитивных оценок (Cognitive Evaluation Theory, CET) и теория внешней мотивации, или теория организмической интеграции (Organismic Integration Theory, OIT). Теория самодетерминации основывается на тезисе о том, что

источником внутренней мотивации являются три базовые потребности: автономия, компетентность и связанность с другими людьми (рис. 5):

- 1) Потребность в автономии или самодетерминации – это стремление самостоятельно контролировать и инициировать свою деятельность. Интересно, что Диси и Райан рассматривают самодетерминацию и как потребность, и как некую способность или «качество человеческого функционирования, которое включает переживание выбора, или, другими словами, ощущение внутренне воспринимаемого локуса контроля. Это – способность выбирать и делать выборы, чувствовать себя источником активности, а не внешние стимулы или подкрепления» [Deci, Ryan, 1985, p. 38]. Самодетерминация может включать как контроль результатов деятельности, так и выбор прекращения контроля.
- 2) Потребность в компетентности. Это стремление достигать высоких результатов в своей деятельности и чувствовать себя мастером (своего дела). Авторы теории подчеркивают, что компетентность должна быть самодетерминированной.
- 3) Потребность в близких отношениях с другими людьми.

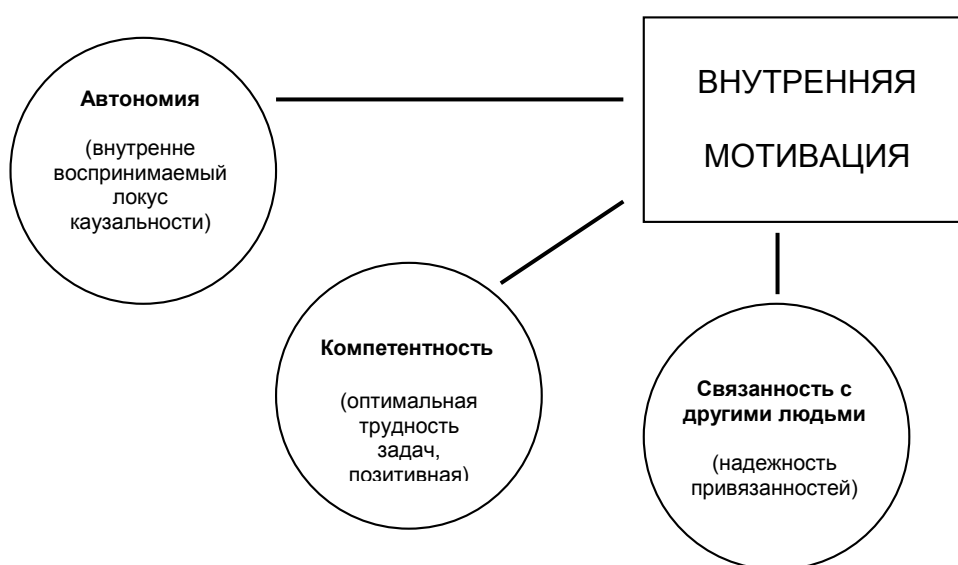


Рис. 5. Теория самодетерминации: факторы, связанные с усилением внутренней мотивации [Ryan, Deci, 2000]

Далее рассмотрим подтеорию внешней мотивации, или «теорию организмической интеграции» (Organismic Integration Theory, OIT). Диси и Райан выделяют четыре типа внешней мотивации, различающиеся по мере фрустрации в них потребности в автономии. Остановимся более подробно на каждом из них (рис. 6):

- 1) *Экстернальная регуляция*. Это самый крайний вид внешней мотивации. На этом уровне поведение определяется исключительно угрозой наказания за неуспех и наградой за успех. При этом обязательно должно отсутствовать ощущение автономии. Например, более тщательная подготовка выпускника к ЕГЭ исключительно из-за того, что за написание экзамена на определенный балл родители обещали ребенку подарить iPad (собственный пример из практики работы в школе). Интересно, что индивидам с выраженной экстернальной мотивацией характерно приписывание своих успехов и неудач внешним обстоятельствам [Гордеева, 2006, с. 224]. Диси и Райан в своих исследованиях выяснили, что такого рода регуляция негативно связана как с академической успеваемостью [Ryan, Connell, 1985], так и с более низким уровнем понятийного усвоения материала [Deci, Ryan, 1985].
- 2) *Интроецированная регуляция*. На этом уровне индивид уже частично присваивает некоторые внешние правила и требования, которыми регулируется его поведение. Например, школьник сам решает поступать на психологический факультет, но понимает, что для этого ему придется хорошо подготовиться к ЕГЭ по биологии, хотя само изучение этого предмета радость не приносит и интереса не вызывает. Также на этом этапе регуляции ребенок может присваивать оценку родителями его поведения (напр.: «Хороший сын двоек не получает»). Но этот тип мотивации связан с высоким риском тревоги и возникновения чувства вины в случае неудачи –

хотя при успехе, напротив, индивид испытывает чувство гордости.

3) *Идентифицированная регуляция*. В этом случае, кроме того, что субъект принимает внешние цели, он еще испытывает ощущение собственного выбора данной деятельности. Такого типа регуляция превращается в саморегуляцию. Например, младший школьник начинает выполнять домашнее задание вовремя не потому, что это позволит ему заняться другими вещами или получить похвалу мамы, а потому, что он начинает ценить результат этого: со сделанным домашним заданием лучше понимаешь тему урока. В отличие от вышеописанных, этот тип регуляции не коррелирует с тревожностью. Разность между выраженностью идентифицированной и экстернальной мотивации может определять силу интереса к учению и удовлетворения от его процесса.

4) *Интегративная регуляция*. Заключается в объединении и обобщении всех настоящих идентификаций индивида. Например, когда учитель приходит к интеграции двух отношений к себе, как к фигуре, контролирующей учащихся, так и как к другу детям.



Рис. 6. Континуум самодетерминации
[Ryan, Deci, 2000, p. 237 – Цит. по: Гордеева, 2015, с. 223]

Теория Диси и Райана вносит значительный вклад в психологию, поскольку в ней подробно и аргументировано описаны подвиды внешней мотивации, образующие континуум по параметру самодетерминации/автономии, в ней рассматриваются различия в динамике по степени идентифицированности разного рода типов мотивации, а также показаны причины негативных влияний материальных наград и внешних подкреплений на интерес к деятельности и частично рассмотрены связи базовых психологических потребностей и различных типов мотивации с психологическим благополучием (по уровню тревожности).

Мотивация и психологическое благополучие

Э. Деси и Р. Райан показали, что внешняя мотивация – это не противоположность внутренней мотивации и не гомогенное образование, её разные составляющие могут быть связаны с успешностью и психологическим благополучием. «Сочетание внутренней и определенных форм внешней мотивации является важным предиктором успешности в учебной деятельности», – отмечают Т.О. Гордеева, Д.А. Леонтьев и Е.Н. Осин [см.: Гордеева, Леонтьев и др., 2011]. Однако более надежным предиктором психологического благополучия выступает внутренняя мотивация.

Помимо потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими людьми источником внутренней мотивации являются иные базовые потребности – в познании, понимании, достижении и созидании, – которые в учебной деятельности первичны по отношению к учебному результату. Стремление к удовлетворению этих ненасыщаемых потребностей и побуждает ребенка учиться, то есть стремиться прилагать усилия, добиваться лучших результатов и получать удовольствие от роста собственной компетентности в деятельности, которую он считает важной и значимой. Также определяющим фактором позитивных изменений в академических

достижениях является «оптимистический атрибутивный стиль, позволяющий оценивать возникающие успехи и достижения как носящие универсальный, постоянный и контролируемый характер» [Гордеева, Леонтьев и др., 2011]. Внимание исследователей привлекла особенность мировосприятия высоко успешных старшеклассников – их «негативное критическое мышление в отношении своей жизни, школы и учебной деятельности (менее позитивные ожидания в отношении будущего, менее позитивное восприятие школы и жизни в целом)» [Там же, с. 666]. Получается, что чем больше успехов в учебной деятельности, тем более критично и негативно индивид настроен по отношению к окружающему миру. Это в свою очередь может привести к тому, что психологическое благополучие оказывается в зоне риска.

Чтобы определить уровень психологического благополучия одаренных старшеклассников, в эмпирической части нашего исследования мы приводим результаты анализа представлений одаренных старшеклассников о счастье – качественного показателя психологического благополучия.

1.3. Проблемы ценностных ориентации и психологического благополучия одаренных школьников

Исследования демонстрируют, что психологические особенности и специфика развития познавательной и эмоциональной сфер одаренных детей могут приводить их к трудностям в реализации личностного потенциала и проблемам в обучении [Щебланова, 2011; Рабочая концепция одаренности, 2003].

Многие авторы занимались изучением социально-психологической адаптации одаренных детей, но результаты их исследований неоднозначны. Л. Терману в своем лонгитюдном исследовании удалось показать, что люди с высоким интеллектом характеризуются эмоциональной стабильностью и высокой адаптацией [Terman, Oden, 1947], тогда как Л. Холливонт показала, что для детей с самым высоким IQ (от 180 по тесту Векслера) характерны

значительные проблемы в социально-психологической адаптации [Hollingworth, 1942, см.: Щебланова, 2004, с. 59]. В данный момент мнения исследователей разделились: одни считают, что одаренности сопутствует не только высокий уровень когнитивного, но и социального развития, а другие – что одаренность является фактором уязвимости и риска для социально-психологической сферы. Е.И. Щеблановой и А.Б. Цой в своих исследованиях удалось продемонстрировать, что уровень социально-психологической адаптации связан не столько с реальным уровнем способностей, сколько с самооценкой своих способностей: высокая самооценка своих способностей положительно влияет на социальную адаптацию [Щебланова, Цой, 2013].

Рассмотрев в предыдущих параграфах проблему выявления одаренности и определения её как психологической системы, представленной различными отечественными и зарубежными моделями, стоит обратить внимание на вопрос психологического благополучия одаренных детей и подростков.

1.3.1. Психологическое благополучие

Согласно теории мотивации (теории самодетерминации), используемой в нашем исследовании, существуют базовые, врожденные психологические потребности: автономия (человек стремится быть инициатором собственных действий и поведения), компетентность (понимание того, как быть эффективным, достичь внешних и внутренних результатов) и связность с другими людьми (установление надежных отношений) [Ryan & Deci, 2002]. Фрустрация этих потребностей может привести к снижению уровня психологического благополучия и нездоровому развитию личности [Ryan & Deci, 2008].

В последние 15-20 лет психология обратила особое внимание на изучение счастья и благополучия. Счастье, благополучие, процветание стали предметом исследований позитивной психологии, которая противопоставила себя «традиционной психологии», делающей «акцент скорее на недостатках

и слабостях людей, чем на их потенциале» [Бонивелл, 2009, с. 12]. Позитивные психологи эмпирически исследуют сильные стороны человека, его потенциал и психическое здоровье, творческие способности, мудрость и благополучие – всё то, что «делает жизнь человека достойной того, чтобы её прожить» [Там же].

Среди подходов, исследующих феномен психологического благополучия (psychological well-being), выделяются два основных – гедонистический и эвдемонистический [Seligman & Csikszentmihalyi, 2000].

В рамках гедонистического подхода психологическое благополучие определяется через переживание удовольствия (позитивного аффекта) и избегание неудовольствия (негативного аффекта).

Американский психолог Эд Динер ввел понятие «субъективное благополучие» (subjective well-being), которое определяется суммой двух компонентов: 1) когнитивная оценка удовлетворённости различными сферами своей жизни и 2) аффективная сторона самопринятия (положительные и негативные эмоции) [Diner, 2000]. Уровень удовлетворенности жизнью отражает наличие или отсутствие разрыва между данностью и идеалом в представлении человека, между существующим положением его жизни и идеальной ситуацией, которую, как ему кажется, он заслужил. Неудовлетворенность таким образом может проистекать из сравнения себя с другими. Эмоциональную сторону субъективного благополучия определяет аффект – положительные и отрицательные эмоции и состояния нашего повседневного опыта. Можно сказать, что человек имеет высокий уровень субъективного благополучия, если испытывает удовлетворение от жизни, в большинстве случаев переживает положительные эмоции и лишь в отдельных ситуациях негативные. Однако исследователи отмечают, что для благополучия сильные положительные эмоции не являются обязательными [Бонивелл, 2009, с.52].

В рамках эвдемонистического (греч. eudaimonia от daimon – истинный дух) подхода психологическое благополучие рассматривается как

возможность реализации человеческого потенциала. Одной из эвдемонистических моделей является рассмотренная нами теория мотивации – теория самодетерминации, разработанная Диси и Райаном. Другой известной моделью психологического благополучия является модель Кэрол Рифф, которая собственно и ввела это понятие. К. Рифф выделила шесть основных компонентов психологического благополучия [Riff, 1989]:

- самопринятие (позитивная оценка себя и своей жизни);
- личностный рост;
- цель в жизни;
- позитивные отношения с окружающими;
- управление окружающей средой (способность эффективно управлять своей жизнью и окружающей средой);
- автономия.

Достаточно легко заметить общие компоненты психологического благополучия, представленные в теории самодетерминации Диси и Райана и модели К. Рифф: автономия, отношения с окружающими, контроль над окружающей средой/компетентность. Тем не менее, Диси и Райан видят огромную разницу между теорией самодетерминацией и концепцией К. Рифф. По их мнению, базовые потребности в автономии, компетентности и связанности с другими людьми способствуют благополучию, в то время как Рифф использует эти понятия, чтобы дать определение благополучию [Бонивелл, 2009, с. 64].

Важно отметить, что по мнению самих позитивных психологов, одной из проблем этого направления является восторженное акцентирование на новизне предмета исследования и игнорирование исторических корней: «Современная литература о благополучии в целом игнорирует вклад гуманистов и экзистенциалистов, таких, как Маслоу, Роджерс, Юнг и

Олпорт» [Бонивелл, 2009, с. 58]. В самом деле, исследования психологического благополучия в эвдемонистическом понимании имеют исторические основы – гуманистическую психологию в лице А. Маслоу и К. Роджерса, постулировавших потребность в развитии и личностном росте, или тенденцию к актуализации, как фундаментальную потребность человека, а «пиковое переживание» (Маслоу) для описания чрезвычайно радостных, счастливых и волнующих моментов в жизни человека.

В позитивной психологии есть еще две большие теории, работающие в рамках эвдемонистического подхода и по-своему раскрывающие понятия психологического благополучия и счастья. Это теория Михай Чиксентмихайи об «аутотелической личности» и модель «подлинного счастья» Мартина Селигмана, стоящего во главе позитивной психологии как направления.

«Аутотелическая личность» (в буквальном переводе означает «личность, цели которой находятся в ней самой») – это тот, кто «с легкостью превращает потенциальные угрозы в задачи, решение которых приносит радость и поддерживает внутреннюю гармонию» [Чиксентмихайи, 2011, с. 313]. Такой человек большую часть времени переживает состояние потока. Поток (flow) – одно из самых известных понятий позитивной психологии – определяется М. Чиксентмихайи как «оптимальное переживание», как состояние «полной поглощенности деятельностью», которая сама по себе является наградой. В состоянии потока действие и его осознание сливаются, происходит полная концентрация на деятельности и утрачивается восприятие или осознания себя. Одним из эффектов этого состояния является искаженное восприятие времени [Чиксентмихайи, 2011]. Деятельность, приводящая к переживанию потока, называется аутотелической. Эта деятельность внутренне мотивированна, её целью является не конечный результат или продукт, а она сама и радость от её выполнения. Важно отметить, что сам Чиксентмихайи отдает себе отчет, что такое переживание или состояние может нести в себе опасность зависимости: «...Доставляющие

удовольствия занятия, которые порождают поток, потенциально могут иметь и негативный эффект – при том что они в состоянии улучшить качество жизни, наведя порядок в голове, они же могут вызвать зависимость, и тогда личность оказывается в плену у определенного порядка и больше не хочет справляться с неоднозначностью жизни» [Там же, с. 62].

Мартин Селигман в рамках своей модели «подлинного счастья» (2002) различает «приятную жизнь», «хорошую жизнь» и «осмысленную жизнь». «Приятная жизнь» больше связана со стремлениями к позитивным эмоциям (гедонизм), в «хорошей жизни» человек использует свои сильные стороны, чтобы делать то, что ему нравится (деятельность=поток), а «осмысленная жизнь» состоит в устремленности к смыслу и посвящении себя чему-то более высокому, чем удовольствие и счастье [Селигман, 2011].

Мы разделяем мнение тех позитивных психологов, которые считают, что удовлетворение биологических (голод, жажда, безопасность) и психологических (автономия, компетентность, отношения) потребностей недостаточно для оптимального функционирования, личностного развития и роста. Помимо потребностей, у человека есть еще и ценности, которые он усваивает в детстве или выбирает для себя, став старше. Потребности являются врожденными и достаточно стабильны, ценности приобретаются и могут меняться. Известно, что мотивация тесно связана с системой личностных ценностей человека. Более того, можно сказать, что ценности лежат в основе мотивации индивида, они определяют причины, по которым мы делаем то, что делаем [по Бонивелл, 2009].

Ученые отмечают необходимость изучения ценностных ориентаций подростков [Собкин, Буреломова, 2012], однако теме ценностных ориентаций одаренных детей не уделяется достаточно внимания и она до сих пор не изучена.

Перед тем, как перейти к краткому обзору идей по проблеме ценностей и ценностных ориентаций, хочется обратить внимание на высказанные идеи

позитивной психологии о психологическом благополучии в отношении одаренных детей и подростков.

Психологи и педагоги отмечают, что психологические особенности одаренных детей могут служить источником их проблем в обучении и повседневной жизни, а многие их потребности не находят ответа. Перечислим некоторые особенности одаренных детей, из-за которых у них возникают трудности в обучении [Щебланова, 2004, с. 39-76]:

- опережающее развитие когнитивных, аффективных, вербальных способностей;
- интерес к интуиции и интуитивному знанию, предвидению будущего;
- сильная поглощенность интересующей их задачей, экстремальное упорство в достижении поставленной цели, способность к длительному сохранению интереса и устойчивости;
- высокий уровень энергетики;
- перфекционизм;
- развитое чувство юмора и др.

Если рассматривать эти особенности по отношению к взрослому человеку, а не ребенку или подростку, то кажется, что они не могут привести к проблемам в профессиональной или повседневной жизни, наоборот, многие люди стремятся развить в себе эти способности. Многие перечисленные особенности характерны состоянию потока и знакомы аутоотелическим личностям, описанными М. Чиксентмихайи. Отметим, что уровень психологического благополучия у одаренных детей зачастую бывает снижен [Гордеева, Леонтьев, Осин, 2011]. Можно предположить, что причина кроется в том, как они вообще понимают психологическое благополучие и счастье. Важным источником психологического благополучия являются социальные отношения [Diener, Seligman, 2002], а одаренные дети часто жертвуют ими ради своих интересов и высоких достижений.

1.3.2. Ценности

Понятие «ценность» пришло в психологию из философии.

Д.А. Леонтьев различает следующие формы существования ценностей [Леонтьев, 1996]:

1. Общественные идеалы – выработанные общественным сознанием и присутствующие в нем обобщенные представления о совершенстве в различных сферах общественной жизни.
2. Предметно воплощенные ценности – предметные воплощения идеалов в культуре.
3. Личностные ценности – ценностные идеалы, интериоризированные индивидом, мотивационные структуры личности («модели должного»), толкающие индивида воплощать свои ценностные идеалы в предметной деятельности.

Именно личностные ценности лежат в основе мотивации деятельности человека и, согласно Б.С. Братусю, «определяют главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам его жизни» [Братусь, 1988, с. 91].

Система ценностей индивидуальна и имеет иерархическую структуру. Отраженные в сознании ценности создают ценностные ориентации, которым даётся следующее определение в Большом психологическом словаре: «*Ценностные ориентации* (англ. value orientations) – важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий (представляющий) предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей (благополучие, здоровье, комфорт, познание, гражданские свободы, творчество, труд и т. п.)» [Мещеряков, Зинченко, 2004].

При этом отмечается, что ценностные ориентации являются главным фактором, «регулирующим, детерминирующим» мотивацию личности и, следовательно, её поведение. Кроме того, в ценностных ориентациях находит

свое отражение уровень притязаний личности, готовность или неготовность действовать в соответствии с моральными нормами и правилами.

Проблема «ценностей» стала целью конкретно-научных исследований в XX веке. Значимыми в этой области были работы психологов: В. Франкла, Г. Олпорта, А. Маслоу, М. Рокича, Э. Фромма и др. Среди отечественных ученых можно выделить: В.А. Ядова, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, В.П. Тугаринова.

Одними из самых значимых в изучении ценностей и ценностных ориентаций являются исследования М. Рокича – автора наиболее известной в мире методике, определения иерархии ценностных ориентаций личности. Все ценности человека М. Рокич делил на две большие категории: терминальные (или ценности-цели) и инструментальные (или ценности-способы). В его работах была установлена прямая зависимость ценностных ориентаций человека от таких факторов, как уровень дохода, пол, возраст, уровень образования, политические убеждения и др.

Д.А. Леонтьев, вслед за М. Рокичем, выделяет «блоки» терминальных и инструментальных ценностей (в оппозиции друг к другу) [Леонтьев, 1998]:

I. Терминальные ценности:

- конкретные жизненные ценности и абстрактные ценности;
- ценности профессиональной самореализации и ценности личной жизни;
- индивидуальные ценности и ценности межличностных отношений;
- активные ценности.

II. Инструментальные ценности:

- этические ценности – ценности межличностного общения – ценности профессиональной самореализации;
- индивидуалистические ценности – конформистские ценности – альтруистические ценности;
- ценности самоутверждения – ценности принятия других;

- интеллектуальные ценности – ценности непосредственно-эмоционального мироощущения.

Ш. Шварц, У. Билски создали свой ценностный опросник, выделив в качестве основания мотивационную тенденцию, определяемую ценностью, и таким образом выделили следующие оппозиции: 1) ценности сохранения – ценности изменения; 2) ценности самоопределения – ценности самовозвышения.

Взяв за основу универсальные ценности, выделенные Шаломом Шварцем (власть, достижение, гедонизм, стимулирование, саморегуляция, универсализм, доброжелательность, традиция, конформизм и безопасность), Илона Бонивелл отмечает связь между ценностями и мотивацией, ценностями и уровнем субъективного благополучия. Так, саморегуляция и достижение связаны с более высоким уровнем благополучия, в то время как традиция и конформизм чаще встречаются у людей с более низким уровнем благополучия, что в свою очередь связано с внутренней и внешней мотивацией [Бонивелл, 2009, с. 71-78].

Таким образом, основываясь на выше изложенных идеях мы предположили, что для одаренных учащихся более значимы абстрактные ценности, чем конкретные; ценности профессиональной самореализации, чем ценности личной жизни; индивидуальные ценности, чем ценности межличностного общения; ценности изменения, чем ценности сохранения.

Глава 2. Эмпирическое исследование мотивационных особенностей (мотивационных профилей) и представлений о счастье одаренных школьников

2.1. Программа исследования

2.1.1. Постановка проблемы, цели и задачи исследования

В «Рабочей концепции одаренности» дается следующее определение одаренности: «Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [Рабочая концепция одаренности, с. 7]. В интеллектуальной деятельности достижения ребенка представлены его учебными достижениями, победами на предметных олимпиадах. Это определение хорошо соответствует существующим на сегодняшний день определениям одаренности и в западной психологии [Renzulli, 1986; Gagné, 2004; Хеллер, 1997; Монкс, 2014]. Исходя из этого определения, мы осуществили подбор испытуемых для участия в исследовании. Для него были отобраны две группы детей – обучающихся одной из лучших московских школ, поступление в которую осуществляется путем прохождения нескольких отборочных туров (этапов), и школьников обычной (массовой, при этом достаточно хорошей) школы.

На основании анализа литературы было выдвинуто предположение о специфике структуры мотивации и ценностей интеллектуально одаренных учащихся. При этом, если проблематика особенностей мотивов одаренных детей и подростков уже подвергалась изучению [Гордеева, Осин, 2012; Щебланова, 2004; Heller, 2004; Philips & Lindsay, 2006; Meier, Vogl & Preckel, 2014], то особенности их ценностных ориентаций крайне плохо изучены. Это связано с тем, что в течение предыдущих десятилетий внимание

исследователей в основном сосредоточивалось на изучении когнитивных [Ушаков, 2000], а также эмоциональных [Щебланова, 2004] характеристик одаренных. Н.Б. Шумакова исследовала особенности ценностей родителей одаренных учащихся и обнаружила, что они отличаются большей направленностью на поддержку ценностей познания и развития [Шумакова, 2005].

Цель: изучение мотивационно-ценностных особенностей одаренных школьников.

Задачи:

1. Выявить отличительные особенности внутренней и внешней мотивации одаренных старшеклассников, в сравнении их с обычными школьниками.
2. Выявить отличительные особенности ценностных ориентаций одаренных старшеклассников, в сравнении их с обычными школьниками, на материале анализа их представлений о счастье.
3. Изучить источники структуры мотивации одаренных подростков, исходя из базовых положений теории самодетерминации о важности удовлетворения трех базовых психологических потребностей для функционирования внутренней мотивации (в автономии, компетентности и принятии/ связанности).

Объект: структура внутренней и внешней мотивации (мотивационные профили) и базовых ценностей одаренных старшеклассников.

Предмет: межгрупповые различия в системе мотивационных показателей и ценностей одаренных и обычных старшеклассников.

Гипотезы:

Основными гипотезами исследования являются следующие:

1. Одаренные старшеклассники будут проявлять высокую

выраженность познавательной и достиженческой мотивации, которая будет значительно доминировать над внешними типами мотивов осуществляемой ими учебной деятельности.

2. Восприятие учебной среды, в которой обучаются одаренные школьники, отличается от восприятия учебной среды, предложенной массовой школой обычными школьниками.

3. Одаренные старшеклассники отличаются от учащихся массовых (обычных) школ профилем доминирующей внутренней мотивации.

4. Одаренные подростки будут отличаться определенной системой ценностей, которые отражаются в их представлениях о счастье.

5. Ценности осмысленной достиженческой деятельности одаренных старшеклассников будут превалировать над свойственными учащимся массовых школ ценностями счастья как счастливой семьи и межличностных отношений.

2.1.2. Особенности выборки

В нашем исследовании использовались данные в основном по двум группам испытуемых.

- 1) В группу одаренных старшеклассников вошли учащиеся 10-х математических и гуманитарных специализированных классов (N=66, юноши составили 59%, девушки – 41%) одной из лучших школ г. Москвы (занимающей 3 место в рейтинге вклада школ в качественное образование московских школьников по итогам 2014/2015 учебного года, составленным Департаментом образования города Москвы, а также 3 место в списке 500 лучших школ России 2015 года) в возрасте от 15 до 17 лет (M=15,9). В дальнейшем для этой выборки будем использовать обозначение «Школа 1».
- 2) Во вторую группу так называемых обычных школьников (не

демонстрирующих выдающихся достижений в учебе) вошли учащиеся 10-х классов ($N=45$, юноши составили 33%, девушки – 67%) школы, занимающей 59 место в вышеуказанном рейтинге школ г. Москвы, в возрасте от 15 до 17 лет ($M=16,0$). В дальнейшем для этой выборки будем использовать обозначение «Школа 2».

- 3) Для выявления более тонких различий среди группы одаренных учащихся и обычных школьников, мы выделили подгруппу «высокоодаренных». Выборка одаренных старшеклассников была сформирована из группы Школа 1 на основании двух дополнительных критериев: 1) эти учащиеся успешно участвуют в олимпиадах высокого уровня сложности и 2) они – академически успешные учащиеся, справляющиеся со школьной программой повышенного уровня сложности (средний уровень успеваемости не ниже 4.2). В результате была сформирована выборка, состоящая из «высокоодаренных» школьников ($N=40$).
- 4) Таким образом, в исследовании фигурируют три выборки: одаренные старшеклассники (Школа 1, $N=66$), обычные школьники (Школа 2, $N=45$) и высокоодаренные школьники ($N=40$).

2.1.3. Подбор методического материала

Школьникам предлагалось заполнить анкету, состоящую из 9 методик: 8 вопросников, одной невербальной методики и методики незаконченных предложений, а также анкеты личных данных испытуемого, его успеваемости, ожидаемой оценке за ЕГЭ и сведений об участии и победах в олимпиадах.

В соответствии с основными целями и гипотезами исследования сформированная батарея методик оценивала четыре блока переменных:

- 1) Переменные, оценивающие показатели мотивации учебной

деятельности одаренных школьников: шкала УМО (Гордеева и др., 2016), опросник самоконтроля (Гордеева и др., 2016, в печати), шкала учебной настойчивости (Гижицкий и др., 2015), методика незаконченных предложений.

- 2) Качественная методика (вопрос), оценивающая представления о счастье.
- 3) Методика, оценивающая удовлетворенность базовых психологических потребностей в школе (Гордеева, Гижицкий, 2015).
- 4) Переменные, оценивающие показатели психологического благополучия: шкала субъективного счастья С. Любомирски (Осин, Леонтьев, 2001) и шкала диспозиционного оптимизма ТДО (Гордеева, Сычев, Осин, 2010) и невербальная шкала отношения в школе и к жизни.

Школьникам предлагалось заполнить анкету, состоящую из 9 методик: 7 вопросников, одной невербальной методики и методики незаконченных предложений, а также анкеты личных данных испытуемого, его успеваемости, ожидаемой оценки за ЕГЭ и сведений об участии и победах в олимпиадах.

Для определения мотивационно-смысловых (учебных мотивов), мотивационно-поведенческих (настойчивость) и мотивационно-ценностных (представления о счастье) особенностей старшеклассников использовались следующие методики:

- 1) Для измерения общей учебной мотивации использовался «Учебной мотивации опросник» (УМО) [Гордеева, Сычев, Осин, 2014; Гордеева и др., 2016], представляющий собой модифицированный вариант опросника академической мотивации (AMS-C), предложенного Р. Валлерандом с коллегами [Vallerand et al., 1992]. Теоретическим основанием шкалы является теория самодетерминации. Опросник направлен на диагностику общей (неспецифической) внутренней и внешней учебной мотивации и амотивации.

Опросник обладает высокой степенью надежности (альфа Кронбаха по отдельным субшкалам варьируется от 0,70 до 0,90). Он состоит из 32 вопросов, образующих следующие 8 шкал, из них первые три оценивают внутреннюю мотивацию, остальные – внешнюю и амотивацию:

- шкала внутренней познавательной мотивации, направленная на диагностику стремления узнавать новое, понимать изучаемый предмет, связанного с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания;
- шкала мотивации достижения, измеряющая стремление добиваться максимально лучших результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач;
- шкала мотивации саморазвития (самосовершенствования), измеряющая выраженность стремления к развитию своих способностей, своего потенциала в рамках учебной деятельности, достижению ощущения мастерства и компетентности;
- шкала мотивации самоуважения, оценивающая желание учиться ради повышения самооценки, чтобы доказать себе самому свои способности. Данная шкала основана на работах А.Маслоу, в которых была доказана ценность стремления индивида к самоуважению (см. Гордеева и др., 2016);
- шкала интроецированной мотивации, измеряющая побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми;
- шкала экстернальной мотивации, оценивающая ситуацию вынужденности учебной деятельности, обусловленную необходимостью для учащегося следовать требованиям, диктуемым социумом: он учится, чтобы избежать возможных проблем, при этом потребность в автономии максимально фрустрируется;
- шкала экстернальной мотивации, оценивающая стремление учиться

ради одобрения родителей;

- шкала амотивации, измеряющая отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности.

2) Для диагностики мотивационно-поведенческих особенностей (составляющих структуры учебной мотивации), в частности, уровня учебной настойчивости и стабильности учебных интересов использовался модифицированный вариант опросника упорства и настойчивости (Grit) А. Даквортс с соавторами [Duckworth et al., 2007, Гордеева, Осин, 2012], широко используемый современными исследователями. Утверждения в нем были сформулированы применительно к академической настойчивости. Коэффициент надежности альфа Кронбаха для данной выборки составляет 0,72. Опросник состоит из двух шкал: настойчивость усилий; постоянство интересов.

Для диагностики базовых психологических потребностей как источников внутренней мотивации использовалась шкала Базовых психологических потребностей в учебе, разработанная Гордеевой и В.В. Гижицким (см. Гижицкий, 2016). Опросник позволяет оценивать три основные потребности – в автономии, компетентности и связанности с другими людьми.

Для оценки особенностей психологического благополучия старшеклассников использовались следующие 3 методики:

1) Для выявления уровня общего оптимизма использовался опросник диспозиционного оптимизма ТДО [Гордеева, Сычев, Осин, 2010]. Включает в себя одну шкалу – диспозиционный оптимизм, оценивающий общие положительные и негативные представления о будущем. Обладает достаточно высокой надежностью (альфа Кронбаха – 0,79).

2) Для диагностики отношения к учебе и школе мы использовали невербальную шкалу отношения к школе и жизни. В этой методике предлагалось два рисунка, состоящих из семи лиц:



На первом таком рисунке нужно было отметить лицо, которое бы соответствовало отношению респондента к школе и учебе, а на втором – лицо, которое выражает отношение к жизни.

3) Также использовалась шкала субъективного счастья С. Любомирски [Lyubomirsky, Lepper, 1999, Осин, Леонтьев, 2008]. Состоит из 4 пунктов (см. приложение 1). Коэффициент альфа Кронбаха на этой выборке составляет 0,79.

Для качественного анализа учебной мотивации нами была использована методика незаконченных предложений, состоящая из 8 НП: 1. *Хорошо учиться – значит...* 2. *Я учусь, потому что...* 3. *Мне нравится учиться, потому что...* 4. *Я делаю домашние задания, потому что...* 5. *Я думаю, что достижение успеха в жизни зависит от...* 6. *Сталкиваясь с неудачей, я...* 7. *Если у меня что-то не получается, я...* 8. *В будущем я...*

Данные НП позволили нам дополнительно оценить мотивы учебной деятельности школьников, а также их копинг-стратегии (НП 6 и 7), опираясь на собственные суждения испытуемых относительно изучаемых категорий, что представляется достаточно ценным.

Для оценки уровня академических достижений использовались данные академической успеваемости (самоотчет) и данные относительно побед в олимпиадах (призеры и победители Всероссийских олимпиад).

Для оценки качественного показателя психологического благополучия – представлений о счастье – использовалась методика открытого вопроса. В качестве метода анализа и интерпретации полученных данных – тематический анализ. Предложенная методика открытых вопросов предполагала создание испытуемыми свободного высказывания о счастье. Предлагалось написать в свободной форме ответ на вопрос: «*Что такое, по-вашему, счастье?*» (см. Приложение 5 и 6).

2.1.4. Процедура исследования

В школе на одном из уроков (в специально отведенное под исследование время, по договоренности с учителем-предметником) школьникам предлагалось заполнить нашу анкету. В качестве стимуляции к этой деятельности детям сообщалось о том, что они могут стать участниками очень важного научного исследования психологии подростков, а также могут получить развернутую обратную связь по электронной почте.

2.1.5. Средства, использованные для обработки результатов

Первичная обработка данных производилась в программе Excel Microsoft Office, там же считались средние значения и стандартные отклонения, далее подсчитывались корреляции Спирмена по полученным показателям (см. приложения) и коэффициенты надежности альфа Кронбаха, и проводили сравнения средних по разным группам испытуемых с применением t-критерия Стьюдента для независимых выборок в программе «IBM SPSS Statistics 23.0».

Для реализации целей качественного исследования представлений о счастье нами была использована феноменологическая стратегия, которая ориентирована на получение описаний переживания человека, а также на раскрытие структуры этого переживания и смысла, который имеет определенное событие или аспект собственной деятельности [Улановский, 2004].

Все полученные ответы на вопрос о счастье подверглись анализу. Опираясь на работы по качественному анализу данных [Braun, 2006; Charmaz, 2008; Улановский и др., 2010], мы использовали следующую обобщенную схему анализа данных:

- 1) разметка утверждений;
- 2) кодирование утверждений;
- 3) выделение базовых категорий;
- 4) интерпретация и обобщение.

Каждый протокол первоначально просматривался для ознакомления с основным содержанием и внесения сопутствующих комментариев «на полях», позволяя облегчить дальнейшую содержательную обработку и интерпретацию данных. Далее выделяли утверждения, которым присваивали условные названия-коды, резюмирующие их основное содержание (по возможности сохраняя слова и формулировки самих испытуемых). Таким образом получили список кодов и утверждений, которые касались различных представлений опрашиваемых о счастье и счастливом человеке. На следующем этапе анализа схожие между собой значимые утверждения группировали в более общие категории. В результате получили развернутый список категорий, в которых учащиеся описывали свои представления о счастье.

2.2. Представление и анализ результатов исследования

2.2.1. Сравнение одаренных старшеклассников и учащихся массовых школ

2.2.1.1. Результаты анализа межгрупповых различий по показателям мотивации и психологического благополучия

В первую очередь нам было интересно выявить межгрупповые различия одаренных старшеклассников и учащихся массовой средней школы. В программе IBM SPSS нами был проведен сравнительный анализ средних для независимых выборок с использованием t-критерия Стьюдента (см. Приложение 3).

После этого, для выявления более тонких различий среди группы

одаренных учащихся (Школа 1) и обычных школьников (Школа 2), мы выделили подгруппу «высокоодаренных». В эту подгруппу вошли 40 академически успешных учащихся Школы 1, участвующих и ставших призёрами или победителями в олимпиадах высокого уровня сложности (Всероссийская олимпиада школьников по математике, физике, русскому языку, литературе; международная олимпиада по математике «Турнир Городов»). Аналогичным образом мы провели сравнение этой группы испытуемых (N=40) с группой обычных школьников (N=45) с применением t-критерия Стьюдента для независимых выборок (см. Приложение 4).

В таблице 1 представлены межгрупповные различия в показателях общей учебной мотивации обычных и одаренных школьников.

Таблица 1.

Общемотивационные различия по двум группам испытуемых: обычные (Школа 2) и одаренные старшеклассники (Школа 1)

Шкала	Старшеклассники	Сред. знач.	Станд. отклон.	t-критерий. Различия обычных и одаренных	t-критерий. Значимость
Познавательные мотивы	Обычные	3,57	0,87	2,10*	0,038
	Одаренные	3,90	0,77		
Мотивы достижения	Обычные	3,13	0,83	2,73**	0,007
	Одаренные	3,58	0,87		
Мотивы саморазвития	Обычные	3,42	0,85	1,02	0,312
	Одаренные	3,58	0,85		
Идентифицированная мотивация	Обычные	3,58	0,85	0,29	0,775
	Одаренные	3,63	0,98		
Мотивы самоуважения	Обычные	3,36	1,07	- 2,67**	0,009
	Одаренные	2,86	0,90		
Интроецированная мотивация	Обычные	3,18	0,90	- 2,33*	0,022
	Одаренные	2,75	0,99		
Мотивы получения признания	Обычные	2,92	0,98	- 2,30*	0,024
	Одаренные	2,45	1,04		
Экстернальная мотивация	Обычные	2,69	0,90	- 2,42*	0,017
	Одаренные	2,28	0,95		
Амотивация	Обычные	2,18	1,24	- 1,43	0,155
	Одаренные	1,87	1,03		
Настойчивость усилий	Обычные	20,58	4,08	- 1,35	0,180
	Одаренные	19,46	4,45		

* - значение t-критерия для уровня значимости менее 0,05;

** - значение t-критерия для уровня значимости менее 0,01.

По показателям общей учебной мотивации, между группами одаренных и обычных детей были выявлены значимые различия по ряду исследованных показателей. Познавательная мотивация ($p<0.05$), мотивация достижения ($p<0.01$) одаренных значительно выше, по сравнению с обычными школьниками. Полученные данные показывают, что у школьников из Школы 1 преобладает внутренняя мотивация. Напротив, внешняя мотивация, представленная мотивами самоуважения ($p<0.01$), интроецированной регуляцией, экстернальной регуляцией, мотивами получения социального признания и уважения родителями ($p<0.05$), снижена по отношению к обычным школьникам. Это означает, что одаренные старшеклассники значительно более мотивированы интересом к процессу познания, решению трудных задач, их интерес к такого рода активности выше, чем у школьников обычных школ. С другой стороны, школьники показывающие высокие достижения в меньшей степени мотивированы к учебе стремлением получить признание, принятие и уважение родителей и учителей, а также собственным чувством вины и самоуважения. Это вполне консистентный паттерн, в котором высокий уровень внутренней мотивации закономерно подкрепляется низкими уровнями относительно непродуктивных внешних форм мотивации.

Далее в таблице 2 представлены межгрупповные различия в показателях общей учебной мотивации высокоодаренных ($N=40$) и обычных школьников ($N=45$).

Таблица 2.
Общемотивационные различия по двум группам испытуемых: высокоодаренные и обычные старшеклассники

Шкала	Старшеклассники	Сред. знач.	Станд. отклон.	t-критерий. Различия обычные и высокоодаренных	t-критерий. Значимость
Познавательный мотив	Высокоодарен. Обычные.	3,86 3,61	0,62 0,85	1,54	0,127327
Мотивация достижения	Высокоодарен. Обычные	3,78 3,13	0,90 0,90	3,35**	0,001231
Мотивация саморазвития	Высокоодарен. Обычные	3,54 3,51	0,88 0,88	0,13	0,898702
Идентифицированная	Высокоодарен.	3,17	0,97	- 2,41*	0,018189

мотивация	Обычные	3,68	0,99		
Мотивация	Высокоодарен.	2,93	0,90		
самоуважения	Обычные	3,38	1,07	- 2,07*	0,041456
Интроецированная	Высокоодарен.	2,77	0,95		
мотивация	Обычные	3,24	0,92	- 2,34*	0,02148
Мотив получения	Высокоодарен.	2,23	0,94		
признания	Обычные	2,89	1,08	- 3,02**	0,003379
Экстернальная	Высокоодарен.	2,39	1,15		
мотивация	Обычные	2,81	1,06	- 1,76	0,082083
Амотивация	Высокоодарен.	1,97	1,07		
	Обычные.	2,22	1,25	- 0,98	0,331244
Настойчивость	Высокоодарен.	3,31	0,75		
усилий	Обычные	3,39	0,62	- 0,51	0,60821

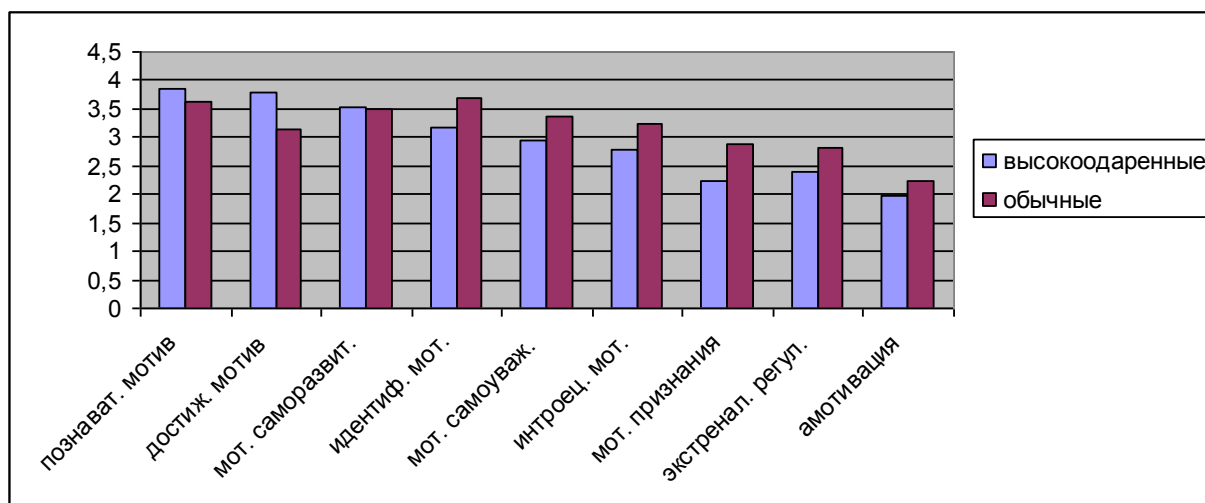
* - значение t-критерия для уровня значимости менее 0,05;

** - значение t-критерия для уровня значимости менее 0,01.

Сравнение выборки школьников из усеченной выборки Школы 1 (N=40) по мотивационными переменным со учащимися Школы 2 (N=45) также подтверждает эти данные. Среди внутренних мотивов значимые различия имеют место только по высокой выраженности у высокоодаренных мотива достижения ($p < 0.001$), а среди внешних мотивов подтверждается сниженность мотива получения социального признания ($p < 0.01$), а также мотивации самоуважения, интроецированной и прибавляется сниженный уровень идентифицированной мотиваций ($p < 0.05$).

На основании средних значений из таблицы 2 были построены мотивационные профили для двух групп испытуемых.

На гистограмме 1 изображены различия в общей учебной мотивации по методике УМО, наглядно показывающие, что профиль мотивов одаренных школьников отличается от профиля мотивов учащихся обычных (хотя и достаточно хороших) школ: в нем доминируют внутренние мотивы (познания и достижения) над внешними.



*Гистограмма 1. Различия общей учебной мотивации
высокоодаренных и обычных школьников*

В таблице 3 представлены межгрупповые различия учащихся по показателям психологического благополучия и трех базовых психологических потребностей (теория самодетерминации) учащихся Школы 1 и Школы 2.

Таблица 3.
**Различия показателей психологического благополучия и базовых потребностей
обычных и одаренных старшеклассников**

Шкала	Старшекласс- ники	Сред. знач.	Станд. отклон.	t-критерий. Различия обычных и одаренных	t-критерий. Значимость
Диспозиционный оптимизм	Обычные	30,89	5,57	- 1,60	0,112
	Одаренные	28,92	6,76		
Счастье	Обычные	19,38	4,04	0,66	0,514
	Одаренные	18,80	0,77		
Отношение к школе (лица)	Обычные	5,00	1,11	2,40*	0,018
	Одаренные	5,50	1,06		
Отношение к жизни (лица)	Обычные	5,96	1,17	- 1,93	0,056
	Одаренные	5,44	1,51		
Автономия (базовая потребность)	Обычные	46,59	9,98	1,59	0,114
	Одаренные	49,41	8,45		
Компетентность (базовая потребность)	Обычные	49,97	8,38	0,47	0,639
	Одаренные	49,12	8,80		
Принятие (базовая потребность)	Обычные	32,98	8,38	0,47	0,640
	Одаренные	33,74	8,38		

* - значение t-критерия для уровня значимости менее 0,05;

** - значение t-критерия для уровня значимости менее 0,01.

В таблице 4 представлены межгрупповые различия высокоодаренных и обычных старшеклассников по показателям психологического благополучия и базовых психологических потребностей (теория самодетерминации).

Таблица 4.
Различия показателей психологического благополучия и базовых потребностей высокоодаренных и обычных старшеклассников

Шкала	Старшеклассники	Сред. знач.	Станд. отклон.	t-критерий. Различия высокоодаренных и обычных	t-критерий. Значимость
Диспозиционный оптимизм	Высокоодарен.	3,58	0,74	- 1,93	0,057361
	Обычные	3,88	0,70		
Счастье	Высокоодарен.	4,72	1,25	- 0,51	0,609595
	Обычные	4,84	1,01		
Отношение к школе (лица)	Высокоодарен.	5,68	0,89	3,07**	0,002862
	Обычные	5,00	1,11		
Отношение к жизни (лица)	Высокоодарен.	5,45	1,54	1,72	0,08912
	Обычные	5,96	1,17		
Автономия (базовая потребность)	Высокоодарен.	5,07	0,76	2,09*	0,040091
	Обычные	4,66	1,00		
Компетентность (базовая потребность)	Высокоодарен.	5,29	0,67	1,46	0,146928
	Обычные	5,01	1,01		
Принятие (базовая потребность)	Высокоодарен.	5,13	0,83	1,84	0,069436
	Обычные	4,71	1,20		

* - значение t-критерия для уровня значимости менее 0,05;

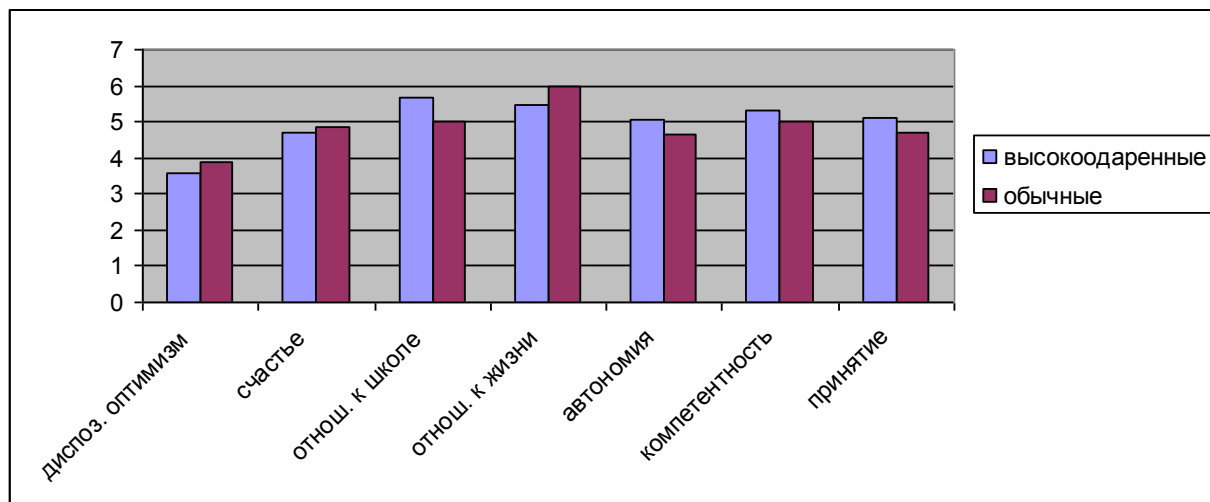
** - значение t-критерия для уровня значимости менее 0,01.

По шкалам психологического благополучия были выявлены следующие различия между группами обычных и одаренных школьников. Позитивное отношение к учебе значимо выше у одаренных старшеклассников по сравнению с обычными учащимися ($p < 0.01$). Также положительное отношение к школе выше и у высокоодаренных по сравнению с обычными школьниками Школы 2 ($p < 0.01$).

По показателям базовых потребностей, у высокоодаренных был обнаружен более высокий уровень удовлетворенности потребности в автономии ($p < 0.05$), что хорошо согласуется с большей выраженностью у них внутренней мотивации: стремления самостоятельно инициировать свою деятельность, ощущая себя субъектом учебного процесса. Можно также заметить, что потребность в компетентности и особенно в принятии в

тенденции также больше удовлетворены у высокоодаренных учащихся.

На гистограмме 2 показаны выраженность показателей психологического благополучия и базовых психологических потребностей у высокоодаренных и обычных старшеклассников.



Гистограмма 2. Профили психологического благополучия (общего и учебного) высокоодаренных и обычных старшеклассников

2.2.1.2. Результаты качественного анализа межгрупповых различий в учебной мотивации

Для качественного анализа учебной мотивации нами была использована методика незаконченных предложений, состоящая из 8 НП: 1. *Хорошо учиться – значит...* 2. *Я учусь, потому что...* 3. *Мне нравится учиться, потому что...* 4. *Я делаю домашние задания, потому что...* 5. *Я думаю, что достижение успеха в жизни зависит от...* 6. *Сталкиваясь с неудачей, я...* 7. *Если у меня что-то не получается, я...* 8. *В будущем я...*

Кодировка НП осуществлялась двумя независимыми психологами следующим образом. Например, ответы на НП «Я учусь потому что...» оценивались по следующей системе: «Надо, чтобы не иметь проблем с родителями» – «- 2»; «Я должен» – «- 1»; «Учение – свет, а неученье – тьма» (и все неясные ответы) – «0»; «Важно для будущего» – «+1»; «Хочу», «мне интересно», «мне нравится» – «+2».

Таблица 5.
Различия в учебной мотивации на основе ответов на незаконченные предложения
обычных (N=44) и высокоодаренных старшеклассников (N=39)

Незаконченное предложение	Старшеклассники	Сред. знач.	Станд. отклон.	t-критерий. Различия обычных и одаренных	t-критерий. Значимость
1. Хорошо учиться – значит...	Обычные	3,73	1,35	- 2,18*	0,032
	Высокоодарен.	4,28	0,89		
2. Я учусь, потому что...	Обычные	3,70	1,44	0,80	0,426
	Высокоодарен.	3,97	1,63		
3. Мне нравится учиться, потому что...	Обычные	3,91	1,61	- 3,18**	0,002
	Высокоодарен.	4,77	0,54		
4. Я делаю домашнее задания, потому что...	Обычные	2,91	1,60	- 0,04	0,97
	Высокоодарен.	2,92	1,75		
5. Я думаю, что достижение успеха в жизни завивит от...	Обычные	4,36	1,10	- 1,31	0,194
	Высокоодарен.	4,64	0,78		
6. Сталкиваясь с неудачей, я...	Обычные	3,91	1,60	0,97	0,337
	Высокоодарен.	3,56	1,65		
7. Если у меня что-то не получается, я...	Обычные	3,89	1,64	0,04	0,967
	Высокоодарен.	3,87	1,56		
8. В будущем я...	Обычные	4,20	1,21	0,10	0,922
	Высокоодарен.	4,18	1,10		

* - значение t-критерия для уровня значимости менее 0,05;

** - значение t-критерия для уровня значимости менее 0,01.

Количественно-качественный анализ незаконченных предложений (см. Таблица 5) показал, что одаренные школьники отличаются от обычных тем, что они иначе понимают смысл учебы (ответ на незаконченное предложение «Хорошо учиться – значит...», $p < 0.05$). Они также существенно иначе оценивают причины своего интереса к учебе и что также немаловажно - согласны с наличием его у себя (незаконченное предложение «Мне нравится учиться, потому что...», $p < 0.01$.) В Приложении 2 в таблице 11 приведены ответы двух групп испытуемых (высокоодаренных и учащихся массовой школы) на третье предложение, а именно: «Мне нравится учиться, потому что...».

Одаренные школьники видят значимо больше позитивного смысла в учебе, как средстве саморазвития, которое не сводится к получению хороших оценок: хорошо учиться это – «хорошо понимать любимый предмет»,

«осознавать, что ты не стоишь на месте и постоянно узнаёшь новое, выполняешь заданное», «узнавать много нового, не теряя желания к этому».

Предложение «Мне нравится учиться, потому что...» высокоодаренные дети заканчивают такими фразами: это интересно, когда что-то получается, это фантастическое чувство, «нравится. Это постепенно становится частью моей жизни, и иногда я тоскую без учёбы», «чувствую удовлетворение, когда новые знания впитываются в голову и остаются там», «я чувствую, как становлюсь умнее», «увеличивается кругозор, жизненный опыт», «мне нравится выполнять действительно стоящие задания», «часто это весьма увлекательно», «это весело, это приключения, пусть и надуманные», «у нас в школе хорошие преподаватели и интересные предметы», «можно узнавать неожиданные вещи из разных областей», «я люблю получать информацию, расширять способности мозга», «я хочу выглядеть и быть начитанным, эрудированным человеком», «в школе я могу полноценно заниматься историей», «мои учителя по гуманитарным предметам по-настоящему просвещают меня и делают это с интересом», «очевидно, это занимает столько времени, что мне не приходится думать, чем себя занять», «это расширяет мое представление о мире», «интересно находить закономерности и связи, их проявления».

Из представленных данных видно, что школьников мотивирует не только их собственный интерес к учебе, но и то, как преподаются разные предметы, возможность обсуждения своих идей с интересными и заинтересованными своим предметом преподавателями, то есть определяется учебной атмосферой, создаваемой школой.

В целом, их суждения отличаются большей дифференцированностью, когнитивной сложностью, точностью, глубиной, рефлексией.

Полученные результаты анализа полупроективной методики незаконченных предложений хорошо соотносятся с данными полученными с помощью опросников, в частности, опросника учебной мотивации. Они показали преобладание у одаренных школьников внутренней мотивации.

2.2.1.3. Результаты анализа межгрупповых различий в представлениях о счастье

Для сбора качественных данных использовался метод письменного опроса (методика открытых вопросов), для анализа и интерпретации данных – метод тематического анализа, который предполагает кодирование утверждений и выделение базовых категорий. В качестве примера описанных процедур в таблице 6 приведены несколько ответов на вопрос «Что такое, по-вашему, счастье?», кодирование с подсчетами по каждой выборке (одаренные и обычные школьники) и категоризация. Полученные данные в полном объеме представлены в Приложении 5.

Таблица 6. Представления о счастье старшеклассников Школы 1 (одаренные) и Школы 2 (обычные)			
Внутреннее чувство радости, удовлетворенности, удовольствия	Внутренне чувство, ощущение, состояние	«Счастье – это внутреннее ощущение . Счастливый человек доволен своей жизнью и не хочет ничего менять» (7), «Счастье – внутренние чувства: радость, удовлетворенность » (11), «Счастье – внутреннее психологическое состояние человека, часто не зависит от его настоящего положения в жизни. На то, счастлив человек или нет, могут повлиять просто его мысли в конкретный момент. Поэтому можно быть счастливым почти в любой жизненной ситуации» (43),	Одар.: 7, 11, 35, 36, 43 Обыч.: 70, 71, 90, 91, 94, 110 Итого: N = 5 (одар.), N = 6 (обыч.)
	Радость	«Счастье – внутренние чувства: радость, удовлетворенность » (11), «Счастье для меня сейчас – постоянное осознавание и ощущение радости от существования (в максимально общем смысле), во многом выражающееся в способности к искреннему сочувствию» (65)	Одар.: 9, 11, 14, 28, 33, 65 Обыч.: 72, 73, 77, 78, 79, 108 Итого: N = 6 (одар.), N = 6 (обыч.).

	Удовольствие	<p>«Жизнь счастливого человека – жизнь без трудностей в выполнении собственных желаний и жизненная полноценность» (18),</p> <p>«Счастливый человек – это тот, кто считает себя счастливым, кто получает удовольствие от своей повседневной жизни и не тяготится своей ежедневной рутинной. Для меня счастье – интересная, полная разных событий жизнь» (24),</p> <p>«Это состояние человека, когда ничего не мешает ему спокойно жить, когда он может полностью насладиться своей жизнью» (75)</p>	<p>Одар.: 7, 16, 18, 23, 24, 26, 28, 30, 31, 48, 49</p> <p>Обыч.: 75, 83, 89, 94</p> <p>Итого: N = 11 (одар.) N = 4 (обыч.).</p>
--	--------------	---	--

В таблице 7 представлены обобщенные по школам и полу результаты кодирования утверждений и выделения базовых категорий.

<p>Таблица 7. Представления одаренных и обычных школьников (по школам и полу)</p>					
Категория	Код	Одар. (М)	Одар. (Ж)	Обыч. (М)	Обыч. (Ж)
Внутреннее чувство радости, удовлетворенности, удовольствия	Внутренне чувство, ощущение, состояние	3	2	1	5
	Радость	2	4	2	4
	Удовольствие	4	7	1	3
		9	13	4	12
Достижения	Достижения	7	10	1	5
	Делать, что нравится	3	5	3	5
	Наполненность жизни	1	3	0	0
		11	18	4	10
Состояние гармонии	Гармония	2	4	2	2
	Согласие с другими	1	2	0	0
	Когда на своем месте	1	1	0	0
		4	7	2	2
Семья и близкие люди	Семья	6	1	5	12
	Поддержка близких	3	0	2	8

	Любовь, любимый человек	2	6	2	4
		11	7	9	24
Смысл	Интерес, ценности (не материальные)	6	4	0	0
Свобода	Свобода	1	2	0	0
Здоровье	Здоровье	1	2	3	4
Достаток	Достаток	2	1	0	5
	Итого ответов (пол)	45	54	22	57
	Итого ответов (школа)	99		79	
	Кол-во с ответом	28	25	7	28
	Кол-во без ответа	11	2	8	2

В таблице ниже (см. Таблицу 8) представлены результаты сравнения двух групп (двух школ) по категориям, полученные в SPSS. Хи-квадрат, равный 27,05 показывает высокую значимость различий. Также, в таблице сопряженности нижний индекс (а или b) показывает результаты сравнения по каждой категории отдельно с помощью Z-критерия. Он интерпретируется следующим образом: если этот индекс одинаков (а), то различий нет, если индексы разные – то различия есть. Определенная статистическая проблема при этом заключается в том, что Z-критерий дает не вполне точные оценки, если доля по одной из категорий слишком мала (менее 15%) или слишком велика (более 85%), а именно этот случай имеет место в нашей выборке. В связи с этим ниже представлен анализ с использованием другого статистического критерия. В целом, мы считаем, что более строго основывать выводы на критерии хи-квадрат.

Таблица 8.
Таблица сопряженности Категория * Группа

			Группа		Итого
			Одаренные	Обычные	
Категория	Внутреннее чувство радости, удовлетворенности,	Частота	22 _a	16 _a	38

удовольствия	% в группе	22,2%	20,3%	21,3%
Достижения	Частота	29 _a	14 _a	43
	% в группе	29,3%	17,7%	24,2%
Состояние гармонии	Частота	11 _a	4 _a	15
	% в группе	11,1%	5,1%	8,4%
Семья и близкие люди	Частота	18 _a	33 _b	51
	% в группе	18,2%	41,8%	28,7%
Смысл (интерес, ценности)	Частота	10 _a	0 _b	10
	% в группе	10,1%	0,0%	5,6%
Свобода	Частота	3 _a	0 _a	3
	% в группе	3,0%	0,0%	1,7%
Здоровье	Частота	3 _a	7 _a	10
	% в группе	3,0%	8,9%	5,6%
Достаток	Частота	3 _a	5 _a	8
	% в группе	3,0%	6,3%	4,5%
Итого	Частота	99	79	178
	% в группе	100,0%	100,0%	100,0%

Каждая подстрочная буква обозначает набор категорий, для которых пропорции столбцов значимо не различаются между собой на уровне ,05.

Попарные сравнения выполнены с помощью Z-критерия

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	27,053 ^a	7	,000
Отношение правдоподобия	32,091	7	,000
Кол-во валидных наблюдений	178		

а. В 6 (37,5%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 1,33.

Из представленных ниже данных также следует, что распределение частот в двух выборках различается. Однако, нельзя точно сказать по каким именно категориям эти различия имеют место. Также учитывая, что при таких маленьких частотах и критерий хи-квадрат работает не вполне корректно, мы добавили ещё «точный критерий Фишера», который нам представляется достаточно корректным в данном случае. Данные по

критерию Фишера приводятся ниже (таблица 9). Нетрудно заметить, что применение этого второго критерия дало совпадающие результаты.

Таблица 9.

Таблица сопряженности Категория * Группа, показывающая значимость представленности различных категорий высказываний о счастье в двух школах.

			Группа		Итого
			Одар.	Обыч.	
Категория	Внутреннее чувство радости, удовлетворенности, удовольствия	Частота	22 _a	16 _a	38
		% в группе	22,2%	20,3%	21,3%
Достижения		Частота	29 _a	14 _a	43
		% в группе	29,3%	17,7%	24,2%
Состояние гармонии		Частота	11 _a	4 _a	15
		% в группе	11,1%	5,1%	8,4%
Семья и близкие люди		Частота	18 _a	33 _b	51
		% в группе	18,2%	41,8%	28,7%
Смысл (интерес, ценности)		Частота	10 _a	0 _b	10
		% в группе	10,1%	0,0%	5,6%
Свобода		Частота	3 _a	0 _a	3
		% в группе	3,0%	0,0%	1,7%
Здоровье		Частота	3 _a	7 _a	10
		% в группе	3,0%	8,9%	5,6%
Достаток		Частота	3 _a	5 _a	8
		% в группе	3,0%	6,3%	4,5%
Итого		Частота	99	79	178
		% в группе	100,0%	100,0%	100,0%

Каждая подстрочная буква обозначает набор категорий, для которых пропорции столбцов значимо не различаются между собой на уровне ,05.

Попарные сравнения выполнены с помощью Z-критерия

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	27,053 ^a	7	,000
Точный критерий Фишера	27,370		,000
Отношение правдоподобия	32,091	7	,000
Кол-во валидных наблюдений	178		

a. В 6 (37,5%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 1,33.

Таким образом, на основе хи-квадрата и точного критерия Фишера мы можем сделать уверенный вывод о том, что распределения частот в двух выборках значимо различаются. Очевидно, что наибольшие различия имеют место по двум категориям – в выборке учащихся школы для одаренных детей в представлениях о счастье значимо меньше фигурирует категория «Семья и близкие люди» и значимо выше – категория «Смысл», включающая понимание счастья как интересную работу, соответствующую ценностям. Интересно, что в первой выборке (одаренные) данная категория представлена в 10% высказываний испытуемых, а во второй – она полностью отсутствует.

Остальные различия, прежде всего по интересующей нас категории «Достижения» носят предположительный характер. В целом, полученные данные позволяют также сделать вывод о том, что у детей из первой школы (для одаренных) имеет место тенденция понимать счастье как связанное с достижениями, реализацией поставленных целей, состоянием внутренней гармонии и свободы, а у детей из второй – как связанное со здоровьем, достатком и близкими отношениями.

Показательно, что в обеих выборках счастье традиционно понимается как внутреннее чувство радости, удовлетворенности, удовольствия, что хорошо согласуется с моделью счастья М. Селигмана (PERMA)¹. Как выделенных нами коды и категорий соотносятся с категориями М. Селигмана см. Приложение 6.

Особенности представлений старшеклассников о счастье

Отношение старшеклассников к счастью и жизни счастливого человека – содержательно очень богатая тема, которая интересна тем, что позволяет лучше понять проблему психологического благополучия. Интересно, что

¹ Мартин Селигман разработал научную теорию счастья – модель «PERMA». Эта модель состоит из 5 элементов, определяющих психологическое благополучие и счастье: позитивные эмоции (P); потоковая деятельность (E); отношения (R); смысл (M); достижения (A). Более подробно см.: <https://positivepsychologyprogram.com/perma-model/>

академически успешные школьники понятие «счастье» определяли в трех различных формулировках: а) *чувство* («чувство, когда вокруг тебя находится мир, близкий к идеальному»); б) *ощущение* («ощущение себя счастливым»); в) *состояние* («состояние, ради которого стоит жить»).

В результате процесса обобщения данных для концепта «счастье» были выделены следующие категории: ***внутреннее чувство радости, удовлетворенности, удовольствия; достижения, состояние гармонии, семья и близкие люди, смысл, свобода, здоровье и достаток.***

Нами также обнаружено, что в зависимости от профиля и специализации одаренного и мотивированного старшеклассника вышеуказанные категории имеют различное содержание.

Для одаренных учащихся математического и гуманитарного классов Школы 1 такие категории, как ***чувство радости и удовольствия и достижения***, общие, но имеют разные составляющие. Для математически одаренных старшеклассников ***чувство радости и удовольствия*** определено как внутреннее чувство («внутреннее ощущение», «внутренние чувства: радость, удовлетворенность», «когда спокойно на душе») и обозначает возможность делать то, что нравится («счастливый человек занимается тем, что ему нравится»). Для учеников гуманитарного класса указанная категория значит *‘приносить радость и удовольствие’* («когда всё вокруг тебя радуется и приносит удовольствие», «кто получает удовольствие от своей повседневной жизни»). Отношение к ***достижениям*** также различаются: для математиков это качество менее определено («чего-то достиг», «чтоб всё было, и ничего не надо было бы для этого делать»), чем для гуманитариев («быть счастливым – значит иметь определенную цель в жизни и стремиться её достигнуть, при этом получая удовольствие от выполнения этой работы», «видеть уважение других людей»). Многие из математического класса отметили ***любовь*** как «самое главное в счастье». Для учащихся гуманитарного класса особенно важно качество отношений с окружающими: ***состояние гармонии*** («жить в согласии и равноправии с остальными»),

поддержка **семьи** («чувствую поддержку со стороны своих близких, находясь в любых жизненных ситуациях»), окружение близких («окружают любящие люди», «есть верная и любящая семья»). Также для этой группы исследуемых характерно желание жить **наполненной жизнью** («счастье — интересная, полная разных событий жизнь», «жизненная полноценность»).

Помимо указанных категорий старшеклассники Школы 2 детерминантами счастья определяют **достаток** («Счастье — это достаток. В деньгах, в отношениях, в личной жизни»; «у счастливого человека высокооплачиваемая работа, которую он любит, он ни в чём не нуждается»; «когда всё, что мне надо, у меня есть»), и **добро** («Когда человек совершает хороший поступок, то автоматически становится более счастливым»). **Достижения** же во многом связаны с успехом и удачной карьерой («добиться успеха в жизни, исполнить свои мечты»; «успешно поступить [в вуз], состояться в карьере и личной жизни»).

Стоит отметить, что в каждой выборке были случаи, когда на поставленные вопросы либо отсутствовал ответ, либо старшеклассник ответил «не знаю». В Школе 1 таких ответов было 13, в Школе 2 — 10.

Нетрудно заметить, что независимо от профиля класса старшеклассникам Школы 2 больше всего важны окружение близких и семейные отношения: «Счастье для меня — когда у тебя есть счастливая семья, в которой царит гармония и благополучие, когда это действительно семья по любви, а не по каким-то обстоятельствам» (соцэконом); «Счастье — это семья, которая любит и принимает тебя таким, какой ты есть, независимо от успехов, благосостояния и ориентации» (биохим); «Для меня — это иметь семью, людей, которых любишь ты и которые любят тебя» (физмат). Также для обычных школьников больше характерно гедонистическое отношение к жизни: категория **чувство радости и удовольствия** представлена кодами ‘полностью наслаждаться жизнью’, ‘жизнь без забот’, ‘в жизни все хорошо’, ‘удовольствие’. Для респондентов Школы 1 категория **чувство**

радости и удовольствия больше раскрывается в кодах ‘внутреннее чувство, ощущение’, ‘удовлетворенность’, ‘радость’, ‘удовольствие’.

2.2.2. Особенности учебной среды в школах, где преобладают одаренные учащиеся

Полученные данные, основанные на сравнении уровня удовлетворенности базовых потребностей у одаренных подростков и их так называемых обычных сверстников (см. Таблицу 10) свидетельствуют о том, что первые ощущают значимо более выраженную поддержку потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими в учебной деятельности, чем вторые. В частности, они чувствуют, что их учителя готовы давать им возможность выбора, поддерживают их инициативу и самостоятельность, дают возможность им чувствовать себя компетентными и успешными в выполняемой деятельности, а также дают им ощущение принятости, поддержки и тепла.

Данный результат представляет существенный практический интерес, так как дает ключи к развитию внутренней мотивации учащихся в массовых школах.

Таблица 10.
Различия показателей базовых психологических потребностей (теория самодетерминации) высокоодаренных и обычных старшеклассников

Шкала	Старшекласс- ники	Сред. знач.	Станд. отклон.	t-критерий. Различия высокоодарен ных и обычных	t-критерий. Значимость
Автономия (базовая потребность)	Высокоодарен. Обычные	5,07 4,66	0,76 1,00	2,09*	0,040091
Компетентность (базовая потребность)	Высокоодарен. Обычные	5,29 5,01	0,67 1,01	1,46	0,146928
Принятие (базовая потребность)	Высокоодарен. Обычные	5,13 4,71	0,83 1,20	1,84	0,069436

* - значение t-критерия для уровня значимости менее 0,05;

** - значение t-критерия для уровня значимости менее 0,01.

2.3. Обсуждение результатов исследования

С нашей точки зрения одаренные подростки во многом представляют собой модель оптимального развития личности, и именно с этим прежде всего связан наш интерес к их изучению. Полученные данные в целом хорошо согласуются с данными исследователей одаренности, показывающими, что в ее основе лежит феномен внутренней познавательной мотивации [Шумакова, 2005; Дж. Фримен, 2012; В.С. Юркевич, 2009 и др.]. Эти данные также хорошо соотносятся с данными работы Т.К. Гавриченковой, проведенной в МГУ под руководством Т.О. Гордеевой [Гавриченкова, 2014], в которой на материале математически одаренных школьников показано, что в структуре их мотивации доминирует внутренняя мотивация (представленная мотивами познания и достижения) и значительно менее, чем в массовой выборке выражены мотивы, относящиеся к так называемому контролирующему типу мотивов [терминология теории самодетерминации, см. Гордеева, 2015].

Также в соответствии с данными Гавриченковой, но в отличие от идей высказанных в Рабочей концепции одаренности (2003) мы также обнаружили, что академически (или интеллектуально) одаренные подростки не отличаются более высокими показателями настойчивости. Этот феномен представляется достаточно парадоксальным, поскольку кажется очевидным, что учебная работоспособность одаренных детей значительно выше. Данный результат достаточно трудно объяснить, возможно, он связан с тем, что одаренные дети как бы не замечают своей настойчивости (т.к. за ней стоит много внутренней мотивации и интереса), а также предъявляют к ней более высокие требования (считая себя зачастую ленивыми и обвиняя себя в лени).

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что ценности одаренных подростков существенным образом отличаются. Так, одаренные подростки (старшеклассники) склонны считать осмысленность и интерес к выполняемой деятельности, а не семейные и другие близкие

отношения (в том числе дружеские и поддерживающие принятие и самоуважение личности) приоритетными для достижения ощущения / состояния счастья. Очевидно, что они придают более высокий вес своим достижениям, личностному и интеллектуальному росту, самореализации, свободе самовыражения, созидательной активности.

Представляется правдоподобным, что полученные данные проливают свет на тайну слабой адаптации одаренных детей к социуму. Наши данные показывают, что для одаренных личностей значительно более существенным для достижения счастья и благополучия являются не семья и отношения со значимыми и близкими людьми, а самореализация, направленная на достижение поставленных целей, созидательную активность, в рамках которых можно изменить этот мир к лучшему.

Следует также принять во внимание, что счастливая и гармоничная семья, о которой говорят подростки массовых школ может быть показателем не только их интереса к данной сфере жизни, показателем особенностей их ценностных ориентаций, но и защитным показателем неуспешности в учебной деятельности и других продуктивных деятельности, в рамках которых они чувствуют себя недостаточно успешными и эффективными.

Возможно, что отмечаемое рядом авторов неумение одаренных подростков поддерживать отношения со сверстниками обусловлено именно отсутствием у них интереса к данной форме взаимодействия, а не неспособностью поддерживать отношения такого рода. Эти результаты и высказанные гипотезы о механизмах влияния ценностей на поведение также хорошо соотносятся с тем, что фактический уровень психологического благополучия, замеренных по 4-м независимым критериям (методикам, как вербальным, так и невербальным) не показал никаких отличий в уровне психологического благополучия детей двух школ, а также выборки одаренных и остальных детей.

Учащиеся лучших московских школ отличаются от учащихся массовых (обычных) школ профилем доминирующей внутренней мотивации.

Проведенное исследование показало, что одаренные школьники (демонстрирующие высокий уровень учебных достижений) отличаются особым мотивационным профилем, в котором доминирует достиженческая и познавательная мотивация над значительно более низко выраженными внешними типами мотивов (мотивами получения признания (уважения родителями), экстернальными и интроецированными мотивами), а также более высоким уровнем учебной настойчивости.

Учебная среда, в которой обучаются одаренные школьники лучших московских школ, отличается поддержкой базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и принятии, что подтверждает базовые положения теории самодетерминации о важности поддержки базовых психологических потребностей для развития внутренней мотивации.

Ценностные ориентации, оцененные через представления одаренных школьников о счастье существенным образом отличаются от представлений о счастье у так называемых обычных школьников. Так, первые в большей степени связывают счастье с деятельностью, наполненными смыслом и достижениями и в меньшей степени связывают счастье с семьей и близкими отношениями с другими людьми. При этом одаренные школьники не отличаются от обычных школьников уровнем психологического благополучия, оцененным по шкалам диспозиционного оптимизма и субъективного счастья.

Безусловно, было бы интересно продолжить данное исследование и показать механизмы влияния внутренней мотивации и особой системы ценностей на настойчивость, процессы целеполагания и копинг-стратегии академически одаренных школьников.

Выводы

1. Проведенное исследование показало, что одаренные старшеклассники (демонстрирующие высокий уровень учебных достижений) отличаются особым мотивационным профилем, в котором доминирует внутренняя достиженческая и познавательная мотивация над значительно более низко выраженными внешними типами мотивов (мотивами уважения родителями, экстернальными и интроецированными мотивами), а также более высоким уровнем учебной настойчивости.
2. Учебная среда, в которой обучаются одаренные старшеклассники лучших московских школ, отличается поддержкой базовых психологических потребностей в автономии, а также компетентности и принятии (на уровне тенденции), что подтверждает базовые положения теории самодетерминации о важности поддержки базовых психологических потребностей для развития внутренней мотивации.
3. Учащиеся лучших московских школ отличаются от учащихся массовых (обычных) школ профилем доминирующей над внешней внутренней мотивации.
4. Обнаружено, что одаренные школьники не отличаются от обычных школьников уровнем психологического благополучия, оцененным по шкалам диспозиционного оптимизма и субъективного счастья.
5. Однако, ценностные ориентации, оцененные через представления одаренных школьников о счастье, существенным образом отличаются от представлений о счастье у так называемых обычных школьников. Так, одаренные старшеклассники в большей степени связывают счастье с деятельностью, наполненными смыслом и достижениями и в меньшей степени связывают счастье с семьей и близкими отношениями с другими людьми.

Заключение

В работе нам удалось выявить некоторые значительные психологические особенности одаренных школьников. Мы выяснили, что мотивационные профили и профили психологического благополучия одаренных детей во многом отличаются от профилей обычных школьников. Кроме того, нами была обнаружена связь между функционированием внутренней мотивации достижения и пониманием концепта «счастья» как внутреннего чувства, состояния.

Недавнее крупное кросс-культурное исследование понятия «счастье» показало, что в разных культурах и в разное время дефиниция «счастье» чаще всего определялась как удача и благоприятные внешние условия. Однако, в американском английском языке это определение с течением времени было заменено другими, обращающими внимание на положительные внутренние чувства и состояния [Oishi, 2013]. Схожие данные мы получили и на выборке российских мотивированных и одаренных старшеклассников. Одаренные старшеклассники более внутренне мотивированы к учебной деятельности, чем ученики с меньшими достижениями. Примечательно, что чем выше уровень достижений у подростков, тем сильнее уверенность в том, что жизнь счастливого человека индивидуальна и не похожа на жизнь других счастливых людей.

Однако, стоит обратить внимание на ряд ограничений нашей работы.

1) *Особенности средовых условий группы одаренных школьников.* Данные, касающиеся психологического благополучия являются функцией от учебной среды, в которой находятся школьники. Школа для мотивированных и одаренных учеников – это особая учебная среда, отличающаяся от обычной средней школы своей системой ценностей и общим психологическим климатом. В ней преподают учителя, влюбленные в предмет, заражающие этим интересом детей. Там поддерживается позитивный эмоциональный климат. Поэтому профили психологического благополучия одаренных

школьников, находящихся в среде массовой школы может не совпадать с профилями, полученным на нашей выборке.

2) Стоит отметить, что в данной работе *использовался не весь собранный нами материал*. В частности, в будущих работах мы планируем использовать данные по качественным методикам и измерениям, основанным на сообщениях респондентов о себе, возможно, более ценным и надежным, чем тестовые баллы, чтобы еще больше приблизиться к пониманию феномена одаренности вообще, специфически-предметной одаренности в частности, а также к определению того, кто такой счастливый человек.

Список литературы

Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности. М., НИИОО, 2005.

Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Издательство «Мысль», 1988.

Гижницкий В.В., Гордеева Т.О., Гавриченко Т.К. Разработка опросника учебной настойчивости и постоянства учебных интересов /// Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике: в 2 т. / Н.А. Батурин (отв. ред.) и др. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. – Т.1. – С. 66-74.

Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М., 1965. С. 433-456.

Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2011. №3. С. 33-45. URL: http://msupsyj.ru/pdf/vestnik_2011_3/vestnik_2011-3_33-45.Pdf (дата обращения: 10.05.2016).

Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015. 334 с.

Гордеева Т.О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2011. №1(15). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/435-gordeeva15.html> (дата обращения: 07.04.2016)

Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2010б. №4(12). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343-gordeeva12.html> (дата обращения: 07.05.2016)

Гордеева Т.О., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Вклад личностного потенциала в академические достижения // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 642-667.

Гордеева Т.О., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Вклад личностного потенциала в академические достижения // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 642-667.

Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2012. Т.5. №24. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/708-gordeeva24.html> (дата обращения: 17.02.2016)

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижичкий В.В., Гавриченко Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2016. №2. В печати.

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: её источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. №1. С. 35-45.

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. №5. С. 98-109.

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма (LOT) // Психологическая диагностика. 2010. №2. С. 36-64. URL: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/67229638> (дата обращения: 12.04.2016 г.).

Гордеева Т. О., Сычев О. А., Шепелева Е. А. Интеллект, мотивация и копинг-стратегии как условия академических достижений школьников // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 15–26.

Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 103–121.

Дружинин В.Н. Когнитивные способности. Структура, диагностика, развитие. М.: 2001.

Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 2-е изд. СПб., 2002.

Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости. СПб.: Питер, 2011. 433 с.

Леонтьев Д.А. Позитивная психология — повестка дня нового столетия // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 4. С. 36–58

Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. 1998. №1. С. 13-25. URL: http://vestnik.osu.ru/2010_10/3.pdf

Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие. Опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. №4. С. 15-26.

Леонтьев Д.А., Калитеевская Е.Р., Осин Е.Н. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 611–641.

Леонтьев Д.А., Михайлова Н.А., Рассказова Е.И. Апробация методики незаконченных предложений Вашингтонского университета // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 6–35.

Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007. 672 с.

Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 425 с.

Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. №6. С. 29-33. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/896/896029.htm> (дата обращения: 07.02.2016).

Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.

Монкс Ф., Ипенбург И. Одарённые дети. М.: Когито-Центр, 2014. 132 с.

Одаренный ребенок: особенности обучения / Под. ред. Н.Б Шумаковой. М.: Просвещение, 2006.

Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки психологического благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. URL: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/78753837> (дата обращения: 01.03.2016)

Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. М., 2000.

Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расширенное и переработанное / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. М., 2003. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm> (дата обращения: 07.04.2016)

Рензулли Дж., Рис С.М. Модель обогащенного школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей // Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б. Богоявленской., М. 1997. С. 214-216.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сост. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. СПб: Издательство «Питер», 2000. URL: <http://www.psylib.org.ua/books/rubin01/index.htm> (дата обращения: 16.05.2016).

Савенков А.И. Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010.

Селигман М.Э.П. В поисках счастья. Как получать удовольствие от жизни каждый день. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2011.

Собкин В.С., Буреломова А.С. Ценностные ориентации современного подростка // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XVI. Вып. XXVIII / Под ред. В. С. Собкина. М.: Институт социологии

образования РАО, 2012. С. 47-55. URL:

http://socioedu.ru/userfiles/file/Sobkin,%20Burelomova_Zennostnie.pdf (дата обращения: 11.05.2016)

Теплов Б.М. Психофизиология индивидуальных различий. Избранные труды: В 2 т. М., 1985. Т. 1.

Улановский А.М. Феноменологическое описание в психологии // Вторая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений. М., 2004. URL: <http://hpsy.ru/public/x825.htm> (дата обращения: 23.11.2015)

Ушаков Д.В. Психология одаренности и проблема субъекта // Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А. В. Брушлинский и др. М., 2000. С. 212-226.

Ушаков Д.В. Психология одаренности: от теории к практике. М., 1999.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.

Хеллер К. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997. С. 234-264.

Хеллер К.А. Лонгитюдное исследование одаренности / Хеллер К.А., Перлет К; Сиервальд В. // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 120-127. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/912/912120.htm> (дата обращения: 07.05.2016).

Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания. М.: Смысл; Альпина нон-фикшн, 2011. 461 с.

Что такое одаренность. Выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / ред. Матюшкина А.М., Матюшкиной А.А. М.: Омега-Л, 2008.

Шадриков В.Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей / Под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова. М., 1991. С. 7-21.

Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.

Шумакова Н.Б., Щебланова Е.И., Щербо Н.П. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П. Торренса у младших школьников // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 27-32. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/911/911027.htm> (дата обращения: 07.05.2016).

Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 368 с.

Щебланова Е.И., Цой А.Б. Социально-психологическая адаптация одаренных учащихся с разными видами интеллектуальных способностей // Психологические исследования. 2013. 6(31), 7. URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/882-shcheblanova31.html> (дата обращения: 03.05.2016)

Юркевич В.С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 74-86.

Braun, V., Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. In: *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa> (дата обращения: 07.09.2015).

Charmaz, K. (2008) Grounded Theory. In: *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. Second Edition / Edited by Jonathan A. Smith. London: SAGE, 81-110.

Cramond, B., Matthews-Morgan, J., Bandalos, D. & Zuo, L. (2005) A Report on the 40-Year Follow-Up of the Torrance Tests of Creative Thinking: Alive and Well in the New Millennium. *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 283-291.

Csikszentmihalyi, M. (2009) The promise of positive psychology. In: *Psychological Topics*, 18(2), 203–211.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008) Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. In: *Canadian Psychology*, 49, 14–23.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008) Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. In: *Canadian Psychology*, 49, 182–185.

Diener, E. & Seligman, M.E.P. (2002). Very happy people. In: *Psychological Science*, 13, 81-84

Diener, E. (2000) Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. In: *American Psychologist*, 55, 34–43.

Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D., Kelly, D.R. (2007) Grit: Perseverance and passion for long-term goals. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 1087-1095.

Gagné, F. (2004) Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In: *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. Retrieved from Taylor & Francis Online website:

<http://dx.doi.org/10.1080/1359813042000314682> (дата обращения: 07.05.2016).

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Garn, A.C., Jolly, J.L. (2014) High ability students' voice on learning motivation. In: *Journal of Advanced Academics*, 25(1), 7–24. URL:

<http://joa.sagepub.com/content/25/1/7.full.pdf+html> (дата обращения: 25.03.2015)

Heller, K.A (2004) Identification of Gifted and Talented Students. . In: *Psychology Science*, 46(3), 302-323. Retrieved from <http://www.pabst-publishers.de/psychology-science/3-2004/05.pdf> (дата обращения: 07.05.2016)

Hollingworth, L.S. (1942) Children above 180 IQ (Stanford-Binet): origin and development. New York: World Book.

Kaufman, S.B. & Sternberg, R.J. (2008) Conceptions of giftedness. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory*,

research, and best practices. New York, NY: Plenum. P. 71-91. Retrieved from Scott Barry Kaufman website: <http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2011/06/Kaufman-Sternberg-2008.pdf> (дата обращения: 07.05.2016).

Lens, W. & Rand, P. (2000) Motivation and cognition: their role in the development of giftedness: their role in the development of giftedness. In: K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg & R.F. Subtonic (Eds) *International handbook of giftedness and talent*. Oxford, Elsevier Science, 193-202.

Lyubomirsky, S., Lepper, H.S. (1999) A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. In: *Social Indicators research*, 46(2), 137–155.

Meier, E., Vogl K., Preckel, F. (2014) Motivational characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of need for cognition. In: *Learning and Individual Differences*, 33 (7), 39-46.

Monks, F.J. (1992) Development of gifted children: The issue of identification and programming. In: Monks F.J. (ed.) *Talent for the future*. Assen, 196-202.

Oishi, S., Graham, J., Kesebir, S., Galinha, I. (2013) Concepts of happiness across time and cultures. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, №39(5), 559-577. URL: <http://psp.sagepub.com/content/39/5/559.abstract> (дата обращения: 17.05.2016)

Phillips, N., Lindsay, G. (2006) Motivation in gifted students. In: *High Ability Studies*, 17(1), 57-73. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13598130600947119>

Renzulli, J.S. (1986) The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: Sternberg R.J., Davidson J.E. (eds.) *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 53-92.

Ryff, C.D. (1989) Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.

Seligman, M., Csikszentmihalyi M. (2000). Positive psychology. In:

American Psychologist, 55(1), 5-14.

Sternberg R.J. (2000) Wisdom as a Form of Giftedness. In: *Gifted Child Quarterly*, 44, 252 -265.

Terman, L.M., Oden, L.H. (1947) The gifted child grows up: twenty five years' follow up of a superior group // *Genetic Studies of Genius*. Stanford, CA: Stanford University Press, IV.

Torrance, E.P. (1974) Norms-technical manual: Torrance Tests of Creative Thinking. Lexington, MA: Ginn and Company,

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais M.R., Brière, N.M., Sénécal, C., Vallières, E.F. (1992) The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. In: *Educational and Psychological Measurement*, (52), 1003-1017.

Приложение 1. Батарея методик исследования

Уважаемые школьники!

Мы предлагаем вам принять участие в психологическом исследовании. Ваше участие очень поможет нам. Пожалуйста, отвечайте на все предлагаемые вопросы искренне, так как лично Вы думаете. Мы гарантируем полную анонимность (тайну) ваших ответов.

Ниже будут представлены несколько заданий, для каждого из них будет написана своя инструкция. Пожалуйста, прочитайте её внимательно и постарайтесь ничего не пропустить.

Методика 1. Инструкция. Пожалуйста, будьте искренни и точны, настолько насколько это возможно. Постарайтесь отвечать так, чтобы ответ на один вопрос не зависел от ответа на другие. Здесь нет правильных или неправильных ответов. Отвечайте в соответствии с тем, что чувствуете Вы, а не исходя из того, как ответили бы, по Вашему мнению, большинство людей.

1	2	3	4	5	
Не согласен	Скорее не согласен	Ни да, ни нет	Скорее согласен	Полностью согласен	
1. Я испытываю трудности с выбором будущей профессии.	1	2	3	4	5
2. Я могу успешно справляться со школьными заданиями, требующими длительного времени выполнения и самостоятельности.	1	2	3	4	5
3. Часто в учебе я ставлю перед собой цель, но потом переключаюсь на другую.	1	2	3	4	5
4. В школе мне успешно удастся преодолевать неудачи и справляться с трудностями.	1	2	3	4	5
5. Я довольно стабилен в своих учебных интересах и предпочтениях.	1	2	3	4	5
6. Все свои учебные начинания и дела я довожу до конца.	1	2	3	4	5
7. Мои учебные интересы меняются с каждым годом.	1	2	3	4	5
8. Как правило, трудности в учебе не расстраивают меня.	1	2	3	4	5
9. Часто я увлекаюсь учебной темой или предметом, но затем теряю к ней интерес.	1	2	3	4	5
10. Я человек упорный и настойчивый.	1	2	3	4	5
11. Меня не смущают учебные задания и проекты, которые требуют для завершения длительного времени.	1	2	3	4	5
12. Я проявляю настойчивость и упорство в школе.	1	2	3	4	5
13. В неопределенных ситуациях я обычно верю, что все будет хорошо.	1	2	3	4	5
14. Меня не очень легко вывести из себя.	1	2	3	4	5
15. От будущего я не жду ничего особенно хорошего.	1	2	3	4	5
16. Я всегда во всем ищу позитив.	1	2	3	4	5
17. Я всегда с оптимизмом смотрю в будущее.	1	2	3	4	5
18. Общение с друзьями доставляет мне большое удовольствие.	1	2	3	4	5
19. Для меня важно всегда быть занятым.	1	2	3	4	5
20. Я мало верю в то, что будущее будет хорошим.	1	2	3	4	5
21. Я не строю особенно оптимистических планов на будущее.	1	2	3	4	5
22. Меня нелегко расстроить.	1	2	3	4	5
23. Я верю в то, что все что происходит – к лучшему.	1	2	3	4	5
24. Я редко надеюсь на то, что со мной произойдет что-то хорошее.	1	2	3	4	5

Методика 2. Инструкция. Для каждого из следующих вопросов, обведите цифру на шкале, которая Вам подходит больше всего.

- 1) В общем, я считаю себя

не очень счастливым человеком
1
2
3
4
5
6
7
очень счастливым человеком
- 2) Сравнивая себя с большинством моих ровесников, я считаю себя

менее счастливым
1
2
3
4
5
6
7
более счастливым
- 3) Есть люди, которые обычно очень счастливы. Они наслаждаются жизнью независимо от обстоятельств и извлекают из всего наибольшую пользу для себя. В какой степени эта характеристика относится к Вам?

совсем не относится
1
2
3
4
5
6
7
очень сильно относится
- 4) Есть люди, которые обычно не очень счастливы. Хотя они не в депрессии, но они никогда не выглядят такими счастливыми, какими они могли бы быть. В какой степени эта характеристика относится к Вам?

совсем не относится
1
2
3
4
5
6
7
очень сильно относится

Методика 3. Инструкция. Пожалуйста, внимательно прочитайте каждое утверждение. Используя шкалу от 1 до 5, укажите ответ, который наилучшим образом соответствует тому, что Вы думаете о причинах Вашей вовлеченности в учебную деятельность. Отвечайте, используя следующие варианты ответа:

1	2	3	4	5
совсем не соответствует	скорее не соответствует	нечто среднее	скорее соответствует	вполне соответствует

Почему Вы в настоящее время ходите на занятия в школу?

	1	2	3	4	5
1. Мне интересно учиться	1	2	3	4	5
2. Потому что, хочу доказать родителям что я чего-то стою.	1	2	3	4	5
3. Учёба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи.	1	2	3	4	5
4. Потому что я получаю удовольствие, превосходя самого себя в учебных достижениях.	1	2	3	4	5
5. Потому что я хочу доказать самому(ой) себе, что я способен(на) успешно учиться в школе.	1	2	3	4	5
6. Потому что я думаю, что обучение в старших классах школы поможет мне лучше подготовиться к той карьере, которую я выбрал(а).	1	2	3	4	5
7. Потому что мне стыдно плохо учиться.	1	2	3	4	5
8. Я проявляю старание в учебе, чтобы заслужить уважение родителей.	1	2	3	4	5
9. У меня нет другого выбора, если я буду прогуливать, у меня будут проблемы.	1	2	3	4	5
10. Честно говоря, не знаю, мне кажется, что я здесь просто теряю время.	1	2	3	4	5
11. Мне нравится учиться, потому что это интересно.	1	2	3	4	5
12. Я чувствую удовлетворение, когда нахожусь в процессе решения сложных учебных задач.	1	2	3	4	5
13. Я хочу получать хорошие оценки, чтобы родители не приставали со своими упреками.	1	2	3	4	5
14. Учеба дает мне возможность почувствовать удовлетворение в моем совершенствовании.	1	2	3	4	5
15. Потому что я думаю, что это поможет мне в будущем стать тем	1	2	3	4	5

специалистом, которым я хочу быть.					
16. Потому что когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком.	1	2	3	4	5
17. Потому что совесть заставляет меня учиться.	1	2	3	4	5
18. Чтобы избежать проблем с родителями и проблем после окончания школы.	1	2	3	4	5
19. Потому что хочу оправдать ожидания своих родителей.	1	2	3	4	5
20. Раньше я понимал(а), зачем учусь, а теперь не уверен(а), стоит ли продолжать.	1	2	3	4	5
21. Мне просто нравится учиться и узнавать новое.	1	2	3	4	5
22. Потому что это поможет мне сделать лучший выбор в отношении моей будущей профессии.	1	2	3	4	5
23. Мне нравится решать трудные задачи и прикладывать интеллектуальные усилия.	1	2	3	4	5
24. Я стараюсь хорошо учиться, потому что этого требуют мои родители.	1	2	3	4	5
25. Ради удовольствия, которое приносит мне достижение новых успехов в учебе.	1	2	3	4	5
26. Чтобы доказать самому(ой) себе, что я умный человек.	1	2	3	4	5
27. Потому что учиться – это моя обязанность, которой я не могу пренебречь.	1	2	3	4	5
28. Чтобы получать хорошие оценки и чтобы меня любили и ценили мои родители	1	2	3	4	5
29. Потому что близкие меня будут осуждать, если я стану плохо учиться.	1	2	3	4	5
30. Ходить-то я хожу, но не уверен(а), что в этом есть смысл.	1	2	3	4	5
31. Потому что обучение в школе лично значимо для меня, я думаю, что оно повысит мою компетентность как работника.	1	2	3	4	5
32. Я действительно получаю удовольствие от изучения нового материала на занятиях.	1	2	3	4	5
33. Я просто люблю учиться, решать сложные задачи и чувствовать себя компетентным(ой).	1	2	3	4	5
34. Я стараюсь хорошо учиться, чтобы показать родителям, на что я способен	1	2	3	4	5
35. Мне приятно осознавать, как растет моя компетентность и мои знания.	1	2	3	4	5
36. Потому что я хочу показать самому себе, что я могу быть успешным(ой) в учебе.	1	2	3	4	5
37. Потому что, я должен подходить ответственно к учебе в школе.	1	2	3	4	5
38. У меня нет выбора, иначе я не смогу в будущем иметь достаточно обеспеченную жизнь.	1	2	3	4	5
39. Хожу по привычке, зачем, откровенно говоря, точно не знаю.	1	2	3	4	5
40. Чтобы получать приличные отметки и мои родители перестали меня критиковать.	1	2	3	4	5

Методика 4. Инструкция. Пожалуйста, внимательно прочитайте следующие утверждения. Подумайте, насколько они соответствуют Вашему опыту и отметьте на шкале (знаком ✓) в какой степени они истинны в Вашем случае. Используйте следующую шкалу:

1	2	3	4	5	6	7
Абсолютно неверно			Частично верно			Совершенно верно

1. За время учебы я эмоционально привязался к своим учителям.	1	2	3	4	5	6	7
2. Мои учителя всегда готовы ответить на мои вопросы.	1	2	3	4	5	6	7
3. Учителя отмечают, что я хорошо проявляю себя на уроках.	1	2	3	4	5	6	7
4. Я чувствую большую дистанцию в отношениях с учителями.	1	2	3	4	5	6	7
5. Я чувствую, что в школе я могу быть самим собой.	1	2	3	4	5	6	7
6. По мнению учителей, я смогу успешно окончить школу.	1	2	3	4	5	6	7
7. Мои учителя с вниманием относятся к моим вопросам по поводу	1	2	3	4	5	6	7

изучаемого материала.							
8. Я чувствую, что могу доверять многим моим учителям.	1	2	3	4	5	6	7
9. Моих учителей не интересует, что я думаю по поводу изучаемого материала.	1	2	3	4	5	6	7
10. Преподаватели недооценивают моих способностей.	1	2	3	4	5	6	7
11. За время учебы у меня сложились теплые отношения с учителями.	1	2	3	4	5	6	7
12. Учителя не дают мне проявлять инициативу на своих уроках.	1	2	3	4	5	6	7
13. Мои учителя уважают мое мнение.	1	2	3	4	5	6	7
14. Я чувствую давление со стороны учителей.	1	2	3	4	5	6	7
15. Я чувствую, что мои учителя меня понимают.	1	2	3	4	5	6	7
16. Преподаватели отмечают, что я недостаточно хорошо справляюсь с учебой.	1	2	3	4	5	6	7
17. Я чувствую, что учителя стремятся контролировать меня на уроках.	1	2	3	4	5	6	7
18. Мои учителя приветствуют, чтобы мы задавали вопросы по поводу изучаемого материала.	1	2	3	4	5	6	7
19. У меня не складываются отношения с учителями.	1	2	3	4	5	6	7
20. Я думаю, что учителя невысоко оценивают мой потенциал.	1	2	3	4	5	6	7
21. Моим учителям интересно, что я думаю по поводу изучаемого материала.	1	2	3	4	5	6	7
22. Я чувствую, что некоторые учителя мне по настоящему близки.	1	2	3	4	5	6	7
23. Некоторые мои учителя требуют беспрекословного подчинения и выполнения своих требований при выполнении работ.	1	2	3	4	5	6	7
24. Учителя говорят, что я не способен хорошо учиться.	1	2	3	4	5	6	7
25. Со многими учителями у меня дружеские отношения.	1	2	3	4	5	6	7
26. От моих учителей я слышу больше критики, чем похвалы в адрес моих работ.	1	2	3	4	5	6	7
27. Я слышал от учителей, что они высоко оценивали некоторые мои работы.	1	2	3	4	5	6	7

Методика 5. 1) Какое лицо лучше всего отражает твоё отношение к школе и к учебе?

Подчеркни подходящий вариант.



2) Какое лицо лучше всего отражает твоё отношение к жизни?

Подчеркни подходящий вариант.



Методика 6-7. Пожалуйста, оцените, насколько каждое из утверждений верно применительно к Вам, пользуясь шкалой. Здесь нет «правильных» и «неправильных» ответов.

Совершенно не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Нечто среднее	Скорее согласен	Согласен	Совершенно согласен
1	2	3	4	5	6	7

1. Я считаю себя человеком, который, оказавшись в новой ситуации, старается узнать как можно больше.	1	2	3	4	5	6	7
2. Мне нравится браться за решение совершенно новых для меня задач.	1	2	3	4	5	6	7
3. Когда я чем-то занят(а), я настолько погружаюсь в это, что забываю о времени.	1	2	3	4	5	6	7
4. Я избегаю ситуаций, которые слишком трудны для моего понимания.	1	2	3	4	5	6	7
5. Я часто замечаю за собой, что ищу новых возможностей для моего	1	2	3	4	5	6	7

развития как личности (знаний, людей, ресурсов).							
6. Я получаю удовольствие от процесса поиска решения сложной задачи.	1	2	3	4	5	6	7
7. Я <i>не</i> отношу себя к людям, которые склонны глубоко вникать во всё новое.	1	2	3	4	5	6	7
8. Когда я чем-то увлечен(а), меня крайне трудно оторвать от этого занятия.	1	2	3	4	5	6	7
9. Я часто теряю интерес к задаче, как только открываю для себя принцип её решения.	1	2	3	4	5	6	7
10. Когда я чем-то занят(а), я полностью отдаюсь делу и делаю его с большим упорством.	1	2	3	4	5	6	7
11. Мне больше нравятся задачи, где есть только одно правильное решение.	1	2	3	4	5	6	7
12. Где бы я ни был(а), я всегда ищу чего-то нового.	1	2	3	4	5	6	7
13. Чем сложнее задача, тем интереснее для меня её решать.	1	2	3	4	5	6	7
14. Мне <i>не</i> свойственно заниматься чем-либо «спустя рукава».	1	2	3	4	5	6	7
15. Я чаще предпочитаю заниматься тем, что я уже хорошо умею, чем осваивать что-то новое.	1	2	3	4	5	6	7

1	2	3	4	5
Совсем не соответствует	Скорее не соответствует	Нечто среднее	Скорее соответствует	Вполне соответствует

1. Мне хорошо удается сопротивляться соблазнам.	1	2	3	4	5
3. Я ленивый (ая).	1	2	3	4	5
4. Выбирая между приятным и полезным, я выбираю приятное.	1	2	3	4	5
5. На меня можно положиться, я человек пунктуальный и организованный.	1	2	3	4	5
6. Я человек целеустремленный.	1	2	3	4	5
7. Я умею отказываться от того, что для меня вредно (опасно).	1	2	3	4	5
8. Мне бы хотелось лучше контролировать себя.	1	2	3	4	5
9. Я – человек надежный, на меня можно положиться.	1	2	3	4	5
10. Часто я откладываю дела на последний момент.	1	2	3	4	5
11. Я активно стремлюсь к своим целям.	1	2	3	4	5
12. Я производжу впечатление очень дисциплинированного человека.	1	2	3	4	5
13. Бывало так, что я откладывал(а) работу «на потом», и, чтобы успеть к сроку, работал(а), писал(а) или учил(а) что-то по ночам.	1	2	3	4	5
14. Мне бывает трудно сконцентрироваться.	1	2	3	4	5
15. Мне удается ставить и достигать долгосрочные цели.	1	2	3	4	5
16. Я всегда все делаю вовремя.	1	2	3	4	5
17. Я достигаю тех целей, которые я для себя ставлю.	1	2	3	4	5
18. Я производжу впечатление человека с развитой силой воли.	1	2	3	4	5

Методика 8. Ниже напечатаны 8 незаконченных предложений. Пожалуйста, прочтите и закончите каждое предложение, записывая первую мысль, которая придет вам в голову. Работайте с максимально возможной для вас скоростью. Старайтесь давать развернутые ответы, т.к. мы хотим понять, что подростки вашего возраста думают об учении.

1. Хорошо учиться – значит ...

2. Я учусь, потому что...

3. Мне нравится учиться, потому что...

4. Я делаю домашние задания, потому что...

5. Я думаю, что достижение успеха в жизни зависит от ...

6. Сталкиваясь с неудачей, я ...

7. Если у меня что-то не получается, я

8. В будущем я ...

Методика 9. Пожалуйста, внимательно прочитайте каждое утверждение. Укажите ответ, используя шкалу от 1 до 5, которая отражает степень вашего согласия с утверждением. Если Вы живете с одним родителем, пожалуйста, не отвечайте на вопросы, которые относятся к отсутствующему родителю. Отвечайте, используя следующие варианты ответа:

1	2	3	4	5
Совсем не соответствует	Скорее не соответствует	Нечто среднее	Скорее соответствует	Вполне соответствует

1. Я упорно продолжаю запланированную работу, пока не достигну намеченного результата.	1	2	3	4	5
2. Моя мама поддерживает меня, когда я сталкиваюсь с трудностями в учебе.	1	2	3	4	5
3. Я могу списать домашнее задание, если я его не успел(а) сделать по какой-то причине.	1	2	3	4	5
4. Начиная какое-либо дело, я никогда не знаю, доведу ли его до конца.	1	2	3	4	5
5. Для моих родителей не важно, выполняю я домашние задания или нет.	1	2	3	4	5
6. Если дело мне не удаётся, я продолжаю попытки до тех пор, пока у меня не получится.	1	2	3	4	5
7. Я легко отказываюсь от принятых решений.	1	2	3	4	5
8. Иногда я использую шпаргалки (на контрольных или тестах).	1	2	3	4	5
9. Я выполняю то, что задумал, даже если на это нужно больше усилий, чем предполагалось.	1	2	3	4	5
10. Если дело сразу не идёт так, как следует, я не особенно упорствую.	1	2	3	4	5
11. Мои родители высоко ценят обучение в школе.	1	2	3	4	5
12. Моя мама разделяет мои учебные предпочтения и интересы.	1	2	3	4	5
13. Прежде чем сдать какую-либо работу, я много времени трачу на её проверку и доработку.	1	2	3	4	5
14. Обычно я вникаю во все подробности дела, которым занимаюсь.	1	2	3	4	5
15. Моим родителям интересно, что мы проходим на уроках в школе.	1	2	3	4	5
16. Я списываю, потому что мне лень делать самому.	1	2	3	4	5
17. Выполнение домашнего задания, по мнению моих родителей, является важным.	1	2	3	4	5
18. Списывание для меня не редкость, потому что так делают почти все.	1	2	3	4	5
19. Мои родители мало интересуются моими делами в школе.	1	2	3	4	5
20. Приобретение новых знаний и умений в школе имеют большую ценность для моих родителей.	1	2	3	4	5
21. Не думаю, что стоит тратить время на многократную проверку того, что сделал.	1	2	3	4	5
22. Прежде чем выступить с какой-либо инициативой, я уделяю время тому, чтобы всё обдумать и взвесить.	1	2	3	4	5
23. В работе я скорее дотошный человек.	1	2	3	4	5
24. Мои родители придают большое значение моим школьным достижениям.	1	2	3	4	5

1. Я упорно продолжаю запланированную работу, пока не достигну намеченного результата.	1	2	3	4	5
25. Я предпочитаю делать дела максимально внимательно и добросовестно, даже если это занимает больше времени.	1	2	3	4	5

Укажите, пожалуйста, Ваши данные, которые нужны нам для обработки ваших протоколов:

1. Дата исследования _____
2. Возраст: _____
3. Пол: _____
4. Класс: _____
5. Пожалуйста, отметьте свой **ожидаемый** балл ЕГЭ: по русскому языку _____, по математике _____, по доп. предмету 1 _____ (отметьте какому _____), доп. предмету 2 _____ (_____).
6. Ваши оценки **за прошлую четверть** по: Русский язык _____ Литература _____ Алгебра _____ Геом. _____ Информ. _____ Физика _____ Иностр. яз. _____ Биология _____ Химия _____ История _____
7. Имя (ФИО) _____
8. Сколько времени вы обычно делаете уроки дома (обведите нужный вариант):
30 мин, 1 час, 1,5 часа, 2 часа, 3 часа, более 3-х часов

Побеждали ли Вы во Всероссийской олимпиаде школьников, Московской олимпиаде, Покори Воробьевы Горы, Турнир Ломоносова, других – укажите.

Пожалуйста, укажите тип олимпиады и максимальный результат (призер, победитель, место).

Предмет _____ Тип олимпиады _____ Результат _____

Предмет _____ Тип олимпиады _____ Результат _____

Предмет _____ Тип олимпиады _____ Результат _____

СПАСИБО! УДАЧИ!

Напишите, пожалуйста, что такое, по-вашему, счастье?

Приложение 2. Ответы на незаконченные предложения

Таблица 11. Ответы высокоодаренных и обычных старшеклассников на незаконченные предложения					
Предложение №3 : «Мне нравится учиться, потому что...»					
Олимпиадники (N=40)		Код	Учащиеся массовой школы (N=42)		Код
1.	это не даёт соскучиться	1	1.	это интересно для меня	2
2.	просто нравится	2	2.	иногда бывает интересно	1
3.	из-за хороших преподавателей	1	3.	я получаю новые знания	1
4.	я учусь интересным вещам и с интересными людьми	2	4.	это интересно	2
5.	мне интересно	2	5.	я люблю узнавать новое	2
6.	я люблю строить логические цепочки и выводить новую информацию из имеющейся	2	6.	я могу узать больше информации	2
7.	это интересно	2	7.	мне доставляет удовольствие изучение интересного мне материала	2
8.	я получаю интересные задания	2	8.	это приносит мне пользу	1
9.	я считаю, что должен расти в профессиональном плане, и поэтому мне нравится узнавать новое	2	9.	я чувствую себя полноценным, взрослым человеком	1
10.	я погружаюсь в это с головой	2	10.	некоторые предметы действительно интересные	2
11.	на уроках можно узнать много нового	2	11.	иногда это весело	0
12.	иногда интересно	2	12.	иногда это бывает интересно	2
13.	это даёт мне пищу для размышлений	2	13.	я изучаю что-то новое	2
14.	в школе есть люди, с которыми я хочу быть рядом	0	14.	это интересно	2
15.	мне это интересно	2	15.	это увлекательно	2
16.	это способ узнать что-либо об окружающем нас мире, обществе и т.д.	1	16.	не особо нравится учиться	-2
17.	это развивает меня	2	17.	человек скорее всего должен знать что-то для того, чтобы найти свою цель и смысл существования	1
18.	когда что-то получается, это фантастическое чувство	2	18.	это прекрасное чувство, когда ты «наполняешься» знаниями	2
19.	нравится. Это постепенно становится частью моей	2	19.	процесс обучения часто интересный	1

	жизни, и иногда я тоскую без учёбы.				
20.	интересно	2	20.	меня окружают интересные люди, и мне нравится узнавать что-то новое	2
21.	мне нравится выполнять действительно стоящие задания	2	21.	есть предметы, которые мне нравятся	1
22.	часто это весьма увлекательно	2	22.	но мне не очень нравится	-2
23.	я узнаю новое и полезное, что вообще интересно или можно использовать в дальнейшем	2	23.	я узнаю что-то новое	2
24.	иногда узнаешь что-то новое	2	24.	можно узнать много нового и интересного	2
25.	мне интересно и дает мне возможность более целостно ощущать себя и мир, а также о мире глубже думать	2	25.	есть хорошие уроки	1
26.	я люблю узнавать новое и считаю саморазвитие одним из главных принципов жизни	2	26.	надо	-2
27.	это интересно	2	27.	могут поставить плохую оценку	-2
28.	я люблю узнавать новое, разбираться, как устроен окружающий мир, слушать мнения других людей	2	28.	это интересно и важно для меня	2
29.	иногда нравится решать интересные задачи	2	29.	мы можем узнавать что-то новое	2
30.	это разнообразит мою жизнь	1	30.	можно получить ответы на многие вопросы	1
31.	у нас в школе хорошие преподаватели и интересные предметы	2	31.	иногда я узнаю достаточно интересную информацию для себя	2
32.	можно узнавать неожиданные вещи из разных областей	2	32.	я узнаю новое	2
33.	я люблю получать информацию, расширять способности мозга	2	33.	это развивает определённые навыки	2
34.	интересно	2	34.	мне нравится узнавать что-то новое	2
35.	я испытываю удовлетворение, выполнив задания	2	35.	это важно	1
36.	я развиваюсь	2	36.	никто не говорил, что мне это нравится	-2
37.	школа помогает развивать силу воли, ставить цели и достигать их	2	37.	это делает меня лучше	2
38.	мои учителя по гуманитарным предметам по-настоящему просвещают меня и делают это	1	38.	не нравится мне учиться	-2

	с интересом				
39.	это интересно	2	39.	я узнаю новые интересные вещи и "пополняю запас знаний"	2
40.	это интересно	2	40.	я люблю расширять свой кругозор и становиться немного интеллектуальнее	2
41.			41.	потому что	0
42.			42.	я люблю	2

Приложение 3. Различия одаренных и обычных школьников по мотивационным переменным и психологическому благополучию

Таблица 12.

Средние значения для одаренных и обычных школьников по мотивационным переменным и психологическому благополучию (по школам)

	Школа	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Диспозиционный оптимизм	0	66	28,92	6,76	,8327
	1	45	30,89	5,67	,8446
Настойчивость	0	66	19,46	4,45	,5480
	1	45	20,58	4,08	,6084
Постоянство интересов	0	66	20,21	4,41	,5430
	1	45	20,33	3,71	,5541
Счастье	0	66	18,80	4,84	,5961
	1	45	19,39	4,04	,6024
Познавательная мотивация	0	66	3,90	0,77	,09502
	1	45	3,57	,87	,12950
Мотивация достижения	0	66	3,58	,87	,10730
	1	45	3,13	,83	,12402
Мотив саморазвития	0	66	3,58	,85	,10416
	1	45	3,42	,85	,12738
Идентифицированная мотивация	0	66	3,58	,85	,10416
	1	45	3,63	,98	,14556
Мотив самоуважения	0	66	2,86	,90	,11037
	1	45	3,36	1,07	,15901
Интроецированная мотивация	0	66	2,75	,99	,12256
	1	45	3,18	,90	,13428
Мотивация признания	0	66	2,28	,95	,117288
	1	45	2,69	,90	,135522
Экстернальная регуляция	0	66	2,45	1,04	,1282
	1	45	2,92	,98	,1460
Амотивация	0	66	1,87	1,03	,12765
	1	45	2,18	1,24	,18590
Автономия	0	66	49,40	8,45	1,0407
	1	44	46,59	9,98	1,5045
Компетентность	0	66	49,12	8,80	1,0829
	1	44	49,98	10,10	1,5238
Принятие	0	66	33,74	8,38	1,0317
	1	44	32,98	8,38	1,2636
Лица: отношение к	0	66	5,5	1,06	,1300

школе и учебе	1	45	5,0	1,11	,1651
Лица: отношение к жизни	0	66	5,44	1,51	,1859
	1	45	5,96	1,17	,1739
Любознательность	0	66	69,0	10,01	1,2326
	1	43	68,74	9,13	1,3933
Самоконтроль	0	66	49,65	10,62	1,3074
	1	44	52,73	9,12	1,3746
Специализация класса	0	66	1,55	,50	,062
	1	45	1,80	,41	,060
Уровень участия в олимпиадах	0	66	1,11	,81	,099
	1	45	,18	,49	,073
Успеваемость (среднее арифметическое)	0	23	4,28	,44	,093
	1	11	3884,27	12866,4	3879,373
Примечание: «0» – одаренные старшекласники «1» – старшекласники из обычной школы					

Таблица 13.
Различия одаренных и обычных школьников по мотивационным переменным и психологическому благополучию

	t-критерий равенства средних				
	t	ст. св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности
Диспозиционный оптимизм	-1,602	109	,112	-1,9646	1,2265
	-1,656	104,362	,101	-1,9646	1,1861
Настойчивость	-1,349	109	,180	-1,1232	,8325
	-1,372	99,860	,173	-1,1232	,8188
Постоянство интересов	-,151	109	,880	-,1212	,8014
	-,156	104,099	,876	-,1212	,7759
Счастье	-,655	109	,514	-,5747	,8770
	-,678	104,518	,499	-,5747	,8475
Познавательная мотивация	2,097	109	,038	,32929	,15705
	2,050	87,054	,043	,32929	,16062
Мотивация достижения	2,730	109	,007	,45177	,16546
	2,755	97,536	,007	,45177	,16399
Мотив саморазвития	1,015	109	,312	,16667	,16423
	1,013	94,050	,314	,16667	,16454
Идентифицированная мотивация	-,287	109	,775	-,05000	,17419
	-,279	85,434	,781	-,05000	,17899
Мотив самоуважения	-2,667	109	,009	-,49949	,18730
	-2,581	83,492	,012	-,49949	,19356
Интроецированная мотивация	-2,329	109	,022	-,43157	,18530
	-2,374	100,588	,020	-,43157	,18180

Мотивация признания	-2,295	109	,024	-,4150072150	,180842681
	-2,316	97,551	,023	-,4150072150	,179228759
Экстернальная регуляция	-2,415	109	,017	-,4745	,1965
	-2,443	98,398	,016	-,4745	,1943
Амотивация	-1,433	109	,155	-,31212	,21779
	-1,384	82,813	,170	-,31212	,22551
Автономия	1,593	108	,114	2,8182	1,7696
	1,541	81,628	,127	2,8182	1,8294
Компетентность	-,471	108	,639	-,8561	1,8180
	-,458	83,342	,648	-,8561	1,8694
Принятие	,469	108	,640	,7652	1,6313
	,469	92,305	,640	,7652	1,6313
Лица: отношение к школе и учебе	2,401	109	,018	,5000	,2083
	2,379	91,613	,019	,5000	,2102
Лица: отношение к жизни	-1,932	109	,056	-,5162	,2672
	-2,027	107,223	,045	-,5162	,2546
Любознательность	,135	107	,893	,2558	1,8969
	,138	95,620	,891	,2558	1,8603
Самоконтроль	-1,573	108	,119	-3,0758	1,9559
	-1,621	101,202	,108	-3,0758	1,8970
Специализация класса	-2,832	109	,006	-,255	,090
	-2,949	105,868	,004	-,255	,086
Уровень участия в олимпиадах	6,897	109	,000	,928	,135
	7,531	107,788	,000	,928	,123
Успеваемость (среднее арифметическое)	-1,472	32	,151	-3879,992	2636,708
	-1,000	10,000	,341	-3879,992	3879,373

Приложение 4. Различия высокоодаренных и обычных школьников по мотивационным переменным и психологическому благополучию

Таблица 14.

Средние значения для высокоодаренных и обычных школьников по мотивационным переменным и психологическому благополучию

	Учащиеся	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Диспозиционный оптимизм	0	45	29,732	7,1633	,8501
	1	40	29,700	4,7996	,7589
Настойчивость	0	45	19,282	4,6018	,5461
	1	40	21,025	3,5625	,5633
Постоянство интересов	0	45	20,507	3,8688	,4591
	1	40	19,825	4,5679	,7223
Счастье	0	45	18,690	4,6892	,5565
	1	40	19,650	4,2035	,6646
Познавательная мотивация	0	45	3,6796	,91630	,10875
	1	40	3,9250	,61028	,09649
Мотивация достижения	0	45	3,1937	,88358	,10486
	1	40	3,7563	,76058	,12026
Мотив саморазвития	0	45	3,4542	,85284	,10121
	1	40	3,6250	,84353	,13337
Идентифицированная мотивация	0	45	3,5915	,93182	,11059
	1	40	3,6250	,84353	,13337
Мотив самоуважения	0	45	3,1655	1,09050	,12942
	1	40	2,8688	,77622	,12273
Интроецированная мотивация	0	45	3,0669	,96913	,11501
	1	40	2,6625	,94995	,15020
Мотивация признания	0	45	2,601609657	,9664685778	,114698718138
	1	40	2,167857142	,8740023841	,138191910712
Экстернальная регуляция	0	45	2,792	1,0312	,1224
	1	40	2,365	1,0075	,1593
Амотивация	0	45	2,0246	1,16814	,13863
	1	40	1,9500	1,07745	,17036
Автономия	0	45	47,071	9,7554	1,1660
	1	40	50,400	7,6621	1,2115
Компетентность	0	44	47,914	10,0127	1,1967
	1	40	52,175	7,2744	1,1502
Принятие	0	44	32,257	9,3059	1,1123
	1	40	35,500	5,9052	,9337

Лица: отношение к школе и учебе	0	45	5,606	1,4782	,1458
	1	40	5,563	1,0304	,1859
Лица: отношение к жизни	0	45	5,606	1,4782	,1754
	1	40	5,725	1,2606	,1993
Любознательность	0	45	67,855	9,6639	1,1634
	1	40	70,700	9,4332	1,4915
Самоконтроль	0	44	49,886	10,5577	1,2619
	1	40	52,625	9,1643	1,4490
Успеваемость (среднее арифметическое)	0	39	745.3572	5,307.41209	658.30345
	1	37	44.9046	125.28082	20.59604

Примечание:

«0» – обычные школьники

«1» – высокоодаренные школьники

Таблица 15.
Различия высокоодаренных и обычных школьников
по мотивационным переменным и психологическому благополучию

	t-критерий равенства средних				
	t	ст. св.	Значимость (2- сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности
Диспозиционный оптимизм	,026	109	,980	,0324	1,2689
	,028	105,626	,977	,0324	1,1396
Настойчивость	-2,070	109	,041	-1,7433	,8420
	-2,222	98,360	,029	-1,7433	,7846
Постоянство интересов	,835	109	,406	,6820	,8170
	,797	70,479	,428	,6820	,8558
Счастье	-1,074	109	,285	-,9599	,8939
	-1,107	88,593	,271	-,9599	,8668
Познавательная мотивация	-1,514	109	,133	-,24542	,16212
	-1,688	105,848	,094	-,24542	,14538
Мотивация достижения	-3,381	109	,001	-,56259	,16639
	-3,526	91,410	,001	-,56259	,15956
Мотив саморазвития	-1,017	109	,311	-,17077	,16795
	-1,020	81,749	,311	-,17077	,16743
Идентифицированная мотивация	-,188	109	,851	-,03345	,17817
	-,193	87,908	,847	-,03345	,17326
Мотив самоуважения	1,517	109	,132	,29674	,19564
	1,664	102,999	,099	,29674	,17836
Интроецированная мотивация	2,126	109	,036	,40440	,19025
	2,138	82,367	,036	,40440	,18918
Мотивация признания	2,348	109	,021	,433752515090	,184736178
	2,415	87,980	,018	,433752515090	,179590645
Экстернальная	2,109	109	,037	,4265	,2022

регуляция	2,123	82,588	,037	,4265	,2009
Амотивация	,332	109	,740	,07465	,22469
	,340	86,598	,735	,07465	,21964
Автономия	-1,855	108	,066	-3,3286	1,7949
	-1,980	97,453	,051	-3,3286	1,6814
Компетентность	-2,357	108	,020	-4,2607	1,8075
	-2,567	101,748	,012	-4,2607	1,6599
Принятие	-1,985	108	,050	-3,2429	1,6335
	-2,233	106,736	,028	-3,2429	1,4522
Лица: отношение к школе и учебе	2,797	109	0,006	-,2579	,8576
	-,450	92,052	,65	-,2579	,0845
Лица: отношение к жизни	-,430	109	,668	-,1194	,2776
	-,450	92,052	,654	-,1194	,2655
Любознательность	-1,494	107	,138	-2,8449	1,9039
	-1,504	83,224	,136	-2,8449	1,8916
Самоконтроль	-1,372	108	,173	-2,7393	1,9973
	-1,426	91,003	,157	-2,7393	1,9214
Успеваемость (среднее арифметическое)	,801	100	,425	700.45264	874.54747
	1,064	64,125	,292	700.45264	658.62556

Приложение 5. Представления старшеклассников о счастье

	Что такое, по-вашему, счастье?
1	Счастливый человек живёт среди любимых и любящих, не чувствует себя одиноким, живёт в достатке и в стабильном государстве.
2	Я не знаю
3	—
4	Человек может быть счастливым, если его окружают люди, с которыми он всегда может говорить честно. Самое главное в счастье – любовь и доверие.
5	—
6	Счастье – это найти человека, которого ты любишь, чтобы он любил тебя.
7	Счастье – внутреннее ощущение. Счастливый человек доволен своей жизнью и не хочет ничего менять.
8	Я не знаю
9	Вообще это нечестный вопрос, ибо нельзя взять просто и ответить на него. Тем не менее, счастье – это быть счастливым. Быть счастливым – это когда радости намного больше грусти. Для меня счастье это во многом иметь семью, здоровую и мирную, а также интерес в жизни, вторую половину.
10	—
11	Счастье – внутренние чувства: радость, удовлетворенность и т.д.
12	Я, моя семья
13	Для каждого счастье определяется по-разному. Кто-то хочет всё, а кому-то достаточно малого. Лично я затрудняюсь ответить на этот вопрос.
14	Счастье – это когда каждый день в радость.
15	Человек счастлив тогда, когда у него спокойно на душе, когда он уже чего-то достиг, но к чему-то стремится, когда любит он и любят его, когда он занимается тем, что ему нравится.
16	Чтоб всё было и ничего не надо было для этого делать.
17	Счастье – это чувство, что ты там, где нужно, и что ты делаешь именно то, что нужно. Я не хочу сказать, что счастье – это ощущение, что ты полезен. Я имею в виду чувство комфорта, когда ты на своём месте, как кусочек конструктора. Может быть, это именно то, что называют гармонией.
18	На мой взгляд, счастье – это то чувство, когда вокруг тебя находится мир, близкий к идеальному. Близкие люди, любимый человек, отсутствие конфликтов в мире и в стране. Жизнь счастливого человека – жизнь без трудностей в выполнении собственных желаний и жизненная полноценность.
19	Счастье – значит, заниматься любимым делом.
20	—

21	Я никогда не думал на эту тему и считаю, что это достаточно бесполезно. Счастливый человек счастлив, и зачем думать, как он выглядит? А если счастье настигнет тебя, то да, радуйся.
22	Счастье – это когда ты не знаешь, что произойдёт завтра, когда у тебя нет опоры в случае неудачи и ты чувствуешь себя, как будто только что удачно прошёл по узкому мосту, без перил. Счастье – когда ты уже удовлетворён материально и находишься в процессе удовлетворения морального, читая книги и занимаясь творчеством.
23	Для меня счастье – это найти себя и делать то, что действительно интересно, жить для себя, не слушаясь ничьих указаний, чувствовать свою значимость, приносить пользу своей деятельностью, получая от неё удовольствие; вести такой образ жизни, который был бы удобен тебе, заниматься разными видами деятельности, любить себя, своё тело, свою жизнь, окружающих людей. Счастье – это когда ты никого и ничего не боишься, когда знаешь, что тебя будут оценивать по способностям, не унижая из-за пола-внешности-расы-достатка.
24	Счастливый человек – это тот, кто считает себя счастливым, кто получает удовольствие от своей повседневной жизни и не тяготится своей ежедневной рутинной. Для меня счастье – интересная, полная разных событий жизнь.
25	На мой взгляд, это удовлетворённость человека всеми сферами его жизни. Жизнь счастливого человека гармонична и наполнена интересом.
26	Счастье – вещь размытая. Пускай у каждого оно будет своё. Человеку, для которого счастье – разврат, сложно будет принять счастье благодетеля. Для кого счастье – творчество, тому сложно будет принять науку... Человек счастлив, когда он на своём месте. Когда он чувствует удовольствие от своего пребывания в данном месте в данное время.
27	—
28	Счастье – это гармония, когда всё (или хотя бы большая часть) вокруг тебя радует и приносит удовольствие, когда люди вокруг тебе близки по духу, пейзаж красив, происходят увлекательные, но не шокирующие события, которые не переворачивают, а дополняют твою внутреннюю картину мира.
29	—
30	Я считаю, что счастливые люди – люди, относящиеся с удовольствием к жизни, имеющие определённые ценности в жизни, довольные тем, как живут.
31	Быть счастливым — значит иметь определённую цель в жизни и стремиться её достигнуть, при этом получая удовольствие от выполнения этой работы. Видеть уважение других людей, жить в согласии и равноправии с остальными.
32	—
33	Счастье — чувство, которое доставляет положительные эмоции. Я являюсь счастливым человеком, так как чувствую поддержку со стороны своих близких, находясь в любых жизненных ситуациях. Из этого следует вывод, что счастье для меня – быть вместе со своими близкими, отдать и получать ласку.

34	Счастье — полная гармония с самим собой, когда кажется, что все, что происходит с тобой – невероятное везение, и тебе хочется обнять весь мир, сказать «спасибо» всем и каждому. Счастливый человек – тот, кто полностью оправдал свои ожидания, доволен собой и видит большие перспективы в будущем. Его окружают любящие люди, и он чувствует поддержку и уверенность в завтрашнем дне, несмотря ни на что.
35	Счастье — это ощущение себя счастливым. Счастье – это когда успешно занимаешься любимым делом, есть верная и любящая семья. А так, для счастья вообще ничего не нужно, кроме этого ощущения.
36	Счастье — это состояние (его не передать словами), ради которого стоит жить.
37	Умение жить свободно и независимо, но свободно и, в том числе, от собственных дурацких законов.
38	Индивидуальное понятие для каждого человека
39	Счастье — это... да черт его знает, наверное, не жалеть ни о чём, что сделал в жизни.
40	Счастье — это когда ты можешь ходить.
41	Счастье — пройти на международный тур олимпиады.
42	Счастье — это когда люди, которых ты любишь, живы и здоровы.
43	Счастье — внутреннее психологическое состояние человека, часто не зависит от его настоящего положения в жизни. На то, счастлив человек или нет, могут повлиять просто его мысли в конкретный момент. Поэтому можно быть счастливым почти в любой жизненной ситуации.
44	Счастье – это когда ты чувствуешь, что ты нужен людям и свою ценность для общества, а также когда тебе рады и ты находишься с людьми, которым ты нужен.
45	Счастье — когда знаешь, что с твоими родными и близкими всё хорошо, что они довольны жизнью, когда имеешь возможность увидеть их или связаться с ними в будущем, когда знаешь, что эта встреча не будет последней.
46	Счастье — это когда пишешь Всероссийскую олимпиаду на полный балл, а после этого ничего не делаешь в течение всего 11 класса.
47	Для меня счастье — это когда цели и желание человека в целом соответствуют реальности, при этом счастливому человеку, как правило, есть к чему стремиться, но он ощущает это не как недостаток чего-то в его жизни, а как необходимость двигаться вперед и получать от этого радость.
48	Счастье — понятие, плохо поддающееся описанию. Оно, возможно, означает просто удовлетворенность собой и готовность получать большее удовольствие от внешнего мира, чем получает менее счастливый человек, а также постоянное получение психологического удовольствия изнутри себя.
49	Счастье — это достижение своих целей в интересном деле, чтение хорошей литературы, общение с интересными людьми.
50	Счастье — это когда у тебя есть работа, которая тебе нравится и жена, которая любит и готова сделать все для тебя.

51	Счастье — достижение абсолютно всех поставленных целей в максимально короткий промежуток времени и минимумом затрат. А ещё счастье — непостижимый идеал, который нельзя иногда отличить.
52	Счастье — это слишком абстрактное понятие, чтобы я мог его выразить.
53	Счастье — это когда настоящее соответствует твоим ожиданиям вследствие твоего труда.
54	Счастье — это процесс сбора информации, несмотря на мнения окружающих, сбора всеми средствами, чтобы достичь цели (это интересно, момент достижения цели не воспринимается никак). Именно этот поиск заставляет чувствовать себя живым \Rightarrow счастливым.
55	Счастье — это когда достиг всех поставленных целей без последствий для здоровья.
56	Счастье — это когда ты добился всего, о чём мечтал
57	—
58	Это то, что легко упустить и нельзя описать словами.
59	Счастье для меня — это гармония с собой, своими желаниями, положением в обществе, семьей и партнером.
60	Для меня счастье — тот недостижимый идеал, к которому я буду стремиться по мере своих скромных способностей. У меня плохо получается, но, может быть, у меня это получится.
61	Счастье — это когда ты добился желаемой, заветной цели, цели жизни. Толпы людей, которых ты даже не знаешь восхваляют и восхищаются тобой. Ты что-то сделал, что-то принес этому миру, и твоё имя останется в истории. Ты не оставишь после себя только тире между датами на могильном камне. Вот что такое счастье!
62	Счастье — это иллюзия, это вера, не основанная ни на чём, но это и успех. В мире, где нет ничему никаких объективных оценок, вера человека в то, что он счастлив, — единственный критерий его счастья.
63	—
64	<p>— Что такое счастье?</p> <p>— Трансцендентное понимание собственной принадлежности к бОльшему, чем возможно понять на данный момент.</p> <p>— В каких условиях ты будешь чувствовать себя счастливым?</p> <p>— Когда всё, что я делаю, будет мотивированно моими желаниями и суждениями, приведшими к необходимости того или иного действия.</p> <p>— Когда наступит счастье?</p> <p>— Когда исчезнет механическая, и появится биологическая цивилизация.</p> <p>— Что ты планируешь сделать для того, чтобы стать счастливым?</p> <p>— Стать агропочвоведом-экологом и иммигрировать в Аргентину.</p>
65	Счастье для меня сейчас — постоянное осознание и ощущение радости от существования (в максимально общем смысле), во многом выражающееся в способности к искреннему сочувствию.
66	Счастьем можно считать удовлетворяющее состояние покоя, чувство гармонии (с собой, со вселенной).

1_67	Счастье – это иметь семью, верных друзей, иметь работу мечты и получать поддержку от родных. Счастливым человек – тот, кто делает то, что ему нравится, у него работа мечты, у него есть семья и близкие друзья, которые не предадут.
2_68	—
3_69	Счастье – это когда в жизни всё хорошо, родные и окружающие тебя люди счастливы и любимы.
4_70	Счастье для каждого человека индивидуально, поэтому и проявляется оно в разных людях по-разному. Как правило, счастливый человек – тот, который нашёл счастье, будем называть это гармонией, не только в себе, но и вокруг себя, так как если считать это состояние продолжительным, счастье синонимично гармонии, а если придерживаться мнения мгновенного присутствия счастья и расценивать его как самую непосредственную и краткую единицу времени, мы не сможем почувствовать его в момент его наступления, в наших силах будет лишь описать его, сравнивая с менее счастливыми состояниями. Я считаю себя потенциально внутренне счастливым человеком, я в силах сделать мир вокруг меня лучше, я умею дарить и отдавать, осталось только найти своё место во Вселенной, даже не так, скорее, утвердиться на нём, стать кем-то не в глазах других, но в своих собственных.
5_71	Счастье – это достаток. В деньгах, в отношениях, в личной жизни. Счастье – это иметь крышу над головой, еду и воду. Счастье – это понимать и быть понятым. Счастье – это ощущать собственную достаточность и удовлетворенность.
6_72	Счастье – у каждого человека разное. Кому-то нужны для счастья деньги, а кому-то достаточно выйти на улицу, чтобы почувствовать себя счастливым. Человек может жить счастливо, если занимается любимым делом, живёт в счастливой и любящей его семье.
7_73	Удовлетворенность жизнью, закрытие негативных аспектов жизни позитивными.
8_74	Счастье – это добиться успеха в жизни, исполнить свои мечты, любить и быть любимым.
9_75	Для меня счастье – это состояние человека, когда ничего не мешает ему спокойно жить, когда он может полностью насладиться своей жизнью. Для меня счастливый человек – это человек, у которого сбылась его мечта, и он может насладиться своими успехами рядом с любимыми людьми.
10_76	Счастье – понятие, которое не имеет определенных рамок. Оно всегда размытое, непостоянное, для некоторых непостижимое. Будешь гнаться – не поймашь.
11_77	По-моему, счастье – делать счастливым родного человека. Того, кто больше всех нужен, того, в котором уверен на 100%. Видеть улыбку любимого человека, чувствовать себя действительно нужным и любимым, осознавать, что человек, которому ты отдал всю свою душу действительно счастлив. В этом моё счастье.
12_78	По-моему, счастье – внутреннее ощущение радости, спокойствия, комфорта, которое не может быть ничем нарушено. Я не считаю нужным представлять себе жизнь счастливого человека, так как человек может быть счастливым в абсолютно любых условиях.

13_79	Счастье – это когда твои любимые и родные люди улыбаются, радуются, смеются; когда ты превзошёл себя, когда ты достиг успеха, когда твои любимые и близкие достигли успеха; когда получаешь подарок, когда тебе удалось обрадовать кого-нибудь, когда ты знаешь, что дорог кому-то, когда тебя обнимают, любя.
14_80	Счастье для меня – когда у тебя есть счастливая семья, в которой царит гармония и благополучие, когда это действительно семья по любви, а не по каким-то обстоятельствам, так же преданные друзья и любимая работа.
15_81	Для меня счастье – это мир, покой. Времена, когда ведутся войны, никто и никогда не сможет назвать счастливыми. Жизнь счастливого человека я представляю такой: этот человек имеет большую и дружную семью, у него высокооплачиваемая работа, которую он любит, он ни в чём не нуждается. Счастливый человек может зваться счастливым до тех пор, пока у него живые родители и любимый человек.
16_82	Я считаю, что человек счастлив, — это когда у него есть то, что ему нужно, у него есть рядом, на кого можно опереться, рассчитывать в трудную минуту. Когда рядом есть любимый человек.
17_83	Счастье – это когда нет проблем, жизнь без забот, твои близкие радостные и здоровые, и ты нашёл свою гармонию.
18_84	—
19_85	—
20_86	—
21_87	Для меня – чтобы родители перестали считать меня дерьмом, успешно поступить, состояться в карьере и личной жизни.
22_88	Когда всё, что мне надо, у меня есть.
23_89	Для меня счастье это: дом, работа, семья, мои шлюхи (проститутки), винишко, сиги.
24_90	Счастье – это непостоянное состояние человека, ибо если человек будет постоянно счастливым, то вся суть счастья исчезнет. Счастье – это для каждого что-то своё, эти вещи постоянно меняются. Например, в детстве счастьем для ребёнка было получение новой игрушки, а во взрослой жизни, к примеру, покупка машины. Но счастье не всегда что-то материальное – можно быть счастливым, когда ты знаешь, что кто-то тебя любит, когда ты кого-то любишь, когда тебя окружают достойные, близкие люди, когда все здоровы и т.д.
25_91	Счастье – духовное, душевное состояние человека.
26_92	Все в семье здоровы и никогда не ругаются.
27_93	—
28_94	Счастье – это состояние эйфории и душевного спокойствия одновременно. Человек счастлив, если все его потребности (или наиболее приоритетные) удовлетворены.
29_95	—
30_96	Счастье – это когда вы вместе со своей семьёй и родными.
31_97	— быть любимым — идти на работу с радостью — иметь большую семью

32_98	—
33_99	Счастье – это семья, которая любит и принимает тебя таким, какой ты есть, независимо от успехов, благосостояния и ориентации; любимая девушка и приёмный ребёнок, работа мечты и путешествия.
34_100	Я считаю себя счастливым человеком, так как у меня есть друзья, есть семья, есть нормальное здоровье. Никогда не было проблем.
35_101	Понятие счастья для каждого человека разное. Для кого-то это иметь полноценную семью, для кого-то навороченный гаджет. Но для меня счастье – это когда в семье царит гармония, окружающие меня люди всегда приветливы и доброжелательны.
36_102	Счастье – семейное благополучие, физическое здоровье и успешная карьера.
37_103	Счастье невозможно описать. Для каждого оно значит что-то своё. Я думаю, что счастье первым делом состоит из добра. Когда человек совершает хороший поступок, то автоматически становится более счастливым. Счастье в мелочах.
38_104	Счастливый человек занимается в жизни любимым делом.
39_105	Да. Взаимно. Папа, Ковка, мама, Леван.
40_106	Счастье – чувствовать себя хорошо.
41_107	—
42_108	Для меня счастье – это иметь семью, людей, которых любишь ты и которые любят тебя. Семьёй для меня являются не только люди кровного родства. Жизнь счастливого человека полна улыбок, не смотря ни на что.
43_109	Счастье – это когда внутри человека царит душевное спокойствие, когда он добился всего, чего хотел добиться, когда в его жизни и в жизни его родных, близких друзей не происходит ничего катастрофического. Счастливый человек живёт в счастливой семье, имеет свою любимую работу, на которую он ходит с удовольствием, он полностью здоров, с его родными и близкими тоже всё хорошо, он полностью доволен своей жизнью.
44_110	Счастье – это когда ты понимаешь, что счастлив.
45_111	—

Приложение 6. Кодирование высказываний о счастье (по школам и полу)

Категория	Код	Шк1_М	Шк1_Ж	Шк1_М	Шк_Ж
Внутреннее чувство радости, удовлетворенности, удовольствия POSITIVE EMOTIONS*	Внутренне чувство, ощущение, состояние	3	2	1	5
	Радость ENJOYMENT*	2	4	2	4
	Удовольствие PLEASURE*	4	7	1	3
		9	13	4	12
Достижения	Достижения ACCOMPLISHMENTS*	7	10	1	5
	Делать, что нравится «FLOW» of ENGAGEMENT*	3	5	3	5
	Наполненность жизни	1	3	0	0
		11	18	4	10
Состояние гармонии	Гармония POSITIVE EMOTIONS	2	4	2	2
	Согласие с другими RELATIONSHIPS and SOCIAL CONNECTIONS*	1	2	0	0
	Когда на своем месте	1	1	0	0
		4	7	2	2
Семья и близкие люди RELATIONSHIP S and SOCIAL CONNECTIONS *	Семья	6	1	5	12
	Поддержка близких	3	0	2	8
	Любовь, любимый человек	2	6	2	4
		11	7	9	24
Смысл MEANING*	Интерес, ценности (не материальное)	6	4	0	0
Свобода MEANING*	Свобода	1	2	0	0
Здоровье	Здоровье	1	2	3	4
Достаток	Достаток	2	1	0	5
	Итого ответов (пол)	45	54	22	57
	Итого ответов (школа)	99		79	
	Кол-во с ответом	28	25	7	28
	Кол-во без ответа	11	2	8	2
* компонент модели М. Селигмана "PERMA"					