

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра психологии

**АНТОНОВА АНАСТАСИЯ НИКОЛАЕВНА**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ КАК УСЛОВИЕ  
ПОВЫШЕНИЯ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы  
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой  
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.  
29 05 2026

Руководитель  
канд. психол. наук, доцент Дьячук А.А.  
29 05 2026

Обучающийся  
Антонова А.Н.  
29 05 2026

Дата защиты

Оценка

Красноярск, 2026

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В РЕЗУЛЬТАТЕ РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ.....	7
1.1. Понятие и сущность Я-концепции как психологической категории.....	7
1.2. Развитие позитивной Я-концепции в подростковом возрасте.....	17
1.3. Личностные особенности как фактор успешности обучения школьников подросткового возраста.....	26
Выводы по Главе 1.....	33
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ КАК УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧЕНИКОВ 7-го КЛАССА.....	35
2.1. Организация и методы исследования.....	35
2.2. Выявление взаимосвязи успеваемости и показателей Я-концепции учеников 7 класса.....	38
2.3. Разработка и апробация мероприятий, направленных на развитие позитивной Я-концепции обучающихся 7-го класса.....	44
2.4. Оценка изменений успешности обучения и Я-концепции учеников 7-го класса после реализации комплекса мероприятий.....	48
Выводы по Главе 2.....	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	63
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	71

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Подростковый период выступает важным этапом развития личности. В этом возрасте происходят особенно важные изменения в развитии личности, связанные с формированием ее индивидуальности. Ведущий вид деятельности в подростковом возрасте – это активность в установлении межличностных контактов, общении и взаимодействии, которая является основной или наиболее значимой для подростка и которая стимулирует его развитие и рост. Она может проявляться в различных формах, таких, как участие в спортивных мероприятиях, творческих проектах, научных исследованиях, социальных и волонтерских мероприятиях, обучении.

Успешность обучения является одной из центральных психолого-педагогических проблем. Определяя степень эффективности учебной деятельности, она может стать и важнейшим маркером адаптации к учебному процессу, и показателем дальнейшего личностного развития.

Учебная успешность представляет собой качественную оценку результатов учебной деятельности, которая складывается как из объективных показателей (оценка, балл, результативность), так и субъективного отношения (устойчивая высокая самооценка, удовлетворенность собой и своей деятельностью) к этим результатам самого обучающегося.

Успешность проявляется как оптимальное соотношение между ожиданиями личности, окружающих и результатами деятельности. Это определяет множественность критериев успешности в целом и учебной успешности в частности: корректность и точность выполнения учебных задач, готовность отстаивать свою позицию, активное отношение к деятельности, управление временем, время ответа на вопросы, коэффициент правильности ответа.

Учебная успешность зависит от множества факторов: темперамента и свойств нервной системы; характеристик внимания; когнитивного стиля,

познавательной позиции; интеллектуальной гибкости; тревожности; мотивации, самооценки; атрибутивного стиля, коммуникативной компетентности, стиля и технологии обучения. Особая роль среди факторов учебной успешности принадлежит Я-концепции.

Структура учебной деятельности позволяет органично включить в ее содержание психологически управляемый процесс развития у школьника позитивной Я-концепции (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Ю.М. Орлов, Г.К. Селевко и др.) От того, как будет развиваться Я-концепция в подростковом возрасте, во многом зависит вектор ее направления в дальнейшей жизни. Поэтому на этапе основного общего образования необходимо создавать условия, способствующие развитию позитивной Я-концепции.

Существуют специальные программы, направленные на развитие позитивной Я-концепции (Г.Л. Бардиер, И.М. Никольская, О.В. Хухлаева), предназначенные для школьных психологов и проводимые в рамках отдельных занятий. Однако на развитие Я-концепции в гораздо большей степени, чем психологические занятия, влияют особенности его отношений и деятельности в реальном, повседневном учебном процессе. В то же время, специальная работа по развитию позитивной Я-концепции в рамках обычного образовательного процесса в школе, как правило, не проводится. В связи с этим, актуальной становится проблема поиска эффективных способов развития позитивной Я-концепции как условия повышения успешности обучения школьников подросткового возраста.

Цель исследования: рассмотреть роль позитивной Я-концепции в успешности обучения школьников подросткового возраста.

Объект исследования: успешность обучения школьников.

Предмет исследования: позитивная Я-концепция как условие повышения успешности обучения школьников подросткового возраста.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что развитие позитивной Я-концепции будет способствовать повышению успешности обучения школьников.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы в работе решаются следующие задачи:

1. Раскрыть теоретические аспекты повышения успешности подростков в результате развития позитивной Я-концепции.

2. Эмпирическим путем выявить взаимосвязь успеваемости и показателей Я-концепции обучающихся 7-го класса.

3. Реализовать мероприятия, направленные на развитие позитивной Я-концепции обучающихся 7-го класса.

4. Оценить изменения успешности обучения и Я-концепции обучающихся 7-го класса после реализации комплекса мероприятий

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– исследования, в которых рассматривается влияние различных факторов на успешность обучающихся (Н.В. Анисимова, Н.И. Баньковская, М.В. Габдуллина, А.В. Зайцев, Т.В. Климова, И.А. Мамаева, С.А. Сладков);

– исследования, посвященные изучению феномена «Я-концепции» отечественных ученых (А.В. Мудрик, В.А. Кан-Калик, Г.И. Ковалева, А.М. Прихожан, В.В. Столин, Г.А. Цукерман, И.И. Чеснокова) и зарубежных авторов (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон).

Методы исследования:

– теоретические: анализ и обобщение научных источников по проблеме исследования;

– эмпирические: опросные методы (методика «Переживания в учебной деятельности» (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин), «Шкала общей самооффективности» Р. Шварцера, М. Ерусалема, в адаптации В.Г. Ромека), проективный метод (Тест «Кто Я?» М. Кун, Т. Макпартленд в модификации В.В. Лазуриной), анализ результатов академической успеваемости.

Методы обработки данных: качественный, количественный анализ. Для выявления взаимосвязи между психологическими характеристиками (самоэффективность, компоненты Я-концепции, переживания в учебной деятельности) и академической успеваемостью использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Для оценки статистической значимости изменений показателей до и после проведения комплекса мероприятий (в экспериментальной и контрольной группах) применялся критерий Вилкоксона.

База исследования: общеобразовательная школа Тайшетского района Иркутской области. Выборку составили обучающиеся 7-х классов в количестве 32 человек. Возраст обучающихся – 13–14 лет.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений. Такая структура работы обеспечивает логическую последовательность изложения материала и позволяет глубоко раскрыть проблему развития позитивной Я-концепции как условия повышения успешности обучения школьников.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В РЕЗУЛЬТАТЕ РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ

## 1.1. Понятие и сущность Я-концепции как психологической категории

Я-концепция как психологическая категория рассматривается в различных научных направлениях: психоанализ, гуманистическая, когнитивная, интроспективная, бихевиористская, функциональная, интеракционистская, трансперсональная, гештальт-психология и других. Все они предлагают свои взгляды на природу Я-концепции.

Каждый подход выделяет собственную область анализа, по-своему трактует содержание этого феномена, его структурную и функциональную организацию, а также рефлексивные механизмы, через которые складывается и изменяется личностное «Я». В психоанализе, а также в персоналистической и экзистенциальной психологии основное внимание уделяется вопросам идентичности и Эго. В классической психологии сознания в центре рассмотрения находится образ самого себя как составная часть самоосознания.

Формирование научных взглядов на Я-концепцию во многом опиралось на труды психологов, разрабатывавших положения интеракционизма. Среди них У. Джеймс, Ч. Кули, Дж. Мид и другие исследователи.

У. Джеймс впервые выделил два неразрывно связанных аспекта целостного «Я»: с одной стороны, переживающее и рефлексирующее «Я» (как процесс осознания), а с другой – «Я» как объект познания, то есть то, что становится содержанием сознания. В составе этого объектного «Я» он различал духовную, материальную, социальную и физическую составляющие. У. Джеймсу принадлежит одна из первых и наиболее содержательных концепций личностного «Я», рассмотренного через призму самопознания. Кроме того, его идея о двойственной природе интегрального

«Я», а также о том, что «Я» может быть описательным, оценочным и эмоциональным, во многом предопределила последующее формирование представлений о Я-концепции [28].

Чарльз Кули и Джордж Мид, развивая идеи символического интеракционизма, исходили из следующих положений, касающихся Я-концепции: люди действуют в окружающей среде, опираясь на те смыслы, которыми они наделяют её объекты и явления; эти смыслы возникают и формируются в процессе социального взаимодействия; культурно обусловленные значения могут меняться под влиянием индивидуального восприятия в ходе такого взаимодействия; человек, кроме того, склонен выстраивать самооценку на основе того, как, с его точки зрения, другие люди его воспринимают и оценивают [30].

Чарльз Кули разработал концепцию «зеркального Я», в рамках которой обосновал, что формирование Я-концепции во многом определяется тем, как сам человек представляет себе отношение к нему со стороны окружающих и их оценки.

Ключевым ориентиром для формирования Я-концепции выступает образ «Я другого человека», то есть то, как индивид представляет себе мнение окружающих о себе. Как утверждал Дж. Мид, совокупная оценка, которую человек, по его восприятию, получает от других людей, превращается в усвоенные им смыслы и ценности. В итоге он начинает воспринимать себя сквозь призму тех качеств и оценок, которые, как ему кажется, приписываются ему окружающими. Именно это и составляет суть его личностного, целостного «Я» [35].

Ч. Кули и Дж. Мид утверждали, что решающее значение в становлении Я-концепции человека принадлежит социальным взаимодействиям.

Работы У. Джеймса, Ч. Кули, Дж. Мида и других сторонников интеракционистского подхода заложили основу для формирования психологических взглядов на рефлексивное «Я» человека, которое отличается многосоставным устройством и складывается под воздействием

социальных контактов. Сама Я-концепция стала восприниматься как действенное начало, ключевой элемент при осмыслении жизненного опыта, способствующий поддержанию внутренней гармонии личности, задающий характер восприятия происходящего и служащий основой для ожиданий.

В зарубежной психологии углублению взглядов на рефлексивное «Я» способствовали работы в области когнитивной психологии, посвященные изучению познавательных процессов и, в частности, мышления человека. Среди исследователей, внесших вклад в это направление, следует назвать таких ученых, как Ж. Пиаже, Д. Бем, П. Дорнер, Д. Дьюи и другие.

Особую значимость представляют труды Ж. Пиаже, который понимал рефлексивное мышление как процесс, опирающийся на усвоение субъектом логических законов. Такое мышление позволяет осознать действие, восстановить его схему и перевести в форму понятия. Согласно Ж. Пиаже, способность к рефлексивному постижению объекта возникает только на этапе формальных операций, а механизм этого осознания неразрывно связан с логико-математическими абстракциями [46].

В современной зарубежной психологии большое внимание уделяется изучению когнитивной составляющей рефлексии. Кроме того, представления о рефлексивном «Я» развивались и в рамках психодинамического подхода, в работах З. Фрейда, А. Адлера, К.Г. Юнга и других исследователей.

А. Адлер полагал, что «Я» занимает центральное место в общей жизненной стратегии человека и в формировании его жизненного уклада. При этом творческое «Я» он трактовал как «индивидуализированную систему, способную изменять траекторию развития личности и наделять её существование смыслом» [2, с. 71].

К. Г. Юнг трактовал самость не просто как центральную инстанцию, а как некую целостность, которая объемлет и сознательную, и бессознательную сферы психики. По его убеждению, задача самости заключается в том, чтобы гармонизировать и направлять взаимодействие Эго (Я), Персоны, Тени, Анимы (или Анимуса), а также весь жизненный путь

человека, ориентируясь на цели, которые ещё не были им осмыслены и не воплощены в опыте [67].

В рамках психодинамического подхода, где бессознательное трактуется как источник побуждений, сложились представления о Я-концепции, структурно объединяющей как сознательные, так и бессознательные компоненты, причем они находятся между собой в сложной взаимосвязи.

В русле психоаналитической традиции подход Э. Эриксона развивался в рамках эго-психологии. Э. Эриксон полагал, что главной чертой образа «Я» выступает динамичность представлений личности о самой себе, неразрывно связанная с непрерывным углублением самосознания и самопознания. Именно поэтому он скептически относился к таким терминам, как «самоконцептуализация», «самооценка» и «образ Я», считая их недостаточно подвижными, фиксированными [66].

В рамках теории психосоциального развития значительное место отводится вопросам становления самосознания и переживания личностной идентичности на различных возрастных этапах. Фриц Перлз, в свою очередь, трактует рефлекссию как механизм, благодаря которому человек оказывается в позиции исследователя по отношению к собственным действиям. Он различал рефлекссию, направленную на уже совершённое действие (ретрофлекссию), и рефлекссию, осуществляемую непосредственно в процессе действия. Именно последняя, по его мнению, играет особую роль в самопознании личности [43].

В работах Э. Берна развитие рефлексии рассматривается сквозь призму транзакционного анализа коммуникации, который включает в себя не только внешний, но и внутренний диалог. Согласно такому подходу, рефлексивные проявления личности и структура ее эго-состояний строятся на внутреннем диалоге, протекающем в сознании между состояниями Родителя, Взрослого и Ребенка. Этот диалог одновременно выражает самоанализ человека (рефлексию своего «Я») и его восприятие собеседника в ходе общения [9].

Представитель трансперсональной психологии К. Уилбер предлагает несколько вариантов решения вопроса о том, где пролегает граница между «Я» и «не-Я»:

- уровень «маски», представляющий собой наиболее узкую область Я, ограниченную лишь той частью собственного сознания, которую человек демонстрирует окружающим;

- уровень эго, граница которого проходит между сознанием и телом, при этом возникает напряжение между духовным и телесным началами;

- уровень целостного организма, рубеж которого проходит между телом и внешним миром, душа и тело находятся в гармонии и единстве, однако они противопоставлены миру;

- уровень отождествления себя со Вселенной: пространство Я расширяется до бесконечности [58].

Феноменологический подход К. Роджерса строится на следующих исходных допущениях:

- поступки человека определяются его индивидуальным восприятием, которое преломляется в феноменальном поле сознания, где центральное место занимает Я-концепция;

- Я-концепция выступает одновременно и как образ себя, и как внутренняя сущность личности, при этом она ориентирована на ценности, имеющие культурное происхождение;

- данная концепция отличается относительной устойчивостью и предопределяет достаточно стабильные паттерны поведения;

- когда опыт индивида вступает в противоречие с его Я-концепцией, возникающее рассогласование сглаживается с помощью психологических защитных механизмов;

- формирование Я-концепции происходит в процессе взаимодействия человека со средой, в первую очередь – социальной;

- Я-концепция представляет собой систему самовосприятий и служит важнейшим фактором, определяющим реакции индивида на социальное

окружение, а также влияющим на то, какие смыслы придаются этому окружению;

– дезадаптивное поведение возникает как следствие попыток уберечь сложившуюся Я-концепцию от встречи с таким опытом, который ей противоречит;

– основным движущим мотивом каждого человека является стремление к самоактуализации [49].

Р. Бернс указывает, что в психологической науке Я-концепция трактуется в нескольких аспектах:

– как сложное структурированное образование, присутствующее в сознании человека;

– как самостоятельная фигура или фон, включающий в себя само «Я», те отношения, в которые это «Я» может вступать, а также ценности, связанные с воспринимаемыми качествами и отношениями «Я» в прошлом, настоящем и будущем;

– как совокупность представлений личности о самой себе, соединённая с их оценкой [10].

Согласно Р. Бернсу, Я-концепция проявляется в нескольких модальностях: «реальное Я», «идеальное Я» и «зеркальное Я», каждая из которых включает физическую, социальную, интеллектуальную и эмоциональную составляющие [10].

В российской психологической традиции фундамент для исследования Я-концепции как результата самосознания был заложен в работах И.С. Кона [27] и В.В. Столина [56]. Высказанные ими критические замечания впоследствии стали импульсом для проведения новых научных изысканий.

Обзор научной литературы свидетельствует о том, что многие исследователи (И.С. Кон, К. Роджерс, В.В. Столин) употребляют термины «Я-концепция» и «образ Я» как взаимозаменяемые. В то же время другие авторы (Р. Бернс, Л.В. Бороздина, Р.М. Грановская) проводят между ними смысловые различия.

Образ «Я» представляет собой один из компонентов Я-концепции и проявляется через такие стороны, как чувство собственного достоинства, способность управлять собой, внутренняя согласованность, понимание самого себя, стремление к самоутверждению, познание себя (или внутренняя близость к себе), самовнушение, ожидание позитивной оценки со стороны окружающих, а также предрасположенность к самообвинению.

При всем сходстве между самосознанием (понимаемым как Я-концепция) и самоотношением (выступающим в виде образа Я), эти два явления всё же необходимо дифференцировать. Однако, проводя такое различие на понятийном уровне, не следует упускать из виду, что в психологической реальности они существуют в неразрывном единстве.

С.Л. Рубинштейн, исследуя структуру человеческого «Я», пришел к выводу, что оно включает три составляющие. Во-первых, это тело, которым человек постепенно овладевает, причём органы становятся для него первыми инструментами воздействия на окружающий мир. Во-вторых, это внешний облик, в котором, по словам ученого, отражается склад жизни и стиль деятельности. И в-третьих, это психическая сфера, к которой относятся способности, черты характера, особенности темперамента, то есть те свойства личности, которые обуславливают ее поведение и придают ему неповторимое своеобразие [51].

И.С. Кон утверждал, что структура «Я» не является произвольным набором элементов, а представляет собой упорядоченную систему, объединяющую познавательные, эмоциональные и поведенческие характеристики. Именно он впервые вводит термин «экзистенциальное Я», который, согласно авторскому замыслу, входит в структурную модель самости и выполняет функцию регулирующего и организующего начала индивидуального существования [27].

Согласно А.Г. Маклакову, Я-концепция – это относительно устойчивая, в определенной степени осознанная и воспринимаемая человеком как уникальная сфера его представлений о самом себе. Через эту

сферу индивид выстраивает свои связи с окружающим миром и формирует собственное отношение к себе [34].

А.А. Бодалев в структуре образа «Я» выделяет два компонента: систему самоидентичности и дифференцирующее начало. Первый компонент включает знания о тех общих чертах и свойствах, которые роднят человека с другими людьми. Второй компонент сопоставляет «Я» личности с окружающими, благодаря чему возникает чувство собственной уникальности и неповторимости [12].

Эволюция представлений о Я-концепции идет по пути все более углубленного и детального анализа различных аспектов «Я» (Т.В. Архиреева, И.А. Шаповал, Е.С. Фоминых). В силу многоаспектности феномена Я-концепции актуальной становится проблема ее отчетливости, которая трактуется как мера внутренней согласованности и стабильности структуры Я-концепции (В.В. Вдовенко, Е.Б. Старовойтенко, С.А. Щебетенко).

И.А. Шаповал и Е.С. Фоминых в контексте психологии личности рассматривают внутренние и внешние рубежи личности как ту область, где формируется Я-концепция. Эти границы, по их мнению, непрерывно перестраиваются в ходе жизнедеятельности человека в современных условиях [61].

Авторы трактуют Я-концепцию как осознаваемую сторону «Я», которая объединяет представления о себе и отдельные субличности человека в единое, лишённое внутренних противоречий множество. При этом подчёркивается, что глобальная Я-концепция охватывает множество различных измерений, и чем больше в личности сочетается «Я» и «не-Я», тем многограннее становится человек. Однако конфликты, возникающие между разными гранями «Я», могут вести к нарушению целостности и распаду личности [61].

Таким образом, работы И.А. Шаповал и Е.С. Фоминых выявляют проблему множественности «Я» в структуре личности и обращают внимание

на возможные риски для её развития, обусловленные разнообразием составляющих Я-концепции внутри одного человека.

Разработанная А.С. Шаровым авторская концепция Я-концепции предлагает ответы на ряд ключевых вопросов психологии личности. С точки зрения этого автора, Я-концепция представляет собой механизм «собирания» себя, некий центр, относительно которого выстраивается весь поток переживаний человека и его жизнь в целом. Данная структура служит для ценностно-смысловой организации жизненного пространства и определяет связи и отношения личности [64].

В научном направлении, возглавляемом В.С. Агаповым, в ходе исследования процессов формирования Я-концепции у руководителей была применена системно-субъектная парадигма. В рамках этой парадигмы Я-концепция рассматривается как целостное системное личностно-смысловое образование, которое охватывает основные жизненные отношения человека и способы их осуществления [1].

Л.В. Борозина предложила разграничивать понятия «самооценка» и «самоотношение». По мнению автора, то, какие чувства человек испытывает по отношению к самому себе, далеко не всегда напрямую зависит от того, насколько положительно он себя оценивает [13].

В исследовании Т.В. Архиреевой уточняется состав Я-концепции в части поведенческой составляющей. В отличие от Р. Бернса, выделявшего поведенческий компонент, Т.В. Архиреева предлагает включить в структуру Я-концепции мотивационный компонент. Развитие Я-концепции, согласно автору, подчиняется общим законам эволюции систем, а именно, закону дифференциации и закону интеграции. Опираясь на представления В.В. Столина об уровне организации самосознания, Т.В. Архиреева разработала структурно-системную модель Я-концепции, а также выделила основные линии её развития в ходе онтогенеза [5].

Исследования Я-концепции неразрывно связаны с пониманием того, как происходит взросление человека в условиях современной России (работы

О.А. Карабановой, С.В. Молчанова, К.Н. Поливановой, А.М. Прихожан, В.С. Собкина, Н.Н. Толстых, Н.Е. Харламенковой).

Подводя итог изложенному, можно констатировать, что Я-концепция выступает предметом изучения в рамках множества психологических школ и подходов. В этих исследованиях она раскрывается как:

- сложившаяся в сознании человека система представлений, образов и оценок, касающихся его самого, включающая оценочные суждения о себе, представления о том, каким его видят другие, каким он хотел бы стать и как, по его мнению, ему следует себя вести;

- совокупность установок, обращенных на собственную личность;

- когнитивная составляющая – совокупность представлений индивида о самом себе;

- способы самовосприятия, формирующие образ «Я»;

- эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты;

- интерпретация личного опыта и система ожиданий;

- механизм поддержания внутреннего соответствия между представлениями о себе и реальной жизненной ситуацией.

Многообразие существующих точек зрения и научных подходов к трактовке «Я-концепции» свидетельствует о ее сложности и многогранности, но в то же время – о ее структурной организованности и определённой целостности. Кроме того, можно утверждать, что становление личности, её активность и поведение в значительной мере испытывают на себе влияние «Я-концепции».

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Обзор научной литературы свидетельствует о том, что изучение Я-концепции в психологии опирается на несколько научных подходов, сложившихся в рамках различных направлений (интеракционизма, функционализма, когнитивной психологии, гуманистической психологии, онтопсихологии и др.). Множество теоретических позиций, с одной стороны, позволяет осветить разные грани, элементы и категории этого феномена, но с

другой — затрудняет его исследование, поскольку ни в отечественных, ни в зарубежных источниках не существует единого общепринятого определения Я-концепции.

Наиболее признанной в психологии считается структура Я-концепции, предложенная Р. Бернсом. Он трактует Я-концепцию как совокупность представлений человека о себе, неразрывно связанную с их субъективной оценкой, и включает в неё три составные части: когнитивную (образ «Я»), эмоциональную (самооценка как отношение к этому образу) и поведенческую (согласно которой поведение и истолкование опыта опосредованы Я-концепцией).

## **1.2. Развитие позитивной Я-концепции в подростковом возрасте**

Подростковый этап развития остаётся в психологии одним из самых дискуссионных: исследователи расходятся во мнениях относительно его временных рамок, вопроса о том, является ли этот период стабильным или кризисным, а также относительно ведущей деятельности и ключевых новообразований возраста. Границы подросткового периода часто определяют весьма широко: от 10–11 до 18–19 лет, а в некоторых периодизациях верхняя граница может быть установлена ещё выше. В настоящем исследовании за основу взята периодизация Д.Б. Эльконина, в которой выделяются младший подростковый возраст (10–13 лет) и старший подростковый возраст (13–15 лет) [65].

Л.С. Выготский выделял в процессе развития целостные периоды, каждый из которых включает несколько фаз. К ним относятся: сензитивная фаза — начальный этап периода, наиболее благоприятный для формирования психических свойств и процессов; литическая фаза — середина периода, отличающаяся постепенными качественными сдвигами и плавными, зачастую малозаметными внутренними изменениями индивида; и критическая фаза — завершающая часть периода, когда происходят резкие,

скачкообразные психические преобразования [16]. В настоящей работе рассматривается литический период подросткового возраста.

На ранних этапах изучения подростковый возраст часто характеризовали как кризисный из-за ярко выраженных физических и психофизиологических сдвигов. Так, С. Холл назвал этот этап «бурей и натиском». Однако, начиная с трудов Л.С. Выготского, подростковый период в целом принято считать стабильным, тогда как кризисным оказывается именно переход к нему, так называемый «кризис 13 лет» (по Л.С. Выготскому) или «кризис 11 лет» (по Д.Б.Эльконину) [65].

К.Н. Поливанова предлагает теоретически именовать данный этап «предподростковым кризисом», однако указывает, что на практике он может затягиваться, а в ряде случаев и весь подростковый возраст проходит в кризисной форме [47, с. 12].

Д.Б. Эльконин указывал, что в период подросткового кризиса происходит решение целого ряда возрастных задач. К числу новообразований этого кризиса относят: переход к формально-логическим операциям, становление понятийного мышления, возникновение рефлексии, выход на более высокий уровень произвольной саморегуляции, трансформацию интересов и побудительных мотивов, появление критичности в самооценке, расширение временной перспективы. Центральным новообразованием кризиса признаётся возникновение чувства взрослости – оно связано с переживанием себя в новой социальной роли и стремлением к тому, чтобы окружающие относились к подростку как ко взрослому [65].

Переживание собственной взрослости неразрывно связано с трансформацией Я-концепции подростка и построением нового чувства идентичности. Сама Я-концепция выступает, по сути, стержнем личности, который обеспечивает её целостность, осмысление жизненного опыта и прокладывание индивидуального жизненного маршрута. Поэтому, считает

О.Б. Дутчина, изучение Я-концепции приобретает особую значимость при исследовании процессов взросления в подростковом возрасте [19].

Хотя отдельные составляющие Я-концепции возникают у человека значительно раньше, её окончательное становление приходится именно на возрастной промежуток от 12 до 15 лет. Именно в этот период формируется осознанное представление о самом себе и складывается собственная Я-концепция, которая в дальнейшем начинает определять поведение и полностью управлять им [4].

Подростковый возраст по праву считается одним из наиболее сложных этапов в становлении личности. У каждого человека этот период протекает сугубо индивидуально и может существенно расходиться с общепринятыми нормами и представлениями. Именно на данном возрастном этапе происходит активное развитие самосознания и складывание феномена «Я-концепции». Поскольку в это время наблюдаются значительные изменения и усложнение внутренней структуры собственного «Я», трансформация представлений о себе, обособление различных сторон самооценки [3].

К началу подросткового этапа большинство детей совершают различные действия при участии родителей, иначе говоря, ключевые жизненные решения за ребёнка принимают взрослые, которые и несут за него ответственность.

С началом подросткового возраста одни дети по-прежнему всецело полагаются на мнение родителей (или опекунов), тогда как другие постепенно отдаляются от него. Именно поэтому с течением времени все большее значение для развития и оформления Я-концепции у подростков приобретает их социальное окружение: в школе и вне ее (в первую очередь друзья), а не члены семьи. Семейный институт перестает быть для ребенка объектом для подражания, поскольку у каждого подростка процесс становления и раскрытия собственного «Я» протекает индивидуально [63].

Современные исследования (например, работа А.А. Жданова) выявляют несогласованность в развитии различных составляющих Я-концепции у подростков: когнитивной (образ «Я»), эмоциональной (самооценка, соотношение реального «Я» и уровня притязаний, идеальное «Я») и поведенческой (уровень субъективного контроля). Наряду со сказанным, обнаруживаются различия в Я-концепции, связанные с гендером подростков [20].

Сам феномен «Я-концепции» лежит в основе становления самооценки и собственного восприятия человеком самого себя. Позитивно и адекватно сформированная «Я-концепция» выступает ключевым условием для индивидуального развития, которое в конечном счёте приводит человека к самореализации в жизни. Позитивная Я-концепция подростка – концепция, в иерархии которой важное место занимает экзистенциальная составляющая, выражающаяся в смысло-жизненных ориентациях и в рефлексивном отношении к собственной жизни [28].

На базе теоретического анализа, проведенного Т.А. Поповой, была построена «модель положительной Я-концепции подростка», включающая в себя два уровня (рисунок 1).

ненных планов — 4.

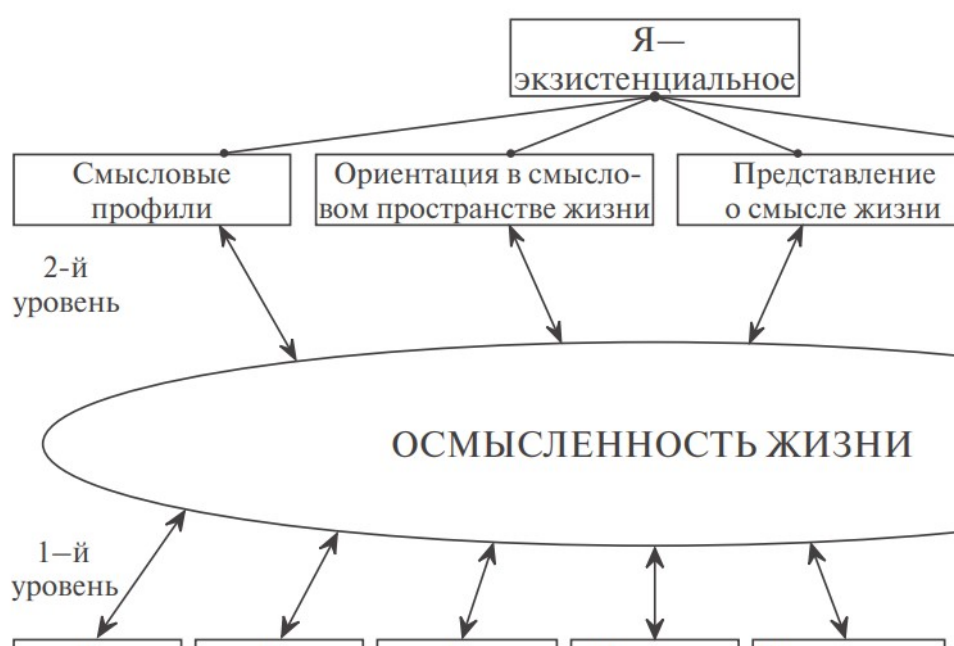


Рис. 1. Модель положительной Я-концепции подростка (по Т.А. Поповой) [48]

На основе теоретического анализа, выполненного Т.А. Поповой, была предложена «модель положительной Я-концепции подростка», состоящая из двух уровней. Первый уровень образуют базовые составляющие Я-концепции:

– физическое «Я», включающее представления о собственной внешности, состоянии здоровья, физической привлекательности;

– умственное «Я», в которое входят представления о своих интеллектуальных возможностях;

– эмоциональное «Я», в состав которого входят представления о характере эмоционально-чувственных переживаний, особенностях темперамента;

– социальное «Я», аккумулирующее представления о принадлежности к определённой социальной группе, о своих коммуникативных способностях;

– самооценка как обобщенное представление подростка о собственной личности;

– когнитивная составляющая, т.е. интерес к познанию окружающего мира и самого себя;

– поведенческая составляющая, включающее представления о том, как подросток реализует себя в конкретных видах деятельности [55].

Некоторые элементы первого уровня, обретая экзистенциальное качество, переходят во второй уровень сформированности Я-концепции подростка. К нему относятся: лично значимые для подростка смысловые профили, представления о собственном жизненном предназначении, постепенно складывающаяся способность воспринимать собственную жизнь как единое смысловое поле, а также стремление выстраивать и воплощать свои жизненные планы. Формирующееся на этой основе экзистенциальное «Я» (общим эмпирическим индикатором которого выступает осмысленность жизни) с возрастом начинает оказывать всё более заметное влияние на общий ход становления Я-концепции подростка [38].

Я-концепция в дальнейшем направляет (осознанно или неосознанно) выстраивание поведения молодого человека. Она во многом определяет то, как подросток адаптируется в социальной среде, и служит регулятором его поступков и активности.

Как отмечает Т.А. Попова, наличие у подростка позитивной Я-концепции и чувства собственного достоинства выступает необходимым условием для его благополучного развития и успешной социальной адаптации. В свою очередь, негативная Я-концепция и сниженное самоуважение, однажды возникнув, могут приводить к нарушениям социальной адаптации (дезадаптации) [48].

Следовательно, целенаправленная работа над формированием положительной Я-концепции приобретает особую значимость именно на данном возрастном этапе.

Рассмотрим механизмы и условия развития позитивной Я-концепции в подростковом возрасте.

Механизмами развития позитивной Я-концепции в подростковом возрасте выступают самопознание и рефлексия: «Подросток начинает активно анализировать свой внутренний мир, переживания, качества и поступки, стремится понять себя, свои возможности и уникальность. Возникает интерес к собственному «я», происходит постепенное усложнение и углубление самопознания» [14, с. 24].

Позитивная Я-концепция подростка получает развитие под влиянием социального сравнения. Подросток сопоставляет себя с другими – взрослыми и сверстниками, ищет критерии для оценки. Это помогает вырабатывать собственные критерии самооценивания. Механизмами развития позитивной Я-концепции в подростковом возрасте выступают идентификация и самопредъявление: «Подросток идентифицируется с определенными образцами поведения, учится представлять себя в разных ситуациях, что влияет на формирование образа «Я» [60].

Позитивная Я-концепция подростка получает развитие под влиянием самооценивания и смысловой интеграции. Происходит переход от внешних оценок к самостоятельной самооценке, формируется представление о «идеальном Я»: «Позитивное самовосприятие и адекватный уровень притязаний в сочетании с незначительным расхождением идеального и реального образов Я, являются необходимым элементом самоконтроля, мотивационной направленности на достижение собственных идеалов, признаком психологической зрелости и отражается на социальной и профессиональной сферах жизни» [50, с. 189].

Особую роль в развитии позитивной Я-концепции в подростковом возрасте играет интериоризация. Социальные нормы и ценности усваиваются на внутреннем уровне, становясь частью самовосприятия.

Позитивная Я-концепция подростка получает развитие под влиянием определенных условий.

Одним из важных условий развития позитивной Я-концепции в подростковом возрасте является принятие себя и адекватная самооценка. Важно, чтобы подросток принимал себя, имел реалистичное представление о своих возможностях, был уверен в себе и не испытывал чувства вины.

Для становления позитивной Я-концепции в подростковом возрасте необходимо такое условие, как психологически комфортная среда. Она предполагает создание обстановки, которая способствует личностному росту, в частности, включает поддержку, доброжелательное общение с родителями, учителями и сверстниками [44].

Важным условием для формирования позитивной Я-концепции в подростковом возрасте является вовлечённость в различные формы активности. Так, участие подростка в разного рода занятиях (учебных, творческих, общественных) способствует росту самооценки и становлению положительной Я-концепции.

Для развития позитивной Я-концепции в подростковом возрасте важно такое условие, как субъект–субъектные взаимоотношения. Подросток

должен взаимодействовать с окружением на основе партнерства, а не доминирования или зависимости [40].

В подростковом возрасте формируется представление об идеальном «Я». Знакомство с социальным устройством порождает стремление занять определенное положение в обществе и соответствовать выбранным для подражания образам. Из-за юношеского максимализма идеальное «Я» в этот период может не совпадать с тем, каким его воспримет уже взрослый человек, оно пока еще неустойчиво и подвижно.

С течением времени вырабатывается более стабильное отношение к своему идеальному «Я», хотя оно тоже может меняться по мере накопления жизненного опыта. То, насколько это идеальное «Я» ориентировано на социально одобряемые ценности, зависит в том числе от референтной группы и во многом определяет цели и жизненную направленность подростка [36].

Развитию позитивной Я-концепции в подростковом возрасте способствует такое условие, как формирование потребностей в самовыражении, самовоспитании и положительной самооценке. Это стимулирует личностный рост и саморазвитие.

Безусловно, развитие позитивной Я-концепции в подростковом возрасте немислимо без успешной социальной адаптации в окружающем социуме. В этом возрасте особую роль начинает играть «зеркальное Я». То, как подростка воспринимают окружающие, служит для него сигналом о том, насколько успешно протекает процесс идентификации. Если же собственная идентификация не получила в подростковый период должного развития и личность вынуждена опираться на внешние ориентиры, она попадает в зависимость от чужих оценок, вследствие чего легче поддается внешнему влиянию и становится более внушаемой [29].

Для развития позитивной Я-концепции в подростковом возрасте применяются различные методы и формы работы. К ним относятся:

– социально-психологические тренинги, то есть групповая работа, направленная на формирование личностных качеств, коммуникативных умений и навыков, развитие самосознания и способности к саморазвитию;

– арт-терапевтические техники, которые позволяют бережно взаимодействовать с психологическими защитами, осознавать глубинные проблемы на символическом уровне и выражать эмоции посредством творчества;

– программы развития положительного самоотношения, включающие диагностику, коррекцию, моделирование различных ситуаций, а также учёт возрастных и индивидуальных особенностей;

– психолого-педагогическое сопровождение, нацеленное на выработку у подростка системы реалистичных представлений о себе, формирование устойчивой позитивной самооценки и адаптивных моделей поведения [26].

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Главным новообразованием подросткового этапа признаётся возникновение чувства взрослости. Оно связано с переживанием себя в новой социальной роли и стремлением к тому, чтобы окружающие воспринимали подростка именно как взрослого человека. В свою очередь, чувство взрослости непосредственно связано с трансформацией Я-концепции подростка и с построением новой идентичности. Обязательным условием благополучного личностного развития и успешной социальной адаптации в подростковом возрасте выступает именно наличие у подростка позитивной Я-концепции.

Механизмами развития позитивной Я-концепции в подростковом возрасте выступают: самопознание и рефлексия, социальное сравнение, идентификация и самопредъявление, самооценивание и смысловая интеграция, интериоризация. Условиями развития позитивной Я-концепции в подростковом возрасте являются: принятие себя и адекватная самооценка, психологически благоприятная среда, включенность в разные виды деятельности, субъект-субъектные взаимоотношения, формирование

потребностей в самовыражении, самовоспитании и положительной самооценке, успешная социальная адаптация. Важно учитывать, что развитие позитивной Я-концепции – это не разовое мероприятие, а постоянный процесс, требующий внимания к эмоциональному состоянию подростка, его способностям и потребностям.

### **1.3. Личностные особенности как фактор успешности обучения школьников подросткового возраста**

Подростки значительную часть времени находятся в школе. Учебная деятельность представляет собой сложно организованный процесс, в ходе которого личность учащегося изменяется благодаря реализации его интеллектуального и личностного потенциала. Одним из индикаторов этих изменений выступает успешность в образовательной среде [25].

Проблема успешности в обучении занимает одно из центральных мест в психолого-педагогической науке. В настоящее время круг вопросов, связанных с этой темой, охватывает весьма широкий спектр исследований. В них рассматриваются критерии оценки учебных достижений, педагогические показатели формирования успешности, особенности профессиональной деятельности учителя, создающего условия для успешного учения, а также технологии, способствующие её развитию, и тому подобное.

Успешность деятельности рассматривается с позиции двух подходов: психологического и педагогического.

При обсуждении успешности обучения сторонники психологического подхода (С.Л. Рубинштейн, Л.Н. Белопольская, Е.А. Никитина и другие) обращают внимание на эмоциональное состояние ученика, в котором выражается его отношение как к самому процессу учения, так и к его результатам.

О.В. Бирина определяет успешность следующим образом: «Успешность – это интегральная оценка эффективности результата

собственной деятельности, получившая признание со стороны окружающих, вызывающая у человека (субъекта деятельности) такое эмоциональное состояние, которое выражает его личное позитивное отношение к деятельности, позволяющее ему ощущать собственную удовлетворенность. То есть, деятельность можно считать успешной, когда ее результат соответствует цели или превосходит ее. Это вызывает положительную эмоциональную реакцию, выражающуюся в чувстве удовлетворенности собственной деятельностью» [11, с. 42].

С точки зрения педагогического направления (работы Г.Д. Кирилловой, Ю.К. Бабанского, Г.И. Щукиной и др.) успешность учебной деятельности трактуется как мера эффективности и результативности процесса обучения.

Ю.К. Бабанский предложил следующее определение: «оценка успешности – это определение степени усвоения компетенций в соответствии с требованиями, которые предъявляют образовательными программами» [6, с. 19].

Учебную успешность принято рассматривать с двух позиций. С внешней стороны – это объективно наблюдаемое явление, напрямую связанное с академической успеваемостью и оцениваемое через систему балльных, качественных, уровневых и рейтинговых показателей. С внутренней стороны здесь в качестве значимых составляющих учебной успешности выделяют такие параметры, как способность ставить и достигать цели, учебно-познавательную мотивацию, умение регулировать собственные действия и познавательную активность.

В общем смысле учебную успешность можно определить как качественную оценку итогов учебной деятельности, которая формируется на основе двух групп факторов. С одной стороны, объективных измерителей (отметки, баллы, продуктивность), с другой стороны – субъективного отношения самого учащегося к достигнутым результатам (устойчивая адекватная самооценка, переживание удовлетворённости собой и своей деятельностью) [22].

Успешность представляет собой оптимальное соотношение между ожиданиями личности, окружающих людей и реальными результатами деятельности. Этим обусловлена множественность критериев успешности в целом и учебной успешности в частности. К числу таких критериев относятся: правильность и точность решения когнитивно-логических задач, готовность отстаивать собственную позицию, активное отношение к деятельности, умение вести записи, тайм-менеджмент, время, затрачиваемое на ответы, коэффициент правильности ответов, показатель уверенности в принимаемых решениях и другие.

Как отмечает Ю.К. Бабанский, «школьная успешность характеризуется умением обучающегося достигать наибольших результатов с наименьшими энергетическими затратами. Это комплексная характеристика, позволяющая ребенку ставить цели, прилагать усилия к ее достижению, преодолевать трудности, устанавливать адекватную позитивную коммуникацию с окружающими, испытывать чувство радости, удовлетворения, уверенности в собственных силах» [6, с. 25].

Уровень учебной успешности обусловлен действием целого ряда факторов как субъективного, так и объективного порядка. Среди них особенности мыслительных процессов, характеристики внимания, тип темперамента и свойства нервной системы, когнитивный стиль, познавательная позиция, интеллектуальная гибкость, уровень тревожности, мотивационная сфера, самооценка, стиль объяснения причин событий (атрибутивный стиль), Я-концепция, коммуникативная компетентность, а также используемый стиль преподавания и технологии обучения, и другие.

В свою очередь, успешность в учебе сопряжена с познавательной активностью, самооценкой и уровнем тревожности. Оценка, лежащая в основе академической успеваемости, определяется тем, насколько обучающийся заинтересован в получении знаний, насколько адекватно он себя оценивает и в какой степени переживает по поводу школьного учебного процесса [7].

Уровень учебной мотивации непосредственно связан с жизнестойкостью и вовлеченностью личности. Иными словами, способность сохранять активность, не бояться неудач и действовать, несмотря на трудности, тесно сопряжена с познавательной мотивацией учения. Более того, такая жизненная активность сопровождается высокой степенью заинтересованности, в том числе в получении новых знаний.

Уровень учебной мотивации непосредственно связан с вовлеченностью. Переживание радости от собственной деятельности, активность и проявление интереса, выступая как составляющие жизнестойкости, способствуют росту школьной мотивации. В свою очередь, сформированная школьная мотивация побуждает человека быть деятельным и любознательным в самых разных сферах [52].

То, как обучающиеся относятся к своим способностям (их склад ума), имеет решающее значение для мотивации и учебных успехов. Школьники, убежденные в том, что интеллект поддается развитию (ориентация на рост), достигают более высоких академических результатов по сравнению с теми, кто полагает свой интеллект неизменным (установка на данность).

Обучающиеся, нацеленные на расширение своего интеллектуального потенциала, отличаются готовностью к самосовершенствованию. Они с энтузиазмом берутся за преодоление препятствий и решение сложных задач, стремятся к получению знаний, а не только к высоким отметкам. Вторая группа школьников (те, кто не ориентирован на развитие) дорожит легкостью достижения успеха; для них свойственны желание превосходить других и стремление избегать неудач.

Обнаруживается взаимосвязь познавательной активности (как одной из составляющих учебной мотивации), успешности в обучении и самооценки со всеми компонентами жизнестойкости: вовлеченностью, контролем, готовностью к риску и общей жизнестойкостью.

Можно утверждать, что интерес к знаниям и к самому учебному процессу, успешность в учёбе и адекватная самооценка школьников

одновременно определяют и сами определяются развитием всех составляющих жизнестойкости: формированием умения получать удовольствие от собственной деятельности, готовности к жизненной активности и самостоятельности, способности независимо выбирать свой путь и влиять на происходящее, а также уверенности в том, что всё вокруг способствует личностному росту и из любого события (как позитивного, так и негативного) можно извлечь полезный для себя опыт [39].

Между самооценкой школьника и его познавательной активностью существует прямая зависимость: чем сильнее у обучающегося выражен интерес к знаниям, тем более критично он оценивает себя, а такая критичность, в свою очередь, побуждает его к дальнейшему поиску новой информации. Помимо этого, самооценка также взаимосвязана с академической успешностью: чем выше школьные отметки, тем выше ученик оценивает себя как личность, и наоборот [8].

Самооценка во многом определяет представления человека о своих возможностях и может служить основой для оценки жизненной успешности. Высокие показатели самооценки в учебной деятельности положительно связаны с уровнем осознанной саморегуляции. Школьники с высокой самооценкой относят себя к числу успешных. Они выбирают и применяют более эффективные стратегии учения, навыки саморегуляции и рационального использования учебного времени.

Высокая самооценка учебной деятельности положительно коррелирует с учебно-познавательными мотивами. Показатели мотивационной сферы личности влияют на отношение к процессу и результатам обучения в целом, что выражается в положительной динамике индексов познавательной мотивации и мотивации самореализации [15].

Существует прямая связь между самооценкой учебных достижений и такой личностной чертой, как добросовестность: чем более дисциплинированным и ответственным считает себя обучающийся, тем выше оказывается его самооценка в области обучения.

Высокий показатель имеет связь самооценки обучения с академическими достижениями и средним баллом успеваемости. С самооценкой обучения положительно связана самооценка интеллекта и внешняя оценка интеллекта личностью группой, она связана также с социальными и межличностными отношениями, а влияние на нее могут оказывать толерантность к неопределенности, интуитивная способность и готовность к риску [41].

Позитивная Я-концепция способствует формированию уверенности в себе, мотивации к учебе и готовности преодолевать трудности. Например, создание «ситуации успеха» помогает укрепить веру в свои силы, что положительно сказывается на учебных результатах. Исследования В.А. Рудницкой-Волковой, И.Г. Чуваковой показали, что у успевающих школьников «Я-концепции» более адекватны, чем у неуспевающих [53].

Уровень притязаний, связанный с Я-концепцией, в сочетании с реальными достижениями влияет на мотивацию и самоудовлетворенность. Адекватный уровень притязаний может мотивировать на достижение целей, но важно, чтобы он был реалистичным. Завышенные или заниженные притязания могут снижать эффективность учебной деятельности.

Эмоциональное состояние, связанное с Я-концепцией, также важно. Позитивное восприятие себя и учебной деятельности может вызывать чувство удовлетворенности, что способствует сохранению мотивации и улучшению результатов.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Учебная деятельность является сложно структурированным процессом, в рамках которого происходит развитие личности учащегося за счёт актуализации его интеллектуальных и личностных ресурсов. Одним из индикаторов подобных изменений выступает успешность ученика в образовательной среде.

Анализ научных исследований позволил выделить три группы факторов успешности обучения школьников подросткового возраста:

личностные, социально-экономические, социально-психологические. Личностными особенностями, определяющими успешность обучения школьников подросткового возраста являются: когнитивная организация личности (скорость обработки информации, психометрический интеллект, рабочая память, вербальный интеллект), мотивация (мотивация достижения, мотивация избегания неудач), регуляторные механизмы (самоконтроль, стрессоустойчивость), Я-концепция (настойчивость, самооценка, уровень притязаний).

### **Выводы по Главе 1**

Анализ научной литературы показал, что изучение Я-концепции в психологической науке опирается на несколько теоретических подходов, сложившихся в рамках различных школ: интеракционизма, функционализма, когнитивного направления, гуманистической психологии, онтопсихологии и других. Самой влиятельной в психологии считается структура Я-концепции, предложенная Р. Бернсом. Он трактует Я-концепцию как единство представлений человека о себе и связанной с ними оценки, выделяя три её составные части: когнитивную (образ «Я»), эмоциональную (самооценка, то есть чувственное отношение к этому образу) и поведенческую (то, каким образом поведение и осмысление опыта опосредуются Я-концепцией).

Позитивная Я-концепция представляет собой многокомпонентное личностное образование, которое отличается хорошо развитой системой взглядов на самого себя, реалистичной самооценкой и переживанием собственной компетентности в учебной деятельности. В совокупности эти характеристики способствуют формированию и укреплению ключевых качеств личности.

Ключевым новообразованием подросткового этапа признаётся переживание собственной взрослости. Оно проявляется в ощущении себя в иной социальной роли и в стремлении к тому, чтобы окружающие

относились к подростку как ко взрослому человеку. Это переживание напрямую связано с трансформацией его Я-концепции и выстраиванием новой личностной идентичности. При этом сформированная позитивная Я-концепция выступает обязательным условием благополучного развития подростка и его успешной социальной адаптации.

Под успешностью обучения понимается успеваемость обучающегося (академический успех), характеризующая степень овладения содержанием учебного предмета; удовлетворенность от процесса и результатов учебной деятельности (положительное эмоциональное состояние, переживаемое в ходе и по итогам учебной деятельности); максимально возможный в конкретных условиях результат обучающегося по итогам конкретной организационной формы учебной деятельности, адекватный затратам на его достижение. Анализ научных исследований позволил выделить три группы факторов успешности обучения школьников подросткового возраста: личностные (включающие Я-концепцию), социально-экономические, социально-психологические.

## **ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ КАК УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧЕНИКОВ 7-го КЛАССА**

### **2.1. Организация и методы исследования**

Эмпирическое исследование проводилось на базе общеобразовательной школы Тайшетского района Иркутской области. В настоящем исследовании приняли участие обучающиеся двух 7-х классов: 16 человек (возраст 13–14 лет) в одном классе и 16 человек (возраст 13–14 лет) в другом классе (экспериментальная и контрольная группа). Исследование включало три этапа: подготовительный (подбор методик), диагностический (сбор данных), этап проведения мероприятий и аналитический (обработка и интерпретация).

Для объективной оценки эффективности мероприятий по развитию позитивной Я-концепции и их влияния на успешность обучения было организовано сравнение двух параллельных 7-х классов.

Успешность обучения понималась как интегративный показатель, включающий объективную академическую успеваемость и субъективное эмоциональное переживание учебной деятельности обучающимися.

1. Анализ академической успеваемости. В качестве объективного критерия использовались итоговые оценки за учебный период по 15 основным предметам: Алгебра, Английский язык, Биология, Вероятность и статистика, География, Геометрия, Изобразительное искусство, Информатика, История, Литература, Музыка, Основы безопасности и защиты Родины, Русский язык, Труд (Технология), Физика. Для каждого учащегося был рассчитан средний балл.

2. Методика «Переживания в учебной деятельности» (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин).

В основу методика положена теория аутогелических переживаний (потока) М. Чиксентмихайи и выделенные Д.А. Леонтьевым критерии

оптимальности переживания потока. Среди критериев, позволяющих описать данное явление, выделяются три составляющих. Первая связана с получением предметного результата, пригодного для дальнейшего использования – как самим человеком, так и окружающими; речь идёт об усилении в его продуктивном измерении. Эмоциональная сторона сводится к преобладанию положительных переживаний над отрицательными, то есть к тому, что обозначается как удовольствие. Третья составляющая охватывает включённость действия в смысловые контексты – личной биографии, межличностных связей и жизни общества, а также его соотнесённость с прошлым и будущим; совокупность этих характеристик описывается понятием осмысленности. Отсутствие всех трех компонентов проявляется в переживании пустоты, ощущение пребывания объектом самопроизвольных и неконтролируемых процессов.

Методика состоит из 12 пунктов, которые описывают возможные переживания, сопровождающие определенное занятие. Каждое суждение оценивается по шкале Лайкерта от 1 до 6 типичность данного переживания для конкретного вида деятельности.

## Блок 2. Диагностика компонентов Я-концепции.

Для изучения различных аспектов Я-концепции (когнитивного, оценочного) был использован следующий инструментарий.

1. Методика «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд в модификации В.В. Лазуриной). Это проективная методика, направленная на изучение содержательных характеристик идентичности и самооценки. Респондентам предлагалось в свободной форме дать 20 ответов на вопрос «Кто Я?». В данном исследовании анализ был сфокусирован на эмоционально-оценочном компоненте Я-концепции – соотношении позитивных, негативных и амбивалентных самоотношений. Разграничение двух типов самоидентичности составляет методологическую основу анализа. Первый тип связан с индивидуальным уровнем самосознания: речь идёт о принадлежности к группам, членство в которых задаётся самим фактом

существования человека в обществе — половой, возрастной, национальной, семейной. Второй тип охватывает личностную самоидентичность, где принадлежность к той или иной группе складывается иначе: через собственный выбор субъекта, через обстоятельства, сложившиеся в ходе его жизни, либо через специфику самооценки, характерной для конкретного человека.

2. Шкала общей самооффективности (Р. Шварцера, М. Ерусалема, в адаптации В.Г. Ромека). Самооффективность – это понятие, предложенное Альбертом Бандурой, которое понимается как вера в собственную способность справиться с предстоящей задачей. В результате применения методики выделяют пять уровней самооффективности: низкаясамооффективность; ниже средней;средняя; выше средней;высокая самооффективность.

Методика «Шкала общей самооффективности» может применяться к подросткам, потому что её цель – определение степени самооффективности, то есть веры в собственные способности и возможность успеха.

Для выявления взаимосвязи между психологическими характеристиками (самооффективность, компоненты Я-концепции, переживания в учебной деятельности) и академической успеваемостью использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Это непараметрический критерий, применяемый для анализа связи между количественными и порядковыми переменными.

Для оценки статистической значимости изменений показателей до и после проведения комплекса мероприятий (в экспериментальной и контрольной группах) применялся критерий Вилкоксона. Это непараметрический аналог парного t-теста, используемый для сравнения двух связанных выборок.

## 2.2. Выявление взаимосвязи успеваемости и показателей Я-концепции учеников 7-го класса

Охарактеризуем результаты оценки успеваемости в обозначенных классах. Эмпирические данные представлены в Приложении А.

В рамках оценки успешности обучения нами была проанализирована академическая успеваемость через оценку среднего арифметического по всем предметам за третью четверть. Результаты расчетов среднего арифметического были округлены (рисунок 2). Среднее арифметическое округлялось в пользу обучающегося, то есть средний балл 3,5 равнялся 4.

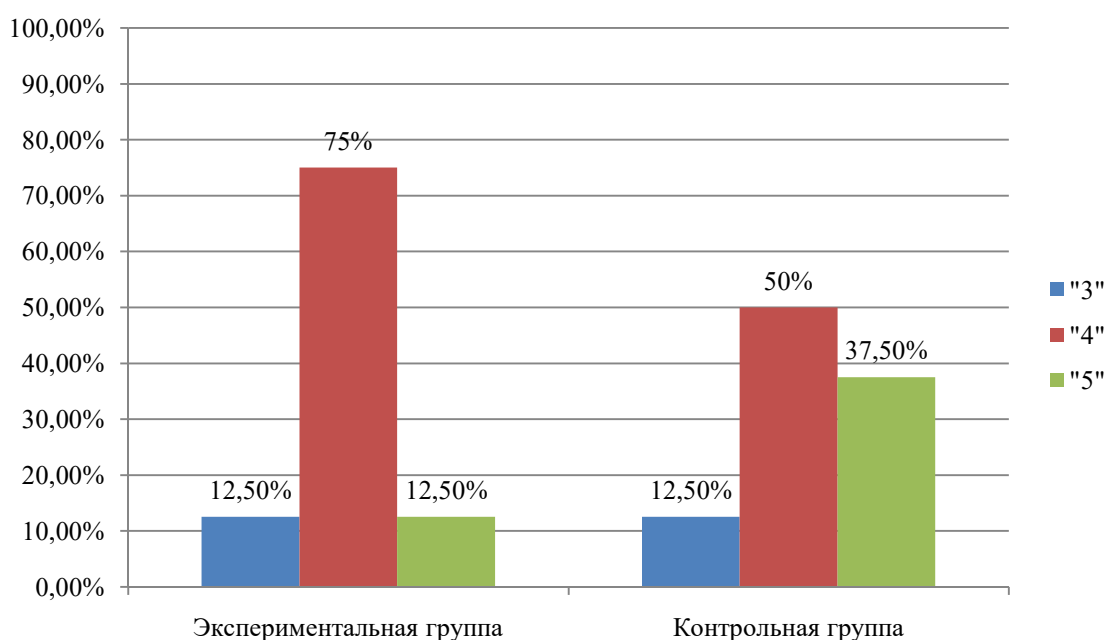


Рис. 2. Доля обучающихся в зависимости от среднего балла успеваемости

Академическая успеваемость обучающихся в экспериментальной и контрольной группах характеризуется заметными различиями в распределении уровней учебных достижений. В контрольной группе доля обучающихся с наиболее высоким уровнем академической успешности (оценки «отлично») составляет 37,5% от общего числа респондентов, что свидетельствует о наличии выраженной академической прослойки и, вероятно, более высокой учебной мотивации. Половину выборки в указанной

группе образуют школьники с оценками на уровне «хорошо», тогда как обучающиеся, чьи академические результаты соответствуют отметке «удовлетворительно», составляют 12,5% от общего числа.

В свою очередь, в экспериментальной группе структура успеваемости имеет иную конфигурацию. Преобладающее большинство обучающихся (75,0%) демонстрируют средний уровень академических достижений. Доля обучающихся с высоким и низким уровнем успеваемости является сопоставимой и составляет по 12,5% для каждой из категорий. Таким образом, для контрольной группы характернее смещение в сторону высоких баллов распределение, тогда как в экспериментальной группе наблюдается доминирование стабильного среднего уровня при меньшей представленности крайних значений распределения. В обоих классах выделяется когорта обучающихся с академическими трудностями, однако их удельный вес идентичен и составляет 12,5% от численности группы.

На рисунке 3 отражены данные, полученные по методике «Диагностика переживаний в деятельности» в экспериментальной группе до начала проведения мероприятий.

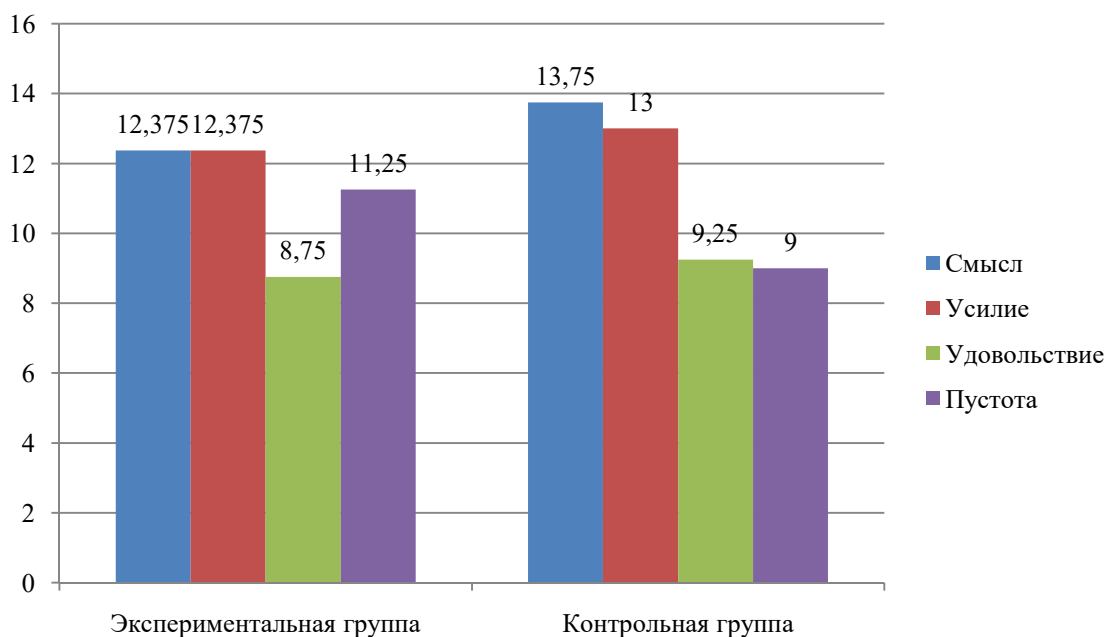


Рис. 3. Средний балл по шкалам методики «Диагностика переживаний в деятельности», в баллах

Максимальное значение по каждой из шкал составляет 18 баллов.

В экспериментальной группе при первичном замере структура субъективных переживаний учебной деятельности характеризуется следующим образом. Достаточно выраженным является переживание пустоты (11,25 балла), что указывает на доминирование отчужденности, рутинности и ощущения пребывания объектом неконтролируемых процессов. На втором месте по степени выраженности находятся переживания смысла и усилия (по 12,38 балла). Это свидетельствует о том, что учебная деятельность воспринимается как осмысленная и требующая определенных затрат ресурсов, однако эти компоненты не обеспечивают позитивного эмоционального фона. Менее выраженным является переживание удовольствия (8,75 балла) – его низкий уровень отражает низкую эмоциональную привлекательность занятий.

В контрольной группе на этапе первичной диагностики наблюдается несколько иная иерархия. Здесь наиболее выражены переживания осмысленности учебной деятельности (13,75 балла) и усилие (13 баллов). Эти показатели говорят о высокой осознанности целей и готовности к их достижению. При этом переживания удовольствия менее выражены (9,25 балла). Пустота проявляется наименее интенсивно (9 баллов), чем в экспериментальной группе.

Охарактеризуем результаты диагностики Я-концепции в обозначенных классах. На рисунке 4 представлена сравнительная диаграмма результатом по методике «Кто я?» в экспериментальной и контрольной группах. Отметим, что подсчет велся на основании количества оценок самоотношения, которые могли носить позитивный, амбивалентный и негативный характер.

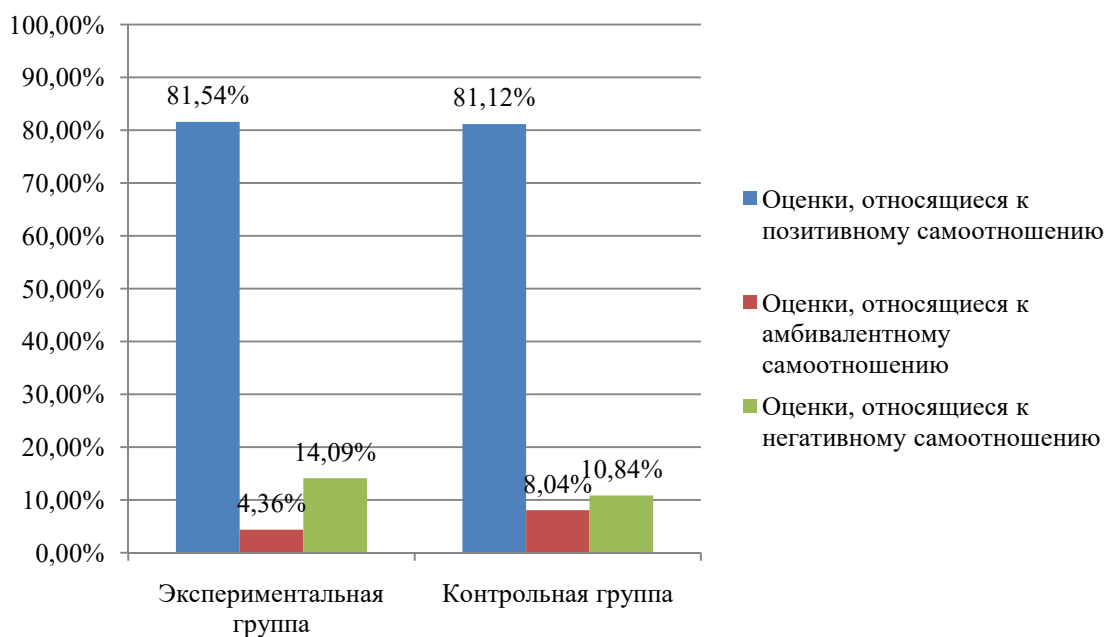


Рис. 4. Доля описаний позитивного, амбивалентного и негативного самоотношения обучающихся по методике «Кто я?»

В экспериментальной группе при первичной диагностике доминирующим компонентом структуры самоотношения выступает позитивное самоотношение, составляющее 81,54% от общего числа ответов. Это свидетельствует о преобладании у большинства обучающихся принятия собственной индивидуальности и наличия конструктивного образа «Я». На втором месте по выраженности находится негативное самоотношение (14,09%), что указывает на присутствие у значительной части подростков элементов критической самооценки, фиксации на недостатках или нежелательных характеристиках. Амбивалентное самоотношение выражено наименее всего (4,36%), что говорит о низкой представленности внутренних конфликтов и неопределенности в сфере самовосприятия у данной выборки.

Структура самоотношения в контрольной группе демонстрирует схожую иерархию компонентов, однако имеет свои особенности. Ведущим также является позитивное самоотношение (81,12%), подтверждая общую тенденцию к принятию себя. При этом доля негативного самоотношения несколько ниже, чем в экспериментальной группе (10,84%). Ключевое

различие заключается в более высокой доле амбивалентного самоотношения (8,04%), которая почти вдвое превышает аналогичный показатель в экспериментальной группе. Это позволяет заключить, что для обучающихся контрольной группы в большей степени характерны внутренние противоречия, сомнения и трудности в формировании целостного и однозначного представления о себе (рисунок 5).

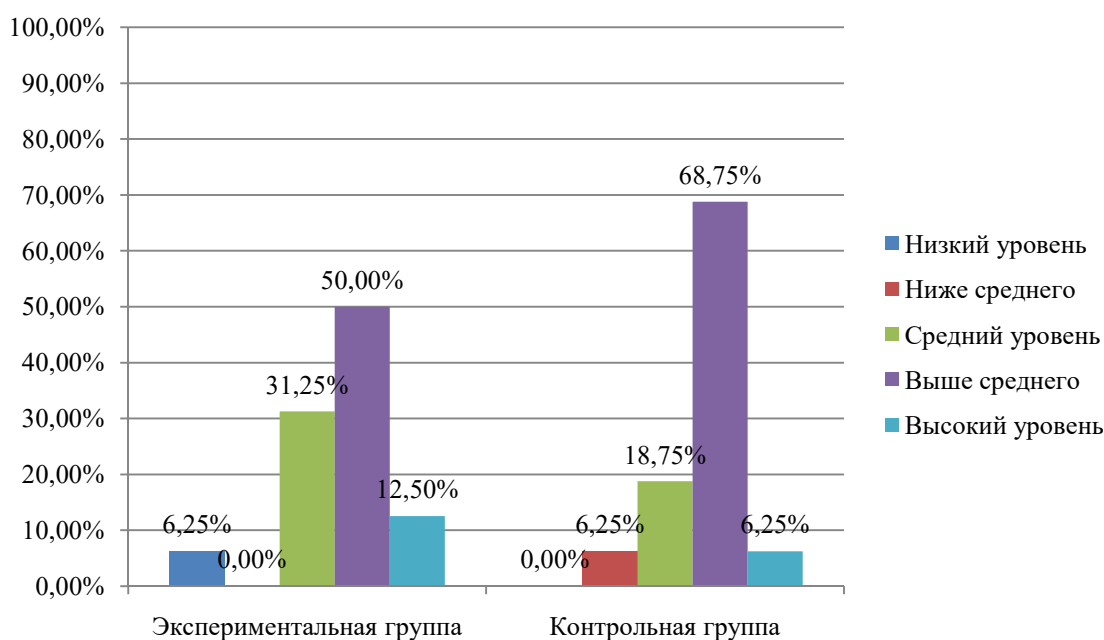


Рис. 5. Распределение уровней самооффективности по методике «Шкалы общей самооффективности» в двух группах, в %

В экспериментальной группе распределение респондентов по уровням самооффективности характеризуется высокой гетерогенностью и наличием выраженных крайних позиций. Наибольшую долю составляют обучающиеся со средним уровнем самооффективности (31,25%), что свидетельствует о преобладании у них умеренной самооффективности при решении учебных задач. При этом значительная часть группы демонстрирует высокие показатели: 50% обучающихся находятся на уровне выше среднего, а 12,5% – на высоком уровне, что указывает на наличие у этих подростков устойчивой веры в собственный потенциал и готовность к преодолению трудностей. Однако обращает на себя внимание и присутствие группы риска – 6,25%

обучающихся имеют низкую самооффективность, что отражает их неуверенность в собственных возможностях и может выступать фактором академической неуспешности.

Профиль самооффективности в контрольной группе имеет иную конфигурацию. Данная группа отличается значительно более высоким общим уровнем данного конструкта. Доминирующей категорией здесь является уровень выше среднего, который охватывает подавляющее большинство обучающихся – 68,75%. Доля респондентов со средним уровнем составляет 18,75%, а высокий уровень выявлен у 6,25% опрошенных. Важно отметить, что в контрольной группе отсутствуют респонденты с низкой самооффективностью, а категория «ниже средней» представлена минимальным значением – 6,25%.

Перейдем к корреляционному анализу результатов в таблице 1.

Таблица 1. Коэффициенты корреляции по критерию Спирмена

Показатель	Смысл	Усилие	Удовольствие	Пустота	Успеваемость
Позитивные оценки самооотношения	0,237	0,279	0,042	0,170	-0,048
Самооффективность	0,230	0,276	0,055	-0,191	0,638**

Примечание: \*\*  $p < 0,01$

Анализ данных позволяет выявить ключевые взаимосвязи между психологическими характеристиками и успешностью обучения. Высокозначимая связь выявлена между уровнем самооффективности и академической успеваемостью. Это означает, что вера ученика в свои силы, его убежденность в том, что он способен справиться с учебными задачами, является фактором его академической успеваемости, чем выше у подростка самооффективность, тем лучше его оценки. Шкалы, отражающие количество позитивных идентификаций по методике «Кто Я?», а также субъективные переживания смысла, усилия, удовольствия и ощущения пустоты в учебном процессе, статистически значимых связей с академической успеваемостью не

обнаружили. Из этого следует, что именно внутренний ресурс обучающегося – уверенность в собственных способностях и вера в достижимость учебных результатов – выступает тем фактором, который сопряжён с успешностью обучения.

Таким образом, в результате проведенного эмпирического исследования была выявлена статистически значимая положительная корреляция между уровнем самооффективности и академической успеваемостью. Это свидетельствует о том, что вера подростков в собственные силы и уверенность в способности справляться с учебными задачами являются одним из ключевых психологических факторов учебных достижений: чем выше самооффективность, тем выше оценки.

### **2.3 Разработка и апробация мероприятий, направленных на развитие позитивной Я-концепции обучающихся 7-х классов**

Практическая работа с обучающимися седьмых классов потребовала разработки комплекса мероприятий, направленных на формирование позитивного образа «Я». При составлении программы учитывались как теоретические положения, изложенные в первой главе, так и эмпирические данные, полученные в ходе исследования.

В качестве экспериментальной группы для реализации комплекса мероприятий по развитию позитивной Я-концепции были выбраны обучающиеся одного из 7-х классов, у которого отметки по дисциплинам ниже, чем у другого класса. Выбор данной группы был обусловлен результатами первичной психодиагностики, которая выявила наличие у значительной части обучающегося данного класса выраженных трудностей, связанных с учебной деятельностью. В частности, первичный срез показал следующее. Показатель по шкале «удовольствие» был минимальным в иерархии субъективных переживаний (8,75 балла), что свидетельствовало о низкой вовлеченности и рутинности учебного процесса. Существенным

переживанием выступала «пустота» (11,25 балла), указывающая на ощущение рутины и отчуждения от собственной деятельности. В классе присутствовала группа риска (6,25% обучающихся) с низкой самооффективностью.

Цель: создание условий для формирования позитивной Я-концепции повышения самооффективности обучающихся 7-х классов как факторов, способствующих личностному росту, успешной учебной деятельности и социальной адаптации.

Задачи мероприятий:

1. Способствовать формированию позитивного самоотношения, принятию своих сильных сторон и индивидуальности.

2. Повысить уровень самооффективности: укрепить веру подростков в собственные силы, развить навыки целеполагания, преодоления трудностей и конструктивного отношения к ошибкам.

3. Развить навыки рефлексии, самопознания и осознанного планирования учебной и внеучебной деятельности;

4. Снизить проявления тревожности, неуверенности и негативного отношения к себе у подростков группы риска;

5. Создать в классе атмосферу доверия, поддержки и сотрудничества, способствующую личностному раскрытию каждого ученика.

Работа с обучающимися экспериментальной группы была организована в формате цикла из шести занятий, проводимых с полным составом класса (16 человек). Общая продолжительность программы составила 12 академических часов (2 часа одно занятие). Занятия проводились в классном кабинете с периодичностью один раз в неделю.

План мероприятий по улучшению Я-концепции семиклассников приведен в Приложении Б.

В рамках первого занятия, направленного на формирование позитивного самоотношения и принятие индивидуальности, была реализована программа с элементами тренинга «Позитивное зеркало». В

качестве основного методологического инструментария выступали групповые упражнения, в ходе которых обучающиеся в парах и малых группах осуществляли обмен позитивной обратной связью, анализируя сильные стороны друг друга. Данный процесс был дополнен техниками вербального подкрепления и упражнениями, ориентированными на идентификацию собственных личностных ресурсов через призму восприятия окружающих. Реализация указанных методов была направлена на достижение ключевой цели занятия – увеличение числа позитивных самоописаний при одновременном снижении показателей амбивалентности и негативной самооценки.

В рамках второго занятия, представляющего собой практикум «Я могу: секреты самоэффективности», была реализована программа, направленная на повышение веры обучающихся в собственные силы и развитие навыков целеполагания и преодоления трудностей. Методологический дизайн занятия включал в себя два ключевых компонента: теоретический и практический. В теоретической части посредством мини-лекции осуществлялось разъяснение концепции самоэффективности в рамках социально-когнитивной теории А. Бандуры. Практический блок был реализован через разбор учебных кейсов, иллюстрирующих успешные стратегии решения задач, что позволило наглядно продемонстрировать принципы деятельностного подхода. В качестве основного инструмента формирования проактивной позиции выступили упражнения на постановку достижимых краткосрочных целей по методологии SMART и последующее планирование конкретных шагов по их реализации. Данная работа была ориентирована на стимулирование роста показателей по шкале общей самоэффективности и, как следствие, на повышение учебной инициативы и самостоятельности.

Третье занятие, «Учусь на ошибках», было методологически сфокусировано на снижении уровня школьной тревожности и формировании у обучающихся конструктивного, функционального отношения к учебным неудачам. В качестве основного инструментария выступили ролевые игры, в

рамках которых моделировались и анализировались типовые ситуации неуспеха, такие как получение неудовлетворительной оценки или неудачный ответ у доски. Данный подход позволил в безопасной среде отработать адаптивные паттерны поведения. Ключевой задачей являлось не избегание трудностей, а выработка алгоритма их преодоления через постфактум-анализ ошибок, отделение личности от результата деятельности и поиск конкретных путей для улучшения будущих показателей. Ожидаемым результатом реализации данного блока стало снижение проявлений тревожности и избегающего поведения в учебной деятельности, что, в свою очередь, должно было способствовать повышению общей учебной активности и вовлеченности.

Четвертое занятие, реализованное в формате творческой мастерской «Я – автор своей истории», было направлено на развитие рефлексии и углубление самопонимания через осознание уникальности своего жизненного пути. В качестве основного методологического инструментария выступили проективные техники, предполагающие создание индивидуальных и групповых творческих продуктов. Обучающиеся работали над проектами в форме коллажей, эссе или мультимедийных презентаций, в которых репрезентировали свои личные достижения, ценности, мечты и сильные стороны личности. Данный подход позволил сместить фокус с академической успеваемости на более широкий контекст личностного опыта, тем самым способствуя формированию экзистенциальной составляющей Я-концепции. Эта работа была нацелена на интеграцию различных аспектов «Я» в целостный и непротиворечивый образ, что является ключевым фактором для развития внутренней согласованности личности.

Пятое занятие, проведенное в формате круглого стола «Учеба с удовольствием», было методологически направлено на повышение учебной мотивации и формирование осмысленного отношения к образовательному процессу. В рамках данной интерактивной дискуссии обучающиеся совместно анализировали и проектировали способы повышения

субъективной привлекательности учебной деятельности. Ключевым элементом занятия являлся поиск и вербализация личных мотивов учения, а также установление связей между содержанием школьных предметов, реальной жизнью и перспективами будущего. Результатом применения данного метода стало ожидаемое увеличение показателей по шкалам «смысл» и «удовольствие» в методике диагностики переживаний в деятельности, что напрямую коррелирует со снижением чувства рутины и отчуждения («пустота») от учебного процесса.

Шестое, заключительное занятие, «Мои новые возможности», представляло собой итоговую рефлексию, направленную на закрепление достигнутых результатов и формирование у обучающихся установки на дальнейшее саморазвитие. В рамках данного этапа был организован структурированный групповой анализ, в ходе которого участники осмыслили и вербализовали изменения, произошедшие в их самовосприятии и поведенческих паттернах за время реализации программы. Методологически это обеспечивало интеграцию нового опыта в существующую Я-концепцию. Был разработан план по дальнейшему применению полученных навыков и компетенций за пределами учебной ситуации, что способствовало генерализации позитивных изменений. Ключевым результатом данного занятия стало осознанное формулирование обучающимися своих личностных ресурсов и формирование устойчивой мотивации к дальнейшему росту.

#### **2.4. Оценка изменений успешности обучения и Я-концепции учеников 7-го класса после реализации комплекса мероприятий**

Рассмотрим изменения в Я-концепции в экспериментальной группе в сравнении с контрольной после проведения мероприятий (рис. 6).

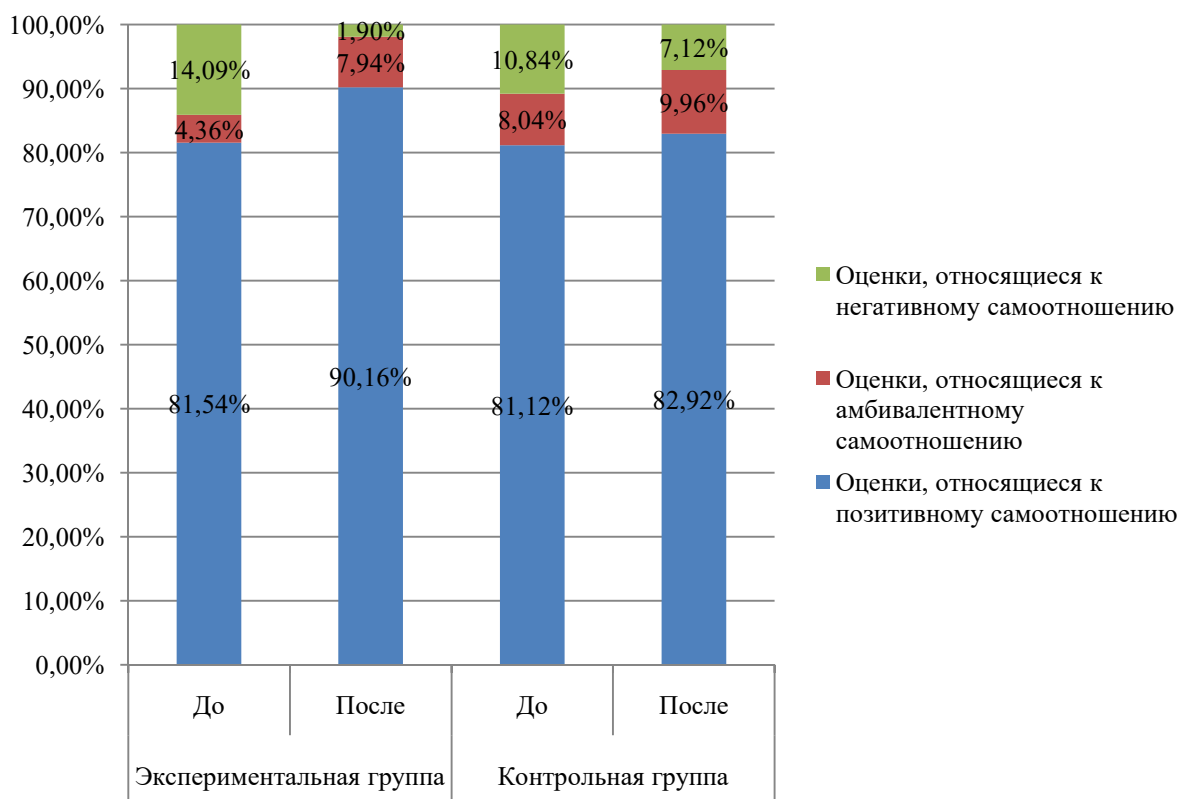


Рис. 6. Доля описания самоотношения обучающихся экспериментальной и контрольной групп по методике «Кто я?» до и после проведения программы, в %

Как видно из рисунка 6, в экспериментальной группе наблюдается изменение выраженности самоотношения. Доля позитивного самоотношения достигла 90,16% от общего числа самоописаний. Это свидетельствует об укреплении позитивного образа «Я», высокой степени самопринятия и преобладании конструктивных представлений о себе у подавляющего большинства обучающихся. Амбивалентное самоотношение немного снизилось (7,94%), что указывает на снижение внутренних противоречий, сомнений и неопределенности в самовосприятии по сравнению с констатирующим этапом. Доля негативного самоотношения является минимальной (1,90%), что отражает практически полное отсутствие фиксации на недостатках и критической самооценки в данной выборке.

В контрольной группе также зафиксирована положительная динамика, однако её количественные характеристики отличаются. Ведущим

компонентом также является позитивное самоотношение (82,92%), что подтверждает общую тенденцию к самопринятию, однако его выраженность уступает показателям экспериментальной группы. Ключевое различие заключается в структуре двух других компонентов. Доля амбивалентного самоотношения (9,96%) в контрольной группе превышает аналогичный показатель в экспериментальной, что говорит о большей сохранности внутренних конфликтов и трудностей в формировании целостного «Я-образа». Доля негативного самоотношения (7,12%) также значительно выше, чем в экспериментальной группе, что свидетельствует о более высокой представленности критической самооценки и фиксации на нежелательных характеристиках.

Таким образом, в экспериментальной группе доминирующим компонентом структуры самоотношения выступало позитивное самоотношение (81,54%), однако доля негативного самоотношения составляла 14,09%, а амбивалентного – 4,36%. По итогам повторной диагностики (после реализации программы) наблюдается выраженная трансформация: доля позитивного самоотношения увеличилась до 90,16%, что свидетельствует о существенном укреплении конструктивного образа «Я» и высокой степени самопринятия. Доля негативного самоотношения снизилась до 1,90%, а амбивалентного – до 7,94%. Это указывает на практически полное устранение фиксации на недостатках и значительное снижение внутренних противоречий в самовосприятии.

Перейдем к анализу результатов по методике «Шкала общей самооффективности» после проведения мероприятий в экспериментальной группе (рисунок 7).

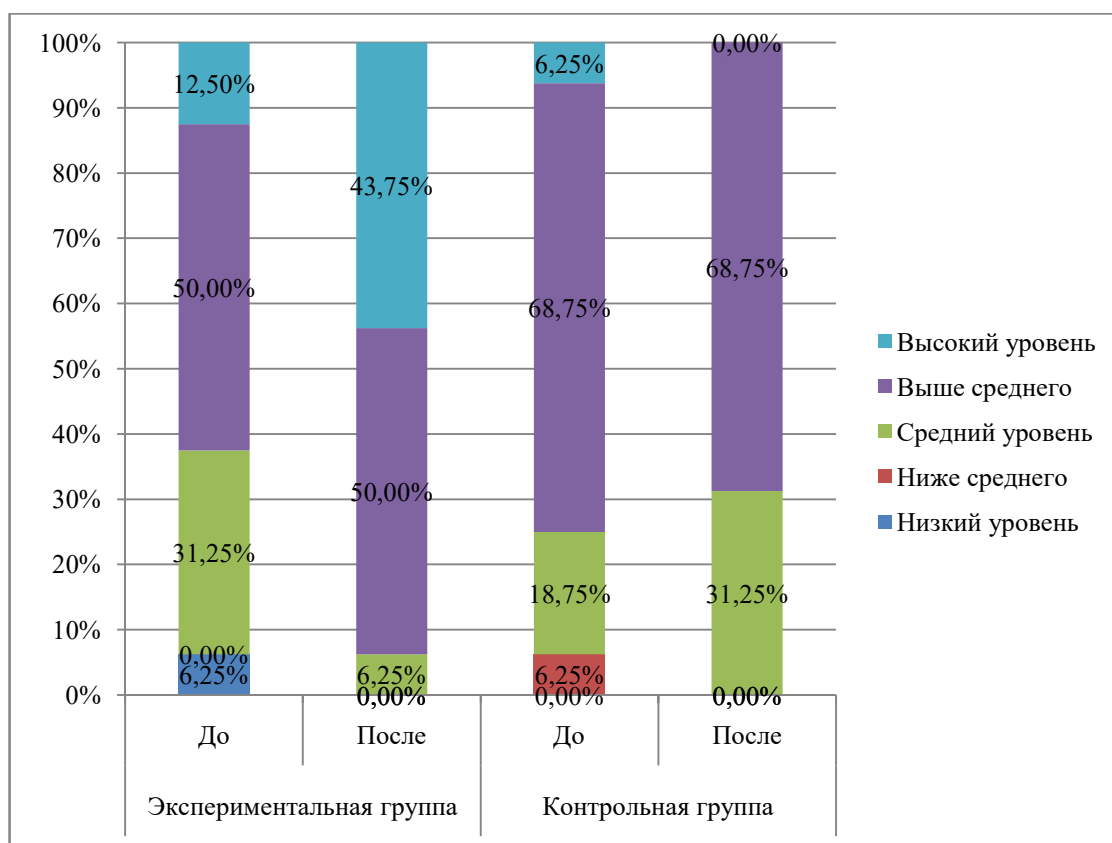


Рис. 7. Распределение уровней общей самооффективности по методике «Шкалы общей самооффективности» после проведения мероприятий в двух группах, в %

В экспериментальной группе после реализации комплекса мероприятий наблюдалось выраженное увеличение доли обучающихся с высоким (43,75%) и выше среднего (50,00%) уровнями самооффективности при полном отсутствии обучающихся с низкой и ниже средней самооффективностью; доля обучающихся со средним уровнем составила 6,25%. В контрольной группе профиль распределения остался практически неизменным: доминирующим остался уровень выше среднего (68,75%), доля среднего уровня возросла до 31,25%, а высокий уровень сохранился лишь у 6,25% обучающихся.

Анализ результатов по методике «Шкала общей самооффективности» демонстрирует повышение самооффективности. Если на констатирующем этапе в экспериментальной группе преобладали средний (31,25%) и выше среднего (50%) уровни, а также присутствовала группа риска с низкой

самоэффективностью (6,25%), то после проведения мероприятий профиль распределения изменился: доля обучающихся с высоким уровнем составила 43,75%, с уровнем выше среднего – 50%, а доля со средним уровнем снизилась до 6,25%. Категории низкой и ниже средней самоэффективности полностью отсутствуют.

Перейдем к анализу сравнительного статистического анализа до и после проведения мероприятий в экспериментальной группе (таблица 2).

Таблица 2. Значимость сравнительной статистики по критерию Вилкоксона до и после проведения мероприятий в экспериментальной группе

Параметр	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Самоэффективность	0***	36
Оценки, относящиеся к позитивному самоотношению	0***	12
Оценки, относящиеся к амбивалентному самоотношению	17	6
Оценки, относящиеся к негативному самоотношению	55**	36*

Примечание: \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Результаты сравнительного анализа по критерию Вилкоксона в экспериментальной группе демонстрируют статистически достоверные сдвиги практически по всем целевым переменным. Это позволяет констатировать высокую эффективность реализованного психолого-педагогического воздействия.

В частности, зафиксировано значимое увеличение показателей по шкале общей самоэффективности, что свидетельствует об укреплении у обучающихся убеждения в собственной способности справляться с предстоящими учебными задачами. Параллельно с этим, согласно данным методики «Кто Я?», наблюдалось статистически значимое снижение доли негативных самоописаний и, напротив, рост позитивных самоидентификаций, что указывает на формирование более конструктивного образа «Я». Таким образом, зафиксирован статистически достоверный рост

позитивного самоотношения и снижение негативного, что свидетельствует о качественном улучшении когнитивно-аффективной составляющей Я-концепции и переходе к более целостному и принимающему самовосприятию.

Статистический анализ показывает повышение самооффективности в экспериментальной группе, что свидетельствует об укреплении у обучающихся убеждения в собственной способности справляться с учебными задачами и преодолении неуверенности в своих силах.

Охарактеризуем результаты повторной оценки успеваемости в обозначенных классах.

В рамках оценки успешности обучения нами была повторно проанализирована академическая успеваемость обучающихся через оценку среднего арифметического по всем предметам в середине четвертой четверти (рисунок 8).

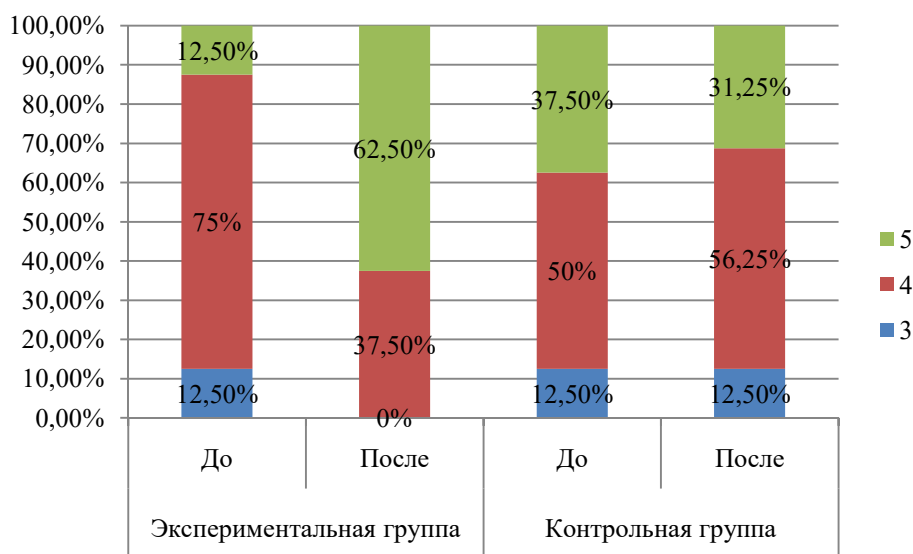


Рис. 8. Доля обучающихся в зависимости от среднего балла успеваемости после проведения мероприятий в экспериментальной группе и контрольной группе, в%

В экспериментальной группе структура распределения отметок претерпела качественные изменения (рис. 8). Доля обучающихся с отметкой «удовлетворительно» снизилась до 0%. При этом доля школьников с высокой

успешностью (отметка «5») достигла 62,5%, что свидетельствует о пятикратном росте по сравнению с исходными данными. Одновременно доля обучающихся со средним уровнем академической успеваемости составила 37,5%. Таким образом, распределение сместилось от доминирования средних оценок к преобладанию высоких.

В контрольной группе, не участвовавшей в программе, показатели остались стабильными (рис. 6). Распределение отметок сохранило свою конфигурацию: доля обучающихся с отметкой «5» составляет 31,25%, с отметкой «4» – 56,0%. Единственным неизменным показателем является сохранение доли школьников с отметкой «3», которая осталась на уровне 12,5% от численности группы.

На рисунке 9 представлены результаты повторной диагностики по методике «Диагностика переживаний в деятельности» в экспериментальной и контрольной группах.

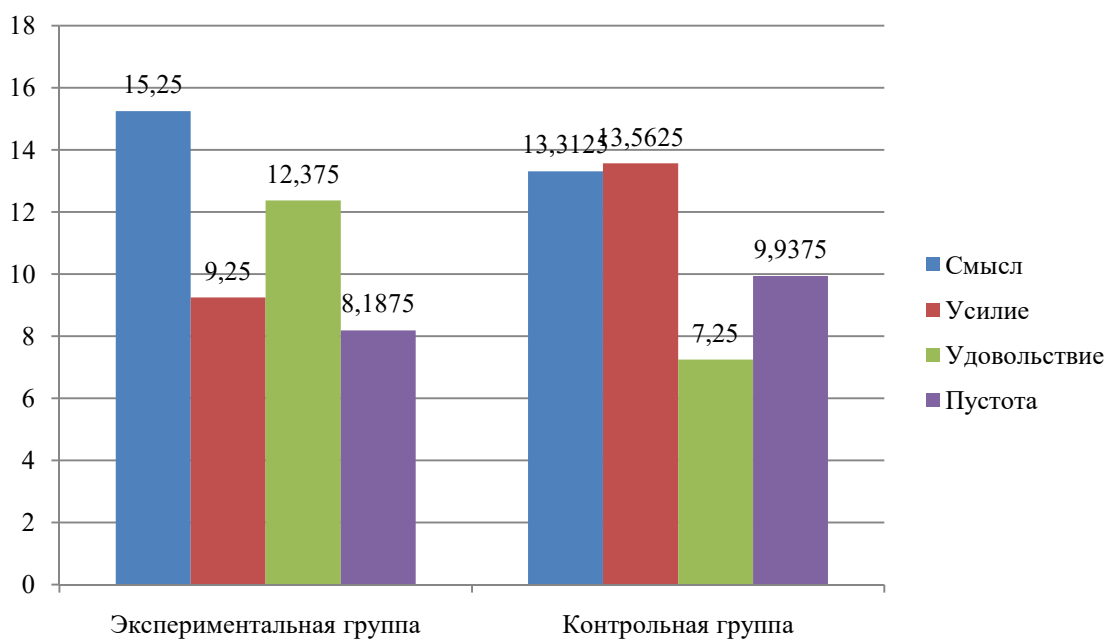


Рис. 9. Средний балл по шкалам методики «Диагностика переживаний в деятельности» в соответствии с результатами повторной диагностики, в баллах

В экспериментальной группе по результатам повторной диагностики зафиксировано изменение субъективных переживаний. Более выраженным является переживание удовольствия (14,125 балла), что свидетельствует о существенном росте эмоциональной привлекательности и позитивного отношения к учебной деятельности. Переживание смысла (13,625 балла) также повысилось, что указывает на осознанности целей и включенности учебной деятельности в более широкие жизненные контексты. Переживание усилия (12,375 балла) снизилось, что говорит о снижении субъективного восприятия деятельности как чрезмерно затратной. Снизилось переживание пустоты (6,875 балла), что отражает снижение отчужденности и ощущения рутинности учебной деятельности.

В контрольной группе, не участвовавшей в программе мероприятий, выраженность переживаний практически не изменилась. Более выраженным является переживание смысла (14,75 балла) и усилия (13,25 балла).

Рассмотрим значимость изменений показателей успешности обучения в двух группах обучающихся, оцененных с помощью критерия Т Вилкоксона.

Таблица 3. Результаты сравнительной статистической оценки по критерию Вилкоксона в экспериментальной и контрольной группе

Параметр	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Успеваемость	0***	67
Смысл	0**	71
Усилие	136***	25,5
Удовольствие	0***	97
Пустота	136***	9*

*Примечание:* \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Анализ данных по методике «Диагностика переживаний в учебной деятельности» показал значимые изменения. Вырос показатель по шкале «удовольствие», что отражает повышение эмоциональной привлекательности занятий. Одновременно с этим произошло значимое снижение показателя по шкале «пустота», что говорит о снижении отчужденности от учебной

деятельности. Зафиксировано повышение значений по шкале «смысл», указывающий на повышение значимости учебной деятельности, включение ее в более широкие жизненные контексты.

Важно отметить, что эти психологические изменения соотносятся с повышением среднего балла академической успеваемости.

В контрольной группе, не участвующих в мероприятиях, значимых изменений практически не представлено, произошло значимое снижение по шкале «пустота».

Нами установлено наличие сильной положительной корреляции между уровнем самооффективности и академической успеваемостью ( $r=0,638$ ,  $p<0,001$ ). Эмпирические данные подтверждают эту закономерность: рост показателей Я-концепции и самооффективности в экспериментальной группе соотносится с повышением академической успеваемости. Доля обучающихся с оценкой «удовлетворительно» результатами снизилась до 0%, а доля обучающихся с отметкой «отлично» выросла до 62,5%.

Несмотря на зафиксированные статистически значимые сдвиги по всем целевым переменным и динамику показателей, к достоверности и внутренней валидности полученных результатов следует относиться с определенной долей критичности. Основания для сомнений в абсолютной идеальности представленной картины.

Во-первых, обращает на себя внимание масштаб изменений, особенно в экспериментальной группе. Доля обучающихся с высокой успешностью выросла, а доля негативных самоописаний и показатели отчужденности снизились. Подобная «идеальная» динамика, хотя и подтвержденная статистически, в реальной психолого-педагогической практике встречается редко и может свидетельствовать о влиянии неучтенных факторов. В частности, столь выраженный эффект может быть частично обусловлен эффектом новизны и повышенным вниманием, когда сам факт участия в исследовании временно повышает мотивацию и вовлеченность обучающихся, что искажает оценку эффекта программы.

Во-вторых, ограничения выборки ставят под вопрос генерализацию выводов. Объем выборки (16 человек) является крайне малым для уверенного переноса результатов на всю популяцию подростков. Кроме того, сравнение двух параллельных классов не является эквивалентным рандомизированному контролируемому испытанию. Не представлены данные, подтверждающие исходную сопоставимость экспериментальной и контрольной групп по ключевым психологическим и академическим характеристикам, что оставляет вероятность того, что наблюдаемые различия обусловлены не столько воздействием программы, сколько исходными особенностями самих классов.

В-третьих, существует риск социальной желательности ответов при повторной диагностике. Обучающиеся экспериментальной группы, прошедшие через цикл занятий, направленных на формирование позитивного самоотношения, могли усвоить социально одобряемые модели ответов. При повторном заполнении опросников они могли демонстрировать не столько реальное изменение внутренней позиции, сколько воспроизведение того образа «позитивного Я», который активно формировался в ходе мероприятий. Это особенно актуально для методик самоотчета, таких как шкала самооффективности и тест «Кто Я?».

## **Выводы по главе 2**

В начале исследования была проведена диагностика двух ключевых переменных. Для оценки успешности обучения использовался интегративный показатель, включающий анализ академической успеваемости (средний балл по 15 предметам) и субъективные переживания учебной деятельности (методика Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина). Для изучения Я-концепции применялись методика «Кто Я?» (М. КунТ. Макпартленд в модификации В.В. Лазуриной) для анализа самоотношения и «Шкала общей самооффективности» (Р. Шварцера, М. Ерусалема, в адаптации В.Г. Ромека).

Первичная диагностика показала, что в экспериментальной группе структура успеваемости характеризовалась преобладанием среднего уровня, а в структуре самооотношения доминировало позитивное самоописания, однако, присутствовала значительная доля негативного самооотношения и группа с низкой самооэффективностью.

Для проверки гипотезы о взаимосвязи изучаемых конструктов был проведён корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Анализ данных выявил наличие сильной положительной корреляции между уровнем самооэффективности и академической успеваемостью ( $r=0,638$ ,  $p<0,001$ ). Это подтверждает, что уверенность подростков в собственные возможности справляться с поставленными задачами ассоциируется с высокими показателями учебных достижений: чем выше самооэффективность, тем лучше оценки.

С целью развития позитивной Я-концепции в экспериментальной группе был реализован комплекс из шести психолого-педагогических занятий. В контрольной группе, не участвовавшей в программе, изменения не проводились. Повторная диагностика после завершения цикла занятий показала следующие результаты.

В Я-концепции: в экспериментальной группе произошли статистически значимые сдвиги. Доля позитивного самооотношения существенно выросла, а негативное и амбивалентное самооотношение значительно снизились. Также наблюдался выраженный рост показателей общей самооэффективности: категория обучающихся с низкой самооценкой своих возможностей полностью исчезла, а доля учеников с высоким и выше среднего уровнем самооэффективности достигла 93,75%. В контрольной группе динамика этих показателей была статистически незначимой.

В успешности обучения: в экспериментальной группе произошли качественные изменения в структуре академической успеваемости. Доля обучающихся с низкой успеваемостью («удовлетворительно») снизилась до 0%, а доля отличников выросла более чем в пять раз, составив 62,5%.

Распределение сместилось от доминирования средних оценок к преобладанию высоких. В контрольной группе показатели остались стабильными.

Результаты анализа по критерию Вилкоксона показали, что в экспериментальной группе зафиксированы статистически достоверные сдвиги по всем целевым переменным (уровень значимости  $p < 0,001$ ). В частности: значимо выросли показатели по шкале общей самооффективности и доле позитивных самоописаний; значимо снизились показатели негативного и амбивалентного самоотношения; в контрольной группе значимых изменений по этим параметрам не выявлено.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование понятия и сущности Я-концепции как психологической категории позволяет сделать вывод о том, что Я-концепция как «совокупность представлений о себе, сопряженная с их оценкой» (Р. Бернс) формируется в процессе взаимодействия индивида с окружающей средой. Особенно важны в этом плане контакты со значимыми другими. С момента своего зарождения Я-концепция сама становится активным началом, фактором, определяющим развитие личности, способствуя достижению ее внутренней согласованности.

Сензитивным в формировании позитивной Я-концепции является подростковый возраст: развивается ориентировка в своих переживаниях, осмысление внешнего и внутреннего мира, логика чувств, формируется обобщенное отношение к самому себе. Я-концепция подростка характеризуется наибольшей пластичностью, поэтому возможно ее качественное изменение в ходе учебно-познавательной деятельности.

Позитивная Я-концепция личности в подростковом возрасте выступает как сложное личностное образование, характеризующееся развитой системой представлений о себе, адекватной самооценкой, наличием универсальных учебных действий в учебно-познавательной деятельности, в совокупности обуславливающих развитие значимых личностных качеств (ответственность, инициативность, самостоятельность, способность к рефлексии), способствующих успешной адаптации в основной школе.

Формирование позитивной Я-концепции происходит в различных видах деятельности, прежде всего, в учебной деятельности, которая играет решающую роль в личностном развитии подростков и определяется как особая форма активности обучающихся, побуждающая их к усвоению новых универсальных учебных действий, самостоятельному поиску способов воспроизводства знаний, в процессе которого максимально полно раскрывается их личностное Я.

Успешность обучения складывается из совокупности факторов: успеваемость обучающегося, характеризующая степень овладения содержанием учебного предмета, и удовлетворенность от процесса и результатов учебной деятельности (положительное эмоциональное состояние, переживаемое в ходе и по итогам учебной деятельности); максимально возможный в конкретных условиях результат обучающегося по итогам конкретной организационной формы учебной деятельности, адекватный затратам на его достижение. Анализ научных исследований позволил выделить три группы факторов успешности обучения школьников подросткового возраста: личностные (включающие Я-концепцию), социально-экономические, социально-психологические.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе общеобразовательной школы. Выборку составили обучающиеся 7-х классов в количестве 32 человек. В качестве диагностического инструментария использованы: опросные методы (методика «Переживания в учебной деятельности» (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин), «Шкала общей самооценки» Р. Шварцера, М. Ерусалема, в адаптации В.Г. Ромека, проективный метод (Тест «Кто Я?» М. Кун, Т. Макпартленд в модификации В.В. Лазуриной), анализ академической успеваемости. В результате проведенного эмпирического исследования была выявлена статистически значимая положительная корреляция между уровнем самооценки и академической успеваемостью обучающихся. Это свидетельствует о том, что вера подростков в собственные силы и уверенность в способности справиться с учебными задачами являются одним из ключевых психологических предикторов их учебных достижений: чем выше самооценка, тем лучше оценки.

С целью создания условий для формирования позитивной Я-концепции и повышения самооценки обучающихся 7-х классов как факторов, способствующих успешности в учебной деятельности, разработан комплекс занятий.

Для проверки результативности проведенных занятий проведена контрольная диагностика. Результаты сравнительного анализа по критерию Вилкоксона демонстрируют статистически достоверные сдвиги по самооффективности, самоотношению, академической успеваемости и переживаниям учебной деятельности в группах. Это позволяет констатировать эффективность реализованного психолого-педагогического воздействия.

Анализ результатов эмпирического исследования показал, что после проведения комплекса психолого-педагогических занятий в экспериментальной группе произошли значимые изменения. В структуре самовосприятия подростков наблюдался сдвиг в сторону более целостного и принимающего образа «Я». Обучающиеся продемонстрировали укрепление позитивного самоотношения, что выразилось в принятии своих сильных сторон индивидуальности. Параллельно с этим укрепилась уверенность подростков в собственных ресурсах в рамках выполнения поставленных задач.

Внутренние преобразования напрямую отразились на показателях успешности обучения. Изменения в Я-концепции привели к росту учебной мотивации и вовлеченности. Подростки стали демонстрировать большую активность, самостоятельность и готовность браться за сложные задачи. Как следствие, их академическая успеваемость значительно повысилась. Структура оценок сместилась от доминирования средних баллов к преобладанию высоких, а доля удовлетворительных результатов была сведена к нулю. Это доказывает, что внутренняя уверенность и позитивное самовосприятие трансформируются в конкретные поведенческие стратегии, ведущие к академической успеваемости.

Таким образом, нашла подтверждение гипотеза исследования о том, что развитие позитивной Я-концепции будет способствовать повышению успешности обучения школьников.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агапов В.С. Становление Я-концепции в управленческой деятельности руководителей: монография. М.: Альтекс, 2012. 487 с.
2. Адлер А. Понять природу человека. СПб.: Гуманитарное агентство «Академический проект», 1997. 321 с.
3. Алыева М.А. Я-концепция в современной психологии: обзор исследований // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2025. № 6. С. 42–47.
4. Антонова Л.А., Небродовская-Мазур Е.Ю. Психологическое консультирование подростков с нарушением «Я-концепции» // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: Сборник научных трудов: материалы III Ежегодной Международной научно-практической конференции, Всероссийского круглого стола и Всероссийских научно-практических конференций (Москва, 16 мая 2024 года). М.: Московский психолого-социальный университет, 2024. С. 40–45.
5. Архиреева Т.В. Системный подход к пониманию развития Я-концепции ребенка // Вестник Новгородского государственного университета. 2005. № 31. С. 4–8.
6. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы. М.: Педагогика, 2005. 193 с.
7. Балабан С.Е. Самосознание, «Я-концепция» и самооценка как основные образования личности // Научное знание современности. 2024. № 3(80). С. 5–10.
8. Башкирова Ю.В., Стрельцова М.А. Связь Я-концепции и успеваемости подростков // Социокультурные, психологические и педагогические координаты развития личности: Материалы Международной научно-практической конференции (Владимир, 05–06 октября 2023 года).

Владимир: Издательско-полиграфическая компания «Транзит-ИКС», 2023. С. 58–61.

9. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Просвещение, 1986. 249 с.

10. Бернс Р. Я-концепция и Я-образы // Самосознание и защитные механизмы личности: хрестоматия / редактор-составитель Д.Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2022. С. 72–73.

11. Бирина О.В. Управление успешностью обучения учащихся общеобразовательных школ // Парадигма. 2019. № 1. С. 42–48.

12. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1995. 284 с.

13. Бороздина Л.В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 1. С. 54–65.

14. Браун О.А., Серый А.В., Яницкий М.С. Я-концепция личности как система идентичностей: структурно-содержательные характеристики и динамика в процессе обучения в вузе. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2022. 96 с.

15. Васильев Н.Н. Я-концепция: в согласии с собой. М.: Элитариум: Центр дистанционного образования, 2009. 240 с.

16. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: Издательство Юрайт, 2025. 160 с.

17. Горбунова А.А. Теория «Я-концепция» в современных условиях // Медико-биологические, клинические и социальные вопросы здоровья и патологии человека: материалы XVIII Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых с международным участием (Иваново, 12 апреля 2022 года). Иваново: Ивановская государственная медицинская академия, 2022. С. 76–77.

18. Джеймс У. Психология. М.: Амрита-Русь, 2023. 530 с.

19. Дутчина О.Б. Я-концепция как социально-психологический феномен: Учебно-методическое пособие. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2023. 124 с.

20. Жданов А.А. Особенности Я-концепции обучающихся подросткового возраста // Психология человека в образовании. 2020. № 3. С. 230–235.

21. Заславский Д.А. Роль Я-концепции в различных теориях самооценки // Научный аспект. 2023. № 10. С. 373–379.

22. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Риски образовательной неуспешности учащейся молодежи // Социологический журнал. 2020. № 2. С. 60–81.

23. Зубкова Д.А. Понятие «Я-концепция» в психологии // Наука и практика: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей VII Международной научно-практической конференции (Пенза, 25 июня 2025 года). Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2025. С. 308–310.

24. Камеева Г.В. Самооценка и успеваемость в подростковом возрасте // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: Материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых и их наставников (Тверь, 25–26 апреля 2023 года). Тверь: Тверской государственный университет, 2023. С. 59–64.

25. Ковалевская А.П. Феномен неуспеваемости в учебно-воспитательном процессе // Педагогика и психология: теория и практика. 2017. № 2. С. 49–55.

26. Колганов Д.Э., Кузнецова Ю.В. Я-концепция в различных психологических теориях // Вестник Международной полицейской Академии. 2022. № 2. С. 68–72.

27. Кон И.С. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал 1981. Т. 2. № 3. С. 12–16.

28. Костенкова Р.Р., Ревуцкая И.В. Я-концепция как фактор самоопределения в подростковом и юношеском возрасте // Психология человека и общества. 2021. № 5(34). С. 20–25.

29. Кузьмина Т.Л. Понятие «Я-концепции» в психологии и ее структура // Таврический научный Вестник. Педагогика и психология: Сборник статей факультета психологии Института «Таврическая академия» (Симферополь, 25 мая 2025 года). Симферополь: Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2025. С. 67–71.

30. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок. М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальная книга, 2000. 320 с.

31. Лебедев И.Б., Журавлева А.К. Я-концепция и психологические механизмы ее формирования // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. № 4. С. 74–80.

32. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение, динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 321 с.

33. Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ. СПб.: Речь, 2002. С. 496–497.

34. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2013. 437 с.

35. Мид Дж. Г. Разум, Я и Общество // Реферативный журнал. Серия 11. Социология. 1997. № 4. С. 162–195.

36. Митюков Е.А. Я-концепция личности как основа воспитания свободного человека // Ценностно-смысловые основания воспитания свободного человека: Сборник статей международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию М.И. Рожкова (Ярославль, 09–10 сентября 2021 года). Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. С. 103–109.

37. Мохаммад Акбар А.Т., Гуляева Т.О., Василенко В.Е. Проявления подросткового кризиса и Я-концепция: кросскультурный аспект // Петербургский психологический журнал. 2023. № 45. С. 59–97.

38. Насибуллина А.Ф. Я-концепция подростков в различных ситуациях взросления // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 36. С. 236–237.

39. Новикова А.А., Крючева Я.В. Я-концепция и ее роль в жизни личности // Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе в условиях модернизации высшего образования: Материалы XXII Международной научно-практической конференции (Тюмень, 27–28 апреля 2023 года). Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2023. С. 324–328.

40. Образова Ю.О. «Я-концепция» как социально-психологический феномен // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы X Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 08–10 декабря 2021 года). Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2022. С. 290–291.

41. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.

42. Парняк С.А. К вопросу о соотношении понятий «Я-концепция» и Я-образ» // Актуальные проблемы социальных и психологических наук: теория, методология, практика: Материалы симпозиума в рамках XX Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 80-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне (Кемерово, 24 апреля 2025 года). Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2025. С. 112–114.

43. Перлз Ф.С. Практикум по гештальт-терапии. М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2005. 227 с.

44. Петрова А.П. Я-концепция в подростковом возрасте // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 16 декабря 2025 года). Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2025. С. 115–116.

45. Петровский В.А. Феномен субъектности и психология личности: Автореферат дис. ... докт. психол. наук. М: ИПИ РАО, 1993. 70 с.
46. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: пер. с англ. и фр. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 680 с.
47. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития: в логике культурно-исторической теории Л.С. Выготского: Автореферат дис. ... докт. психол. наук. Москва, 1999. 42 с.
48. Попова Т.А. Экзистенциальная составляющая Я-концепция подростка: теория и практика исследования // Психология смысла жизни: школа В.Э. Чудновского. М.: Смысл, 2021. С. 473–488.
49. Роджерс К.Р. Становление личности: Взгляд на психотерапию. М.: Норма, 2001. 129 с.
50. Родионова В.И., Мелоян Т.Н. Особенности психики ребенка и его эмоционального состояния в подростковый период // Научная весна – 2024. Гуманитарные науки: Сборник научных трудов: научное электронное издание (г. Шахты, 13–17 мая 2024 года). Шахты: Донской государственный технический университет, 2024. С. 189–193.
51. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009. 436 с.
52. Рудницкая-Волкова В.А. К проблеме сущности понятия Я-концепция // Сборник материалов I Молодежной научно-практической конференции, посвященной дню Российской науки в Севастопольском государственном университете (Севастополь, 08 февраля 2023 года). Севастополь: ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», 2023. С. 263–264.
53. Рудницкая-Волкова В.А., Чувакова И.Г. Сравнительный анализ исследования сущности и этапов формирования «Я-концепции» в различных психологических школах // Научные исследования и образование. 2021. № 1(41). С. 27–30.

54. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Я-концепция в подростковом возрасте и ее роль в формировании механизмов адаптации. М.: Московский государственный медико-стоматологический университет, 2014. 44 с.

55. Соловьева О.В., Ковалева О.В. Формирование «Я-концепция» личности // Молодежь и наука: реальность и будущее: материалы XIII Международной научно-практической конференции (Невинномысск, 11 марта 2020 года). Невинномысск: Невинномысский институт экономики, управления и права, 2020. С. 463–465.

56. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Московского университета, 1983. 285 с.

57. Туленова К.Ж., Асанова Г.М. Методологические составляющие подхода «Я-концепция» для юношеского возраста // Молодой ученый. 2021. № 10(352). С. 171–174.

58. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / Пер. с англ. под ред. А. Киселева. М: ООО «Издательство АСТ», 2004. 412 с.

59. Фромм Э. Искусство любить. СПб.: Азбука-классика, 2004. 219 с.

60. Цоцарова Л.А., Арскиева З.А. Специфика Я-концепции в подростковом возрасте // Наука в современном мире: взгляд молодых ученых: Материалы VIII Международной научно-практической конференции (Грозный, 27–28 мая 2022 года). Грозный: Чеченский государственный педагогический университет, 2022. С. 604–610.

61. Шаповал И.А., Фоминых Е.С. Самоотношение как феноменологическое поле диагностики психологических границ личности и ее здоровья // Клиническая и специальная психология. 2018. № 7(1). С. 13–27.

62. Шарафутдинова Н.В. Проблема соотношения понятий «самосознание» и «Я-концепция» в психологии // Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. Педагогика и психология служебной деятельности: состояние и перспективы: Сборник научных трудов

VII Международной конференции (Москва, 15–16 июня 2023 года). М.: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2023. С. 276–278.

63. Шарипова А.И., Халикова Л.Р. Особенности развития позитивной самооценки в структуре Я-концепции современных подростков // Рахимовские чтения: Материалы международной научно–практической конференции (Уфа, 29 ноября 2024 года). Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2024. С. 444–452.

64. Шаров А.С. Я-концепция как механизм собирания себя // Горизонты образования: Материалы II Международной научно-практической конференции (Омск, 22–23 апреля 2021 года). Омск: ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», 2021. С. 36–40.

65. Эльконин Д.Б. Детская психология: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. М.: Советские учебники, 2025. 476 с.

66. Эриксон Э. Идентичность // Психология самосознания. Хрестоматия. Самара: Изд. Дом «Бахрах М», 2003. С. 517–533.

67. Юнг К.Г. Структура и динамика психического. М.: Когито-Центр, 2008. 478 с.