

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретический анализ проблемы особенностей личностного самоопределения интеллектуально одаренных старших подростков.....	7
1.1. Проблема изучения личностного самоопределения в исследованиях отечественных и зарубежных ученых.....	7
1.2. Психологические аспекты проблемы самоопределения личности, интеллектуальной одаренности старших подростков.....	14
1.3. Личностное самоопределение интеллектуально одаренных старших подростков и его психологические характеристики.....	31
Выводы по первой главе.....	33
Глава 2. Экспериментальное исследование особенностей личностного самоопределения интеллектуально одаренных старших подростков.....	37
2.1. Организация и методы экспериментального исследования.....	37
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	41
2.3. Индивидуально-типические варианты самоопределения интеллектуально одаренных старших подростков.....	49
Выводы по второй главе.....	54
Заключение.....	57
Список использованных источников.....	59
Приложение А.....	64
Приложение Б.....	68
Приложение В.....	71

Введение

Актуальность исследования. Принципиально новые условия жизни, интенсивное социальное развитие общества кардинальным образом изменили содержание активности людей, представления о профессиональном и личностном самоопределении и самореализации в обществе. Эти условия характеризуются тем, что изменились экономические, политические и социальные координаты существования человека. Все большее значение в самоопределении человека приобретают его личностные свойства. В самом общем виде самоопределение представляет собой поиск и утверждение своего пути в мире, своих ценностей и смысла существования. В связи с этим весьма актуальной является проблема психологической готовности к личностному самоопределению современной молодежи.

Старший школьный возраст является важнейшим этапом становления личности, он сенситивен для осознания самого себя, выработки ценностных ориентации и жизненных смыслов, формирования самостоятельности и активности в достижении целей и развития чувства ответственности. В настоящее время, когда современное общество характеризуется «ценностно-нормативной неопределенностью» (В.С.Собкин) проблема личностного самоопределения необыкновенно остро стоит для современных юношей и девушек перед окончанием школы и вступлением в самостоятельную жизнь. В связи с этим возникает необходимость специально изучить развитие личностного самоопределения в раннем юношеском возрасте сквозь призму современной социальной ситуации.

Цель исследования - выявление психологических особенностей личностного самоопределения интеллектуально одаренных старших подростков.

Объект исследования – интеллектуально одаренные старшие подростки.

Предмет исследования - психологические особенности личностного самоопределения интеллектуально одаренных старших подростков.

Гипотеза исследования.

Для современных юношей и девушек характерны общие возрастные тенденции развития личностного самоопределения. Однако, разный уровень интеллектуального развития оказывает влияние на особенности личностного самоопределения старших школьников. Мы предполагаем наличие следующих особенностей:

- Общий уровень умственного развития выше у одаренных старших подростков по сравнению с старшими подростками, имеющими возрастную норму развития;

- Ценностные ориентиры у интеллектуально одаренных старших подростков более соответствуют целям, убеждениям, идеалам психологически зрелого человека, чем у старших подростков, имеющих возрастную норму развития;

- Личностное самоопределение одаренных старших подростков в большей степени определяется как «социальное я» и «рефлексивное я».

Задачи исследования:

1) Определить проблему личностного самоопределения в исследованиях отечественных и зарубежных ученых;

2) Изучить психологические аспекты проблемы самоопределения личности; психологические аспекты интеллектуальной одаренности;

3) Дать характеристику личностному самоопределению интеллектуально одаренных старших подростков и его психологическим характеристикам;

4) Организовать и определить методы экспериментального исследования;

5) Провести анализ и интерпретацию результатов исследования;

6) Определить индивидуально-типические варианты самоопределения интеллектуально одаренных старших подростков.

Методами исследования являются следующие:

1. Анализ литературы по проблеме исследования.
2. Психодиагностический метод.
3. Методы качественной и количественной обработки данных.
4. Методы статистической обработки.

Психодиагностический инструментарий:

1 Школьный тест умственного развития (ШТУР). Авторами ШТУР являются К.М.Гуревич, М.К.Акимова, Е.М.Борисова, В.Г.Зархин, В.Т.Козлова, Г.П.Логинова.;

2 Определение ценностных ориентаций личности (ЦОЛ);

3 Тест «Кто Я?» (М.Кун)

Теоретико-методологическая основа исследования. Психологическая наука накопила богатый эмпирический и теоретический материал, посвященный самоопределению юношества, изучены многие его аспекты: социально-психологический подход к проблеме самоопределения отражен в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Петровского, И.С. Кона, Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, А.Л. Журавлева, А.Б. Купрейченко и др.; вопросы самоопределения личности в группе рассматриваются в исследованиях Г.М. Андреевой, Г.С. Антипиной, Е.И. Головахи, И.С. Кона и др.; проблематика развития личности в контексте информационных взаимодействий и социального наследования детально представлена в работах Л.Н.Когана.

Анализ работ С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, К.А. Абульхановой-Славской и др. позволяет заключить, что в качестве отличительной черты психологического подхода к анализу самоопределения выступает ориентация на активную роль самой личности в процессе самоопределения. В то же время проведенный нами теоретический анализ данного феномена показывает, что некоторые вопросы требуют дальнейшей проработки и более детального рассмотрения.

Практическая значимость полученные результаты могут быть использованы в работе психологов общеобразовательных организаций, на ступени профессионального самоопределения.

База исследования. Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №10» г.Красноярска. В исследовании принимало участие 62 учащихся 9-х классов.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения , списка использованных источников, приложений.

Глава 1. Теоретический анализ проблемы особенностей личностного самоопределения интеллектуально одаренных старших подростков

1.1. Проблема изучения личностного самоопределения в исследованиях отечественных и зарубежных ученых

В отечественной психологической литературе существуют два подхода к пониманию самоопределения.

В рамках первого подхода самоопределение понимается как естественный процесс, возникающий в старшем подростковом и младшем юношеском возрастах и выступающий как личностное новообразование старшего школьного возраста.

В данном случае речь идет о личностном самоопределении (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, И.С. Кон, В.Ф. Сафин, М.М. Бахтин, А.В. Мудрик).

Второй подход рассматривает процесс самоопределения как искусственно организованный. В рамках данного подхода рассматривается профессиональное самоопределение в юношеском возрасте (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, А.К. Маркова, М.Р. Гинзбург).

Методологические основы психологического подхода к проблемам самоопределения были заложены С.Л. Рубинштейном. Центральным моментом самоопределения является самодетерминация, собственная активность, сознательное стремление занять определенную позицию.

К числу теорий, оказавших непосредственное и продуктивное влияние на развитие представлений о процессе профессионального самоопределения, можно отнести теорию потребностей А. Маслоу, теорию профессионального развития Д. Сьюпера, положения, касающиеся смыслообразующего и смыслореализующего значения выбора профессии и трудовой деятельности для человека, работах В. Франкла, теоретические положения Ш. Фукуямы, разработки стадий жизни личности Э. Эриксона и др.

В отечественной психологии накоплен большой опыт исследования проблемы профессионального самоопределения. Это, в первую очередь, разработки таких ученых, как: Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, П.А. Шавир, С.Н. Чистякова, Е.И. Головаха и многих других. Общей особенностью подхода к проблеме является интерес к влиянию личностных аспектов на процесс профессионального самоопределения. В работах К.А. Абульхановой-Славской профессиональное самоопределение рассматривается в неразрывной связи с выбором жизненного пути, жизненным самоопределением.

По ее мнению, из связи личности с профессией вытекает перспектива и ретроспектива личности, а от характера этой связи зависит выбор профессии.

Эта идея поддерживается исследованиями Л.М. Митиной: «...развитие личности (ее интегральных характеристик) определяет выбор профессии и подготовку к ней, и вместе с тем сам этот выбор и развитие той или иной профессиональной деятельности определяют стратегию развития личности» [1]. Рассмотрение процесса профессионального самоопределения как части личностного развития предполагает упоминание таких понятий, как жизненная перспектива, жизненный план, психологическое время.

Данные конструкты начинают закладываться в подростковый период, когда возникновение новой психосоциальной ситуации развития приводит к формированию новой и основной для этого возраста потребности – потребности в жизненном самоопределении, а, следовательно, и в профессиональном, но наиболее характерны и разворачиваются в полной мере в юношеском возрасте [3].

Исследуя взаимосвязь жизненных целей и планов, ценностных ориентаций молодежи, Е.И. Головаха отмечает негативное влияние несогласованности жизненной перспективы (как целостной картины будущих событий, наделенных социальной ценностью и связанных с индивидуальным смыслом жизни) на особенности протекания процесса профессионального

самоопределения [2]. М.Р. Гинзбург рассматривает проблему самоопределения с точки зрения временной перспективы: отношения личности к психологическому настоящему и психологическому будущему. По его мнению, успешное самоопределение характеризуется:

- наличием компонентов психологического настоящего, выполняющих функцию саморазвития (самопознания и самореализации) и включающих:

- сформированное ценностно-смысловое ядро (широкий спектр личностно значимых позитивных ценностей, переживание осмысленности собственной жизни, экзистенциальная ориентация),

- самореализацию, которая должна носить творческий характер, иметь широкий диапазон областей;

- наличием компонентов психологического будущего, обеспечивающих смысловую и временную перспективу и включающих:

- личностное проецирование себя в будущее, когда молодой человек, рассчитывая в основном на собственные силы, видит широкий спектр ценностей будущего в эмоционально привлекательном свете. Выбор профессии (его устойчивость, определенность на конкретной профессии, наличие профессиональных требований к профессии) существенным образом характеризует смысловое будущее и успешность самоопределения в юношеском возрасте,

- собственно планирование, характеризующееся, прежде всего, позитивным отношением к планированию и наличием планов, представлением о средствах достижения целей, протяженностью во времени [2].

Автор пишет о включенности профессионального самоопределения в личностное, связывая ценностно-смысловые и пространственно-временные аспекты, выводит нас на проблему будущего, представление о котором невозможно без построения жизненного плана.

Как утверждает И.С. Кон, «жизненный план, в точном смысле этого слова, возникает только тогда, когда предметом размышлений становится не

только конечный результат, но и способы его достижения, путь, по которому намерен следовать человек, и те объективные и субъективные ресурсы, которые ему для этого понадобятся. В отличие от мечты, которая может быть как активной, так и созерцательной, жизненный план – это план деятельности» [3].

Необходимым условием успешного самоопределения является сознание того, что «я сам» выбрал профессиональный путь. Но процесс профессионального самоопределения этим актом не заканчивается. В.Т. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова отмечают, что «выбор профессии – это лишь показатель того, что процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу своего развития». До того, как человек не проверит свои возможности в ходе профессиональной деятельности либо ситуациях, максимально приближенных к таковой, не сформирует к себе как к субъекту труда устойчивого положительного отношения, об успешности процесса профессионального самоопределения говорить достаточно трудно. В ходе формирования профессионального самосознания выделяются «идентичные профессионалы либо профессиональные маргиналы». Маргиналу соответствует позиция внутренней непричастности к сообществу своей профессии, а его система ценностей не ориентирована на достижение профессиональных целей. О профессиональной идентичности можно говорить, «если признаки, используемые для идентификации, полностью совпадают у человека, как у потребителя профессии, общества, как заказчика и профессионала как исполнителя» [4].

Говоря о сущности профессионального самоопределения, Н.С. Пряжников подразумевает «самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [3].

П.Г. Щедровицкий пишет: «...неправильно понимать самоопределение как «определение относительно себя» [1]. Понятие самоопределения предполагает наличие не только самого процесса и включенного в него

субъекта (эмпирического или трансцендентального), но и некоторого пространства или некоторых пределов, относительно которых или в которых самоопределение происходит. Но нельзя ориентироваться и на однозначные «пределы» и «пространства», иначе исчезнет сам смысл слова «самоопределение».

При этом смысл самоопределения П.Г. Щедровицкий видит в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении переосмысливать собственную сущность.

Та же мысль прослеживается в работах Е.А. Климова, который понимает самоопределение не просто как «самоограничение», не как добровольное впадение в профессиональную ограниченность, а как важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития, формирование себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» [4].

В общем же виде профессиональное самоопределение понимается автором «как деятельность человека, принимающая то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда». В общем, можно утверждать, что самоопределение как процесс определения человеком своего места в мире, системе общественных отношений, интеграции своей целостности в собственном сознании и сознании других людей развивается в двух аспектах: ценностно-смысловом и деятельностном и может рассматриваться, по крайней мере, на двух взаимосвязанных, но различных уровнях по Е.А. Климову: гностическом (в форме перестройки сознания, включая самосознание) и практическом (в форме реальных изменений социального статуса, места человека в системе социальных отношений) [1].

А.К. Осницкий указывает, что в профессиональном самоопределении учащихся успех их действий существенным образом зависит от их собственной активности, от сформированности субъективной позиции.

Именно эта позиция и связанный с ней опыт позволяют учащимся целенаправленно, сознательно, активно и умело осуществлять выбор

профессии и подготовку к ней. Поэтому при изучении первых этапов профессионального самоопределения и важно оценить сформированность субъективной активности учащихся.

С.Н. Чистякова и Н.Н. Захаров процесс профессионального самоопределения личности разделяют на несколько этапов:

- первый этап направленной активности личности в выборе своего жизненного пути, своеобразный период «активного поиска», он может отличаться по времени, по глубине проникновения в суть явлений и зависеть от роли общественных институтов, социального положения индивида и других факторов, воздействующих на его профессиональное и в целом социальное становление;

- вторым этапом в выборе личностью своего места в жизни является «осознание цели» для себя и значимости её для общества;

- третьим этапом профессионального развития индивида является реализация жизненных ценностей [1].

Профессиональное самоопределение рассматривается, с одной стороны, «как наиболее значимый компонент профессионального развития человека, с другой - как критерий одного из этапов этого процесса» [5].

Это позволило ввести понятие уровня профессионального самоопределения, показателем которого считается сформированность профессиональных намерений, согласованность этих намерений с интересами и успешность профессионального обучения (на этапе профессиональной подготовки). Соответственно, можно выделить три уровня профессионального самоопределения:

- высокий (сформированность интересов, соответствие личных качеств избранной профессии, твердое убеждение в правильности выбора),

- средний (отсутствие устойчивого интереса, убежденности в правильности выбора),

- низкий (отсутствие интереса, воли, желания достичь высоких результатов, малая активность, оценка себя в плане будущей профессии) [4].

Отмечая предпосылки профессионального самоопределения, П.А. Шавир выделяет две группы. К первой группе относятся «особенности личности, которые обеспечивают возможность успешного решения проблемы выбора профессии, но прямо не участвуют в активизации этого процесса». Это – высокий уровень развития уровня абстрактного мышления, адекватность самооценки собственных качеств, сформированность волевых качеств, трудолюбия; наличие трудового и жизненного опыта, уровень общей жизненной зрелости человека.

Вторую группу образуют «различные компоненты направленности личности, динамизирующие процесс профессионального самоопределения и обуславливающие избирательность реагирования» [5].

Это потребность в профессиональном самоопределении, учебные и профессиональные интересы и склонности, убеждения и установки, идеалы, представления о жизненных ценностях; общие особенности направленности личности, обуславливающие предрасположенность к определенной сфере деятельности. Е.А. Климов, Н.С. Пряжников выделяют следующие этапы профессионального самоопределения, продолжительность которых варьирует в зависимости от социальных условий и индивидуальных особенностей развития [6,7].

Первый этап — детская игра, в ходе которой ребенок принимает на себя разные профессиональные роли и «проигрывает» отдельные элементы связанного с ними поведения.

Второй этап — юношеская фантазия, когда старший школьник видит себя в мечтах представителем той или иной привлекательной для него профессии.

Третий этап-захватывающий весь подростковый и большую часть юношеского возраста, - предварительный выбор профессии. Разные виды деятельности сортируются и оцениваются с точки зрения интересов старшего школьника, затем с точки зрения его способностей, и, наконец, с точки зрения его системы ценностей.

Четвертый этап — практическое принятие решения, т.е. собственно выбор профессии, который включает в себя два главных компонента:

1) определение уровня квалификации будущего труда, объема и длительности подготовки к нему;

2) выбор специальности.

Рассмотрев различные теории о проблеме профессионального самоопределения личности отечественных и зарубежных психологов, мы подошли к вопросу о психологических аспектах проблемы самоопределения личности.

1.2. Психологические аспекты проблемы самоопределения личности, интеллектуальной одаренности старших подростков

Известно, что самоопределение у старшеклассников носит скорее морально-философский характер. Они прежде всего готовятся стать людьми» (Н. С. Лейтес).

Как видим, рассмотренные дефиниции самоопределения в своем большинстве или слишком описательные и не верифицируемые психологически, или относятся к частным случаям овладения отдельными сферами жизни .

Представляют интерес те исследования, в которых самоопределение раскрывается через близкие ему понятия или перечисляются понятия, совокупность которых дает возможность выяснить содержание самоопределения. В этом отношении заслуживает внимания подход П. П. Соболя [20] к определению интересующего понятия, который отмечает близость понятия «самоопределение» к таким, как «самоуправление», «саморегуляция», «самореализация», «самосуществование» и т. д.

Самоуправление, как он пишет, относится к способности внутреннего контроля в процессе самовоспитания, самоубеждения, а саморегуляция характеризует способность динамической коррекции тех или иных

результатов поведения и действий. Самореализация, в отличие от названных понятий, относится не к отдельным типам, формам самодеятельности, а ко всей ее индивидуально-целостной структуре в связи с предметным жизнеутверждением сущностных сил личности. Автор указывает на такие сферы саморегуляции, как трудовая, досуговая, общение.

Самоопределение же П. П. Соболев считает стороной самореализации. В нем, по утверждению автора, главным является индивидуальный выбор цели и способов ее достижения на данном отрезке, этапе жизни субъекта и самоограничение, которое не является препятствием развития личности. Главной функцией самоопределения считается выбор направленности деятельности, на основе которой осуществляется самореализация.

Выходит, что среди названных психологических образований, хотя в личностном плане главным является самореализация, в социальном отношении самоопределение остается важнейшим. При всем этом явно выступает нечеткость разграничений авторами названных понятий.

Так, например, самоопределение включает в себя и выбор тех или иных средств достижения цели, соотнесение некоторых элементов сущностных сил, осуществление их в поведении и тем самым почти сливается с самореализацией. Далее, почему самоуправление относится только к внутреннему самоконтролю и почему проявляется только в самовоспитании и самоутверждении, остается неясным. Кроме того, среди названных понятий самореализация считается ведущим понятием, что никак не согласуется с подходами упомянутых выше других авторов к самоопределению.

Вся причина, на наш взгляд, заключается в отсутствии единиц анализа этих психологических образований.

Учитывая признаваемую психологами и философами близость самоопределения к саморегуляции, остановимся вкратце на последней.

Личностная саморегуляция субъекта от саморегуляции в предметной деятельности отличается тем, что она направлена прежде всего на преобразование собственных отношений к себе и другим с учетом целей и взаимоотношений в русле социальной необходимости. Существенным отличием процесса личностной саморегуляции является ее самодетерминация. Б. Ф. Ломов [43], выделяя именно эту особенность, указывает на более высокий уровень личностной саморегуляции и причины зависимостей, определяющих поведение.

Причем, самодетерминация не сводится к произвольной регуляции своего поведения. В ней главное — сознательная организация своей жизнедеятельности и определение себя в жизни в целом. Вот почему с точки зрения определения себя в мире, овладения жизнедеятельностью саморегуляция выступает механизмом самоопределения и его процессуальной стороной. Личностная саморегуляция, разумеется, не отделена от саморегуляции предметной деятельности. В этом случае саморегуляция является органической частью самоопределения. Но мы личностную саморегуляцию намерены рассматривать как сложный процесс согласования субъектом своих «хочу», «могу», «имею» с подобным же образованием отдельных людей, групп, общества и соответственно этому организацию собственного поведения по овладению сферами жизни и жизнедеятельности в целом.

Группа исследователей в своих трудах, посвященных изучению психологии старшеклассников, проблему самоопределения рассматривает в тесной связи с такими вопросами, как социальная и гражданская зрелость, автономность и обособление (В. И. Кожокарь, И. С. Кон, В. А. Крутецкий, А. В. Мудрик, Е. А. Шумилин и др.).

Социальную зрелость прежде всего связывают с началом трудовой деятельности, обретением материальной независимости (автономности), получением полного комплекса гражданских прав. Не менее важным показателем социальной зрелости считается духовная зрелость, под которой

понимается активная включенность личности в общественную жизнь со своим сложившимся мировоззрением, с собственными взглядами, умением их отстаивать и руководствоваться ими в делах и поступках (И. С. Кон, А. В. Мудрик). Указывается, что у юношей и девушек старшего школьного возраста почти все психологические процессы произвольны, механизмы саморегуляции достигают высокого уровня развития, возможность сознательного управления своей деятельностью и своим поведением достигает уровня взрослых. Чувство взрослости трансформируется в чувство самоутверждения, самовыражения (В. А. Крутецкий).

Почти все психологи, изучающие старший школьный возраст, в один голос утверждают, что существенным признаком социальной зрелости является чувство ответственности, нравственная самостоятельность.

Но социальную зрелость, самостоятельность связывать только с юношеским возрастом неверно, так как они во многом зависят от «социальной ситуации развития» (Л. С. Выготский), за исключением, может быть, крайних полюсов развития — младенческого и старческого, когда при равных социальных условиях биологическое оказывает ускоряющее или затормаживающее, а в случае смерти организма, останавливающее влияние на социальное развитие личности.

Вот почему мы согласны с Л. И. Анцыферовой [20], которая социальное созревание связывает со способностью личности внутренне принимать, осознавать и оценивать противоречия жизни, со способностью самостоятельно и продуктивно разрешать их в соответствии с наиболее общими целями и нравственными идеалами, что ведет ко всем новым стадиям, ступеням развития.

Б. С. Братусь [24] социальную и нравственную зрелость не ставит в зависимость от возраста и, подчеркивая их процессуальную сторону, связывает со способностью личности хорошо различать и оценивать свои «хочу» и «могу», «хотел бы» и «мог бы», идеальные и реальные цели, что весьма близко нашему пониманию процессуальной стороны

самоопределения личности как овладения ею отдельными сферами жизни и жизнедеятельности в целом.

В психологии можно встретить и иные понимания зрелой личности. Так, например, П. Я. Гальперин [30] в качестве критерия социальной зрелости выделяет ответственность личности за свои поступки, а А. Г. Асмолов [22] — осуществление субъектом свободного личностного выбора и т. д. В связи с рассмотрением социальной зрелости могут представить интерес данные, полученные нами путем анализа понимания аксакалами-башкирами понятия социально созревшей личности — «балиге булган кеше», что переводится как «человек, ставший зрелым» *. Анализ показал, что они выделяют три аспекта созревшей личности, условно названные нами нормативный (совокупность тех требований, которые предъявляются к личности обществом), реальный (материальный, духовный вклад, внесенный и вносимый в жизнь окружающих людей и общества), психологический (душевный), под которым опрошенные понимают осознание, соотнесение возможностей личности и требований окружающих.

Показателями нормативного аспекта социально созревшей личности по этим данным выступают: а) физическая, интеллектуальная, нравственная готовность к производительному труду;

б) готовность к службе в армии и в различных учреждениях;

в) готовность к учебе с целью приобрести профессию; г) готовность обзавестись семьей и содержать ее, воспитывать детей.

Показателями реального аспекта созревшей личности выступают:

а) личный фактический вклад (материальный, духовный), внесенный личностью в жизнь семьи, рода или общины, и признание его ценности;

б) признание и положительная оценка активности, самостоятельности личности в деятельности и общении в рамках нравственных норм семьи, рода, общины.

«Душевное созревание» личности они в целом объясняли как «согласие с самим собой», а дальнейшая попытка выяснить у аксакалов показатели «душевного созревания» личности была безрезультатной.

Но тем не менее, на наш взгляд, выделяемые испытуемыми нормативный и реальный аспекты самоопределения заслуживают внимания и в определенной степени могут быть учтены в разработке рассматриваемой проблемы в научном плане. Это существенно потому, что объем и глубина усвоенных социальных норм определяют уровень развития личности. В данном случае нас интересовало выделение испытуемыми связи между нормативной и поведенческой сторонами социально созревшей личности, без учета которой сущность ее самоопределения не может быть раскрыта. Ведь личность и возникает тогда, когда индивид начинает самостоятельно, как субъект, осуществлять внешнюю деятельность по нормам и эталонам, заданным ему извне той культурой, в лоне которой просыпается он к человеческой жизни, к человеческой деятельности (Э. В. Ильенков).

Что касается гражданской зрелости, то она нередко отождествляется с социальной зрелостью, а иногда называется ее высшим уровнем. Приведем высказывания некоторых авторов по этому поводу. Так, например, Л. М. Архангельский утверждает, что гражданская зрелость — это сознание общественного долга, возрастание моральной ответственности за порученное дело, за дела коллектива, всего общества.

И. С. Марьенко указывает, что гражданская зрелость выражает наивысший уровень честного и доблестного отношения к труду на благо общества, мужество и героизм в защите социалистической Родины, стойкость в борьбе с враждебной идеологией, а Н. А. Головкин главным в содержании гражданской зрелости считает отношение личности к государству и его членам. Для сравнения можно привести еще одно утверждение из «Словаря современного русского языка», где записано, что в основе гражданской зрелости лежит «осознание своих прав и обязанностей

по отношению к государству, гражданская организованность и дисциплинированность» [52].

Опираясь на положения цитированных выше авторов, можно отделить гражданскую зрелость от социальной как ее высшей формы. Но следует заметить, что они рассматривают зрелость с позиций «должного» в ущерб раскрытию процессуально-психологического аспекта социального и гражданского созревания личности. В этом отношении выгодно отличается подход И. С. Кона, который, хотя и не разграничивает эти два понятия, их существенным признаком считает способность личности брать на себя целую систему социально необходимых ролей и нести за них ответственность. Он же в более поздней работе подчеркивает, что зрелость (зрелость) характеризуется стабильностью основных психических структур, ценностных ориентаций и внутренней последовательности «образа я» [36]. Самоопределение же, рассматривая в рамках социальной и гражданской зрелости, этот автор связывает с выбором социально и лично значимых целей, достижение которых обеспечивается самореализацией субъекта [38].

Представляет интерес работа Н. Д. Зотова [33], где с философских позиций рассматривается нравственное самоопределение в отличие от общеповеденческого. Остановимся на понимании им общеповеденческого плана самоопределения. По Н. Д. Зотову, самоопределение в общеповеденческом отношении есть «определение собою как существом, обладающим сознанием и Волей..., себя самого как субъекта поведенческих проявлений» [33].

Далее подчеркивается, что в этом плане субъект осознает, что он сам детерминирует свое поведение, сам себя выбирает в качестве субъекта поведения. При этом автор указывает, что ответственность человеку вменяется как субъекту самоопределения. Он ответственен за то, что сам определяет себя по отношению к исходящим от общества требованиям. Осознание того, что все требования среды и общества ему внешние и субъект самоопределяется лишь в выборе реагирования на эти требования —

главное в рассматриваемом виде самоопределения; суть самоопределения в этом случае — веление субъектом себе подчиняться требованиям, предъявляемым извне [33].

Как видим, автор не учитывает уровни подчинения субъекта внешним требованиям, тогда как подчинение может простирается от альтруистического до враждебно-эгоистического. Кроме того, автором не упоминается подчинение себе внешних требований, овладение ими, господство над ними. Без учета этих особенностей самоопределения оно остается действительным подчинением, игнорирующим альтернативность выбора и относительно целей, и относительно средств их достижения. Для подтверждения наших рассуждений еще раз сошлемся на положение Н. Д. Зотова о том, что «самостоятельное следование социальным нормам проявляется как самоопределение» [33].

Одним словом, проблема жизнетворчества, творчества субъектом самого себя не только не рассматривается, но и не ставится в рамках общеповеденческого самоопределения. Поэтому возникает вопрос о том, не отрицается ли прогресс вообще, если самоопределение сводится к деятельности лишь в рамках требований, предъявляемых к личности обществом? Правда, автор говорит о свободе выбора тех или иных идеалов, целей, об овладении ими, но это прежде всего относится к нравственному самоопределению. Вот почему необходимо специально остановиться на некоторых особенностях нравственного самоопределения (по Н. Д. Зотову).

Начнем с обоснования автором отделения нравственного самоопределения от общеповеденческого, которое включает правовое и политическое самоопределения. Суть обоснования заключается в том, что Н. д. Зотов за предметной деятельностью видит «предметный» результат, за правовой и политической — сохранение или преобразование социально-политических структур и экономических проблем, которые выступают прямой внешней (предметной) целью субъекта. В отличие от них, нравственное самоопределение направлено прежде всего «вовнутрь», тогда

как у политического и правового самоопределений внутренние образования лишь побочный эффект внешне направленной деятельности [33].

С таким утверждением автора трудно согласиться, так как, с одной стороны, всякая деятельность имманентно включает в себя нравственные моменты, с другой — нравственность может определять политическую и правовую деятельность.

Следующий момент, на котором следует остановиться, это мысли данного автора о сущности нравственного самоопределения, которая рассматривается им в русле категории моральной ответственности. Моральная ответственность, по Н. Д. Зотову, четко отражается в понятии «долг», который определяет самоповелевание, являющееся центральным звеном нравственного самоопределения. Отсюда исследователь делает вывод о том, что непосредственный источник нравственной ответственности на уровне личности определяется не внешними требованиями, а находится в самом субъекте и выражается в чувстве долга, совести и достоинства.

Поэтому эти чувства наряду с осознанием цели могут быть рассмотрены в качестве «позиции морального должного» [33], которая формируется в результате общественного действия на личность и в конечном счете становится «нравственной ответственностью перед требованиями собственного морального «я», перед требованиями совести».

Но, пишет он далее, о нравственном самоопределении серьезно можно говорить лишь в том случае, когда моральное «я» соответствует и проявляется в полеизъявительной деятельности, т. е. объективизируется в реальном поведении субъекта. Как видим, Н. Д. Зотов нравственное самоопределение раскрывает через морально-философские понятия, которые понимаемы, но трудно верифицируемы психологически. Но тем не менее, рассматриваемые им «я» как активность субъектного начала, включающего в себя трансформацию социальных требований, способного к внутренней и внешней саморегуляции, заслуживает внимания в конкретно методологическом плане.

В. Н. Шердаков, в отличие от Н. Д. Зотова, суть нравственного самоопределения видит в осознании личностью целей и выбора поступков в рамках ориентиров духовного порядка — добра и зла. При этом нравственное самоопределение считает функцией сознания и самосознания, а ответственность личности за свободно выбранное поведение — важнейшей его стороной.

Философский аспект нравственного самоопределения затрагивается также Л. М. Архангельским, В. И. Бакштановским, А. А. Гусейновым, О. Г. Дробницким, Д. Ж. Валеевым и др. По утверждению О. Г. Дробницкого [31], нравственное самоопределение направлено не столько на соблюдение принятых в обществе норм (хотя нравственность включает в себя и это), а на закрепление того, что должно быть.

Жизненное самоопределение молодежи (именно о молодежи преимущественно идет речь, когда упоминается самоопределение) — сложная научная проблема, имеющая философский, социологический, психологический и педагогический аспекты. В силу такого обстоятельства наблюдается различный подход к определению этого понятия. В известной нам педагогической литературе можно указать на две-три работы, специально посвященные проблеме жизненного самоопределения. В. И. Журавлев определяет его следующим образом: «Процесс, происходящий на границе школьного и послешкольного периода перемен общественного положения школьника, регулируемых педагогическими и социальными факторами, процесс, характеризующийся определенными признаками. В этом процессе перехода воспитанников в систему производственной деятельности сочетается профессиональная ориентация с социальной, педагогическая с правовой и т. д.» [32].

В исследовании В. Л. Лебедевой определение не приводится, поскольку автор считает, что пока отсутствует согласованность в этом вопросе. Принципиально важно утверждение В. Л. Лебедевой о том, что проблема нуждается в целостном изучении с позиции всестороннего

развития личности и с учетом включения каждого гражданина в различные сферы общественной жизни: экономическую, социально-политическую, духовную и семейно-бытовую.

Развивая эту мысль, В. Л. Лебедева отмечает, что период жизненного самоопределения, предшествующий вхождению школьника в систему производственных и социальных отношений, характеризуется необходимостью выбора старшеклассником ценностей, принятых в различных сферах данного общества: предстоит выбрать профессию, найти себя в общественно-политической жизни, определить позицию по отношению к нравственным ценностям, выбрать спутника жизни.

По данным в отечественных источниках, самоопределение личности в целом проявляется в виде ансамбля следующих частных форм: а) конвенциально-ролевое (Е. С. Кузьмин, В. С. Мерлин, Б. Д. Парыгин и др.); б) профессиональное (А. М. Кухарчук, П. А. Шавир, Н. С. Лейтес и др.); в) семейное (А. Г. Харчев, Н. Н. Обозов, Н. Я. Соловьева и др.); социальное (В. И. Журавлев, В. Л. Лебедева и др.). Каждый вид самоопределения по своему объекту соотносится с определенной сферой жизни, которой овладевает личность.

Среди названных видов самоопределения более удовлетворительно изучено и определено профессиональное самоопределение. Остальные лишь понимаются в контексте рассуждений исследователей, затрагивающих интересующую нас проблему. Но тем не менее, опираясь на названные источники, изложим частные формы самоопределения. А.

Субъект при конвенциально-ролевом самоопределении преследует цель занимать положение не столько в обществе, сколько — в глазах референтной группы, которая для него наиболее значима. При этом субъект, разумеется, так или иначе руководствуется образцами поведения, принятыми в своей группе, но и эта цель определяется прежде всего желанием повысить свой статус или сохранить его на высоком уровне с ориентацией на референтную группу. Вот почему конвенционально-ролевое самоопределение отличается

от профессионального и других, ибо в первом случае за ним стоит субъективно ценный, а за другими в основном — социально ценный результат. Средствами и способами этого вида самоопределения прежде всего выступают общение, поступки, манеры поведения, речь и т. д., которые входят как основные элементы в стиль межличностных отношений данного субъекта. Конвенционально-ролевое самоопределение, в отличие от других, начинает формироваться еще с дошкольного возраста и, сохраняя свою относительную самостоятельность, включается в другие виды самоопределения и составляет их фундамент. Следует отметить, что для отдельных личностей конвенционально-ролевое самоопределение имеет ведущее значение в их жизнедеятельности, так как за ним они признают смысл жизни. При концептуальном рассмотрении и этот вид самоопределения есть процесс осознания и соотнесения субъектом своих «хочу», «могу», «имею» относительно требований и норм поведения межличностных отношений и утверждение себя в них. Вот почему конвенционально-ролевое самоопределение выступает как расширение сферы личной автономии, упрочение жизненных позиций и социального развития личности (И. С. Кон).

Профессиональное самоопределение — термин, уже вошедший в научный оборот. Он отображает процесс поиска и приобретения профессии. Финалом его служит начало трудовой деятельности, в процессе которой личность утверждает себя как созидатель, глубоко осознает, что она не только творец материальных благ, но и человеческих отношений (А. Н. Леонтьев). Психологические механизмы профессионального самоопределения рассмотрены рядом авторов, они также указывают на роль осознания «хочу» — «могу» — «имею» относительно выбираемой профессии. В.

Следующий вид — самоопределение личности в семейнобытовой сфере. Личность волнует не только будущая трудовая жизнь, но и связанное с ней общественное положение, функции, к которым она себя готовит.

Юношеский возраст — пора пробуждения чувств к представителям другого пола. Поэтому трудно представить полноценное самоопределение юноши или девушки, если нравственно и психологически они не подготовлены к такому важному в их жизни шагу. Речь, следовательно, идет о самоопределении личности в семейно-бытовой сфере как структурном элементе ее общеповеденческого самоопределения.

Здесь при углубленном анализе мы также обнаружим осознание и соотношение «хочу» — «могу» — «имею» — «требуют» относительно супруга (супруги) и семейных отношений и, вероятно, самую сложную картину взаимодействия механизмов самоопределения.

И, наконец, последний вид самоопределения личности — ее социальное самоопределение. Оговариваемся, что термин «социальное» в сочетании с «самоопределением» в данном случае употребляют не как синоним, а в том смысле, что отражено в понятиях «социальная структура», «социальная ориентация». Речь идет о самоопределении, связанном с занятием определенного места в социальной структуре общества, с вхождением в тот или иной класс или социальную группу, с выбором определенного варианта образа жизни.

Рассмотренные формы самоопределения личности в психологической литературе обогащаются понятием «жизненное самоопределение». Тогда весь этот процесс представляет ансамбль, состоящий из конвенциально-ролевого, профессионального, семейно-бытового, социального самоопределения. Звенья этой цепи не рядоположены и не обязательно разграничены во времени. Они сосуществуют, постоянно взаимодействуют, даже могут вступать в причинные отношения. Каждый названный компонент самоопределения взаимообусловлен другими, имеет аффективный, когнитивный, поведенческий аспекты. Интегрируясь, они в сознании и деятельности зрелого субъекта выступают в виде личностной и социальной ответственности. Ответственность — осознанная необходимость, детерминирующая поведение самоопределяющейся личности. В личностном

плане ответственность — это прочно усвоенная система обязательств, ставшая потребностью — как «иначе я не могу».

Функции ответственности — организация, регуляция деятельности и отношений в настоящем, прогнозирование будущего и контроль над ними и поведением в целом. Таким образом, ответственность можно считать ведущим свойством самоопределившейся личности с просоциально-нравственной направленностью.

В первом приближении мы ограничиваемся выделением указанных аспектов самоопределения личности. В нашу схему не вошло нравственное самоопределение, довольно часто употребляемое в литературе. Если исходить из изложенных выше взглядов, то нравственное самоопределение — это выбор принципов, норм морали, которыми предпочитает руководствоваться личность.

Именно с таким оттенком употребляется данное понятие в литературе. Но подобный взгляд нам представляется спорным. Во-первых, потому, что нравственность не представляет сферы жизнедеятельности людей, она составляет имманентную сторону жизнедеятельности, специфический момент поведения и поступков, их подтекст. Во-вторых, люди выбирают для себя не принципы, которыми надлежит руководствоваться, а линию поведения, которая, с одной стороны, адекватна ситуации, а с другой — соответствует их нравственным принципам.

Регулятивная функция нравственного сознания не нуждается в том, чтобы вводить какое-то начало, предписывающее перебирать принципы поведения, менять сложившееся к ним отношение. Будем ближе к истине, если под нравственным самоопределением станем понимать процесс самовоспитания, в ходе которого имеют место самоанализ, самооценка, закаливание воли, характера с целью выработки в себе способности поступать в соответствии с нормами принятой в обществе морали. В процессе нравственного развития личности, сопровождаемого самовоспитанием, отчетливо выступают механизмы самоопределения

личности, в том числе идентификация — индивидуализация. Что же касается встречающегося в литературе «духовного самоопределения» личности, то мы стоим на позиции, что это слишком неконкретное, аморфное понятие, за которым трудно различить реальный смысл. Скорее можно утверждать, что уровень и качество духовного развития личности, ее мировоззрение представляют не сферу самоопределения, а наиболее общую внутреннюю предпосылку, которая влияет на самоопределение в различных сферах жизнедеятельности.

Таким образом, в литературе заметна тенденция употреблять понятие «самоопределение личности» в широком диапазоне значений — от принятия жизненно важных решений до одноактных самостоятельных поступков. В результате одним понятием обобщаются явления, имеющие различное содержание. В ряде случаев ему придается значение синонима самостоятельности, индивидуальности, эмансипированности, нонконформизма и т. д. При такой многозначности понятия могут возникнуть трудности, если его не конкретизировать. Не случайно приняло устойчивый характер словоупотребление «жизненное», «профессиональное», «социальное» самоопределение, каждое из которых отражает различные явления и нуждается в научном истолковании.

Какую личность считать самоопределившейся? В нормативном плане — это социально созревшая, устойчивая личность, способная адекватно понимать и осуществлять свои права и обязанности. Такое понимание самоопределившейся личности в принципе мало отличается от изложенного нами житейского понимания, о котором шла речь выше, так как их объединяет во многом сходная эмпиричность «одежды». Эти подходы в строгом смысле лишены субъективной стороны самосознания — осознания своего «я». В психологическом плане раскрытие сущности самоопределения не может не опираться на самосознание, которое выступает как внутренняя причина социального созревания вообще, поведения и деятельности личности — в частности [35].

Не случайно в советской психологии самосознание понимается как процесс выявления индивидом своих возможностей и соотнесения их с требованиями коллектива, общества (А. Г. Спиркин, И. И. Чеснокова). Но полное сведение самоопределения личности к самосознанию означало бы лишить проблему единиц анализа, взять под сомнение ее относительную самостоятельность. Еще Л. С. Рубинштейн писал о недопустимости сведения личности к ее самосознанию.

Поведение самоопределившейся личности характеризуется не только соблюдением норм, принятых в обществе, но и ориентированностью на определенные групповые, коллективные и общественные ценности. Ценности содержат знания об объекте и одновременно отношение к нему. Они могут выступать в виде целей, жизненных планов, в ходе стремления индивида трансформироваться в «задачи на смысл» (А. Н. Леонтьев). По этой причине одним из показателей и существенным признаком социально созревшей личности выступает смыслообразование как конституирующая единица личности. Ее сознательность есть выражение умысла, намерения, цели, превосходящий результат действия (А. Г. Спиркин). Отсюда следует, что главное для самоопределяющейся личности — определение себя относительно целей, ценностей с учетом требований группы, коллектива, общества, своих возможностей, способностей, наличия физических и психологических качеств, условий среды и активная сознательная деятельность для их реализации [34].

Процесс выявления своих возможностей, осознания требований коллектива, общества, оценка своих достоинств или недостатков протекают в активной деятельности в рамках коллектива. По этой причине показателем самоопределения личности выступают не только осознание себя как субъекта, способного создавать предметы и воспроизводящие отношения, готовность совершать социально значимую деятельность, но и факт ее совершения, т. е. реальное поведение. Для самоопределяющейся личности важно не только то, что и как она делает, но и ради чего делает — осознание

ею смысла своей жизнедеятельности. В зависимости от этого, а также от рода и вида воспроизводящей деятельности, соотношения «хочу» — «могу» — «имею» — «требуют» можно судить об уровне ее самоопределения (В. Ф. Сафин).

Итак, как показал анализ отечественных исследований, в психологическом плане самоопределившаяся личность — это самооценивающий, самоактуализирующий, саморегулирующий, самореализующий субъект, который с учетом общественных и собственных потребностей и возможностей в состоянии самостоятельно ставить жизненные цели, решать их, нести ответственность за свою деятельность, поступки, поведение. Самоопределение личности невозможно без осознания своего места в группе, коллективе, без наличия у нее четкой позиции в групповых взаимоотношениях, без сознательного организованного процесса самовоспитания, включающего самооценку и взаимооценку, которые обеспечивают эффективность саморегуляции. Таким образом, самоопределение личности по отношению к ее социальной и гражданской зрелости выступает их относительно самостоятельным функциональным процессуальным ядром, обладающим способностью предвосхищать реальное развитие личности и организовывать ее поведение [22].

Однако, следует сказать о том, что в советской психологии сущность самоопределения личности, его движущие силы, механизмы, психологическая единица для отличия самоопределения от таких понятий, как самосозидание, самореализация, саморегуляция, специально не рассмотрены; нечетко намечена роль субъекта в самоопределении. Для того, чтобы в какой-то мере дать ответ на эти вопросы, вначале необходимо хотя бы вкратце остановиться на теоретических предпосылках изучения активности личности, что довольно четко разработано в советской психологии, и выделить специфическое, относящееся к самоопределению.

1.3. Личностное самоопределение интеллектуально одаренных старших подростков и его психологические характеристики

Перед каждым старшеклассником стоит вопрос социального самоопределения и самореализации себя в социуме. Основой социального самоопределения личности учащегося выступает ценностно-смысловое самоопределение, т.е. определение себя относительно общекультурных человеческих ценностей с целью выделения и обоснования собственной жизненной концепции и позиции.

Для одаренного старшеклассника эта проблема также является многозначной и актуальной. В силу своих повышенных способностей в различных учебных предметах, ребенку трудно определить направление своего профессионального развития и взрослому, сопровождающему его жизненный опыт, нужно помочь сформировать целенаправленную мотивацию для самореализации в конкретной научной области.

Специфические особенности одаренных детей описаны в специальной литературе таких авторов, как Ю.З.Гильбух, А.Карне, Ф.Монкс, А.М.Матюшкин.

Среди современных концепций одаренности самой популярной является концепция, разработанная одним из известных специалистов в области обучения одаренных детей Дж. Рензулли. Согласно его теории, одаренность есть сочетание трех характеристик: интеллектуальных способностей, креативности и настойчивости.

Уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности —это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой)[52]. При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Одаренность—это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный ребенок—это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Отличительные особенности интеллектуально одаренных детей.

1. Имеют более высокие по сравнению с большинством остальных сверстников интеллектуальные способности, восприимчивость к умению, творческие возможности и проявления.

2. Имеют доминирующую, активную, не насыщаемую познавательную потребность.

3. Испытывают радость от умственного труда [55].

Виды интеллектуальной одаренности.

Выделяют три категории одаренных в умственном отношении детей:

—общая интеллектуальная одаренность: дети с высоким общим уровнем умственного развития при прочих равных условиях;

—академическая одаренность: дети с признаками специальной умственной одаренности (профильная одаренность);

—потенциальная одаренность: дети, обладающие яркой познавательной активностью и незаурядными умственными резервами, но не достигшие успехов в учении и пока себя не проявившие [51].

Почему же для современного старшеклассника с признаками общей интеллектуальной одаренности остаются актуальными проблемы самоопределения? Причины такого положения дел, таковы:

Зачастую неравномерность интеллектуально-психического развития одаренного ребенка приводит к тому, что он социально адаптируется с трудом.

Современная молодежь воспринимает процесс самоопределения как средство достижения желаемого образа жизни, а не само сущностное ее содержание.

В силу закрытости школы профориентационная работа в ней зачастую носит формальный характер.

Сегодня задачами образования и воспитания являются не только формирование целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, но и формирование у школьников индивидуальной активности в области самопознания, саморазвития, самоопределения, самостоятельности, способности к успешной социализации, будущей адаптации на рынке труда и самореализации в жизни.

Выводы по первой главе. В теоретической части нашего исследования дан теоретический анализ проблемы особенностей личностного самоопределения интеллектуально одаренных старших подростков

В отечественной психологической литературе существуют два подхода к пониманию самоопределения.

В рамках первого подхода самоопределение понимается как естественный процесс, возникающий в старшем подростковом и младшем юношеском возрастах и выступающий как личностное новообразование старшего школьного возраста.

Второй подход рассматривает процесс самоопределения как искусственно организованный. В рамках данного подхода рассматривается профессиональное самоопределение в юношеском возрасте (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, А.К. Маркова, М.Р. Гинзбург).

Говоря о сущности профессионального самоопределения, Н.С. Пряжников подразумевает «самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации».

Е.А. Климов, Н.С. Пряжников выделяют следующие этапы профессионального самоопределения, продолжительность которых варьирует

в зависимости от социальных условий и индивидуальных особенностей развития.

Первый этап — детская игра, в ходе которой ребенок принимает на себя разные профессиональные роли и «проигрывает» отдельные элементы связанного с ними поведения.

Второй этап — юношеская фантазия, когда старший школьник видит себя в мечтах представителем той или иной привлекательной для него профессии.

Третий этап-захватывающий весь подростковый и большую часть юношеского возраста, - предварительный выбор профессии. Разные виды деятельности сортируются и оцениваются с точки зрения интересов старшего школьника, затем с точки зрения его способностей, и, наконец, с точки зрения его системы ценностей.

Четвертый этап — практическое принятие решения, т.е. собственно выбор профессии, который включает в себя два главных компонента:

- 1) определение уровня квалификации будущего труда, объема и длительности подготовки к нему;
- 2) выбор специальности.

Также были рассмотрены психологические аспекты проблемы самоопределения личности, интеллектуальной одаренности старших подростков.

Почти все психологи, изучающие старший школьный возраст, в один голос утверждают, что существенным признаком социальной зрелости является чувство ответственности, нравственная самостоятельность.

Показателями реального аспекта созревшей личности выступают:

- а) личный фактический вклад (материальный, духовный), внесенный личностью в жизнь семьи, рода или общины, и признание его ценности;
- б) признание и положительная оценка активности, самостоятельности личности в деятельности и общении в рамках нравственных норм семьи, рода, общины.

Психологические механизмы профессионального самоопределения рассмотрены рядом авторов, они также указывают на роль осознания «хочу» — «могу» — «имею» относительно выбираемой профессии. В.

Как показал анализ отечественных исследований, в психологическом плане самоопределившаяся личность — это самооценивающий, самоактуализирующий, саморегулирующий, самореализующий субъект, который с учетом общественных и собственных потребностей и возможностей в состоянии самостоятельно ставить жизненные цели, решать их, нести ответственность за свою деятельность, поступки, поведение. Самоопределение личности невозможно без осознания своего места в группе, коллективе, без наличия у нее четкой позиции в групповых взаимоотношениях, без сознательного организованного процесса самовоспитания, включающего самооценку и взаимооценку, которые обеспечивают эффективность саморегуляции. Таким образом, самоопределение личности по отношению к ее социальной и гражданской зрелости выступает их относительно самостоятельным функциональным процессуальным ядром, обладающим способностью предвосхищать реальное развитие личности и организовывать ее поведение.

Далее было рассмотрено личностное самоопределение интеллектуально одаренных старших подростков и его психологические характеристики

Специфические особенности одаренных детей описаны в специальной литературе таких авторов, как Ю.З.Гильбух, А.Карне, Ф.Монкс, А.М.Матюшкин.

Среди современных концепций одаренности самой популярной является концепция, разработанная одним из известных специалистов в области обучения одаренных детей Дж. Рензулли. Согласно его теории, одаренность есть сочетание трех характеристик: интеллектуальных способностей, креативности и настойчивости.

Одаренность—это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный ребенок—это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Таким образом, сегодня задачами образования и воспитания являются не только формирование целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, но и формирование у школьников индивидуальной активности в области самопознания, саморазвития, самоопределения, самостоятельности, способности к успешной социализации, будущей адаптации на рынке труда и самореализации в жизни.

Глава 2. Экспериментальное исследование особенностей личностного самоопределения интеллектуально одаренных старших подростков

2.1. Организация и методы экспериментального исследования

Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №10» г.Красноярска. В исследовании принимало участие 9А класс (одаренные учащиеся в количестве 31 человека) и 9Б класс (учащиеся с нормой развития в количестве 31 человека)

Исследование проводилось с использованием следующих методик.

1 Школьный тест умственного развития (ШТУР). Авторами ШТУР являются К.М.Гуревич, М.К.Акимова, Е.М.Борисова, В.Г.Зархин, В.Т.Козлова, Г.П.Логинова. (Приложение А)

Школьный тест умственного развития предназначен для диагностики умственного развития подростков - учащихся 6-8 классов (это соответствует 7-9-м классам в современном исчислении).

ШТУР состоит из 6 субтестов, каждый из которых может включать от 15 до 25 однородных заданий.

Два первых субтеста направлены на выявление общей осведомленности школьников и позволяют судить о том, насколько адекватно используют учащиеся в своей активной и пассивной речи некоторые научно-культурные и общественно-политические термины и понятия.

Третий субтест направлен на выявление умения устанавливать аналогии, четвертый - логические классификации, пятый - логические обобщения, шестой - нахождение правила построения числового ряда.

2 Тест Рокича "Ценностные ориентации" (Приложение Б)

Система ценностных ориентации определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности, основу жизненной концепции и "философии жизни".

Наиболее распространенной в настоящее время является методика изучения ценностных ориентации М. Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей. Последнее обстоятельство заставляет многих авторов сомневаться в надежности методики, так как ее результат сильно зависит от адекватности самооценки испытуемого. Поэтому данные, полученные с помощью теста Рокича желательно подкреплять данными других методик.

М. Рокич различает два класса ценностей:

терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;

инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

3 Тест «Кто Я?» (М.Кун) (Приложение В)

Шкалы: самооценка; социальное, коммуникативное, материальное, физическое, деятельное, перспективное, рефлексивное Я.

Тест используется для изучения содержательных характеристик идентичности личности. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я» или Я-концепцией.

Тест «Кто я?» Куна и Макпартлэнда относится к группе психодиагностических методов исследования когнитивного компонента образа мира. Методика позволяет выявить этноним (самоназвание) как показатель этнической идентичности в ряду других идентичностей: половой, семейной, профессиональной, личностной и т.д., а тем самым выявить степень актуальности этнического знания о себе.

Методика включает в себя 24 показателя, которые, объединяясь, образуют 7 обобщенных показателей-компонентов идентичности:

I. «Социальное Я» включает 7 показателей

1) прямое обозначение пола (юноша, девушка, женщина);
2) сексуальная роль (любовник, любовница; Дон Жуан, Амазонка);
3) учебно-профессиональная ролевая позиция (студент, учусь в институте, специалист);

4) семейная принадлежность, проявляющаяся через обозначение семейной роли (брат, жена и т. д.) или через указание на родственные отношения (люблю своих родственников, у меня много родных);

5) этническо-региональная идентичность включает в себя этническую идентичность, гражданство (русский, татарин, гражданин, россиянин и др.) и локальную, местную идентичность (из Ярославля, Костромы, сибирячка и т.д.);

6) мировоззренческая идентичность: конфессиональная, политическая принадлежность (христианство, мусульманин, верующий);

7) групповая принадлежность: восприятие себя членом какой-либо группы людей (коллекционер, член общества).

II. «Коммуникативное Я» включает 2 показателя:

1) Дружба или круг друзей, восприятие себя членом группы друзей (друг, у меня много друзей);

2) Общение или субъект общения, особенности и оценка взаимодействия с людьми (хожу в гости, люблю общаться с людьми; умею выслушивать людей);

III. «Материальное Я» подразумевает под собой различные аспекты:

1) Описание своей собственности (имею квартиру, одежду, велосипед);

2) Оценку своей обеспеченности, отношения к материальным благам (бедный, богатый, состоятельный, люблю деньги);

3) Отношение к внешней среде (люблю море, не люблю плохую погоду).

IV. «Физическое Я» включает в себя такие аспекты:

1) Субъективное описание своих физических данных, внешности (сильный, приятный, привлекательный);

2) Фактическое описание своих физических данных, включая описание внешности, болезненных проявлений и местоположения (блондин, рост, вес, возраст, живу в общежитии);

3) Пристрастие к еде, вредные привычки.

V. «Деятельное Я» оценивается через 2 показателя:

1) Занятия, деятельность, интересы, увлечения, (люблю решать задачи); опыт (был в Болгарии);

2) Самооценка способности к деятельности, самооценка навыков, умений, знаний, компетенции, достижений, (хорошо плаваю, умный; работоспособный, знаю английский).

VI. «Перспективное Я» включает в себя 9 показателей:

1) Профессиональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с учебно-профессиональной сферой (будущий водитель, буду хорошим учителем);

2) Семейная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с семейным статусом (буду иметь детей, будущая мать и т. п.);

3) Групповая перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с групповой принадлежностью (планирую вступить в партию, хочу стать спортсменом);

4) Коммуникативная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с друзьями, общением;

5) Материальная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с материальной сферой (получу наследство, заработаю на квартиру);

6) Физическая перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с психофизическими данными (буду заботиться о своем здоровье, хочу быть накачанным);

7) Деятельностная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с интересами, увлечениями, конкретными занятиями (буду больше

читать) и достижением определенных результатов (в совершенстве выучу язык);

8) Персональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с персональными особенностями: личностными качествами, поведением и т. п. (хочу быть более веселым, спокойным);

9) Оценка стремлений (много желаю, стремящийся человек).

VII. «Рефлексивное Я» включает 2 показателя:

1) Персональная идентичность: личностные качества, особенности характера, описание индивидуального стиля поведения (добрый, искренний, общительная, настойчивый, иногда вредный, иногда нетерпеливы и т. д.), персональные характеристики (кличка, гороскоп, имя и т.д.); эмоциональное отношение к себе (я супер, «клевый»);

2) Глобальное, экзистенциальное «Я»: утверждения, которые глобальны и которые недостаточно проявляют различия одного человека от другого (человек разумный, моя сущность).

Два самостоятельных показателя:

1) Проблема идентичности (я ничто, не знаю – кто я, не могу ответить на этот вопрос);

2) Ситуативное состояние: переживаемое состояние в настоящий момент (голоден, нервничаю, устал, влюблен, огорчен).

Исследование проводилось фронтально, в учебном классе.

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования

Результаты исследования по методике Школьный тест умственного развития (ШТУР) 9А класса (одаренные учащиеся) представлены на рисунке 1.

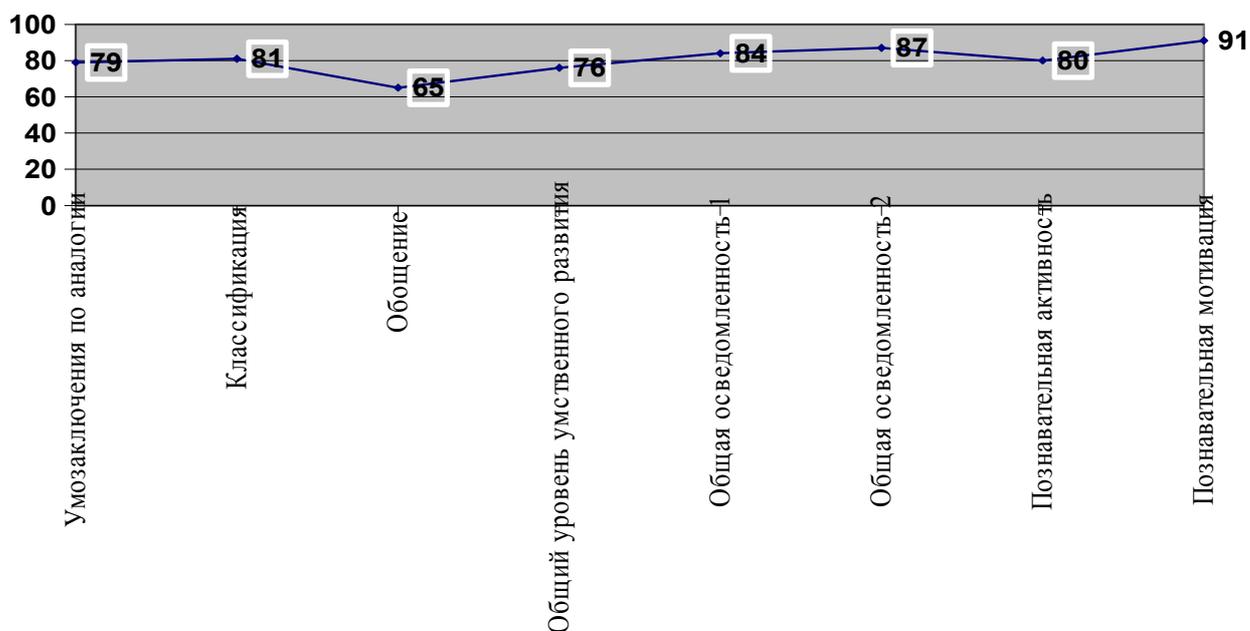


Рисунок 1. Средний уровень выполнения субтестов учащимися 9А класса по методике ШТУР (%)

Как можно увидеть из данного рисунка, средний балл по субтесту «умозаключения по аналогии» составил 79%, что говорит о высоком уровне развития данного процесса.

Средний балл по субтесту «классификация» составил 81% и 65% по субтесту «обобщение». У учащихся данного класса высокий уровень развития процессов анализа-синтеза.

Средний балл по субтесту «общий уровень умственного развития» составил 84%. У учащихся данного класса высокий уровень развития когнитивных процессов.

Средний балл по субтесту «общая осведомленность 1» и «общая осведомленность 2» составил 84% и 87% соответственно. Что говорит о высоком уровне развития общей эрудиции, общего кругозора.

Последние 2 показателя относятся к личностной сфере учащихся. Уровень познавательной активности и познавательной мотивации – 80% и 90% соответственно.

Таким образом, по большинству субтестов средние значения выше 80%. Общий средний уровень умственного развития составил 80,2%. Это говорит о высоком умственном развитии учащихся.

Результаты исследования по методике Школьный тест умственного развития (ШТУР) 9Б класса (учащиеся с нормой развития) представлены на рисунке 2.

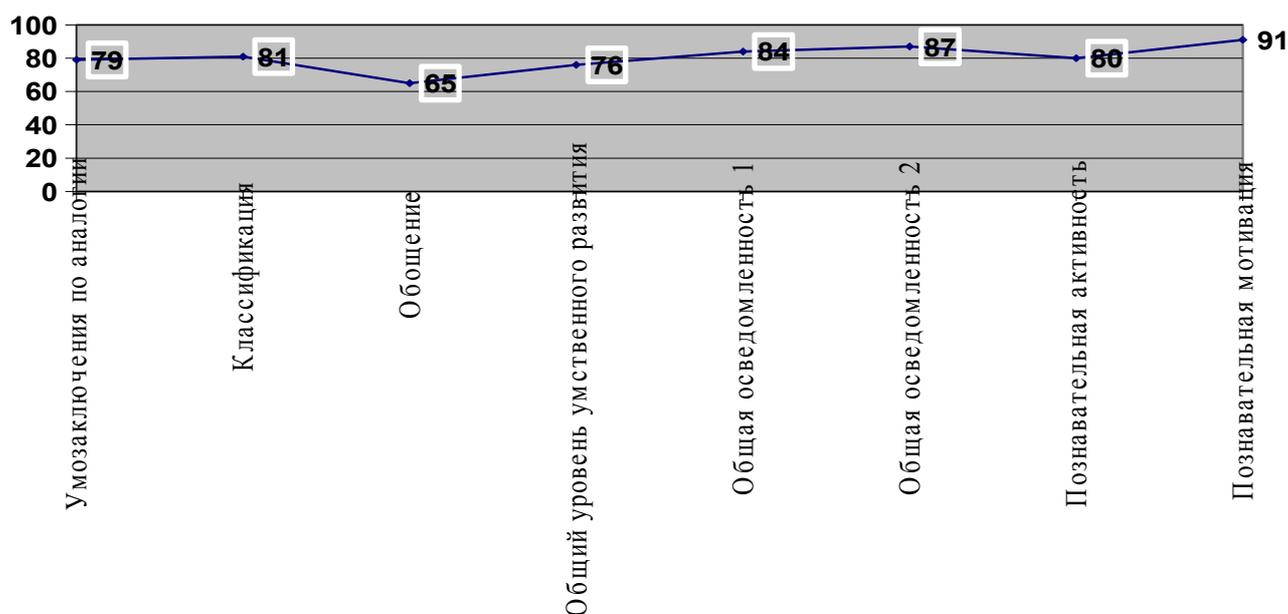


Рисунок 2. Средний уровень выполнения субтестов учащимися 9Б класса по методике ШТУР

Как можно увидеть из данного рисунка, средний балл по субтесту «умозаключения по аналогии» составил 51%, что говорит об общем среднем уровне развития данного процесса.

Средний балл по субтесту «классификация» составил 43% и 39% по субтесту «обобщение». У учащихся данного класса уровень развития процессов анализа-синтеза ниже среднего уровня. В данном классе, по сравнению с 9А, есть проблемы с успеваемостью по математике.

Средний балл по субтесту «общий уровень умственного развития» составил 56%. Что говорит об общей норме умственного развития.

Средний балл по субтесту «общая осведомленность 1» и «общая осведомленность 2» составил 46% и 42% соответственно. Что говорит о

низком уровне развития общей эрудиции, общего кругозора. На успеваемости это может сказаться по предметам естественно-научного цикла.

Последние 2 показателя относятся к личностной сфере учащихся. Уровень познавательной активности и познавательной мотивации – 48% и 38% соответственно. Низкие результаты по этим критериям могут говорить о том, что учащиеся 9Б класса испытывают некоторые проблемы с волевым аспектом.

Таким образом, по большинству субтестов средние значения не превышает 50%. Общий средний уровень умственного развития составил 45,3%. Это говорит о среднем уровне умственного развития у учащихся.

Сводные данные (%) по методике ШТУР представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели	9А класс (одаренные учащиеся)	9Б класс (учащиеся с нормой развития)
Умозаключения по аналогии	79	51
Классификация	81	43
Обобщение	65	39
Общий уровень умственного развития	76	56
Общая осведомленность 1	84	46
Общая осведомленность 2	87	42
Познавательная активность	80	48
Познавательная мотивация	91	38

Полученные результаты исследования позволяют заключить, что общий уровень умственного развития в выборке одаренных учащихся выше на 38%, чем у учащихся с нормой развития.

Для изучения ценностных ориентаций использовалась методика М. Рокича. Результаты представлены на рис. 2 и 3., где по горизонтали – номер ценностных ориентаций согласно анкетам, по вертикали – ранговый номер по выборке (средний показатель).

Рисунок 3. Ценностные ориентации (терминальные ценности) по результатам методики М. Рокича

Согласно рис. 3, по экспериментальной выборке учащихся 9А класса основной (важной) ценностью для старших подростков выступает активная, материально-обеспеченная жизнь при наличие психологического и физического здоровья. Согласно возрастным особенностям, старшие подростки ценят свободу и любовь, дружбу.

Менее ценными старшие подростки обозначили счастливую семейную жизнь, потребность заниматься творчеством, счастье других, уверенность в себе, удовольствия.

Результаты исследования инструментальных ценностей: значимыми признаются социальные нормы, умение здраво мыслить, независимость, образованность.

Менее значимыми признаются такие ценности как терпимость, чуткость, непримиримость к недостаткам в себе и у других. Ценность чувства долга старшие подростки определяют как не значимые; также как аккуратность и ценность собственного мнения.

В выборке учащихся с нормой развития менее значимыми признаются продуктивная жизнь, общественное признание. Тогда как ценностями определяют свободу, уверенность в себе и удовольствия.

Рисунок 4. Ценностные ориентации (инструментальные ценности) по результатам методики М. Рокича

Согласно рис. 4, по экспериментальной выборке учащихся 9А класса ценностные ориентиры у подростков следующие: значимость социальных норм, умение здраво мыслить, важность трудолюбия, образованность, исполнительность и самоконтроль.

Учащиеся 9Б класса ценят независимость, высокие запросы, жизнерадостность, твердую волю.

Данный выбор учащихся служит утверждением в том, что именно выбранные действия и свойство личности являются предпочтительными в любой ситуации.

Таким образом, терминальные ценности (ценности-цели) находят свое подкрепление в инструментальных ценностях (ценности-средства). Учащиеся 9А класса ставят целью материально-обеспеченную жизнь, свободу, любовь, дружбу. Средства для достижения поставленных целей выбирают следующие: социальные нормы, умение здраво мыслить, трудолюбие, образованность, исполнительность и самоконтроль.

Учащиеся 9Б класса ставят целью свободу, уверенность в себе и удовольствия. Средства для достижения поставленных целей выбирают следующие: независимость, высокие запросы, жизнерадостность, твердая воля.

Результаты обследования учащихся 9А класса (одаренные учащиеся) и 9Б класса (учащиеся с нормой развития) по методике «Кто я»:

шкалы	9А класс (одаренные учащиеся)	9Б класс (учащиеся с нормой развития)
	Результаты %	Результаты %
«социальное я»	100	60
«коммуникативное я»	60	98
«материальное я»	5	55
«физическое я»	50	45
«деятельное я»	55	12
«перспективное я»	0	87
«рефлексивное я»	75	11

Результаты обследования одаренных подростков следующие: высокий показатель «социальное я» (100%), показатели выше среднего по шкале «коммуникативное я» (60%), «физическое я» (50%), «деятельное я» (55%), и «рефлексивное я» (75%), низкий показатель по шкале «материальное я» (5%).

Результаты обследования учащихся с нормой развития следующие: высокий показатель «коммуникативное я» (98%), средние показатели по шкале «материальное я» (55%), «физическое я» (45%), низкий показатель «деятельное я» (12%), и «рефлексивное я» (11%).

Рисунок 5. Общие показатели результатов обследования учащихся при помощи методики Куна «Кто я»

Сравнительные результаты контент-анализа ответов по методике Куна «Кто я» показал, что наибольшее количество ответов по шкале «социальное я» сводится к обозначению своей учебной ролевой позиции (я – ученик(ца), 90% испытуемых обозначали данную роль. 80% испытуемых обозначают семейную роль (я – сын, брат, сестра). Большая доля социально-ролевых позиций объясняется тем, что большинство учащихся продолжают жить в семье, учатся в школе, по большей части идентичность в этом возрасте строится на двух ролях: ученик и член семьи.

По шкале «социальное я», 30% испытуемых обозначили свою принадлежность, 10% ответили, что они являются спортсменами и 5% отметили свою принадлежность к художественному кружку.

По шкале «коммуникативное я» 60% испытуемых обозначали себя как «друга»- столь высокая доля таких ответов обусловлена тем, что в этом возрасте общение со сверстниками становится ведущей деятельностью человека и дружба начинает занимать одно из главных мест в жизни.

По шкале «физическое я» 15% испытуемых указали свой возраст и 45% внешность, причем большее число ответов о внешности дали девушки.

55% испытуемых дали ответы, относящихся к шкале «деятельное я», в которых дали оценку своим умениям, достижениям и т. д. Это говорит о довольно высоком уровне рефлексии.

По шкале «рефлексивное я» 75% испытуемых дали ответ «человек» и 25% -«личность» в этой шкале испытуемые чаще всего отражали качества своего характера.

Результаты контент-анализа ответов по методике Куна «Кто я» (кол-во учащихся)

шкалы	ответы	Количество ответов	
		9А класс	9Б класс
«социальное я»	Ученик (ученица)	18	3
	Член своей семьи	16	2
	Половая принадлежность	6	1
	Гражданин	3	12
	Спортсмен	2	1
	Участник художественного кружка	1	3

«коммуникативное я»	Друг (подруга)	12	9
«материальное я»	Люблю путешествовать	1	18
«физическое я»	Возрастные характеристики	3	16
	Оценка своего внешнего вида	9	6
«деятельное я»	Самооценка навыков, умений, знаний, компетенции	11	3
«рефлексивное я»	Личностные качества, особенности характера	5	3
	человек	15	5

Определив особенности личностного самоопределения старших подростков, мы определили индивидуально-типические варианты самоопределения интеллектуально одаренных старших подростков.

2.3 Индивидуально-типические варианты самоопределения интеллектуально одаренных старших подростков

Цель программы: развитие личностных качеств в старшем подростковом возрасте.

Задачи:

1. Расширение знаний, представлений подростков о себе.
2. Формирование способности адекватно оценить себя на основе внутренней системы ценностей, взглядов.
3. Формирование уверенности в себе, ощущения ценности, значимости собственной личности.
4. Формирование стремления к самопознанию и саморазвитию.

Содержание занятий на развитие личностных качеств старших подростков.

Занятие №1. «Знаете ли вы себя?».

Цель занятия: актуализация знаний и представлений подростков о себе.

Задачи:

- знакомство, создание положительного эмоционального фона;

- формирование мотивации к совместной деятельности;
- формирование представлений о системе знаний человека о себе;
- стимулирование осознания своего «Я».

Упражнение 1. «Круги».

Упражнение 2. «Я и мой внутренний мир».

Упражнение 3. «10 позитивных и 10 негативных «Я» во мне».

Упражнение 4. «Походите так, как...»

Упражнение 5. «Интересные вопросы».

Упражнение 6. «Рожицы»

Занятие №2. «Путешествие к своему Я».

Цель занятия: расширение системы представлений подростков о себе.

Задачи:

- формирование представления о собственной уникальности;
- развитие способности к осознанию своего «Я»;
- актуализация представления об отношении к самому себе;
- формирование представления о ценности собственной личности.

Упражнение 1. «Ритуалы приветствия».

Упражнение 2. «Я - уникальный».

Упражнение 3. «Самоотношение».

Упражнение 4. «Остров мечты».

Упражнение 5. «Мое самовосприятие».

Упражнение 6. «Спасибо за приятное занятие»

Занятие №3. «Кто я?».

Цель занятия: расширение системы представлений подростков о себе

Задачи:

- формирование более полного представления о себе, своих особенностях;
- раскрытие многоаспектности своего «Я», формирование стремления к самосовершенствованию;

– формирование представления о своем идеальном «Я».

Упражнение 1. «Эхо».

Упражнение 2. «Кто Я?».

Упражнение 3. «Герб своего «Я»».

Упражнение 4. «Представь себя в виде животного».

Упражнение 5. «Прогулка».

Упражнение 6. «На занятии было...»

Занятие №4. «Оценка своего «Я»».

Цель занятия: формирование способности адекватно оценить себя.

Задачи:

- формирование представления о многоаспектности самоотношения
- формирование представления о факторах, влияющих на самоотношение;
- стимулирование осознания влияния окружающих на представления и отношение подростка к самому себе;
- создание мотивации к формированию самоотношения на основе внутренней системы ценностей, взглядов, убеждений.

Упражнение 1. «Приветствие».

Упражнение 2. «Пирог».

Упражнение 3. «Самоисследование».

Упражнение 4. «Мнения».

Упражнение 5. «Остров».

Упражнение 6. «Притча про ворону и павлина»

Упражнение 7. «На занятии было...»

Занятие №5. «Маски».

Цель занятия: формирование стремления адекватно оценивать себя, свои возможности.

Задачи:

– формирование представления о факторах, влияющих на формирование самооотношения;

– осознание представления о себе в глазах других людей.

– осознание сущности своего «Я».

Упражнение 1. «Приветствие»

Упражнение 2. «Волшебное зеркало».

Упражнение 3. « Маски».

Упражнение 4. «Без маски».

Упражнение 5. «Калейдоскоп»

Упражнение 6. «Рожицы».

Занятие №6. «Я и мой мир».

Цель занятия: развитие способности к осознанию своего «Я».

Задачи:

– развитие рефлексивности и критичности по отношению к себе;

– осознание ресурсов собственной личности;

– стимулирование развития механизмов самопознания;

– формирование положительной самооценки.

Упражнение 1. «Приветствие».

Упражнение 2. «Афоризмы».

Упражнение 3. «Зато я».

Упражнение 4. «Хромая обезьяна».

Упражнение 5. «Ладонка»

Упражнение 6. «Рожицы».

Занятие №7. «Уверенность в себе».

Цель занятия: формирование уверенности в себе.

Задачи:

– формирование способности к безусловному принятию себя;

– осознание личностных ресурсов, возможностей;

– овладение навыками саморегуляции;

– формирование навыков самораскрытия и самопрезентации.

Упражнение 1. «Художники».

Упражнение 2. «Уверены ли вы в себе?»

Упражнение 3. «Мой портрет в лучах солнца».

Упражнение 4. «Розовый куст».

Упражнение 5. «Путаница».

Упражнение 6. «Символ уверенности»

Упражнение 7. «Я управляю собой».

Упражнение 8. «Рожицы».

Занятие №8. «Быть увереннее».

Цель занятия: формирование уверенности в себе.

Задачи:

- формирование способности к безусловному принятию себя;
- осознание личностных ресурсов, возможностей;
- формирование навыков самораскрытия и самопрезентации.

Упражнение 1. «Сигнал».

Упражнение 2. «Письмо себе любимому».

Упражнение 3. «Объявление в газету».

Упражнение 4. «Карлики и великаны».

Упражнение 5. «Если бы я был».

Упражнение 6. «Скульптура».

Упражнение 7. «Аплодисменты».

Занятие №9. «Идеальное «Я»».

Цель занятия: формирование стремления к саморазвитию.

Задачи:

- формирование представления о своем идеальном «Я»;
- формирование представления о своем потенциале, ресурсах развития личности;
- создание мотивации для дальнейшей работы над собой.

Упражнение 1. «Меняющаяся комната».

Упражнение 2. «Зеркало».

Упражнение 3. «Годы юности».

Упражнение 4. «Моя Вселенная».

Упражнение 5. «Бумажные мячики».

Упражнение 6. «Мои жизненные цели».

Упражнение 7. Рефлексия.

Занятие №10. «Психология счастливого человека».

Цель занятия: формирование мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию.

Задачи:

- формирование безусловного самопринятия;
- формирование представления о возможных путях саморазвития;
- осознание личностных ресурсов, возможностей;
- формирование уверенности в себе.

Упражнение 1. «Ассоциация со встречами».

Упражнение 2. «Манифест свободного человека».

Упражнение 3. «Походите так, как».

Упражнение 4. «Чемодан».

Упражнение 5. «Рефлексия».

Выводы по второй главе. В практической части нашей ВКР было организовано и проведено исследование с учащимися 9А класса (одаренные учащиеся) и 9Б класса (учащиеся с нормой развития). Результаты исследования по трем методикам подробно проанализированы количественно и качественно. В ходе исследования были получены следующие результаты.

Средние показатели выполнения субтестов учащимися 9А класса по методике ШТУР выше 80%. Общий средний уровень умственного развития составил 80,2%. Это говорит о высоком умственном развитии у учащихся.

Средний уровень выполнения субтестов учащимися 9Б класса по методике ШТУР не превышает 50%. Общий средний уровень умственного

развития составил 45,3%. Это говорит о среднем уровне умственного развития у учащихся.

Основными (важными) терминальными ценностями для старших подростков 9А класса выступает активная, материально-обеспеченная жизнь при наличии психологического и физического здоровья. Согласно возрастным особенностям, старшие подростки ценят свободу и любовь, дружбу.

Менее ценными старшие подростки обозначили счастливую семейную жизнь, потребность заниматься творчеством, счастье других, уверенность в себе, удовольствия.

Результаты исследования инструментальных ценностей: значимыми признаются социальные нормы, умение здраво мыслить, независимость, образованность.

Менее значимыми признаются такие ценности как терпимость, чуткость, непримиримость к недостаткам в себе и у других. Ценность чувства долга старшие подростки определяют как не значимые; также как аккуратность и ценность собственного мнения.

В выборке учащихся с нормой развития менее значимыми признаются продуктивная жизнь, общественное признание. Тогда как ценностями определяют свободу, уверенность в себе и удовольствия.

У учащихся 9А класса ценностные ориентиры (инструментальные ценности) у подростков следующие: значимость социальных норм, умение здраво мыслить, важность трудолюбия, образованность, исполнительность и самоконтроль.

У учащихся 9Б класса ценят независимость, высокие запросы, жизнерадостность, твердую волю.

Результаты обследования одаренных подростков следующие: высокий показатель «социальное я» (100%), средние показатели по шкале «коммуникативное я» (60%), «физическое я» (50%), «деятельное я» (55%), и «рефлексивное я» (75%), низкий показатель по шкале «материальное я» (5%).

Результаты обследования учащихся с нормой развития следующие: высокий показатель «коммуникативное я» (98%), средние показатели по шкале «материальное я» (55%), «физическое я» (45%), низкий показатель «деятельное я» (12%), и «рефлексивное я» (11%).

Таким образом, одаренные учащиеся обладают более высоким уровнем интеллекта и зрелыми личностными характеристиками.

Не одаренные учащиеся обладают средним уровнем интеллекта, более инфантильной личностной позицией.

Заключение

Таким образом, в теоретической части нашего исследования мы рассмотрели подходы отечественных и зарубежных психологов к проблеме личностного самоопределения старших подростков.

Нами рассмотрены подходы авторов к понятию «самоопределение» (К.А. Абульхановой-Славская, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, П.А. Шавир, Е.И. Головаха и др.);

рассмотрены этапы и уровни самоопределения с точки зрения отечественных психологов (М.Р. Гинзбург, С.Н. Чистякова, Н.Н. Захаров, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников).

Выявляя особенности личностного самоопределения интеллектуально одаренных старших подростков, мы определили. Самоопределение должно обеспечивать формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира.

В практической части нашей ВКР было организовано и проведено исследование с учащимися 9-х классов. Результаты исследования по трем методикам подробно проанализированы количественно и качественно. В результате анализа результатов исследования были определены особенности личностного самоопределения старших подростков. На основе выявленных особенностей составлен комплекс занятий, направленных на развитие личностных качеств старших одаренных подростков.

Таким образом, гипотеза нашего исследования доказана. Для современных юношей и девушек характерны общие возрастные тенденции развития личностного самоопределения. Однако, разный уровень интеллектуального развития оказывает влияние на особенности личностного самоопределения старших школьников. В ходе экспериментального исследования выявлено наличие следующих особенностей:

- Общий уровень умственного развития выше у одаренных старших подростков по сравнению с старшими подростками, имеющими возрастную норму развития;

- Ценностные ориентиры у интеллектуально одаренных старших подростков более соответствуют целям, убеждениям, идеалам психологически зрелого человека, чем у старших подростков, имеющих возрастную норму развития;

- Личностное самоопределение одаренных старших подростков в большей степени определяется как «социальное я» и «рефлексивное я»;

- Одаренные учащиеся обладают более высоким уровнем интеллекта и зрелыми личностными характеристиками;

- Не одаренные учащиеся обладают средним уровнем интеллекта, более инфантильной личностной позицией.

Список использованных источников

1. Аркадьев А.А. Справочник по профориентации для учащихся. - Минск: Современная школа, 2011.- 336с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегии жизни / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 2011. - 299 .
3. Айзенк Г. Ю. Структура личности. - СПб.: Ювента. М.: КСП+, 2010. - 464с.
4. Болучевская В.В.Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: Монография. - Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. - 264 с.
5. Божович Л.И.Личность и ее формирование в детском возрасте. Издательство: Питер,2010. - 464с.
6. Бендюков М.А., Соломин И.Л. Ступени карьеры: азбука профориентации. - СПб.: Речь, 2012. - 240 с.
7. Батаршев А. В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности. Издательство: Речь, 2010. - 409с.
8. Волкова Л.М., Козинцева Л.С.- Профессия моих родителей - Минск: Красико - Принт, 2010. - 126с.
9. Волков Б.С. Основы профессиональной ориентации: Учебное пособие для вузов / Б.С. Волков. М.: Академический проект, 2013. - 333с
10. Гамезо М.В., Петрова Е.А, Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие.- М.: Педагогическое общество России, 2012.- 512с.
11. Голерова О.А., Гурова Е.В.Выбор профессии - дело семейное?: пособие для учителя. - М.: Просвещение, 2012.- 96с.
12. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. М., 2010. - 272 с.
13. Головаха Е. И., Грецов А.Г. Выбираем профессию. Советы практического психолога. -СПб.: Питер, 2015.- 224с.

14. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения. Вопросы психологии. 2014. - № 3.
15. Гусева Т.А. Возрастная психология.- Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2010. - 166с
16. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие - СПб: Питер, 2012.-607с.
17. Деркач А.А. Акмеологический словарь- М.: Изд-во РАГС, 2014. - 161
18. Зеер Э. Ф., О. А. РудейИльин Е.П. «Дифференциальная психология профессиональной деятельности» Питер», 2010.- 371с.
19. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Учеб. пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. заведений Издательство: Академия, 2014.- 304с.
20. Кон И. С Психология старшеклассника /И.Кон - М.; Просвещение, 2014.- 192с.
21. Кон И. С. Психология юношеского возраста: Проблема формирования личности. [Учеб. Пособие для пед. ин-тов]. - М., 2013. - 175 с.
22. Кулагина И.Ю., Колюцкий, В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю.Кулагина, В.Н.Колюцкий. - М.: ТЦ Сфера, 2010. - 464 с.
23. Кустобаева Е.К. Встреча с самим собой: школа профессионального самоопределения. Казань, 2010 г.-145с.
24. Маслоу А. Теория человеческой мотивации. - СПб: Евразия, 2011. -375с.
25. Митина Л.М. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: Учебное пособие. Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2011. - 304с
26. Мудрик А.В. Социальная педагогика. 6-е изд., перераб. и доп. - М.: 2011. - 224 с

27. Мещеряков Б.Г. Зинченко В.П. Большой психологический словарь - Олма-пресс, 2014.-672с
28. Немов Р.С. Общие основы психологии.- 4 -е изд.-М.: ВЛАДОС, 2013.- 700с.
29. Носкова О. Г. Психология труда: Учеб пособие для студ высш учеб, заведений. / Под ред. Е. А. Климова. Академия, 2010.- 384с.
30. Пряжников Н. С., Методы активизации личного и профессионального самоопределения. М.: Московский психолого-социальный институт, 2012.- 400с.
31. Пряжников Н.С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8-11 классы). - М.: Вако, 2010.- 288с.
32. Пряжников, Н.С., Пряжникова, Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. «Психология». - М.: Акад., 2013. - 476 с
33. Пономаренко Л.П., Белоусова Р.В. Основы психологии для старшеклассников: Пособие для педагога: В 2 ч. - м.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013.- 192с.
34. Павлова Т. Л. Профориентация старшеклассников (Диагностика и развитие проф. зрелости) М.:Творческий центр, 2010.- 128с.
35. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. Учебно-методическое пособие для психологов и педагогов. - М.: Генезис, 2010.- 208с.
36. Резапкина Г.В. Я и моя профессия: Программа профессионального самоопределения для подростков: Учебно-методическое пособие для школьных психологов и педагогов. - 2-е изд., исправл. - М.: Генезис, 2014.-125с.
37. Рогов Е.И. Выбор профессии: Становление профессионала. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. - 336 с.

38. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / Сост., авт. коммент. и послесл. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. - СПб: Питер Ком, 2010. - 705с.
39. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. - Л., 2013.-256 с.
40. Ростовский В. П. Личностная адаптация школьников. - Уфа. Изд-во Башк. ин-та развития образования, 2011. - 206 с.
41. Сафин, В.Ф., Ников, Г.П. Психологический аспект самоопределения личности. Психологический журнал № 4- 2014.
42. Столяренко Л. Д. «Основы психологии». Издательство «Феникс», г. Ростов-на-Дону- , 2014.- 413с.
43. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии.- М., «Прогресс», 2010.- 232с.
44. Тарасова Л.Е. Общая психология: конспект лекций. М.: изд-во "Высшее образование", 2010 г. - 190с.
45. Фадеева Е.И., Ясюкевич М.В. От выбора профессии к успеху в жизни: учебное пособие / Е.И. Фадеева, М.В. Ясюкевич. М.: УЦ Перспектива, 2011. - 128с.
46. Франкл В. Человек в поисках смысла. Издательство: М.: Прогресс: 2011.-368с.
47. Манн, Иванов и Фербер. Интроверты. Как использовать особенности своего характера - М.: Эксмо, 2012.-384с.
48. Хухлаева, О.В. Психология подростка: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / О.В. Хухлаева - М.: Издательский центр «Академия», 2014. - 160с.
49. Чистякова С.Н., Лернер П.С., Родичев Н.Ф., Титов Е.В. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников. - М., 2014.-225с.
50. Шмидт В.Р. Классные часы и беседы по профориентации для старшеклассников: 8-11 класс. - Москва: Сфера, 2012.- 119с.

51. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. - М., 2014. - 95 с
52. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. - М., 2011. - 320 с.
53. Шеховцова Л, Шеховцов, Шубкин В. Н., Г. А. Чередниченко. Ценностные ориентации в структуре профессионального самоопределения старшеклассников; Рос. акад. образования, Центр социологии образования. - М. : Центр социологии образования, 2011. - 59 с.
54. Щедровицкий Г. П. Лекции по педагогике / Из архива Г.П. Щедровицкого. Т. 11. - М., 2010. - 400 с.
55. Щекин Г.В. Визуальная психодиагностика:познание людей по их внешнему облику. Учебно-методическое пособие, 2-е издание, исправленное. К.: МАУП, 2011.-616с.
56. Юнг К. Г. Психологические типы / Под ред. В. Зеленского; Пер. с нем. С. Лорие. - Спб.: Азбука, 2011.

Приложение А

Школьный тест умственного развития (ШТУР)

Руководство по проведению теста.

Для правильного проведения тестирования необходимо строго соблюдать инструкции, контролировать время выполнения субтестов (с помощью секундомера), не помогать испытуемым при выполнении заданий.

При групповом тестировании должны участвовать два экспериментатора. Один из них зачитывает инструкции и следит за временем тестирования, другой наблюдает за учащимися, предупреждая нарушение ими инструкций.

Время проведения субтестов.

Субтест	Число заданий в субтесте	Время выполнения, мин
1. Осведомленность 1	20	8
2. Осведомленность 2	20	4
3. Аналогии	25	10
4. Классификации	20	7
5. Обобщения	19	8
6. Числовые ряды	15	7

--	--	--

Перед проведением тестирования экспериментатор объясняет его цель и создает у испытуемых соответствующий настрой. Для этого он обращается к ним со следующими словами:

"Сейчас вам будут предложены задания, которые предназначены для того, чтобы выявить умения рассуждать, сравнивать предметы и явления окружающего мира, находить в них общее и различное. Эти задания отличаются от того, что вам приходится выполнять на уроках.

Для выполнения заданий понадобятся ручка и бланки, которые мы вам раздадим. Вы будете выполнять разные наборы заданий. Перед предъявлением каждого набора дается описание этого типа заданий и на примерах объясняется способ их решения.

На выполнение каждого набора заданий отводится ограниченное время. Начинать и заканчивать работу надо будет по нашей команде. Все задания следует решать строго по порядку. Не задерживайтесь слишком долго на одном задании. Старайтесь работать быстро и без ошибок!".

После прочтения этой инструкции экспериментатор раздает тестовые тетради и просит заполнить в них графы, в которые вносятся такие сведения: фамилия и имя учащегося, дата проведения эксперимента, класс и номер школы, где он учится. Проконтролировав правильность заполнения этих граф, экспериментатор предлагает учащимся отложить в сторону ручки и внимательно его выслушать. Затем он зачитывает инструкцию и разбирает примеры первого субтеста, далее спрашивает, есть ли вопросы. Чтобы условия тестирования были всегда одинаковыми, при ответах на вопросы экспериментатору следует просто вновь зачитать соответствующее место текста инструкции. После этого дается указание перевернуть страницу и начинать выполнять задания. При этом экспериментатор незаметно включает

секундомер (чтобы не фиксировать на этом внимание и не создавать у них чувства напряженности).

По истечении времени, отведенного на выполнение первого субтеста, экспериментатор решительно прерывает работу испытуемых словом "стоп", предлагая им положить ручки, и начинает читать инструкцию к следующему субтесту.

В ходе проведения тестирования необходимо контролировать, правильно ли испытуемые переворачивают страницы и выполняют другие требования экспериментатора.

Обработка результатов тестирования.

Производится количественная и качественная обработка результатов. Возможен групповой и индивидуальный анализ данных.

Количественная обработка:

1) индивидуальные показатели по каждому набору заданий (за исключением субтеста 5) - балл по тесту и субтесту - выводятся путем подсчета количества правильно выполненных заданий. Пример: если испытуемый А в субтесте 3 правильно решил 13 заданий, то его балл по этому субтесту будет равен 13;

2) результаты субтеста 5 оцениваются в зависимости от качества обобщения 2 баллами, 1 баллом и 0. Для обработки следует использовать таблицы примерных ответов, даваемых в заданиях на обобщение. Ответы, оцениваемые 2 баллами, приведены в таблице достаточно полно. Только приведенные ответы, а также их синонимические замены можно оценивать 2 баллами.

Перечень ответов, оцениваемых 1 баллом, является менее полным, так как здесь у испытуемых гораздо больше возможностей для выбора. После логического анализа 1 баллом можно оценить ответы, отличающиеся от приведенных в таблице.

При этом следует иметь в виду, что 1 балл получают ответы, представляющие собой более широкие, по сравнению с правильными,

категориальные обобщения, а также правильные, но наиболее узкие, чем необходимо, частные обобщения.

Неправильные ответы оцениваются 0. Примеры таких ответов приводятся в таблицах.

Максимальное количество баллов, которое может получить учащийся при выполнении субтеста 5, равно 38. Это число соответствует стопроцентному выполнению этого субтеста;

3) индивидуальным показателем выполнения теста в целом является сумма баллов, полученных при сложении результатов решения всех субтестов.

По замыслу полный состав теста принимается за норматив умственного развития. С ним сравнивается число заданий, выполненных данным учащимся. Устанавливается процент выполнения заданий, и это определяет количественную сторону работы испытуемого. Имеется разработанная схема представления количественных результатов ШТУРа. (Психологическая коррекция умственного развития учащихся /Под ред. К.М.Гуревича, И.В.Дубровиной. - М, 1990. - С. 33-35; 115-117);

4) если предлагается сравнение групп испытуемых между собой, то групповыми показателями по каждому субтесту могут служить значения среднего арифметического.

Для анализа групповых данных относительно их близости к социально-психологическому нормативу, условно рассматриваемому как стопроцентное выполнение каждого субтеста, все испытуемые подразделяются по результатам тестирования на 5 подгрупп:

- первая - наиболее успешные - 10%;
- вторая - близкие к успешным - 20%;
- третья - средние по успешности - 40%;
- четвертая - малоуспешные - 20%;¹
- пятая-наименее успешные-10%.

Для каждой из подгрупп подсчитывается средний процент правильно выполненных заданий. Строится система координат, где по оси абсцисс идут номера подгрупп, по оси ординат - процент выполненных каждой из них заданий. После нанесения соответствующих точек вычерчивается график, отражающий приближение каждой из подгрупп к социально-психологическому нормативу.

Приложение Б

Тест Рокича "Ценностные ориентации"

Инструкция: "Сейчас Вам будет предъявлен набор из 18 карточек с обозначением ценностей. Ваша задача – разложить их по порядку значимости для Вас как принципов, которыми Вы руководствуетесь в Вашей жизни.

Внимательно изучите таблицу и, выбрав ту ценность, которая для Вас наиболее значима, поместите ее на первое место. Затем выберите вторую по значимости ценность и поместите ее вслед за первой. Затем сделайте то же со всеми оставшимися ценностями. Наименее важная останется последней и займет 18 место.

Разработайте не спеша, вдумчиво. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию".

Анализируя иерархию ценностей, следует обратить внимание на их группировку испытуемым в содержательные блоки по разным основаниям. Так, например, выделяются "конкретные" и "абстрактные" ценности, ценности профессиональной самореализации и личной жизни и т.д. Инструментальные ценности могут группироваться в этические ценности, ценности общения, ценности дела; индивидуалистические и конформистские ценности, альтруистические ценности; ценности самоутверждения и ценности принятия других и т.д. Это далеко не все возможности субъективного структурирования системы ценностных ориентации. Психолог

должен попытаться уловить индивидуальную закономерность. Если не удастся выявить ни одной закономерности, можно предположить несформированность у респондента системы ценностей или даже неискренность ответов.

Бланк тестируемого _____

Список А (терминальные ценности):

– активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни);	
–жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом);	
– здоровье (физическое и психическое);	
– интересная работа;	
– красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве);	
– любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);	
– материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений);	
– наличие хороших и верных друзей;	
– общественное призвание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе);	
– познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие);	

– продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей);	
– развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование);	
– развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей);	
– свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках);	
– счастливая семейная жизнь;	
– счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом);	
– творчество (возможность творческой деятельности);	
– уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений).	

Список Б (инструментальные ценности):

– аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах;	
– воспитанность (хорошие манеры);	
– высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания);	
– жизнерадостность (чувство юмора);	
– исполнительность (дисциплинированность);	

– независимость (способность действовать самостоятельно, решительно);	
– непримиримость к недостаткам в себе и других;	
– образованность (широта знаний, высокая общая культура);	
– ответственность (чувство долга, умение держать свое слово);	
– рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения);	
– самоконтроль (сдержанность, самодисциплина);	
– смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов;	
– твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями);	
– терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения);	
– широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки);	
– честность (правдивость, искренность);	
– эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе);	
– чуткость (заботливость).	

Приложение В

Тест «Кто Я?» (М.Кун)

Инструкция к тесту . «В течение 12 минут вам необходимо дать как можно больше ответов на один вопрос, относящийся к вам самим: «Кто Я?». Постарайтесь дать как можно больше ответов. Каждый новый ответ начинайте с новой строки (оставляя некоторое место от левого края листа). Вы можете отвечать так, как вам хочется, фиксировать все ответы, которые приходят к вам в голову, поскольку в этом задании нет правильных или неправильных ответов.

Также важно замечать, какие эмоциональные реакции возникают у вас в ходе выполнения данного задания, насколько трудно или легко вам было отвечать на данный вопрос».

Когда клиент заканчивает отвечать, его просят произвести первый этап обработки результатов – количественный:

«Пронумеруйте все сделанные вами отдельные ответы-характеристики. Слева от каждого ответа поставьте его порядковый номер. Теперь каждую свою отдельную характеристику оцените по четырехзначной системе:

- «+» – знак «плюс» ставится, если в целом вам лично данная характеристика нравится;

- «-»- знак «минус»- если в целом вам лично данная характеристика не нравится;

- «±» – знак «плюс-минус» – если данная характеристика вам и нравится, и не нравится одновременно;

- «?» – знак «вопроса» – если вы не знаете на данный момент времени, как вы точно относитесь к характеристике, у вас нет пока определенной оценки рассматриваемого ответа.

Знак своей оценки необходимо ставить слева от номера характеристики. У вас могут быть оценки как всех видов знаков, так и только одного знака или двух-трех.

После того как вами будут оценены все характеристики, подведите итог:

- сколько всего получилось ответов,
- сколько ответов каждого знака».