

Мотивация и социально-психологическая адаптация когнитивно-одаренных подростков, обучающихся в обычных общеобразовательных школах¹

Е. Б. Саулина*,

аспирант кафедры психологии развития и дифференциальной психологии психологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета, директор по развитию центра тренинга и консультирования «12 коллегий», директор по развитию социальной программы дополнительного образования «Развитие интеллектуально одаренной молодежи» («РИОМ»)

Представлены результаты исследования мотивации достижения и социально-психологической адаптации у когнитивно-одаренных подростков и их сверстников, не проявивших признаки когнитивной одаренности; взаимосвязи данных феноменов в рамках изучения компонентов мультифакторной модели одаренности Ф. Монкса. У выделенных групп подростков предполагалось наличие различий в исследуемых показателях мотивации и социально-психологической адаптации, особенностях их взаимосвязи. Выборка представлена 186 учащимися 8–10-х классов обычных школ Санкт-Петербурга: когнитивно-одаренные подростки (77 человек) и подростки со средними интеллектуальными способностями (109 человек). Получены данные о достоверно более низком уровне мотивации достижения и более высоких показателях социально-психологической адаптации у когнитивно-одаренных подростков, по сравнению с их сверстниками, не проявившими признаки интеллектуальной одаренности; обнаружен компенсаторный характер взаимосвязи мотивации достижения и параметров социально-психологической адаптации у когнитивно-одаренных подростков; выявлена взаимосвязь мотивации достижения с внешним контролем (экстернальностью) у всех исследуемых учащихся. Одним из основных выводов исследования является предположение о возможном негативном воздействии особенностей ситуации обучения в обычных общеобразовательных школах на мотивацию достижения учащихся с когнитивной одаренностью.

Ключевые слова: одаренность, мотивация достижения, социально-психологическая адаптация, самооценка, подростки, школа.

¹ Публикация данной статьи по техническим причинам перенесена из номера 4/2012 журнала «Психологическая наука и образование»

* ekaterinasaulina12@gmail.com

В данной статье представлены результаты исследования мотивации достижения¹ и социально-психологической адаптации² когнитивно-одаренных³ подростков, обучающихся в обычных школах. Работа является частью диссертационного исследования по изучению факторов динамики интеллектуальных и творческих способностей когнитивно-одаренных подростков на основе «Мультифакторной модели одаренности» Ф. Монкса [13]. Последняя, основываясь на трехчастной концепции Дж. Рензулли, включает в себя такие составляющие, как интеллект, креативность и мотивация, а также факторы социальной среды: «семья», «школа», «сверстники».

Необходимо отметить, что многие модели одаренности включают в ее структуру мотивацию как значимый компонент становления этого качества (Р. Стернберг, Ф. Ганье, К. Хеллер, А.М. Матюшкин и др.) [13]. При этом ряд авторов указывают на специфичность организации мотивационной сферы одаренных детей, относят ее к наименее изученным и понятным факторам феномена развития детской одаренности [1].

Проблеме мотивации достижения посвящено большое число теоретических и эмпирических исследований как в зарубежной, так и отечественной психологии (Г. Мюррей, К. Левин, Р.Г. Андерсон, В.А. Скотт, М.Ю. Орлов, Р.С. Вайсман, А.К. Маркова, В.И. Степанский, Г. Трудевинд, Б. Хусарек, В. Грабал, В.М. Матюхина, Т.А. Саблина, В.В. Шипилина, Г.В. Литвинова и др.). Исследуемую нами мотивацию достижения относят к системным мотивационным факторам, оказывающим существенное влияние на развитие умственных способностей и достижение успеха одаренными детьми [8; 13].

Опыт реализации программы дополнительного образования «Развитие интеллектуально одаренной молодежи» (далее – Программы)

[2] показывает практическую важность исследования данного феномена, так как наиболее часто встречаемой проблемой, с которой обращаются родители подростков с общей интеллектуальной одаренностью, является отсутствие мотивации к каким-либо достижениям.

Исследуя взаимосвязь мотивационного и средовых компонентов мультифакторной модели одаренности Ф. Монкса, в качестве индикатора субъект-средового взаимодействия мы использовали показатель уровня социально-психологической адаптации. В связи с этим работа направлена на выявление:

а) специфичности проявления мотивации достижения и социально-психологической адаптации;

б) взаимосвязи данных феноменов у когнитивно-одаренных подростков и их сверстников, не проявивших признаки интеллектуальной одаренности.

В качестве гипотезы выступает предположение о наличии различий как в показателях мотивации и социально-психологической адаптации, так и в особенностях их взаимосвязи у выделенных групп подростков.

Особенности выборки и выбранного инструментария

В исследовании приняли участие 186 подростков, обучающихся в 8–10-х классах обычных школ Санкт-Петербурга. Группы сравнения были сформированы следующим образом.

1) Когнитивно-одаренные подростки: 77 школьников (37 учащихся 8-х классов и 40 учащихся 9–10-х классов 55 общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, из них 32 мальчика и 45 девочек), прошедших по конкурсу в социальную программу дополнительного образования «Развитие интеллектуально одаренной молодежи». Критерии конкурсного отбора основываются на трехчастной модели одаренности Рензулли и опирают-

¹М.Ш. Магомед-Эминов определяет мотивацию достижения как «функциональную систему интегрированных воедино аффективных и когнитивных процессов, регулирующую процесс деятельности в ситуации достижения по всему ходу ее осуществления» [6].

²Под социально-психологической адаптацией мы понимаем «совокупность приспособительных реакций, в основе которых лежит активное освоение среды, ее изменение и создание необходимых условий для успешной деятельности» [4, с. 933].

³Под когнитивно-одаренным подростком (синонимично интеллектуально одаренному подростку) подразумевается подросток с высоким интегральным показателем интеллекта (тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра).

ся на показатели теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, методик оценки вербальной и невербальной креативности (конкурсные модификации тестов Гилфорда и Торренса, социометрической методики Большакова). Приоритетным критерием отбора является интегральный показатель IQ от 120 баллов по тесту структуры интеллекта Р. Амтхауэра);

2) подростки со средними интеллектуальными способностями: 109 школьников (43 учащихся 9-х классов, 37 учащихся 8-х классов, 29 учащихся 10-х классов, из них 43 мальчика и 66 девочек), учащиеся одной из общеобразовательных школ без специализированного уклона, в которой так же проходил конкурсный отбор в социальную программу дополнительного образования «Развитие интеллектуально одаренной молодежи». В данную группу сравнения вошли учащиеся, не достигшие количества баллов в соответствии с критериями конкурсного отбора в Программу в соответствии с описанными выше критериями.

Здесь приводятся результаты исследования учащихся по трем методикам:

- модификация теста-опросника А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (ТМД), предложенная М.Ш. Магомед-Эминовым. ТМД предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. Оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует. Методика применяется для исследовательских целей при диагностике мотивации достижения у старших школьников и студентов [9];

- методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (в адаптации Т.В. Снегиревой). Как измерительный инструмент шкала СПА обладает высокой дифференцирующей спо-

собностью в диагностике состояний школьной адаптации-дезадаптации и особенностей представления о себе, его перестройки в возрастные критические периоды развития и в критических ситуациях, побуждающих школьника к переоценке себя и своих возможностей. Методика апробирована и стандартизирована на разных выборках учащихся в отечественных школах и вузах;

- «Исследование самооценки» Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан (модификация исследования). Сохранив форму проведения данной методики, мы использовали свои параметры оценки: интеллект, креативность, отношения с родителями, отношения со сверстниками, отношения с одноклассниками, успешность в учебе, нацеленность на результат). В инструкции испытуемых просили отметить на шкалах степень удовлетворенности собой по данным параметрам.

В качестве методов статистической обработки данных были использованы: 1) коэффициент корреляции Спирмена для выявления взаимосвязей между переменными и 2) t-критерий Стьюдента для выявления различий в двух независимых выборках. Вычисления производились с помощью пакета прикладных программ SPSS 20.0.

Результаты исследования

Мотивация достижения. Исследование показало, что у школьников со средними интеллектуальными способностями достоверно более высокие показатели интенсивности мотивации достижения ($p=0,001$) (табл. 1). Также было выявлено, что среди исследуемых школьников преобладает мотив избегания неудачи: 93 % подростков со средними интеллектуальными способностями и 95 % группы подростков с когнитивной одаренностью.

Таблица 1

Показатели мотивации достижения в контрольной и экспериментальной группах

Показатели	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
	общий показатель		мальчики		девочки		общий показатель		мальчики		девочки	
	X	δ	X	δ	X	δ	X	δ	X	δ	X	δ
Мотивация достижения	108.1	19.96	108.3	26.8	107.9	13.9	126.7	17.9	130	15.7	123.5	19.56

X – среднее, δ – стандартное отклонение.

При сравнении мальчиков обеих групп, а также девочек когнитивно-одаренных и со средними интеллектуальными способностями сохраняются те же различия, что при сравнении изучаемых групп в целом.

Социально-психологическая адаптация. Результаты сравнительного анализа выявили достоверно более высокие показатели социально-психологической адаптивности (принятие себя, принятие других,

эмоциональный комфорт, внутренний контроль, доминирование) группы когнитивно-одаренных подростков ($p = 0.001$) (рис. 1, табл. 2) и, соответственно, более высокие показатели дезадаптации (дезадаптация, неприятие себя, неприятие других, эмоциональный дискомфорт, внешний контроль, ведомость) (рис. 2, табл. 2) у подростков со средними интеллектуальными способностями ($p = 0.001$).

Таблица 2

Показатели социально-психологической адаптации в контрольной и экспериментальной группах

Показатели	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
	общий показатель		мальчики		девочки		общий показатель		мальчики		девочки	
	X	δ	X	δ	X	δ	X	δ	X	δ	X	δ
Адаптация	133.1	49.7	136.2	53	132.3	47.3	133.8	18.84	131.5	19.7	135.2	18.3
Дезадаптация	108.1	27.9	105.8	29.3	109.4	27.3	133.4	15.3	133.7	14.4	133.3	16
Принятие себя	61	13.8	61.1	14	60.3	13.4	42.5	6.7	42	6.2	42	7.1
Неприятие себя	19.5	8.7	19.1	9.3	19.7	8.4	28.5	4.8	28.3	4.6	28.7	4.9
Принятие других	34.6	17	32.6	15.7	35.2	17.4	23.4	5.2	22	5.2	24.4	5.1
Неприятие других	23	6.9	23.2	7.3	22.6	6.7	27.7	5.2	27.8	4.7	27.5	5.6
Эмоциональный комфорт	39	13.8	39.4	13.7	38.1	13.4	29	5.5	29	6.2	29	5.1
Эмоциональный дискомфорт	22.2	7.1	21.3	7.3	22.9	7	25.6	6.1	25.7	6.1	25.5	6.3
Внутренний контроль	61.9	9.7	62.8	10.3	61	9.2	54.8	8.4	53.9	9	55.4	8.1
Внешний контроль	28.9	9.8	27.9	8.7	29.2	10.4	39.1	5.2	38.9	4.9	39.4	5.3
Доминирование	25.3	20.8	25.8	22.4	24.2	19.1	9.7	2.5	9.5	2.5	9.9	2.4
Ведомость	20.5	6	19.6	5.5	21.1	6.3	24.4	5	24.4	5.1	24.3	5
Эскапизм	19.2	4.4	19.7	4.7	18.8	4.3	19.5	3.7	19.6	4.1	19.5	3.4

X – среднее, δ – стандартное отклонение.

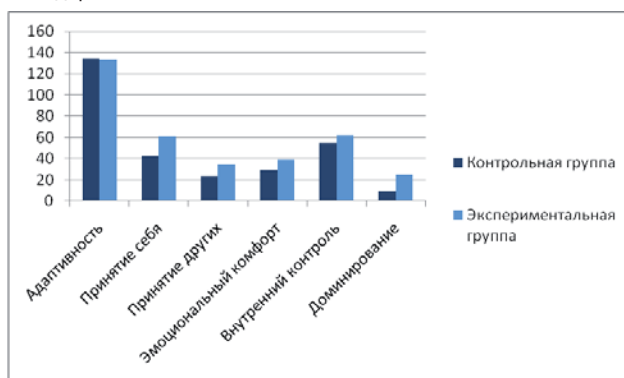


Рис. 1. Соотношение показателей адаптации в экспериментальной и контрольной группах

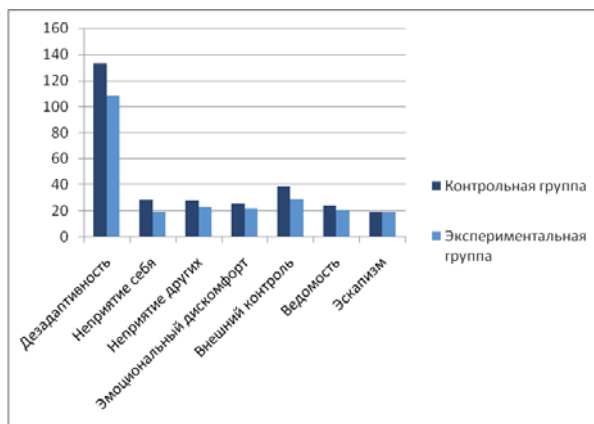


Рис. 2. Соотношение показателей дезадаптации в экспериментальной и контрольной группах

Также необходимо отметить следующее: если показатели у школьников со средними интеллектуальными способностями по всем параметрам социально-психологической адаптации попадают в зону неопределенности относительно норм интерпретации, то в группе когнитивно-одаренных школьников показатели уровня принятия себя, уровня принятия других, эмоционального комфорта и доминирования относятся к категории высоких. Полученные нами данные согласуются с результатами исследований Л. Холлингворт, которая установила, что дети с интеллектуальным показателем IQ 125–155 в большинстве своем социально адаптированы и превосходят других по показателям эмоциональной стабильности и контроля [5].

При сравнении мальчиков и девочек в группе когнитивно-одаренных школьников значимых различий по показателям социально-психологической адаптации не выявлено. В группе школьников, не проявивших признаки интеллектуальной одаренности, сравнение дало аналогичные результаты.

При сравнении мальчиков, а также когнитивно-одаренных девочек и девочек со средними интеллектуальными способностями сохраняются те же различия, что при сравнении исследуемых групп в целом.

В данном исследовании используется показатель удовлетворенности следующими параметрами: креативность, интеллект, отношения с родителями, отношения с одноклас-

сниками, отношения с другими сверстниками, успешность в учебе, нацеленность на результат. Показатели по всем параметрам и в обеих группах оказались в диапазоне средней и высокой самооценки, при этом когнитивно-одаренные школьники достоверно более высоко ($p = 0.05$) оценивают свою удовлетворенность успешностью в учебе.

Взаимосвязь мотивации достижения и социально-психологической адаптации. У когнитивно-одаренных школьников была выявлена положительная взаимосвязь мотивации достижения с дезадаптацией ($p = 0.001$), неприятием себя ($p = 0.001$), внешним контролем ($p = 0.001$), ведомостью ($p = 0.001$) и отрицательная взаимосвязь с доминированием ($p = 0.05$).

В группе сравнения были выявлены положительная взаимосвязь мотивации с показателем внешнего контроля ($p = 0.05$) и отрицательная взаимосвязь с принятием других ($p = 0.001$) и доминированием ($p = 0.001$).

Можно отметить, что для обеих групп общим является положительная взаимосвязь мотивации достижения с внешним контролем и отрицательная с доминированием, в то время как положительная взаимосвязь мотивации достижения с дезадаптацией, неприятием себя и ведомостью характерна только для когнитивно-одаренных подростков.

Таким образом, исследование показало, что интенсивность мотивации достижения когнитивно-одаренных школьников достовер-

но ниже, чем у школьников со средними интеллектуальными способностями. На основании полученных данных попробуем проанализировать причины выявленного различия в интенсивности мотивации достижения.

1. Мотивация достижения и внешний контроль. Как в группе сравнения, так у когнитивно-одаренных подростков мотивация достижения положительно коррелирует с внешним контролем (экстернальностью), и при этом в группе сравнения выраженность внешнего контроля достоверно выше, в то время как в группе когнитивно-одаренных школьников достоверно выше показатель внутреннего контроля. К. Хеллер в своих исследованиях указывал на взаимосвязь успешности одаренных учащихся с атрибутивными стилями, оптимальным сочетанием которых, как показали его исследования, является внутренняя атрибуция успехов и внешняя – неудач [13]. Опираясь на данные нашего исследования, мы не можем дифференцированно проанализировать, в чем именно преобладает внешний и внутренний контроль, но они позволяют увидеть общую тенденцию. Можно предположить, что более высокая интенсивность мотивации достижения у школьников со средними интеллектуальными способностями связана с характерной для них более выраженной экстернальностью, в то время как более низкая интенсивность мотивации у когнитивно-одаренных подростков – с более свойственной для них интернальностью. В таком случае необходимо провести специальное дифференцированное исследование взаимосвязи мотивации достижения и атрибутивных стилей с возможным последующим составлением программы коррекции атрибутивных стилей, отрицательно влияющих на развитие мотивации достижения у когнитивно-одаренных подростков.

2. Мотивация достижения и дезадаптация. Корреляционный анализ показал наличие положительной взаимосвязи мотивации достижения и дезадаптации у когнитивно-одаренных подростков, что не было выявлено у школьников со средними интеллектуальными способностями. Причем согласно данным нашего исследования последние более дезадаптированы, чем когнитивно-одаренные подростки. Данные о более высоком уровне

адаптированности одаренных подростков согласуются с результатами диссертационного исследования С.А. Хазовой [11]. Если опираться на работы, рассматривающие адаптационную функцию интеллекта как основную (Ж. Пиаже, В. Штерн, Р. Фримен, Р. Пинтнер, Л. Терстоун, Эд. Клапаред, А.Я. Пономарев и др.), можно предположить, что благодаря своим интеллектуальным способностям одаренные подростки более успешно адаптируются не только к школьной, но и к другим средам социальной жизни, что также подтверждается в исследовании С.А. Хазовой [там же]. Факт положительной взаимосвязи мотивации достижения с социально-психологической дезадаптацией у когнитивно-одаренных подростков, возможно, говорит о том, что в ситуации фрустрации социальных потребностей у подростков данной группы включается компенсаторный механизм ориентации на личные достижения в академической и других сферах. С той же позиции компенсаторного явления мы могли бы объяснить выявленную у когнитивно-одаренных подростков отрицательную взаимосвязь мотивации достижения и доминирования, а также положительную взаимосвязь мотивации достижения с показателями неприятия себя и ведомости. Если в случае доминирования подобный компенсаторный механизм может быть свойствен и для школьников со средними интеллектуальными способностями (корреляционный анализ также показал отрицательную взаимосвязь доминирования и мотивации достижения в этой группе), то в контексте дезадаптационных тенденций и неприятия себя актуализация мотивации достижения в качестве компенсаторного эффекта является специфичной для когнитивно-одаренных подростков. Таким образом, согласно данным нашего исследования, сниженный относительно сверстников, не проявивших признаки интеллектуальной одаренности, уровень мотивации достижения у когнитивно-одаренных подростков связан с их более высоким уровнем социально-психологической адаптации.

Но мы рассмотрели только компенсаторный механизм актуализации мотивации достижения, поэтому необходимо проанализировать ситуацию также с точки зрения естественных актуализаторов мотивации.

М. Ш. Магомед-Эминов пишет, что согласно экспериментальным исследованиям одним из основных актуализаторов мотивации достижения является мотивационно-эмоциональная оценка ситуации, которая складывается из оценки мотивационной значимости ситуации и оценки общей компетентности в ситуации достижения; изменение интенсивности мотивационной тенденции зависит от изменения величины двух указанных параметров [6]. Самооценка успешности в учебе может свидетельствовать о достаточно высоком уровне компетентности когнитивно-одаренных старшеклассников в ситуации школьного обучения, что может способствовать актуализации мотивации достижения в случае оптимальности уровня компетентности и, наоборот, препятствовать, когда высокий уровень компетентности делает ситуацию слишком простой и не интересной для осуществления достижений. Мы можем предположить недостаточно высокий уровень мотивационной значимости ситуации обучения в обычной общеобразовательной школе, что, возможно, обусловлено отсутствием конкуренции для когнитивно-одаренных подростков в среде одноклассников (частота встречаемости когнитивно-одаренных подростков в обычных школах: 1–2 ученика на параллель классов). Хотя вопрос о влиянии общения со сверстниками на показатели интеллектуальной успешности до сих пор является дискуссионным. В контексте рассматриваемой нами проблемы можно привести результаты экспериментов Д. Таджа, показывающие снижение успешности решения задач у превосходящих по продуктивности партнеров в ситуации совместной работы со сверстниками по сравнению с менее интеллектуально продуктивными участниками [10]. Отсутствие в классах обучения когнитивно-одаренных подростков сверстников, превосходящих их по уровню способностей, может быть демотивирующим фактором для одаренных школьников.

3. Мотивация достижения и гендер. Отсутствие достоверных различий в интенсивности мотивации достижения у мальчиков и девочек внутри каждой из сравниваемых групп, а также сохранение (при сравнении девочек с девочками и мальчиков с мальчиками группы

когнитивно-одаренных подростков и школьников без признаков когнитивной одаренности) тенденций, характерных для сравнения групп в целом, может говорить о независимости выраженности мотивации достижения от гендера на этой стадии развития личности.

Таким образом, на основании проанализированных фактов возникает предположение, что сама ситуация обучения когнитивно-одаренных школьников в обычных общеобразовательных школах может негативно сказываться на интенсивности их мотивации достижения: с одной стороны, уровень их социально-психологической адаптации высок, ввиду чего не происходит компенсаторной актуализации мотивации достижения, а с другой – в среде обычной общеобразовательной школы для когнитивно-одаренных школьников могут не действовать естественные актуализаторы мотивации достижения, связанные с уровнем компетентности в ситуации достижения и мотивационной оценкой значимости данной ситуации.

Следует обратить внимание на атрибутивные стили, используемые когнитивно-одаренными подростками: в данном исследовании выявлена положительная взаимосвязь показателя внешнего контроля и мотивации достижения, в то время как у группы одаренных школьников более выражен показатель внутреннего уровня контроля.

Итак, полученные данные позволяют констатировать следующее.

1. Сравнение учеников 8–10-х классов обычной общеобразовательной школы, не проявивших признаки общей интеллектуальной одаренности, и когнитивно-одаренных подростков, проходящих обучение в школах такого же типа, показало достоверно *более низкий уровень мотивации достижения у второй группы.*

2. *У когнитивно-одаренных подростков достоверно более высокие показатели социально-психологической адаптации (принятие себя, принятие других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль, доминирование), по сравнению со сверстниками, не проявляющими высоких общих интеллектуальных способностей, которые, в свою очередь, показали достоверно более высокий уровень дезадаптации.*

3. В результате корреляционного анализа в группе когнитивно-одаренных подростков была выявлена положительная взаимосвязь мотивации достижения с дезадаптацией, неприятием себя и ведомостью и отрицательная – со стремлением к доминированию, что дало основание для предположения о компенсаторном характере актуализации мотивации достижения у когнитивно-одаренных подростков.

4. Как в группе когнитивно-одаренных подростков, так и в группе сравнения выявлена положительная взаимосвязь мотивации достижения с показателем внешнего контроля, что может указывать на необходимость уделить особое внимание атрибутивным стилям когнитивно-одаренных школьников, так как для них характерно преобладание внутреннего контроля.

5. В результате исследования не обнаружено взаимосвязи мотивации достижения, а также особенностей социально-психологической адаптации с гендерной принадлежностью ни у когнитивно-одаренных подростков, ни у школьников со средними интеллектуальными способностями.

6. Анализ данных исследования, осмысление дополнительных факторов обучения подростков с когнитивной одаренностью в обычных общеобразовательных школах позволили

сделать предположение о неблагоприятном влиянии особенностей данной образовательной ситуации на их мотивацию достижения.

Таким образом, в результате проведенного исследования были выявлены специфические особенности мотивации достижения и социально-психологической адаптации когнитивно-одаренных подростков из обычных общеобразовательных школ Санкт-Петербурга. Анализ взаимосвязей компонентов, выделенных на основе мультифакторной модели одаренности Ф. Монкса, показал компенсаторный характер взаимосвязи мотивации достижения и социально-психологической адаптации у когнитивно-одаренных подростков.

Практически значимым для педагогов и психологов может являться зафиксированный факт сниженной мотивации достижения у когнитивно-одаренных подростков относительно сверстников, не проявивших признаки интеллектуальной одаренности, а также вывод о возможном негативном воздействии особенностей ситуации обучения интеллектуально одаренных учащихся в обычных общеобразовательных школах на их мотивацию достижения; важно также обратить внимание на атрибутивные стили когнитивно-одаренных подростков ввиду их выявленной взаимосвязи с мотивацией достижения.

Литература

1. Гордеева Т.О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж.Рензулли к интегративной модели мотивации // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 1 (15). URL: <http://psystudy.ru.0421100116/0007>.
2. Ежов Д.И., Саулина Е.Б. Программа развития интеллектуально одаренной молодежи: история, методы и результаты // Материалы региональной научно-практической конференции. Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие. СПб., 2009.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.
4. Красильников И.А., Константинов В.В. Социально-психологическая адаптация личности и стратегии разрешения внутренних конфликтов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. Т. 11. № 4 (4).
5. Лезина С.В. Личностные факторы в становлении одаренности младших школьников и подростков. <http://www.psi.lib.ru/detsad/sbor/lfo.htm>
6. Магомед-Эминов М.Ш. Психодиагностика мотивации. Объект и методы // Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1987.

7. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван, 1988.
8. Орлова Л.В. Системные факторы развития умственных способностей личности: Дисс. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2005.
9. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебн. пособие / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара, 1998.
10. Тадж Д. Влияние коммуникации между сверстниками на их развитие // Вопросы психологии. 1991. № 1.
11. Хазова С.А. Совладающее поведение одаренных старшекласников: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Кострома, 2002.
12. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997.
13. Щепланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.-Воронеж, 2004.

Motivation and socio-psychological adaptation of cognitively gifted adolescents studying in general education schools

E. B. Saulina,

PhD Student, Chair of Developmental Psychology and Differential Psychology, Department of Psychology, Saint Petersburg State University, Development Director, Center for Training and Consulting "12 Colleges", Development Director, Social Program for Advanced Education "Development of Intellectually Gifted Young People"

We report a study of achievement motivation and socio-psychological adaptation in cognitively gifted adolescents studying in general education schools, and the relationship of these phenomena in terms of F. Mönks multifactor model of giftedness. We assume differences in motivation and socio-psychological adaptation, as well as in their relationship with cognitively gifted adolescents and those shown no giftedness. The study involved 186 adolescents, studying in grades 8 to 10 in general education schools of St. Petersburg: cognitively gifted adolescents ($n=77$) and adolescents with average intellectual capacity ($n=109$). Data obtained showed significantly lower level of achievement motivation, and higher socio-psychological adaptation of cognitively gifted adolescents studying in general education schools, compared to their peers, not shown signs of intellectual giftedness. We found compensatory nature of the relationship of achievement motivation and the parameters of socio-psychological adaptation of gifted adolescents; achievement motivation associated with external control (externality) in all students. One of the main conclusions of the study is the assumption of possible negative effects of educational situation in general education schools on achievement motivation in gifted students.

Keywords: giftedness, achievement motivation, socio-psychological adaptation, self-esteem, adolescents, school.

References

1. Gordeeva T.O. Motivacionnye predposylki odarennosti: ot modeli Dzh. Renzulli k integrativnoj modeli motivacii // Psihologicheskie issledovanija: elektron. nauch. zhurn. 2011. № 1 (15). URL: <http://psystudy.ru> . 0421100116/0007].
2. Ezhov D.I., Saulina E.B. Programma razvitija intellektual'no odarennoj molodezhi: istorija, metody i rezul'taty // Materialy regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Odarennye deti: problemy, perspektivy, razvitie. SPb., 2009.
3. Il'in E.P. Motivacija i motivy. SPb., 2000.
4. Krasil'nikov I.A., Konstantinov V.V. Social'no-psihologicheskaja adaptacija lichnosti i strategii razreshenija vnutrennih konfliktov // Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. 2009. T. 11. № 4 (4).
5. Lezina S. V. Lichnostnye faktory v stanovlenii odarennosti mladshih shkol'nikov i podrostkov. <http://www.psi.lib.ru/detsad/sbor/lfso.htm>
6. Magomed-Eminov M.Sh. Psihodiagnostika motivacii. Ob'ekt i metody // Obshhaja psihodiagnostika / Pod red. A. A. Bodaleva, V. V. Stolina. M., 1987.
7. Nalchadzhjan A.A. Social'no-psihicheskaja adaptacija lichnosti (formy, mehanizmy i strategii). Erevan, 1988.
8. Orlova L.V. Sistemnye faktory razvitija umstvennyh sposobnostej lichnosti: Diss. ... kand. psihol. nauk: 19.00.01. Novosibirsk, 2005.
9. Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebn. posobie / Red.-sost. D.Ja. Rajgorodskij. Samara, 1998.
10. Tadz D. Vlijanie kommunikacii mezhdu sverstnikami na ih razvitie // Voprosy psihologii. 1991. № 1.
11. Hazova S.A. Sovladajushhee povedenie odarennyh starsheklassnikov: Diss. ... kand. psihol. nauk: 19.00.01. Kostroma, 2002.
12. Heller K.A. Diagnostika i razvitie odarennyh detej i podrostkov // Osnovnye sovremennye koncepcii tvorчества i odarennosti / Pod red. D.B. Bogojavlenskoi. M., 1997.
13. Shheblanova E.I. Psihologicheskaja diagnostika odarennosti shkol'nikov: problemy, metody, rezul'taty issledovanij i praktiki. M.-Voronezh, 2004.