

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.07

МЕХАНИЗМ САМОРАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ¹

Н.А. Аминов^а, В.Р. Малахова^б, В.С. Чернявская^б

^а Психологический институт РАО, 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4

^б Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, 690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41

Решена задача определения внутреннего механизма, обуславливающего включенность представлений личности о собственных способностях в структуру Я-концепции, раскрыты его структура, содержание и функции. Показано влияние механизма самораскрытия способностей на академическую успеваемость посредством развития метакогнитивных качеств, являющихся непосредственным инструментом самораскрытия способностей. Выявлена связь между отношениями родителей к подростку и включенностью представлений о собственных способностях в структуру Я-концепции личности посредством внутреннего диалога, содержащего интериоризированное отношение родителей к подростку. Обнаружена связь силы нервной системы как способности к концентрации и настойчивости с экзистенциальной исполненностью (смысл жизни), метакогнитивными качествами и внутренним фактором самораскрытия способностей.

Ключевые слова: Я-концепция подростка; механизм самораскрытия способностей; экзистенциальная исполненность; метакогнитивные процессы; академическая успеваемость; способности; саморазвитие.

Современные требования к результатам общего образования, выраженные в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) основного и среднего общего образования, включают в себя не только усвоение суммы знаний, но и способности определять направления своей познавательной активности, вырабатывать пути достижения целей, а следовательно, и возможности построения своего жизненного плана, выбора профессионального пути, основанного на способностях и познавательной активности школьника. Согласно ФГОС, одним из важных результатов является умение планировать, которое проявляется в предметной области и в более широких и жизненно значимых сферах. Важным метапредметным

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-313-50014.

результатом является умение задавать вопросы, в том числе себе: «Кто я?», «Какой я?», «Чего я хочу?». Если в младшем школьном возрасте дети начинают узнавать свои познавательные возможности, то возрастные ресурсы рефлексии подростка позволяют обоснованно формировать знание о себе и своих способностях. По мнению Л.С. Выготского, в подростковый возрастной период происходят процессы «врастания» подростка в культуру, овладения своим внутренним миром и открытия его в контексте ресурсов и возможностей. При этом подросток устанавливает независимость своего внутреннего мира от внешней среды. В результате этого процесса у подростка возникает жизненный план [1. С. 219]. Л.С. Выготский определяет пубертатный возраст как период с 14 до 18 лет; данного подхода к возрастной периодизации мы и придерживаемся в нашем исследовании.

Часто подростки осуществляют выбор предметных областей для ЕГЭ, вуза, направлений подготовки и специальностей под влиянием популярности, информационной «раскрученности», «престижности»; также существенным и порой неизбежным является влияние на этот выбор родителей. Важной референтной группой для подростков остается группа сверстников. Учителя оказывают сильнейшее влияние на представление школьника о своих способностях, что оказывается также важным для предположений о будущей профессии и желаемом будущем, но их роль не становилась предметом исследования в данном контексте. В итоге выпускники школы зачастую сталкиваются с неудовлетворенностью, неуспехом в профессиональном образовании, а также с личностной нереализованностью. Лишь меньшая часть старших школьников имеет возможность «делать ставку» на собственные представления о своих способностях. Это обуславливает результативность, дает силу и возможность опираться на собственные способности. Поиск причин успешности в обучении, в частности академической успеваемости, связывают с так называемым «саморегулируемым обучением», сущность которого интерпретируется по-разному [2].

В основу исследования легли представления Б.М. Теплова о способностях. Он определяет их как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей. Важным для исследования является тезис ученого о том, что способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливают легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности [3. С. 9–10]. Это крайне актуально в настоящий период социально-экономического развития, когда интенсифицируется и обновляется перечень профессий и сфер деятельности. Способности – результат развития, врожденными являются лишь анатомо-физиологические особенности и задатки. Создание и развитие способностей осуществляется в процессе деятельности, в контексте академической успеваемости – учебной деятельности.

С.Л. Рубинштейн считал, что способности, знания, умения и навыки взаимно обусловлены между собой. Способности одновременно представлены предпосылкой к овладению знаниями, умениями и навыками и фор-

мируются в процессе овладения ими. Деятельность является основой для развития способностей [4].

Учебная деятельность также является результатом развития способностей, что определяется академической успеваемостью. Н.А. Аминов, М.К. Кабардов, З.З. Жамбеева обнаружили связь между академической успеваемостью и показателями экзистенциальной исполненности в контексте отношения учителя (оценивания им достижений ученика) [5. С. 92]. Это говорит о значимости экзистенциально-личностных предпосылок для развития способностей подростка.

Роль учителя в развитии способностей ученика подчеркивается в работе А.А. Марголиса [6]. Н.А. Аминов указывал, что результаты образования во многом базируются на педагогическом мастерстве, способностях педагога. Педагогические способности, по мнению исследователя, обусловлены свойствами центральной нервной системы и дифференцируются следующим образом: сочетание силы и инактивированности является предпосылкой к консервативным характеристикам способностей; сочетание слабости и активированности предопределяет менее выраженное преобладание консервативных характеристик. Скорость протекания нервно-психических процессов влияет на возможность реализации природных задатков в профессиональной деятельности [5]. На способности как фактор академической успеваемости опираются в своей деятельности педагоги первого типа, педагоги второго – на любой индивидуальный рост учебных достижений ученика. До сих пор неисследованными остаются различия влияния дифференциально-психологических особенностей профессиональной деятельности учителей на личностное и когнитивное развитие школьников, за исключением достоверности роста экзаменационной тревожности у учеников, обучающихся у педагогов первого типа [7].

Анализ детерминации переживания успешности учебной деятельности подростка: «для себя» или «для других» (родители, учитель, сверстники и др.), – определяет дихотомию приоритетов, которые М.Ж. Аpter характеризует как два противоположных состояния: аутоцентрическое (ориентация на себя) и аллоцентрическое (ориентация на другого); они показывают «от имени кого мы делаем то, что делаем» [8].

Мы имеем дело с феноменом академической успешности, которую понимаем как состояние переживания личностью своего успеха в учебной деятельности и ее результатов, что описано в ряде работ [5, 9–12]. По мнению Н.А. Аминова, М.Ж. Аpter и других исследователей, категория успешности или неуспешности идентифицируется с состоянием, которое может способствовать или препятствовать успеваемости. Переживание успешности в учебной деятельности включает академическую успеваемость, а также состояния осмысленности учебной деятельности, удовлетворения, открытия своих способностей для себя и других, понимания своих сильных сторон.

От того, насколько точно обучающийся сможет оценить себя, зависит, сможет ли он освоить выбранную профессию и добиться значительных успе-

хов. Но оценка себя не исчерпывает сферу самопознания в области академической успешности, важным является представление о себе, «образ Я», который в соотношении с самооценкой образует Я-концепцию (теорию себя), что соответствует пониманию ее Р. Бернсом [13]. Несколько иной взгляд на Я-концепцию имеет Д.Р. McAdams, который представляет Я-концепцию как систему нарративов, жизненных историй, определяющих Я. Опыт определенной деятельности может интегрироваться в структуру Я-концепции и как повествование (нарратив), и как теория себя [14]. В результате автобиографическую историю опыта использования способностей подросток интегрирует в структуру Я-концепции как свой опыт, связанный с определенной деятельностью, что сопровождается внутренним диалогом о своих способностях. Этот диалог возможен как от имени себя лично, так и от имени значимого другого (интериоризированного голоса) в решении ситуаций того или иного характера.

И.И. Чеснокова выделяет два уровня развития самосознания. На первом уровне приобретает информация о себе посредством самопознания через Другого. На втором уровне происходит соотнесение знаний во внутренней коммуникации через самоанализ и самоосмысление, соотнесение с ценностями и мотивами личности. Высший уровень сознания достигается в формировании жизненного плана, философии, мировоззрения [15]. Существующие деструктивные тенденции – сокращение количества времени на общение с семьей и детьми – приводят к тому, что родители не успевают понять изменения в интересах детей, и это способствует росту неопределенности, в рамках которой подросток взрослеет и созревает как личность [16].

Л.И. Божович, А.К. Осницкий отмечают роль внутренней позиции и саморегуляции в становлении самосознания как отношения к своему существующему положению, которое складывается из прошлых отношений, перешедших во внутреннее отношение. Целенаправленная регуляция имеет важное значение в профессиональном становлении посредством дифференциации профессиональных интересов [17, 18].

Е.Т. Соколова, И.Г. Чеснова сделали вывод о том, что принимающее уважительное отношение со стороны родителей обуславливает возникновение благоприятного «образа Я», «сочетающего критический учет внешних оценок и собственного расширяющегося опыта». Исследователи выяснили, что у 40% испытуемых встречалось адекватное осознание своих черт, – это относилось к школьникам с благоприятным типом самоотношения, сочетающим высокую аутосимпатию и самоуважение [19. С. 115]. Позитивное восприятие «образа Я» создает условия для адекватного восприятия внешних оценок и критики, которые благодаря этому не воспринимаются как унижающие. В других исследованиях указывается, что типы родительского отношения влияют на развитие когнитивных способностей и саморегуляцию познания у подростков. Влияние различно в той степени, в которой подросток принимает себя и свои способности. Саморегуляция когнитивной активности связана с результативностью учебной деятельности школьников [20].

Детерминация содержания Я-концепции подростка определяется понятием возможного Я, анализ подходов к пониманию которого был осуществлен рядом авторов [21, 22]. Н. Маркус вводит в структуру Я-концепции возможное Я как детерминирующую часть, которая влияет на ее содержание [23. С. 955]. Возможное Я содержит когнитивные представления о себе, направленные в будущее. Согласно теории возможное Я включает в себя различные способности и профессиональные возможности, которые потенциально могут стать частью Я-концепции субъекта [24].

Возможное Я дает возможность прожить ситуацию изнутри, представить себя в определенном действии, следовательно, позволяет увидеть себя с новой точки зрения, что сопровождается эмоциональным отношением. Возможное Я содержит в себе потенциал к изменению себя в будущем [25. С. 349; 26. С. 424]. Исследователи указывают, что самооценка способностей личностью точнее отражает индивидуальные черты человека и его способности, являясь важным предиктором профессиональных интересов [27].

С детства человека учат, что его должно оценить окружение, учитель поймет и отметит его способности. Это влияет на рост недоверия к себе с самого раннего возраста. М. Бакингом отмечается первостепенную роль личности в осознании своих способностей и достоинств. Развитие личности учащегося должно происходить в условиях повышенного внимания учителя к способностям и его сильным сторонам. Исследователь утверждает, что стать в чем-либо преуспевающим можно только через развитие своих сильных сторон: зная и уделяя внимание тем способностям, которыми человек обладает [28].

Важность и в то же время неопределенность того, каким путем идет человек к освоению своих ресурсов, отмечают А.Г. Абдуллин и Е.Р. Тумбазова. Они, проводя исследование развития «образа Я» и становления Я-концепции, сделали вывод о том, что «не изучено, с помощью каких внутренних механизмов происходит осознание личностью отраженных внешним окружением ее характеристик» [29. С. 5].

Самораскрытие способностей является феноменом, рассмотрение которого проливает свет на вопросы освоения собственных ресурсов и переживания собственных способностей [30]. Самораскрытие способностей определяется «как внутренний диалог, связанный с раскрытием своих способностей для самого себя», его основной функцией выступает когнитивная самоидентификация [31]. Критерием самораскрытия способностей личности стало наличие представлений школьника о своих способностях в составе его Я-концепции [32]. Определение категории «самораскрытие способностей» отражает участие личности в процессе определения своих способностей наряду с задатками и физиологическими свойствами, данными человеку от рождения.

Мы предполагаем, что включенности способностей в структуру Я-концепции предшествует действие некоего механизма, основанного на взаимосвязи внутренних ресурсов – компонентов. Внутренний фактор самораскрытия способностей «Я сам» уходит вглубь личности подростка и включает

механизм самораскрытия способностей, основанный на метакогнитивных знаниях и активности [33], рефлексии [34], экзистенциальной исполненности [35].

Материалы и методы

В основу исследования легли подходы экзистенциально-гуманистического направления: представления об уникальности и внутреннем источнике самопринятия, самоизменения и самоценности человека [35]; метакогнитивной психологии, раскрывающие ресурсы самоорганизации познавательных процессов и учебной деятельности [33, 34]; представления о самораскрытии способностей В.С. Чернявской. Используются следующие методы:

– количественный контент-анализ результатов применения методики М. Куна и Т. Макпартленда «Тест двадцати ответов по самооценке» (Twenty Statements Self Attitude Test), также известной как методика «Двадцать утверждений» или тест «Кто я?» (модификация Т.В. Румянцевой);

– опросник «Факторы самораскрытия способностей» (автор В.С. Чернявская);

– тест экзистенциальных мотиваций (ТЭМ; В.Б. Шумский, Е.М. Уколова, Е.Н. Осин, Я.Д. Лупандина).

– методика «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR; E. Schaefer, модифицированный вариант З. Матейчика и П. Ржичана);

– методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова);

– диагностика уровня развития рефлексивности (А.В. Карпов);

– теппинг-тест (модификация Н.А. Аминова) [5];

– данные об академической успеваемости школьников в виде среднего балла за четверть / полугодие.

– методы статистической обработки данных с использованием статистического пакета программ SPSS, непараметрического критерия различий U Манна–Уитни, факторного и корреляционного анализа, коэффициента корреляции Пирсона с использованием пакета анализа Excel.

Выборка представлена школьниками 13–14 лет в количестве N = 156, учащимися школ г. Москвы, Московской области и г. Владивостока. Исследование проводилось поэтапно с октября 2018 г. по август 2020 г. Сбор данных об академической успеваемости осуществлялся за четверть, полугодие или год в соответствии с этапами сбора данных.

Результаты исследования

Был проведен статистический анализ. В результате факторного анализа выявлено пять ключевых факторов (табл. 1).

Фактор 1 «*Взаимосвязь экзистенциальной исполненности и метакогнитивных качеств*» – экзистенциальная исполненность, позитивный интерес матери, метакогнитивные качества, академическая успеваемость,

враждебность матери (отрицательный полюс), негативные компоненты в Я-концепции (отрицательный полюс).

Фактор 2 «Директивность отца» – представления о собственных способностях – «Я сам», директивность отца, враждебность отца, непоследовательность отца.

Таблица 1

Содержание факторов, влияющих на действие механизма самораскрытия способностей подростка*

Переменные	Фактор				
	1	2	3	4	5
Процент от дисперсии каждого фактора	12,1	15,8	10,9	10,5	15,2
Количество слов в Я-концепции				0,41	
Количество негативных компонентов в Я-концепции	-0,65				
Академическая успеваемость	0,47				
«Я сам» – внутренний фактор СС		0,54			
Экзистенциальная исполненность	0,58				
Позитивный интерес матери	0,60			- 0,55	
Директивность матери					0,80
Враждебность матери	-0,43				0,78
Автономность матери				- 0,77	
Непоследовательность матери					0,85
Позитивный интерес отца			0,91		
Директивность отца		0,83			
Враждебность отца		0,91			
Автономность отца			0,87		
Непоследовательность отца		0,87			
Метакогнитивные качества	0,77				
Уровень рефлексии				0,67	
Процент накопленной дисперсии 67,9%					

Примечание. * – указаны только достоверные связи.

Фактор 3 «Позитивный интерес и автономность отца».

Фактор 4 «Рефлексия» – количество слов Я-концепции, уровень рефлексии, позитивный интерес и автономность матери.

Фактор 5 «Директивность матери» – директивность матери, враждебность матери, непоследовательность матери.

Осознаваемость способностей, включенных в Я-концепцию, стала критерием для разделения выборки на две группы: СП1 (способности есть) – выборка школьников, Я-концепция которых включает способности, и СП0 (способностей нет) – выборка школьников с Я-концепцией, не включающей способности. Проведен факторный анализ двух выборок. Группа СП1 составила 64 школьника, а СП0 – 92 школьника 41 и 59%, соответственно.

В табл. 2 представлены результаты факторного анализа данных группы СП1.

Перечень факторов в группе СП1:

Фактор 1 «Интериоризованный позитивный интерес матери» – академическая успеваемость, экзистенциальная исполненность, позитивный

интерес матери, враждебность матери (отрицательный полюс), метакогнитивные качества.

Таблица 2

Содержание факторов, влияющих на действие механизма самораскрытия способностей подростка в группе СП1*

Переменные	Фактор				
	1	2	3	4	5
Процент от дисперсии каждого фактора	18,8	17,1	15,1	12,1	11,1
Количество слов в Я-концепции				0,68	
Количество негативных компонентов в Я-концепции			0,70		0,41
Академическая успеваемость	0,71				0,38
«Я сам» – внутренний фактор СС		0,49		0,41	
Внешние факторы СС			0,71		
Экзистенциальная исполненность	0,79				
Позитивный интерес матери	0,84				
Директивность матери			0,82		
Враждебность матери	-0,68		0,48		
Автономность матери				-0,77	
Непоследовательность матери			0,74		
Позитивный интерес отца					0,87
Директивность отца		0,85			
Враждебность отца		0,94			
Автономность отца					0,89
Непоследовательность отца		0,88			
Метакогнитивные качества	0,85				
Уровень рефлексии				0,77	
Процент накопленной дисперсии 74,2%					

Примечание. * – указаны только достоверные связи.

Фактор 2 «*Собственные представления о своих способностях*» – внутренний фактор самораскрытия способностей «Я сам», директивность, враждебность, непоследовательность отца.

Фактор 3 «*Критичное представление о себе, присвоенное от других*» – негативные компоненты в Я-концепции, представления других о способностях, директивность, враждебность и непоследовательность матери.

Фактор 4 «*Корреляты Я-концепции*» – количество слов в Я-концепции, внутренний фактор самораскрытия способностей «Я сам», автономность матери (отрицательный полюс), уровень рефлексии.

Фактор 5 «*Академическая успеваемость*» – негативные компоненты в Я-концепции, академическая успеваемость, позитивный интерес отца, автономность отца. Важно, что негативные компоненты здесь имеют положительный полюс, т.е. выступают в качестве интериоризированной критики со стороны отца.

Факторный анализ результатов в группе СП0 показывает причины отсутствия включенности способностей в Я-концепцию. В табл. 3 представлены результаты факторного анализа группы СП0 – школьников, Я-концепция которых не включает способности.

Таблица 3

Содержание факторов, влияющих на действие механизма самораскрытия способностей подростка группы СП0

Переменные	Фактор				
	1	2	3	4	5
Процент от дисперсии каждого фактора	13	14,8	11,1	10,8	19,3
Количество слов в Я-концепции				0,78	
Количество негативных компонентов в Я-концепции	-0,78				
Академическая успеваемость			-0,39	0,69	
«Я сам» – внутренний фактор СС		0,46			
Внешние факторы СС		0,33			-0,29
Экзистенциальная исполненность	0,64				-0,43
Позитивный интерес матери	0,53		0,54		
Директивность матери					0,74
Враждебность матери	-0,47				0,76
Автономность матери			0,85		
Непоследовательность матери					0,80
Позитивный интерес отца		0,86			
Директивность отца		0,60		0,39	0,54
Враждебность отца				0,59	0,63
Автономность отца		0,82			
Непоследовательность отца		0,52		0,45	0,62
Метакогнитивные качества	0,74				-0,37
Уровень рефлексии			-0,63		

Процент накопленной дисперсии 69,0%

Примечание. * – указаны только достоверные связи.

Перечень факторов в группе СП0:

Фактор 1 «*Взаимосвязь экзистенциального и метакогнитивного компонентов*» – негативные компоненты Я-концепции (отрицательный полюс), экзистенциальная исполненность, позитивный интерес матери, враждебность матери (отрицательный полюс), метакогнитивные качества.

Фактор 2 «*Собственные представления о своих способностях*» – собственные представления о своих способностях «Я сам», представления других о способностях подростка, позитивный интерес отца, директивность отца, автономность отца, непоследовательность отца.

Фактор 3 «*Потребность в контроле*» – академическая успеваемость (отрицательный полюс), позитивный интерес матери, автономность матери, уровень рефлексии (отрицательный полюс).

Фактор 4 «*Корреляты Я-концепции*» – количество слов в Я-концепции, академическая успеваемость, директивность, враждебность, непоследовательность отца.

Фактор 5 «*Влияние родителей*» – представления других о способностях подростка (отрицательный полюс), экзистенциальная исполненность (отрицательный полюс), директивность, враждебность, непоследовательность матери, директивность, враждебность, непоследовательность отца, метакогнитивные качества (отрицательный полюс).

В табл. 4 представлен анализ содержания Я-концепции в группах СП1 и СП0 с помощью сравнения корреляционных связей переменных – количество слов Я-концепции и количества негативных компонентов с другими переменными.

Таблица 4

Сравнительный анализ содержания Я-концепции в выборках СП1 и СП0

Переменные	Количество слов в Я-концепции	Негативные компоненты
СП1 n = 64 r > 0,33		
Фактор «Учитель»	0,77*	0,36*
Самоценность		-0,38*
Директивность мать	0,38*	
Позитивный интерес отца		0,41*
Рефлексия	0,50*	
СП0 n = 92 r > 0,27		
Академическая успеваемость	0,56*	
Фактор «Друзья»	-0,41*	
Фактор «Я сам»		0,39*
Фактор «Родители»		-0,63*
Директивность матери		
Позитивный интерес матери		-0,42*
Фундаментальное доверие	-0,42*	

Примечание. * – при $p = 0,01$.

На основании обнаруженных корреляций можно определить источники Я-концепции двух групп. В СП1 содержание описания Я-концепции зависит от представлений о способностях подростка учителей ($r = 0,77$), наличия рефлексивных процессов ($r = 0,50$). В группе СП0 количество слов коррелирует с результатами учебной деятельности ($r = 0,56$) и обратно коррелирует с внешним фактором самораскрытия «Друзья» и фундаментальной экзистенциальной мотивацией «доверие к миру» ($r = -0,42$).

На основе выявленных статистически значимых различий шкал «количество слов в Я-концепции» в двух выборках обнаружены различия по экспериментальному критерию – «наличие элемента “способность” в структуре Я-концепции» (табл. 5).

Таблица 5

Статистические различия параметра «Количество слов Я-концепции» выборок СП1 и СП0

Параметр	СП1 n = 64	СП0 n = 92	Uэмп < Uкр	Uкр
Количество слов в Я-концепции	28,75	16,13	71*	76

Примечания. U – критерий Манна-Уитни; * – уровень значимости $p < 0,01$

Для определения психофизиологических предпосылок самораскрытия способностей был использован теппинг-тест в модификации Н.А. Аминова [5]. Результаты теппинг-теста характеризуют силу нервной системы школьника. Удержание темпа постукиваний на протяжении восьми проб

также показывает способность к концентрации, настойчивости, удержанию внимания.

Для анализа результатов теппинг теста были рассчитаны коэффициенты:

А – асимметрия проб, $S1/S2$, где $S1$ – сумма проб со 2-й по 4-ю, $S2$ – сумма проб с 5-й по 7-ю.

К1 – отношение второй пробы к третьей пробе, 2пр/3пр;

К2 – отношение второй пробы к четвертой пробе, 2пр/4пр;

К3 – отношение второй пробы к пятой пробе, 2пр/5пр;

К4 – отношение второй пробы к шестой пробе, 2пр/6пр;

К5 – отношение второй пробы к седьмой пробе, 2пр/7пр.

Коэффициенты отражают степень падения или нарастания темпа. Если коэффициент превышает 1, то регистрируется падение темпа постукиваний. Если коэффициент ниже 1, значит темп постукиваний в каждой пробе нарастает. Снижение темпа после первой пробы свидетельствует о низкой силе нервной системы. Нарастание темпа постукиваний отражает свойства сильной нервной системы испытуемого.

Коэффициент Q – градиент, использовался как соотношение максимальной и минимальной проб.

В табл. 6 представлены корреляции психофизиологических показателей с остальными переменными по Пирсону (выше 0,5 или ниже -0,5) в группе СП1. Важно отметить: чем ниже коэффициент, тем более выражена сила нервной системы, так как происходит нарастание темпа постукиваний, и чем коэффициент выше, тем более слаба нервная система. Обратные корреляции свидетельствуют о прямой связи: чем выше переменная, тем сильнее нервная система. Что касается показателей проб, то прямая связь показывает, что при повышении переменной темп повышается.

Таблица 6

Взаимосвязи переменных с результатами теппинг-теста в группе СП1

Переменные	Правая рука $r > 0,33$						Левая рука $r > 0,33$					
	А	К1	К2	К3	К4	К5	Q	8-я проба	К5	А	К1	
«Я сам» – внутренний фактор СС	-0,23	-0,36*	-0,32	-0,46*	-0,48*	-0,24	-0,16	0,29	0,38*	0,23	0,02	
Смысл жизни	0,18	-0,13	-0,28	-0,12	0,12	-0,09	0,32	0,61*	-0,19	-0,37*	0,15	
Общая экзистенциальная исполненность	0,03	0,09	0,01	0,01	0,16	0,01	0,20	0,54*	-0,07	-0,40*	0,10	
Позитивный интерес матери	0,18	-0,18	-0,27	-0,10	0,13	-0,21	0,35*	0,23	-0,43*	-0,60*	0,01	
Враждебность матери	-0,4*	0,3	0,6*	0,3	0,0	0,0	-0,2	-0,4	-0,1	0,1	-0,2	

Окончание табл. 6

Переменные	Правая рука $r > 0,33$						Левая рука $r > 0,33$				
	A	K1	K2	K3	K4	K5	Q	8-я проба	K5	A	K1
Автономность отца	0,55*	0,07	0,11	0,32	0,42*	0,48*	0,52*	0,02	0,33*	-0,17	0,63*
Метакогнитивные знания	-0,24	-0,13	-0,15	-0,22	-0,11	-0,04	0,04	0,59*	-0,20	-0,24	-0,13
Концентрация	0,10	-0,25	-0,32	-0,23	0,08	-0,19	0,22	0,58*	-0,08	0,09	-0,13
Управление временем	-0,32	0,04	0,09	-0,13	-0,23	-0,14	-0,18	0,50*	-0,31	-0,46*	-0,09

Примечание. * – $p = 0,01$.

В группе СП1 сила нервной системы связана с самораскрытием способностей (внутренний фактор «Я сам»), позитивным интересом матери, метакогнитивной активностью – управление временем, выраженность переживания смысла жизни и экзистенциальной исполненности связаны с возрастанием темпа постукиваний на последней пробе. Слабость нервной системы связана с враждебностью матери и автономностью отца.

Обнаруженные корреляции в группе СП0 отражены в табл. 7.

Таблица 7

Взаимосвязи переменных с результатами теппинг-теста в группе СП0

Переменные	Правая рука $r > 0,27^*$	Левая рука $r > 0,27$	Q
	K1	K1	
Позитивный интерес матери	-0,50*	-0,21	-0,28*
Автономность матери	-0,51*	-0,49*	0,22
Позитивный интерес отца	0,05	-0,06	-0,49*

Примечание. * – $p = 0,01$

Обнаружено, что сила нервной системы прямо коррелирует с позитивным интересом матери, автономностью и позитивным интересом отца. Если рассматривать результаты теппинг-теста как способности к концентрации и настойчивости в достижении цели, то можно сделать вывод, что результативность подростков группы СП0 зависит от отношения родителей.

Обсуждение результатов исследования

В ходе анализа обнаружено, что для действия механизма самораскрытия способностей подростка наиболее значимы экзистенциальный и метакогнитивный компоненты. Показано влияние отношения отца на самораскрытие способностей (включенность способностей в Я-концепцию, внутренний фактор «Я сам») и академическую успеваемость. Директивность и враждебность каждого из родителей оказывает различное влияние на механизм самораскрытия способностей подростка. Исходя из факторного анализа,

для механизма самораскрытия способностей подростка оптимально сочетание директивности отца и позитивного интереса матери, что прямо коррелирует с собственными представлениями о способностях и экзистенциальной исполненностью подростка соответственно.

Проявляемый позитивный интерес матери к ребенку интериоризируется во внутренний позитивный интерес к себе, что формирует экзистенциальную исполненность как доверие к миру и открытость своему внутреннему миру. Самоценность и самопринятие формируют основу для развития метакогнитивных качеств в учебной деятельности, что способствует академической успеваемости.

Директивность и требовательность отца имеет функцию интериоризированных внутренних требований, предъявляемых подростком к себе, что побуждает проявлять самостоятельность.

В группе СП1 показана взаимосвязь раскрытия способностей перед собой с академической успеваемостью. Ощущение внутреннего удовлетворения от результатов учения оказывает положительное влияние на экзистенциальную исполненность, что в совокупности выражается в академической успешности.

Отец – фигура, стимулирующая к принятию подростком самостоятельных решений, проявлению субъектной активности. Воспринимаемое подростком отношение отца к нему интериоризируется во внутренний диалог, и возникает адекватное восприятие критики и неудач. В образовательном процессе негативные компоненты в Я-концепции подростка имеют характер катализатора относительно академической успеваемости.

Количество негативных компонентов в Я-концепции (негативные высказывания относительно себя) связано с враждебностью матери и ориентацией подростка на представления социального окружения о его способностях. В условиях враждебного отношения матери формируется такое представление о себе, при котором подросток не может самостоятельно раскрыть свои способности, полагаясь на мнение окружения.

В группе СП1 рефлексия является процессом, опосредующим осознание представлений подростка о своих способностях.

Обнаружена связь позитивного интереса матери с самопринятием, фундаментальным доверием к миру, фундаментальной ценностью жизни. В контексте результатов нашего исследования оправдывается современная тенденция родителей, в частности материей, к интенсивному родительству [36]. Отношение отца влияет на построение связей с социальным окружением, способность получать и использовать мнение окружающих о самом себе.

В группе СП0 основная взаимосвязь экзистенциальных и метакогнитивных компонентов чувствительна к негативным компонентам, одновременно проявлению враждебности обоих родителей. Снижение академической успеваемости в группе СП0 связано с повышением автономности матери по отношению к подростку. Академическая успеваемость обусловлена директивностью родителей. Внешний контроль переходит во внут-

ренный план в виде повышения уровня рефлексивности, в результате чего повышаются академическая успеваемость и количество слов в Я-концепции.

В группе СП1 существует тенденция сочетания ролей родителей: менее директивной матери и более директивного отца. Классическая семья – принимающая мама и авторитарный папа; такое распределение ролей составляет благоприятное условие для самораскрытия способностей детей.

Анализ содержания Я-концепции двух групп показал, что Я-концепция группы СП1 более содержательна, она качественно наполнена позитивными коннотациями, связанными с самопринятием, по сравнению с Я-концепцией группы СП0. В основе этого лежит развитое стремление к самопознанию, которое отражается в метакогнитивных качествах, и благодаря ему школьник погружен в активный поиск себя, в его сознании актуален вопрос «Кто Я? Каковы мои способности?», – а также развита экзистенциальная исполненность, которая основана на самореализации и самоактуализации в учебной деятельности (рис. 1).

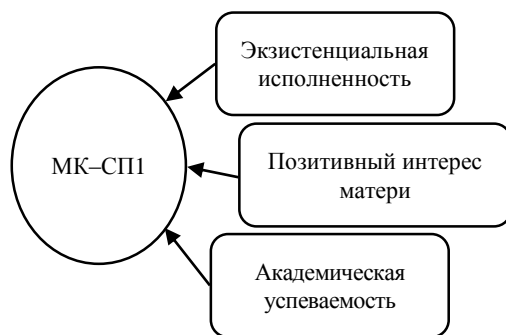


Рис. 1. Связи метакогнитивного компонента в группе СП1: МК-СП1 – метакогнитивные качества в группе подростков, Я-концепция которых включает категорию способностей

В группе СП1 позитивный интерес способствует развитию экзистенциальной исполненности ($r = 0,70$). В группе СП0 корреляция слабее и составляет $r = 0,39$.

В группе СП1 реализован механизм самораскрытия способностей на основе экзистенциального компонента с позитивным интересом матери и метакогнитивного компонента с академической успеваемостью. Успехи в учебной деятельности вызваны развитыми метакогнитивными качествами. Успехи и удовольствие от учения способствуют экзистенциальной исполненности школьника.

В группе СП0 метакогнитивные качества не связаны с академической успеваемостью. Академическая успеваемость связана с директивностью родителей, управлением временем и рефлексией. Рефлексия и управление временем выполняют функции внутреннего контролирующего директивного родителя (рис. 2).

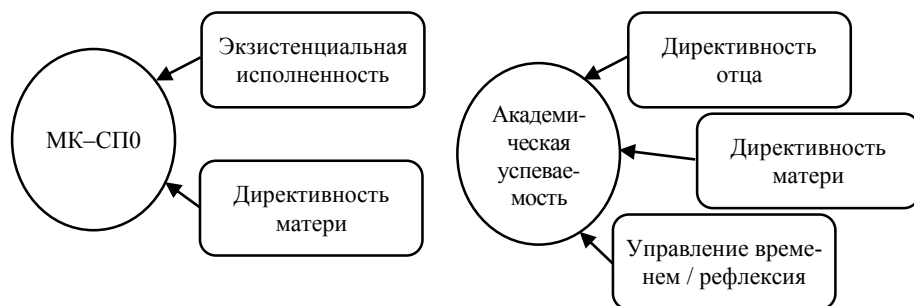


Рис. 2. Связи метакогнитивных качеств и академической успеваемости с переменными в группе СП0:
МК-СП0 – метакогнитивные качества в группе подростков, Я-концепция которых не включает категорию способностей

Несмотря на схожесть общего уровня рефлексии как метакогнитивного компонента механизма самораскрытия способностей в двух группах, выявлено различие ее роли. Рефлексия в контексте механизма самораскрытия способностей выполняет отражающую функцию. Например, в группе СП0 рефлексия коррелирует с директивностью матери, успеваемостью и управлением временем и включена в «контрольно-директивный» фактор. В группе СП1 рефлексия связана с количеством слов в Я-концепции. Благодаря метакогнитивным и рефлексивным процессам обогащается представление человека о себе и своих способностях.

Метакогнитивные знания отражают осведомленность о своем внутреннем мире, об особенностях протекания познавательных процессов, знания о своей психике способствуют достижению результата посредством самоорганизации. Экзистенциальная исполненность (смысл жизни) совместно с концентрацией на задаче и управлением временем дает подростку возможность находиться в моменте «здесь и сейчас», погрузиться в процесс.

Данные, обнаруженные в результате проведения в группах СП1 и СП0 теппинг-теста, согласуются с теорией реверсивности личности М.Д. Апер [37]. Реверсивная теория, в частности, решает проблему соотношения «свойств и состояний». Реверсивность личности М.Д. Апер основывается на взаимоотношении двух систем активации и гедонического тона и представлена в виде четырех пар состояний, которые являются амбивалентными по отношению друг другу: целевое – парацеловое; конформистское – негативистское; господство (преобладание собственного интереса) – сопереживание (преобладание интереса другого); аутоцентрическое – аллоцентрическое. Переключение между состояниями происходит под действием определенных факторов. М.Д. Апер отмечает, что в структуре личности возможно доминирование одной из систем. Например, преобладание парацелового состояния личности влечет затрудненность переключения к целевому, и наоборот.

На примере двух групп – СП1 и СП0 – показана область переживания отношений, отражающая «от имени кого мы делаем то, что делаем». В груп-

пе СП1 показано преобладание аутоцентрического состояния (ориентация на себя). В группе СП0 выявлено аллоцентрическое состояние, характеризующее ориентацию на другого. В группе СП1 с аутоцентрическим состоянием выявлена взаимосвязь академической успеваемости с удовлетворенностью жизнью и метакогнитивными качествами, которые реализуют экзистенциальную исполненность. В группе СП1 учебная деятельность и ее результаты в силу механизма самораскрытия способностей обуславливают аутоцентрическое состояние в процессе учебной деятельности, возникает внутренняя сила, от которой зависит академическая успеваемость. Напротив, в группе СП0 академическая успеваемость связана с директивностью обоих родителей, низкой автономностью матери по отношению к ребенку. То есть для школьника из группы СП0 необходима директивно контролирующая фигура родителя для достижения результатов в учебной деятельности. О выраженности аллоцентрического состояния группы СП0 свидетельствуют корреляции внутреннего фактора самораскрытия способностей «Я сам» с внешними представлениями друзей и учителей о способностях школьника.

М.Ж. Аpter предполагает, что существует связь между слабым типом нервной системы и доминированием целевой системы и, соответственно, между силой нервной системы и тенденцией к преобладанию метацелевого состояния [37. С. 165].

Заключение

На основании проведенного анализа статистических данных и сравнительного анализа построена схема механизма самораскрытия способностей (рис. 3).

Механизм самораскрытия способностей представлен метакогнитивными процессами и экзистенциальной исполненностью. Метакогнитивные процессы развиваются в учебной деятельности и влияют на достижение академических успехов.

Исходя из проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы.

1. Определение механизма самораскрытия способностей включает понимание способностей с позиции их влияния на быстроту и легкость освоения деятельности, самореализации. Показано, что самораскрытие способностей является важным итогом внутреннего диалога с собой, в результате которого школьник формирует представление о себе как обладателе способностей и включает в состав Я-концепции идею, связанную с наличием у него способностей. Сущность механизма самораскрытия способностей представляет собой процесс, инициирующий включение способностей в Я-концепцию. Он осуществляет функцию переработки и упорядочивания, идентификации субъектного опыта, связанного с использованием способностей в деятельности.

2. Структурная организация механизма самораскрытия способностей представляет собой следующую систему элементов и взаимосвязей: в его

основе лежит экзистенциальная исполненность, она позволяет информации о способностях быть принятой личностью. Функция рефлексивного опосредования, отбора и «валидации» категорий способностей осуществляется метакогнитивной активностью, которая носит инструментальный характер, управляя собственными ресурсами. При определенных условиях через внутренний диалог с собой человек конкретизирует типы способностей, виды деятельности, что позволяет ему осуществить самоидентификацию. В результате личность сообщает себе о своих способностях, что становится частью Я-концепции. Механизм самораскрытия способностей обеспечивает включение способностей и их характеристик в содержание Я-концепции личности, что является предпосылкой развития самооценности.

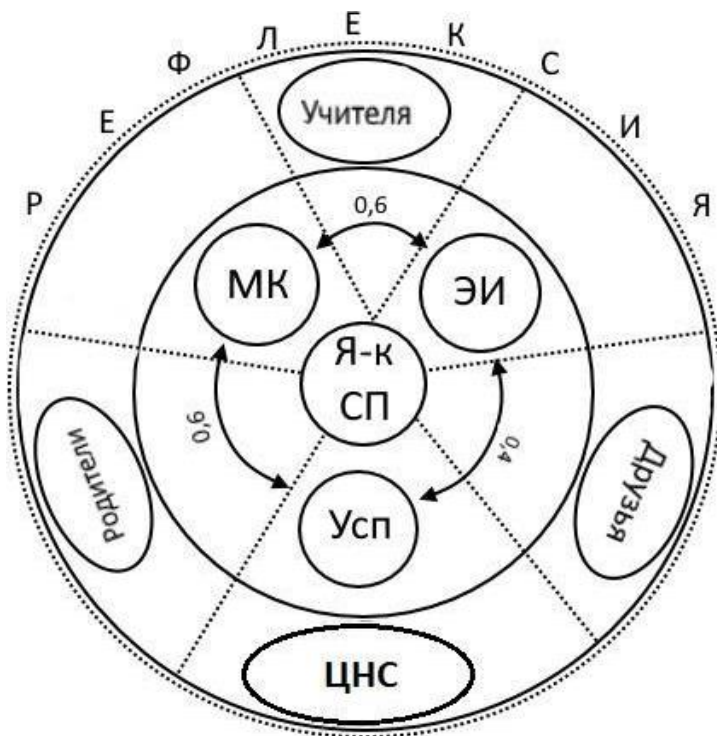


Рис. 3. Схема механизма самораскрытия способностей школьника:

МК – метакогнитивные качества; ЭИ – экзистенциальная исполненность; Усп – академическая успеваемость; Я-к СП – Я-концепция (количество слов) с включением способностей в Я-концепцию; Родители, Друзья, Учителя – внешние факторы самораскрытия способностей; ЦНС – физиологический аспект

3. Механизм самораскрытия способностей обуславливает академическую успеваемость, обеспеченную внутренним интересом школьника. Результаты обучения в виде академической успеваемости взаимосвязаны с переживанием внутренней силы, удовлетворенности, самопринятия и осмысленности, что является основой экзистенциальной исполненности.

Школьник в процессе учения овладевает своими познавательными процессами и возможностями, научается управлять ими, таким образом, развиваются его метакогнитивные качества, они определяют легкость и быстроту преодоления возникающих трудностей. Результаты учения, связанные с академической успеваемостью, являются стимулом для развития механизма самораскрытия способностей, т.е. между ними устанавливается взаимосвязь.

В результате совпадения сложности учебной задачи и метакогнитивных возможностей возникает состояние увлеченности, потока, что обуславливает удовлетворенность учебной деятельностью, а затем переживание самопринятия, смысла жизни, самооценности, это обеспечивает экзистенциальную исполненность.

Экзистенциальная исполненность и метакогнитивные качества способствуют формированию внутренней силы, ориентации на учебную деятельность и ее результаты.

4. Отношения с родителями имеют большое влияние на переживание самопринятия, самооценности, осмысленности и способов построения личностью отношений с самим собой, поскольку внутренний диалог, который ведет с собой школьник, как правило, состоит в общении с интериоризированным (внутренним) родителем. Отношение к ребенку принимающей матери становится внутренним принимающим отношением к себе. Директивность отца становится внутренним голосом, требующим результатов, стимулирующим развитие. Именно такое классическое распределение ролей между родителями становится условием развития механизма самораскрытия способностей. Академическая успеваемость не зависит от директивности родителей и предъявляемых требований к оценкам в школе.

5. Представление старшеклассника о мнении учителя о нем является ключевым источником информации о его (старшеклассника) способностях, что в требованиях ФГОС среднего и общего образования трактуется как «развитие индивидуальных способностей, обучающихся». Окружение старшеклассника, его референтная группа являются ключевым источником представлений старшеклассника о себе. Представления референтной группы (друзья) о способностях старшеклассника являются источником информации для переработки с помощью механизма самораскрытия способностей, обуславливающим включенность способностей в Я-концепцию.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. М. : Педагогика, 1984. Т. 4: Детская психология. 432 с.
2. Panadero E.A. Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. P. 1–28. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422
3. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 536 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2001. 720 с.

5. Аминов Н.А., Жамбеева З.З., Кабардов М.К. Независимые методы оценки «самоценности» подростка в учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 4. С. 86–95. DOI: 10.17759/pse.2015200408
6. Марголис А.А. Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 1. С. 5–30. DOI: 10.17759/pse.2019240101
7. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. М. : Педагогика, 1987. 176 с.
8. Apter M.J., Desselles M.L. Response to commentaries on understanding the motivation to fight: A reversal theory perspective // Peace and Conflict. 2019. Vol. 25 (4). P. 357–359. DOI: 10.1037/pac0000412
9. Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 127–135.
10. Поляков С.Д. Современный подросток в культурно-образовательном контексте: опыт экспозиции // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 25–33.
11. Шабалина М.Р. Педагогические условия повышения академической успешности студентов // Вестник Вятского государственного университета. 2009. Т. 3, № 2. С. 59–63.
12. Якунин В.А. Психологическая безопасность в образовательной среде // Народное образование. 2012. № 6 (1419). С. 163–169.
13. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М. : Прогресс, 1986. 420 с.
14. McAdams D.P. Continuity and growth in the life story—or is it stagnation and flux? // Qualitative Psychology. 2019. Vol. 6 (2). P. 206–214. DOI: 10.1037/qp0000151
15. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М. : Наука, 1977. 144 с.
16. Авдеева Н.Н., Хоффман Б.Я. Актуальные направления исследований взаимоотношений подростков с родителями // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8, № 4. С. 69–78. DOI: 10.17759/jmfp.2019080407
17. Божович Е.Д. Гармоничная личность: структура, механизмы развития, индивидуальные различия // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 2. С. 91–98. DOI: 10.17759/chp.2019150211
18. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. М. : Знание, 1986. 77 с.
19. Соколова Е.Т., Чеснова, И.Г. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 110–117.
20. Code J. Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation // Frontiers in Education. 2020. Vol. 5. Art. 19. DOI: 10.3389/educ.2020.00019
21. Василевская Е.Ю., Молчанова О.Н. Возможные Я: обзор зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. № 13 (4). С. 801–815.
22. Костенко Ю.В. Возможное Я: подход Хейзел Маркус // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. № 13 (2), С. 421–430.
23. Markus H., Nurius P. Possible selves // American Psychologist. 1986. Vol. 41 (9). P. 954–969. DOI: 10.1037/0003-066X.41.9.954
24. Markus H., Nurius P. Possible selves: The interface between motivation and the self-concept // Self and identity: Psychosocial perspectives / K. Yardley, T. Honess (eds.). Chichester ; New York : Wiley 1987. P. 157–172.
25. Erikson M. The meaning of the future: Toward a more specific definition of possible selves // Review of General Psychology. 2007. Vol. 11 (4). P. 348–358. DOI: 10.1037/1089-2680.11.4.348
26. Cross S., Markus H. Self-schemas, possible selves, and competent performance // Journal of Educational Psychology. 1994. Vol. 86 (3). P. 423–438. doi: 10.1037/0022-0663.86.3.423

27. Neubauer A.C., Hofer G. Self-estimates of abilities are a better reflection of individuals' personality traits than of their abilities and are also strong predictors of professional interests // *Personality and Individual Differences*. 2021. Vol. 169, Art. 109850. DOI: 10.1016/j.paid.2020.109850
28. Бакингом М. Сначала нарушьте все правила: что лучшие в мире менеджеры делают по-другому. М. : Альпина Бизнес Букс, 2020. 251 с.
29. Абдуллин А.Г., Тумбасова Е.Р. «Образ Я» как предмет исследования в зарубежной и отечественной психологии // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Психология*. 2012. № 6 (265). С. 4–11.
30. Аминов Н.А., Чернявская В.С. Самораскрытие способностей старшеклассника // *Мир науки, культуры, образования*. 2016. № 4 (59). С. 184–186.
31. Chernyavskaya V.S., Cheremiskina I.I., Osadcheva I.I. Psychological Prediction of Self-Disclosure of Schoolchildren's Abilities: Model and Factors // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Conference: AmurCon 2020: International Scientific Conference*. 2021. P. 205–211. DOI: 10.15405/epsbs.2021.06.03.28
32. Чернявская В.С. Онтологическая модель предметной области самораскрытия способностей личности // *Психология способностей: от самораскрытия к профессиональной реализации : материалы Всерос. науч. конф. / отв. ред. В.С. Чернявская, И.И. Черемискина. Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2018. С. 116–126.*
33. Кашапов М.М., Шаматова Г.Л., Кашапов А.С., Отставнова И.В. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности // *Интеграция образования*. 2017. Т. 21, № 4 (89). С. 683–694. DOI: 10.15507/1991–9468.089.021.201704.683–694
34. Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов // *Психологический журнал*. 2006. Т. 27, № 6. С. 18–28.
35. Лэнгле А. Person: экзистенциально–аналитическая теория личности : сб. ст. М. : Генезис, 2018. 159 с.
36. Акинкина Я.М. Понятие «интенсивного родительства» в зарубежной литературе // *Современная зарубежная психология*. 2020. Т. 9, № 2. С. 117–122.
37. Аптер М.Дж. Теория реверсивности и человеческая активность // *Вопросы психологии*. 1987. № 1. С. 162–169.

*Поступила в редакцию 27.08.2020 г.; повторно 25.09.2020 г.;
повторно 09.12.2020 г.; принята 11.05.2021 г.*

Аминов Николай Александрович – кандидат психологических наук, ведущий сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования.

E-mail: aminov.pirao@yandex.ru

Малахова Варвара Романовна – младший научный сотрудник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса.

E-mail: vareffka@mail.ru

Чернявская Валентина Станиславовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры философии и юридической психологии Владивостокского государственного университета экономики и сервиса.

E-mail: valstan13@mail.ru

For citation: Aminov, N.A., Malakhova, V.R., Chernyavskaya, V.S. Ability Self-Disclosure Mechanism in Adolescents as Factor of Academic Success. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2021; 82: 96–119. doi: 10.17223/17267080/82/6. In Russian. English Summary

Ability Self-Disclosure Mechanism in Adolescents as Factor of Academic Success¹

N.A. Aminov^a, V.R. Malakhova^b, V.S. Chernyavskaya^b

^a *Psychological Institute of the Russian Academy of Education, 9-4 Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russian Federation*

^b *Vladivostok State University of Economics and Service, 41, Gogolya St., Vladivostok, 690014, Russian Federation*

Abstract

The aim of the study is to reveal the essence, structure and functions of the ability self-disclosure mechanism in adolescents. The study is based on existential humanistic ideas about the inner content and self-worth of a person (A. Langle, C. Rogers), approaches of metacognitive psychology, revealing the resources of cognitive processes self-organization in relation to their personality and activities (M. Kashapov, A. Karpov), ideas about the ability self-disclosure by V. Chernyavskaya. The main empirical methods were psychodiagnostic, survey methods, self-description methods, comparative method, and modeling. Sample is represented by schoolchildren studying in grades from 9 to 11 in Moscow, the Moscow region and Vladivostok.

A new problem of discovering the internal mechanism, which determines the inclusion of the personality's ideas about their own abilities in the self-concept structure, has been solved. The mechanism of ability self-disclosure is justified as a process of ordering the subjective experience associated with the implementation of abilities for a certain type of activity.

The structure, content and functions of the ability self-disclosure mechanism in adolescents are revealed. The structure is represented by a system of interrelated elements. These are existential fulfillment, which creates the basis for self-acceptance and adequate formation of a person's self-image; metacognitive qualities that self-organize internal resources by gaining knowledge about the features of their cognitive processes and reflecting relationships with the world and with oneself.

The influence of the ability self-disclosure mechanism on academic performance is shown. The mechanism determines the relationship between academic performance and the cognitive interests of a student.

The correlation between the relationship of parents to an adolescent and the inclusion of ideas about own abilities in the structure of personality self-concept are revealed. The experience of self-acceptance, self-worth, the meaning of life, satisfaction is mediated by internal dialogue, which contains the internalized attitude of parents to adolescents.

It has been determined that the parent role distribution (an adoptive mother and a directive father) develops the ability self-disclosure mechanism. The connection of the adolescent's opinion about what teachers and the reference group think about own abilities with the content of his self-concept is highlighted.

It was revealed that the action of the ability self-disclosure mechanism is associated with the processing the information from others about own abilities, its subsequent differentiation and embedding it into the self-concept structure of an adolescent.

The data obtained can be used in teachers and psychologists' work to develop psychological and pedagogical programs aimed at improving academic performance; in developing approaches to individual counseling of adolescents, their parents and teachers; in professional self-determination, vocational guidance of high school students, diagnostics of the ability self-disclosure mechanisms and their development.

¹ The reported study was funded by RFBR, project number 19-313-50014

Keywords: self-concept of a teenager; ability self-disclosure mechanism; existential fulfillment; metacognitive processes; academic progress; abilities; self-development.

References

1. Vygotsky, L.S. (1984) *Sobranie sochineniy* [Collected Works]. Vol. 4. Moscow: Pedagogika.
2. Panadero, E.A. (2017) Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*. 8. pp. 1–28. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422
3. Teplov, B.M. (1961) *Problemy individual'nykh razlichiy* [Problems of Individual Differences]. Moscow: The RSFSR Academy of Pedagogy.
4. Rubinstein, S.L. (2001) *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg: Piter.
5. Aminov, N.A., Zhambeeva, Z.Z. & Kabardov, M.K. (2015) Methods of Independent Valuation of adolescent “inherent value” in Training Activity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 20(4). pp. 86–95. (In Russian). DOI: 10.17759/pse.2015200408
6. Margolis, A.A. (2019) Teacher Performance Evaluation: A Review of Best Foreign Practices. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 24(1). pp. 5–30. (In Russian). DOI: 10.17759/pse.2019240101
7. Klaus, G. (1987) *Vvedenie v differentsial'nuyu psikhologiyu ucheniya* [Introduction to differential psychology of learning]. Moscow: Pedagogika.
8. Apter, M.J. & Desselles, M.L. (2019) Response to commentaries on understanding the motivation to fight: A reversal theory perspective. *Peace and Conflict*. 25(4). pp. 357–359. DOI: 10.1037/pac0000412
9. Kazakova, E.I. & Tarkhanova, I.Yu. (2018) Assessment of Students' Universal Competences when Mastering Educational Programs. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 5. pp. 127–135. (In Russian). DOI: 10.24411/1813-145X-2018-10164
10. Polyakov, S.D. (2019) Modern adolescent in the cultural and educational context: experience of exposure. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 1(58). Vol. 2. pp. 25–33. (In Russian).
11. Shabalina, M.R. (2009) Pedagogicheskie usloviya povysheniya akademicheskoy uspešnosti studentov [Pedagogical conditions for increasing the academic success of students]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Vyatka State University*. 3(2). pp. 59–63.
12. Yakunin, V.A. (2012) Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovatel'noy srede [Psychological safety in the educational environment]. *Narodnoe obrazovanie*. 6(1419). pp. 163–169.
13. Burns, R. (1986) *Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie* [Development of self-concept and education]. Moscow: Progress.
14. McAdams, D.P. (2019) Continuity and growth in the life story – or is it stagnation and flux? *Qualitative Psychology*. 6(2). pp. 206–214. DOI: 10.1037/qup0000151
15. Chesnokova, I.I. (1977) *Problema samosoznaniya v psikhologii* [The problem of self-awareness in psychology]. Moscow: Nauka.
16. Avdeeva, N.N. & Hoffman, B.Ya. (2019) Current research on adolescents' relationships with parents. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*. 8(4). pp. 69–78. (In Russian). DOI: 10.17759/jmfp.2019080407
17. Bozhovich, E.D. (2019) Harmonic Personality: Structure, Developmental Mechanisms, Individual Differences. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural Historical Psychology*. 15(2). pp. 91–98. (In Russian). DOI: 10.17759/chp.2019150211
18. Osnitskiy, A.K. (1986) *Samoregulyatsiya deyatel'nosti shkol'nika i formirovanie aktivnoy lichnosti* [Self-regulation of the student's activities and the formation of an active personality]. Moscow: Znanie.

19. Sokolova, E.T. & Chesnova, I.G. (1986) Zavisimost' samootsenki podrostanta ot otnosheniya k nemu roditeley [The dependence of adolescent's self-esteem on his/her parents's attitude]. *Voprosy psikhologii*. 2. pp. 110–117.
20. Code, J. (2020) Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation. *Frontiers in Education*. 5(19). DOI: 10.3389/educ.2020.00019
21. Vasilevskaya, E.Yu. & Molchanova, O.N. (2016) Possible Selves: Review of International Studies. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 13(4). pp. 801–815. (In Russian). DOI: 10.17323/1813-8918-2016-4-801-815
22. Kostenko, Yu.V. (2016) Possible Self: Theory by Hazel Markus. *Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 13(2). pp. 421–430. (In Russian). DOI: 10.17323/1813-8918-2016-2-421-430
23. Markus, H. & Nurius, P. (1986) Possible selves. *American Psychologist*. 41(9). pp. 954–969. DOI: 10.1037/0003-066X.41.9.954
24. Markus, H. & Nurius, P. (1987) Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. In: Yardley, K. & Honess, T. (eds) *Self and Identity: Psychosocial Perspectives*. Chichester; New York: Wiley. pp. 157–172.
25. Erikson, M. (2007) The meaning of the future: Toward a more specific definition of possible selves. *Review of General Psychology*. 11(4). pp. 348–358. DOI: 10.1037/1089-2680.11.4.348
26. Cross, S. & Markus, H. (1994) Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*. 86(3). pp. 423–438. DOI: 10.1037/0022-0663.86.3.423
27. Neubauer, A.C. & Hofer, G. (2021) Self-estimates of abilities are a better reflection of individuals' personality traits than of their abilities and are also strong predictors of professional interests. *Personality and Individual Differences*. 169. Art. 109850. DOI: 10.1016/j.paid.2020.109850
28. Buckingham, M. (2020) *Snachala narush'te vse pravila: chto luchshie v mire menedzhery delayut po-drugomu* [Break All The Rules First: What The World's Best Managers Do Differently]. Moscow: Al'pina Biznes Buks.
29. Abdullin, A.G. & Tumbasova, E.R. (2012) “Obraz Ya” kak predmet issledovaniya v zarubezhnoy i otechestvennoy psikhologii [“Image of I” as a subject of research in foreign and domestic psychology]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Psikhologiya – Bulletin of the South Ural State University. Series “Psychology*. 6(265). pp. 4–11.
30. Aminov, N.A. & Chernyavskaya, V.S. (2016) Samoraskrytie sposobnostey starsheklassnika [Self-disclosure of a high school student's abilities]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 4(59). pp. 184–186.
31. Chernyavskaya, V.S., Cheremiskina, I.I. & Osadcheva, I.I. (2020) Psychological Prediction of Self-Disclosure of Schoolchildren's Abilities: Model and Factors. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Conference: AmurCon 2020: International Scientific Conference*. pp. 205–211. DOI: 10.15405/epsbs.2021.06.03.28
32. Chernyavskaya, V.S. (2018) Ontologicheskaya model' predmetnoy oblasti samoraskrytiya sposobnostey lichnosti [Ontological model of the subject area of self-disclosure of personality abilities]. In: Chernyavskaya, V.S. & Cheremiskina, I.I. (eds) *Psikhologiya sposobnostey: ot samoraskrytiya k professional'noy realizatsii* [Psychology of Abilities: from Self-Disclosure to Professional Implementation]. Vladivostok: VGUES. pp. 116–126.
33. Kashapov, M.M., Shamatova, G.L., Kashapov, A.S. & Otvavnova, I.V. (2017) Resource-Based Thinking as a Means of Implementation of Personality's Creative Potential. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*. 21. 4(89). pp. 683–694. (In Russian). DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.683-694
34. Karpov, A.V. (2006) Zakonomernosti strukturnoy organizatsii refleksivnykh protsessov [Regularities of the structural organization of reflexive processes]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 27(6). pp. 18–28.

35. Lenge, A. (2018) *Person: ekzistentsial'no-analiticheskaya teoriya lichnosti* [Person: Existential-Analytical Theory of Personality]. Moscow: Genezis.
36. Akinkina, Ya.M. (2020) The concept of “intensive parenthood” in foreign literature. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*. 9(2). pp. 117–122. (In Russian). DOI: 10.17759/jmfp.2020090210
37. Apter, M.J. (1987) Teoriya reversivnosti i chelovecheskaya aktivnost' [The theory of reversibility and human activity]. *Voprosy psikhologii*. 1. pp. 162–169.

*Received 27.08.2020; Revised 25.09.2020;
Revised 09.12.2020; Accepted 11.05.2020*

Nikolaj A. Aminov – Leading Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: aminov.pirao@yandex.ru

Varvara R. Malakhova – Junior Research Scientist, Vladivostok State University of Economics and Service.

E-mail: vareffka@mail.ru

Valentina S. Chernyavskaya – Professor of the Department of Philosophy and Legal Psychology, Vladivostok State University of Economics and Service. D. Sc. (Pedagog.).

E-mail: valstan13@mail.ru