

**Лонгитюдное исследование взаимосвязей компонентов
общей одаренности учащихся в период с V по VII классы²²**

В отечественной психологии системное понимание способностей и одаренности развивалось Б. Г. Ананьевым, Л. С. Выготским, Э. А. Голубевой, А. М. Матюшкиным, К. К. Платоновым, С. Л. Рубинштейном, Б. М. Тепловым, В. Д. Шадриковым, В. М. Экземплярским и др. По мнению Л. С. Выготского, «одаренность представляет собой... ряд различных функций и факторов, которые объединены в одно общее», «существенным различием при переходе от одной ступени к другой является часто не внутрифункциональное изменение, а межфункциональные изменения, изменения межфункциональных связей, межфункциональной структуры. Возникновение таких новых подвижных отношений, в которые ставятся функции друг к другу, мы будем называть *психологической системой*» [2, с. 110, курсив автора].

Важный шаг в объединении идей системности и развития сделан в концепции А. М. Матюшкина об одаренности как высоком творческом потенциале [4]. Основными компонентами единой интегративной структуры одаренности на всех уровнях индивидуального развития он считает доминирующую познавательную мотивацию, высокую исследовательскую творческую активность, высокие способности к достижению оригинальных решений, прогнозированию и созданию идеальных эталонов. Согласно теории возрастной одаренности Н. С. Лейтеса, каждый возраст отличает своя, не свойственная ни предыдущим, ни последующим возрастам готовность к развитию определенных сторон интеллекта, творческих возможностей и личности в целом [3].

На основе современных представлений отечественной и зарубежной психологии мы определяем общую одаренность детей как высокий творческий потенциал – единую и целостную характеристику ребенка, складывающуюся в процессе его психического развития в результате системного взаимодействия познавательных, мотивационных, эмоциональных и других личностных свойств и условий окружения и составляющую благоприятную внутреннюю предпосылку дальнейшего развития. Структура общей одаренности в школьном возрасте имеет сложное строение и включает подсистемы интеллектуальных и творческих способностей, мотивации, эмоций, самооценки и т. д. Взаимосвязи между компонентами общей одаренности характеризуются динамичностью и возрастной спецификой при относительном постоянстве ее структуры на разных этапах обучения. Однако возрастная специфика этих взаимосвязей пока

²² Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 11-06-00648а.

еще недостаточно изучена, особенно в подростковом возрасте. В связи со сказанным, наше исследование было посвящено изучению внутри- и межвозрастных взаимосвязей когнитивных и личностных компонентов общей одаренности учащихся, а также возможностей прогноза их учебных достижений в период обучения с V по VII классы.

Организация и методы исследования

В исследовании участвовали 120 пятиклассников (поровну мальчиков и девочек) московских школ с углубленным изучением предметов, гимназий и лицеев. Более половины этих учащихся составляли дети, уровень интеллектуальных способностей соответствовал верхним 10–12 % в возрастной выборке данного типа школ. Все испытуемые обследовались с помощью психодиагностической системы ежегодно в V, VI и VII классах.

Психодиагностическая система включала два источника информации: сами учащиеся и их учителя, – и охватывала три области исследования: интеллектуальные способности, творческое мышление и мотивационно-личностные особенности. В систему входили следующие методики, адаптированные нами из Мюнхенской батареи тестов для одаренных школьников [7]: 1) учительские оценки интеллектуальной и творческой одаренности учащихся; 2) русская версия Мюнхенских многоуровневых тестов интеллектуальных способностей для одаренных учащихся – KFT, включающих вербальные, математические, невербальные и соответственно суммарные шкалы; 3) тест скорости обработки информации (соединения чисел); 4) вербальные тесты творческого мышления «Необычное использование» (газеты и деревянной линейки); 5) опросники для учащихся для измерения познавательной активности (стремления к знаниям), мотивации достижений (надежды на успех, боязни неудачи и стремления к достижениям); 6) опросники для учащихся для измерения тревожности (эмоциональности, общей и экзаменационной тревожности, нарушений мышления при стрессе), самооценки (общей и академической) и саморегуляции (распределения внимания и планирования работы). Анализировалась также школьная успеваемость. Для обработки результатов использовались методы математической статистики: корреляционный, факторный и регрессионный анализ с помощью SPSS-17.

Результаты исследования и их обсуждение

Корреляции показателей познавательного и личностного развития учащихся в период с V по VII классы. Согласно полученным результатам, корреляции учительских и тестовых (KFT) оценок интеллекта учащихся были положительными и достоверными на всех этапах и увеличивались с возрастом: от $r = 0.35$ в V до 0.58 в VII классе (здесь и далее обсуждаются только статистически значимые корреляции по Пирсону

для $n = 120$). Достоверных корреляций между учительскими и тестовыми оценками креативности учащихся, напротив, не обнаружено, что позволяет говорить о несовпадении критериев творческой одаренности в этих методиках. К тому же учительские оценки интеллекта и креативности положительно и достоверно коррелировали между собой, и коэффициенты корреляции увеличивались с возрастом от 0.47 в V до 0.59 в VII классах, тогда как корреляции показателей тестов интеллектуальных способностей и креативности с возрастом снижались (см. табл. 1).

Таблица 1.

Корреляции показателей тестов интеллектуальных способностей и креативности.

Классы	Показатели	V класс (1-й этап)			VII класс (3-й этап)		
		Белость	Гибкость	Оригинальность	Белость	Гибкость	Оригинальность
V класс (1-й этап)	Вербальные	0.19	0.25				
	Математические	0.37	0.36	0.40	0.28	0.25	0.25
	Невербальные	0.32	0.34	0.31	0.33	0.27	0.32
	Суммарные	0.40	0.43	0.38	0.35	0.28	0.34
VII класс (3-й этап)	Вербальные						
	Математические	0.28	0.21	0.27	0.25	0.20	0.22
	Невербальные				0.26	0.24	0.25
	Суммарные	0.23	0.19	0.25	0.32	0.29	0.30

Примечание: достоверность коэффициентов корреляции $p < 0.05$ для $n = 120$.

В течение всего периода с V по VII классы отмечались слабые положительные корреляции математических и, реже, невербальных и суммарных КФТ-показателей со скоростью обработки информации, тогда как аналогичные корреляции с вербальными КФТ-показателями не достигали уровня достоверности. Очень слабые положительные корреляции скорости обработки информации и креативности обнаруживались лишь в VII классе.

На всех этапах исследования выявлены высоко достоверные положительные корреляции познавательной активности и надежды на успех, а также этих показателей со стремлением к достижениям, тогда как корреляции с выраженностью боязни неудачи, напротив, были отрицательными (табл. 2). Как и следовало ожидать, разные проявления тревожности положительно коррелировали между собой и с выраженностью боязни неудачи: слабее в V и сильнее в VII классах. Проявления тревожности отрицательно коррелировали с показателями надежды на успех, познава-

тельной активности и академической самооценки. Корреляции выраженности надежды на успех и познавательной активности с академической самооценкой, напротив, были положительными. Аналогичные корреляции показателей мотивации и тревожности с общей самооценкой были той же направленности, что и с академической, но слабее. Проявления тревожности положительно коррелировали с планированием работы и отрицательно – с регуляцией внимания, т. е. привычка планировать работу была более характерна для учащихся с повышенной тревожностью, а хорошая регуляция внимания – для менее тревожных детей.

Таблица 2.

Корреляции между показателями личностной сферы

Коррелируемые показатели	Классы	
	V	VII
Познавательная активность – Надежда на успех	0.49	0.53
Познавательная активность – Стремление к достижениям	0.35	0.37
Познавательная активность – Академическая самооценка	0.40	0.31
Надежда на успех – Стремление к достижениям	0.43	0.34
Надежда на успех – Академическая самооценка	0.38	0.41
Боязнь неудачи – Познавательная активность	-0.26	-0.23
Боязнь неудачи – Надежда на успех	-0.30	-0.30
Боязнь неудачи – Стремление к достижениям		-0.25
Боязнь неудачи – Академическая самооценка	-0.27	-0.21
Боязнь неудачи – Эмоциональность	0.26	0.49
Боязнь неудачи – Экзаменационная тревожность	0.34	0.59
Боязнь неудачи – Общая тревожность	0.33	0.44
Боязнь неудачи – Нарушения мышления при стрессе	0.43	0.54
Экзаменационная тревожность – планирование работы	0.37	0.37
Нарушения мышления при стрессе – планирование работы	0.40	0.43
Экзаменационная тревожность – регуляция внимания	-0.29	-0.21

Примечание: достоверность коэффициентов корреляции $p < 0.05$ для $n = 120$.

Полученные результаты позволили выделить среди личностных характеристик две мотивационные тенденции: направленность на познание и успех (мотивация саморазвития) и избегание неудачи (мотивация адаптации), что согласуется также и с характером выявленных взаимосвязей между когнитивными и личностными показателями.

Так, в V классе все показатели тестов интеллектуальных способностей положительно коррелировали с академической и общей самооценкой, познавательной активностью и надеждой на успех. Корреляции показателей тестов интеллектуальных способностей и скорости обработки информации с выраженностью боязни неудачи и тревожности, напротив, были отрицательными. Среднегодовая успеваемость коррели-

ровала только с академической самооценкой, тогда как показатели тестов креативности так же, как и тестов интеллекта, коррелировали положительно с познавательной активностью и отрицательно с боязнью неудачи. Если в V и VI классах значимых корреляций между учительскими оценками способностей и личностными характеристиками учащихся почти не отмечалось, то в VII классе учительские оценки (и интеллекта, и креативности) отрицательно коррелировали с боязнью неудачи и проявлениями тревожности и положительно – с академической самооценкой. Как и в V классе, в VII классе KFT-показатели отрицательно коррелировали с боязнью неудачи и проявлениями тревожности и положительно – с обоими видами самооценки и познавательной активностью. Корреляции успеваемости с личностными характеристиками в VII классе чаще, чем в V–VI классах, достигали уровня достоверности: положительные с познавательной активностью и надеждой на успех, общей и академической самооценкой, регуляцией внимания; отрицательные – с боязнью неудачи и проявлениями тревожности. Корреляций показателей креативности с личностными характеристиками семиклассников, в отличие от пятиклассников, обнаружено не было.

В целом, количество положительных взаимосвязей между показателями учащихся в V и VII классах почти не менялось (61 и 65 статистически значимых коэффициентов корреляции), тогда как количество отрицательных взаимосвязей показателей способностей с выраженностью боязни неудачи и проявлениями тревожности с возрастом увеличивалось (с 23 до 38 статистически значимых коэффициентов корреляции). Рост отрицательных корреляций можно рассматривать как свидетельство увеличения негативной роли мотивации адаптации в интеллектуальном развитии учащихся в подростковый период.

Таким образом, взаимосвязи когнитивных и личностных показателей характеризовались сложностью и ярко выраженной возрастной спецификой. В то же время в этих взаимосвязях прослеживалась общая для этих возрастных ступеней закономерность. Показатели познавательного развития (учительские и тестовые оценки интеллектуальных и творческих способностей, успеваемость) учащихся положительно взаимосвязаны с их академической самооценкой, познавательной мотивацией и надеждой на успех и отрицательно – с тревожностью (особенно экзаменационной) и нарушениями мышления при стрессе) и боязнью неудачи. Эти результаты демонстрируют необходимость отдельного анализа показателей надежды на успех и боязни неудачи, которые, хотя и отрицательно коррелируют между собой, не могут считаться абсолютно противоположными и использоваться в виде алгебраической суммы для измерения мотивации достижения, что подтверждает мнение Х. Хекхаузена [6].

Ярко выраженный приспособительный характер деятельности тревожных детей убедительно продемонстрирован также и в исследованиях А. М. Прихожан [5]. Потребность в устойчивой я-концепции такие дети реализуют не столько через достижение целей, обеспечивающих удовлетворяющий их уровень отношения к себе, сколько через сохранение привычного отношения к себе, независимо от его характеристик. С этим заключением согласуются наши данные о тесной взаимосвязи показателей тревожности и боязни неудачи, которые позволяют отнести их к мотивации адаптации. Противоположная тенденция, напротив, в свете многочисленных данных о роли познавательных мотивов [1; 4] в психическом, в том числе умственном развитии детей, может рассматриваться как мотивация саморазвития. Важную роль в процессе умственного развития играет надежда на успех, с которой связана оценка своих способностей, т. е. академическая я-концепция.

Структура общей одаренности учащихся в V и VII классах. С целью определения количества и природы главных факторов, лежащих в основе полученных данных, матрицы интеркорреляций 22 показателей были подвергнуты факторному анализу. Поскольку разные факторы могли коррелировать, вращение факторов проводилось «облическим» методом (Oblimin with Kaiser Normalization).

В V классе с помощью метода главных компонент были выделены семь факторов, объясняющих 71.3 % дисперсии признаков. После вращения в первый фактор «мотивация адаптации» со значимыми весами (выше 0.45) вошли все показатели тревожности и боязни неудачи, во второй фактор «креативность» – показатели белости, гибкости и оригинальности творческого мышления, в третий фактор «достижения» – учительские оценки интеллектуальных и творческих способностей, успеваемость и вербальные КФТ-показатели, в четвертый фактор «мотивация саморазвития» – показатели познавательной активности, надежды на успех, стремления к достижениям и академической самооценки, в пятый фактор «интеллектуальные способности» – математические и невербальные КФТ-показатели и общая самооценка, в шестой фактор «обработка информации» – показатели скорости обработки информации и регуляции внимания, в седьмой фактор «планирование работы» – одноименный показатель. Факторы «мотивация адаптации» и «обработка информации» коррелировали между собой слабо отрицательно, а факторы «креативность» и «интеллектуальные способности» – слабо положительно.

В VII классе также выделились семь главных факторов, объясняющих 74 % дисперсии признаков. После вращения в первый фактор «интеллектуальные способности и достижения» со значимыми весами (выше 0.45) вошли учительские оценки интеллекта и творческих спо-

собностей, успеваемость и показатели всех шкал КФТ, во второй фактор «креативность» – показатели беглости, гибкости и оригинальности творческого мышления, в третий фактор «мотивация адаптации» – все показатели тревожности и боязни неудачи, в четвертый фактор «мотивация саморазвития» – показатели познавательной активности, надежды на успех и стремления к достижениям, в пятый фактор «я-концепция» – оба вида самооценки; в шестой фактор «саморегуляция» – показатели регуляции внимания и планирования работы; в седьмой фактор «скорость обработки информации» – одноименный показатель. Фактор «мотивация адаптации» отрицательно коррелировал с факторами «интеллектуальные способности и достижения» и «я-концепция», последние положительно коррелировали друг с другом.

Таким образом, факторная структура показателей оказалась довольно сходной в начале и конце исследования и подтвердила правомерность выделения двух мотивационных тенденций. В частности, фактор «мотивация адаптации» включал все показатели тревожности и боязни неудачи, а фактор «мотивация саморазвития» – показатели познавательной активности, надежды на успех, стремления к достижениям (и академической самооценки в V классе), причем фактор «мотивация адаптации» отрицательно коррелировал с факторами, включающими когнитивные показатели. Положительная корреляция факторов, включающих показатели интеллекта и креативности, отмечалась только в V классе.

Возможности прогноза способностей учебных достижений учащихся. Выявление возможностей прогноза достижений учащихся по отдельным и комплексным диагностическим показателям проводилось с помощью простого и множественного (пошагового) линейного регрессионного анализа. Определялись модели, соответствующие требованиям статистической достоверности и обеспечивающие высокую точность прогноза. Коэффициенты регрессии (R) свидетельствуют о прогностической силе разных показателей.

Самую высокую прогностичность в отношении средней успеваемости в текущем учебном году (через 3–5 месяцев после диагностики) демонстрировали учительские оценки интеллектуальных и творческих способностей учащихся в VII классе (0.69 и 0.53 соответственно) и в меньшей степени в V классе (0.42 и 0.29). Прогностичность суммарных и вербальных показателей КФТ в отношении успеваемости была также максимальной в VII классе (0.60–0.64) по сравнению с V классом (0.38). Более низкой была прогностичность математических и невербальных КФТ-показателей, но в VII классе она также была выше, чем в V классе. Только в VII классе статистически значимой, хотя и очень низкой, была прогностичность показателей мотивации и скорости обработки информации. Таким образом, в пе-

риод обучения с V по VII классы эффективность прогноза успеваемости по всем диагностическим показателям улучшалась с возрастом.

Максимально высокую точность долгосрочного (через два года) прогноза успеваемости в VII классе, как и следовало ожидать, обеспечивала успеваемость в V классе, поскольку учащиеся продолжали обучение в тех же школах и часто у тех же учителей. В то же время прогностичность учительских оценок интеллекта в отношении успеваемости через два года была значительно ниже, чем в текущем году, а прогностичность учительских оценок креативности не достигала уровня достоверности. Однако точность долгосрочного прогноза по показателям тестов интеллектуальных способностей сохранялась на том же уровне или даже несколько повышалась, по сравнению с краткосрочным прогнозом.

Повысить эффективность прогноза позволяют комплексные предикторы, в которых участвуют несколько диагностических показателей. Данные множественного регрессионного анализа показали, что использование моделей, включающих и учительские, и тестовые оценки интеллектуальных способностей, существенно улучшает прогноз успеваемости и повышает степень соответствия модели исходным данным по сравнению с использованием этих показателей по отдельности или при их суммировании.

При краткосрочном прогнозе включение в модель, помимо учительских оценок интеллекта, одной из шкал КФТ (невербальной, вербальной или суммарной) позволяло повысить коэффициент регрессии в V классе с 0.42 до 0.48, а в VII классе с 0.69 до 0.75. Такие же модели с учительскими оценками креативности были менее точными, но также достоверными. Интересно, что в V классе максимальная прогностичность достигалась при сочетании учительских и тестовых оценок интеллекта с параметрами гибкости или оригинальности (0.48–0.51), хотя показатели креативности сами по себе предикторами успеваемости не являлись. Довольно прогностичными оказались также сочетания КФТ-показателей с любым из показателей беглости, гибкости или оригинальности (0.43). При этом коэффициенты показателей креативности в уравнениях регрессии были отрицательными, т. е. чем выше были эти показатели у пятиклассников, тем ниже была их текущая успеваемость, и наоборот, чем они были ниже, тем успешнее были ученики.

В VII классе, в отличие от V, показатели оригинальности входили в регрессионное уравнение с положительным знаком, и их включение увеличивало прогностичность комплексов из учительских оценок способностей и выраженности надежды на успех (0.74). Максимальную прогностичность демонстрировали модели, включающие учительские оценки интеллекта, вербальную или суммарную шкалу КФТ и выраженность надежды на успех (0.77). При отсутствии учительских оценок

прогностичными были сочетания шкал КФТ (0.66), показателей КФТ и надежды на успех (0.58) и наименее прогностичными были комплексы из скорости обработки информации и показателей надежды на успех или познавательной активности (0.32).

При долгосрочном прогнозе дополнение сведений о прошлой успеваемости другими показателями повышало его точность. Такими дополнительными показателями в период с V по VII классы являлись по отдельности стремление к достижениям, математическая, невербальная или суммарная шкалы тестов интеллектуальных способностей (0.78). Если сведения об успеваемости не использовались, то наиболее прогностичными оказывались сочетания любых двух из трех шкал, особенно вербального и невербального интеллекта (0.48).

Таким образом, лучшими предикторами успеваемости в текущем году являлись комплексы из учительских и тестовых оценок интеллекта с показателями креативности (с отрицательным знаком в V классе) или надежды на успех (с положительным знаком в VII классе). Прогноз успеваемости через два года был наиболее эффективным по комплексам из вербальной и невербальной шкал КФТ в V классе (если не использовались данные о предшествующей успеваемости). Следует заметить, что при использовании даже максимально прогностичных моделей степень их соответствия исходным данным не превышала $R^2 = 0.59$. Для большинства диагностических показателей коэффициенты детерминации были значительно ниже, что вполне вероятно объясняется преимущественно нелинейным характером взаимосвязей. Тем не менее, выявленные тенденции важны для понимания межвозрастных взаимосвязей разных компонентов общей одаренности и их влияния на будущие достижения.

Заключение

Результаты проведенного исследования позволили описать структуру общей одаренности учащихся, выявить внутри- и межвозрастные взаимосвязи ее основных компонентов на этапе школьного обучения с V по VII классы. В качестве основных интегральных характеристик, определяющих развитие общей одаренности в этот период, выделены следующие: интеллектуальные способности и достижения; креативность; мотивация саморазвития (познавательная активность, надежда на успех, академическая самооценка); мотивация адаптации (боязнь неудачи и тревожность); особенности саморегуляции и самосознания (я-концепции). Высокий уровень познавательных способностей и общего интеллекта, превышающий средневозрастную норму, является одним из наиболее ярких и стабильных компонентов общей одаренности школьника-подростка, с которым взаимосвязаны не только другие когнитивные, но и мотивационно-личностные компоненты.

Согласно полученным данным, учительские и тестовые оценки интеллекта положительно связаны между собой и их взаимосвязь увеличивается с возрастом, что свидетельствует об относительной близости их критериев. Напротив, между учительскими и тестовыми оценками креативности связи не обнаруживаются, что может говорить о различиях их критериев, тем более, что по оценкам учителей интеллектуальные и творческие способности значительно сильнее связаны между собой, чем по показателям тестов. Низкие положительные корреляции показателей тестов интеллекта (невербального, математического и общего) и креативности отмечались в V классе и не достигали значимости в более старшем возрасте. По-видимому, дискуссионность вопроса о взаимосвязи интеллектуальных и творческих способностей в значительной степени обусловлена ее возрастной изменчивостью, несовпадением результатов разных измерений креативности, низкой надежностью ее тестовых показателей и их высокой чувствительностью к социальному окружению.

На всех этапах школьного обучения выделены две мотивационные тенденции: направленность на познание и успех – мотивация саморазвития, включающая познавательную активность, надежду на успех и академическую я-концепцию, и направленность на избегание неудачи – мотивация адаптации, включающую боязнь неудачи и тревожность. Познавательное развитие (по учительским и тестовым оценкам интеллекта и креативности, успеваемости) учащихся положительно связано с первой тенденцией и отрицательно – со второй. В период с V по VII классы растет количество значимых отрицательных взаимосвязей между интеллектуальными показателями и параметрами мотивации адаптации, что может рассматриваться как свидетельство роста негативного влияния этой мотивации на проявление и развитие способностей и интеллекта.

Преимственность процессов развития и целостность интегральных характеристик определяют возможности прогноза развития одаренности и достижений (успеваемости) в среднем школьном возрасте. Анализ возможностей прогноза способностей и достижений демонстрирует сложные динамические межвозрастные взаимосвязи когнитивных и личностных показателей одаренности на разных этапах школы.

Лучший прогноз средней успеваемости в текущем году обеспечивали учительские оценки интеллекта, суммарные или вербальные показатели тестов познавательных способностей учащихся, и их прогностичность была выше в VII классе. Менее прогностичными были учительские оценки креативности, математические или невербальные показатели тестов, а прогноз по показателям мотивации, креативности и скорости обработки информации редко достигал статистической значимости. Лучший прогноз успеваемости через два года обеспечивала, естествен-

но, текущая успеваемость, поскольку все испытуемые продолжали обучение в тех же условиях. В отличие от кратковременного прогноза, эффективность долгосрочного прогноза (в период с V по VII классы) по учительским оценкам интеллекта была ниже, а показателей тестов познавательных способностей выше.

Более точный и достоверный прогноз как в текущем году, так и через два года, обеспечивают комплексные предикторы, включающие несколько взаимодополняющих характеристик. Максимальную эффективность демонстрируют модели, объединяющие как объективные (тестовые), так и субъективные (учительские) оценки интеллекта, и дополняемые показателями креативности или мотивации: познавательной активности, надежды на успех (с положительным знаком) или боязни неудачи (с отрицательным знаком).

Таким образом, взаимосвязь когнитивных и личностных компонентов одаренности прослеживается не только на каждом возрастном этапе школьного обучения, но и при переходе с одного этапа на другой. При этом характер, количество и сила этих взаимосвязей обладают выраженной возрастной спецификой.

Литература

1. *Божович Л. И.* Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. М.: Международная педагогическая академия, 1995.
2. *Выготский Л. С.* Собр. сочинений: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982.
3. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
4. *Матюшкин А. М.* Мышление, обучение, творчество. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
5. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000.
6. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. – СПб: Питер; М.: Смысл, 2003.
7. *Hochbegabung im Kindes- und jugendalter / Ed. by K. A. Heller.* – Göttingen: Hogrefe, 2001.

*Н. Н. Авдеева,
Е. А. Чепракова*

Представления подростков с разной степенью агрессивности о взаимоотношениях с отцами. Результаты лонгитюдного исследования

В детско-родительских отношениях традиционно выделяют материнскую и отцовскую позиции, которые различаются по содержанию, природе и формам проявления [1; 6; 7; 11; 12]. Материнская забота и