

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

*На правах рукописи*

**Тугова Александра Сергеевна**

**«Психологическое благополучие одаренных учащихся подросткового  
возраста в образовательной среде»**

Специальность: 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель:  
доктор психологических наук,  
доцент  
Е. Б. Лактионова

Санкт-Петербург

2024

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	15
1.1 Теоретические подходы к пониманию феномена психологического благополучия в зарубежной и отечественной психологии.....	15
1.2 Подходы к проблеме изучения психологического благополучия одаренных учащихся в образовательной среде.....	29
1.3 Образовательная среда как условие психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста.....	38
1.4 Психологические особенности одаренных учащихся и ресурсы их психологического благополучия.....	55
Выводы по первой главе.....	65
ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	68
2.1. Цель, гипотезы, задачи, методы и этапы исследования.....	68
2.2 Характеристика выборки.....	70
2.3 Методики исследования.....	71
2.4 Методы обработки результатов исследования.....	75
ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	77
3.1 Результаты исследования показателей психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста в образовательной среде.....	78

3.1.1 Особенности психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста в образовательной среде специализированных школ	78
3.1.2 Сравнительный анализ показателей психологического благополучия у учащихся подросткового возраста в разных типах образовательной среды	85
3.2 Результаты исследования взаимосвязей психологических характеристик образовательной среды и психологического благополучия учащихся подросткового возраста .....	87
3.2.1 Образовательная среда в оценках учащихся специализированных и общеобразовательных школ.....	88
3.2.2 Взаимосвязи психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста с характеристиками образовательной среды.....	93
3.2.3 Исследование предикторов психологического благополучия одаренных учащихся в образовательной среде специализированных школ.....	102
3.3 Сравнительный анализ личностных ресурсов психологического благополучия учащихся подросткового возраста в разных типах образовательной среды .....	104
3.4 Результаты изучения ресурсов психологического благополучия высокоодаренных подростков в разных типах образовательной среды .....	113
Выводы по третьей главе.....	126
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	130
Список использованной литературы.....	134
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	152

## **ВВЕДЕНИЕ**

### **Актуальность исследования и степень разработанности проблемы**

Активное изучение психологического благополучия учащихся вызвано потребностью общества в воспитании, образовании и развитии личности, способной адаптироваться к нестабильным условиям и успешной в дальнейшей профессиональной деятельности, от чего в более широком масштабе может зависеть прогресс в обществе.

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ (с изм.), Федеральным государственным стандартом РФ, государственной программой Российской Федерации «Развитие образования на 2013 - 2020 годы от 15 мая 2013 г. № 792-р., с указом «О мерах поддержки талантливой молодежи», рядом федеральных проектов («Успех каждого ребенка» - 2018, «Творческие люди» - 2019-2024, «Современная школа» - 2019-2025 «Социальные лифты для каждого» - 2019-2026 и др.) и иными мерами государственной поддержки обозначены важность выявления талантов, создания оптимальных условий для развития и реализации способностей детей, закреплены приоритетность и доступность образовательной системы вне зависимости от региона проживания, обозначены мероприятия по сопровождению детей, проявивших выдающиеся способности, одаренной и талантливой молодежи.

В современном образовательном пространстве, которое трансформируется под влиянием глобальных преобразований инфраструктуры общества, происходят изменения его субъектов. Прежде всего, речь идет об учащихся подросткового возраста, их переживаниях, отношениях, самочувствии, психологическом благополучии.

В новых реалиях заметно наблюдается очередной всплеск интереса к исследованию разнообразных процессов и явлений, которые возникают в образовательной среде. Все возрастающее внимание исследователей обусловлено социально-культурными трансформациями в совокупности со стремительным усилением факторов, оказывающих влияние на формирование психологически

здоровой личности (в частности, развитие инновационных технологий, эффекты цифровизации, появление огромного количества стрессоров и т.д.). Физические, социальные и психологические аспекты благополучия как важнейшие составляющие здоровья личности, являются фундаментальным условием достижения высоких результатов обучения, воспитания и развития детей и подростков. В связи с чем вопросы психологического благополучия личности приобретают важность как в теоретическом, так и практическом плане.

Актуальной становится задача изучения психологического благополучия учащихся в образовательной среде школы. В обосновании этой задачи лежит тезис о том, что психологическое благополучие оказывает влияние на различные проявления психического состояния человека, успешность деятельности, эффективность межличностного взаимодействия, что особенно важно для развития личности учащихся в образовательной среде.

Психологическое благополучие как феноменологический конструкт определяется как «интегральный показатель степени направленности личности на реализацию основных компонентов позитивного функционирования» (К. Рифф, 1995) [176]. В настоящее время проблема психологического благополучия личности получает свою разработку как в западной (А. М. Беркман, Н. Бредберн, Э. Динер, А. Кемпбелл, Р. Е. Лукас, А. Мидоу, Р. М. Райан, М. Сирги, Г. Самли, М. Селигман, У. Уилсон и др.), так и в отечественной психологической науке (Б.С. Братусь, Н.А. Батулин, М.В. Григорьева, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова, В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов Л.В. Куликов, Д.А. Леонтьев, С.А. Минюрова Г.К.Ушаков, А.В.Фесенко, Р.М. Шамянов и др).

Образовательная среда является системой организованных условий, оказывающих влияние на развитие личности. Результаты современных исследований проблем образовательной среды отражены в трудах И.А. Басовой, Е.Н. Волковой, Е.Б. Лактионовой, В.И. Слободчикова, Л.А. Регуш, В.И. Панова, В.Р. Петросянц, В.В. Рубцова, В.А. Ясвина и др. Однако круг работ, посвященных проблеме психологического благополучия субъектов образования весьма ограничен (Е.Б. Лактионова, Н.В. Васильева, О.А. Елисеева, Н.В. Панова, А.А.

Шадрин и др.). Приоритетным направлением современного образования является создание таких условий среды, которые способствуют проявлению индивидуально-психологических характеристик личности, иными словами – развитию способностей, талантов и одаренности учащихся. В то же время доля исследований психологического благополучия одаренных учащихся сравнительно немногочисленна, а результаты эмпирических данных зачастую носят противоречивый характер. В ряде зарубежных исследований обнаружено, что уровень психологического благополучия одаренных подростков не отличается от их сверстников (S. Bergold, L. Wirthwein, D.H Rost, R. Steinmayr). Другие исследования демонстрируют вариативность показателей психологического благополучия интеллектуально одаренных учащихся (D. G. Cornell, J. Voasman, T. Jones). Результаты некоторых отечественных и зарубежных исследований, проведенных на выборках одаренных подростков, выявили тенденцию к снижению у них показателей психологического благополучия (Е.Ю. Ведилова, Е.А. Калягина, М. Fouladchang и др.).

Одаренные и талантливые дети отличаются от учащихся, не проявляющих явных способностей особыми потребностями, например, повышенным уровнем развития познавательной потребности или активности, мотивацией познавательной деятельности (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, Дж. Рензулли, В. С. Юркевич и др.), а также высокими достижениями в одной или нескольких сферах деятельности (К. Хеллер и др.). В ряде исследований, посвященных личностным особенностям одаренных подростков, подчеркивается особая важность благоприятных условий для своевременного выявления индивидуальных особенностей и развития возможностей каждого ребенка (Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.А. Петровский, А.Б. Орлов, Дж. Рензулли, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, Е.И. Щепланова, Е.Л. Яковлева).

Существует ряд исследований, акцентирующих внимание на психологических трудностях, возникающих у одаренных подростков в процессе обучения в современных общеобразовательных школах (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.И. Бондаренко, Л.А. Венгер, К.М. Гуревич, И.В. Дубровина, Н.В.

Кузьмина, С.В. Максимова, А.М. Матюшкин, Л.Ф. Обухова, В.А. Петровский, Я.А. Пономарев, Т.В. Прокофьева, М.А. Холодная, К. Хеллер, Г.Д. Чистякова, К.Перлет, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щепланова, В.М. Экземплярский, Е.Л. Яковлева и др.).

Их результаты показывают, что образовательная среда школы не всегда позволяет раскрыть потенциал учащихся, а в отношении развития способностей одаренных детей может оказаться ограничивающей. Одаренным детям, несмотря на их потенциальные способности, не всегда удается справляться с задачами, не требующих мобилизации их интеллектуального или творческого потенциала. Одаренность не гарантирует успешную адаптацию в группе сверстников и удовлетворение познавательных потребностей в рамках школьного обучения. В ряде исследований, посвященных изучению личностных особенностей и проблем развития одаренных детей (Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, Е. В. Елисеева, И. И. Ильясов, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Панов, В. Д. Ушаков, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич и др.), отмечается, что одаренные дети, по сравнению со сверстниками, имеют значительные проблемы во взаимодействии (в частности, к причинам проблем относят: высокую впечатлительность, эмоциональную чувствительность, повышенную требовательность к себе, склонность к независимости и др.), которые требуют особого внимания и соответствующей помощи со стороны взрослых. Неравномерность развития одаренности, которая часто упоминается в научной литературе, может стать существенным риском снижения уровня психологического благополучия школьников.

Психологическое и субъективное благополучие субъектов образовательной среды «как предмет исследования» находится в фокусе внимания ряда «ученых, изучающих различные его аспекты как у учащихся (О.А. Елисеева, С.А. Водяха, Е.Ю. Григоренко, М.В. Григорьева, Л.Б. Козьмина, Е.Б. Лактионова, А.А. Шадрин и др.), так и у педагогов (И.В. Заусенко, Л. Б. Козьмина, Е.Б. Лактионова, С. А. Минюрова, Н.В. Панова и др.)».

Анализ современных работ, связанных с проблематикой воздействия образовательной среды на субъектов образования, показывает, что эмпирических исследований специфики психологического благополучия одаренных учащихся в образовательной среде крайне мало.

**Проблема исследования** определяется противоречием между потребностью психологической теории и практики в знании о специфике психологического благополучия одаренных подростков в образовательной среде школы и отсутствием достаточных данных об этом феномене в современной психологической науке.

**Цель исследования:** изучение психологического благополучия одаренных учащихся во взаимосвязи с характеристиками образовательной среды и выявление специфики личностных ресурсов психологического благополучия одаренных учащихся в разных типах образовательной среды.

**Объект исследования:** одаренные учащиеся, образовательная среда

**Предмет исследования:** психологическое благополучие одаренных учащихся подросткового возраста в образовательной среде

**Гипотезы:**

- 1) Существует взаимосвязь между психологическим благополучием учащихся подросткового возраста и характеристиками образовательной среды;
- 2) Существуют различия в уровне психологического благополучия одаренных учащихся и их сверстников из общеобразовательных школ;
- 3) Существует специфика личностных ресурсов психологического благополучия одаренных учащихся в разных типах образовательных сред.

Для достижения поставленной цели исследования и подтверждения гипотез были сформулированы основные задачи.

**Задачи исследования:**

- 1) Провести теоретический анализ литературы по проблеме психологического благополучия. Изучить и систематизировать опыт психологических исследований образовательной среды. Описать характеристики среды, способствующей психологическому благополучию одаренных учащихся;

2) Установить и проанализировать взаимосвязи между показателями психологического благополучия одаренных учащихся и характеристиками образовательной среды;

3) Выявить уровень психологического благополучия одаренных учащихся, исследовать их личностные характеристики. Осуществить анализ показателей в сравнении со сверстниками из общеобразовательных школ;

4) Изучить личностные ресурсы психологического благополучия одаренных учащихся в разных типах образовательной среды (специализированная школа для одаренных детей и общеобразовательная школа).

#### **Теоретико-методологические основания исследования:**

- положения культурно-исторической теории и социально-генетической психологии о роли социально-психологического взаимодействия в развитии личности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.Р. Лурия, В.В. Рубцов, А.Г. Асмолов и др.).

- положения концепции психологии отношений В. Н. Мясищева

- идеи гуманизации образования (А.Г. Асмолов, В.С. Библер, Г.И. Вергелес, И.В. Дубровина, В.П. Зинченко, А. Маслоу, А.Б. Орлов, Л.А. Петровская, К. Роджерс и др.);

- личностно-ориентированный подход к развитию, обучению и воспитанию (Б.Г. Ананьев, В.А. Аверин, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.А. Реан, Л.А. Редуш, В.Л. Ситников, Д.Б. Эльконин, и др.);

- деятельностный подход к исследованию образования как системы проектирования и моделирования образовательного пространства (С.Г. Вершловский, Г.А. Ковалев, Т.Н. Носкова, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.);

Исследование опиралось:

- на эвдемонистический подход к психологическому благополучию, сформировавшийся в рамках позитивной психологии (М. Селигман, К. Петерсон,

М. Чиксентмихайи и др.) и его конкретное воплощение – многомерную модель психологического благополучия К. Рифф;

- на отечественную концепцию одаренности (отраженную в рабочей концепции одаренности Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова);

- на концепцию психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева, Е.Б. Лактионова и др.).

**Методы исследования.** В исследовании использовалась следующая совокупность методов:

1. Теоретические методы, включая теоретический анализ и синтез научных данных, моделирование гипотез исследования, обобщение результатов исследований.

2. Эмпирические методы, включая психодиагностическое тестирование, а также опросный метод (анкетирование, опрос), метод экспертной оценки.

3. Статистические методы, в частности, математический анализ для оценки достоверности различий, а также сравнительный, корреляционный и регрессионный виды анализа.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. В структуре взаимосвязей психологического благополучия с психологическими характеристиками образовательной среды одаренных учащихся подросткового возраста системообразующими показателями являются удовлетворенность значимыми характеристиками образовательной среды и защищенность от психологического насилия в ней. В перечне детерминант психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста особую значимость имеет защищенность от любых проявлений психологического насилия.

2. Существуют различия в уровне психологического благополучия у одаренных учащихся и их сверстников из общеобразовательных школ. Более высокий уровень показателей психологического благополучия характерен для одаренных учащихся из специализированных школ.

3. В структуре личностных ресурсов психологического благополучия одаренных подростков из специализированных школ основными являются показатели самоотношения: самоуважение, саморуководство и самопонимание, компонент жизнестойкости – контроль, вербальная креативность и высокая склонность к абстрактной концептуализации. Для их сверстников из общеобразовательных школ специфическим ресурсом является широкий репертуар копинг-стратегий (положительная переоценка, принятие ответственности, самоконтроль, конфронтация, дистанцирование, бегство-избегание).

4. Личностные ресурсы психологического благополучия одаренных подростков с высоким уровнем достижений в разных типах образовательной среды различны. Для одаренных подростков, обучающихся в специализированных школах, наиболее выраженным ресурсом является вербальная креативность (оригинальность, беглость дивергентного мышления). Для одаренных подростков, обучающихся в общеобразовательных школах, характерны большая гибкость мышления, а также более широкий репертуар копинг-стратегий (планирование решения проблемы, положительная переоценка, самоконтроль).

5. В структуру личностных ресурсов психологического благополучия одаренных учащихся из общеобразовательных школ входит большее количество показателей в сравнении с одаренными учащимися из специализированных школ.

**Научная новизна.** В работе впервые изучено влияние, которое оказывает образовательная среда, на психологическое благополучие одаренных учащихся подросткового возраста. Эмпирически выявлены конкретные характеристики среды, в большей степени влияющие на показатели психологического благополучия одаренных учащихся.

Установлены и проанализированы взаимосвязи между показателями психологического благополучия одаренных учащихся и характеристиками образовательной среды, выявлены уровни психологического благополучия

одаренных учащихся, исследованы их личностные характеристики в сравнении со сверстниками из общеобразовательных школ.

Выявлена взаимосвязь психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста с психологическими характеристиками образовательной среды в специализированной школе для одаренных детей и в общеобразовательной школе.

Изучены личностные ресурсы психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста в образовательной среде.

**Теоретическая значимость исследования.** Расширены представления о психологических характеристиках образовательной среды как значимых факторах формирования психологического благополучия одаренных учащихся.

Обоснованы подходы к исследованию психологического благополучия одаренных подростков. Показана роль образовательной среды в поддержании психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста.

Определены основные характеристики, являющиеся ресурсами психологического благополучия одаренных учащихся. Описаны особенности личностных ресурсов, поддерживающих психологическое благополучие одаренных учащихся в разных типах образовательной среды.

Полученные результаты вносят вклад в развитие представлений о психологическом благополучии одаренных подростков в разных типах образовательной среды.

**Практическая значимость** определяется возможностями использования исследовательских данных для организации психологического сопровождения одаренных подростков в образовательной среде, включая составление методических рекомендаций, направленных на профилактику психологического неблагополучия одаренных учащихся подросткового возраста.

Результаты исследования могут быть включены в обновление материалов учебных курсов таких дисциплин как «Психологические основы работы с одаренными детьми и подростками», «Психология подросткового возраста», «Психология развития», «Педагогическая психология и психология образования»,

а также использоваться в системе повышения квалификации практических психологов и других специалистов сферы образования.

**Достоверность и обоснованность результатов** обеспечиваются обобщением данных психологической науки по исследуемой проблеме, выбранными методологическими предпосылками и теоретической обоснованностью исходных положений, использованием адекватных исследовательским задачам методов и психодиагностических методик, репрезентативностью выборки исследования, корректным использованием методов статистической обработки полученных эмпирических данных, обсуждением полученных результатов научным психологическим сообществом.

**База исследования.** Сбор эмпирических данных проводился на базе 5 специализированных школ физико-математической и естественно-научной направленности и 4-х общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 602 учащихся от 14 до 16 лет: 302 одаренных подростка, обучающихся в специализированных школах физико-математической, естественно-научной направленности, 300 подростков, обучающихся в средних общеобразовательных школах. Состав выборки учащихся по полу и возрасту: из 302 учащихся 8-10 классов специализированных школ физико-математической и естественнонаучной направленности 184 – юноши и 118 – девушки), средний возраст  $M=14,9$ ,  $SD=1,1$ ; из 300 учащихся 8-10 классов общеобразовательных школ 134 – юноши, 166 – девушки), средний возраст  $M=14,4$ ,  $SD=1$ .

Были использованы следующие методики: шкала психологического благополучия К. Рифф (адапт. 2007 Н.Н. Лепешинского); шкала субъективного благополучия (А. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn и J. Chiche, в адаптации М.В. Соколовой); для определения характеристик образовательной среды – методика «Психологическая безопасность образовательной среды школы» И. А. Баевой. А также вспомогательные методики для диагностики личностных характеристик: тест жизнестойкости (Maddi, Khoshaba, 2001, адаптация Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, 2006) ; тест совладания с трудными ситуациями Р. Лазаруса и С. Фолкмана (адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык, М.С. Замышляевой, 2004);

тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева; тест «Определение творческих способностей» Х. Зиверта ; тест на определение стиля познания Д. Колба (The Learning Style Inventory) и анкета для учащихся о достижениях и дополнительных занятиях вне школ. Для экспертной оценки применялись шкалы для рейтинга поведенческих характеристик одаренных детей (Дж. Рензулли и соавторы, 1976).

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные результаты и выводы исследования неоднократно освещались на научных конференциях, таких как: Всероссийская научно-практическая конференция «Психология способностей и одаренности» (Ярославль, 2019), Международная научно-практическая конференция «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании» (Санкт-Петербург, 2020, 2021), XXV Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Служба практической психологии в системе образования Санкт-Петербурга: тенденции и перспективы» (Санкт-Петербург, 2021), Международная научно-практическая конференция «Профилактика девиантного поведения детей и молодёжи: региональные модели и технологии» (г. Ялта, 2019, 2020, 2021), II Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Социально-психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи» (г. Севастополь, г. Симферополь, 2022).

Результаты исследования неоднократно обсуждались на заседаниях кафедры психологии развития и образования РГПУ имени А. И. Герцена и отражены в 16 публикациях, из них 8 статей в научных рецензируемых изданиях ВАК РФ.

**Структура и объем диссертации.** Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений. Основное содержание изложено на 146 страницах, материал иллюстрирован 17 таблицами и 7 рисунками. Список литературы включает 182 наименования, из них 59 – на иностранных языках.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

## **1.1 Теоретические подходы к пониманию феномена психологического благополучия в зарубежной и отечественной психологии**

Категория «психологического благополучия» относится к феноменам, имеющим особую важность в жизни человека и вследствие этого представляющим научный интерес у отечественных и зарубежных исследователей.

Психологическое благополучие стало предметом исследования во второй половине XX века, именно в это время ученые-представители различных областей знаний начинают уделять внимание проблеме здоровья человека и определению критериев, присущих здоровой личности.

Долгое время в рамках медицинского подхода к проблемам психологического здоровья и благополучия взгляды исследователей концентрировались на аномальном развитии личности. Изучение отклонений в развитии, психических болезней, стрессов, то есть неблагоприятных факторов, отходит на второй план в связи с развитием идей гуманистической психологии и зарождением нового направления – позитивной психологии.

В конце XX века происходят существенные изменения в науке и практике, когда М. Селигман, будучи президентом АПА (APA), обратился к научному сообществу с предложением «сосредоточить исследовательские возможности на содействие формированию здоровых и счастливых людей, ориентированных на активную трудовую деятельность» [88;178]. В его послании было также зафиксировано, что «переориентация психологических исследований на изучение и развитие сильных сторон человека, в противоположность традиционному подходу, сосредоточенном на лечении болезней и устранении разного рода патологий, то есть на коррекции слабых сторон личности, позволила сформироваться новому направлению, обозначенного термином «позитивная психология»» [13].

Философскими истоками изучения позитивного функционирования личности являются взгляды античных мыслителей, прежде всего, Демокрита, Аристотеля, Платона, Эпикура, Сенеки, Зенона на природу счастья и благополучия [10]. Именно они заложили основания трех подходов, в рамках которых развиваются современные исследования позитивного функционирования личности: 1) «гедонистический (от греч. hedone -«наслаждение»)» ; 2) «эвдемонистический (от греч. eudaimonia - «счастье, блаженство»)» ; 3) деонтологический (от греч. deon- «должное») [2;24].

Представители гедонистических теорий отождествляют счастье преобладанием приятных переживаний над неприятными, эвдемонисты считают, что благоденствие (eudaimonia) заключается в добродетельной жизни, в широком смысле – в реализации человеческих возможностей, а деонтологические теории признают счастье производным от добродетели и источник счастья заключается внутри самого человека [42].

Многообразие понимания счастья в философских учениях находит свое отражение в развитии психологических направлений исследования благополучия человека. На сегодняшний день в зарубежных и отечественных психологических исследованиях представлены два сложившихся подхода к пониманию психологического благополучия: гедонистический и эвдемонистический (Р. Райан и Э. Диси) [174].

В контексте гедонистического подхода психологическое благополучие определяется через группы явлений, «отражающие достижение удовольствия, радости» и других положительных эмоций, «удовлетворение от исполнения желаний и осуществления значимых целей», а также «через избегание боли или неудовольствия». В качестве наиболее общего индикатора благополучия психологи-сторонники гедонистического подхода (Н. Бредберн, Е. Динер, Д. Канеман, М. Фордис и др.) признают оценку субъективного благополучия или переживания счастья человеком. Сторонники гедонизма опираются на «предположение об исключительной податливости человеческой природы», вследствие чего достижение психологического благополучия, согласно данному

подходу, напрямую взаимосвязано с успешной социальной адаптацией – приспособлением к конкретным жизненным условиям и обстоятельствам, мерой соответствия запросам социального окружения. Под описание счастливого человека подходит тот, кто соответствует «принятым в современном обществе эталонам благополучия», иными словами, успешный, имеющий круг деловых и личностных социальных контактов, имеющий возможность не ограничивать себя в приобретении и потреблении, а также возможность не сравнивать себя с другими людьми, а с собственными идеалами, устремлениями, своим прошлым [174].

М. Селигман и соавторы показывают, что «гедонистические занятия (отдых, веселье, развлечения) имеют большой положительный эффект на состояние человека: такие люди даже могут быть более счастливы в этот момент, чем те, кто стремится к самореализации и высшим ценностям». Тем не менее указывая на то, что «именно эвдемонистический образ жизни» в перспективе ведет к «истинному психологическому благополучию: те, кто стремится развивать свои способности, учиться и идти вперед, больше удовлетворены жизнью» [88].

Эвдемонистический подход в представлении о благополучии разрабатывается преимущественно в русле «гуманистической психологии» (представителями которой являются Дж. Бюдженталь, Э. Фромм, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Райан и Е. Деси, М. Селегман, М. Чиксентмихай, М. Яхода, К. Рифф, В. Франкл и др.). Отсюда и интерпретация благополучия как «полнота самореализации человека в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах, как сочетание между соответствием запросам социального окружения и развитием собственной индивидуальности» [60;92].

По мнению исследователей, названные подходы не лишены недостатков [92]. Главная слабая сторона гедонистического подхода состоит в «его теоретической неразработанности», а, в случае эвдемонистического подхода – «трудности эмпирической оценки психологического благополучия». Однако, результаты многочисленных эмпирических исследований подтверждают тезис о том, что реальное благополучие индивида включает в себя оба этих компонента

(гедонического переживания удовольствия и эвдемонической осмысленности жизни) (К. К. Berridge, V. Huta, R. M. Ryan, L. A. King, C. K. Napa, I. McGregor, B.R. Little и др.) [13].

К концу прошлого столетия существенный вклад в становление предметного поля исследования благополучия внесли идеи ряда ученых, разработавшие основания для позитивного подхода к изучению функционирования личности, таких как А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, К.Г. Юнг, Э. Эриксон, М. Яхода, М. Чиксентмихайи и др. [102;103;135;151].

Сегодня в западной психологической науке присутствуют несколько терминов, которые в той или иной степени, отражают состояние личности как благополучное. Среди них понятия «субъективное благополучие» – Subjective Well-Being, SWB (Е. Динер, И. Бонивелл), «удовлетворенность жизнью» – Life Satisfaction, «психологическое благополучие» – Psychological Well-Being, PWB (Н. Бредберн, К. Рифф, Р. Райан, Е. Деси, С. Кейс и С. Лопез, М. Яхода), «счастье» (happiness), «эмоциональное здоровье» (emotional health), «качество жизни» (quality of life), «процветание» (flourishing) и «витальность» (vitality) [167].

В научной литературе наибольшее распространение получили понятия «счастье», «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие». Они являются наиболее емкими и включают ряд параметров, которые определяют состояние человека как «психологически здоровое» и «полноценное». Важно подчеркнуть, что на настоящем этапе разработки проблемы благополучия отсутствует строгое разграничение этих терминов [66]. Рассмотрим подробнее каждое из них.

В развитии идей о благополучии личности немаловажную роль играют психологические исследования счастья (М. Аргайл, М. Селигман, И. Бонивелл, А.Л. Кроник). М. Аргайл понимал счастье, как «состояние переживания удовлетворенности жизнью в целом, общую оценку человеком своего прошлого и настоящего, а также частоту и интенсивность положительность эмоций». Счастье, так же как душевное и физическое здоровье, пишет он, увеличивается при наличии определенных социальных связей индивида; с их потерей и под

влиянием других стрессовых ситуаций наступает состояние депрессии [1]. Анализируя проблемы счастья, оптимизма и удовлетворенности жизнью И.А. Джидарьян определяет счастье как интегральную характеристику субъекта целостной жизни и говорит о двумодальном строении счастья (что согласуется с идеями Н.М. Бредберна о благополучии) [31].

Под субъективным благополучием понимается такое состояние удовлетворения, которое определяется человеком на основании достижения жизненно важных благ, при этом, не всегда совпадающее с объективными условиями. Субъективное благополучие в большей степени связано с эмоциональной реакцией человека, суждениями об удовлетворенности и качестве жизни.

Психологическое благополучие относится к личности в целом и подразумевает наличие определенных личностных образований, которые позволяют сформировать позитивное самовосприятие и отношение к миру и, что немаловажно, продуктивнее решать жизненные задачи.

Поскольку переживание благополучия в значительной мере обусловлено особенностями отношений личности к себе, окружающему миру в целом и его отдельным сторонам, то есть является в своей основе субъективным, представляется наиболее целесообразным употребление термина «психологическое благополучие» для оценки состояния благополучия в контексте исследования не только внутренних, но и внешних условий его формирования.

При описании феномена «психологического благополучия» Н. М. Бредберн предложил подвергнуть анализу и более детально исследовать некоторые важные дихотомии: «состояние счастья или несчастья, субъективного ощущения удовлетворенности или не удовлетворенности жизнью». Именно он в конце 60-х годов прошлого столетия ввел понятие «психологическое благополучие», дифференцируя его от ряда смежных терминов, в частности, наиболее распространенного понятия «психическое здоровье». Он понимал под ним «субъективное ощущение счастья и общую удовлетворенность жизнью» (Н. М. Бредберн, 1969). Часто авторы, анализирующие его работы подчеркивают, что

«он не включает в «психологическое благополучие» ряд таких составляющих как, например, самоактуализация, самооценка, автономия, но в то же время, отмечает возможные взаимные пересечения этих понятий». Н. Бредберн и его коллеги исследовали детерминанты «существующие между уровнем психологического благополучия и различными социальными факторами». В результате анализа структуры психологического благополучия Н.М. Бредберн пришел к выводу о том, что «позитивный аффект не влияет на переживание человеком негативных эмоций», кроме того, позитивный и негативный аффекты не просто противоположны, а независимы друг от друга. Разность «между позитивным и негативным аффектами является показателем психологического благополучия» и отражает «общее ощущение удовлетворенностью или не удовлетворенностью жизнью» [130].

Дальнейшее развитие идей и подходов к «определению психологического благополучия» стало возможным благодаря исследовательской работе Э. Динера. Автор вводит понятие субъективного благополучия и определяет три относительно независимых компонента: удовлетворенность жизнью, позитивные и негативные эмоции. Удовлетворенность жизнью в данном случае рассматривается как интегральная когнитивная оценка благополучия [139].

Э. Динер отмечает, что для описания феномена психологического благополучия необходимо вводить дополнительные переменные для анализа, помимо субъективного, которое является лишь одним из его компонентов, при этом, предложенное им определение, по сути схоже с тем, что представлено в концепции Н. Бредберна [135].

В середине 80-х годов Э. Динер обращает внимание, что сложившаяся к тому времени теория субъективного благополучия рассматривает вопросы, связанные с тем, как и почему люди оценивают свою жизнь, исходя из собственных представлений о счастье. Он подчеркивает, что при оценке субъективного благополучия недопустимо применять только внешние критерии, поскольку исследование психологического благополучия должно учитывать не только уровень, но и внутреннюю индивидуальную систему координат, с которой

человек соотносит собственное психологическое благополучие [139]. Позднее Э. Динер ставит вопрос о детерминантах и следствиях субъективного благополучия.

Результаты обзора зарубежных публикаций позволяют отметить, что многие авторы часто трактуют субъективное благополучие как синоним счастья (E. L. Deci, M. Seligman, M. Csikszentmihalyi, P. Dolan, S. Oishi, E. Diener, R. McLellan и т. д.) [13;102; 103;137].

В настоящее время в зарубежной психологии наиболее известной среди исследователей является многокомпонентная модель психологического благополучия К. Рифф, основанием которой послужили теоретические концепции, сфокусированные на исследованиях позитивного функционирования личности. Благополучие описывается ею как базовый субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины человеческих потенциальных возможностей. Согласно концепции К. Рифф, исходных положений которой мы будем придерживаться в настоящей работе, определение психологического благополучия важно формулировать через «наличие совокупности специфических, устойчивых психологических черт, позволяющих человеку функционировать значимо более успешно, чем при их отсутствии» [175;176].

В качестве основополагающих элементов К. Рифф выделила шесть компонентов психологического благополучия: « позитивные отношения с другими (забота о благополучии других, чувство удовлетворения от теплых и доверительных отношений с другими); автономия (независимость, внутренний контроль); управление средой (способность человека эффективно использовать внешние ресурсы); целенаправленность жизни (высокоразвитая способность к рефлексии, осмысленность); личностный рост (эффективное использование личностных черт, развитие талантов);самопринятие (признание себя, позитивное отношения к своим личностным чертам)» [176].

В отличие от предшествующих исследований, основной акцент концепции сделан на описании личностных предпосылок переживания благополучия. Важно отметить, что перечисленные компоненты психологического благополучия

определяют позитивное функционирование личности, однако не учитывают аффективного компонента – эмоциональной составляющей переживания благополучия.

Последующее развитие идей К. Рифф находит отражение в интересных подходах к личностному благополучию. Так, в частности, в литературе по проблематике часто цитируют исследования Р. Райана и Э. Диси, которые последовательно аргументируют тезис о «связи личностного благополучия с тремя базовыми психологическими потребностями»: «потребностью в автономии (поддержка и отсутствие контроля со стороны других людей), компетентности (склонность к овладению своим окружением и к эффективной деятельности в нем) и связи с другими», то есть с окружением [136], а в мотивационно-волевой регуляции постулируется приоритет внутренней мотивации и интегрированной внешней регуляции [137].

В отечественной психологической науке изучение психологического благополучия личности приходится на конец XX века (в середине 90-х гг) [3].

Изучением феномена благополучия человека в отечественной психологии занимались или продолжают заниматься Р.М. Шамионов, А.В. Воронина, В.А. Петровский, И.А. Джидарьян, О. А. Идобаева, Л.В. Куликов, Д.А. Леонтьев, С.А. Шапиро, Т.Д. Шевеленкова, О.С. Ширяева, П.П. Фесенко и др. Отличительной особенностью развития отечественных исследований в области психологического благополучия является использование специфического понятийного аппарата.

Изучая публикации по проблематике, можно заметить, что предметная область психологического благополучия в отечественной науке включает в себя совокупность близких, но не тождественных понятий: «психическое/ психологическое здоровье», «личностное здоровье», «внутренняя картина здоровья / болезни», «субъективное благополучие», «эмоционально-личностное благополучие» «удовлетворенность жизнью», «качество жизни». Одно из объяснений такого явления может заключаться в острой необходимости исследований в рамках психологии здоровья.

В работе Е.Ю. Григоренко отмечается значимость ощущения благополучия для психического здоровья личности, а также подчеркивается, что это ощущение выступает в качестве базового компонента здоровья человека. Более того, в данном случае психологическое благополучие употребляется в качестве аналога «душевного комфорта», и определяется как «слаженность психических процессов и функций, ощущение целостности, внутреннего равновесия» [27, с.98]. Достижение этого равновесного состояния становится возможным благодаря присутствию в жизни человека факторов и «детерминантов устойчивости психологического благополучия», среди которых выделяют: «гармонию личности, наличие ясных целей, успешность реализации планов деятельности и поведения, наличие ресурсов и условий для достижения целей» [27;50].

В настоящее время значительное число отечественных работ посвящено исследованию субъективного благополучия [42]. Изучение этой категории посвящены различные по своей методологии работы Т.В. Бескова, М.В. Григорьева, Н.В. Ключева, Л.В. Куликова, Д.А. Леонтьева, С.К. Летягина, Г.Л. Пучкова, Н.В. Усова, Р.М. Шамионова, С.В. Яремчук и др.[28;29;78;106].

Субъективное благополучие можно описать через состояние внутреннего баланса, которое зависит от «оценки личностью различных аспектов своей жизнедеятельности через призму удовлетворенности или неудовлетворенности», что довольно подробно описано в трудах Н.А. Батурина, М.В. Григорьевой, Л.В. Куликова, Д.А. Леонтьева, Р.М. Шамионова и др. [8; 23; 28; 58; 108].

Вопрос о соотношении понятий субъективного и психологического благополучия остается дискуссионным, несмотря на стремление исследователей установить порядок и ясность в понимании терминологии. В зарубежных работах оба направления взаимосвязаны концептуально, но не эмпирически [153]. Приведем наиболее распространенные в отечественной психологии взгляды на решение проблемы.

Психологическое благополучие в ряде работ рассматривается как часть субъективного (Н.К. Бахарева, Л.В. Куликов, М.В. Соколова, Р.М. Шамионов и другие). Применение термина «субъективное благополучие», в понимании Р. М.

Шамионова, позволяет передавать тонкости «собственного отношения человека к своей личности, жизни и процессам, имеющее важное значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде, и характеризуется ощущением удовлетворенности» [105;107].

По утверждению М.В. Соколовой понятие «субъективное благополучие» более точно описывает явление, поскольку оно обозначает «интегральное социально-психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе» и «характеризуется субъективностью, позитивностью и глобальностью измерения» [94, с. 2].

Существуют также подходы к субъективному благополучию, согласно которым его следует определять через синтез между «удовлетворенностью жизнью и ощущением счастья» (Г. А. Монусова); «личностные усилия и активную позицию» (А. А. Лебедева); динамичную и обширную сеть положительных социальных связей личности (С. А. Дружилов) [54].

Сравнивая понятия «психологическое благополучие», «удовлетворенность жизнью» и «счастье» Е.В. Бородкина приходит к выводу, что использование понятия «субъективное благополучие» для описания феномена является наиболее перспективным. Она определяет его как «отраженность воздействия внешних факторов на переживание благополучия через субъективное восприятие, субъективную интерпретацию и субъективную оценку, опосредованные особенностями личности». А к основополагающим факторам субъективного благополучия относит «осмысленность жизни и жизнестойкость человека» [15].

Для современного этапа изучения благополучия характерна тенденция к углубленному анализу факторов благополучия [14], поэтому зачастую в вопросе соотношения понятий можно наблюдать суждения о ряде отличий психологического благополучия от субъективного. Психологическое благополучие в большей степени связано с характеристиками поведения, чем с чувствами и аффектами, оно не направлено на достижение целей, а является процессуальной характеристикой [35].

В работах Е.Е. Бочаровой, Е.Н. Паниной, предпринимаются попытки синтеза данных понятий, где «субъективное и психологическое благополучие выступают как синонимы» [16;72]. Однако Е.Е. Бочарова также использует термин субъективное благополучие, эмпирически подтвердив выдвинутое предположение о том, что это «сложное социально-психологическое образование, которое включает в себя эмоциональные, когнитивные и конативные компоненты, формируется в процессе социально-психологической деятельности в системе реальных отношений личности к объектам окружающей действительности и складывается на основе социально-психологических установок, ценностей, стратегий поведения» [16].

Для исследования психологического функционирования человека Н.А. Батулин с коллегами считают целесообразным использовать обобщенный термин «личностное благополучие» [8]. Что позволяет описывать благополучие через «особое сочетание свойств темперамента, личности и позитивных черт характера, обеспечивающих человеку условия для того, чтобы совершать позитивные поступки, иметь благополучные межличностные отношения, глобальное позитивное отношение к себе и миру», что позволяет человеку чувствовать, оценивать и осознавать себя благополучным. В структуре личностного благополучия выделяется уровень психологических факторов, где благодаря синергии темперамента, базовых структур личности и позитивных черт характера, обеспечивается и психологическое благополучие.

П.П. Фесенко, разделяя взгляды К. Рифф «об основных аспектах позитивного функционирования личности», рассматривает психологическое благополучие как «интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, а также степени реализованности этой направленности» [96]. Признавая сложность оценки человеком «переживания удовлетворенности собственной жизнью», П. П. Фесенко и др. выделили уровни психологического благополучия: «актуальное психологическое благополучие» и «идеальное психологическое благополучие», в

котором образ «идеального» становится «глобальным инструментом оценки человеком своего бытия».

При таком подходе психологическое благополучие понимается как «субъективное явление, переживание которого напрямую зависит от системы внутренних оценок самого носителя данного переживания», что позволяет говорить о сходстве с трактованием «субъективного благополучия» в представлениях уже описанной выше концепции Эда Динера. По сути П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленкова комбинируют идеи нескольких подходов, считая важным подчеркнуть значимость «субъективной оценки человеком себя и собственной жизни», в то же время, ориентируясь на предложенную теорию К. Рифф. При этом, являясь авторами адаптации диагностического инструмента, исследователи вводят дополнительные шкалы для самооценки (например, баланс аффекта, осмысленность в жизни) в соответствии со своей концепцией [109].

В исследовании О. А. Идобаевой, психологическое благополучие личности рассматривается как функционально-динамическое образование, ведущим индикатором которого можно считать эмоциональное благополучие личности (низкий уровень тревожности, депрессивности). Автор указывает на то, что в отечественной и зарубежной литературе «практически отсутствуют работы, посвященные выработке обобщенной психолого-педагогической модели формирования психологического благополучия, содержащей обобщенное описание психологических условий, способствующих или препятствующих формированию психологического благополучия, а также возрастную-специфическую конкретизацию этих условий» [39].

О.Е. Елисеева, изучая взаимосвязь субъективного благополучия и психологической безопасности учащихся и педагогов в школе, отмечает, что содержательно психологическое благополучие связано с эмоциональным равновесием, а также положительными эмоциями. Оно «затрагивает отношение человека к себе, включает чувство собственного достоинства, чувство непрекращающегося развития и самореализации, и может определяться через доверительные отношения с другими людьми». В связи с чем один из показателей

благополучия личности она называет эффективность межличностного взаимодействия [33].

В рамках психофизиологического подхода А.В. Воронина, разрабатывая «структурно-уровневый» способ анализа проблемы, отмечает, что «психологическое благополучие» есть не что иное как «системное качество человека, обретаемое им в процессе жизнедеятельности на основе психофизиологической сохранности функций, проявляется в переживании содержательной наполненности и ценности жизни в целом как средства достижения внутренних, социально ориентированных целей и является условием реализации его потенциальных возможностей и способностей» [23].

Л.В. Куликов определяет психологическое благополучие в качестве «особого интегративного переживания человека, обеспечивающего слаженность психических процессов, ощущение целостности и внутреннего равновесия». Содержательно феномен «субъективного благополучия» возможно охарактеризовать с помощью 2-х «доминирующих структурных компонентов»: «когнитивный (рефлексивный) – представления об отдельных сторонах своего бытия, и эмоциональный – доминирующий эмоциональный тон отношений к этим сторонам» [50]. Расширяя представления о структуре благополучия, Л.Г. Пучкова к уже имеющимся структурам добавляет «мотивационно-поведенческий компонент», который включает «контроль над обстоятельствами и наличие цели в жизни» [78].

О.С. Ширяева, интегрируя «объективистский» (М. Аргайл, Э. Динер и др.), «субъективистский» (Н. Брэдберн, Э. Деси, А. Маслоу, Э. Фромм и др.) аспекты психологического благополучия, предлагает «в качестве составляющих психологического благополучия рассматривать следующие пять компонентов: аффективный, метапотребностный, мировоззренческий, интрарефлексивный, интеррефлексивный». В данной концепции благополучие представляет собой «совокупность личностных ресурсов, обеспечивающая субъективную и объективную успешность личности в системе «субъект-среда»» [110].

Таким образом, обобщая результаты исследований, проведенных в зарубежной и отечественной психологии, можно сделать вывод, что на сегодняшний день в связи с многообразием подходов к содержанию и структуре понятия психологическое благополучие, существует определенная сложность в выборе методологических оснований при построении собственного исследования. В рассмотренных подходах и концепциях прослеживается ключевая идея: феномен психологического благополучия является «интегральным образованием», которое может выступать, с одной стороны, как «условие» сохранения «здоровой психической деятельности», а с другой – как «индикатор» полноценного и позитивного «функционирования личности».

В контексте исследования, посвященного изучению психологического благополучия одаренных школьников в образовательной среде, наиболее адекватной представляется концепция К. Рифф, согласно которой психологическое благополучие представляет собой наличие специфических психологических черт, способствующих более успешному функционированию личности.

Важным элементом для анализа феномена психологического благополучия является «отношение, значимость и специфика представлений» об определенных, ценных в том числе для ближайшего окружения, факторах этого «успешного функционирования». Подчеркнем, что, по мнению К. Рифф, вопрос психологического благополучия является актуальным для человека на любом этапе его включения в образовательную среду, так как имеет непосредственное отношение к здоровью личности (ментальному и физическому), улучшению ее состояния, повышению качества жизни и безопасности [177].

В нашем исследовании делается акцент на взаимосвязи психологического благополучия одаренных учащихся с характеристиками образовательной среды, отражающих состояние системы организованных условий для развития личности (И.А. Баева, Е.Б. Лактионова, В.П. Лебедева, В.И. Панов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.), а также проявления и развития способностей, личностных потенциалов учащихся, что представляется особенно значимым для развития их

одаренности. Отметим, что образовательная среда играет существенную роль в системе отношений и переживаний учащихся, оказывает влияние на процесс формирования ценностей и установок, самоотношения и ряда других личностно-смысловых образований (психологических ресурсов), которые в значительной степени детерминируют благополучие учащихся.

## **1.2 Подходы к проблеме изучения психологического благополучия одаренных учащихся в образовательной среде**

Исследования психологического благополучия сосредотачиваются на факторах, которые развивают сильные стороны человека, способствуют формированию конструктивных способов совладания с различными проблемными ситуациями. Рассматривая феномен психологического благополучия как оснащенность определенными качествами, которые позволяют личности функционировать более успешно, можно предположить, что оно имеет важное значение для сохранения потенциала развивающейся одаренности.

Результаты исследований свидетельствуют о том, что психологическое благополучие «является характеристикой личности» и может быть выражено совершенно различным набором этих характеристик, поскольку оно во многом «зависит от уровня организации личности и ее взаимодействия с миром». Вместе с тем, при анализе предмета исследования, необходимо рассматривать не только «индивидуально-типологические особенности личности», но и другие важные факторы, поскольку «соответствующие возрасту психологические новообразования, ведущий тип деятельности, адаптационный ресурс и другие характеристики интегративно будут проявляться в психологическом благополучии или неблагополучии личности» [39]. Здесь также важно заметить, что одаренность, как системное качество личности, определяющее возможность достижения высоких результатов деятельности, сама по себе не влияет на психологическое благополучие, но может накладывать отпечаток на переживание благополучия.

При этом, роль внешних факторов в процессе развития способностей и одаренности признается наряду с внутренними детерминантами. Это подтверждается огромным количеством исследований, посвященных организации специализированной образовательной среды для одаренных. В.И. Панов особо подчеркивает, что развитие одаренности возникает во взаимодействии с образовательной средой [74].

Создание благоприятных условий для развития потенциала каждого из учащихся находится в фокусе внимания исследователей гуманистической направленности (Ю.Д. Бабаева, К. Роджерс, А. Маслоу и др.), признающих важность самореализации одаренной личности. Благоприятная образовательная среда для одаренного ребенка включает в себя не только развитие его интеллекта, мотивации, творческого потенциала, саморегуляции, но и оказывает влияние на цели, ценности, отношения к себе и к людям, на становление его личности.

По этому поводу Н.Б. Шумакова отмечает, что среда для одаренных должна отвечать особым познавательным потребностям и возможностям одаренных детей, их личностным особенностям, а также признавать ценности творчества ребенка значимыми взрослыми (учителя, родители). Именно поддержка и развитие высокой исследовательской (творческой) активности, рассматриваются ею в качестве более благоприятных условий не только для когнитивного, но и для личностного развития одаренных школьников [111].

При этом следует учитывать тот факт, что учащиеся с высокими незаурядными достижениями, явно одаренные могут составлять группу риска [79;119]. Как известно, становление одаренности может проходить по гармоничному или дисгармоничному типу развития. Во втором случае довольно часто у таких детей имеются проблемы в эмоциональном развитии (эмоциональная чувствительность, впечатлительность и др.). Типичные проблемы, с которыми может столкнуться одаренный ребенок в школе имеют, как правило, социально-психологическую основу (конфликтность, проблемы общения со сверстниками, социальная изоляция и др.) и во многом зависимы от факторов макросреды [34]. В литературе по проблемам образования можно встретить

описание ряда тактических ошибок педагогов, провоцирующих конфликтные ситуации, среди которых, игнорирование других участников педагогического процесса [65]. В свою очередь, трудности взаимоотношений с течением времени приобретают форму дезадаптивного поведения у учеников, которое вряд ли будет способствовать раскрытию потенциала одаренного ребенка.

Присущее высоко одаренным детям принятие ответственности за результаты своей деятельности нередко может иметь негативные последствия (необоснованное чувство вины, самобичевание, истерические проявления, депрессивные состояния и т.д.), тем самым представлять угрозу их благополучию и комфорту. Е.И. Щебланова отмечает, что особый интерес представляет восприятие одаренными учениками своих школьных проблем, поскольку именно самооценка проблем влияет на их благополучие и поведение в школе [115].

Как отмечает М. Нейхарт, автор крупномасштабного обзора по проблеме взаимосвязи психологического благополучия и одаренности, интерес к исследованию благополучия одаренных имеет давнюю историю (L. S. Hollingworth, D. J. Berndt, C. F. Kaiser, F. Van Aalst, H.J. Eysenck, J. Freeman, W. D.Parker, C. J. Mills, P. Ramaseshan, C. Reynolds, M. Bradley, R. Richards, R. Strang, L. Terman, R. Sternberg, G.H Watson), причем всплеск работ, направленных на изучение приспособляемости одаренных детей приходится на 80-е годы XX века (P.M. Janos, K.A. Marwood, N. M. Robinson, H. C. Fang, D. J. Berndt, C. F. Kaiser, S. P. Lajoie & B.M. Shore, J.A. Leroux, G. Stanley, R.A. Prentky, C. R. Reynolds & M. Bradley, R. Richards, E. Scholwinski, C. Tomlinson-Keasey & L.W. Warren) [168].

Вопрос, который пытаются решить исследователи, заключается в выяснении того, каким образом одаренность, как динамически развивающееся качество психики, влияет на формирование индикаторов психологического благополучия. Однако данные результатов исследований, посвященных проблематике психологического благополучия одаренных людей, зачастую носят противоречивый, иногда парадоксальный характер.

Обратим внимание, что для зарубежных исследований психологического благополучия одаренных учащихся характерно рассматривать в качестве

основного показателя способность адаптироваться к требованиям социокультурной среды. В результате многолетних дискуссий о социальной адаптации одаренных детей и их психологическом благополучии сложились две противоположных тенденции, причем все они подтверждаются эмпирически.

Первая группа исследований доказывала гипотезу, согласно которой «одаренные дети в большинстве случаев лучше приспособлены и защищены от негативных воздействий, чем их сверстники». Так, К. Хеллер, автор мюнхенской теории одаренности, отмечает, что «одаренные учащиеся наряду с более высокими способностями характеризуются устойчивостью к стрессу» [148].

Представители данного подхода (Т. Cross, J. Cassady, F. Dixon, С. Adams, V. Lopez, M. Sotillo, A. Ziegler, M. Finsterwald, R. Grassinger, M. Dwairy и др.) полагают, что одаренные люди способны лучше понимать себя и других благодаря своим познавательным способностям и, следовательно, лучше справляются со стрессом, конфликтами и диссинхронией развития, чем их сверстники. У. Паркер, например, обратил внимание на то, что одаренные дети «лучше приспособлены к жизни, чем их сверстники с более низким уровнем интеллекта», и объяснил это присущими таким одаренным «умственной гибкостью, эмоциональной устойчивостью, способностью мыслить позитивно» [168]. Согласно подобному позитивному подходу, одаренным подросткам присущ более высокий уровень психологического благополучия, чем для их сверстников.

Вторая группа исследований констатирует, что для одаренных подростков, напротив, характерна уязвимость (Lombroso С., Mueller С.; Brounstein P., Holahan W., Dreyden J; Moore K.A., Mellor D.J., Martin L. T., Burns R. M., Schonlau M.). Долгое время считалось, что одаренность сопряжена с такими явлениями как депрессия, тревога, суицидальные мысли, девиантное поведение и разного рода психическими отклонениями [168;162]. А связь этих явлений с психологическим благополучием и удовлетворенность жизнью, как правило, отрицательна [141].

Одаренным детям, несмотря на их потенциальные способности, не всегда удается справляться с задачами, не требующих мобилизации их интеллектуального или творческого потенциала. Одаренность не гарантирует

успешную адаптацию в группе сверстников и удовлетворение познавательных потребностей в рамках школьного обучения. В исследованиях, посвященных изучению личностных особенностей и проблем развития одаренных детей (Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясов, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Панов, В. Д. Ушаков, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич и др.), подчеркивается наличие серьезных проблем индивидуально-личностного характера (высокая впечатлительность, эмоциональная чувствительность, повышенная требовательность к себе и др.), которые требуют особого внимания и соответствующей помощи со стороны взрослых. Неравномерность (диссинхрония) развития одаренности также может стать существенным риском снижения уровня психологического благополучия учащихся.

К тому же «ярлык» или «маркировка» учащегося как одаренного в некоторых случаях оказывает серьезное влияние как на самоотношение учащегося, так и на его отношения с окружающими. Несмотря на то, что одаренность часто ассоциируется с успешностью, факт признания ребенка одаренным может активизировать скрытые риски. «Ярлык одаренности» может стать серьезным испытанием для ребенка, провоцируя «специфические эмоциональные вызовы» [159]. Отмечается, в частности, что от детей, «маркированных в качестве одаренных» ожидаются не только различного рода достижения, но «аномалии, дефекты» в поведении. Что зачастую основано на «представлениях и стереотипах» (в терминологии В.С. Юркевич – «вредных стереотипах») о том, что такие дети «должны либо испытывать проблемы в выстраивании социальных отношений, либо быть лидерами» [117;142]. Опираясь на анализ опыта работы учителей с одаренными детьми и результатов эмпирических исследований, можно также заметить, что завышенные социальные ожидания и пристальное внимание к академическим успехам в совокупности с социальным давлением нередко становятся причиной возникновения эмоциональных трудностей у одаренных учащихся (снижение самооценки, повышение уровня тревожности, страх несоответствия ожиданиям и т.д.).

Результаты отечественных и некоторых зарубежных исследований выявили тенденцию к более низким значениям показателей психологического благополучия у одаренных подростков (Е.Ю. Ведикова, Е.А. Калягина, Л.И. Акованцева, М. Fouladchang и др.). На выборке детей старшего школьного возраста было выявлено, что интегральный показатель психологического благополучия имеет средний уровень выраженности, но с «характерной направленностью к низким значениям». Распределение по уровням позволило эмпирически установить, что буквально «у 20 % школьников был выявлен низкий уровень выраженности общего благополучия», но гораздо интереснее, что «с высоким уровнем психологического благополучия не было выявлено ни одного школьника». Для интерпретации и дальнейшего анализа стоит отметить, что ряд авторов подчеркивает, что для одаренных подростков характерен «узкий круг доверительных отношений с окружающими»: нередко «они изолированы и фрустрированы, испытывают сложности в организации повседневной деятельности» [18].

В частности, яркими примерами факторов риска развития дисгармоничной одаренности являются исследования Дж. Фримен [142], в которых показано, что наличие «гиперсенситивности и перфекционизма», характерное для одаренности, даже «у небольшой части одаренных детей могут стать причиной значительных проблем» и «привести к конфликтам, тревожности и нежелательному поведению». В отношении перфекционизма некоторые отечественные исследователи также поддерживают его потенциальную «опасность», рассматривая его «в качестве источника возникающих проблем (Е.Ф. Новгородова и др.)» [67]. Л.А. Даринская с коллегами отмечали «в качестве типичной проблемы одаренных подростков повышенную «уязвимость и чувствительность» или «аффект неадекватности» [77].

В отдельных случаях подростки с высоким уровнем развития способностей невольно становятся в позицию отверженных. В своих работах Л. Холлингуорт указывает на связь между высоким интеллектом одаренных детей (близкие к 170 баллам) и подверженностью к рискам в школе, в частности, к изоляции от

сверстников [150]. Стоит упомянуть, что Л. Холлингуорт принадлежит идея концепции «оптимального интеллекта», согласно которой в определенном диапазоне интеллект является оптимальным для личного счастья ребенка и его адаптации к обществу.

Даже в специально организованной среде (школа или гимназия для одаренных) групповые ценности могут различаться, и возможна ситуация, когда подростки нацелены в основном на общение, а не на учебно-познавательную деятельность. В результате интеллектуально развитые подростки могут чувствовать себя «белыми воронами», что может, в свою очередь, спровоцировать конформное поведение, скрывание своих способностей, фальсификацию собственного «я» [77].

Помимо двух прямо противоположных подходов к психологическому благополучию одаренных детей в ряде зарубежных исследований обнаружено, что уровень психологического благополучия одаренных подростков не отличается от их сверстников (S. Bergold; L. Wirthwein; D.H. Rost; R. Steinmayr и др.) [126;127].

Другие исследования демонстрируют вариативность показателей психологического благополучия интеллектуально одаренных учащихся (D. Cornell и др.). И.Н Гроссберг и Д. Корнелл предположили, что одаренные дети испытывают проблемы адаптации по тем же причинам (семейные, индивидуальные), что и другие дети, а не в связи с уникальными характеристиками их одаренности [146]. Результаты более поздних исследований Д. Корнелла показали, что адаптация не связана с когнитивными способностями или достижениями, и подтверждают идею о том, что одаренных людей сложно однозначно распределить по уровню психологического благополучия. Что можно объяснить разнообразием по проявлениям асинхронности развития одаренности [173].

В литературе имеются данные о том, что психологическое благополучие опосредовано возрастом и полом одаренного подростка. Несколькими авторами показано последовательное снижение психологического благополучия от

среднего к старшему подростковому возрасту, однако согласно результатам метаанализа Т. Jones, для одаренных подростков подтвердить статистическую достоверность возрастного сдвига показателей психологического благополучия не удалось [152].

Изучались связи психологического благополучия одаренного ребенка с видом одаренности [152; 168], а также с типом образовательной среды, в условиях которой происходит обучение и развитие одаренного подростка [–]. Многочисленные исследования показывают, что одаренные дети нуждаются в особой среде, где необходимо специально учить их навыкам, которые способствуют устойчивости, а также положительному и активному подходу к повседневной жизни, гибкости, настойчивости, дивергентному мышлению [172].

М. Нейхарт отмечает, что «сложившееся противоречие в эмпирических данных и подходах к психологическому благополучию одаренных», позволяет выдвинуть гипотезу «о его зависимости от разнообразных индивидуальных факторов, в частности, личностных характеристик». В качестве таких характеристик, «способствующих эффективной адаптации одаренных», исследователи выделяют: «позитивную я-концепцию (или интеллектуальную я-концепцию), самоотношение, низкую тревожность, хорошую социальную компетентность и др.» [113;168].

Существенную роль в успешности учебной и других видов деятельности занимают не только личностные особенности, но и само ближайшее окружение (семейная, образовательная среда, дружеские взаимоотношения). В научных исследованиях имеется описание, в частности, ресурсной домашней среды для развития аутентичности и психологического благополучия подростков [32]. Однако даже при внешне благоприятных условиях, у значительной части одаренных детей может отмечаться снижение уровня интеллекта и креативности, а также возникнуть несоответствие между высоким уровнем их умственного развития и относительно низкой успеваемостью, что часто бывает взаимосвязано с личностным неблагополучием. Эмпирические исследования демонстрируют, что в подростковом возрасте одним из важнейших предикторов психологического

благополучия является реализации внутреннего потенциала воплощение собственной внутренней активности в предметном мире [138].

Таким образом, среди многообразия противоречивых позиций к изучению психологического благополучия одаренных учащихся, можно выявить тенденцию к тому, что различные аспекты благополучия одаренных детей и подростков зачастую не имеют значимых отличий по сравнению с их сверстниками. Однако следует учитывать наличие у части одаренных подростков внутренних предпосылок – рисков, угрожающих гармоничному развитию их психологического благополучия и собственно одаренности. Неблагоприятные внешние условия, в частности, интересующая нас образовательная среда, очевидно могут активизировать эти риски и «усилить потенциально негативное влияние» не только на общее состояние одаренных, но и на «отдельные параметры их психологического благополучия».

Обобщая значительный пласт описанных выше данных, можно предложить схему, не претендующую на полноту, однако отражающую общее представление о психологическом благополучии одаренных учащихся подросткового возраста (рис.1). В качестве примечания отметим, что важнейшие компоненты на схеме выделены жирным шрифтом.



Рис. 1 Модель психологического благополучия одаренных учащихся

На рисунке 1 представлена модель психологического благополучия одаренных учащихся, где в качестве центральных элементов выступают: фактор одаренности, компоненты позитивного функционирования личности (компоненты психологического благополучия), фактор образовательной среды и психологические ресурсы личности.

Снова подчеркнем, что в качестве важнейшего фактора формирования психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста в данном исследовании рассматривается образовательная среда, отвечающая критериям психологической безопасности (референтности, удовлетворенности значимыми характеристиками, защищенности от психологического насилия).

### **1.3 Образовательная среда как условие психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста**

В современных исследованиях среда рассматривается как внешний фактор, реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека. В первом приближении среда определяется как окружение человека, состоящее из совокупности прямо или опосредованно воздействующих на него абиотических или природных, материальных и социальных факторов (Г. М. Андреева, Р. Баркер, Л. П. Буюева, У. Бронфенбреннер, Л. С. Выготский, С. Д. Дерябо, Е.А. Климов, Г. А. Ковалев, Г. Крайг, К. Левин, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, В. Я. Нечаев, М. Черноушек, В. А. Ясвин и др.).

Исследования, посвященные анализу понятия «среда» и «механизмов ее влияния на процесс развития ребенка», невероятно усилились и приняли поразительную масштабность к 20-м годам прошлого столетия, что в литературе имеет специальное обозначение как «эпоха «педагогике среды», средоведения и педологии, в которых придавалось большое значение изучению «социально-исторической классовой среды» [121].

Системное изучение взаимодействия человека и окружающей среды в рамках психологического подхода сформировалось в 60-е годы XX века, когда происходит расцвет прикладных исследований экологического направления.

Средовой фактор стал предметом многочисленных эмпирических исследований, связанных с изучением влияния на человека условий, в которых он осуществляет свою деятельность (рабочая среда, образовательная среда, рекреационная среда и т.д.).

В трудах отечественных классиков психологической науки приведено достаточно неоспоримых аргументов о взаимообусловленности социальной среды и психического развития личности. Истоки экологического направления исследований в психологии заложены Л.С. Выготским, который считал, что среда является важнейшим фактором, определяющим поведение человека: «переживание какой-нибудь ситуации, переживание какой-либо части среды определяет то, какое будет иметь влияние эта ситуация или эта среда на ребенка» [25]. Среда понималась им как изменчивая, «динамическая культурно-историческая реальность, интегрирующая в себе весь предшествующий опыт развития человечества и состоящая из предметов, имеющих для человека определенное значение» [ 25;29].

Учет средовых факторов является ключевым в процессе развития ребенка, следовательно, для изучения психологического благополучия одаренных учащихся, необходимо проанализировать условия, в которых осуществляется процесс их обучения.

В некоторых исследованиях отмечается важность проследить процесс дифференциации понятий, отражающие условия существования человека и «если среда – это природное и социальное окружение человека, обладающее комплексом влияний и условий, то образовательная среда – «комплекс специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия с которыми происходит развитие и становление личности» [52].

В наиболее известной зарубежной модели биоэкологических систем У. Бронфенбреннера озвучена идея о том, что среда развивающегося ребенка состоит из многочисленных условий, взаимодействующих между собой и изменяющихся с течением времени [17]. К вступлению в подростковый возраст она в значительной мере перемещается из дома на улицу, школу и все

расширяющийся мир остальных влияний, заполненный меняющимися друзьями и знакомыми. В школе у подростков появляются возможности для реализации себя и формирования своей состоятельности в интеллектуальной, социальной или коммуникативной, физической и других сферах, поэтому роль «образовательной среды для позитивного развития личности становится определяющей» [52].

Как отмечает В. А. Ясвин, активный «интерес отечественных психологов к исследованиям среды развития ребенка, за которой постепенно закрепляется понятие «образовательная среда», начинается работами Г. А. Ковалева и Ю. Г. Абрамовой». Именно Г. А. Ковалеву принадлежит идея использовать для анализа образовательной среды «трехкомпонентную структуру»: «физическое окружение», «человеческие факторы» и «программа обучения» [46], которая, «несомненно, стала основой для структурно-содержательного анализа среды» (по утверждению В.А. Ясвина) в огромном количестве дальнейших исследований.

Нельзя не отметить, что понятие «образовательная среда» далеко не сразу стало доминирующим звеном в терминологическом аппарате педагогической психологии и психологии образования. С ней тесно связано довольно значительное количество «смежных терминов»: «педагогическая», «школьная», «учебная или обучающая», «цифровая», «гуманитарная образовательная среда», «информационно-образовательная среда», «образовательное пространство» и др. При этом, важно подчеркнуть, что более широкий круг исследований посвящен изучению образовательной среды школы (Ю.Г. Абрамова, А.А. Афанасьев, Б.Н. Боденко, Л.А. Боденко, В.Г. Бочарова, О.В. Гукаленко, В.М. Кирюхин, Г.А. Ковалев, И.В. Крупина, Т.С. Кузнецова, Н.А. Лабунская, Е.Б. Лактионова, Т.В. Менг, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Л.И. Туктаева, В.А. Ясвин и др.

Несмотря на стремительный подъем, заданный еще в начале XX века в разработке проблемного поля исследований, на сегодняшний день существует множество «подходов к определению понятия «образовательная среда» и концепций, отражающих ее структуру и содержание», поэтому однозначного толкования термина в психологической науке еще не сложилось.

В зарубежных исследованиях, посвященных проблемам образовательной среды (Р. Моос (R. Moos), Е. Шайн, С. McKown, Rh. S. Weinstein и др.), очень часто помимо понятия образовательная среда (educational environment) используются специфичные термины: дизайн обучения (training design), школьная атмосфера (school environment), культура школы (school culture), климат школы (school climate), психосоциальный климат (psychosocial climate), [165]. Несмотря на различия в терминологии, большинство авторов сходятся во мнении, что образовательная среда представляет собой множество факторов, «определяющих воспитание, обучение и развитие личности (А. Бандура, У. Бронфенбеннер, К. Левин, Д.Ж. Маркович, К. Роджерс, М. Черноушек, Р. Bell, P.V. Gump, D. Stokols, D. Ravich, L. Woods и др.)» [17;131].

История изучения «благоприятных школьных факторов», в зарубежной психологии имеет давнюю историю, начиная с 1908 года, однако ряд авторов приблизительно с 60-70-х годов активно разрабатывали средовую проблематику и благодаря исследованиям (К. А. Feldman, Walter (1971), R. Moos (1979), Arbringer и v.Saldern (1984), H.Fend (1971, 1974, 1976), H. J. Freiberg (1999)) определили, что при анализе образовательной среды важно обращаться к описанию взаимоотношений внутри школьной группы (то есть между учениками), между учителями и учениками, характеристик образовательного процесса и пространственно-предметного окружения. В качестве центральных факторов «психологического климата образовательной среды» исследователи выделяют: 1) «индивидуальные психологические особенности педагогов (пол, возраст, длительность образования, уровень заработной платы, опыт работы, вовлеченность, самооценка, преподавательские компетенции, особенности преподавания и т.п.); 2) индивидуальные особенности каждого учащегося и их группы (пол, возраст, социальная принадлежность, уровень социальной компетентности, уровень интеллекта, самооценка, размер и состав класса, и прочее), влияющие на типы поведения и установки учащихся; 3) особенности интеракции и отношений между педагогами и учащимися (дисциплина, доверие, стиль дискуссии и т.п.), между самими учащимися (уровень сплоченности,

конкуренции, дисциплины и пр.), между педагогами (степень коллегиальности, уважения, кооперации)» [12].

При анализе моделей образовательной среды зарубежных авторов можно столкнуться с тем, что превалирующее число исследований посвящены исследованиям «школьного климата» (psychological climate school), который действительно можно считать доминирующим понятием, поэтому большое внимание уделяется изучению «характеристик социальных отношений, отдельных субкультур (системы ценностей, представлений и содержательные ожидания в классах и школах)». Так, например, в концепции J. Coleman и его коллег, ключевой особенностью является созданная как учителями, так и самими учениками «поддерживающая атмосфера». Также в рамках модели важны еще два фактора: «учебные ожидания» и «размер учебной группы», что дает возможность рассмотреть некоторые «стандарты» для обучения, вовлеченность учащихся, социальную динамику.

Также среди огромного количества подходов и концепций обращает на себя особое внимание конструкт «социального климата», предложенный R.H. Moos. Это понятие отражает «не только субъективно переживаемую индивидом среду в определенных «настройках поведения» (поведенческих установках, например, в школе, классе, на уроках, в семье и т.д.) но и общую меру соответствия субъективных точек зрения участников этих «поведенческих ниш». Иными словами, автор выходит на «уровень измерения субъективно переживаемой общей реальности урока и школы», по сути, того самого «школьного климата» [165].

Отличительной особенностью большинства зарубежных моделей образовательной среды точнее, школьного климата, является их прикладной характер. Стоит особо отметить, что в практических исследованиях подчеркивается, что каждая конкретная школа характеризуется уникальным сочетанием показателей эффективности, среди которых выделяют качество воспитательно-образовательного процесса, эмоциональный климат, личностное, субъективное и эмоциональное благополучие.

В отечественном направлении изучения образовательной среды сложилась отличная от зарубежной традиция. Разработкой самого понятия и построения в основном теоретических моделей образовательной среды занимались такие исследователи как: С.Д. Дерябо, Э.Д. Днепров, Г.А. Ковалев, Е.А. Климов, Б. Краус, Д.Н. Кавтарадзе и др. При этом, в научных работах особое внимание уделялось прикладным проблемам «проектирования образовательной среды», что представлено исследованиями Г.Ю. Беляева, О.С. Газмана, В.Н. Дружинина, И.В. Дубровиной, М.В. Кларина, Е.Б. Лактионовой, Н.С. Лейтеса, И.Я. Лернера, В.И. Панова, В.В. Рубцова, И.Д. Фрумина, М.А. Холодной, Б.Д. Эльконина, И.С. Якиманской, В.А. Ясвина и многих других.

Согласно взглядам целого ряда авторов, среди которых Л. Н. Басова, С. Д. Дерябо, В. И. Панов, М. Раудсепп, В. И. Слободчиков, А. Г. Сухарев, С. В. Тарасов, В. А. Ясвина, образовательная среда представляет собой «систему естественных и специально организованных в образовательном учреждении социальных, культурных, педагогических, психологических и физических влияний и условий формирования личности, создающих возможности для ее развития и содержащиеся в социальном, психодидактическом и пространственно-предметном окружении школы» [68;74]. Отсюда следует вывод о том, что понятие образовательная среда – сложный, многогранный, системный феномен, предполагающий разнообразие типов и видов сред различного качества на локальном уровне.

Образовательная среда, по определению В.И. Слободчикова, В.А. Ясвина, и Е.И. Крайневой, представляет собой «функциональное и пространственное объединение субъектов образования, где происходит встреча образующего и образуемого, начинается совместное ее проектирование в качестве предмета и ресурса деятельности, где между субъектами образования выстраиваются определенные связи и отношения» [91;121].

Многие исследователи, в частности, И.В. Ермакова, Н.И. Поливанова, З.И. Тюмасева, Н.В. Ходякова, В.А. Ясвин и др., считают, что «образовательная среда – относительно устойчивая совокупность объективных материальных

образовательных факторов, планируемых на уровне системы институтов образования общества и государства (предметов и средств учебной деятельности, учебной информации, образовательных норм и регламента учебной коммуникации, прямо или косвенно воздействующих на субъектов образования в режиме обучения, воспитания и развития) и межчеловеческих отношений, возникающих между субъектами в образовательном процессе» [121].

Отмечается, что образовательная среда явление «целостное многомерное системно-синергетически организованное», которое можно считать важной «частью социокультурного пространства» и определять через окружающее человека «пространство отношений, социальных коммуникаций, взаимодействия участников образовательного процесса с социокультурным и социоприродным» [48].

Из представленных определений и описаний структуры образовательной среды отчетливо просматривается, что важнейшей составляющей, отражающей психологическую сущность средового фактора, является «система взаимоотношений и взаимодействия ее субъектов (в первую очередь педагогов и учащихся) в определенных пространственно-предметных условиях».

Решение задач настоящего исследования вызывает потребность опираться на определение «образовательной среды, которое предложено И. А. Басовой в рамках концепции психологической безопасности», где «образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, сущностью которой является совокупность личностных особенностей и особенностей взаимодействия участников образовательного процесса, особенности содержания образования в единстве материально-предметного содержания и способа его усвоения. Психологическая сущность образовательной среды проявляется в системе взаимоотношений участников образовательного процесса. Именно содержание этих отношений определяет «качество образовательной среды» [50].

В отечественной психологии разработано и представлено довольно значительное число инновационных моделей образовательной среды, которые возникали в ответ на новые запросы общества отойти от традиционного подхода и найти наиболее оптимальные для полноценного развития психики условия (И.А. Баева, С.Д. Дерябо, Т.Г. Ивошина, Г.А. Ковалев, В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов, В.И. Слободчиков, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин и др.) [4;30;46;50;68;74;83;84].

В современной психолого-педагогической науке и практике существует значительный ряд наиболее распространенных моделей и подходов образовательной среды: «эколого-личностная, коммуникативно-ориентированная, антрополого-психологическая, экопсихологическая, психодидактической модели дифференциации и индивидуализации, психологически безопасная». Рассмотрим основные идеи широко известных моделей немного подробнее.

Основанная на концепции Дж. Гибсона, эколого-личностная модель образовательной среды (авторы – С.Д. Дерябо, В.П. Лебедева, В.А. Ясвин,) рассматривает среду «как совокупность возможностей окружающего мира, обеспечивающих или препятствующих удовлетворению жизненных потребностей индивида и личности, система влияний и условий формирования личности, возможностей ее развития» [121]. Влияние образовательной среды на личность ученика «может быть как негативно, так и позитивно, предоставляя, либо ограничивая возможности для его обучения и развития». В рамках модели особо подчеркивается, что «любая образовательная деятельность должна способствовать сохранению и укреплению здоровья учеников, развитию их познавательной и личностной сферы» [30].

В.А. Ясвин говорит о том, что «в определенном типе среды, обладающем специфическими характеристиками, преимущественно формируется определенный тип личности», то есть образовательная среда здесь рассматривается исключительно как система условий и возможностей для развития «отдельно взятой» личности [121].

Коммуникативно-ориентированная модель (В.В. Рубцов, Н.И. Поливанова, И.В. Ермакова) представляет собой полиструктурную систему воспитательно-

обучающих воздействий, при которой учащийся в качестве «полноценного субъекта образовательного процесса участвует в совместной деятельности со взрослым и другими субъектами образования, коммуникативного взаимодействия для его развития, что позволяет образованию стать истинно развивающим, построенным на механизмах сотрудничества, а не принуждения».

Антрополого-психологическая модель (В.И. Слободчиков) опирается на принцип развития, при котором среда становится динамическим образованием, а в качестве характеристик среды рассматриваются: «насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ ее организации)». В.И. Слободчиков подчеркивает: «среда в процессе образования имеет лишь опосредующий характер» и называет «принципы ее организации: единообразие, разнообразие и вариативность» [91].

Опираясь на «психодидактический и экопсихологический принципы» (отсюда и название – экопсихологическая) модель В.И. Панова, М.А. Виниченко и др., подразумевает «создание условий, обеспечивающих возможности для раскрытия потенциала разных сфер психики учащихся и их способностей, удовлетворение индивидуальных возрастных потребностей каждого учащегося и применение соответствующих психофизиологическим, социальным и другим особенностям и закономерностям развития учащихся образовательных технологий» [74].

Психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды (авторы – В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.А. Ясвин и др.) в свою очередь, зиждется на «признании ценности и значимости личности школьника и его индивидуального субъектного опыта» и предполагает организацию образовательного процесса на основе индивидуальных образовательных планов, специальных программ соответствующих личностным потребностям каждого обучающегося [73;121].

Еще одна, пожалуй, фундаментальная для настоящего исследования, модель психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева и др.), которая, по утверждению авторов-разработчиков «является условием,

способствующим развитию психологически здоровой личности». [4]. И. А. Баева рассматривает образовательную среду через призму гуманистической парадигмы и акцентирует внимание на ответственности образования, как отрасли человекопроизводства, в создании стабильных благоприятных условий для процесса формирования и развития личности [7]. Здесь образовательная среда не ограничена конкретными условиями школы и рассматривается как часть образовательного пространства на разных уровнях. На уровне школы процесс «сохранения и укрепления физического, психического, социального здоровья субъектов образования выражается в системе мер, направленных на предотвращение угроз для позитивного, устойчивого развития личности, на более высоком уровне - реализация психолого-педагогического сопровождения психологической безопасности образовательной среды».

Психологически безопасной образовательной средой можно считать такую, в которой большинство участников имеют «положительное отношение к ней, высокий уровень удовлетворенности характеристиками школьной среды и защищенности от психологического насилия во взаимодействии» [6]. «Психологическая безопасность как ключевая характеристика образовательной среды» обеспечивает позитивное личностное развитие всех участников, таким образом, является необходимым условием психологического благополучия ее субъектов.

Интересно, что некоторые авторы раскрывают понятие психологической безопасности через категорию психологического благополучия личности. Так С. К. Рощин и В. А. Соснин связывают психологическую безопасность с состоянием, чувствами и переживаниями человека и определяют ее как «положительное самоощущение человека, его эмоциональное, интеллектуальное, личностное и социальное благополучие (психологическое благополучие) в конкретных социально-психологических условиях, а также отсутствие ситуаций нанесения психологического ущерба личности, ущемления ее прав» [82].

Еще одна концепция, которая обычно не включается в обзоры инновационных моделей как отдельная – это модель образовательной среды,

связанная с исследовательской деятельностью (авторы – А.И. Савенков, Я. Корчак). Что может быть очень актуально для одаренных подростков, особенно в академической сфере. Под «образовательной средой» здесь понимается «система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как уже имеющихся способностей и личностных особенностей учащихся, так и пока не проявившихся способностей или интересов». Я. Корчак подчеркивает, что только в творческой среде формируется личность, характеризующаяся «активностью освоения и преобразования окружающего мира, высокой самооценкой, открытостью и свободой своих суждений, поступков» [86].

Важным современным направлением исследований образовательной среды, активно развивающимся в последние годы, является «модель информационно-образовательной среды», вклад в разработку которой внесли А.Г. Абросимов, М.И. Башмаков, Р.Ю. Гурниковская, Т.В. Еременко, Е.Н. Зайцева, Н.А. Кобиашвили, Е.В. Лобанова, С.Л. Лобачев, Н.А. Моисеенко, С.Л. Мякишев, С.А. Назаров, Ю.М. Насонова, Т.Н. Носкова, С.Н. Поздняков, Н.А. Резник и др.. Информационное представление образовательной среды предполагает ее преобразование в систематизированное информационное пространство, организованное, многомерное, упорядоченное. Информационно-образовательная среда определяется с одной стороны, как программно-технический комплекс, а с другой – как педагогическая система. Она возникает как результат взаимодействия субъектов образовательного процесса и информационно-образовательного пространства [40].

Теоретический анализ моделей образовательной среды показывает, что в настоящее время не существует единого понимания ее структуры. Обобщенно они «представляются в виде совокупности материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, которые складываются между субъектами образования и специально организованных психолого-педагогических условий для развития». Для большей наглядности

приведем расширенную версию таблицы «структуры образовательной среды», разработанной Е.Б. Лактионовой [53].

Таблица 1. Структура образовательной среды (по обобщенным данным Е. Б. Лактионовой) [53]

Автор	Компоненты							
	Организационно-управленческий	Дидактический	Пространственно-предметный	Социально-психологический	Коммуникативный	Соматический	Информационный	Субъектный
Е.А. Климов			+	+(социально-контактный)		+	+	
Г.А. Ковалев		+(программы обучения)	+(физическое окружение)	+(человеческий фактор)				
Е.Б. Лактионова	+	+(психодидактический)	+	+				+
В.И. Панов		+(деятельностный/технологический)	+		+			
В.В. Рубцов		+	+	+	+			
С. В. Тарасов		+(содержательнометодический)	+(пространственно-семантически)		+(коммуникативно-организационный)			
В.А. Ясвин		+	+	+(социальный)				

«Примечание: Знак “+” означает наличие данного компонента в структуре образовательной среды, предложенной автором. Авторское название компонента приводится в скобках» [53].

Таким образом, наиболее распространенными компонентами являются психодидактический (дидактический), социально-психологический организационно-управленческий, пространственно-предметный и субъектный. В зависимости от целей исследований, в рассмотрение структуры образовательной среды могут быть включены физические, психологические, эмоциональные, деятельностные, социально-культурные категории, которые включают в себе условия и ресурсы школьного образования. Так или иначе центральным элементом для психологического анализа особенностей образовательной среды

многие авторы называют компонент, отражающий процессы взаимодействия и характер взаимоотношений ее субъектов.

Помимо разнообразия представленных концепций образовательных сред необходимо учитывать, что современное образовательное пространство характеризуется наличием различных типов школ. Все они имеют определенные специфические характеристики, которые как было обозначено будут оказывать влияние на развитие тех или иных личностных качеств учащихся, среди них: традиционная школа, специализированная школа (с углубленным изучением одного или нескольких предметов), гимназия или лицей, инновационная(авторская)школа.

В контексте изучения психологического благополучия одаренных подростков выбор образовательной среды представляет значительный интерес. Безусловно, обучение учащихся подросткового возраста должно осуществляться на основе принципов дифференциации и индивидуализации, а образовательная среда должна отвечать критериям психологической комфортности и безопасности. При этом, в работе с одаренными детьми очень опасна технологичность подходов в обучении и воспитании [76;119].

В зарубежных исследованиях показано, что возможность ребенка эффективно адаптироваться к требованиям конкретной социальной среды является одним из показателей психологического благополучия одаренных детей [168].

Результаты продольных исследований развития обучающихся в специально организованной образовательной среде, которые проводились отечественными авторами [123], также опровергают доводы о неуспешной адаптации в обществе и социальной несостоятельности интеллектуально одаренных подростков.

На основе анализа многочисленных работ, посвященных подходам к обучению одаренных, можно говорить о том, что среда для детей с признаками одаренности должна иметь развивающий характер. В качестве ориентира для формирования и анализа «развивающей образовательной среды» некоторыми авторами предлагается рассматривать ее «способность обеспечить всем субъектам

образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития» [74].

Ряд исследователей отмечает, что объективно хорошие условия образовательной среды не оказывают прямого, непосредственного влияния на удовлетворенность, переживание эмоционального комфорта и благополучия школьника (С.А. Masden, O.N. Leung, B.M. Shore, B.H. Schneider, S.J. Udvari, Л.А. Ясюкова, О.В. Белавина и др.) [53;122;123]. Эти переживания в большей степени зависят от того, как учащийся воспринимает себя в образовательной среде, какое место в ней занимает, какие отношения у него складываются, « что согласуется с идеей Л.С. Выготского о том, что для понимания особенностей развития ребенка важна не сама объективная ситуация, а то, как он ее переживает». Поэтому основополагающую роль играют «удовлетворенность качеством отношений всех субъектов образовательной среды, успешность раскрытия личностного потенциала учащихся, удовлетворение потребности в самореализации, в освоении социального пространства школы» [53].

При этом не стоит забывать, что в образовательной среде школы, где проводит большую часть своего времени ребенок, также существуют риски для поддержания психологического благополучия. В отношении одаренных подростков эти риски могут негативно сказаться на развитии их одаренности и раскрытии потенциала, поскольку как отмечалось ранее, они, как правило, характеризуются «повышенной впечатлительностью к стимулам окружающей среды».

Перечень стрессовых ситуаций, с которыми сталкивается любой ребенок в школе, довольно велик, среди них можно назвать: принуждение, чрезмерная учебная нагрузка, конкуренция, проблемы с коммуникацией; критика, осуждение и насмешки, замечания, связанные с публичным осуждением, преследование в школе, физически или устно агрессивные действия других учеников или учителей (например, придирки, запугивание, травля, нападения на личные вещи или на самого человека); давление и желание достижений, завышенные требования со стороны родителей или учителей. Даже учитель может выступать как

потенциальный фактор риска психологического благополучия детей, создавая угрозы ненасильственному взаимодействию, чувствам защищенности подростков, при этом одним из основных опасений является недостаточная психологическая компетентность учителей (И.А. Баева и В.В. Семикин и др.) [5].

С целью снижения рисков социально-эмоциональной адаптации одаренных детей крайне важно создать «учитывающие их особые потребности условия», а также «дружественную образовательную среду, которая включала бы в себя: наличие честной обратной связи от взрослых как выражение уважения к ребенку (позиция диалога на равных); открытые коммуникации с обучающейся группой; интеллектуально сложная, содержательная и гибкая учебная программа; возможность знакомства с единомышленниками и учета личных интересов; наличие подходящих материалов для учебной работы» [142].

Таким образом, среди существующих подходов к определению понятия образовательная среда, можно отметить, что она является важным условием для развития личности ее субъектов, а также формирования и развития психологического благополучия. Образовательная среда для одаренных подростков, помимо традиционно выделяемых характеристик должна также обладать способностью обеспечивать высокий уровень психологической безопасности. Система отношений субъектов образовательной среды в такой психологически безопасной образовательной среде обладает позитивным потенциалом, открытостью, широкими возможностями взаимного доверия и позволяет не только удовлетворять познавательные потребности и интересы одаренных подростков, но и способствовать личностному росту и развитию учащихся.

Проведенный теоретический анализ литературы по проблемам образовательной среды отечественных (А.Г. Асмолов, И.А. Баева, Е.Н. Волкова, С.Д. Дерябо, В.Р. Зарубин, Е.Б. Лактионова, В.П. Лебедев, Г.А.Ковалев, Ю.Н. Кулюткин, В.Н. Максимов, А.Б.Орлов, В.И. Панов, Л.А. Регуш, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, И.Д. Фруммин, Д.Б. Эльконин, В.А. Ясвин и др.) и зарубежных психологов (А. Бандура, У. Бронфенбеннер, Д.Ж.Маркович, К.Роджерс,

М.Черноушек, Р.Bell, P.V.Gump, D.Stokols, D. Ravich, L. Woods и др.) в очередной раз показал, что она содержит «множество направлений воздействия на личность». Результаты современных исследований показывают, что оценка психологического аспекта образовательной среды должна осуществляться «в контексте описания процессов взаимодействия и характера взаимоотношений ее субъектов». Что в свою очередь, демонстрирует, как мало изменилась научная традиция с начала зарождения инновационного периода развития исследований по проблематике образовательной среды.

В настоящее время не вызывает сомнений и дискуссий вопрос о том, что образовательная среда является очень емким и системным понятием. Психологическая составляющая образовательной среды имеет полифакторную обусловленность и неоднозначна в трактовках, однако представляется возможным учесть системообразующие факторы, так или иначе влияющие на психологическое качество образовательной среды. Анализируя взгляды психологической составляющей образовательной среды, можно рассматривать ее как многоуровневое взаимодействие между субъектами образовательной среды.

В рамках исследования психологического благополучия учащихся «необходимо учитывать несколько ключевых гуманитарных критериев: психологическая комфортность и безопасность, а также ее развивающий потенциал» [53]. Согласно подобному подходу, «поле зрения исследователей должно смещаться с оценки объективных факторов (условий, воздействий, механизмов) образовательной среды на выявление специфики «отношения учащихся к этим факторам, на изучение смысла эффектов от этих воздействий (И.А. Баева, Е.Б. Лактионова)» [6].

В литературе по изучаемой проблеме приведен перечень перспективных компонентов образовательной среды «с точки зрения обеспечения психологического благополучия учащихся». Среди многообразия выделенных эмпирических референтов «к наиболее содержательным с позиции психологического анализа», по утверждению Е.Б. Лактионовой, относятся, прежде всего, «социально-психологический и субъектный компоненты

образовательной среды». То есть в первую очередь должны анализироваться «система взаимоотношений, деятельностно-коммуникативных актов и процессов взаимодействия участников образовательной среды)», а также «личностные, возрастные и прочие особенности субъектов» образовательной среды соответственно, поскольку они отражают отношение к образовательной среде, удовлетворенность ею и защищенность от психологического насилия во взаимодействии.

Проведенный теоретический анализ позволяет прийти к выводу о том, что несмотря на многообразие моделей и концепций, социально-психологический компонент имеет огромное значение для развития личности, а среди психологических характеристик образовательной среды, влияющих на психологическое благополучие одаренных учащихся, могут быть рассмотрены «критерии психологической безопасности:

- референтность – отношение к образовательной среде и ее значимость в аспекте влияния на установки, выбор стратегий поведения учащихся, эмоциональный комфорт и их развитие в целом;
- удовлетворенность – показатель оценки значимых характеристик взаимодействия и удовлетворенность ими;
- защищенность – показатель защищенности от психологического насилия в образовательной среде».

Проблема изучения феномена психологического благополучия учащихся сложна, поскольку опосредуется, с одной стороны, внешними средовыми факторами, а с другой стороны, зависит от психологических особенностей самого индивида. Эта сложность многократно возрастает, когда касается одаренных учащихся, поскольку одаренность связана с большим количеством факторов, оказывающих влияние на ее проявление и развитие.

#### **1.4 Психологические особенности одаренных учащихся и ресурсы их психологического благополучия**

В основе современных концепций и моделей психологического благополучия лежат два важных параметра для оценки его уровня: возможность приспосабливаться к окружающей среде и включенность в сообщество людей [11].

Альтернативой адаптационным моделям стали антропоцентрические модели психологического благополучия [75]. Общей для них является идея о природе психологического благополучия, которая заложена в самой личности, зависит от ее особенностей и характеристик [91]. В качестве подобных характеристик, имеющих первостепенное значение, выделяют следующие: «самооценку и самоотношение, эмоциональное состояние и настроение, уровень стрессоустойчивости, характеристики личностной и социальной идентичностей, характер целеполагания, ценности и направленность личности» [45; 58].

В контексте исследования психологического благополучия одаренных в образовательной среде представляется важным рассмотреть личностные особенности, присущие одаренным детям и подросткам. Во многих исследованиях одаренность рассматривается как многомерный конструкт, включающий не только когнитивные, но и некогнитивные личностные характеристики, однако этот перечень изобилует разнообразием в зависимости от предпочтений авторов [113;114;148;164;181]. Дискуссии о понимании структуры, соотношении общей и специальной одаренности, о факторах успешности и реализации не перестают быть актуальными [114].

Несмотря на то, что одаренность своеобразна в проявлениях, можно выделить ряд личностных черт, характерных для большинства одаренных детей и подростков, проявляющихся в мышлении, поведении, в общении со сверстниками и взрослыми.

К. Хеллер отмечает, что одаренные учащиеся наряду с более высокими способностями характеризуются мотивацией к достижениям, настойчивостью, устойчивостью к стрессу и другими личностными качествами [148]. В тоже время

«высокоодаренные» дети и подростки отличаются от «средне одаренных» по таким параметрам, как: «высокие интеллектуальные способности; выдающиеся креативные способности (например, оригинальность, гибкость, разработанность мышления); способность к более быстрому усвоению учебного материала и выдающаяся память; интеллектуальное любопытство и стремление к знаниям; интернальный локус контроля и высокая личностная ответственность; убежденность в собственной эффективности и самостоятельность суждений; позитивная академическая я-концепция, связанная с адекватной самооценкой» [148].

Н.С. Лейтес выделяет характерные особенности детей и подростков с гармоничным типом развития одаренности, к ним он относит: гибкость, приспособляемость, терпимость в работе с людьми, энтузиазм, умение принимать решения (в том числе неординарные), высокий интеллект, готовность к риску, лидерские качества [76].

Стоит отметить, что вместе с описанием позитивных по содержанию личностных характеристик, в психолого-педагогической литературе выделены и те личностные качества одаренных, которые могут стать источником серьезных затруднений.

Среди таких «личностных характеристик, описанных у детей с высокими способностями, называют неравномерное (асинхронное или диссинхронное) развитие, более высокую эмоциональную чувствительность, что потенциально подвергает их большему уровню стресса» [156;157]. Повышенная эмоциональная чувствительность одаренных учащихся подросткового возраста может провоцировать сложности во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, что в дальнейшем существенно сказывается на отношении к самому себе, к своим способностям и возможностям.

В. С. Юркевич, описывая личностные особенности одаренных детей, указывает на обостренное чувство справедливости, которое приводит к установлению высоких требований к себе и окружающим [120].

Большинство современных исследователей называют перфекционизм как неотъемлемую черту одаренности (D. W. Chan, J. Freeman, M. Pyryt, D. Siegle, P. A. Schuler, L. K. Silverman, M. Christopher, J. W. Shewmaker, Д.Б. Богоявленская и М.Е. Богоявленская, С.С. Ермаков, Р.В. Комаров, А.В. Кулемзина, Е. А. Львовская и др.) и указывают на амбивалентную роль («конструктивность – деструктивность») данного качества в субъективном благополучии [67].

Завышенный уровень ожиданий от своих способностей, чрезмерная требовательность к себе и другим, часто могут снижать уверенность в своих силах, приводить к ссоры с близкими. Развитое «самосознание одаренных детей сопровождается ранним пониманием своего отличия от других». Это может расцениваться ребенком негативно и «приводить к самоизоляции или чувству отверженности всеми» [116].

В основе психолого-педагогического сопровождения одаренных детей, как отмечают некоторые авторы, лежит четкое понимание ребенком своих достоинств (К. Mihyeon), так называемый «метод козырей» или метод «позитивного подхода к развитию и образованию ребенка» (М. Селигман), а не организуется по принципу коррекции и «исправления его недостатков» (В. Юркевич) [118, с.124].

В этом контексте значительный интерес представляет исследование ресурсов, позволяющих одаренным детям и подросткам демонстрировать высокие достижения, успешно справляться с требованиями жизни, совладать с разнообразными стрессами, конфликтами, и сохранять психологическое благополучие. Именно от факторов защиты, то есть наличия спектра ресурсов, будет зависеть ответ на вопрос о том, будут ли действовать факторы риска в процессе развития одаренности [100].

Исследования показывают, что уровень психологического благополучия не обусловлен величиной стрессового воздействия, а во многом зависит от выраженности личностных характеристик (J. French, R.D. Caplan, R.V. Harrison и др.) [143].

Важно подчеркнуть, что само понятие недостаточно четко разработано и в категорию ресурсов попадает довольно большое количество переменных от

личностных особенностей до условий среды, а также физиологических и психофизиологических характеристик. Одной из задач нашего исследования является изучение личностных ресурсов психологического благополучия одаренных учащихся в разных типах образовательной среды.

Под ресурсами в широком смысле понимают внешние и внутренние резервы личности, которые мобилизуются при определенных обстоятельствах (повседневных житейских проблемах и затруднениях, а также различных напряженных ситуациях). Анализ представлений о психологических ресурсах позволяет говорить о том, что они актуализируются во взаимодействии личности со средой и могут рассматриваться в качестве системы способностей человека к устранению возникающих в этом взаимодействии противоречий, трудностей, преодолению неблагоприятных условий [37].

Также ресурс можно рассматривать как вспомогательное средство, которое способствует достижению цели и поддержанию субъективного благополучия [140]. Так, в своих научных работах Д.А. Леонтьев выделяет «специфические (узконаправленные) ресурсы, которые действуют в определенных стрессовых ситуациях», и «универсальные метаресурсы, обладание которыми дает выигрыш в разнообразных ситуациях» [58]. М.А. Холодная и многие другие исследователи используют категорию «ментальных ресурсов», отождествляя с понятием «человеческий капитал» (знания, способности, мотивации, ценности и др. психические качества людей) [62].

Для изучения особенностей психологического благополучия одаренных детей интересны, прежде всего, личностные или психологические ресурсы.

В исследованиях Н.Е. Водопьяновой понятие «психологический ресурс» раскрыто следующим образом: «это внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным (стрессовым) ситуациям, это средства (инструменты), используемые им для трансформации взаимодействия со стрессогенной ситуацией» [19, с. 290].

На основании анализа литературы можно сделать вывод о существовании довольно обширного перечня ресурсов, из которых к личностным, поддерживающим психологическое благополучие, относят следующие характеристики: жизнестойкость (С. Мадди, С. Кобейса, Е.И. Рассказова, Д. А. Леонтьев и др.) [57], сопротивляемость или резилентность, то есть способность восстанавливаться после стрессовых ситуаций (гибкость, упругость, эластичность или «жизнеспособность» по Л.С. Блэнд, К.Дж. Сова, К.М. Каллахан, В. Е. Kline, Е. В. Short, А. В. Махнач, А. И. Лактионовой и др.), осмысленность (или оптимальный смысл жизни по В. Э. Чудновскому [104]), оптимизм (оптимистический атрибутивный стиль по М. Селигману), самооценку (позитивное самоотношение), толерантность к неопределенности (нейтральное или позитивное отношение субъекта к неопределенным, неоднозначным или изменчивым ситуациям), самоэффективность (А. Бандура), самоконтроль, саморегуляцию [38].

На выборках одаренных учащихся в большей степени изучены такие ресурсы как жизнестойкость (устойчивость и сопротивляемость), стратегии совладания (копинг-стратегии) с неблагоприятными ситуациями и саморегуляция в учебной деятельности [56].

В исследованиях отечественных авторов (В.И. Моросанова, Е.И. Щербланова и др.) доказано, что сильной характеристикой одаренных подростков является «осознанная саморегуляция», которая во многом определяет их академическую успеваемость [64]. Регулятивные умения (целеполагание, планирование, моделирование и оценка результатов деятельности) позволяют субъекту быть успешным не только в учебной, но и практически в любой другой деятельности и самостоятельно определять причины своих успехов и неудач при планировании и выполнении деятельности (И.М. Захарова, Н.С. Олейник, Г.С. Прыгин и др [182].

Высокой успеваемости достигают учащиеся, проявляющие инициативу в регуляции процесса приобретения знаний и своей активности в школе [64]. Это дает возможность рассматривать инициативность и самостоятельность в качестве важных личностных ресурсов для поддержания присущей одаренным детям

независимости (автономии), что также является важным компонентом психологического благополучия.

В качестве ресурсов рассматриваются высокий интеллект, креативность, а также такие особенности личности одаренных, как доминантность, независимость, эмоциональная устойчивость, уверенность и ощущение самоэффективности [98]. Следует отметить, что высокий интеллект не всегда способствует более эффективному преодолению трудностей, однако использование когнитивной оценки ситуации в процессе решения проблем может способствовать выбору наиболее оптимальных стратегий совладающего поведения и уменьшить вероятность появления личностных и социально-психологических проблем у одаренных подростков [129].

Немаловажное значение для одаренных школьников имеют и мотивационные ресурсы. Результаты американского исследования (S. Reis, D. McCoach, D. Siegle, J. Freeman), в котором сравнивали личностные характеристики одаренных высоко- и слабоуспевающих старшеклассников, показали, что слабоуспевающие одаренные отличались от успешных по показателям отношений к учителям и школе, ценностных ориентаций, саморегуляции и мотивации [142;163;170].

Мотивация одаренных учащихся имеет специфические особенности, проявляясь в стремлении ставить перед собой сложные труднорешаемые задачи, в удовольствии от их выполнения, радости, самоуважении и гордости за свои успешные или просто лаконичные решения и результаты труда. По результатам ряда исследований «интерес, любознательность, ощущение компетентности, самодетерминация, оказываются связаны с более высокими показателями креативности, когнитивной гибкости, предпочтением более трудных задач» (Т. Amabile, Р Goldfarb, S.C.Brackfield) [125], а также учебными достижениями (В. И. Чирков, Т.О. Гордеева и др., Е. Deci, R. Flaste, R.M. Ryan и др.) [26; 57;124;137].

Некоторыми исследователями отмечается, что наиболее уязвимой чертой одаренных подростков является характер самоотношения, поскольку оно оказывает значительное влияние на реализацию интеллектуального потенциала

[44; 89; 85]. В отличие от самооценки, это более целостное качество, относительно стабильное эмоциональное отношение к себе, степень принятия или непринятия подростка самого себя.

Результаты изучения самоотношения интеллектуально одаренных подростков позволяют говорить о том, что на сознательном уровне они «имеют высокие показатели глобального самоотношения, самоуважения, самоинтереса, самопонимания, но в тоже время и характеризуются высоким уровнем самообвинения, непринятия собственной личности», при этом, сниженными являются показатели ожидаемого отношения от других [ 85].

Авторы современной теоретической модели субъективных факторов психологического благополучия одаренных подростков (А. В. Микляева, В. В. Хороших, Е. Н. Волкова) среди прочего подчеркивают особый вклад отношения к собственной одаренности, субъектности и характеристик Я-концепции одаренного подростка [63].

Основываясь на модели самоотношения, предложенной В.В. Столиным, можно предположить, что к ресурсным можно отнести *позитивный характер самоотношения* личности (глобального самоотношения), высокий уровень самоуважения и самопринятия.

Вероятно, процесс самопринятия позволяет субъекту осознавать собственные возможности и ограничения, рационально осуществлять целеполагание исходя из имеющихся ресурсов, успешно выстраивать межличностные связи, спокойно относиться к своим и чужим недостаткам, а также избавиться от необходимости отвечать ожиданиям других, сохранив независимость. Это позволяет относить самоотношение к важнейшим личностным ресурсам для обеспечения психологического благополучия одаренного подростка.

Еще одним ресурсом, который может проявлять себя как ресурс устойчивости личности, так и ее саморегуляции, может стать *жизнестойкость*. Под жизнестойкостью (*hardiness*) понимается «способность личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность,

не снижая при этом успешность деятельности» [59]. Жизнестойкость рассматривается как личностный ресурс адаптации, психологическими компонентами которого являются вовлеченность в жизнь, контроль над жизнью и принятие/отвержение изменчивой и неоднородной среды жизнедеятельности. Она «препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях» вследствие «стойкого совладания (*hardy coping*) со стрессами и восприятия их как менее значимых» [57].

В исследованиях зарубежных авторов, в частности С. Мадди, жизнестойкость рассматривается как своего рода «буфер», опосредующий действие стрессов на организм, предохраняя личность от негативных последствий [161]. Жизнестойкие убеждения, которые формируются в подростковом возрасте, позволяют изменить оценку ситуации, укрепляя уверенность в возможности влиять на ее исход, а также коррелируют с академическими успехами [160].

Еще одним важным фактором снижения влияния стресса и улучшения психологического благополучия считается наличие адаптивных *копинг-стратегий*. Стоит отметить, что стратегии, эффективные в одной ситуации, могут не быть таковыми – в другой. При этом исследователями выделяется «комплекс адаптивных индивидуально-типологических, преимущественно когнитивно-стилевых особенностей (например, копинг-компетентность, оптимизм, самоуважение, интернальный локус контроля, жизнестойкость и т.п.)», которые способствуют адаптации относительно независимо от характеристик стрессовых ситуаций.

Интересно, что в ходе эмпирических зарубежных исследований показано, что при одинаковом уровне стресса, уровень психологического благополучия выше у респондентов с большим разнообразием копинг-стратегий по сравнению с респондентами, имеющими ограниченный набор копингов (E. Hardie, C. Critchley, Z. Morris, 2006) [147].

В качестве важных предикторов психологического благополучия в широком наборе ситуаций рассматриваются два аспекта стратегий реагирования – направленные на преодоление проблемы (*approach coping*), и избегающие

(avoidance coping), направленные на уход, отстранение от проблемы. При этом стратегии, направленные на решение проблемы оказались в большей мере связанными с психологическим здоровьем и успешной адаптацией к стрессору [166].

В частности, Е. Фриденберг, изучая специфическую предрасположенность одаренных подростков использовать те или иные копинги, смог установить, что «по сравнению со сверстниками, они более склонны использовать стратегии решения проблем, усердного труда и ориентации на достижения», при этом, «менее склонны принимать желаемое за действительное, инвестировать в близкие отношения с друзьями, снижать напряженность или не справляться с трудностями вовсе» [144].

Одаренные дети и подростки так или иначе решают трудности, с которыми они сталкиваются. Т.Л. Кросс и Л. Дж. Колеман считают, что способные подростки дополнительно используют различные стратегии, чтобы справиться с негативными социальными эффектами по причине признания их одаренными [132;133;134].

Л.Дж. Преус и Е. Ф. Дубов также показали, что одаренные учащиеся «чаще чем остальные учащиеся используют стратегию решения проблем» [169].

Многочисленные исследования ментальных ресурсов С. А. Хазовой показывают, что «для одаренных старшеклассников характерно использование копинг-стратегий, связанных с интеллектуальной оценкой и анализом ситуации». Наименее предпочтительны для них «стратегии, связанные с социальной поддержкой, что порождает некоторое социальное отдаление от других учащихся» [98]. По сравнению с «неодаренными» сверстниками, у одаренных старшеклассников есть дополнительные ресурсы совладания: интеллектуальные достижения и творческие способности, в частности, невербальная *креативность* [99].

Во многих теориях как зарубежных, так и отечественных авторов креативность рассматривается как неотъемлемый компонент одаренности (Дж.Рензулли, А.М.Матюшкин и др.) [116;171]. Также показана взаимосвязь

креативности, психологического благополучия учащихся, мотивации и методов обучения [128].

Креативность в узком смысле – это дивергентное (нестандартное) мышление, отличительной особенностью которого является «готовность выдвигать множество в равной мере правильных идей относительно одного и того же объекта». Творческое мышление позволяет личности эффективнее справляться с проблемами, за счет поиска оптимальных решений поставленных задач.

В качестве ресурсов для поддержания благополучия одаренной личности можно выделить два важных параметра творческого мышления – это находчивость как умение быстро находить выход из затруднительного положения (сообразительность) и собственно дивергентное мышление (Д. Гилфорд).

К важному когнитивному ресурсу можно отнести также *стиль познания* (иначе – стиль переработки информации) одаренного подростка. Известно, что когнитивные стили участвуют в механизмах психической компенсации и обеспечивают психологическую адаптацию человека сообразно требованиям ситуации [90].

Когнитивные стили — это «индивидуально своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего». Они определяют отражение как внешней информации, так и внутренней. Индивидуальные способы переработки информации характеризуют специфику склада ума конкретного ребенка [101].

К исследованию когнитивных стилей обычно обращаются при учете индивидуальных особенностей в сфере обучения. Однако, в зарубежной модели Д.А. Колба и его коллег также установлено, что стилем познания определяются наши реакции на события, поскольку «при получении информации индивид обращает внимание и усваивает одни виды информации в большей степени, чем другие» [155].

Д.А. Колб рассматривает две оси координат «измерения познания»: «сбор информации (конкретный опыт противопоставляется абстрактной

концептуализации) и реакция на информацию (рефлексивное наблюдение противопоставляется активному экспериментированию)». Стиль познания не зависит от вида и типа задач, которые решает подросток, поэтому важен в процессе когнитивной оценке и интерпретации разнообразных ситуаций для поддержания психологического благополучия [154].

Проведенный теоретический анализ позволяет говорить о том, что некоторые психологические особенности одаренных подростков можно рассматривать как ресурсы, поддерживающие состояние их благополучия.

Данные исследований, посвященных поиску возможностей позитивного функционирования, позволяют выделить следующие личностные и когнитивные характеристики одаренных учащихся в качестве ресурсов их психологического благополучия: жизнестойкость, осмысленность, высокая самооценка (позитивное самоотношение, самопринятие), креативность, толерантность к неопределенности (нейтральное или позитивное отношение субъекта к неопределенным, неоднозначным или изменчивым ситуациям), самоконтроль и саморегуляция.

В контексте настоящего исследования наиболее важными качествами одаренных подростков для поддержания психологического благополучия являются: самоотношение, жизнестойкость, наличие адаптивных копинг-стратегий, креативность (творческое мышление) и стиль познания (см. табл.2).

*Таблица 2. Ресурсы психологического благополучия одаренных учащихся*

<b>Группы психологических ресурсов</b>		
<b>Личностные</b>	<b>Когнитивные</b>	<b>Поведенческие</b>
Самоотношение	Креативность	Копинг-стратегии
Жизнестойкость	Стили познания	

Обратим особое внимание, что далее во избежание терминологической перегруженности, мы будем использовать понятие личностные ресурсы, имея в виду все выделенные нами группы психологических ресурсов.

### **Выводы по первой главе**

1. Феномен психологического благополучия многомерен и рассматривается в русле позитивного функционирования личности. Наиболее разработанными

подходами к пониманию психологического благополучия являются эвдемонистические и гедонистические концепции. В контексте настоящего исследования самым целесообразным подходом является концепция психологического благополучия К. Рифф.

Под психологическим благополучием понимается совокупность специфических, устойчивых психологических черт, позволяющих человеку функционировать значимо более успешно, чем при их отсутствии. К ним относятся шесть компонентов: 1) позитивные отношения с другими; 2) автономия; 3) управление средой; 4) целенаправленность жизни; 5) личностный рост; 6) самопринятие.

2. Результаты исследований свидетельствуют о том, что психологическое благополучие является характеристикой личности, которая по-разному проявляется «в зависимости от уровня ее организации и взаимодействия с миром». Индивидуально-типологические особенности вместе с соответствующими возрасту психологическими новообразованиями, ведущим видом деятельности, адаптационными ресурсами и другими факторами интегрированно проявляются в психологическом благополучии или неблагополучии личности.

3. Проблема изучения феномена психологического благополучия учащихся сложна, поскольку опосредуется, с одной стороны, внешними средовыми факторами, а с другой стороны, зависит от психологических особенностей самого индивида. Анализ исследований психологического благополучия подростков обнаружил противоречивые результаты.

4. Одаренность как системное качество личности сама по себе не влияет на психологическое благополучие, но может накладывать отпечаток на переживание благополучия.

5. В качестве важнейшего детерминанта психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста может рассматриваться образовательная среда как система организованных условий проявления и развития способностей, личностных потенциалов учащихся, и отвечающая

определенным критериям. К важнейшим характеристикам образовательной среды «способствующим формированию психологического благополучия» относят: 1) «референтность – отношение к образовательной среде и ее значимость в аспекте влияния на установки, выбор стратегий поведения учащихся и их развитие в целом»; 2) «удовлетворенность – показатель оценки наиболее значимых характеристик взаимодействия и удовлетворенность ими»; 3) «защищенность – показатель защищенности от психологического насилия в образовательной среде».

6. Образовательная среда, неоднородная по своим социально-психологическим характеристикам по-разному влияет на психологическое благополучие личности. В контексте конкретной социокультурной ситуации образовательная среда может выступать и как условие, и как средство развития определенных качеств личности. В связи с чем актуальным остается анализ социально-психологического и субъектного компонентов образовательной среды.

7. Проведенный теоретический анализ дает основание рассматривать ряд психологических особенностей одаренных подростков в качестве ресурсов, поддерживающих состояние их благополучия. К наиболее важным для поддержания психологического благополучия ресурсам относятся следующие: самоотношение, жизнестойкость, наличие адаптивных копинг-стратегий, креативность (творческое мышление) и стиль познания.

## ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

### 2.1. Цель, гипотезы, задачи, методы и этапы исследования

**Цель исследования** заключается в изучении психологического благополучия одаренных учащихся во взаимосвязи с характеристиками образовательной среды и выявлении специфики личностных ресурсов психологического благополучия одаренных учащихся в разных типах образовательной среды.

**Объект исследования:** одаренные учащиеся, образовательная среда.

**Предметом исследования** является психологическое благополучие одаренных учащихся подросткового возраста в разных типах образовательной среды.

**Гипотезы исследования:**

- 1) Существует взаимосвязь между психологическим благополучием и характеристиками образовательной среды
- 2) Существуют различия в уровне психологического благополучия одаренных учащихся и их сверстников из общеобразовательных школ
- 3) Существует специфика личностных ресурсов психологического благополучия одаренных учащихся в разных типах образовательной среды.

Для реализации поставленных задач, проверки гипотез и достижения цели исследования использовалась следующая совокупность **методов:**

- Теоретические: анализ научной литературы по проблеме диссертационного исследования, теоретическое моделирование общих и частных гипотез исследования и его этапов;
- Эмпирические: опросно–диагностические (анкетирование, опросы), экспертная оценка, психодиагностический метод;
- Статистические: методы математической статистики (анализ достоверности различий, корреляционный, регрессионный анализы).

Исследование проводилось в период с 2018 по 2022 год. В общей структуре организации диссертационного исследования можно выделить три основных этапа.

Первый этап (2018-2019 гг.) – «теоретико-методологический», включающий постановку проблемы, обоснование темы исследования, цели, задач, гипотезы исследования, определение его методологических оснований и категориального аппарата, обзор, анализ и обобщение данных отечественных и зарубежных исследований по проблеме исследования, подбор методов и методик исследования, разработку плана эмпирического исследования. Основными методами стали теоретические (анализ психологической, педагогической, философской научной литературы по проблеме; изучение нормативно-правовых документов; методы систематизации научных идей, моделирование и др.) методы.

Второй этап (2019-2020 гг.) – «эмпирический», связанный с реализацией плана эмпирического исследования в соответствии с его задачами, целью и гипотезой. На данном этапе осуществлялась обработка эмпирических данных, их обобщение, описание, анализ и интерпретация. Основные методы данного этапа – психодиагностические: тестирование, опросный метод, анкетирование и метод экспертных оценок. Также применялись методы математико-статистической обработки данных и интерпретационные методы.

Третий этап (2021-2022 гг.) – «заключительно-обобщающий», в ходе которого проведено обобщение всех исследовательских данных, сформулированы общие выводы и заключение, произведено целостное оформление работы.

На эмпирическом этапе исследования нами были поставлены следующие задачи:

1. Измерить показатели психологического благополучия, характеристики образовательной среды, а также личностные характеристики подростков.
2. Установить взаимосвязи между показателями психологического благополучия одаренных учащихся и характеристиками образовательной среды.

3. Выявить уровень психологического благополучия одаренных учащихся, исследовать их личностные характеристики. Осуществить анализ показателей в сравнении со сверстниками из общеобразовательных школ.

4. Изучить личностные ресурсы психологического благополучия одаренных учащихся в разных типах образовательной среды (специализированная школа для одаренных детей и общеобразовательная школа).

Эмпирическая часть исследования включала 3 этапа:

Организационный этап: «постановка задач эмпирического исследования, организация планирования и проведения исследования, формирование выборки и психодиагностического комплекта методик.

Основной этап: «диагностика учащихся (N=602) и педагогов (N=20) с помощью заявленных методик».

Заключительный этап: «математико-статистическая обработка полученных результатов с использованием пакета прикладных программ Statistica ver.10 и Excel», а также «анализ, интерпретация и обобщение полученных эмпирических данных, систематизация результатов исследования».

## 2.2 Характеристика выборки

**База исследования.** Сбор эмпирических данных проводился на базе 5 специализированных школ физико-математической и естественно-научной направленности и 4-х общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга.

**Выборка исследования.** Всего объем выборки составил 602 учащихся: 302 одаренных подростка, обучающихся в специализированных школах физико-математической, естественно-научной направленности, 300 подростков, обучающихся в средних общеобразовательных школах.

Стоит обратить особое внимание на то, что в данном исследовании учащихся специализированных образовательных учреждений мы считаем одаренными, поскольку исходим из предположения о надежности отбора и высокого уровня сложности образовательных программ в подобных типах школ.

Возрастной диапазон выборки учащихся – 14-16 лет. Состав выборки учащихся по полу и возрасту:

- из 302 учащихся 8-10 классов специализированных школ физико-математической и естественнонаучной направленности 184 – юноши и 118 – девушки), средний возраст  $M=14,9$ ,  $SD=1,1$ ;
- из 300 учащихся 8-10 классов общеобразовательных школ 134 – юноши, 166 – девушки), средний возраст  $M=14,4$ ,  $SD=1$ .

Сразу отметим, что из выборки учащихся подросткового возраста как в специализированных, так и в общеобразовательных школах были сформированы две группы одаренных подростков с высоким уровнем достижений (высокоодаренные). Первую группу представляют 25 одаренных учащихся специализированных школ (15 юношей и 10 девушек), вторую – 9 одаренных учащихся общеобразовательных школ (3 юноши и 6 девушек).

### 2.3 Методики исследования

Для решения поставленных эмпирических задач и проверки гипотез исследования был сформирован пакет методик.

#### Описание методик

1. «Шкала психологического благополучия К. Рифф (адапт. 2007 Н.Н. Лепешинского)» предназначена для определения уровня психологического благополучия и определения характера соотношения и степени выраженности его компонентов. Важно отметить, что «адаптация 2007 года полностью соответствует оригинальной структуре опросника» [60]. В данной версии опросник состоит « из 84 пунктов и включает 6 шкал и интегральный показатель: 1) «Положительные отношения с другими»; 2) «Автономия»; 3) «Управление окружением»; 4) «Личностный рост»; 5) «Цель в жизни»; 6) «Самопринятие»» [60].

Процедура проведения диагностики заключается в следующем: испытуемые читают утверждение и выражают степень своего согласия с ним (от 1-полностью

не согласен до 6-полностью согласен). Итоговый подсчет баллов по каждой шкале предполагает учет «обратных» утверждения.

2. *«Шкала субъективного благополучия (А. Perrudet-Badoux, G. Mendelssohn и J. Chiche, в адаптации М.В. Соколовой)»* [94].

Данный опросник позволяет дополнить представление о психологическом благополучии подростков, поскольку включает в себя прояснение актуального состояния благополучия, определение уровня эмоционального компонента благополучия личности. Методика состоит из 17 утверждений, степень согласия с которыми оценивается по 7-ми балльной шкале. включает шесть параметров, содержание которых связано с эмоциональным состоянием, социальным поведением и физическими симптомами, которые дают возможность оценить качество эмоциональных переживаний испытуемых в диапазоне от оптимизма, бодрости и уверенности в себе до подавленности, раздражительности и ощущения одиночества. Средний балл по тесту переводится «в стандартную оценку (по шкале стенов), что является основанием для интерпретации результатов методики». Однако следует отметить, что для удобства респондентов балльная шкала была изменена на прямо противоположную (1-полностью не согласен, 7-полностью согласен), соответственно для интерпретации «среднее значение 5,5 и стандартное отклонение 2» остаются прежними, а высокие стены говорят о благополучии (см. Приложение 1).

В совокупности с шестью компонентами методики К. Рифф, шкала субъективного благополучия позволит расширить представление об особенностях психологического благополучия одаренных учащихся и учесть эмоциональный компонент.

3. *Методика «Психологическая безопасность образовательной среды школы»* И. А. Басовой использована для исследования важнейших характеристик образовательной среды [4]. Методика позволяет оценить образовательную среду учреждения по трем основным параметрам: 1) отношение к образовательной среде (референтность); 2) удовлетворенность значимыми характеристиками образовательной среды школы; 3) защищенность от психологического насилия во

взаимодействии с одноклассниками и учителями. Важно отметить, что методика позволяет описать особенности среды в аспекте обеспечения позитивного развития личности и ее психологического благополучия.

4. *Тест жизнестойкости* (Maddi, Khoshaba, 2001, адаптация Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, 2006) направлен на диагностику «системы диспозиций, способствующих преодолению стресса» [59]. Жизнестойкость, согласно подходу С. Мадди, включает три сравнительно автономных компонента: вовлеченность в процесс жизни, восприятие человеком своей способности успешно действовать в той или иной ситуации (самоэффективность, принятие риска), уверенность в подконтрольности значимых событий своей жизни и готовность их контролировать [61, с. 90]. Соответственно методика включает в себя три шкалы: вовлеченность, контроль и принятие риска.

5. *Тест совладания с трудными ситуациями* Р. Лазаруса и С. Фолкмана (адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой, 2004) [47]. Методика важна для определения способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий. Опросник состоит из 50 утверждений и включает в себя 8 шкал «соответствующих следующим восьми способам преодоления стресса»: «конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка» [47].

Результаты методики позволят выявить наиболее выраженные стратегии совладания, иерархию и их уровень напряжения.

6. *Тест-опросник самооотношения* В.В. Столина, С.Р. Пантелеева позволяет выявить «три уровня самооотношения, в зависимости от степени обобщенности: глобальное самооотношение; самооотношение, дифференцированное по самоуважению; аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я» [95].

Подсчет баллов и интерпретация результатов производится с учетом следующих шкал:

- «Шкала S – измеряет интегральное чувство «за» или «против» собственно «Я» испытуемого.

- Шкала I – самоуважение.
- Шкала II – аутосимпатия.
- Шкала III – ожидаемое отношение от других.
- Шкала IV – самоинтерес.

Опросник содержит еще семь дополнительных шкал, направленных на измерение выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес «Я» испытуемого: «Шкала 1 – самоуверенность. Шкала 2 – отношение других. Шкала 3 – самопринятие. Шкала 4 – саморуководство (самопоследовательность). Шкала 5 – самообвинение. Шкала 6 – самоинтерес. Шкала 7 – самопонимание» [95].

7. *Тест «Определение творческих способностей»* Х. Зиверта предназначен для диагностики вербальной креативности [36].

Методика содержит два субтеста: «Находчивость» и «Дивергентное мышление». Задача испытуемого в первом случае — записать как можно больше слов, начинающихся с определенных двух начальных букв, во втором — перечислить как можно больше вариантов использования предмета. Оба задания выполняются на время, после чего определяются основные параметры креативности: «беглость (способность к порождению большого числа идей, ассоциаций), гибкость (число категорий ответов) и оригинальность (способность генерировать новые, нетипичные, необычные идеи)».

8. *Тест на определение стиля познания* Д. Колба (The Learning Style Inventory) позволяет выявить характерный для каждого человека стиль восприятия и обработки информации (стиль познания) [58]. Испытуемому предлагается закончить 12 описывающих процесс познания предложений, выбрав и расположив предлагаемые варианты предлагаемых концовок в определенном порядке. Оценка производится с учетом «двух измерений познания»: «сбор информации (конкретный опыт и абстрактная концептуализация) и реакция на информацию (рефлексивное наблюдение и активное экспериментирование)» [58].

После определения свойственных характеристик сбора и оценки на информацию можно установить присущий респонденту стиль познания: дивергентный, ассимилирующий, конвергентный и аккомодационный.

9. *Анкета для учащихся*, которая включала в себя вопросы о достижениях (участие в олимпиадах городского и регионального уровнях, конкурсах, призовые места), о дополнительных занятиях вне школы, интересах по предметным областям.

10. Для экспертной оценки применялись «*Шкалы для рейтинга поведенческих характеристик одаренных детей* (Дж. Рензулли и соавторы, 1976)». Данная методика позволяет зафиксировать результаты наблюдений экспертов за проявлением познавательных, мотивационных, лидерских и творческих характеристик в поведении подростков [41].

## 2.4 Методы обработки результатов исследования

Полученные эмпирические данные исследования анализировались и обрабатывались с использованием следующих методов:

- методы описательной статистики: определение отдельных параметров распределения признака (среднего значения, стандартного отклонения)
- сравнительный анализ данных: t-критерий Стьюдента и U-критерий Манна-Уитни – для определения статистически достоверных различий в средних значениях исследуемых групп;
- критерий Колмогорова-Смирнова, а также критерий Шапиро-Уилка – для проверки нормальности распределения;
- корреляционный анализ данных: коэффициенты корреляции Спирмена, Пирсона – для выявления взаимосвязи между исследуемыми параметрами и направления согласованного изменения переменных. При интерпретации полученных данных учитывались статистически достоверные корреляции изучаемых показателей на стандартных уровнях значимости:  $p \leq 0,05$ ;  $p < 0,01$  и  $p < 0,001$ ;

- регрессионный анализ: коэффициент детерминации  $R^2$  – для определения отношения между психологическим благополучием и характеристиками образовательной среды.

При обработке результатов исследования использовался пакет прикладных программ Statistica ver. 10 и Microsoft Excel.

### **ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Целью настоящего исследования является изучение психологического благополучия одаренных учащихся во взаимосвязи с характеристиками образовательной среды и выявлении специфики личностных ресурсов психологического благополучия одаренных учащихся в разных типах образовательной среды.

В заключительной главе диссертационного исследования нами доказываются следующие гипотезы о существовании:

- 1) взаимосвязи между психологическим благополучием одаренных учащихся и характеристиками образовательной среды;
- 2) различий в уровне психологического благополучия одаренных учащихся и их сверстниками из общеобразовательных школ;
- 3) специфики личностных ресурсов психологического благополучия одаренных учащихся в разных типах образовательной среды.

Эмпирические данные были проанализированы в следующей последовательности:

- описание средних значений показателей психологического благополучия одаренных подростков – учащихся специализированных школ;
- описание особенностей психологического благополучия в группах учащихся специализированных школ с высоким и низким уровнем интегрального показателя благополучия;
- сравнительный анализ выборок учащихся специализированных и общеобразовательных школ по исследуемым показателям: компонентам психологического и субъективного благополучия;
- обнаружение взаимосвязей между показателями психологического благополучия учащихся специализированных школ и психологическими характеристиками образовательной среды;

- определение специфики личностных ресурсов психологического благополучия у одаренных подростков с высоким уровнем достижений в специализированной и общеобразовательной школах.

### **3.1 Результаты исследования показателей психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста в образовательной среде**

#### **3.1.1 Особенности психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста в образовательной среде специализированных школ**

Для того, чтобы определить особенности психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста, нами была использована методика «Шкала психологического благополучия К. Рифф» (в адаптации Н. Лепешинского) [60]. В качестве основного результата измерения уровня психологического благополучия рассматривается интегральный показатель – «сумма значений шести основных компонентов модели К. Рифф: автономия, личностный рост, положительные отношения с другими, управление окружением, цели в жизни, самопринятие» [177]. Также дополнительным источником сбора данных о эмоциональном компоненте благополучия стала «шкала субъективного благополучия (А. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn и J. Chiche, в адаптации М.В. Соколовой)» [95].

В соответствии с задачами исследования определены уровни психологического благополучия одаренных учащихся из специализированных школ (таблица 3) посредством вычисления среднего значения и стандартного отклонения. Согласно полученным данным на выборке одаренных подростков из специализированных школ установлены следующие уровни психологического благополучия по интегральному показателю: высокий (362-481 балла), средний (361- 347 баллов), низкий (348- 239 балла). Таким образом выборка одаренных подростков была разделена на две сравнительные группы: учащиеся с высоким уровнем благополучия (31,8%) и учащиеся с низким уровнем благополучия (29,4%).

Обратимся к данным таблицы, отражающей результаты «исследования показателей психологического благополучия в двух группах» (таблица 3).

**Таблица 3.** Показатели психологического благополучия одаренных учащихся

Показатели психологического благополучия	M±σ		t - критерий
	Учащиеся с высоким уровнем ПБ	Учащиеся с низким уровнем ПБ	
Положительные отношения с другими	67,05 ±8,74***	52,35±8,67***	14,89
Автономия	62,57 ±9,29***	52,37±9,10***	9,72
Управление окружением	63,43 ±8,73***	48,49±7,39***	16,69
Личностный рост	69,97 ±7,12***	59,41±8,41***	12,37
Цель в жизни	68,74 ±7,42***	52,70±8,13***	18,71
Самопринятие	66,03 ±7,67***	46,57±9,62***	18,83

Примечание:\*\*\* уровень значимости  $p \leq 0,001$

В группе с высоким уровнем психологического благополучия из всех компонентов наиболее значимым оказался показатель «Личностный рост», что демонстрирует открытость одаренных подростков новому опыту, стремление реализовать свои идеи, раскрыть потенциальные возможности и развиваться в самых разнообразных сферах деятельности. Благополучные одаренные подростки рассматривают жизненный путь через призму непрерывного обучения, перемен, роста и развития.

Одаренные подростки с высоким уровнем психологического благополучия имеют убеждения «придающие жизни ценность», имеют цели в жизни, что дает «ощущение направленности и осмысленности (шкала «Цель в жизни»), умеют выстраивать положительные отношения с окружающими людьми (шкала «Положительные отношения»): вести доброжелательный диалог, проявлять заботу и внимание к собеседнику, сопереживать и поддерживать близкие отношения».

Самопринятие одаренных подростков с высоким уровнем психологического благополучия является позитивным, они осознают и принимают разные стороны своей личности, включая как положительные, так и отрицательные качества. Благополучные одаренные школьники чувствуют уверенность в своих силах, не испытывают разочарований относительно достижений, историю своей жизни воспринимают как череду разнообразных событий от взлетов до падений, а ошибки рассматривают как точки роста (шкала «Самопринятие»).

Интересно отметить, что в структуре психологического благополучия наиболее низкие значения в данной группе выявлены по шкалам «Управление окружением» и «Автономия», которые отражают компетентность в распределении времени, сил, управлении образом жизни и степень самостоятельности соответственно. Однако относительно нормативных значений шкалы «Автономия», данный показатель у одаренных подростков находится на высоком уровне. Это говорит о том, что благополучные одаренные подростки «не боятся выражать свои мысли», даже если это не соответствует «мнению авторитетов», высказывают свое мнение по спорным вопросам, не ищут одобрения окружающих, не поддаются социальному давлению, не меняют решений, если с ними не соглашаются окружающие.

При высокой степени стремления к независимости и самостоятельности, одаренные подростки испытывают потребность в поддержке и помощи в принятии важных решений, адекватном родительском наставничестве, поскольку мнение компетентных взрослых остается значимым [80]. Вместе с тем, они умеют находить возможности для удовлетворения собственных потребностей, способны оказывать влияние на окружающих.

У одаренных подростков с низким уровнем психологического благополучия, как и в предыдущей рассматриваемой нами группе, наиболее значимым оказался показатель личностного роста (шкала «Личностный рост»). Что свидетельствует об характерной для одаренных учащихся подросткового возраста «тенденции к самосовершенствованию», ориентации на саморазвитие и реализацию собственного личностного потенциала.

Одаренные подростки с низким уровнем психологического благополучия имеют ограниченное количество близких, доверительных и дружеских контактов со сверстниками, испытывают затруднения в проявлении сопереживания и сочувствия к другим людям, зачастую фрустрированы и одиноки (низкий уровень шкалы «Положительные отношения с другими») [80]. Исходя из ответов подростков, установление близких отношений они оценивают как непростое, затратное по времени, а порой и бесполезное занятие. Они также отмечают, что

часто сталкиваются с непониманием со стороны взрослых и сверстников в ситуациях, когда важно поделиться своими переживаниями и быть услышанным, также присутствует недоверие в искренней заинтересованности собеседника.

В ситуациях принятия важных решений полагаются на других людей, однако в оценках себя и своих достижений они в меньшей степени зависят от чужого мнения, стремятся к независимости (средний уровень по шкале «Автономия»). Способны принимать самостоятельные решения, но испытывают сложности в организации повседневной деятельности, не чувствуют в себе сил и возможностей для изменения сложившейся ситуации (низкий уровень шкалы «Управление окружением»). При этом, по сравнению с группой «благополучных подростков», в группе с низким уровнем психологического благополучия не только среднее значение, но и стандартное отклонение по шкале «Управление окружением» меньше, что может указывать на большую однородность ответов. Это означает, что одаренным подросткам с низким уровнем психологического благополучия свойственна неспособность справляться с повседневными делами (ежедневные обязанности, распределение времени, личных дел, финансов и др.). Можно предположить, что в ближайшем окружении таких одаренных подростков ценностью является получение ими образования, бытовые проблемы устраняются, чтобы ничего не отвлекало от важных занятий. Зачастую в семейной среде наблюдается определенная попустительская позиция в отношении развития у ребенка ряда социальных и бытовых навыков [79].

Важно отметить выявленное у одаренных учащихся низкое значение показателя «Самопринятие», что указывает на явное недовольство своими личностными качествами или беспокойство о них, нежелание быть тем, кем подросток является. Одаренные подростки с низким уровнем благополучия в большей степени сфокусированы на своих ошибках и неудачах прошлого, критичны к собственной личности, не склонны осознавать собственные изменения и сильные стороны. Среднее значение по шкале «Самопринятие» у «неблагополучных» одаренных подростков составляет 46,57 баллов, что гораздо

ниже нормативных результатов при стандартизации опросника (нормативный диапазон в сырых баллах составляет от 52,4 до 70,55) [60].

В данном контексте можно предположить, что подростки обучаются в конкурентной образовательной среде, где имеет место сравнение себя со сверстниками, которые имеют признание способностей и высокий уровень достижений, что снижает уверенность в своих силах. Также низкий уровень самопринятия может указывать на отсутствие признания своего статуса «одаренного» по различным причинам. Например, из-за навешенных ярлыков (стигматизации) или завышенных ожиданий взрослых, что показано в ряде исследований (T.Cross, L.Coleman, J.Geake, U.Gross, R.Stewart, K.Striley ) [133; 145; 179].

Стоит обратить внимание на низкое значение шкалы «Цель в жизни» у подростков с низким уровнем благополучия, что говорит об отсутствии чувства направленности или недифференцированности жизненных целей и намерений. Менее благополучным одаренным подросткам процесс планирования будущего и воплощение задуманного не приносит удовольствия, у них отсутствует желание изменить что-либо в своей жизни, что может стать фактором риска для мотивационной сферы развития одаренности. Во многих зарубежных исследованиях наличие ясных, долгосрочных целей в жизни и стремление к их достижению рассматривается в качестве ключевого компонента благополучия и психического здоровья личности (M. Csikszentmihalyi, M. Seligman, C. D. Ryff, E.L. Deci, R.M. Ryan, X. Си и др.).

Как можно видеть в таблице 3, различия в обеих группах обнаружены по всем компонентам психологического благополучия. Одаренные учащиеся с высоким уровнем благополучия соответственно имеют более надежную психологическую основу в виде личностных качеств и особенностей, позволяющими функционировать успешно (автономия, ориентация на саморазвитие, стремление к цели, самопринятие, умение устанавливать доверительные отношения с окружающими, умение брать на себя ответственность и умение распределять ресурсы и возможности).

Как отмечалось ранее, феномен психологического благополучия важно рассматривать в совокупности с «эмоциональной составляющей, поэтому дополнительно изучались показатели эмоционального комфорта или субъективного благополучия одаренных учащихся». С этой целью была использована методика «Шкала субъективного благополучия» А. Perrudet-Badoux, G. Mendelssohn и J. Chiche, в адаптации М.В. Соколовой), которая позволяет измерить качество эмоциональных переживаний в диапазоне от оптимизма, бодрости и уверенности в себе до подавленности, раздражительности и ощущения одиночества, содержание которых связано с эмоциональным состоянием, социальным поведением и физическими симптомами, и, таким образом, расширить представления об особенностях психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста [94].

Полученные данные, приведенные в таблице № 4, показали достоверно значимые различия между группами по всем шкалам субъективного благополучия, что дополнительно подтверждает правомерность разделения одаренных подростков по уровню благополучия на две группы — психологически благополучных и психологически «неблагополучных» учащихся. Стандартное отклонение в обеих группах свидетельствует о достаточной степени однородности в ответах учащихся.

Обратим внимание, что используемая в исследовании методика содержит обратные шкалы, диагностический смысл которых заключается в отсутствии выраженности признаков неблагополучия и означает степень устойчивости к неблагоприятным факторам. К ним относятся: «напряженность и чувствительность» (в значении «расслабленность»), «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику» (то есть «устойчивость») и «изменения настроения» (иначе – «оптимизм»).

**Таблица 4.** Показатели субъективного благополучия учащихся с низким и высоким уровнем психологического благополучия

Показатели субъективного благополучия	M±σ		Значение t - критерия
	Учащиеся с высоким	Учащиеся с низким	

	уровнем ПБ	уровнем ПБ	
Субъективное благополучие	93,81± 12,12	61,04± 3,01	17,06
Напряженность и чувствительность *	14,02±2,96	10,64±3,31	7,04
Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику*	21,54±4,23	13,72±4,50	11,74
Изменения настроения*	12,24±1,74	7,65±2,45	14,08
Значимость социального окружения	18,75±2,76	12,48±3,29	13,47
Самооценка здоровья	11,42±2,35	6,91±2,98	10,98
Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	15,83±3,28	9,64±3,47	12,00

Примечания: \*диагностический смысл шкалы заключается в отсутствии симптоматики; \*\* уровень значимости  $p \leq 0,001$

Представленные в таблице 4 результаты позволяют говорить о том, что благополучные подростки по всем показателям эмоционального комфорта имеют высокие значения, за исключением одного параметра. По шкале «Напряженность и чувствительность» выявлены средние значения. Полученные данные позволяют говорить о том, что в школе психологически благополучные учащиеся пребывают в хорошем настроении, не чувствуют излишней тяжести процесса обучения, относятся к нему с интересом и увлечением. Такие подростки не испытывают значительных эмоциональных проблем, оптимистичны, активны и уверены в себе, умеют выстраивать отношения с окружающими и управлять собственным поведением.

У них отсутствуют проявления психоэмоциональной симптоматики, такие как: нарушения сна, беспричинное беспокойство, рассеянность, депрессивные состояния, чрезмерная реакция на незначительные ситуации. Они с легкостью могут обратиться к своему социальному окружению за помощью, испытывают удовольствие от общения с друзьями или семьей, удовлетворены своим здоровьем и повседневной жизнью в целом.

Подростки с низким уровнем благополучия имеют средние значения по всем показателям эмоционального комфорта, а по показателю «Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику» выявлены низкие значения. Низкие значения могут указывать на эмоциональный дискомфорт, выражающийся в беспричинном беспокойстве, чрезмерной реакции

на неудачи, стремлении к уединению. Такие учащиеся часто испытывают негативные переживания, могут чувствовать себя некомфортно в школе, испытывать сложности в отношениях как с учителями и одноклассниками, так и с близким окружением. Переживают состояние непонимания, одиночества, ощущают потребность в уединении, однако серьезные проявления психоэмоциональной симптоматики у них отсутствуют. Они испытывают скуку в процессе своей повседневной деятельности, часто пребывают в сниженном настроении.

### **3.1.2 Сравнительный анализ показателей психологического благополучия у учащихся подросткового возраста в разных типах образовательной среды**

После реализации задачи по определению уровня психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста из специализированных школ, нами доказывается предположение о том, что существуют различия в уровне психологического благополучия одаренных учащихся и их сверстниками из общеобразовательных школ. Для этого перейдем к сравнению показателей психологического благополучия учащихся в разных типах образовательной среды (специализированных и общеобразовательных школах).

В ходе сравнительного анализа данных двух групп: одаренных учащихся из специализированных школ и учащихся из общеобразовательных школ, удалось установить статистически достоверные различия по общему баллу и двум компонентам психологического благополучия (см. таблицу 5). Поскольку исходные данные отвечают требованию нормальности распределения, в ходе обработки и анализа результатов был использован критерий Стьюдента для независимых выборок.

**Таблица 5.** Показатели психологического благополучия у учащихся специализированных и общеобразовательных школ

Показатели ПБ	Специализированные школы M±σ	Общеобразовательные школы M±σ	Знач. t-критерия	Уровень p
Позитивные	59,80±11,76	58,86±10,42	1,02	0,31

отношения				
Автономия	<b>57,60±10,58</b>	<b>55,52±10,49</b>	<b>2,38</b>	<b>0,02</b>
Управление средой	55,73±10,96	55,01±10,08	0,82	0,41
Личностный рост	<b>64,55±9,53</b>	<b>61,11±8,77</b>	<b>4,54</b>	<b>0,00</b>
Цели в жизни	60,56±11,26	59,37±11,52	1,26	0,21
Самопринятие	56,48±13,20	54,81±13,03	1,53	0,13
Психологическое благополучие	<b>354,80±52,50</b>	<b>344,68±49,58</b>	<b>2,39</b>	<b>0,02</b>
Субъективное благополучие	76,20±18,45	75,60±17,97	0,40	0,69
Напряженность и чувствительность	12,11±3,51	11,74±3,57	1,26	0,21
Психоэмоц. симптоматика	17,20±5,50	16,90±5,83	0,64	0,52
Изменение настроения	9,96±2,90	10,03±2,96	-0,27	0,79
Значимость социального окружения	15,64±4,03	15,79±3,93	-0,44	0,66
Самооценка здоровья	8,90±3,35	8,89±3,46	0,03	0,98
Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	12,43±4,18	12,25±4,08	0,51	0,61

Более высокий уровень психологического благополучия выявлен у одаренных подростков – учащихся специализированных школ (t-критерий 2,39, при  $p \leq 0,02$ ). Согласно средним значениям, показатели автономии (ср.знач = 57,60) и личностного роста (64,55,  $p \leq 0,001$ ) у них оказались выше, чем у сверстников из общеобразовательных школ (55,52 и 61,11 соответственно).

Полученные данные указывают на стремление одаренных подростков к непрерывному развитию, совершенствованию своих знаний, открытости новому опыту, а также к независимости, сохранению самодостаточности и стремлению придерживаться своего мнения вопреки мнению большинства. Эти данные согласуются с исследованиями личностных характеристик одаренных детей и подростков о проявлениях нонконформизма (Л. Холлингуорт и др.) [149;150].

У одаренных учащихся меньше всего выражен такой компонент психологического благополучия, как управление средой, что свидетельствует о слабом контроле над текущими событиями и может быть связано с большой

загруженностью (углубленным изучением учебных предметов, подготовкой к участию в предметных олимпиадах, конкурсах и т.д.), «чрезмерной специализацией интересов, а также отсутствием опыта в управлении собственным свободным временем».

По показателям субъективного благополучия статистически достоверных различий между группами не обнаружено. Что может указывать на средний уровень эмоционального комфорта, который испытывают обе группы учащихся. Тем не менее, на уровне тенденции интегральный показатель субъективного благополучия и его компоненты, за исключением показателей «Значимость социального окружения» и «Изменение настроения», выше у учащихся специализированных школ. Предъявление высоких требований и систематические перегрузки могут стать причиной снижения показателей уровня эмоционального благополучия учащихся, поэтому важно создавать и поддерживать для них оптимальный уровень учебных нагрузок.

Таким образом, по результатам сравнительного анализа, выдвинутая гипотеза о существовании различий в уровне психологического благополучия одаренных учащихся и их сверстников из общеобразовательных школ нашла подтверждение.

### **3.2 Результаты исследования взаимосвязей психологических характеристик образовательной среды и психологического благополучия учащихся подросткового возраста**

В настоящем параграфе рассматривается обоснованность предположения о существовании взаимосвязей между психологическим благополучием и психологическими характеристиками образовательной среды, прежде всего, показателями психологической безопасности.

С целью исследования психологических характеристик образовательной среды нами была использована методика «Психологическая безопасность образовательной среды» И.А. Басовой. Методика позволяет оценить образовательную среду школы по трем основным показателям: 1) отношение к

образовательной среде (референтность); 2) удовлетворенность значимыми характеристиками образовательной среды; 3) защищенность от психологического насилия во взаимодействии с одноклассниками и учителями [4].

### **3.2.1 Образовательная среда в оценках учащихся специализированных и общеобразовательных школ**

Для начала следует определить показатели психологической безопасности образовательной среды в оценках учащихся подросткового возраста, а затем сравнить их в зависимости от ее типа (специализированные школы и общеобразовательные школы).

Поскольку научно-исследовательская работа проводилась на базе девяти школ, каждая из которых имеет свою уникальную систему организационно-управленческого, пространственно-предметного (материально-технические условия и т.д.), психодидактического (содержание, методы обучения и т.д.) и других компонентов, важно повысить надежность результатов. Фокус внимания был направлен на психологический компонент образовательной среды, который может быть обусловлен широким спектром индивидуально-психологических особенностей ее субъектов, поэтому внутри выделенных типов школ (специализированные и общеобразовательные) проведен сравнительный анализ показателей.

Для сравнительного анализа результатов оценки психологических характеристик образовательной среды между учащимися разных специализированных школ, то есть внутри типа школ, использовался t-критерий Стьюдента. По результатам анализа достоверные различия между школами не обнаружены, также нет различий в оценках образовательной среды между учащимися 8-х и 10-х классов. То же условие выполнено в отношении общеобразовательных школ.

В результате сравнительного анализа данных двух групп: учащихся специализированной и учащихся общеобразовательной школ обнаружены статистически достоверные различия в оценках психологической безопасности образовательной среды, в которой обучаются подростки (табл.6).

По всем показателям психологической безопасности у одаренных учащихся из специализированных школ выявлен высокий уровень. По сравнению со сверстниками из общеобразовательных школ одаренные подростки более позитивно относятся к образовательной среде, им нравится школа. Это свидетельствует о высокой значимости образовательной среды для обучающихся, доброжелательных отношениях между субъектами образовательного процесса, взаимопонимании, включенности в учащихся в учебную деятельность и положительном отношении к процессу обучения в целом.

**Таблица 6.** Основные показатели психологической безопасности в разных типах образовательной среды

Показатели образовательной среды	Специализированные школы M±σ	Общеобразовательные школы M±σ
Отношение к образовательной среде	1,36 ±0,42	1,29 ±0,42
Удовлетворенность значимыми характеристиками ОС	3,59 ±0,78*	3,45 ±0,78*
Защищенность от психологического насилия во взаимодействии с одноклассниками	3,89±0,87***	3,60±1,08***
Защищенность от психологического насилия во взаимодействии с учителями	3,73±1,04*	3,55±0,97*

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

В специализированных школах «у одаренных учащихся выявлена высокая степень удовлетворенности значимыми характеристиками образовательной среды» (таблица 6). Это позволяет говорить, что образовательная среда предоставляет возможности для проявления активности, инициативности, здесь учитываются личные трудности, уважительные взаимоотношения как с учителями, так и с одноклассниками.

Степень удовлетворенности отдельно по каждой характеристике образовательной среды учащихся разных типов школ представлена в таблице 7.

**Таблица 7.** Оценка достоверности полученных различий по показателям удовлетворенности значимыми характеристиками образовательной среды в разных типах школ

Характеристики	Специализированные школы M±σ	Общеобразовательные школы M±σ	Знач. t-критерия	Ур-нь р
Взаимоотношения с учителями	<b>3,94 ±0,88</b>	<b>3,63±0,94</b>	<b>4,07</b>	<b>0,00</b>
Взаимоотношения с учениками	<b>4,03±0,87</b>	<b>3,85±1,03</b>	<b>2,18</b>	<b>0,03</b>
Возможность высказать свою точку зрения	<b>3,77±1,01</b>	<b>3,47±1,17</b>	<b>3,17</b>	<b>0,00</b>
Уважительное отношение к себе	<b>3,93±0,90</b>	<b>3,75±1,05</b>	<b>2,12</b>	<b>0,03</b>
Сохранение личного достоинства	<b>4,06±0,89</b>	<b>3,88±1,00</b>	<b>2,25</b>	<b>0,02</b>
Возможность обратиться за помощью	3,81±1,04	3,67±1,10	1,47	0,14
Возможность проявлять инициативу, активность	<b>3,93±1,01</b>	<b>3,53±1,11</b>	<b>4,33</b>	<b>0,00</b>
Учет личных проблем и затруднений	3,20±1,15	3,09±1,21	1,07	0,29

Согласно полученным данным, в специализированной школе оценка взаимоотношений как с учителями, так и с одноклассниками более высокая, чем у группы подростков из общеобразовательных школ, что подтверждается статистически ( $p \leq 0,05$ ). Установлены значимые различия по показателям «возможность высказать свою точку зрения» ( $p \leq 0,001$ ) и «возможность проявлять инициативу, активность» ( $p \leq 0,001$ ). Это свидетельствует о том, что в специализированных школах для учащихся созданы условия для формирования собственного мировоззрения, оригинального мышления, проявления индивидуальности. Подросткам важны свобода слова, возможность обсуждать спорные моменты, дискутировать, находиться в диалоге. В общеобразовательной школе, по всей видимости, подобные проявления поощряются в меньшей степени.

Важно отметить, что для повышения комфортности обучения для обеих групп подростков необходим учет их проблем и затруднений, поскольку как в учащиеся оценивают данный параметр на среднем уровне.

Учащимся общеобразовательных школ очень важно сохранение личного достоинства (высокий уровень), однако одаренным подросткам из специализированных школ эта характеристика образовательной среды оказывается гораздо более значимой.

Примечательно, что подросткам обеих групп важно иметь возможность обратиться за помощью, о чем свидетельствует довольно высокое значение данного показателя.

Более низкий уровень удовлетворенности значимыми характеристиками образовательной среды у учащихся общеобразовательных школ может быть связан как с дефицитом диалога с учителями, так и с трудностями индивидуализации образовательного маршрута вследствие большой «наполняемости классов».

Уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействии с учителями и одноклассниками также значимо выше у учащихся специализированных школ (табл. 6). При этом, согласно методике, практически все частные показатели защищенности у учащихся специализированных школ относятся к высокому уровню (табл. 8). По всей видимости, в образовательной среде для одаренных учащихся большое внимание уделяется диалогу с учеником, эмпатии, не директивным форматам общения. Отношения с одноклассниками имеют скорее деловой или партнерский характер: ученики уважают друг друга как самостоятельных личностей, в спорных ситуациях находят аргументы.

**Таблица 8.** Показатели защищенности от психологического насилия в образовательной среде у учащихся разных типов школ

Показатели защищенности от	Участник образовательной среды	Специализированные школы $M \pm \sigma$	Общеобразовательные школы $M \pm \sigma$
унижений или оскорблений	учитель	3,83±1,09***	3,45 ±1,31***
	ученики	3,94± 1,28***	3,58±1,22***
угроз	учитель	4,14 ±1,06***	3,74 ±1,28***

	ученики	3,75± 1,39	3,91±1,19
принуждения	учитель	3,69± 1,23*	3,90±1,16*
	ученики	3,71 ±1,26***	3,29 ±1,26***
игнорирования	учитель	3,99± 1,15***	3,44 ±1,31***
	ученики	3,53± 1,34	3,50±1,21
недоброжелательного отношения	учитель	3,78± 1,20**	3,48± 1,33**
	ученики	3,74± 1,27	3,50±1,24

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

В ситуациях взаимодействия с учителями одаренные учащиеся в большей степени защищены от угроз и игнорирования, унижений или оскорблений, а также от недоброжелательного отношения и принуждения. В образовательной среде, где учащиеся изучают профильные предметы обычно обеспечивается индивидуальный подход, уделяется особое внимание к развитию способностей в конкретных сферах, поэтому от игнорирования такие дети защищены. Учителя специализированных школ ориентированы на достижения успеха учащихся, они не прибегают к угрозам как методу воздействия на учеников. Интересно, что по полученным данным, лучше защищены от принуждения со стороны педагогов учащиеся общеобразовательных школ.

Учащиеся общеобразовательных школ в меньшей степени защищены от принуждения со стороны одноклассников. Принуждения могут носить насильственный характер действий, проявляться в виде угроз, шантажа и других, что является серьезным фактором риска для психологической безопасности субъектов и психологического благополучия каждого учащегося.

По показателю защищенности от психологического насилия со стороны одноклассников у учащихся общеобразовательных школ обнаружен большой разброс данных ( $\sigma=1,08$ , см. табл.6). Можно предположить, что подростки, добиваясь признания у сверстников, чаще используют методы, направленные на подавление другого человека, что не характерно для учащихся специализированных школ, где конкурентная борьба разворачивается в сфере достижений [71].

### 3.2.2 Взаимосвязи психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста с характеристиками образовательной среды

В данном исследовании одна из важнейших задач заключается в установлении характера взаимосвязей между психологическим благополучием одаренных учащихся и характеристиками образовательной среды.

Для решения задачи по «установлению взаимосвязей между показателями психологического благополучия одаренных учащихся и характеристиками образовательной среды» был проведен корреляционный анализ данных, результаты которого представлены в таблице 9.

Обратимся к анализу статистически достоверных корреляций. Для определения статистически значимых взаимосвязей применялся коэффициент линейной корреляции Пирсона, исходя из коэффициента достоверности  $p \leq 0,05$ .

**Таблица 9.** Корреляции показателей психологического благополучия и характеристик образовательной среды в группе учащихся из специализированных школ

Показатели психологического и субъективного благополучия	Характеристики образовательной среды		
	Отношение к ОС	Удовлетворенность значимыми характеристиками	Защищенность от психологического насилия
Психологическое благополучие (интегральный)		<b>0,32</b>	<b>0,33</b>
Позитивные отношения		<b>0,35</b>	<b>0,32</b>
Автономия		0,13	0,19
Управление средой		0,26	0,22
Личностный рост		0,17	0,22
Цели в жизни		<b>0,31</b>	<b>0,29</b>
Самопринятие		0,27	0,28
Субъективное благополучие (интегральный)	0,13	<b>0,35</b>	<b>0,30</b>
Напряженность и чувствительность	0,17	0,24	0,19
ПсиЭмСимптоматика		0,24	0,21
Изменение настроения		<b>0,31</b>	0,26
Значимость социального окружения		<b>0,31</b>	0,25
Самооценка здоровья		0,23	0,22

Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	0,20	<b>0,32</b>	0,26
--	------	-------------	------

\*Полужирным шрифтом отмечены значимые корреляции

Была выявлена 31 статистически достоверная связь, из которых 29 – на уровне значимости 0,01. Максимальное количество корреляций обнаружено в отношении таких параметров образовательной среды как удовлетворенность ее значимыми характеристиками и защищенность от психологического насилия во взаимодействии. Таким образом, степень удовлетворенности значимыми характеристиками школьной среды и уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействии взаимосвязаны со всеми компонентами психологического и субъективного благополучия. Поскольку характер связи прямо пропорциональный, это может указывать на то, что с повышением качества психологических составляющих образовательной среды, последует положительное изменение психологического благополучия учащихся.

При этом, отношение к образовательной среде как характеристика избирательного взаимодействия со средой и желания в ней находиться, оказывается взаимосвязано лишь с тремя показателями благополучия: интегральным показателем субъективного благополучия, напряженностью и чувствительностью (обратная шкала), степенью удовлетворенности повседневной деятельностью. Характер взаимосвязей является прямо пропорциональным, что говорит о положительном отношении к школе у одаренных подростков, которые отмечают высокий уровень эмоционального комфорта, чувствуют себя спокойно и удовлетворены повседневной деятельностью. Это очень важно, поскольку обучение в школе занимает большую часть повседневной жизни подростков, а благоприятные условия в школе будут способствовать развитию.

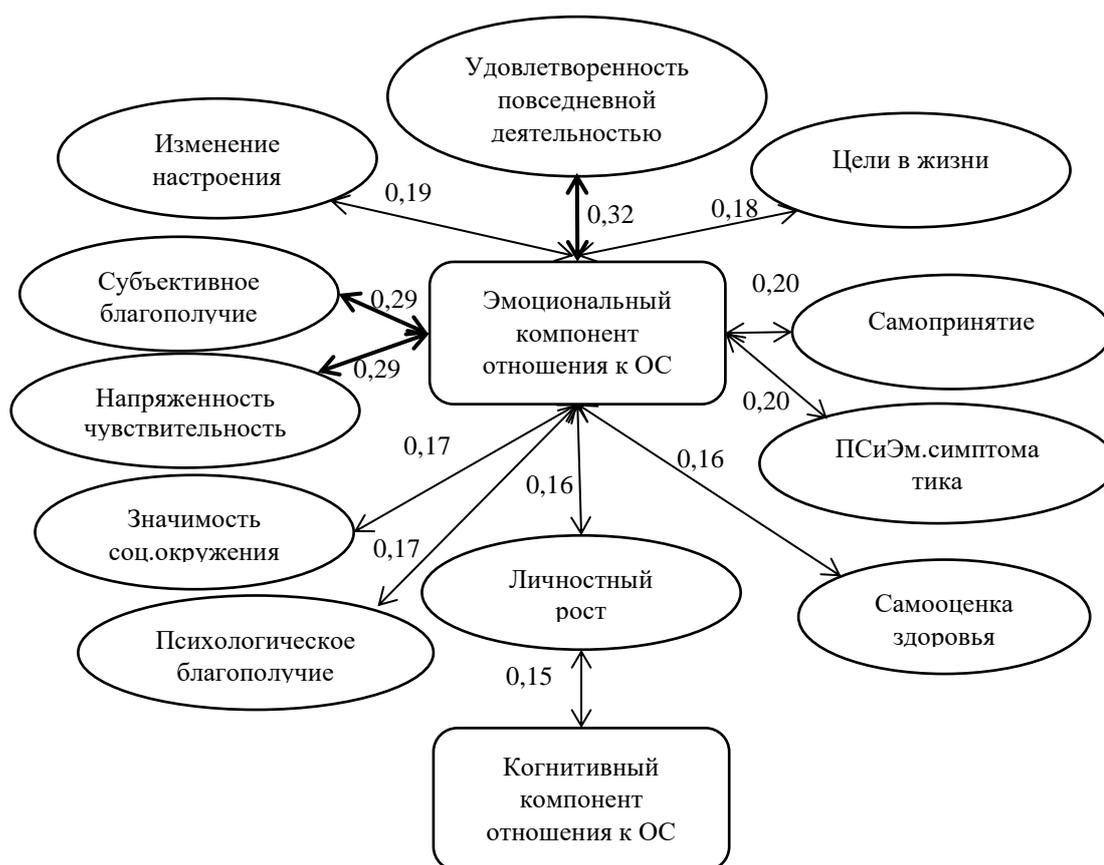
Также в ходе анализа результатов установлена корреляционная зависимость некоторых характеристик образовательной среды и возраста учащихся. Обнаружено, что с течением времени отношение к школе изменяется в негативную сторону, о чем свидетельствует обратно пропорциональная связь между параметрами ( $r = -0,17$ ), а удовлетворенность значимыми характеристиками

с возрастом, напротив, увеличивается ( $r = 0,14$ ). По всей видимости, чем старше становятся подростки, тем важнее для них не просто общее настроение, а возможности, которые предоставляет школа, также большое значение имеют взаимоотношения с учителями учениками и психологический комфорт в группе. Также обращает на себя внимание то, что старших подростков меньше привлекает школа на уровне эмоций и понимания (эмоциональный и когнитивный компоненты отношения), о чем свидетельствует обратно пропорциональная взаимосвязь ( $r = -0,13$  в обоих случаях). По мере взросления, подростки начинают осознавать, что их потенциал может реализоваться и в других учебных заведениях, также они начинают учитывать престиж или рейтинг образовательной организации.

Для более глубокой психологической интерпретации полученных результатов рассмотрим подробнее каждый компонент психологической безопасности.

Согласно методике, категория «отношение к образовательной среде» включает в себя три компонента: когнитивный (рациональный), эмоциональный и поведенческий (волевой)». Рассмотрим результаты корреляций отношения к образовательной среде и показателями психологического благополучия на 5% уровне значимости (рис.2).

Когнитивный компонент отношения к образовательной среде оказался взаимосвязан лишь с личностным ростом обучающихся ( $r=0,15$ ). Подростки, ориентированные на личностный рост и развитие понимают, что обучение в школе требует совершенствования собственных возможностей, интеллектуальных способностей, жизненных умений и навыков. При этом, важно учитывать, что в образовательной среде специализированной школы приоритетным направлением является развитие высокого уровня способностей учащихся, есть ориентация на результат и подростки осознают это. Чем больше осознается важность обучения, тем сильнее восприятие одаренными подростками самих себя как развивающихся, реализующих потенциал и понимающих роль школы в приобретении нового опыта, жизненных знаний и умений, интеллектуального совершенствования.



**Рисунок 2.** Корреляционная плеяда показателей психологического благополучия и отношения к образовательной среде

Эмоциональный компонент отношения к образовательной среде прямо пропорционально коррелирует с большей частью компонентов психологического благополучия, включая «интегральный показатель ( $r=0,17$ ): самопринятие ( $r=0,20$ ), цели в жизни ( $r=0,18$ ), положительные отношения с другими ( $r=0,17$ ), личностный рост ( $r=0,16$ )». Это может говорить о том, что одаренные подростки, обучаясь в специализированной школе, демонстрируют позитивное отношение к ней (им нравится школа, они пребывают в отличном настроении, им интересно) при этом, позитивно относятся и к себе, имеют намерения и цели в жизни, доверительные отношения с окружающими, открыты новому опыту, воспринимают себя как развивающуюся личность. Обращает внимание также довольно слабую степень взаимосвязи вышеперечисленных показателей.

Одна из наиболее относительно сильных взаимосвязей выявлена между эмоциональным компонентом отношения к образовательной среде и степенью удовлетворенности повседневной деятельностью ( $r=0,32$ ,  $p \leq 0,01$ ), у учащихся

отмечается желание учиться, познавать новое и испытывать положительные эмоции от процесса обучения и пребывания в школе.

Остальные компоненты субъективного благополучия, коррелирующие с эмоциональным отношением к школе, указывают на важность создания условий для поддержания психоэмоциональной сферы личности, настроения, легкости, оптимизма и в целом психологического здоровья.

На уровне поведения статистически достоверных взаимосвязей отношения с компонентами психологического благополучия не выявлено. Иными словами, одаренные подростки при эмоционально положительном отношении к школе в случае вынужденной смены учебного заведения скорее будут опираться на рациональный подход в принятии решения о выборе школы.

**Таблица 10.** Корреляционная матрица показателей психологического благополучия и удовлетворенности значимыми характеристиками ОС

	Взаимо- отношен ия с учителя ми	Взаимо- отношен ия с ученика ми	Возм. выск. свою точку зрени я	Уважительно е отношение к себе	Сохранение личного достоинства	Возмож ность обратит ься за помощ ью	Возм ожно сть проя влять иници атив у, акт ивно сть	Учет личных пробле м и затрудн ений
Позитивные отношения	0,23	<b>0,37</b>	0,23	0,24	0,25	<b>0,31</b>	0,16	0,20
Автономия					0,16	0,17		
Управление средой	0,22	0,19	0,24	0,26	0,27	0,21		
Личностный рост	0,21		0,21	0,14	0,20	0,17	0,18	
Цели в жизни	0,27	0,21	0,27	0,26	0,26	0,24		
Самоприняти е	0,16	0,23	0,25	0,22	0,21	0,26		
Психологичес кое благополучие	0,25	0,26	<b>0,30</b>	0,26	<b>0,29</b>	<b>0,30</b>	0,16	
Субъективное благополучие (интегральный )	0,25	<b>0,30</b>	0,26	<b>0,33</b>	<b>0,29</b>	<b>0,30</b>	0,14	
Напряженност ь	0,18		0,13	0,22	0,19	0,14		

чувствительность								
ПсиЭмСимптомика	0,20	0,17	0,19	0,25	0,25	0,16		
Изменение настроения	0,20	0,27	0,21	0,21	0,19	0,27		
Значимость социального окружения	0,18	<b>0,40</b>	0,20	0,27	0,17	<b>0,30</b>	0,18	0,16
Самооценка здоровья	0,14	0,22	0,22	0,22	0,20	0,20		
Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	0,26	0,26	0,26	<b>0,31</b>	<b>0,30</b>	<b>0,32</b>	0,18	

Показатели образовательной среды, «отражающие удовлетворенность учащихся от взаимодействия в межличностных отношениях»: сохранение личного достоинства, возможность высказать свою точку зрения и обратиться за помощью, имеют прямо пропорциональную корреляционную зависимость «со всеми исследуемыми компонентами психологического благополучия». Это может говорить о том, что в образовательной среде, где «межличностные отношения выстраиваются по принципам уважения и принятия, повышаются основания для формирования и развития высокого уровня психологического благополучия учащихся».

Если рассмотреть взаимосвязи со стороны компонентов благополучия, то максимальное количество взаимосвязей (по 8) с уровнем удовлетворенности характеристиками образовательной среды имеют такие компоненты благополучия как позитивные отношения с окружающими и значимость социального окружения. Роль социума чрезвычайно важна в подростковом возрасте, а социальные отношения оказывают существенное влияние на формирование личности, что в очередной раз подтверждается результатами исследования.

С интегральным показателем психологического благополучия взаимосвязаны практически все значимые характеристики, кроме учета личных проблем и затруднений. Отсутствие связи может подчеркивать разграничение одаренными учащимися деловых и личных отношений, а также высокую степень самостоятельности в решении подобных вопросов.

Учет личных проблем и затруднений, как отмечалось ранее, взаимосвязан с положительным отношением с людьми, а также с показателем, отражающим значимость социального окружения. Чем больше одаренный подросток осознает, что к нему относятся с должным вниманием, не игнорируют его проблемы, тем больше доверительных отношений он выстраивает, тем выше становятся уровень удовлетворенности от общения с окружающими.

Психологическое благополучие взаимосвязано с защищенностью подростков от психологического насилия со стороны учителей (унижения, угроз и пренебрежительного отношения) и других учеников, что говорит о важности установления доброжелательных, уважительных отношений внутри образовательной среды для создания и поддержания психологического благополучия учащихся (таблица 11).

Во взаимодействии с учителями взаимосвязи со всеми компонентами благополучия образовала защищенность учащихся от игнорирования. Это может говорить о том, что отзывчивые педагоги, умеющие подмечать настроение не равнодушные к проблемам, затруднениям, способствуют развитию благополучия у учащихся.

**Таблица 11.** Корреляции показателей психологического благополучия и защищенности со стороны учеников

	Защищенность со стороны учеников				
	от унижений	от угроз	от принуждения	от игнорирования	от недоброжелательного отношения
Позитивные отношения	<b>0,30</b>	0,16	0,20	0,17	0,17
Автономия	0,21		<b>0,28</b>		0,18
Управление средой	0,22		0,17		0,09
Личностный рост	0,25	0,16	0,23		0,15
Цели в жизни	0,27	0,18	0,20	0,15	0,14
Самопринятие	<b>0,28</b>	0,15	0,24	0,18	0,17
Психологическое благополучие	<b>0,33</b>	0,17	<b>0,29</b>	0,17	0,20
Субъективное благополучие	<b>0,30</b>		0,18	0,13	0,13
Напряженность и	0,13				

чувствительность					
ПсиЭмСимптоматика	0,19		0,15		0,12
Изменение настроения	0,25		0,18		0,12
Значимость социального окружения	<b>0,30</b>	0,13	0,18	0,14	0,14
Самооценка здоровья	0,26		0,14		
Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	<b>0,29</b>	0,13	0,16	0,13	

Исходя из полученных данных, защищенность от унижений со стороны одноклассников можно отнести к системообразующим параметрам в структуре взаимосвязей исследуемых показателей, объединяющим все компоненты психологического благополучия.

Можно предположить, что при полной защищенности от различных видов психологического насилия во взаимодействии с одноклассниками (от унижений, угроз, принуждения, игнорирования и недоброжелательного отношения), учащиеся отличаются умением выстраивать позитивные отношения, наличием цели в жизни, они принимают свою личность, осознают значимость социального окружения и в целом, психологически благополучны. В частности, чем лучше защищены учащиеся, тем выше степень самопринятия, отношения с окружающими более доверительные, есть цели в жизни. Поскольку корреляция не дает возможности выявить причинно-следственную связь, справедливо и обратное утверждение о повышении защищенности от различных видов насилия вместе с развитием названных качеств психологического благополучия.

**Таблица 12.** Корреляции показателей психологического благополучия и защищенности со стороны учителей

	Защищенность со стороны учителей				
	от унижений	от угроз	от принуждения	от игнорирования	от недоброжелательного отношения
Позитивные отношения	0,21	0,23	0,16	<b>0,28</b>	0,20

Автономия	0,13			0,20	
Управление средой	0,16	0,19	0,16	0,22	
Личностный рост	0,23	0,15	0,19	0,23	0,20
Цели в жизни	<b>0,27</b>	0,24	0,25	0,25	0,23
Самопринятие	0,18	0,18	0,15	<b>0,27</b>	0,14
Психологическое благополучие	0,25	0,24	0,21	0,31	0,20
Субъективное благополучие	0,22	0,24	0,20	<b>0,35</b>	0,22
Напряженность и чувствительность		0,13		0,22	0,16
ПсиЭмСимптоматика	0,18	0,14	0,12	0,27	0,16
Изменение настроения	0,18	0,18	0,19	<b>0,29</b>	0,14
Значимость социального окружения	0,14	0,20	0,12	0,25	0,12
Самооценка здоровья	0,19	0,25	0,13	<b>0,32</b>	0,20
Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	0,23	0,21	0,25	<b>0,30</b>	0,23

В таблице 12 представлены корреляции показателей психологического благополучия и защищенности от насилия во взаимодействии с учителями. По прямо пропорциональной связи между управлением средой и защищенностью от унижений и принуждений можно говорить о том, что общение с учителями, свободное от оскорблений и давления позволяет учащимся повысить компетентность в управлении внешними возможностями и своими силами. То же справедливо и в отношениях с одноклассниками (см. табл.11).

Системообразующим элементом в структуре корреляционных взаимосвязей, в данном случае, являются защищенность от игнорирования со стороны учителей. Это означает, что заинтересованное общение, умение слушать и слышать, отзываться на различные просьбы о помощи (см. также табл. 10), свободное от игнорирования взаимодействие, может способствовать укреплению показателей психологического благополучия.

Заметим, что во взаимосвязях показателей психологического благополучия и защищенности от психологического насилия во взаимодействии есть как общие, так и специфические переменные. Особенно важными для психологического

благополучия оказывается защищенность от унижений со стороны одноклассников, а при взаимодействии с учителями – от игнорирования.

Таким образом, результаты корреляционного анализа данных позволяют говорить о подтверждении гипотезы о существовании взаимосвязи между психологическим благополучием и характеристиками образовательной среды.

### **3.2.3 Исследование предикторов психологического благополучия одаренных учащихся в образовательной среде специализированных школ**

С целью выявления «роли психологических характеристик образовательной среды в поддержание психологического благополучия одаренных подростков» «методом прямой пошаговой регрессии («Forward stepwise») был проведен регрессионный анализ» [81]. В качестве «зависимой переменной выступал интегральный показатель психологического благополучия», а «независимыми переменными – показатели психологической безопасности образовательной среды» [81].

В данном случае выявление факторов, детерминирующих эмоциональный комфорт и психологическое благополучие, проходило на двух вышеописанных выборках одаренных учащихся с высоким и низким уровнями психологического благополучия (116 и 103 учащихся соответственно). Обратимся к описанию результатов регрессионного анализа (табл.13).

Результаты исследования показывают, что образовательная среда специализированных школ в большей степени влияет на учащихся с высоким уровнем благополучия. Установлено, что в группе одаренных учащихся специализированных школ с высоким уровнем психологического благополучия, на его обеспечение значимое влияние оказывают следующие показатели: возможность продолжения обучения в своей школе в случае смены места жительства, уважительное отношение к себе, защищенность от принуждения со стороны учителей и от игнорирования со стороны учеников. Субъективное благополучие или эмоциональный комфорт одаренных учащихся зависит от

настроения в школе, защищенности от унижений со стороны учителей и игнорирования со стороны одноклассников [81].

**Таблица 13.** Оценка вклада характеристик образовательной среды в психологическое благополучие учащихся специализированных школ

	Регрессионное уравнение	Коэффициент детерминации $R^2$	Критерий F	Уровень значимости $p \leq$
<i>Учащиеся с высоким уровнем благополучия</i>				
1	$ПБ = 349,12 + (-7,26*) X2 + (4,19*)X6 + (5,88*)X16 + (6,58*)X17 + (17,98*)X23 + 14,66$	0,40	5,67	0,001
2	$СБ = 55,61 + (6,03*)X4 + (-3,71*)X12 + (4,16*)X17 + 6,83$	0,46	9,33	0,001
<i>Учащиеся с низким уровнем благополучия</i>				
3	$ПБ = 290,90 + (4,71*)X5 + (-5,04*)X15 + (-8,26*)X20 + (10,06*)X24 + 10,50$	0,22	2,77	0,001
4	$СБ = 64,13 + (4,01*)X4 + (4,66*)X11 + (6,84*)X19 + (-4,71*)X20 + (14,60*)X22 + (-9,57*)X24 + 6,21$	0,44	5,36	0,001

*Примечание:* \*  $p \leq 0,05$ , величина F значима при  $p \leq 0,001$ . Обозначения переменных в таблице: ПБ — психологическое благополучие, СБ — субъективное благополучие, X2 — посещение школы при переезде, X4 — настроение в школе, X5 — удовлетворенность отношениями с учителями, X6 — удовлетворенность уважительным отношением к себе, X11 — защищенность от унижений со стороны учеников, X12 — защищенность от унижений со стороны учителей, X15 — защищенность от принуждения со стороны учеников, X16 — защищенность от принуждения со стороны учителей, X17 — защищенность от игнорирования со стороны учеников, X19 — защищенность от недоброжелательного отношения со стороны учеников, X20 — защищенность от недоброжелательного отношения со стороны учителей, X22 — отношение к образовательной среде, X23 — эмоциональный компонент отношения к образовательной среде, X24 — защищенность от психологического насилия со стороны учеников.

На учащихся с низким уровнем благополучия влияют отношения с учителями, защищенность от принуждения со стороны учеников и от недоброжелательного отношения со стороны учителей, а эмоциональный комфорт зависит от настроения в школе, защищенности от унижений и недоброжелательного отношения со стороны учеников и учителей и отношения к образовательной среде в целом.

Анализируя детерминанты психологического благополучия в разных группах учащихся специализированных школ, можно обнаружить один инвариантный компонент — настроение во время пребывания в школе. Важно отметить значимую роль защищенности от любых проявлений психологического

насилия в перечне детерминант психологического благополучия и специфичность ее содержания в разных группах учащихся. Для учащихся с высоким уровнем благополучия важны доступность школы, уважение, хорошее настроение, защищенность от принуждения и унижений со стороны учителей и от игнорирования со стороны одноклассников, а для учащихся с низким уровнем благополучия — хорошие отношения с учителями, отношение к образовательной среде в целом, защищенность от принуждения, унижений и недоброжелательного отношения со стороны учеников и от недоброжелательного отношения со стороны учителей.

### **3.3 Сравнительный анализ личностных ресурсов психологического благополучия учащихся подросткового возраста в разных типах образовательной среды**

Одна из важнейших задач как в теоретическом, так и практическом плане состоит в изучении и описании личностных ресурсов, «обеспечивающих психологическое благополучие учащихся». Существуют ли особые качества, которыми обладают одаренные подростки или они не отличаются от своих сверстников? За счет каких личностных характеристик поддерживается высокий уровень психологического благополучия? Именно на эти вопросы можно ответить с помощью сравнения личностных ресурсов и описания их специфики.

В результате теоретического анализа определено, что к наиболее важным для поддержания психологического благополучия ресурсам относятся следующие: самоотношение, жизнестойкость, наличие адаптивных копинг-стратегий, креативность и стиль познания.

С целью изучения перечисленных ресурсов в исследовании использованы следующие методики: «опросник самоотношения В. В. Столина, С.Р. Пантилеева, тест жизнестойкости (адаптация Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова), опросник «Способы совладающего поведения» (адаптация Т. Л. Крюковой и др.), тест «Определение творческих способностей» Х. Зиверта, методика на определение стиля познания Д. Колба» (Приложение 1).

Для выполнения задачи исследования личностных характеристик одаренных учащихся подросткового возраста обратимся к сравнительному анализу результатов измерений вышеуказанных личностных ресурсов у двух групп (учащихся из специализированных и общеобразовательных школ).

На данном этапе исследования в качестве респондентов выступили 531 учащийся из общей выборки: 286 подростков из специализированных школ (175 юношей и 111 девушек), средний возраст  $M=14,9$ ,  $SD=1,1$  и 245 подростков из общеобразовательных школ (108 юношей и 137 девушек), средний возраст  $M=14,4$ ,  $SD=1$ .

В ходе сравнительного анализа исследуемых личностных характеристик в группах использовался t-критерий Стьюдента, с помощью которого обнаружены статистически достоверные различия (таблица 14).

Следует отметить, что в таблице данные по шкалам самоотношения представлены «в сырых баллах». В накопленных частотах глобальное самоотношение одаренных подростков соответствует 88%, что свидетельствует о ярко выраженном высоком уровне самооценки подростков (больше 70 баллов). Ряд исследователей отмечает тенденцию к завышенной самооценке у интеллектуально одаренных подростков, что также показано в ходе нашего исследования [44;85]. При этом, у подростков из общеобразовательных школ также выявлена чрезмерно высокая степень принятия своей личности, балл в накопленных частотах составляет 85% (что также превышает диапазон завышенной самооценки от 55 до 70 баллов).

Более частные показатели самоотношения соответствуют среднестатистической норме и подтверждают выраженное позитивное отношение подростков к самим себе, одобрение своего поведения, в тоже время, у одаренных учащихся из специализированных школ выявлен низкий уровень по шкале самообвинения. Что может указывать на склонность одаренных подростков видеть причины неудач в окружающих условиях.

Статистически достоверные различия обнаружены по шкалам самоуважения, саморуководства и самопонимания. У одаренных подростков из

специализированных школ эти параметры выше, чем у сверстников из общеобразовательных школ. Шкала самоуважения отражает оценочную составляющую самооотношения, связанную с внутренне обоснованными критериями, и предполагает сравнение с ними, а также позволяет выявить наличие чувства собственного достоинства. Высокие значения шкалы саморуководства могут говорить о том, что у одаренных подростков остро развито умение контролировать свою судьбу, а не подчиняться ей. Что согласуется с высоким уровнем автономии, выявленным ранее и данными других исследователей [43]. В отличие от сверстников из общеобразовательных школ, одаренные учащиеся из специализированных школ лучше осознают, что чувствуют, понимают, что происходит в собственном внутреннем мире (шкала самопонимания).

**Таблица 14.** Личностные ресурсы психологического благополучия учащихся подросткового возраста

	Специализированные школы	Общеобразовательные школы
<i>Параметры самооотношения</i>		
Шкала S (глобальное самооотношение)	19,21±5,20	18,56±5,37
Шкала самоуважения (I)*	<b>9,24±3,13*</b>	<b>8,61±3,09*</b>
Шкала аутосимпатии (II)	8,29±3,06	8,43±3,17
Шкала ожидаемого отношения от других (III)	8,37±2,30	8,20±2,63
Шкала самоинтересов (IV)	5,75±1,88	5,67±1,72
Шкала самоуверенности	4,46±1,64	4,57±1,80
Шкала отношения других	5,33±1,71	5,29±1,77
Шкала самопринятия	4,56±2,00	4,66±1,84
Шкала саморуководства*	<b>4,28±1,19*</b>	<b>4,04±1,30*</b>
Шкала самообвинения	4,12±2,15	4,35±2,01
Шкала самоинтереса	5,31±1,44	5,11±1,65
Шкала самопонимания*	<b>3,31±1,62*</b>	<b>3,04±1,50*</b>
<i>Копинг стратегии</i>		
Конфронтация*	<b>49,86±16,74 *</b>	<b>56,95±20,14 *</b>
Дистанцирование*	<b>48,69±18,59*</b>	<b>58,6±19,64 *</b>

Самоконтроль*	<b>59,33±16,85*</b>	<b>65,77±18,56 *</b>
Поиск социальной поддержки	58,26±19,73	62,06±21,85
Принятие ответственности*	<b>60,3±20,73*</b>	<b>65,9±19,92 *</b>
Бегство-избегание*	<b>45,64±18,79 *</b>	<b>57,26±26,04 *</b>
Планирование решения проблемы	66,62±19,09	69,59±22,74
Положительная переоценка*	<b>56,91±17,83 **</b>	<b>70,18±21,12 **</b>
<b>Показатели вербальной креативности</b>		
Беглость (субтест 1)	<b>21,02±6,27*</b>	<b>19,00±7,58*</b>
Оригинальность (субтест 1)	<b>6,35±5,77***</b>	<b>1,93±2,86***</b>
Находчивость (суммарный показатель по субтесту 1)	<b>27,31±10,49*</b>	<b>20,93±8,91*</b>
Гибкость (субтест 2)	<b>7,33±2,33***</b>	<b>4,39±1,78***</b>
Беглость (субтест 2)	<b>12,54±4,56***</b>	<b>15,42±5,74***</b>
Оригинальность (субтест 2)	<b>3,63±7,02***</b>	<b>0,47±1,59***</b>
Дивергентное мышление (суммарный показатель по субтесту 2)	16,11±8,87	15,90±6,00
Общая оригинальность (суммарный показатель оригинальности по двум субтестам)	<b>9,97±9,68***</b>	<b>2,41±3,38***</b>
Общая вербальная креативность (суммарный показатель по двум субтестам)	<b>43,42±15,05**</b>	<b>36,83±12,05**</b>
<b>Жизнестойкость</b>		
Общий балл по жизнестойкости	79,12±22,71	74,76±20,03
Вовлеченность	31,96±9,80	30,59±8,55
Контроль*	<b>30,62±11,02*</b>	<b>27,97±7,94*</b>
Принятие риска	16,55±5,08	16,2±4,82
<b>Стили познания</b>		
Абстрактная концептуализация*	<b>32,08±5,1*</b>	<b>30,97±3,89*</b>
Активное экспериментирование	29,21±3,93	29,31±3,45
Конкретный опыт	27,31±5,41	27,84±4,96
Рефлексивное наблюдение	31,63±4,88	31,79±5,20

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

По результатам исследования обнаружено, что у одаренных подростков среднее значение показателей жизнестойкости и вовлеченности несколько выше, чем у подростков из общеобразовательных школ, однако статистически значимых

различий не обнаружено (таблица 14). Значения показателя вовлеченности в обеих группах находятся близко к нижней границе нормы (среднее значение 29,56 баллов), поэтому подростки могут испытывать скуку, быть мало заинтересованными в происходящих событиях, редко знакомиться и сближаться с новыми людьми. Это может быть вызвано, в частности, утомляемостью от высоких нагрузок и требований школьных программ.

У одаренных подростков уровень контроля выше, чем у подростков из общеобразовательных школ, что свидетельствует о большей уверенности и убежденности в возможности влияния на результат происходящего, управление деятельностью. Одаренные подростки с развитым компонентом контроля ощущают свободу выбора (деятельности, своего пути и т. д.), предпочитают ставить перед собой труднодостижимые цели и добиваться их. Принятие риска как убежденность человека в том, что все происходящее с ним способствует его развитию за счет знаний и приобретаемого опыта, в исследуемых группах ближе к высокому уровню и статистически не значимо различается. Это говорит о том, что для подростков характерна надежда на успех даже в ситуациях неопределенности, и изменение планов не вызывает дезорганизации, а пробуждает интерес к принятию решений.

Рассмотрим выраженность стратегий совладания с трудными ситуациями (копинг-стратегии) в обеих группах (таблица 12). По данному показателю обнаружены статистически достоверные различия. В группе подростков из общеобразовательных школ выявлены эмоционально-ориентированные копинг-стратегии: положительная переоценка, принятие ответственности, самоконтроль, дистанцирование, бегство-избегание конфронтация. Это может свидетельствовать о том, что учащиеся общеобразовательных школ, сталкиваясь с трудными ситуациями вынуждены прибегать к возможным способам быстро снизить эмоциональное напряжение, снизить субъективную значимость событий, подавить и сдержать эмоции (самоконтроль), а также положительно переосмыслить проблему.

Одаренные подростки из специализированных школ используют их с меньшей частотой. Учитывая психологические характеристики, образовательной среды в специализированных школах, описанные ранее, у учащихся нет необходимости проявлять совладающие стратегии поведения с такой же интенсивностью, как их сверстникам из общеобразовательных школ.

Тем не менее, если рассматривать профиль совладающего поведения, то «в группе одаренных подростков выявлен проблемно-ориентированный копинг с одним из самых высоких уровней напряженности – стратегии планирования решения проблемы». То есть подростки из специализированных школ предпочитают «конструктивный подход», целенаправленно и планомерно решая проблемы, учитывая объективные условия, прошлый опыт и имеющиеся ресурсы. Однако существует риск чрезмерной рациональности с ущербом для эмоциональной сферы. В тоже время, еще более напряженным в профиле совладающего поведения являются стратегии принятия ответственности и самоконтроля. Учитывая высокую степень убежденности одаренных подростков в способности влиять на результат происходящего (шкала теста жизнестойкости - контроль), можно говорить о том, что им также присущи сверхконтроль поведения, гиперответственность, чрезмерная требовательность к себе, неоправданная самокритика, боязнь самораскрытия. Подобный подход к анализу и решению возникающих проблем может приводить к переживанию чувства вины, неудовлетворенности собой, соответственно стать неблагоприятным прогностическим фактором развития состояний психологического неблагополучия.

Еще одним ресурсом для поддержания психологического благополучия является креативность. Вербальная креативность отражает способности подростков к развитию своих идей в словесной форме, их компетентность, способность излагать информацию до собеседника в интересной форме. Если рассматривать результаты исследования креативности подростков в исследуемых группах, то одаренные учащиеся из специализированных школ обладают большей оригинальностью, беглостью и гибкостью мышления при решении проблем с

опорой на собственный опыт и знания, чем сверстники из общеобразовательных школ, что можно объяснить условиями для развития творческих способностей [70]. Обнаруженное различие по показателям беглости (субтест «Находчивость») и гибкости во втором субтесте («Дивергентное мышление») указывает на умение одаренных подростков отступать от общепринятых шаблонов, довольно быстро находить разнообразные варианты решений задач. Подобный навык может быть полезен и применим в самых разных ситуациях, например, в условиях поиска путей преодоления конфликтов.

Одним из важнейших условий развития вербальной креативности является межличностное общение, характеризующееся возможностью свободного выражения своей точки зрения, потребностью в умении находить различные варианты решений разного рода задач, использовать свои способности в конструктивном русле. Что в очередной раз подчеркивает значимость психологических характеристик образовательной среды, в которой межличностное взаимодействие ориентировано на признание ценности личности, уважительное отношение к ней, сохранение личного достоинства, равноправную позицию в диалоге.

Полученные результаты согласуются с выводами исследователей о ресурсном потенциале творческой деятельности и творческой среды для одаренных учащихся в процессе адаптации к стрессовым ситуациям [9]. Немаловажными являются характеристики домашней и образовательной сред, которые могут способствовать формированию креативности как предиктора психологического благополучия в более старшем возрасте [21;22].

По данным исследований на выборке интеллектуально одаренных школьников, проведенных Н. Б. Шумаковой, параметры образовательной среды (в частности, когнитивная сложность, диалогичность и ценность творческой активности ребенка) оказывают положительное влияние на вербальную креативность, а также интенсивность, когнитивный уровень и широту проявления познавательной активности интеллектуально одаренных школьников. Качественные особенности креативности подростков отражают их успехи в

развитии абстрактного мышления, а также возрастающий интерес к внутреннему миру человека [112].

Обратимся к рассмотрению характерных особенностей процесса познания как ресурса поддержания психологического благополучия. Напомним, что концепция стилей познания основана на идее о том, что «при получении информации человек обращает внимание и усваивает одни виды информации в большей степени, чем другие, а в процессе осознания и использования этой информации реагирует на нее по-разному» [69].

Подростки из двух групп различаются по стилю познания (таблица 14). Одаренные подростки лучше усваивают абстрактную, символическую или теоретическую информацию, что свидетельствует о более высоком уровне абстрактной концептуализации ( $AK=32,08$ ). Результативность в обучении одаренных подростков из специализированных школ обеспечивается их способностью логически мыслить, подвергать идеи и сложную информацию анализу, искать причинно-следственные связи между явлениями. В то время как сверстники из общеобразовательных школ предпочитают опираться на конкретный опыт, интуицию и чувства, а также на межличностные отношения. Основываясь на полученных данных, можно выдвинуть предположение, что учащиеся подросткового возраста из общеобразовательных школ используют в качестве ресурса для поддержания психологического благополучия и решения практических задач свои навыки и способности к распознаванию и управлению эмоциями, пониманию желаний, намерений других людей и своих собственных, то есть все возможности эмоционального интеллекта. Что безусловно следует проверить эмпирически в дальнейших исследованиях.

Рассматривая стратегии интерпретации, оценки и реакции на информацию, можно увидеть тенденцию, выявленную в обеих группах учащихся: получая какую-либо информацию, подростки начинают тщательно и всесторонне анализировать содержание, возможные смыслы, о чем свидетельствуют средние значения по показателю рефлексивного наблюдения (выше, чем показатель опоры на конкретный опыт). Интересно, что в исследуемой выборке для подростков не

характерно принятие мгновенных решений, они склонны взвешивать аргументы, строить гипотезы, а затем оценивать и реагировать на информацию.

При этом, для обеих групп характерен ассимилирующий тип стиля познания, подразумевающий склонность к поиску и анализу информации, к работе с аналитическими моделями, идеями и концепциями. Учащиеся с ассимилирующим типом обучения, как правило успешны в различных областях наук (биология, математика, физика, социология, право и т.д.) [155]. Что может быть обусловлено возрастными особенностями, сформированными навыками теоретического мышления, восприимчивости к поиску смыслов и значений, развитию рефлексии.

Обобщая вышеизложенные данные об изучении личностных ресурсов психологического благополучия учащихся подросткового возраста, можно заключить, что в разных типах образовательной среды существуют характерные особенности. По результатам сравнительного анализа данных двух групп учащихся можно говорить о том, что «у одаренных подростков из специализированных школ выраженными ресурсами являются ряд показателей самоотношения: самоуважение, саморуководство и самопонимание, компонент жизнестойкости – контроль, вербальная креативность, выраженная в оригинальности и беглости дивергентного мышления, высокая склонность к абстрактной концептуализации». Что свидетельствует о большей уверенности одаренных учащихся в возможность своего влияния на результат происходящего, ощущение контроля над ситуацией. По сравнению с подростками из общеобразовательных школ, одаренные подростки в меньшей степени используют следующие копинг- стратегии: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, принятие ответственности, бегство-избегание и положительная переоценка. Однако в сложных ситуациях склонны к принятию ответственности на себя и чрезмерному контролю своего поведения.

### **3.4 Результаты изучения ресурсов психологического благополучия высокоодаренных подростков в разных типах образовательной среды**

Исследование психологического благополучия одаренных учащихся в образовательной среде предполагает не только выявление его уровня и сравнение показателей с группой сверстников, но и изучение личностных ресурсов в разных типах образовательной среды. Что позволяет достигнуть более глубокого понимания феномена и, в частности, проверить предположение о «наличии специфики личностных ресурсов, обеспечивающих поддержание благополучия у одаренных подростков в разных типах образовательной среды».

Находясь на позиции объективной оценки, отметим, что одаренные подростки могут обучаться не только в специализированных, но и в общеобразовательных школах. При этом, если рассматривать вопрос идентификации одаренности, также можно полагать, что и в специализированной школе не все учащиеся будут проявлять признаки одаренности, несмотря на процедуры отбора на обучение по специализированным программам.

Чтобы проверить правомерность данных предположений возникает необходимость выделения групп подростков с явными признаками одаренности, как в специализированных, так и в общеобразовательных школах. Что также позволит проверить гипотезу о существовании специфики личностных ресурсов психологического благополучия одаренных учащихся в разных типах образовательной среды.

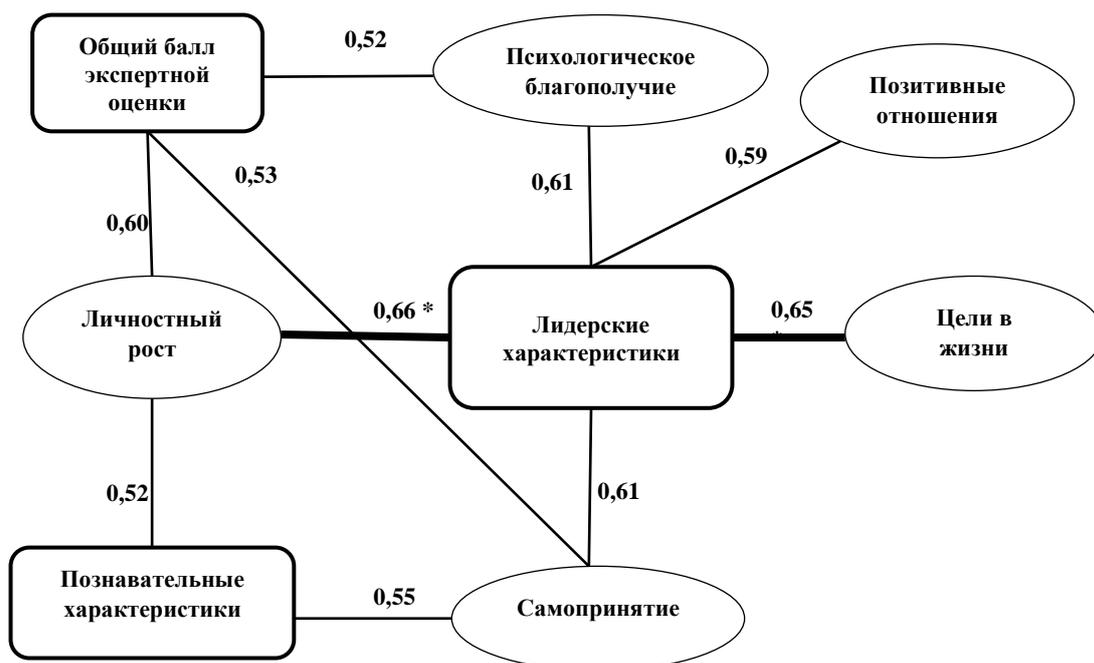
Следуя логике исследования, приходится обнаружить необходимость постановки важной эмпирической задачи, которая заключается в поиске критерия выявления групп высокоодаренных подростков из разных типов образовательной среды.

С целью выявления групп одаренных учащихся нами использовался «метод экспертных оценок характеристик, присущих одаренным детям» по шкале для рейтинга поведенческих характеристик одаренных детей учителями (Дж. Рензулли и соавторы, 1976). Методика позволяет зафиксировать наблюдаемые

проявления познавательных, мотивационных, лидерских и творческих характеристик в поведении подростков [41].

В пилотажном исследовании приняли участие 5 учителей, имеющих опыт обучения одаренных детей в специализированной школе естественно-научного профиля. Общий объем выборки составил 49 учащихся, из которых 15 человек были выделены учителями как особенно одаренные.

Результаты сравнительного анализа показывают, что в группах, выделенных учителями в качестве особенно одаренных и остальных учащихся специализированной школы, отсутствуют статистически значимые различия по показателям психологического благополучия. Что во многом соотносится с результатами ряда зарубежных исследований (S. K. Bain, S. M. Bell, S-Y. Lee, P. Olszewski-Kubilius, D. Turner, D.T. Thomson, Z. Shechtman, A. Silektor), где «не было обнаружено каких-либо достоверных различий по компонентам психологического благополучия между группами одаренных и детей, не проявляющих каких-либо значительных способностей» [158]. Поэтому, следующим этапом стал корреляционный анализ полученных данных с использованием коэффициента Пирсона, результаты которого отражены на рисунке 5.



**Рисунок 5.** Корреляционная плеяда взаимосвязей оценок учителей по шкалам поведенческих характеристик и показателями психологического благополучия

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что большинство статистически значимых взаимосвязей между оценками учителей по шкалам поведенческих характеристик и показателями психологического благополучия имеет прямую взаимную согласованность. Иными словами, «чем выше учителя оценивают проявления одаренности подростков, тем более выражено их состояние психологического благополучия и наоборот» (общий балл экспертной оценки и интегральный показатель ПБ,  $r=0,52$ ,  $p<0,05$ ). В частности, общий балл экспертной оценки поведенческих характеристик, присущих одаренным подросткам, взаимосвязан с личностным ростом ( $r=0,60$ ,  $p<0,05$ ) и самопринятием учащихся ( $r=0,53$ ,  $p<0,05$ ). Такие учащиеся позитивно относятся к себе, открыты новому опыту, реализуют свой потенциал и проявляют это в общении с другими людьми.

Центральной характеристикой плеяды, имеющей 5 взаимосвязей, является оценка учителями лидерских качеств подростков. Статистически значимые взаимосвязи обнаружены между «лидерскими характеристиками учащихся и личностным ростом ( $r=0,66$ ,  $p<0,01$ ), целями в жизни ( $r=0,65$ ,  $p<0,01$ ), самопринятием ( $r=0,61$ ,  $p<0,05$ ), позитивными отношениями ( $r=0,59$ ,  $p<0,05$ )». Из чего следует, что по мнению педагогов, одаренных учащихся характеризует уверенность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми, умение доходчиво объяснить собеседнику свои мысли и идеи, способность организовать деятельность в команде. В свою очередь, выраженные лидерские качества учащихся ассоциированы с высоким уровнем принятия своей личности, чувством направленности, постоянного развития, способностью ставить трудно достижимые цели, четко осознавать намерения, а также умением поддерживать доверительные отношения с окружающими людьми.

Познавательные характеристики учащихся значимо взаимосвязаны с личностным ростом подростков ( $r=0,52$ ,  $p<0,05$ ) и уровнем их самопринятия ( $r=0,55$ ,  $p<0,05$ ). Это может говорить о том, что чем выше учителя оценивают

способности подростка «наблюдать, быстро запоминать и воспроизводить фактическую информацию, охватывать причинно-следственные связи, бегло и сложно выражать свои мысли», тем вероятнее он принимает различные стороны своей личности, наблюдает улучшения в себе и собственной жизни с течением времени, ориентирован на совершенствование знаний, навыков, способностей.

Необходимо добавить, что «в процессе анализа полученных данных обнаружены обратно пропорциональные связи между компонентом психологического благополучия автономии и поведенческими характеристиками одаренных подростков (познавательными, мотивационными, лидерскими)». Взаимосвязи статистически незначимы, однако, на уровне тенденций можно предполагать, что чем больше ученик проявляет свою самостоятельность, автономность, тем меньше учителя склонны признавать ученика как одаренного [55].

Таким образом, по результатам проведенного «пилотажного исследования» удалось выяснить, что учителя в процессе идентификации одаренных учащихся обращают внимание на яркие поведенческие проявления их лидерских качеств. Что представляет определенный риск необъективности оценок экспертов в отношении учащихся, не демонстрирующих особых коммуникативных навыков и лидерских качеств. Иными словами, одаренные дети с выраженными познавательными, мотивационными или творческими проявлениями, могут быть просто не идентифицированы учителями как одаренные. Для некоторых исследований [49] такая субъективно воспринимаемая одаренность не является ограничением, однако в данной работе нам важно приблизиться к более строгому дифференцированию групп.

В связи с этим возникла необходимость в поиске более надежного основания для деления выборки, которым стал высокий уровень реальных достижений подростков. С помощью верификации анкетных данных и анализа информации из официальных источников о результатах участия в интеллектуальных испытаниях осуществлялся отбор на основе «объективных

достижений», учитывались учащиеся – победители и призеры олимпиад и крупных конкурсов городского, регионального и выше уровней.

Таким образом из общей выборки (602 учащихся) были сформированы две группы одаренных подростков с высоким уровнем достижений из специализированных школ естественно-научной направленности и общеобразовательных школ. Первую группу представляют 25 одаренных учащихся специализированных школ (15 юношей и 10 девушек), вторую – 9 одаренных учащихся общеобразовательных школ (3 юноши и 6 девушек).

**Таблица 15.** Показатели психологического благополучия высокоодаренных подростков в разных типах школ

Показатели психологического благополучия	Группа из специализированных школ	Группа из общеобразовательных школ
Психологическое благополучие	344,32±56,45	353,22±36,40
Положительные отношения с другими	54,76±12,89	58,11±7,77
Автономия	53,80±10,16	58,89±8,19
Управление окружением	54,12±11,68	56,00±6,71
Личностный рост	65,00±10,76	63,66±7,60
Цели в жизни	60,56±12,30	63,33±11,25
Самопринятие	56,08±14,46	53,22±13,21
Субъективное благополучие	78,68±16,15	80,37±16,17
Напряженность и чувствительность	12,52±2,84	12,62±2,97
Признаки, психоэмоциональной симптоматики	17,80±4,79	19,50±3,70
Изменения настроения	10,32±2,43	10,88±2,03
Значимость социального окружения	14,68±3,85	15,88±2,95
Самооценка здоровья	9,52±3,38	8,88±3,04
Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	13,84±4,07	12,62±3,66

По результатам сравнительного анализа показателей психологического благополучия (включая субъективное), выполненного с помощью U-критерия Манна-Уитни, в группах одаренных учащихся с высокими достижениями из разных типов образовательной среды, достоверно значимых различий уровня

психологического благополучия не обнаружено. Однако несмотря на то, что для подавляющего большинства компонентов психологического благополучия характерен средний уровень выраженности, можно заметить несколько очевидных тенденций. У учащихся специализированных школ показатель «Положительные отношения с другими» приближается к более низким значениям, чем у группы одаренных из общеобразовательных школ ( $\bar{x} \pm \sigma = 54,76 \pm 12,89$  и  $\bar{x} \pm \sigma = 58,11 \pm 7,77$  – соответственно). По показателям «Автономия» и «Управление окружением» у одаренных подростков из общеобразовательных школ также средние баллы, но с тенденцией к высокому уровню ( $\bar{x} \pm \sigma = 58,11 \pm 7,77$  и  $58,89 \pm 8,19$ ). Это может означать, что одаренные учащиеся из общеобразовательных школ стремятся к независимости, контролируют свою деятельность, в то же время имеют положительные отношения со сверстниками, используют возможности окружающей среды, в результате чего можно предположить, что именно эти качества играют значительную роль в обеспечении высокого уровня их достижений.

Обнаружено, что уровень «Самопринятия» одаренных подростков с высокими достижениями приближается к низкому ( $\bar{x} \pm \delta = 56,08 \pm 14,46$  в специализированных школах и  $\bar{x} \pm \delta = 53,22 \pm 13,21$  в общеобразовательных школах). Что может говорить о том, что несмотря на объективные достижения одаренные подростки склонны к недовольству собой и своим результатам.

У одаренных учащихся из обеих групп зафиксирован средний уровень субъективного благополучия, что позволяет говорить о хорошем настроении в текущий момент и оптимистичной оценке своего будущего. Удалось также установить, что «одаренным подросткам важно иметь возможность обратиться за помощью в трудной ситуации и получать удовольствие от нахождения с семьей или друзьями (шкала «Значимость социального окружения»).

Вместе с тем были обнаружены две интересные тенденции: «самооценка здоровья одаренных учащихся близка к низкому уровню ( $\bar{x} \pm \delta = 9,52 \pm 3,38$  в специализированных и  $\bar{x} \pm \delta = 8,88 \pm 3,04$  в общеобразовательных школах), что может указывать на состояние утомления подростков: они отмечают, что в

последнее время не чувствуют себя в прекрасной форме, не могут похвастаться бодрым расположением духа». В то же время, одаренные подростки удовлетворены своей повседневной деятельностью, о чем говорит «приближенная по значениям к уровню выше среднего» соответствующая шкала из чего следует, что «подросткам, несмотря на некоторую усталость, нравится то, чем они занимаются».

Отсутствие статистически значимых различий в уровне психологического и субъективного благополучия позволяет говорить о том, что одаренные подростки с высокими достижениями как в специализированных, так и в общеобразовательных школах одинаково благополучны. Что, в свою очередь, дает возможность выделить характерные особенности личностных ресурсов, обеспечивающие психологическое благополучие одаренных подростков в разных типах образовательной среды.

Для определения специфики личностных ресурсов психологического благополучия был проведен сравнительный анализ показателей жизнестойкости, копинг-стратегий, самоотношения, креативности и стиля познания высокоодаренных подростков в разных типах образовательной среды, а также корреляционный анализ исследуемых показателей с психологическим благополучием одаренных учащихся из специализированных и общеобразовательных школ.

Для выявления различий в психологических характеристиках учащихся использовался U-критерий Манна-Уитни.

По уровню самоотношения достоверно значимые различия между группами отсутствуют. По всем шкалам, кроме шкал ожидаемого отношения от других и самообвинения, уровень самоотношения выше у подростков из специализированных школ. Получается, что высокоодаренные подростки, в целом, имеют внутренне недифференцированное принятие себя, верят в собственные силы и возможности, доверяют себе и имеют положительную самооценку, уверены в интересе к себе других, что в целом подтверждает ранее полученные теоретические и эмпирические результаты. В то же время,

высокоодаренные подростки из общеобразовательных школ меньше ожидают положительного отношения к себе, больше склонны к самообвинениям и не уверены в способности вызвать уважение у окружающих.

На уровне тенденции компоненты жизнестойкости и ее интегральный показатель выше у высокоодаренных учащихся из специализированных школ, однако достоверных различий также не обнаружено. Данные обеих групп выше нормативных средних значений методики, кроме результатов по шкале «Вовлеченность»: у учащихся общеобразовательных школ результат в некоторой степени снижен. Следовательно, подростки с высоким уровнем достижений с большей легкостью преодолевают ситуации напряжений, имеют целостную систему представлений о себе, о мире и о взаимоотношениях между ними, ощущают себя активными, самостоятельными в принятии решений, а учащиеся из специализированных школ в большей степени уверены в выборе интересной для себя деятельности. Тем не менее, полученный результат не стоит обобщать до тезиса о том, что «все высокоодаренные подростки из общеобразовательных школ убеждены в своей причастности к происходящему вокруг». Разумно предположить, что многие высокоодаренные подростки вряд ли «получают удовольствие от обязательств», о чем свидетельствуют, например, описания повседневной деятельности из биографий некоторых одаренных и гениальных людей.

Подростки из двух групп различаются по стилю познания. Для высокоодаренных подростков из специализированных школ характерен ассимилирующий стиль познания, то есть умение и склонность работать с большими объемами информации, анализировать, обобщать ее, чему и способствует обучение в подготовленной среде. Для подростков из специализированных школ характерен дивергентный стиль познания, который требует разработки новых способов решения задач. В совокупности с хорошо развитой абстрактной концептуализацией данный стиль помогает учащимся находить нужную им информацию из разнообразных источников, включая книги, знания и опыт других людей.

Достоверно значимые различия между группами получены по используемым копинг-стратегиям (см. табл. 16) и особенностям вербальной креативности (см. табл.17).

**Таблица 16.** Показатели копинг-стратегий высокоодаренных учащихся в разных типах образовательной среды

Копинг- стратегии	Группа из специализированных школ $\bar{x} \pm \delta$	Группа из общеобразовательных школ $\bar{x} \pm \delta$
Конфронтационный копинг	45,11±17,52	58,33±19,47
Дистанцирование	45,83±18,56	46,53±17,80
Самоконтроль	54,00±20,24*	70,83±7,39*
Поиск социальной поддержки	56,18±25,87	62,50±15,92
Принятие ответственности	55,46±24,33	64,58±21,71
Бегство-избегание	41,22±22,17	47,40±20,89
Планирование решения проблемы	62,85±24,45*	81,25±9,36*
Положительная переоценка	52,78±18,59**	72,62±11,02**

\* $p \leq 0,05$ , \*\* $p \leq 0,01$

Полученные данные свидетельствуют о том, что высокоодаренные учащиеся в основном используют конструктивные способы разрешения трудностей, в обеих группах неконструктивные стратегии встречаются реже. Одаренные подростки из общеобразовательных школ предпочитают значимо чаще использовать в качестве копинг-стратегий «Планирование решения проблемы», «Положительную переоценку», «Самоконтроль», чем их сверстники из специализированных школ, то есть они чаще планируют собственные действия с учетом объективных условий ситуации, прошлого опыта и имеющихся ресурсов, стараются рассматривать трудные ситуации как ситуации роста и целенаправленно сдерживают собственные эмоции для минимизации их влияния на выбор стратегии поведения.

Как видно из таблицы 17, вербальная креативность в целом и по каждому из субтестов в обеих группах не имеет достоверно значимых различий, при этом имеются достоверно значимые различия в содержании отдельных показателей.

**Таблица 17.** Показатели вербальной креативности высокоодаренных учащихся в разных типах образовательной среды

Показатели вербальной креативности	Группа из специализированных школ $\bar{x} \pm \delta$	Группа из общеобразовательных школ $\bar{x} \pm \delta$
Беглость (субтест 1)	22,46±8,21	22,12±5,41
Оригинальность (субтест 1)	7,86±7,51**	1,76±3,03**
Находчивость (суммарный показатель по субтесту 1)	30,32±13,99	23,88±6,46
Гибкость (субтест 2)	13,75±5,17**	19,00±6,37**
Беглость (субтест 2)	8,56±2,75***	4,94±1,52***
Оригинальность (субтест 2)	7,78±11,46**	0,29±1,21**
Дивергентное мышление (суммарный показатель по субтесту 2)	22,04±13,66	19,29±6,63
Общая оригинальность (суммарный показатель оригинальности по двум субтестам)	15,93±15,00***	2,06±3,98***
Общая вербальная креативность (суммарный показатель по двум субтестам)	53,48±21,30	43,18±11,20

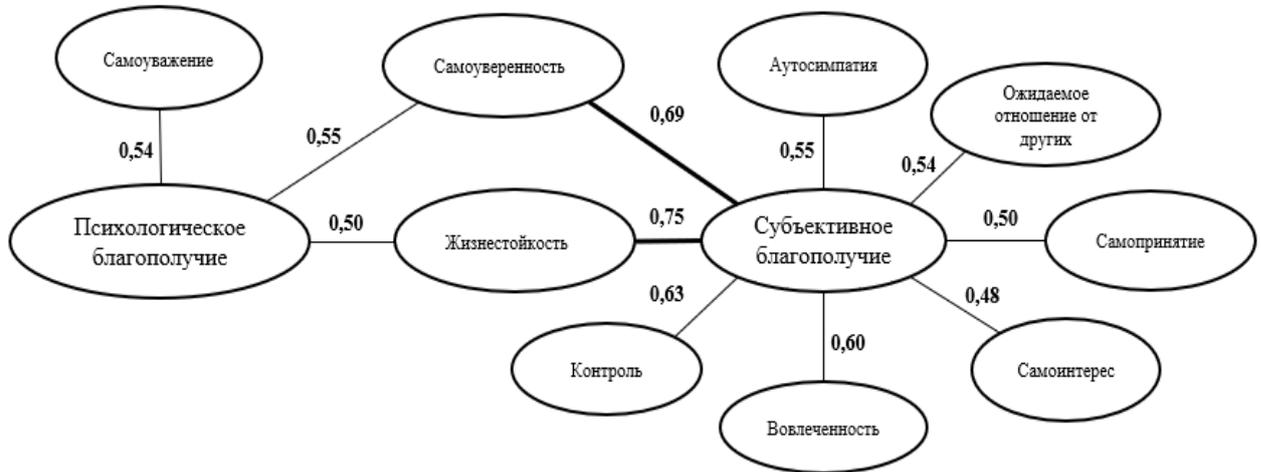
\*\* $p \leq 0,01$ , \*\*\* $p \leq 0,001$

Подростки из специализированных школ обладают большей оригинальностью и беглостью при решении проблем с опорой на собственные знания. Учащихся общеобразовательных школ отличает большая гибкость мышления, то есть способность переключаться с одной идеи на другую. Кроме того, обращает внимание значение стандартного отклонения: подростки из специализированных школ представляют собой менее гомогенную группу, чем подростки из общеобразовательных школ. Вероятно, создание специальных условий позволяет подбирать индивидуальные маршруты для учащихся, что отсутствует в общеобразовательных школах, и именно гибкость мышления позволяет этим учащимся выбирать из предлагаемых условий то, что им необходимо в данный момент. Развиваемые компетенции в специализированных школах позволяют подросткам предлагать новые, уникальные результаты в большем объеме.

Для исследования связей между показателями психологического благополучия и характеристиками высокоодаренных учащихся в разных типах образовательной среды, рассматриваемых в качестве личностных ресурсов, проведен корреляционный анализ, результаты которого представлены на рис. 6 и

рис. 7. Далее обратимся к описанию и интерпретации статистически достоверных корреляций.

**Рисунок 6.** Корреляционная плеяда показателей психологического благополучия и характеристик высокоодаренных подростков из специализированных школ

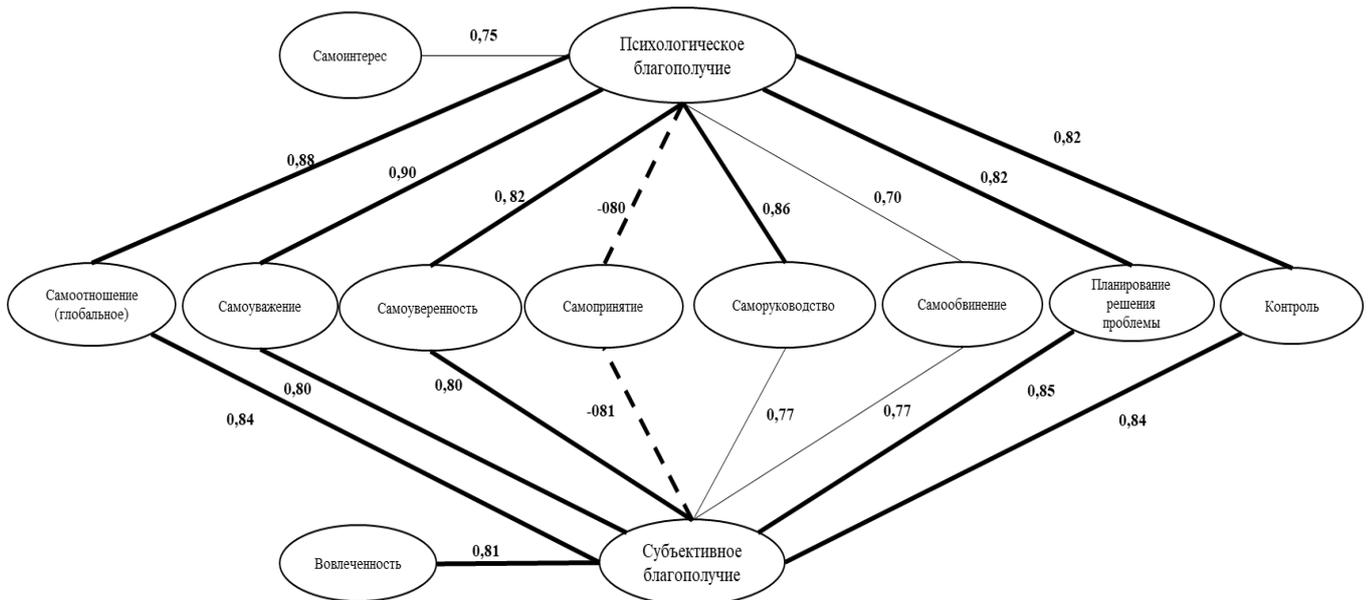


В группе высокоодаренных учащихся подросткового возраста из специализированных школ обнаружены 11 взаимосвязей интегральных показателей благополучия и личностных характеристик, 2 из которых на уровне значимости 0,001. Субъективное благополучие наиболее сильно взаимосвязано с жизнестойкостью ( $r=0,75$ ) и таким компонентом самоотношения как самоуверенность ( $r=0,69$ ). Обе характеристики коррелируют с интегральным показателем психологического благополучия, что позволяет определить их в качестве специфических для поддержания психологического благополучия. Помимо самоуверенности с психологическим (субъективным) благополучием взаимосвязаны другие шкалы самоотношения: аутосимпатия, ожидаемое отношение от других, самопринятие, самоинтерес, а также самоуважение.

Полученные взаимосвязи демонстрируют, что чем выше учащиеся оценивают свою личность, характер и деятельность как вызывающие в других уважение, симпатию, понимание, тем выше уровень их психологического благополучия. Интересно, что довольно значительной оказывается связь эмоционального комфорта (субъективное благополучие) и жизнестойкости, что может говорить о способности личности стойко переносить стрессовые ситуации, сохраняя внутреннюю уравновешенность (в частности достижение баланса

аффекта) и оставаться успешной в деятельности. Отметим, что жизнестойкость можно рассматривать как способность использовать возможности внешних ресурсов, у высокоодаренных подростков к таким ресурсам относится образовательная среда специализированной школы.

В группе высокоодаренных подростков из общеобразовательных школ структура взаимосвязей исследуемых показателей имеет ряд особенностей.



**Рисунок 7.** Корреляционная плеяда показателей психологического благополучия и характеристик высокоодаренных подростков из общеобразовательных школ

Обращает на себя внимание, что в структуре взаимосвязей психологического благополучия и личностных характеристик одаренных учащихся из общеобразовательных школ обнаружены как прямо, так и обратно пропорциональные корреляции (16 положительных и 2 отрицательные связи), причем более 77% находятся на 0,01% уровне значимости. Обратные взаимосвязи обнаружены по интегральным показателям психологического благополучия (включая субъективное) и самопринятия ( $r = -0,80$  и  $r = -0,81$  соответственно). Получается, чем ниже уровень психологического благополучия, тем выше степень самопринятия и наоборот. Можно предположить, что подростки с низким уровнем самопринятия имеют высокие требования к себе, поэтому склонны занижать степень принятия собственной личности, не доверять возникающим

внезапно желанием, не одобрять необдуманные планы и поступки, однако, при этом, они ощущают уверенность в реализации своего потенциала, успешности деятельности. Подтверждение этому можно найти во взаимосвязи благополучия с самообвинением: чем выше уровень психологического благополучия, тем выше стремление обнаружить в собственной личности недостатки, найти поводы для самоиронии. Интересно, что в исследованиях на выборках студенческой молодежи самообвинение выступает предиктором психологического неблагополучия [20], поэтому одаренным подросткам из общеобразовательных школ очень важно совершенствоваться, бороться с собственными недостатками, слабостями, а не просто принимать себя таким, каким есть, что можно отнести к ресурсному состоянию.

Психологическое благополучие взаимосвязано практически со всеми компонентами самоотношения и, что характерно, с копинг-стратегией – планирование решения проблем, что является специфическим компонентом структуры ресурсов психологического благополучия высокоодаренных учащихся из специализированных школ. По сравнению со сверстниками из специализированных школ, они чаще задумываются о собственных действиях, составляют планы с учетом объективных условий ситуации, прошлого опыта и имеющихся ресурсов (см.рис.7).

Результаты корреляционного анализа позволяют отнести компоненты жизнестойкости: контроль и вовлеченность к важнейшим инструментальным ресурсам одаренных учащихся общеобразовательных школ. Взаимосвязь убежденности в возможность влиять на происходящее в личной жизни, эмоционального комфорта и психологического благополучия согласуется с полученными ранее данными сравнительного анализа (см. таблица14). Субъективное благополучие связано с вовлеченностью, что может свидетельствовать об изменении степени эмоционального комфорта вместе с интенсивностью включенности личности в события жизнедеятельности ( $r= 0,81$ ).

Отметим, что результаты корреляционного анализа отражают ключевые особенности структуры личностных ресурсов психологического благополучия.

Важно особо подчеркнуть, что «высокоодаренным учащимся из общеобразовательных школ приходится консолидировать гораздо большее число внутренних ресурсов для поддержания психологического благополучия, чем высокоодаренным учащимся из специализированных школ».

Полученные данные позволяют заключить, что у высокоодаренных подростков из специализированных школ психологическое благополучие во многом взаимосвязано с группой личностных ресурсов: самоуважением, самоуверенностью и высокой жизнестойкостью. Для ресурсов благополучия у высокоодаренных учащихся общеобразовательных школ характерны позитивное самоотношение, а также проявления инструментальных навыков и тактик поведения, таких как: копинг-стратегия «планирование решения проблемы», компонент жизнестойкости «контроль», представляющий убежденность «в свободном выборе деятельности и своего пути». Что позволяет подтвердить гипотезу о существовании специфики личностных ресурсов психологического благополучия одаренных учащихся в разных типах образовательной среды.

### **Выводы по третьей главе**

Результаты эмпирического исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Существуют достоверные различия в уровне психологического благополучия у одаренных учащихся и их сверстников из общеобразовательных школ: более высокий уровень показателей психологического благополучия выявлен у одаренных учащихся подросткового возраста из специализированных школ. Для них характерно стремление к саморазвитию, совершенствованию своих знаний, самодостаточности и независимости от мнения окружающих.

В меньшей степени у них выражен такой компонент психологического благополучия, как управление средой, что связано с большой загруженностью и недостаточным опытом в управлении свободным временем.

2. Определены уровни психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста в образовательной среде. При высоком уровне

психологического благополучия одаренные подростки характеризуются стремлением к самореализации, уверенностью в своих силах, оптимистичным настроением. Они придерживаются намеченных планов, независимы от мнения окружающих, не испытывают значительных эмоциональных проблем, умеют выстраивать отношения с окружающими и управлять собственным поведением. Низкий уровень психологического благополучия характерен для одаренных подростков, склонных к изоляции в межличностных отношениях, недовольству собой, имеющих мало целей в жизни и недостаточный опыт управления повседневной деятельностью.

3. Выявлены различия в оценках образовательной среды между одаренными учащимися и их сверстниками из общеобразовательных школ: одаренные учащиеся из специализированных школ более позитивно относятся к образовательному учреждению, в высокой степени удовлетворены значимыми характеристиками образовательной среды и защищены от насилия во взаимодействии.

4. Установлены статистически значимые взаимосвязи психологического благополучия одаренных учащихся с психологическими характеристиками образовательной среды. Все показатели психологического благополучия взаимосвязаны с удовлетворенностью значимыми характеристиками образовательной среды и защищенностью от психологического насилия в ней.

5. Показано влияние характеристик образовательной среды на психологическое благополучие учащихся. Образовательная среда специализированных школ в большей степени влияет на учащихся с высоким уровнем благополучия.

Установлено, что инвариантным детерминантом психологического благополучия для всех групп учащихся специализированных школ является настроение во время пребывания в школе. Показана значимая роль защищенности от любых проявлений психологического насилия в перечне детерминант психологического благополучия и специфичность ее содержания в разных группах учащихся. Для учащихся с высоким уровнем благополучия важны

доступность школы, уважение, хорошее настроение, защищенность от принуждения и унижений со стороны учителей и от игнорирования со стороны одноклассников. Для учащихся с низким уровнем благополучия важны хорошие отношения с учителями, отношение к образовательной среде в целом, защищенность от принуждения, унижений и недоброжелательного отношения со стороны учеников и от недоброжелательного отношения со стороны учителей.

6. Установлено, что существуют особенности личностных ресурсов психологического благополучия учащихся подросткового возраста в разных типах образовательной среды. У одаренных подростков из специализированных школ выраженными ресурсами являются ряд показателей самоотношения: самоуважение, саморуководство и самопонимание, компонент жизнестойкости – контроль, вербальная креативность, высокая склонность к абстрактной концептуализации.

Выявлено, что одаренные подростки из специализированных школ в меньшей степени, чем сверстники используют следующие копинг- стратегии: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, принятие ответственности, бегство-избегание и положительная переоценка.

7. Показано, что у одаренных подростков с высокими достижениями (высокоодаренные подростки) как в специализированных, так и в общеобразовательных школах одинаковый уровень психологического благополучия.

8. Определена специфика личностных ресурсов психологического благополучия высокоодаренных учащихся в разных типах образовательной среды. Основными ресурсами благополучия высокоодаренных учащихся из специализированных школ являются: самоуважение, самоуверенность и высокая жизнестойкость. Ресурсами психологического благополучия высокоодаренных учащихся из общеобразовательных школ являются позитивное самоотношение, компонент жизнестойкости – контроль, а также широкий репертуар копинг- стратегий, таких как планирование решения проблемы, положительная переоценка, самоконтроль. Выявлено, что специфическим ресурсом для

высокоодаренных учащихся специализированных школ является креативность. Они обладают большей оригинальностью, беглостью и гибкостью мышления, чем высокоодаренные учащиеся из общеобразовательных школ.

Установлено, что по сравнению с высокоодаренными учащимися из специализированных школ, их высокоодаренным сверстникам из общеобразовательных школ требуется консолидация большего количества внутренних ресурсов для поддержания психологического благополучия.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящем диссертационном исследовании была поставлена и последовательно достигнута цель, состоявшая в изучении психологического благополучия одаренных учащихся во взаимосвязи с характеристиками образовательной среды и выявлении специфики личностных ресурсов психологического благополучия одаренных учащихся в разных типах образовательной среды.

На основании результатов теоретического анализа отечественных и зарубежных исследований нами были определены наиболее разработанные подходы к пониманию феномена психологического благополучия, дан многоаспектный анализ изучаемого явления. Проблема изучения феномена психологического благополучия учащихся сложна, поскольку опосредуется, с одной стороны, внешними средовыми факторами, а с другой – зависит от психологических особенностей самого индивида. Анализ исследований психологического благополучия одаренных подростков обнаружил противоречивые результаты, несмотря на высокую востребованность разработок в области психического здоровья и психологического благополучия современных российских школьников, изучение особенностей психологического благополучия одаренных учащихся остается фрагментарным.

Проведенный теоретический анализ позволил обосновать необходимость рассмотрения основных положений концепции К. Рифф, в которой «психологическое благополучие определяется как наличие у человека специфических психологических черт, способствующих более успешному функционированию», как наиболее целесообразной для целей и задач исследования, посвященного изучению психологического благополучия одаренных учащихся в образовательной среде.

В исследовании показано, что в качестве важнейшего детерминанта психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста может рассматриваться образовательная среда как система организованных условий проявления и развития способностей, личностных потенциалов

учащихся, и отвечающая критериям психологической безопасности: референтности (отношение к образовательной среде), удовлетворенности значимыми характеристиками, защищенности от психологического насилия во взаимодействии с субъектами образовательной среды.

В рамках настоящего исследования «образовательная среда» понимается в контексте «социальной ситуации развития». Она играет важную роль в присвоении социального опыта, является основным условием развития учащихся и формирования их личностных особенностей. Ключевым фактором развития является «взаимодействие субъекта со средой, которое создает для него ситуацию позитивного развития и позволяет получить личный опыт коммуникации – непосредственного переживания единства (общности и различия)».

В каждой конкретной образовательной среде существуют особенности ее социально-психологических характеристик, из чего следует утверждение о множественном и неомогенном влиянии на психологическое благополучие развивающейся личности. Образовательная среда, в которой отсутствуют психологический комфорт и безопасность, есть психологическое насилие во взаимодействии участников образовательного процесса, может негативно влиять на психологическое благополучие учащихся.

Психологический компонент образовательной среды можно рассматривать как многоуровневое взаимодействие между субъектами образовательной среды, что дает возможность определить те качества психических явлений, обусловленные таким взаимодействием, и оценить психологическое качество образовательной среды, которая будет либо способствовать поддержанию благополучия учащихся, либо препятствовать ему.

Результаты теоретического анализа позволили выделить ряд психологических особенностей одаренных подростков в качестве ресурсов, поддерживающих состояние их благополучия: самоотношение, жизнестойкость, наличие адаптивных копинг-стратегий, креативность (творческое мышление) и стиль познания.

В эмпирической части диссертационного исследования были установлены и проанализированы взаимосвязи между показателями психологического благополучия одаренных учащихся и характеристиками образовательной среды, выявлены уровни психологического благополучия одаренных учащихся, исследованы их личностные характеристики в сравнении со сверстниками из общеобразовательных школ, изучены личностные ресурсы психологического благополучия одаренных учащихся в разных типах образовательной среды (специализированная школа для одаренных детей и общеобразовательная школа). Важным научным результатом является эмпирическое доказательство влияния образовательной среды на психологическое благополучие одаренных учащихся, раскрытие специфики личностных ресурсов психологического благополучия у одаренных в разных типах образовательной среды, и выявление в качестве основного детерминанта их психологического благополучия - защищенности от любых проявлений психологического насилия в образовательной среде.

Таким образом, данные, полученные в ходе проведенного исследования, позволяют сделать заключение о том, что выдвинутые гипотезы и положения, вынесенные на защиту, полностью подтвердились.

Важно отметить, что подход к постановке проблемы психологического благополучия одаренных учащихся в образовательной среде является отражением современной образовательной парадигмы, декларирующей в качестве важной задачи обеспечение условий для психологического благополучия подрастающего поколения. Научные результаты расширяют представления о психологическом благополучии одаренных учащихся подросткового возраста в образовательной среде, определяя перспективы использования полученных данных в психолого-педагогическом сопровождении одаренных подростков. Перспективой дальнейших исследований в этой области может быть изучение ресурсов психологического благополучия одаренных детей как в образовательной, так и семейной среде, а также разработка системы психолого-педагогического сопровождения одаренных учащихся в целях обеспечения высокого уровня

психологического благополучия, что будет способствовать решению задачи создания благоприятных и безопасных условий для их обучения и развития.

### Список использованной литературы

1. Аргайл М. Психология счастья / М.Аргайл. - 2-е изд. - СПб.: Питер, 2003. - 271 с.
2. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4 / Пер. с древнегреч.; Общ. ред. А. И. Доватура. - М.: Мысль, 1983. - 830 с. (Филос. наследие. Т, 90).
3. Ахрямкина Т. А., Чаус И. Н. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: Монография. - Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. – 104 с.
4. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография. -СПб.: СОЮЗ, 2002. - 271 с.
5. Баева И. А., Семикин В. В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2005. Том 5. № 12. - С. 7-19.
6. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / под ред. И. А. Баевой. – М.: СПб.: Нестор-История, 2011. – 272 с.
7. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования // Психологическая наука и образование. 2012. Т. 17, № 4. - С.11-17.
8. Батурин Н. А., Башкатов С. А., Гафарова Н. В. Теоретическая модель личностного благополучия. Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. - 2013. - №4. - С.4.
9. Батухтина Т. В. Психологические ресурсы адаптации к стрессовым ситуациям у творчески одаренных подростков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 105. - С. 145–150.
10. Бахтин М. В. В поисках счастья. Религиозно-этические учения древности / М.В.Бахтин. - СПб.: Нива, 2005. - 120 с.

11. Белинская Е. П., Савинкина А. О. Социально-психологические проблемы здоровья. В кн.: К.А. Бочавера, А.Б. Данилова (Ред.), Человек Работающий. Междисциплинарный подход в психологии здоровья. - М.: Перо, 2018. - С.7–37.
12. Беляева П. И. Психологическая безопасность личности младшего школьника в образовательной среде школы : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. - Великий Новгород, 2013. - 238 с.
13. Бенко Е. В. Обзор зарубежных публикаций, посвященных исследованию благополучия // Психология. Психофизиология. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-zarubezhnyh-publikatsiy-posvyaschennyh-issledovaniyu-blagopoluchiya> (дата обращения: 18.05.2024).
14. Берзин Б. Ю. Психологическое благополучие личности: к вопросу о сущности понятия // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. - 2018. - Т. 24, № 4 (180). - С. 74-81.
15. Бородкина Е. В. Осмысленность жизни как фактор субъективного благополучия // Молодой ученый. — 2009. — № 2 (2). — С. 90-93. — URL: <https://moluch.ru/archive/2/160/> (дата обращения: 07.05.2023).
16. Бочарова Е. Е. Взаимосвязь ценностных ориентаций, стратегий поведения и субъективного благополучия личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – Саратов, 2007. – 160 с.
17. Бронфенбреннер, У. Два мира детства: Дети в США и СССР: Пер. с англ. / Ури Бронфенбреннер. - М.: Прогресс, 1976. - 167 с.
18. Ведикова Е.Ю., Калягина Е.А. Особенности психологического благополучия старшеклассников с признаками одаренности // Проблема процесса саморазвития и самоорганизации в психологии и педагогике. -Уфа: Агентство международных исследований. - 2018. - С. 50-57.
19. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. Серия "Практикум". -СПб.: Питер, 2009. - 336 с.
20. Водяха С.А. Предикторы психологического благополучия студентов // Педагогическое образование в России. - 2013. - №1. - С.70.

21. Водяха С.А. Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 114–120.
22. Водяха С. А., Водяха Ю. Е. Психологическое благополучие в образовательном пространстве // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов. - М.: Изд-во МГППУ, 2015. - С. 47-52.
23. Воронина А.В. Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыта структурно-уровневого анализа // СПЖ. - 2005. - № 21. - С. 142–147.
24. Врублевская Т.И. Эволюция принципа эвдемонизма в древнегреческой этике // Философия и социальные науки: научный журнал. - 2008. -№. 3. - С. 23-26.
25. Выготский Л. С. Лекции по педологии. - Ижевск, 2001. - 304 с.
26. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35-45.
27. Григоренко Е.Ю. Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы // Проблемы развития территории. - 2009. - № 2. - С. 98—105.
28. Григорьева М.В. Субъективное благополучие личности как результат школьной адаптации в разных условиях обучения // Психологическая наука и образование. - 2009. - № 2. - С. 41.
29. Григорьева М.В. Понятие «Образовательная среда» и модели образовательных сред в современной отечественной педагогической психологии // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. - 2010. - №4. - С. 3-11.
30. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д.Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов – на – Дону: Феникс, 1996. - 480 с.

31. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма / И.А. Джидарьян. – Москва: Институт психологии РАН, - 2013. – 268 с.
32. Дмитриева Н. С. Домашняя среда как ресурс психологического благополучия и аутентичности подростков кандидат наук: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – М., 2015. - 143 с.
33. Елисеева О. А. Структура субъективного благополучия подростков в образовательной среде с низким уровнем психологической безопасности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2011. - №132. - С.368.
34. Елисеева Е.В. Проблемы одаренных детей и пути их разрешения в рамках социально-педагогической деятельности // Тезисы II-ой городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования «Научно-практическая деятельность молодых ученых и студентов в рамках программы модернизации образования» (23-24 апреля 2003) . - М.,: 2003. - С. 212.
35. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. - 2011. Т. 32. - №2. - С. 82-93.
36. Зиверт Х. Тестирование личности. - М.: АО «Интерэксперт». – 1998. - 198 с.
37. Иваницкий А.В. Психологический ресурс как интегральная характеристика личности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-3. – С. 157-157.
38. Иванова Т.Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. - М., 2016. - 206 с.
39. Идобаева О.А. Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07.- М., 2013.- 389 с.
40. Исаева Л.Б. Образовательная среда как предмет психолого-педагогических исследований // Вестник Казанского технологического университета. - 2012. №13. - С. 280-284.

41. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. - СПб: Питер, 2021. - 448 с. (Серия «Мастера психологии»).
42. Карапетян Л. В. Теоретические подходы к пониманию субъективного благополучия // Психология: научный журнал. – 2013. - №10. - С.171.
43. Кисенова Р. Х. Изучение взаимосвязи личностных особенностей одаренных подростков, обучающихся в специализированной школе, и их социально-психологической адаптированности // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. - 2013. - № 5 (11). - С. 92–96.
44. Климонтова Т. А. Самоотношение личности интеллектуально одаренных старшеклассников // Вестник Иркутского государственного технического университета. - 2015. - № 1 (96). - С. 247-251.
45. Ключко В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд. / Под ред. Г. В. Залевского. - Томск: Томский университет, 1999. - 154 с.
46. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. - 1993. - № 1. С. 14-23.
47. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. - 2007. - № 3. - С. 93–112.
48. Кривых С. В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах// Мир науки, культуры, образования. - 2011. - № 2 (27). - С. 106-111.
49. Крушельницкая О. Б. Психологические особенности взаимоотношений одаренного школьника со взрослыми и сверстниками (на материале общеобразовательной школы): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. - М., 1998. - 290 с.
50. Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика /ред. В. Ю. Большаков. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. С. 476–510.
51. Лактионова Е. Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Серия Психолого-педагогические науки. - № 128. – СПб., 2010.- С.40-54.

52. Лактионова Е. Б. Развитие личности в образовательной среде // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Серия Психолого-педагогические науки. - №100. - СПб., 2009. - С.96-104.
53. Лактионова Е. Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: монография. – СПб.: «Книжный Дом», 2013. - 287 с.
54. Лактионова Е. Б., Матюшина М. Г. Психологические детерминанты и личностные ресурсы субъективного благополучия участников образовательной среды // Научное мнение: научный журнал / Санкт-Петербургский университетский консорциум. - 2018. - № 1. - С. 63–72.
55. Лактионова Е. Б., Орлова А. В., Тузова А. С. Психологическое благополучие одаренных подростков, отобранных на основании оценок учителей // Психология способностей и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Ярославль, 21-22 ноября 2019 года / РФФИ, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Российское психологическое общество. - Ярославль, 2019. - С. 184-186.
56. Лактионова Е. Б., Орлова А. В., Кондакова И. В. Ресурсы психологического благополучия одаренных учащихся в отечественных и зарубежных исследованиях // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. - 2020. - №197. - С. 74–84.
57. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика. Под. ред. Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. - 675 с.
58. Леонтьев Д. А. Экзистенциальный подход в современной психологии личности // Вопросы психологии, 2016. - №.3. - С. 3–15.
59. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. - 63 с.
60. Лепешинский Н. Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. - 2007. - № 3. - С. 24-32.

61. Мадди С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. - 2005. Т. 26. - № 6. - С. 87–101.
62. Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: материалы третьего международного симпозиума (Москва, 20–21 октября 2016 г.) / отв. ред. М. А. Холодная; Российская Академия Наук, Институт психологии. – Москва: Институт психологии РАН, 2016. – 383 с.: ил. – (Труды Института психологии РАН).
63. Микляева А. В., Хороших В. В., Волкова Е. Н. Субъективные факторы психологического благополучия одаренных подростков : теоретическая модель // Science for Education Today. - 2019. - № 4. - С. 36-55.
64. Моросанова В. И., Щебланова Е. И., Бондаренко И. Н., Сидиков В. А. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2013. № 3. С. 18-32.
65. Мякотина Л. В. Особенности социальной адаптации и социализации творчески одаренных школьников // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. - 2017. Т. 9. - № 4. - С. 34–41.
66. Новак Н. Г. Основные подходы к определению психологического благополучия личности в современной психологии // Психологический журнал. – 2008. – №2(18). – С. 21-25.
67. Новгородова Е. Ф. Перфекционизм как результат завышенных социальных ожиданий от одаренных учащихся // Социальные явления. - 2016. - №6. – С. 105-109.
68. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / под ред. В. В. Рубцова, Н. И. Поливановой. - М.: ПИ РАО, 2007. - 288 с.
69. Определение вашего стиля познания по методу LSI [Электронный ресурс]: статья Дэвида А. Уэттена в сокращённом и адаптированном переводе. URL: [http://www. http://www.elitarium.ru/stil-obuchenie-informaciya-poznanie-put-](http://www.elitarium.ru/stil-obuchenie-informaciya-poznanie-put-)

issledovanie-opytproblema-nablyudenie-ehksperimentirovanie-abstraktnaya-rezultat/  
(дата обращения: 08.04.2020).

70. Особенности психологического благополучия одаренных подростков с разным уровнем развития креативности / Е. Б. Лактионова, А. Г. Грецов, А. В. Орлова, А. С. Тузова // Психологическая наука и образование. - 2021. Том 26. - № 2. - С. 28-39.
71. Отношение к образовательной среде и психологическое благополучие учащихся специализированных и общеобразовательных школ. Лактионова Е.Б., Орлова А.В., Кондакова И.В., Тузова А.С. Педагогический имидж. - 2020. - Т. 14. - № 3 (48). - С. 500-515.
72. Панина Е. Н. Взаимосвязь суверенности психологического пространства и субъективного благополучия личности: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01. - Красноярск, 2006. - 187 с.
73. Панов В. И. Одаренность и одаренные дети: эконпсихологический подход: монография / В. И. Панов. – М.: РУДН, 2005. – 300 с.
74. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: Питер, 2007. — 352 с.: ил. — (Серия «Практическая психология»).
75. Проблема взаимосвязи личностных ценностей и психологического благополучия у старшеклассников / О. А. Тихомандрицкая, Н. Г. Малышева, З. Д. Шаехов, Н. А. Кабальнов // Психологические исследования. - 2018. Т. 11, № 62. - С. 9.
76. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с.
77. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся / под ред. Л. А. Даринской. - СПб.: СПбГУ, 2017. - 124 с.
78. Пучкова Г. Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. -Хабаровск, 2003. - 163 с.
79. Рабочая концепция одаренности. Под ред. Богоявленской Д.Б. Шадрикова В.Д., Бабаевой Ю.Д. и др. 2-е изд., расш. и перераб. - М.: Министерство образования РФ, 2003. – 95 с.

80. Результаты эмпирического исследования взаимосвязей между характеристиками образовательной среды и показателями психологического благополучия одаренных подростков / Е. Б. Лактионова, И. А. Баева, А. В. Орлова, И. В. Кондакова, А. С. Тузова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. - Санкт-Петербург, 2019. - № 194. - С. 47-59.
81. Роль образовательной среды в психологическом благополучии учащихся специализированных и общеобразовательных школ / Е. Б. Лактионова, И. А. Баева, А. В. Орлова, И. В. Кондакова, А. С. Тузова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. - Санкт-Петербург, 2020. - N 197. - С. 31-41.
82. Рощин С. К., Соснин В. А. Психологическая безопасность: новый подход к безопасности человека, общества и государства // Российский монитор. - 1995. - № 6. - С. 133-145.
83. Рубцов В. В., Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника // Безопасность образовательной среды: Сборник статей / Отв. ред. и сост. Г. М. Коджаспирова. М., Экон-Информ. - 2008. - С. 5-11.
84. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. – М., Изд-во МГППУ. 2002. - с. 272.
85. Рысева А. А. Особенности и развитие самоотношения интеллектуально одаренных подростков: автореф. дисс... канд. психол. наук 19.00.07. - Иркутск, 2008. - 22 с.
86. Савенков А. И. Одаренный ребенок в массовой школе. – М., 2001. - 208 с.
87. Савенков А. И. Психология детской одаренности. – М.: Юрайт, 2019. - 334 с.
88. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия / Мартин Селигман: пер. с. англ. Е. Межевич, С. Филина. –М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. - 440 с.

89. Семенова А. А. Специфика характера самоотношения интеллектуально одаренных учащихся и его взаимосвязь с составляющими самосознания личности // Педагогическое образование в России. - 2016. - № 3. - С. 138-144.
90. Семяшкин А. А. Соотношение когнитивных стилей и индивидуально-психологических особенностей личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. - Москва, 2010. - 191 с.
91. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. - М.: Школьная Пресса, 2000. – 316 с.
92. Созонтов А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия // Вопросы психологии. - 2006. - N 4. - С. 105-114.
93. Соколова М. В. Шкала субъективного благополучия / М. В. Соколова // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – С. 467-470.
94. Соколова М. В. Шкала субъективного благополучия. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1996. 42 с.
95. Столин В. В., Пантлеев С. Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. – М.: Изд-во МГУ, 1988. - С. 123–130.
96. Фесенко П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: дис... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2005. – 206 с.
97. Фомина О. О. Благополучие личности: проблемы и подходы к исследованию в отечественной психологии // Мир науки. Педагогика и психология. - 2016. Т 4. - №6. с. 1-12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/blagopoluchie-lichnosti-problemy-i-podhody-k-issledovaniyu-v-otechestvennoy-psihologii> (дата обращения: 06.05.2019).
98. Хазова С. А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. - Кострома, 2002. - 233 с.

99. Хазова С. А. Когнитивные ресурсы совладающего поведения: Эмпирические исследования: Монография / С.А. Хазова. – Кострома, 2010. – 150 с.
100. Хазова С. А. Одаренные старшеклассники: факторы риска и ресурсы развития // Психологическая наука и образование. - 2012. - №4. - С. 26-33.
101. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-ое изд, перераб. и доп., СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
102. Чиксентмихайи М. Эволюция личности. – Москва: Смысл; Альпина нон-фикшн, 2015. – 420 с.
103. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания. -М.: Смысл; Альпина нон-фикшн, 2017. 416 с.
104. Чудновский В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. - 2003. - № 3.-С.3-15.
105. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции) // Мир психологии. - 2002. - № 2. - С. 143 - 148.
106. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. - Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2004. -180 с.
107. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие и ценностно-смысловые образования личности в профессиональной сфере Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. - 2006. - №1-2. - С.104.
108. Шамионов Р. М. Самосознание и субъективное благополучие личности // Проблемы социальной психологии личности / под ред. Р. М. Шамионова. Саратов: СГУ им. Н. Г. Чернышевского, 2008. - С. 36–41.
109. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. - 2005. - №. 3. - С. 95-129.
110. Ширяева О.С. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности: дисс. ... кандидата психол. наук: 19.00.01. - Петропавловск-Камчатский, 2008. - 254 с.

111. Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей // Вопросы психологии. - 1996. - №3. - С. 34-43.
112. Шумакова Н.Б. Познавательная активность и креативность младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах // Психолого-педагогические исследования. -2019. - Том 11. - №1. - С. 57-69.
113. Щербланова Е. И. Интеллектуальная Я-концепция одаренных подростков // Теоретическая и экспериментальная психология. - 2016. - Т. 9, № 4. - С. 23-38.
114. Щербланова Е. И. Дискуссионные аспекты концепций одаренности в XXI века // Психология одаренности и творчества: монография / под ред. Л. И. Ларионовой, А. И. Савенкова. М. ; СПб. : Нестор-История, 2017. С. 138-148.
115. Щербланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники. - М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 245 с.
116. Щербланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.
117. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: книга для учителей и родителей / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение, 1996. – 136 с.
118. Юркевич В. С. Современные проблемы работы с одаренными детьми [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. Том 2. № 5. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010\\_n5/Yurkevich](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n5/Yurkevich) (дата обращения: 11.10.2019)
119. Юркевич В. С. Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы // Психологическая наука и образование. - 2011. Том 16. - № 4. - С. 99–108.
120. Юркевич В. С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь / // Современная зарубежная психология. - 2018. Том 7.- №2. - С. 28–38

121. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. - 365 с.
122. Ясюкова Л. А., Белавина О. В. Роль интеллектуальных способностей в становлении личности подростка // Вестник РГНФ. - 2010. Вып. 3 (60). - С. 150-164.
123. Ясюкова Л. А., Белавина О. В. Социальный интеллект детей и подростков. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. - 181 с.
124. Amabile T.M., Hill K.G., Hennessey B.A., Tighe E.M. The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations // Journal of Personality and Social Psychology. - 1994.- Vol. 66. № 5. - P. 950–967.
125. Amabile T.M., Goldfarb P., Brackfield S.C. Social influences on creativity: Evaluation, coaction, and surveillance // Creativity Research Journal. - 1990. - Vol. 3. - P. 6–21.
126. Bergold S., Wirthwein L., Rost D., Steinmayr R. Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers? // Frontiers in Psychology. - 2015. - Vol.6. - P.1623.
127. Bergold S., Wirthwein, L., Steinmayr, R. Similarities and differences between intellectually gifted and average-ability students in school performance, motivation, and subjective well-being. Gifted Child Quarterly. - 2020. - Vol.64(4). - P. 285–303.
128. Besancon M., Fenouillet F., Shankland R. Influence of school environment on adolescents' creative potential, motivation and well-being // Learning and Individual Differences. - 2015. - Vol. 43. - P. 178–184.
129. Bland L. C., Sowa C. J., Callahan C. M. An overview of resilience in gifted children // Roeper Review. - 1994. - Vol. 17. - No. 2. - P. 77-80.
130. Bradburn N.M. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago, 1969. - 136 p.
131. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development. - Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. - 352 p.

132. Coleman L. J., Sanders M. D. Understanding the Needs of Gifted Students: Social Needs, Social Choices and Masking one's Giftedness // *The Journal of Secondary Gifted Education*. 1993. Vol. 5. No 1. P. 22-25.
133. Coleman L. J., Cross, T. L. Is Being Gifted a Social Handicap? // *Journal for the Education of the Gifted*. 2014. Vol. 37(1). P. 5-17.
134. Cross T., Coleman L., Stewart. R. The Social cognition of gifted adolescence: An exploration of the stigma of giftedness paradigm // *Roeper Review*. - 1993. - Vol. 16 (1). - P. 37—40.
135. Csikszentmihalyi M. Culture, time and development of talent / M. Csikszentmihalyi, R.E. Robinson // *Conception of giftedness*. - Cambridge: Cambridge University Press, 1986. - P.264—284.
136. Deci E.L. Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. - Springer New York, NY. - 1985. -372 p.
137. Deci E.L., Ryan R.M., Koestner R.A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effect of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation // *Psychological bulletin*. - 1999. - Vol. 125(6). - P.627-700.
138. Demirbas-Çelik N. Mental Well-Being Predictivity of Personal Meaning Profile in Various Age Groups *Journal of Education and Training Studies*. – 2018. - Vol. 6. - No. 10. - P. 198-206.
139. Diener E. Subjective well-being // *Psychological Bulletin*. - 1984. - Vol. 95 (3). - P. 542-575.
140. Diener E., Fujita F. Resources, personal striving, and subjective wellbeing: A nomothetic and ideographic approach // *Journal of Personality and Social Psychology*. - 1995. - Vol. 68. - P. 926-935.
141. Fouladchanga M., Kohgard A., Salah V. A study of psychological health among students of gifted and nongifted high schools // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. - 2010. - Vol. 5. - P. 1220-1225.
142. Freeman J. *Gifted Children Grown Up*. - London, David Fulton Publishers. - 2001.- 256 p.

143. French J.R.P., Caplan R. D., Harrison R. V. The mechanisms of job stress and strain. - New York: J. Wiley, 1982. - 160 p.
144. Frydenberg E. Adolescent coping: Theoretical and research perspectives. -New York: Routledge, 1997. - 233 p.
145. Geake J.G., Gross U.M. Teachers' negative affect toward academically gifted students: an evolutionary psychological study// Gifted Child Quarterly. 2008. Vol. 52 (3). P. 217—231.
146. Grossberg I. N., & Cornell D. G. Relationship between Personality Adjustment and High Intelligence: Terman versus Hollingworth. - Exceptional Children. - 1988.- 55(3). - P. 266–272.
147. Hardie E., Critchley C., Morris Z. Self-coping complexity: role of self-construal in relational, individual and collective coping styles and health outcomes // Asian Journal of Social Psychology. - 2006. - Vol. 9. - P. 224–235.
148. Heller K.A., Perleth C., Lim T.K. The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.) Conceptions of giftedness. Cambridge University Press. - 2005. - pp. 147–170.
149. Hollingworth L. S. Gifted children: Their nature and nurture. - New York: The Macmillan company, 1926. - 374 p.
150. Hollingworth L. S. Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development. - CreateSpace Independent Publishing Platform. - 2015. - 200 p.
151. Jahoda M. Current concepts of positive mental health. N.Y.: Basic Books, 1958. - P. 232.
152. Jones T. W. Equally cursed and blessed: Do gifted and talented children experience poorer mental health and psychological well-being? // Educational & Child Psychology. – 2013. – Vol. 30 (2). – P. 44–66
153. Keyes C. L. M., Shmotkin D., Ryff C. D. Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions // Journal of Personality and Social Psychology. - 2002. - Vol. 82 (6). - P. 1007-1022.
154. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development. - Publisher: Pearson Education. - 2015. – 390 p.

155. Kolb D. A., Boyatzis R. E., Mainemelis C. Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. J. Sternberg & L.-f. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. - Lawrence Erlbaum Associates Publishers. - 2001. - pp. 227–247.
156. Kline B. E., Short E. B. Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females // *Roeper Review*. - 1991. - Vol. 13. - No. 3. - P. 118-121.
157. Kline B. E., Short E. B. Changes in emotional resilience: gifted adolescent boys // *Roeper Review*. - 1991. - Vol. 13. - No. 4. - P. 184-187.
158. Kroesbergen E. H., Hooijdonk M., Viersen S. The Psychological Well-Being of Early Identified Gifted Children/ *Gifted Child Quarterly*, Vol 60. - 2016. - p.16-30.
159. Litster K., Roberts J. The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis // *Journal of Research in Special Educational Need*. - 2011. - Vol. 11, Issue 2. - P. 130-140.
160. Maddi S. R. Hardiness: an Operationalization of Existential Courage // *Journal of Humanistic Psychology*. - 2004. - Vol. 44, Issue 3. - P. 279-298.
161. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health // *Journal of Personality Assessment*. 1994. Vol. 63, I. 2. - P. 265-274.
162. Martin L.T., Burns R.M., Schonlau M. Mental disorders among gifted and nongifted youth: a selected review of the epidemiologic literature // *Gifted Child Quarterly*. 2010. Vol. 54 (1). P. 31-41. DOI: 10.1177/0016986209352684.
163. McCoach D.B., Siegle D. A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations - *Academic Exchange*. - 2001. Vol. 2. - P. 71-76.
164. Monks F.J. Development of gifted children: The issue of identification and programming // Monks F.J., Peters W.A.M. (eds.) *Talent for the future. Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children*. - Assen, The Netherlands: Van Gorcum, 1992.- Pp. 191-202.
165. Moos R.H. *Evaluating educational environments. Procedures, measures, findings and policy implications*. - Jossey-Bass Publishers, 1979. - pp. 159-182.

166. Moos R.H., Holahan C.J. Dispositional and Contextual Perspectives on Coping: Toward an Integrative Framework // *Journal of Clinical Psychology*. - 2003. - Vol. 59. - P. 1387–1403.
167. Nastasi B.K., Borja A. P. *International Handbook of Psychological Well-Being in Children and Adolescents*. – Springer Science+Business Media, New York, 2016. – 64 p.
168. Neihart M. The impact of giftedness on psychological well-being/ *Roeper Review*. -1999. - Vol. 22. - No. 1.- p.10-17.
169. Preuss L. J., Dubow E. F. A comparative between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor // *Roeper Review*. - 2003. - Vol. 26. - P. 105-111.
170. Reis S.M., McCoach D.B. Underachievement in giftedstudents. In: M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon (Eds), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* - Waco, TX: Profrock Press, Inc. 2002. - pp. 81—91.
171. Renzulli J.S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // Sternberg R.J., Davidson J.E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. - New York: Cambridge University Press, 1986. - P. 53–92.
172. Richards R. Everyday creativity in the classroom / In Ronald A. Beghetto & James C. Kaufman (Eds.) // *Nurturing creativity in the classroom*. - UK: Cambridge University Press, 2010.- P.206—234.
173. Robinson N.M. The social world of gifted children and youth // *Handbook of giftedness in children* / Ed. S.I. Pfeiffer. - New York: Springer, 2008. - P. 33—51.
174. Ryan R. M., Deci E. L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being // *Annual review of psychology*. - 2001. - Vol. 52. - P. 141-166.
175. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // *Journal of Personality and Social Psychology*. -1989. - Vol. 57. - No. 6. - Pp.1069-1081.

176. Ryff C. D., Keyes C. The Structure of Psychological Well-Being Revisited/ Journal of Personality and Social Psychology. - 1995. - Vol. 69. - No. 4. - P.719-727.
177. Ryff C. D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of Eudaimonia // Psychotherapy and psychosomatics. - 2014. - Vol. 83. - P. 10-28.
178. Seligman M. What You Can Change... and What You Can't. - Nicholas Brealey Publishing. - 2011. – 336 p.
179. Seligman, M. E. P. The President's address. APA. American Psychologist. - 1998. No 54. - P. 559-562.
180. Striley K. The Stigma of Excellence and the Dialectic of (Perceived) Superiority and Inferiority: Exploring Intellectually Gifted Adolescents' Experiences of Stigma // Communication Studies. - 2014. - Vol. 65 (2). - P. 139—153.
181. Tannenbaum A.J. Giftedness: A psychosocial approach // Sternberg R.J., Davidson J.E. (eds.) Conceptions of giftedness. - New York: Cambridge University Press. -1986. - Pp. 417-435.
182. Zakharova I. M., Oleinik N. S., Grakhovad S. I., Mukhametshin A. G. Specifics of self-regulation in gifted adolescents // Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. 2018. Vol. 10. No. 7. P. 1734-1738.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

## КОМПЛЕКТ ИСПОЛЬЗУЕМЫХ МЕТОДИК

I.1. «Определение творческих способностей». Находчивость

Вам будут предложены некоторые задачи, решая которые Вы сможете проверить, может ли Вас «осенить». Допустима и приемлема любая идея. Старайтесь выполнять задания как можно быстрее. Для контроля используйте секундомер.

**Задание.** В левой колонке в таблице множество линеек (пустых строк). В каждую из этих строчек Вы должны записать одно слово. У всех слов должны совпадать две начальные буквы. Например, как это имеет место для слов, начинающихся с «св»: свежий, свободный, святой, свинина и т.д.

Правописание и длина слов не играют большой роли. Нужно только писать разборчиво. Теперь засекайте время. В вашем распоряжении одна минута для заполнения каждой колонки.

Сколько вы найдете слов, начинающихся с «Но...»? У Вас одна минута. «НОТАРИУС»	Проделайте то же самое с сочетанием «Бо...». У Вас одна минута. «БОКАЛ»	Проделайте то же самое с сочетанием «Не...». У Вас одна минута. «НЕЖНОСТЬ»
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9
10	10	10
11	11	11
12	12	12
13	13	13
14	14	14
15	15	15
16	16	16
17	17	17
18	18	18
19	19	19
20	20	20
21	21	21
22	22	22
23	23	23
24	24	24
25	25	25
26	26	26
27	27	27
28	28	28
29	29	29

### 1. Шкала психологического благополучия

Следующие утверждения о том, что Вы чувствуете относительно себя и Вашей жизни. Пожалуйста, помните, что здесь нет правильных или неправильных ответов.

Обведите цифру, которая наиболее отражает степень Вашего согласия или несогласия с каждым утверждением в данный момент.

Утверждение	Полностью не согласен	Скорее не согласен	Кое в чём не согласен	Кое в чём согласен	Скорее согласен	Полностью согласен
	1	2	3	4	5	6
1. Многие люди считают меня любящим(ей) и заботливым (ой).	1	2	3	4	5	6
2. Иногда я изменяю свое поведение или образ мыслей, чтобы больше соответствовать окружающим.	1	2	3	4	5	6
3. Вообще, я, считаю, что сам(а) несу ответственность за то, как я живу.	1	2	3	4	5	6
4. Я не заинтересован(а) в деятельности, которая расширит мой кругозор.	1	2	3	4	5	6
5. Я испытываю приятные эмоции, когда думаю о том, что я сделал(а) в прошлом и что надеюсь сделать в будущем.	1	2	3	4	5	6
6. Когда я просматриваю историю своей жизни, я испытываю удовольствие от того, как все сложилось.	1	2	3	4	5	6
7. Считаю поддержание близких отношений сложным и бесполезным.	1	2	3	4	5	6
8. Я не боюсь высказывать вслух то, что я думаю, даже если это не соответствует мнению окружающих.	1	2	3	4	5	6
9. Потребности повседневной жизни часто нервную меня.	1	2	3	4	5	6
10. Вообще, я считаю, что продолжаю узнавать больше о себе с течением времени	1	2	3	4	5	6
11. Я живу одним днем и не задумываюсь всерьез о будущем.	1	2	3	4	5	6
12. В общем, я чувствую уверенность и положительное отношение к себе.	1	2	3	4	5	6
13. Я часто чувствую себя одиноким(ой) из-за того, что у меня мало близких друзей, с которыми можно поделиться своими переживаниями.	1	2	3	4	5	6
14. Обычно на мои решения не влияет то, что делают окружающие.	1	2	3	4	5	6

15. Я не очень хорошо соответствую людям и обществу, окружающим меня.	1	2	3	4	5	6
16. Я отношусь к числу людей, которые открыты для всего нового.	1	2	3	4	5	6
17. Я стараюсь сосредоточиться на настоящем, так как будущее почти постоянно приносит мне проблемы.	1	2	3	4	5	6
18. Мне кажется, что многие из людей, которых я знаю, получили от жизни больше, чем я.	1	2	3	4	5	6
19. Я испытываю удовольствие от личного и взаимного общения с членами семьи или друзьями	1	2	3	4	5	6
20. Я склонен(на) беспокоиться о том, что окружающие думают обо мне.	1	2	3	4	5	6
21. Я довольно хорошо справляюсь с большей частью ежедневных обязанностей	1	2	3	4	5	6
22. Я не хочу делать что-либо по-новому, в моей жизни меня все устраивает таким, как оно есть.	1	2	3	4	5	6
23. У меня есть чувство направленности и цель в жизни.	1	2	3	4	5	6
24. Была бы возможность, я бы многое в себе изменил(а).	1	2	3	4	5	6
25. Для меня важно быть хорошим слушателем, когда мои друзья рассказывают мне о своих проблемах.	1	2	3	4	5	6
26. Быть довольным самим собой важнее, чем получать одобрение окружающих.	1	2	3	4	5	6
27. Я часто чувствую себя заваленным(ой) своими обязанностями.	1	2	3	4	5	6
28. Я думаю, что важно переживать новый опыт, который бросает вызов моему мнению о себе и о мире.	1	2	3	4	5	6
29. Моя ежедневная деятельность кажется мне банальной и несущественной.	1	2	3	4	5	6
30. Мне нравится большая часть моих качеств.	1	2	3	4	5	6
31. Я знаю немногих людей, желающих выслушать, когда мне нужно с кем-то поговорить.	1	2	3	4	5	6
32. Я склонен(на) поддаваться влиянию людей с твердыми убеждениями	1	2	3	4	5	6
33. Если бы я был(а) недоволен(на) своей жизненной ситуацией, я бы предпринял(а)	1	2	3	4	5	6

эффективные шаги, чтобы ее изменить.						
34. Если подумать, я не достиг(ла) большего как личность за последние несколько лет.	1	2	3	4	5	6
35. Я не имею четкого осознания того, чего я пытаюсь достичь в жизни.	1	2	3	4	5	6
36. В прошлом я совершил несколько ошибок, но я считаю, что в целом все вышло благополучно.	1	2	3	4	5	6
37. Я думаю, что получаю много от своих друзей.	1	2	3	4	5	6
38. Люди редко убеждают меня делать то, что я не хочу делать.	1	2	3	4	5	6
39. Обычно я хорошо забочусь о своих личных финансах и делах.	1	2	3	4	5	6
40. С моей точки зрения люди любого возраста способны продолжать дальнейший личностный рост и развитие.	1	2	3	4	5	6
41. Я привык(ла) ставить перед собой цели, но сейчас это кажется пустой тратой времени.	1	2	3	4	5	6
42. Во многих отношениях я чувствую разочарование относительно моих достижений в жизни.	1	2	3	4	5	6
43. Мне кажется, что у большинства окружающих людей больше друзей, чем у меня.	1	2	3	4	5	6
44. Для меня важнее приспособиться к другим, чем остаться одному(одной) со своими принципами	1	2	3	4	5	6
45. Я испытываю стресс из-за того, что не могу справиться со всеми делами, которые я вынужден(а) делать каждый день.	1	2	3	4	5	6
46. Со временем я обрел(а) большее понимание жизни, что сделало меня более сильным и способным человеком.	1	2	3	4	5	6
47. Мне доставляет удовольствие строить планы на будущее и работать над их воплощением в жизнь.	1	2	3	4	5	6
48. По большей части я горжусь тем, кто я есть, и жизнью, которой я живу.	1	2	3	4	5	6
49. Люди назвали бы меня человеком, готовым уделить время другим.	1	2	3	4	5	6
50. Я уверен(а) в своем мнении, даже если оно противоречит общему мнению.	1	2	3	4	5	6
51. Мне хорошо удается распределить свое время так, чтобы я мог(ла) справляться со всем, что должно быть сделано.	1	2	3	4	5	6

52. Мне кажется, что я стал(а) значительно более развитый(ой) как личность с течением времени.	1	2	3	4	5	6
53. Я - человек, активно выполняющий намеченные мною планы.	1	2	3	4	5	6
54. Я завидую тому, как живут многие люди.	1	2	3	4	5	6
55. У меня никогда не было достаточно теплых и доверительных отношений с другими.	1	2	3	4	5	6
56. Мне сложно высказывать свое мнение по спорным вопросам.	1	2	3	4	5	6
57. Каждый мой день расписан, но я получаю чувство удовлетворения от того, что со всем справляюсь.	1	2	3	4	5	6
58. Мне не нравится оказываться в новых ситуациях, которые требуют от; меня изменения старого доброго способа действий.	1	2	3	4	5	6
59. Некоторые люди бесцельно блуждают по жизни, но я не отношусь к таким людям	1	2	3	4	5	6
60. Мое отношение, к себе, вероятно, не такое положительное, какое испытывают к себе большинство людей.	1	2	3	4	5	6
61. Я часто чувствую, что остаюсь в стороне, когда дело касается дружбы	1	2	3	4	5	6
62. Я часто меняю свои решения, если мои друзья или члены семьи не согласны с ними.	1	2	3	4	5	6
63. Я испытываю напряжение, когда пытаюсь распланировать свои действия,	1	2	3	4	5	6
64. Для меня жизнь - это непрерывный процесс обучения, перемен и роста.	1	2	3	4	5	6
65. Иногда мне кажется, что, я сделал(а) все, что нужно было в моей жизни	1	2	3	4	5	6
66. Много дней я просыпаюсь удрученным(ая) мыслями о том, как я прожил(а) свою жизнь.	1	2	3	4	5	6
67. Я знаю, что могу доверять своим друзьям, а они знают, что могут доверять мне.	1	2	3	4	5	6
68. Я не отношусь к людям, которые поддаются социальному давлению думать или поступать определенным образом.	1	2	3	4	5	6
69. Мои попытки найти вид деятельности и взаимоотношения, подходящие для меня, были весьма успешными.	1	2	3	4	5	6

70. Мне доставляет удовольствие видеть, как мои взгляды меняются и «взростают» с годами.	1	2	3	4	5	6
71. Мои цели в жизни являются для меня скорее источником удовлетворения, чем разочарования.	1	2	3	4	5	6
72. В прошлом были взлеты и падения, но в целом я бы не стал(а) ничего менять.	1	2	3	4	5	6
73. Мне сложно по-настоящему открыться, когда я общаюсь с окружающими.	1	2	3	4	5	6
74. Меня заботит то, как люди оценивают выборы, сделанные мною в жизни.	1	2	3	4	5	6
75. Мне сложно распланировать свою жизнь таким образом, чтобы меня это устраивало.	1	2	3	4	5	6
76. Я давным-давно перестал(а) пытаться улучшить или изменить что-нибудь в своей жизни.	1	2	3	4	5	6
77. Мне приятно думать о том, чего я достиг(ла) в жизни.	1	2	3	4	5	6
78. Когда я сравниваю себя с друзьями и знакомыми, я испытываю приятные чувства от того, кем я являюсь.	1	2	3	4	5	6
79. Мои друзья и я соперничаем проблемам друг друга.	1	2	3	4	5	6
80. Я сужу о себе по тому, что я считаю важным, а не по ценностям, которые считают важными окружающие.	1	2	3	4	5	6
81. Я сумел(а) создать свой собственный дом и образ жизни, которые наиболее соответствуют моим предпочтениям.	1	2	3	4	5	6
82. Правильно говорят, что старого пса новым трюкам не научишь.	1	2	3	4	5	6
83. В конечном итоге я могу с уверенностью сказать, что моя жизнь не много стоит.	1	2	3	4	5	6
84. У всех есть свои недостатки, но, кажется, у меня их более, чем достаточно.	1	2	3	4	5	6

### **3. Опросник субъективного благополучия**

В какой мере Вы согласны или не согласны с предложенными высказываниями, используйте для ответов следующую шкалу:

- 7 – полностью согласен;
- 6 – согласен;
- 5 – более или менее согласен;
- 4 – затрудняюсь ответить;
- 3 – более или менее не согласен;
- 2 – не согласен;
- 1 – полностью не согласен.

Высказывания	Варианты ответов						
	1	2	3	4	5	6	7
1. В последнее время я был в хорошем настроении							
2. Моя работа давит на меня							
3. Если у меня есть проблемы, я могу обратиться к кому-нибудь							
4. В последнее время я хорошо сплю							
5. Я редко скучаю в процессе своей повседневной деятельности							
6. Я часто чувствую себя одиноким							
7. Я чувствую себя здоровым и бодрым							
8. Я испытываю большое удовольствие, находясь вместе с семьей или друзьями.							
9. Иногда я становлюсь беспокойным по неизвестной причине							
10. Утром мне трудно вставать и работать							
11. Я смотрю в будущее с оптимизмом							
12. Я охотно меньше просил бы других о чем-либо							
13. Мне нравится моя повседневная деятельность							
14. В последнее время я чрезмерно реагирую на незначительные препятствия и неудачи							
15. В последнее время я чувствую себя в прекрасной форме							
16. Я все больше ощущаю потребность в уединении							
17. В последнее время я был очень рассеян							

#### **4. Психологическая безопасность образовательной среды**



6. Возможность обратиться за помощью					
7. Возможность проявлять инициативу, активность					
8. Учет личных проблем и затруднений					

## 8. Считает ли Вы свое обучение в школе интересным?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

## 9. На сколько защищенным Вы чувствуете себя в школе от:

	Полностью незащищен 1	Скорее незащищен, чем защищен 2	Как сказать 3	Скорее защищен, чем незащищен 4	Полностью защищен 5
2. Публичного унижения/оскорблений а) одноклассниками б) учителями					
3. Угроз а) одноклассников б) учителей					
4. Того, что заставят делать что-либо против Вашего желания а) одноклассники б) учителя					
5. Игнорирования а) одноклассниками б) учителями					
6. Недоброжелательного отношения а) одноклассников б) учителей					

## 10. Предположим, что по каким-то причинам Вы долго не могли посещать школу, вернулись бы Вы на свое прежнее место учебы?

НЕТ

НЕ ЗНАЮ

ДА

**5.Опросник самооотношения**

Вам предлагается ответить на следующие 57 утверждений. Если Вы согласны с данным утверждением ставьте знак "+", если не согласны, то знак "-".

№	Утверждение	Ответ
1.	Думаю, что большинство моих знакомых относится ко мне с симпатией.	
2.	Мои слова не так уж часто расходятся с делом.	
3.	Думаю, что многие видят во мне что-то сходное с собой.	
4.	Когда я пытаюсь себя оценить, я прежде всего вижу свои недостатки.	
5.	Думаю, что как личность я вполне могу быть притягательным для других.	
6.	Когда я вижу себя глазами любящего меня человека, меня неприятно поражает то, насколько мой образ далек от действительности.	
7.	Мое «Я» всегда мне интересно.	
8.	Я считаю, что иногда не грех пожалеть самого себя.	
9.	В моей жизни есть или, по крайней мере, были люди с которыми я был чрезвычайно близок.	
10.	Собственное уважение мне еще надо заслужить.	
11.	Бывало, и не раз, что я сам себя остро ненавидел;	
12.	Я вполне доверяю своим внезапно возникшим желаниям.	
13.	Я сам хотел во многом себя переделать.	
14.	Мое собственное «Я» не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания.	
15.	Я искренне хочу, чтобы у меня было все хорошо в жизни.	
16.	Если я и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.	
17.	Случайному знакомому я скорее всего покажусь человеком приятным.	
18.	Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.	
19.	Собственные слабости вызывают у меня что-то наподобие презрения.	
20.	Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.	
21.	Некоторые свои качества я ощущаю как посторонние, чужие мне.	
22.	Вряд ли кто-либо сможет почувствовать свое сходство со мной.	
23.	У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.	
24.	Часто я не без издевки подшучиваю над собой.	
25.	Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни – это подчиниться собственной судьбе.	
26.	Посторонний человек, на первый взгляд, найдет во мне много отталкивающего.	
27.	К сожалению, если я и сказал что-то, это не значит, что именно так и буду поступать.	
28.	Свое отношение к самому себе можно назвать дружеским;	
29.	Быть снисходительным к собственным слабостям вполне естественно.	

30.	У меня не получается быть для любимого человека интересным длительное время.	
31.	В глубине души я бы хотел, чтобы со мной произошло что-то катастрофическое.	
32.	Вряд ли я вызываю симпатию у большинства моих знакомых.	
33.	Мне бывает очень приятно увидеть себя глазами любящего меня человека.	
34.	Когда у меня возникает какое-либо желание, я прежде всего спрашиваю о себя, разумно ли это.	
35.	Иногда мне кажется, что если бы какой-то мудрый человек смог увидеть меня насквозь, он бы тут же понял, какое я ничтожество.	
36.	Временами я сам собой восхищаюсь.	
37.	Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.	
38.	В глубине души я никак не могу поверить, что я действительно взрослый человек.	
39.	Без посторонней помощи я мало, что могу сделать.	
40.	Иногда я сам себя плохо понимаю.	
41.	Мне очень мешает недостаток энергии, воли и целеустремленности.	
42.	Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.	
43.	В моей личности есть, наверное, что-то такое, что способно вызывать у других неприязнь.	
44.	Большинство моих знакомых не принимают меня уж так всерьез.	
45.	Сам у себя я довольно часто вызываю чувство раздражения.	
46.	Я вполне могу сказать, что унижаю себя сам.	
47.	Даже мои негативные черты не кажутся мне чужими.	
48.	В целом, меня устраивает то, какой я есть.	
49.	Вряд ли меня можно любить по-настоящему.	
50.	Моим мечтам и планам не хватает реалистичности.	
51.	Если бы мое второе «Я» существовало, то для меня это был бы самый скучный партнер по общению.	
52.	Думаю, что мог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.	
53.	То, что во мне происходит, как правило, мне понятно.	
54.	Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.	
55.	Вряд ли найдется много людей, которые обвинят меня в отсутствии совести.	
56.	Когда со мной случаются неприятности, как правило, я говорю: «И поделом тебе».	
57.	Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.	

## II.6. Дивергентное (нестандартное) мышление

Выполнение этого теста должно показать, насколько у Вас развито дивергентное мышление. Речь идет о том, чтобы открыть совершенно абсурдные, но в тоже время рациональные связи, которые могут иметь место в любой системе.

Вот, например, шариковая ручка. Вы используете ее для письма и рисования, но она может пригодиться и в других случаях, например, чтобы провернуть отверстие в бумажном листе. Если ручку развинтить, то она пригодится для «духового ружья», пружину можно использовать как «стартовую установку» и т.д.

**Задание.** Придумать, что можно сделать с каждым из трех предметов, названия которых вам будут даны. Сколько возможных вариантов вы найдете?

На каждый предмет отводится одна минута. Общее время для выполнения всего задания составляют три минуты. Если на перечисление возможностей в первом разделе Вам потребуется меньше одной минуты (максимум 10 возможностей), засекайте время и переходите к следующему разделу.

Что можно сделать с <b>КИРПИЧОМ</b> ? Какие возможности Вы предложите?
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Прекратите, пожалуйста, работу над этим заданием и приступайте к выполнению следующего.

Что можно сделать со <b>СТАКАНОМ</b> ? Какие возможности Вы предложите?
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Прекратите, пожалуйста, работу над этим заданием и приступайте к выполнению следующего.

Что можно сделать со <b>ГАЗЕТОЙ</b> ? Какие возможности Вы предложите?
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

### 7. Тест совладания с трудными ситуациями

Оцените, пользуясь приведенными вариантами ответов, собственные способы совладания с трудными жизненными ситуациями.

Оказавшись в трудной ситуации, я...	Варианты ответов			
	никогда	редко	иногда	часто
1. Сосредотачивался на том, что мне нужно было делать дальше - на следующем шаге.				
2. Начинал что-то делать, зная, что это все равно работать не будет: главное – делать хоть что-нибудь.				
3. Пытался склонить вышестоящих к тому, чтобы они изменили свое мнение.				
4. Говорил с другими, чтобы больше узнать о ситуации.				
5. Критиковал и укорял себя.				
6. Пытался не сжигать за собой мосты, оставляя все, как оно есть.				
7. Надеялся на чудо.				
8. Смирялся с судьбой: бывает, что мне не везет.				
9. Вел себя, как будто ничего не произошло.				
10. Старался не показывать своих чувств.				

11. Пытался увидеть в ситуации что-то положительное.				
12. Спал больше обычного.				
13. Срывал свою досаду на тех, кто навлек на меня проблемы.				
14. Искал сочувствия и понимания у кого-нибудь.				
15. Во мне возникала потребность выразить себя творчески.				
16. Пытался забыть все это.				
17. Обращался за помощью к специалистам.				
18. Менялся или рос как личность в положительную сторону				
19. Извинялся или старался все загладить.				
20. Составлял план действий.				
21. Старался дать какой-то выход своим чувствам.				
22. Понимал, что я сам вызвал эту проблему.				
23. Набирался опыта в этой ситуации.				
24. Говорил с кем-либо, кто мог конкретно помочь в этой ситуации.				
25. Пытался улучшить свое самочувствие едой, выпивкой, курением или лекарствами.				
26. Рисковал напропалую.				
27. Старался действовать не слишком поспешно, доверяясь первому порыву.				
28. Находил новую веру во что-то.				
29. Вновь открывал для себя что-то важное.				
30. Что-то менял так, что все улаживалось.				
31. В целом избегал общения с людьми.				
32. Не допускал это до себя, стараясь об этом особенно не задумываться				
33. Спрашивал совета у родственника или друга, которых уважал.				
34. Старался, чтобы другие не узнали, как плохо обстоят дела				
35. Отказывался воспринимать это слишком серьезно.				
36. Говорил с кем-то о том, что я чувствую.				

37. Стоял на своем и боролся за то, чего хотел.				
38. Вымещал это на других людях.				
39. Пользовался прошлым опытом – мне приходилось уже попадать в такие ситуации				
40. Знал, что надо делать и удваивал свои усилия, чтобы все наладить				
41. Отказывался верить, что это действительно произошло.				
42. Я давал себе обещание, что в следующий раз все будет по-другому				
43. Находил пару других способов решения проблемы.				
44. Старался, чтобы мои эмоции не слишком мешали мне в других делах.				
45. Что-то менял в себе.				
46. Хотел, чтобы все это скорее как-то образовалось или кончилось.				
47. Представлял себе, фантазировал, как все это могло бы обернуться				
48. Молился.				
49. Прокручивал в уме, что мне сказать или делать				
50. Думал о том, как бы в данной ситуации действовал человек, которым я восхищаюсь, и старался подражать ему.				

### **8. Тест жизнестойкости**

Ответьте, пожалуйста, на несколько вопросов о себе. Выбирайте тот ответ, который наилучшим образом отражает Ваше мнение. Здесь нет правильных или неправильных ответов, так как важно только Ваше мнение. Просьба работать в темпе, подолгу не задумываясь над ответами. Работайте последовательно, не пропуская вопросов.

№	Утверждение	Нет	Скорее нет	Скорее да	Да
1.	Я часто не уверен в собственных решениях				
2.	Иногда мне кажется, что никому нет до меня дела				
3.	Часто, даже хорошо выспавшись, я с трудом заставляю себя встать с постели				
4.	Я постоянно занят, и мне это нравится				

5.	Часто я предпочитаю «плыть по течению»				
6.	Я меняю свои планы в зависимости от обстоятельств				
7.	Меня раздражают события, из-за которых я вынужден менять свой распорядок дня				
8.	Непредвиденные трудности порой сильно утомляют меня				
9.	Я всегда контролирую ситуацию настолько, насколько это необходимо				
10.	Порой я так устаю, что уже ничто не может заинтересовать меня				
11.	Порой все, что я делаю, кажется мне бесполезным				
12.	Я стараюсь быть в курсе всего происходящего вокруг меня				
13.	Лучше синица в руках, чем журавль в небе				
14.	Вечером я часто чувствую себя совершенно разбитым				
15.	Я предпочитаю ставить перед собой труднодостижимые цели и добиваться их				
16.	Иногда меня пугают мысли о будущем				
17.	Я всегда уверен, что смогу воплотить в жизнь то, что задумал				
18.	Мне кажется, что я не живу полной жизнью, а только играю роль				
19.	Мне кажется, если бы в прошлом у меня было меньше разочарований и невзгод, мне было бы сейчас легче жить на свете				
20.	Возникающие проблемы часто кажутся мне неразрешимыми				
21.	Испытав поражение, я буду пытаться взять реванш				
22.	Я люблю знакомиться с новыми людьми				
23.	Когда кто-нибудь жалуется, что жизнь скучна, это значит, что он просто не умеет видеть интересное				
24.	Мне всегда есть чем заняться				
25.	Я всегда могу повлиять на результат того, что происходит вокруг				
26.	Я часто сожалею о том, что уже сделано				
27.	Если проблема требует больших усилий, я предпочитаю отложить её до лучших времен				

28.	Мне трудно сблизаться с другими людьми				
29.	Как правило, окружающие слушают меня внимательно				
30.	Если бы я мог, я многое изменил бы в прошлом				
31.	Я довольно часто откладываю на завтра то, что трудно осуществимо, или то, в чем я не уверен				
32.	Мне кажется, жизнь проходит мимо меня				
33.	Мои мечты редко сбываются				
34.	Неожиданности дарят мне интерес к жизни				
35.	Порой мне кажется, что все мои усилия тщетны				
36.	Порой я мечтаю о спокойной размеренной жизни				
37.	Мне не хватает упорства закончить начатое				
38.	Бывает, жизнь кажется мне скучной и бесцветной				
39.	У меня нет возможности влиять на неожиданные проблемы				
40.	Окружающие меня недооценивают				
41.	Как правило, я работаю с удовольствием				
42.	Иногда я чувствую себя лишним даже в кругу друзей				
43.	Бывает, на меня наваливается столько проблем, что просто руки опускаются				
44.	Друзья уважают меня за упорство и непреклонность				
45.	Я охотно берусь воплощать новые идеи				

### **9.«Определение стиля познания»**

Вам предлагается закончить 12 предложений, описывающих процесс познания. Вы можете выбрать одну из четырех предлагаемых концовок. Для того чтобы ответить на вопрос, рекомендуется припомнить какую-либо недавнюю учебную ситуацию. Вы должны расположить предлагаемые вам варианты в определенном порядке. Четверка (4) соответствует наилучшей ситуации, в которой вы получаете познания, единица (1), соответственно, наихудшей ситуации. Вы должны оценить таким образом все наборы вариантов.

*Например: Когда я учусь:*

*a.   2   я счастлив;*

*b.   4   я внимателен;*

*c.   1   я легкомысленен;*

*d.   3   я логичен.*

#### **1. Когда я учусь:**

a. \_\_\_\_\_ я предпочитаю соотноситься со своими чувствами

b. \_\_\_\_\_ я предпочитаю осмысливать идеи

- c. \_\_\_\_\_ я предпочитаю что-то делать
- d. \_\_\_\_\_ я предпочитаю сосредоточить внимание и слушать

**2. Лучше всего я учусь тогда, когда:**

- a. \_\_\_\_\_ я внимательно слушаю
- b. \_\_\_\_\_ я опираюсь на логическое мышление
- c. \_\_\_\_\_ я доверяю своим интуиции и чувствам
- d. \_\_\_\_\_ я упорно работаю, чтобы довести дело до конца

**3. В момент обучения:**

- a. \_\_\_\_\_ я пытаюсь выявить причины
- b. \_\_\_\_\_ я веду себя крайне ответственно
- c. \_\_\_\_\_ я расслаблен и спокоен
- d. \_\_\_\_\_ мной овладевают сильные чувства

**4. Я учусь:**

- a. \_\_\_\_\_ чувствуя
- b. \_\_\_\_\_ делая
- c. \_\_\_\_\_ наблюдая
- d. \_\_\_\_\_ обдумывая

**5. Когда я учусь:**

- a. \_\_\_\_\_ я открыт для всего нового
- b. \_\_\_\_\_ я рассматриваю изучаемую проблему со всех сторон
- c. \_\_\_\_\_ я прибегаю к анализу, разлагая исследуемый предмет на составляющие
- d. \_\_\_\_\_ я стараюсь проверять теорию опытом

**6. В момент обучения:**

- a. \_\_\_\_\_ я внимателен
- b. \_\_\_\_\_ я активен
- c. \_\_\_\_\_ я стараюсь полагаться на свою интуицию
- d. \_\_\_\_\_ я логичен

**7. Лучшие результаты в обучении обеспечиваются, благодаря:**

- a. \_\_\_\_\_ наблюдениям
- b. \_\_\_\_\_ межличностным отношениям
- c. \_\_\_\_\_ рациональным теориям
- d. \_\_\_\_\_ возможности попрактиковаться

**8. Когда я учусь:**

- a. \_\_\_\_\_ я хочу видеть, как обучение влияет на результативность моей работы
- b. \_\_\_\_\_ я предпочитаю познать идеи и теории
- c. \_\_\_\_\_ я сначала думаю, потом действую
- d. \_\_\_\_\_ я чувствую личную причастность к изучаемому предмету

**9. Лучше всего я обучаюсь тогда, когда:**

- a. \_\_\_\_\_ я полагаюсь на свои наблюдения
- b. \_\_\_\_\_ я полагаюсь на свои чувства

- c. \_\_\_\_\_ я могу попытаться применить это к себе  
 d. \_\_\_\_\_ я полагаюсь на свои идеи

**10. Во время обучения:**

- a. \_\_\_\_\_ я сдержан  
 b. \_\_\_\_\_ я восприимчив  
 c. \_\_\_\_\_ я ответственен  
 d. \_\_\_\_\_ я рационален

**11. Когда я учусь:**

- a. \_\_\_\_\_ я вовлечен  
 b. \_\_\_\_\_ я предпочитаю наблюдать  
 c. \_\_\_\_\_ я даю оценку всему  
 d. \_\_\_\_\_ я стараюсь вести себя активно

**12. Лучше всего я учусь тогда, когда:**

- a. \_\_\_\_\_ я подвергаю анализу идеи  
 b. \_\_\_\_\_ я восприимчив и раскован  
 c. \_\_\_\_\_ я осторожен  
 d. \_\_\_\_\_ я практичен

10. Опишите, пожалуйста, Ваши достижения (участие/призовые места в олимпиадах, конкурсах)

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

Занимаетесь ли Вы дополнительно, помимо обучения в школе?

- 1) Да, занимаюсь с репетитором по предмету(ам).....  
 2) Да, хожу в профильный кружок по.....  
 3) Нет, но уделяю много времени таким предметам как.....  
 4) Нет, не посещаю кружки/секции/дополнительные занятия  
 5) Другое.....  
 .....