



САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ



Коллектив авторов

**Психолого-педагогическое
сопровождение
одаренных учащихся**

«Санкт-Петербургский государственный университет»

2017

УДК 37.02

ББК 88.37:74.202.4

Коллектив авторов

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся /
Коллектив авторов — «Санкт-Петербургский государственный
университет», 2017

ISBN 978-5-288-05775-5

В учебно-методическом пособии представлен обобщенный и систематизированный материал по проблеме одаренности, в том числе модель психоэмоционального благополучия одаренных учащихся и программа ее диагностики. Анализируются различные аспекты психолого-педагогической компетентности педагога в работе с одаренными учащимися, рассматриваются ее показатели, способы диагностики и пути формирования и развития. Даны практические рекомендации по организации педагогической деятельности учителей и воспитателей, а также проведению тренингов, игр и других мероприятий с одаренными учащимися. Издание адресовано в первую очередь воспитателям, работающим с одаренными детьми, а также преподавателям, обучающим педагогов, сотрудникам научно-методических центров, руководителям образовательных учреждений, школьным психологам, оно может быть полезно и слушателям программ повышения педагогической квалификации.

УДК 37.02

ББК 88.37:74.202.4

ISBN 978-5-288-05775-5

© Коллектив авторов, 2017

© Санкт-Петербургский
государственный университет, 2017

Содержание

Предисловие	7
Раздел 1	8
1.1. Особенности и проблемы одаренных учащихся	8
1.2. Понятия и концепции психологического, субъективного и эмоционального благополучия	11
Конец ознакомительного фрагмента.	15

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся.

Учебно-методическое пособие

Под редакцией Я. А. Даринской

ИЗДАТЕЛЬСТВО САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



Рецензенты:

д-р психол. наук, доц. *О.В.Защиринская* (С.-Петерб. гос. ун-т);
канд. пед. наук, зав. кафедрой общей и специальной педагогики *И. А. Смирнова* (Ин-т
спец. педагогики и психологии)

Авторы:

В.Е.Василенко (1.1, 1.2, 1.3); Л.А.Даринская (2.2, 3.3); Р. В.Демьянчук (2.1); С.Н.Костромина (2.1); Е.И.Лебедева (1.4); Н.А.Медина Бракамонте (3.2); С. С. Савеньшева (1.1, 1.2, 1.3); Т. Г.Яничева (3.1)

*Рекомендовано к публикации Учебно-методической комиссией факультета психологии
Санкт-Петербургского государственного университета*

Предисловие

В современных условиях модернизации школьного образования и введения нового профессионального стандарта педагог – это не только учитель и воспитатель, но и профессионал, обладающий психолого-педагогическими компетенциями, дающими возможность осуществлять педагогическую деятельность с разными категориями учащихся, в том числе и с одаренными.

Среди всего многообразия общеобразовательных учреждений традиционно выделяются те из них, в которых талантливые и способные дети составляют преимущественное большинство. Одним из таких учебных заведений является Академическая гимназия Санкт-Петербургского государственного университета, в которой обучаются подростки, проявившие особые способности в изучении математики, физики, химии, биологии, географии, геоэкологии и других естественных, а также гуманитарных наук. Многие из них проживают в условиях интерната. Процесс обучения в гимназиях подобного типа характеризуется весьма интенсивными информационными нагрузками, кроме того, проживание вне семьи и привычного окружения оказывает дополнительное стрессогенное влияние на учащихся, вызывая у них дезадаптацию.

В связи с этим перед педагогическими коллективами общеобразовательных учреждений, где обучаются одаренные учащиеся, стоит непростая задача – организовать комплексную систему психолого-педагогического сопровождения, интегрирующую деятельность школьных психологов, учителей, воспитателей, администраторов, родителей. Как правило, школьная психологическая служба, в отличие от педагогов-воспитателей, имеет богатый опыт в работе с одаренными детьми.

Именно эта проблема послужила импульсом для создания данного пособия, главная цель которого – сориентировать педагогов-воспитателей общеобразовательных учреждений, в которых обучаются одаренные учащиеся, в вопросах психолого-педагогического сопровождения детей и показать возможности применения теоретических разработок на практике.

В пособии материал разбит на три раздела, каждый из которых состоит из параграфов, определяющих круг основных вопросов психолого-педагогического сопровождения талантливых подростков. Над содержанием пособия работала группа преподавателей психологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета, имеющих большой опыт как в работе с одаренными детьми, так и с педагогами в системе повышения квалификации.

Структура и содержание пособия отражают организационные условия психолого-педагогического сопровождения одаренных учащихся, к которым авторы отнесли: 1) психоэмоциональное благополучие подростков (модель, диагностика, развитие); 2) психолого-педагогические компетенции педагогов (анализ и проектирование); 3) повышение профессиональной квалификации педагогов на рабочем месте (организация, научно-методическое обеспечение программ).

К каждому параграфу разработаны вопросы для самоконтроля или задания для самостоятельной работы, дается список рекомендуемой литературы, позволяющей более подробно ознакомиться с темой.

В глоссарии представлены основные термины и понятия, используемые в разделах. Приложения содержат диагностический материал и практические разработки.

Авторы надеются, что учебно-методическое пособие будет полезным для всех, кто интересуется психолого-педагогическим сопровождением одаренных учащихся.

Раздел 1

Психоэмоциональное благополучие одаренных учащихся

1.1. Особенности и проблемы одаренных учащихся

Одаренные учащиеся характеризуются некоторыми *особенностями психического развития*. Рассмотрим их с акцентом на некогнитивные личностные характеристики.

Так, автор *мюнхенской модели одаренности* К. Хеллер отмечает, что одаренные учащиеся наряду с более высокими способностями характеризуются мотивацией к достижениям, настойчивостью, устойчивостью к стрессу и другими личностными качествами¹. Эмпирическое исследование К. Хеллера показало, что высокоодаренные дети и подростки отличаются от среднеодаренных по следующим диагностически значимым личностным параметрам: 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.

Дж. Фримэн выделяет следующие личностные особенности одаренных детей: мотивация, самодисциплина, любознательность, стремление к автономии, независимость, эмоциональная стабильность, высокая продуктивность и низкий уровень тревожности².

А. И. Савенков в ходе анализа различных подходов и собственных наблюдений выделяет два основных блока характеристик одаренного ребенка: особенности познавательной сферы и особенности психосоциального развития³. Из особенностей *психосоциального развития* он отмечает самоактуализацию, перфекционизм, социальную автономность, эгоцентризм, лидерство, соревновательность, повышенную эмоциональную уязвимость, хорошее чувство юмора.

В *рабочей модели одаренности*⁴ коллектив авторов выделяет следующие особенности одаренных детей:

- 1) стремление к творческой деятельности;
- 2) повышенная самостоятельность в процессе обучения;
- 3) мотивационные признаки: высокий уровень познавательной потребности, огромная любознательность, наличие ярко выраженной внутренней мотивации и избирательности внимания: от страстной увлеченности любимым делом до игнорирования других дел, в том числе учебных;
- 4) перфекционизм, т. е. стремление добиться совершенства в выполнении деятельности;
- 5) противоречивость самооценки: с одной стороны, устойчиво высокая самооценка, с другой стороны, колебания актуальной самооценки;

¹ Хеллер К. А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. М., 1997. С. 243-264.

² Фримэн Дж. Ваш умный ребенок. М., 1996.

³ Савенков А. Одаренные дети и творческие люди: особенности психического развития // Школьный психолог. 2004. № 30. С. 11-22.

⁴ Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадринкова. М., 1998.

б) независимость (автономность): отсутствие склонности действовать, думать и поступать сообразно мнению большинства, нонконформизм.

Рассмотрим *проблемы одаренных детей*.

М. Карне отмечает круг психологических факторов, мешающих реализации способностей детей: негативное отношение к школе и учебе; нарушение отношений с родителями; подверженность колебаниям настроения, депрессии, духу противоречия; низкая самооценка; тенденция к самооправданию, перекладыванию вины на других; склонность к фантазированию; плохие межличностные отношения, недоверие к другим; недостаток настойчивости, склонность отвлекаться и откладывать дела; враждебное отношение к педагогам; скука; отсутствие самодисциплины и неспособность нести ответственность за свои действия; недостаток лидерских способностей; недостаток увлечений или излишнее внимание к ним; неприятие состязательности; эмоциональная неуравновешенность; чувствительность к критике, тенденция критиковать других; нереалистические цели⁵.

Л.Холлингуорт ставит акцент на следующих личностных проблемах одаренных детей: неприязнь к школе, учебная программа для них скучна и неинтересна, так как не соответствует их способностям; нонконформизм, отвержение стандартных требований, особенно если они идут вразрез с их интересами; более сложные игровые интересы по сравнению со сверстниками и, соответственно, изоляция; погружение в философские проблемы; предпочтение общения с более старшими и трудности в лидерстве из-за этого⁶.

Л.Холлингуорт установила, что адаптация одаренных детей зависит от уровня их интеллектуального развития. При IQ от 185 до 190 одаренные подростки обнаруживают тенденцию к изоляции. Их самовосприятие может измениться в негативную сторону, так как они часто не принимаются своими сверстниками, не выбираются на лидерские роли. Если их способности не реализуются и требования к ним невысоки, то они становятся инертными, теряют мотивацию к деятельности.

По мнению Л.Холлингуорт, индивиды, чей IQ приближается к 170, также редко бывают поняты другими в силу их высокого интеллектуального потенциала. Интеллектуальный показатель IQ 125-155 является «оптимальным интеллектом» для учащихся – они социально адаптированы и превосходят других в эмоциональной стабильности и контроле.

Дж. Уитмор выделяет следующие личностные проблемы одаренных детей: перфекционизм; ощущение собственной неудовлетворенности; нереалистические цели; сверхчувствительность; потребность во внимании взрослых и нетерпимость⁷.

В каком-то смысле одаренные дети – это группа риска, как отмечает В. С. Юркевич⁸. Необходимо, чтобы одаренные подростки обладали позитивным самовосприятием. В данном случае важно адекватно оценивать их способности: не умаляя, не игнорируя или, напротив, не акцентируя чрезмерно на них внимания, иначе это может привести к нарушениям формирования личности и эмоциональной сферы. Подростку необходимо чувствовать и понимать, что он ценен сам по себе – как личность, индивидуальность, а не как набор определенных выдающихся способностей и достижений.

В отдельных случаях подростки с высоким уровнем развития способностей сталкиваются с неприятием их социумом. Даже в специально организованной среде (школа или гимназия для одаренных детей) групповые ценности могут различаться, и возможна ситуация, когда подростки нацелены в основном на общение, а не на учебно-познавательную деятельность. В результате «много знающие» подростки могут чувствовать себя «белыми воронами», что

⁵ Одаренные дети / пер. с англ.; общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. М., 1991.

⁶ Там же.

⁷ Whitmore J. Giftedness, conflict, and underachievement. Boston, 1980.

⁸ Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М., 1996.

может, в свою очередь, спровоцировать конформное поведение, скрытие своих способностей, фальсификацию собственного «я».

Следует также отметить, что для одаренных подростков характерны повышенная уязвимость и чувствительность, «аффект неадекватности». Чрезмерное упорство в достижении цели формирует перфекционизм. Завышенные личные стандарты, неудовлетворенность, оценивание собственной деятельности по взрослым меркам приводят к болезненным переживаниям вплоть до личностных драм. Еще одна проблема одаренных подростков – трудности профессионального самоопределения, связанные с высоким развитием у них способностей во многих областях и, соответственно, со сложностью профессионального выбора.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие личностные особенности характерны для одаренных учащихся?
2. Перечислите основные проблемы одаренных учащихся.
3. Какие из этих проблем могут быть актуальными с точки зрения психоэмоционального благополучия учащихся?
4. Какие особенности могут затруднять общение одаренных подростков со сверстниками?
5. Какие особенности одаренных учащихся могут способствовать возникновению конфликтов с учителями?

Литература

1. Одаренные дети / пер. с англ.; общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. М., 1991.
2. Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. М., 1997.
3. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова. М., 1998.
4. Савенков А. И. Психология детской одаренности. М., 2010.
5. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М., 1996.

1.2. Понятия и концепции психологического, субъективного и эмоционального благополучия

Понятие психологического благополучия начинает формироваться в рамках гуманистической и позитивной психологии. В гуманистическом направлении (А.Маслоу, К. Роджерс⁹) психологическое благополучие понимается как реализация человеком своего потенциала, предназначения, способность развиваться и достигать все большего самопонимания, зрелости и эффективности. В позитивной психологии (М. Селигман, М. Чиксентмихайи, И.Бонивелл) более выражена тенденция к гедонистическому решению проблемы психологического благополучия, ориентированному на позитивные чувства, позитивные мысли и позитивный опыт¹⁰.

В дальнейшем подходы к изучению психологического благополучия становятся более дифференцированными. Так, можно выделить *гедонистические теории*, в которых психологическое благополучие описывается в терминах удовлетворенности – неудовлетворенности (Н. Брэдбери, Э. Динер).

Н. Брэдбери понимает под психологическим благополучием субъективное ощущение счастья и общую удовлетворенность жизнью¹¹. Его модель структуры психологического благополучия представляет собой баланс взаимодействия позитивного и негативного аффектов. Показатель психологического благополучия – разница между позитивным и негативным аффектами, отражающая общее ощущение удовлетворенности жизнью.

Э. Динер ввел понятие «субъективное благополучие», состоящее из трех компонентов: удовлетворение, приятные эмоции и неприятные эмоции. Эти компоненты рассматриваются как две стороны самопринятия: когнитивная (интеллектуальная оценка удовлетворенности различными сферами жизни) и эмоциональная (наличие плохого или хорошего настроения). В своих исследованиях совместно с коллегами Э. Динер выделил четыре отличительные черты счастливых людей: высокая самооценка, ощущение личного контроля, оптимизм и экстраверсия¹². Субъективное благополучие по Э. Динеру близко к психологическому благополучию Н. Брэдберна, однако Э. Динер считает субъективное благополучие только компонентом психологического.

К *эвдемонистическим теориям* относятся такие, в которых главным критерием психологического благополучия считается личностный рост (теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана; А. Ватерман; А.А.Кроник). Так, Э. Деси и Р. Райан говорят о трех базовых психологических потребностях: в компетентности, в связи с другими и в автономии. По мнению исследователей, именно они являются ключевыми для оптимальной реализации природных predispositions человека к росту и интеграции, для конструктивного социального развития и личного благополучия¹³.

К этому классу теорий относят также теорию К. Рифф, но можно выделить ее и в отдельный блок – в группу теорий, где психологическое благополучие рассматривается на основе изучения проблемы *позитивного психологического функционирования личности*. К. Рифф определяет психологическое благополучие как базовый субъективный конструкт, отра-

⁹ Маслоу А. По направлению к психологии бытия. М., 2002; Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

¹⁰ Гришина Н. В. От психологического благополучия к душевному здоровью: экзистенциально-психологический подход // Концепт душевного здоровья в человекознании / под ред. О. И. Даниленко. СПб., 2014. С. 127-149.

¹¹ Bradburn N.M. The structure of psychological well-being. Chicago, 1969.

¹² Diener E., Suh E. M., Lucas R. E., Smith H. L. Subjective well-being: Three decades of progress // Psychological Bulletin. 1999. Vol. 125, N 2. P.276-302.

¹³ Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фалик-ман. М., 2009.

жающий восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины человеческих потенциальных возможностей. На основании интеграции различных теорий (К. Г. Юнг, Э. Эриксон, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.) исследовательница предложила обобщенную шестикомпонентную модель психологического благополучия человека: автономность (способность следовать собственным убеждениям), компетентность (способность выполнять требования повседневной жизни), личностный рост (чувство непре-кращающегося развития и самореализации), позитивные отношения (отношения с другими, пронизанные заботой и доверием), жизненные цели (наличие целей и занятий, придающих жизни смысл), самопринятие (позитивное отношение к себе и своей прошлой жизни)¹⁴. Такие экзистенциальные компоненты психологического благополучия, как жизненные цели и личностный рост, отличают его от субъективного благополучия направленностью в будущее¹⁵. На основе этой модели К. Рифф создала психодиагностическую методику. Главное отличие теории самодетерминации Э.Деси и Р. Райан от теории К. Рифф заключается в том, что компоненты автономии, компетентности и связанности являются не индикаторами психологического благополучия, а его источником¹⁶.

Еще одна группа теорий связана с пониманием психологического благополучия как *целостного переживания*, выраженного в субъективном ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью, а также связанное с базовыми человеческими ценностями и потребностями. Так, П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленкова опирались на теорию К. Рифф и предложили понимать психологическое благополучие личности как достаточно сложное переживание человеком удовлетворенности собственной жизнью, отражающее одновременно и актуальные, и потенциальные аспекты жизни личности¹⁷. В данном случае психологическое благополучие – субъективное переживание (сходное с понятием *субъективное благополучие* в работах Э.Динера), которое зависит от системы внутренних оценок самого человека.

Существуют также теории психологического благополучия как *сохранности психофизиологических функций* (Р. Райан, К. Фредерик, А. В. Воронина), они в целом актуальны для более позднего возраста. Для наших задач из этого блока интерес представляет уровневая модель психологического благополучия А. В. Ворониной, включающая психосоматическое здоровье, социальную адаптацию, психическое здоровье и психологическое здоровье¹⁸.

Таким образом, теоретические и эмпирические разработки в области благополучия идут по двум основным направлениям: гедонистическое (субъективное благополучие) и эвдемонистическое (психологическое благополучие). К. Рифф и ее коллеги подчеркивают, что субъективное благополучие характеризует состояние человека, тогда как психологическое благополучие динамично, некоторые его компоненты характеризуются направленностью в будущее. Еще одно отличие – эмоциональный компонент не включен в конструкторы психологического благополучия¹⁹.

В отличие от понятий *субъективного* и *психологического благополучия*, разрабатываемых в основном зарубежными исследователями, понятие *эмоционального благополучия* активнее разрабатывается отечественными авторами. Эмоциональное благополучие может быть рас-

¹⁴ Kyff C. Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 719-727.

¹⁵ Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. № 2. С. 82-89.

¹⁶ Трошихина Е.Г. Психологическое благополучие и его истоки // Концепт душевного здоровья в человекознании / под ред. О. И. Даниленко. СПб., 2014. С. 150— 170.

¹⁷ Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. №3. С. 95-123.

¹⁸ Воронина А. В. Проблема психологического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа // Сибирский психологический журнал. 2005. № 3. С. 142-147.

¹⁹ Манукян В. Р., Трошихина Е. Г. Современные психологические концепции благополучия и зрелости личности: области сходства и различий // Вестн. Пермск. унта. Сер. Философия. Психология. Социология. 2016. Вып. 2 (26). С. 77-85.

смотрено в контексте изучения эмоционального самочувствия. В рамках этого направления эмоциональное благополучие может быть определено как положительная направленность эмоционального самочувствия²⁰.

Эмоциональное благополучие также рассматривается в контексте значения эмоций в жизни человека и функций, выполняемых ими (Л.М.Аболин, О. А. Воробьева, В. Р. Сары-Гузель). Эмоциональное благополучие связано как с характером переживаемых эмоций, так и с возможностью и умением выражать их. В рамках этого направления оно может быть определено как показатель успешности эмоциональной регуляции человека²¹.

Эмоциональное благополучие рассматривается также как компонент психологического благополучия личности в целом (М. С. Дмитриева, М. Ю. Долина, Л. В. Куликов). При таком подходе эмоциональное благополучие / неблагополучие может быть определено как интегральная характеристика (интегральное переживание), в которой сфокусировались чувства, обусловленные успешным (или неуспешным) функционированием всех сторон личности²². Кроме знака (полярности) эмоциональных проявлений эмоциональное благополучие отражает и возможности регуляции в эмоциональной сфере. Находясь в неразрывном единстве с психологическим благополучием, эмоциональное благополучие тесно связано с такими характеристиками, как «счастье», «удовлетворенность жизнью», «субъективная оценка качества жизни»²³.

Таким образом, эмоциональное благополучие представляет собой многомерное явление, которое определяет эмоциональное самочувствие, является показателем успешности эмоциональной регуляции, а также неразрывно связано с психологическим благополучием человека.

Рассмотренные подходы и модели касаются субъективного, психологического и эмоционального благополучия взрослых людей. Однако понятия «эмоциональное благополучие», «психологическое благополучие» и «психоэмоциональное благополучие» используются и при работе с детьми и подростками. Иногда акцент ставится на выявлении «эмоционального неблагополучия» (повышенная тревожность, различные страхи, агрессивность, сниженный эмоциональный фон)²⁴.

Наиболее масштабным является цикл научно-практических проектов «Диагностика и поиск ресурсов повышения психоэмоционального благополучия современных подростков» под руководством А. И. Подольского и П.Хейманса, в котором приняли участие более 4 тыс. подростков из России, Украины и Киргизии (1992-2008 гг.). Задачами выступали определение актуального уровня психологического благополучия современных подростков и поиск путей его повышения²⁵. С этой целью в проекте были выделены следующие характеристики для изучения: 1) психоэмоциональное состояние подростков (уровень их тревожности и депрессивности); 2) некоторые параметры самосознания и ценностных ориентаций подростков; 3) восприятие подростками взаимоотношений с родителями, сверстниками и учителями; 4) психоэмоциональное состояние учителей и родителей; 5) степень удовлетворенности родителей и педагогов в основных сферах жизни; 6) личностные особенности подростков, их родителей и учителей.

В ходе исследований были выявлены три основные группы социальных и психологических переменных, связанных с повышением либо снижением уровня психоэмоционального благополучия современных подростков: 1) макросоциальные переменные; 2) мезосоциальные

²⁰ Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М., 1993.

²¹ Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью. СПб., 2000.

²² Там же.

²³ Воронина А. В. Проблема психологического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа. С. 142-147.

²⁴ Регуги Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). СПб., 2006.

²⁵ Подольский А. И., Карабанова О. А., Идобаева О. А., Хейманс П. Психоэмоциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования // Вести. Моек, ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 2. С. 9-20.

переменные (аспекты социальной ситуации развития подростков: детско-родительские отношения, психологическое благополучие, значимость различных жизненных событий); 3) индивидуально-психологические особенности (личностные характеристики, развитие эго-идентичности и ценностные ориентации).

Перед коллективом исследователей СПбГУ (В. Е. Василенко, С. С. Савеньшева, Е. И. Лебедева) была поставлена задача разработать модель психоэмоционального благополучия для одаренных подростков. Целью стало создание теоретической модели, на основе которой можно сформировать программу психодиагностических методов для выявления актуального уровня разных компонентов психоэмоционального благополучия одаренных учащихся и методов психологической помощи учащимся.

Анализ существующих концепций, приведенный выше, показал, что наиболее полной и подходящей к интересующему нас возрастному диапазону и личностным особенностям одаренных подростков является концепция К. Рифф. Модификация модели К. Рифф с учетом основных психических новообразований подросткового и юношеского возрастов, а также особенностей одаренных учащихся, позволила разработать восьмикомпонентную структуру психоэмоционального благополучия для одаренных подростков:

- 1) автономность (способность следовать собственным убеждениям, не поддаваться мнению группы, если оно противоречит собственным ценностям);
- 2) компетентность (способность выполнять требования повседневной жизни);
- 3) позитивные отношения со сверстниками и взрослыми;
- 4) жизненные цели (наличие целей и занятий, придающих жизни смысл), поиск или достижение идентичности;
- 5) самопринятие, позитивная я-концепция, адекватная самооценка;
- 6) интернальный локус контроля;
- 7) эмоциональная устойчивость, эмоциональный комфорт, невысокая тревожность;
- 8) удовлетворенность разными сферами жизни (как интегральный эффект).

Данная модель направлена на выявление личностных свойств, особенностей эмоциональной сферы и отношений с другими людьми, которые позволяют одаренным подросткам адекватно решать задачи развития, соответствующие их возрасту. Она охватывает разные жизненные сферы, важные для подростков, удовлетворенность которыми позволяет ощущать им субъективное благополучие.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие концепции психологического и субъективного благополучия вам известны?
2. Что понимают под эмоциональным благополучием человека?
3. Какие характеристики психоэмоционального благополучия подростков и факторов, на него влияющих, изучались в крупномасштабном международном проекте под руководством А. И. Подольского и П. Хейманса?

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.