

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии детства

ХОЛОДЦЕВА ЕЛЕНА ЛИУНГАРТОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ЛИЧНОСТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ
ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ СОЦИАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Психологическая помощь лицам с трудностями развития, обучения и
социальной адаптации

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
д.м.н., к.м.н., профессор Ковалевский В.А.

Руководитель магистерской программы
к.психол.н., доцент Дубовик Е.Ю.

Научный руководитель
к.психол.н. Титова О. И.

Обучающийся
Холодцева Е.Л.

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ЛИЧНОСТНЫХ МЕХАНИЗМОВ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ	8
1.1. Признаки и формы трудностей социально-психологической адаптации одаренных детей	8
1.2. Формирование психологической безопасности личности одаренного ребенка в лицее-интернате как аспект успешной социально-психологической адаптации	14
1.3. Компоненты модели личностных механизмов совладающего поведения.....	22
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	37
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ МЕХАНИЗМОВ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ	39
2.1. Организация и процедура проведения исследования	39
2.2. Анализ результатов констатирующего этапа исследования	44
2.3. Рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению одаренных детей с трудностями социально-психологической адаптации	59
2.4. Результаты контрольного этапа исследования	66
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	833
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	866
ПРИЛОЖЕНИЕ	Ошибка! Закладка не определена. 2

ВВЕДЕНИЕ

Опираясь на результаты теоретического анализа психолого-педагогической литературы и практики, мы можем утверждать, что актуальность исследования определена современной ситуацией развития образования в России. В частности, новый закон об образовании дает право и возможность каждому гражданину, имеющему «особые образовательные потребности» удовлетворить их в условиях обучения.

Одаренные дети, обучающиеся в старших классах, могут продолжить удовлетворять «особые образовательные потребности» в образовательных учреждениях интернатного типа. Психолого-педагогическое сопровождение в данных условиях необходимо для обеспечения психологической безопасности личности, адаптирующейся к новой жизненной ситуации проживания и обучения в лицее-интернате. Жизненный ресурс лицеистов, творчески реализующих свой потенциал в учебной и научной деятельности, может снижаться за счет возникающих трудностей социально-психологической адаптации. Личностные механизмы совладания с новой жизненной ситуацией могут приобретать неконструктивные формы.

Обнаружено противоречие: *между* пониманием одаренности как высшего уровня развития *и* наличием трудностей социально-психологической адаптации одаренных детей, недостаточной изученностью механизмов совладающего поведения, влияющих на благополучие личности.

Психологическое благополучие личности одаренного ребенка, обучающегося и проживающего в условиях лицея-интерната, актуализирует вопросы изучения личностных механизмов совладающего поведения. Трудности социально-психологической адаптации, которые испытывают одаренные лицеисты, могут формировать защитные механизмы и снижать жизненный ресурс личности. Таким образом, реализуя сопровождение процессов совладания с новой жизненной ситуацией, мы обеспечиваем

психологическую безопасность личности, раскрывающей свой потенциал в учебной и научной деятельности.

Проблема исследования призвана актуализировать значение личностных механизмов совладающего поведения для психологической безопасности личности одаренного ребенка, решить задачи эффективного психолого-педагогического сопровождения обучающихся лицея-интерната, испытывающих трудности социально-психологической адаптации.

Цель исследования: выявить личностные механизмы совладающего поведения одаренных детей, испытывающих трудности социально-психологической адаптации, на примере Кемеровского губернаторского многопрофильного лицея-интерната.

Объект исследования: трудности социально-психологической адаптации одаренных детей.

Предмет исследования: личностные механизмы совладающего поведения одаренных детей с трудностями социально-психологической адаптации.

Гипотеза. 1. Мы предполагаем, что модель совладающего поведения одаренных детей включает следующие структурные компоненты: ресурсы (жизнестойкость, позитивные эмоции, удовлетворенность сферами жизни), стратегии совладания: эмоционально-чувственные, когнитивные, поведенческие.

2. Затруднения в социально-психологической адаптации одаренного лицеиста могут проявляться в снижении жизнестойкости, неудовлетворенности отношениями с окружающими, семьей, друзьями, особенностями структуры механизма совладающего поведения.

Для проверки гипотез были поставлены следующие **задачи**.

1) Теоретически обосновать проблему личностных механизмов совладающего поведения одаренных детей, выделив признаки и формы трудностей их социально-психологической адаптации.

2) Охарактеризовать психологическую безопасность одаренного ребенка в лицее-интернате как условие успешной социально-психологической адаптации.

3) Выделить структурные компоненты модели личностных механизмов совладающего поведения.

4) Определить исследование личностных механизмов совладающего поведения одаренных детей с трудностями социально-психологической адаптации.

5) Сформулировать рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению одаренных лицеистов с трудностями социально-психологической адаптации в условиях лицея-интерната.

Теоретико-методологической базой исследования явились основные теоретические и методологические идеи, сформулированные в работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, В.А. Бодрова, Т.Л. Крюковой. Мы опирались на современные представления о жизнестойкости личности в работах Сьюзен Кобейс, Сальватора Мадди. Рассматривали совладающее поведение (копинги) (Р. Лазарус, С. Фолкман, 1990), особенности трудностей одаренных детей (Дж. Фримен, 1996-1999; Е.И. Шебланова, 2004), психологическую безопасность (И.А. Баева, Е.В. Бурмистрова, Т.Н. Рассоха, 2000). В формулировании рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению использован индивидуально-ориентированный подход.

Методы исследования включают:

теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

эмпирические: анкетный опрос, психодиагностическое тестирование по методикам: «Жизнестойкость» (Д.А. Леонтьев, А.Н. Рассказова), «Удовлетворенность жизнью» (Andrews, Wilhey, 1976, в адаптации Е.Н. Осиной), «Шкала позитивного и негативного аффекта» (Watson, Clark, Tellegen, перевод Т.О. Гордеевой), «Копинг-стратегии» (COPE) (К. Карвер, М. Шейер и Дж. Вейнтрауб) в адаптации Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина,

Е.А. Рассказова, О.А. Сычева, В.Ю. Шевяхова), «Социально-психологическая адаптация» К. Роджерса, Р. Даймонда.

математико-статистические: количественный анализ полученных психодиагностических данных (вычисление средних величин, стандартного отклонения, определение значений статистических критериев). Для определения достоверности различий в уровне (высоком и низком) жизнестойкости констатирующего и контрольного этапа исследования был использован критерий ϕ^* Фишера, t-критерий Стьюдента для зависимых выборок, позволяющий проверить гипотезу о том, что сравниваемые зависимые выборки, отличаются друг от друга. Для выявления структурных характеристик модели совладающего поведения одаренных детей использовали корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Пирсона (r). Статистическая обработка проводилась в программном пакете STATISTICA 10.0, «Microsoft Excel».

База исследования: ГБНОУ «Губернаторский многопрофильный лицей-интернат» для одаренных детей из сельской местности Кемеровской области. Выборку составили одаренные лицеисты, обучающиеся и проживающие в Губернаторском многопрофильном лицее-интернате, в количестве 100 человек.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

– определены личностные механизмы совладающего поведения одаренных детей лицея-интерната с трудностями социально-психологической адаптации как интегральное образование имеющее структуру, включающую: жизнестойкость, удовлетворенность сферами жизни, переживания (позитивные и негативные), стратегии совладания когнитивного, эмоционально-чувственного, поведенческого характера.

– сформулированы научно-обоснованные рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению личности одаренного лицеиста, имеющего трудности социально-психологической адаптации.

Практическая значимость:

– на основании теоретического анализа подобран адекватный психодиагностический инструмент, сформирована батарея методик для диагностики личностного механизма совладающего поведения одаренных детей с трудностями социально-психологической адаптации;

– полученные результаты исследования могут быть предложены психологам и педагогам для использования в психолого-педагогическом сопровождении одаренных детей, имеющих трудности социально-психологической адаптации к условиям обучения и проживания в образовательном учреждении интернатного типа.

Апробация и внедрение результатов исследования проводилась в Губернаторском многопрофильном лицее-интернате. Результаты представлены на Симпозиуме «Актуальные проблемы социальных и педагогических наук: теория, методология, практика» в рамках XII (XLIV) Международной научной конференции студентов и молодых ученых (г. Кемерово, КемГУ), на XVIII Международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» в Красноярском Государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева. Список научных статей по итогам исследования, представлен в двух публикациях [53, 54].

Структура магистерской диссертации: введение, две главы, выводы по главам, заключение, библиографический список (60 источников), приложения. Работа содержит 15 таблиц, 10 рисунков.

ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ЛИЧНОСТНЫХ МЕХАНИЗМОВ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

1.1. Признаки и формы трудностей социально-психологической адаптации одаренных детей

Рассматривая проблему трудностей социально-психологической адаптации, мы акцентируем свое внимание на проблеме охраны психического здоровья детей и подростков в образовательных учреждениях. Различные аспекты вопросов приспособления ребенка к требованиям среды издавна привлекали внимание детских психиатров, психологов, педагогов, физиологов [50, с. 6].

Многочисленные исследования школьной неуспеваемости у детей без признаков выраженной интеллектуальной недостаточности и, более того, одаренных, послужили основой для выделения относительно самостоятельного объекта междисциплинарных исследований, получивших название «Проблемы школьной дезадаптации». Это касается исследования школьного поведения, не имеющего отчетливой клинической очерченности, но часто выступающее как этап формирования пограничных нервно-психических расстройств.

В самом общем виде под школьной дезадаптацией (трудностями адаптации) подразумевается, как правило, некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям школьного обучения, овладение которым, по ряду причин, становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным [50, с. 8].

В настоящее время, по данным исследователей (Е.В. Новиковой, 1985; Н.Г. Лускановой, 1987; И.А. Корбейникова, 1990) подобные затруднения имеют тенденцию к дальнейшему росту.

С учетом таких масштабов, как отмечают (Б.Н. Алмазов, 1989; С.А. Беличева, 1991, В.Н. Кудрявцев, 1978; Е.П. Ильин, 2003; Ю.П. Платонов, 2009 и др.), а также наиболее вероятных негативных последствий данного явления, выражающихся в формировании устойчивых видов социально-психической дезадаптации, нарушений поведения, достигающих уровня клинической, суицидальной и криминальной выраженности – проблему школьной дезадаптации стоит относить к одной из наиболее серьезных социальных проблем современности, требующей безотлагательных поисков продуктивного решения на практическом уровне

Лусканова Н.Г., Коробейников И.А. отмечают, что термин «дезадаптация», обозначающий нарушение процессов взаимодействия человека с окружающей средой может использоваться в категориях «норма» и «патология» [27].

Трактовка дезадаптации как процесса протекающего вне патологии связана с отвыканием от одних привычных условий и привыканием к другим (Т.Г. Дичев, К.Е. Тарасов, 1976). Медицинский подход, в рамках концепции «предболезни» (Р.М. Баевский, 1979; Н.К. Смирнов, 1981; С.Б. Семичев, 1981) рассматривает дезадаптацию как переходное, предпатологическое состояние. Развитие болезни здесь может происходить через стадию различных дисфункций. Данная стадия и рассматривается как дезадаптация, т.е. как одно из промежуточных состояний здоровья человека в континууме от нормы до патологии. Такие состояния характеризуются повышенной готовностью организма к возникновению того или иного заболевания.

По мнению Е. Олкинуора (1983), процесс дезадаптации разворачивается по принципу «замкнутого порочного круга», где пусковым механизмом является, как правило, резкое изменение условий жизни, привычной среды, наличие стойкой психотравмирующей ситуации [40].

С позиции онтогенетического подхода в исследовании механизмов дезадаптации особое значение приобретают кризисные, переломные моменты в жизни человека, когда происходит резкое изменение его

«ситуации социального развития» [13]. Здесь стоит отметить, что ситуация поступления в школу впервые или смена учебного заведения, проживание в лицее-интернате с отрывом от семьи, в любом возрасте создает наибольший риск по отношению к другим факторам влияющим на возникновение дезадаптации. Как показывают многочисленные исследования (И.А. Шашкова, 1973; С.М. Громбах, 1987; Л.С. Куликов, О.А. Трифонов, 1986 и др.), повышается риск невротических реакций, неврозов, соматических расстройств.

К видам дезадаптации относят:

- интеллектуальную дезадаптацию, которая проявляется в нарушениях интеллектуальной деятельности, отставании в развитии от сверстников;
- поведенческую: несоответствие поведения правовым, моральным нормам, может проявляться в агрессии, асоциальном поведении;
- коммуникативную дезадаптацию: затруднения в общении со сверстниками и взрослыми;
- соматическую: отклонения в здоровье ребенка;
- эмоциональную: эмоциональные трудности, тревоги по поводу проблем в школе.

Механизмы дезадаптации проявляются на различных уровнях: социальном (педагогическом), психологическом и нейро-физиологическом, отражая способы реагирования ребенка на агрессию среды, защиты от этой агрессии. В психолого-педагогических исследованиях используют следующие основания для классификации видов дезадаптации (см. таблица 1).

В зависимости от того, на каком уровне проявляются адаптационные нарушения, можно говорить о состояниях риска школьной дезадаптации, выделяя при этом состояния академического и социального риска, риска по здоровью и комплексного. Механизмы дезадаптации проявляются на различных уровнях: социальном (педагогическом), психологическом и

нейрофизиологическом, отражая способы реагирования ребенка на агрессию среды, защиты от этой агрессии.

Таблица 1

Основания для классификации школьной дезадаптации

№ п/п	Основания	Вид дезадаптации и её проявления
1	2	3
1.	Дефект взаимодействия личности с обществом, окружением и собой С.А. Беличева, Т.Д. Молодцова	патогенная: следствие нарушений нервной системы, болезней головного мозга, нарушений анализаторов и проявлений различных фобий; проявляется в неврозах, истериках, психопатии, нарушениях анализаторов, соматических нарушениях
		психологическая: страхи, внутренние мотивационные конфликты, все виды внутренних нарушений (самооценки, ценностей, направленности), привели к стрессу или фрустрации, травмировали личность, но не сказались еще на поведении
		социально-психологическую (психосоциальную): неуспеваемость, недисциплинированность, конфликтность, трудновоспитуемость, грубость, нарушения взаимоотношений. Это наиболее распространенный и легко проявляющийся вид дезадаптации
		социальная: нарушение норм морали и права, деформация систем внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок. Девиантное поведение, асоциальная среда с употреблением наркотика, алкоголя
2.	Время протекания	преходящая (временная) до 6 месяцев – угрожает развитием школьной дезадаптации
		длительная – стойкая, более 6 месяцев. Связана с нарушением в области: когнитивной, поведенческой, нарушением социальной контактности
3.	Устойчивость во времени	устойчивая ситуативная: отсутствие у личности механизмов приспособления, когда есть желание, но нет умения адаптироваться
		временная: нарушение баланса между личностью и средой
		общая устойчивая: состояние постоянного напряжения, неудовлетворенности, активизирующее бессознательные патологические защитные механизмы психики

Причины полной дезадаптации чрезвычайно многообразны, они могут быть вызваны несовершенством педагогической работы, неблагоприятными социально-бытовыми условиями, отклонениями в психическом развитии ребенка.

Современная практика создания специализированных школ, таких как: кадетские корпуса, школы-интернаты для одаренных математиков, музыкантов, художников – также сталкивается с трудностями адаптации, проявляющейся на разных уровнях [38].

Анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы показывает, что термин «трудности социально-психологической адаптации» можно расчленить на составляющие элементы, для понимания сути проблемы. Так, в словаре Т.Ф. Ефремовой, «трудность» обозначает условия, обстоятельства протекание какого-либо процесса, требующее усилий для преодоления [50]. В качестве трудностей можно представить: затруднения, проблемы, препятствие.

В условиях школьной дезадаптации, в качестве трудностей могут выступать: агрессия по отношению к людям и вещам; чрезмерная подвижность/медлительность; постоянные фантазии; чувство собственной неполноценности; упрямство; неадекватные страхи; сверхчувствительность; неспособность сосредоточиться в работе; неуверенность в принятии решения; повышенная возбудимость и конфликтность; частые эмоциональные расстройства; чувство своего отличия от других; лживость; заметная уединенность; чрезмерная угрюмость и недовольство; достижения ниже норм хронологического возраста; завышенная самооценка; постоянные побеги из школы или дома; сосание пальцев; обгрызание ногтей; энурез; лицевые тики; дрожание пальцев; говорение с самим собой. Исследователи J.D. Cummings, 1944; V. Kuzumakar, 1983 и др., подобные характеристики поведения относят к симптомам дезадаптации [47, с. 9].

Рассматривая трудности социально-психологической адаптации одаренных детей, мы столкнулись с проблемой недостаточной теоретической представленности вопроса. Немногочисленные исследования (А.М. Матюшкин, 1989–1999; Дж. Фримен, 1996–1999; Clark, 1992, 2000; Heller, 1999; Monks, 1992; Silverman, 1992 и др.) не в полной мере раскрывают проблему. Более того, исследования в основном касаются

определенного возраста – чаще всего это дошкольники и младшие школьники. В нашем исследовании мы изучаем одаренных старшеклассников, обучающихся в образовательном учреждении интернатного типа.

Авторы отмечают, что большинство одаренных учащихся способно к самостоятельному изучению интересующих тем, обнаружению связей между предметами и идеями, высокому уровню рассуждения и обобщения. Отсюда возникает проблема с интересом к обучению уже известного материала, и поэтому на уроках это может выражаться в проявлении скуки и нетерпения, ожидания, пока одноклассники освоят то, что им давно известно. Легкость в понимании учебного материала может быть связана с нелюбовью к повторению. Рутинные упражнения, натаскивание, зубрежка часто вызывают у одаренных детей острое неприятие и нарушения поведения, вплоть до бунтарства [56, с. 188].

Высокий уровень развития вербальных способностей и речи, приводит к тому, что дети стремятся обсуждать свои идеи с единомышленниками. Однако, они склонны доминировать в дискуссии с учителями, одноклассниками, высмеивать их высказывания и уваливать от трудных или неприятных для них заданий. Дети с опережающим развитием визуальных и пространственных способностей часто с трудом воспринимают строго последовательный и фрагментарный материал, требуют целостного представления изучаемой темы, что часто воспринимается как нарушения поведения и неуважение к учителю [56].

Многие одаренные личности обладают высоким уровнем энергетики, они мало спят, высоко физически и умственно активны, поэтому с трудом переносят отсутствие активности. Высокий уровень ожиданий от себя, от своих способностей, высокая требовательность к другим часто вызывают уменьшение уверенности в себе, ссоры с друзьями.

Развитое самосознание одаренных детей сопровождается ранним пониманием своего отличия от других. Это может расцениваться ребенком негативно, приводить к самоизоляции или чувству отверженности всеми [56].

Большинство одаренных обладает развитым чувством юмора, который может быть как «тонким», так и «грубым», обидным для других. Физическое развитие одаренного ребенка может не соответствовать высокому уровню развития его когнитивной и аффективной сферы. Это часто служит источником тяжелых переживаний или вообще отказом от физической активности.

Встречаются проблемы школьной неуспеваемости у одаренных детей. Высокий уровень умственных способностей может граничить с низкой способностью учащегося к усвоению знаний (обучаемость). Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, изучению проблем неуспевающих детей с высоким уровнем умственного развития уделялось значительно меньше внимания в рамках преодоления этих трудностей в соответствии с особыми возможностями и потребностями таких детей.

1.2. Формирование психологической безопасности личности одаренного ребенка в лицее-интернате как аспект успешной социально-психологической адаптации

Рассматривая понятие социально-психологической адаптации, в лицее интернате, мы предполагаем наличие таких условий, которые могут обеспечить личности одаренного ребенка комфорт и психологическую безопасность.

Впервые термин «психологическая безопасность» был введен С.К. Роциным и В.А. Сосниным в 1995 году. Ученые понимали психологическую безопасность как состояние общественного сознания, в котором общество в целом и каждая отдельная личность воспринимают существующее качество жизни как адекватное и надежное, поскольку оно создает реальные возможности для удовлетворения естественных и

социальных потребностей человеку сегодня, и дает им основания уверенности в будущем [41, 34]. В том же году И.М. Панарин опубликовал результаты своих научных исследований и раскрыл понятие через категории: «психическое здоровье» и «угрозы», при которых обеспечивается успешное психическое развитие и адекватно сформированные внутренние и внешние механизмы защиты от угрозы психическому здоровью [31, 48].

Г.В. Грачев, И.К. Мельник (1996, 1998, 2003), рассматривая информационно-психологическую безопасность личности, определили: это «...состояние защищенности психики личности от действия разнообразных информационных факторов, которые могут препятствовать или затруднять формирование и функционирование социального поведения человека в целом, по отношению к окружающему миру и самому себе» [13, с. 29].

В.А. Ясвин, В.И. Слободчиков, В.И. Панова, М.В. Григорьева рассматривая психологическую безопасность личности в образовательной среде, определили ее как фактор психологического благополучия учащихся, педагогов, родителей и социума в широком смысле.

Психологическая безопасность личности проявляется в её способности сохранять сопротивляемость в среде с определенными параметрами, в том числе, и с психотравмирующими воздействиями.

Понятие психологической безопасности неоднородно. Т.С. Кабаченко рассматривает психологическую безопасность «как самостоятельное измерение в общей системе безопасности, представляющее собой состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующее нарушению психологической целостности социальных субъектов, адаптивности их функционирования и развития» [21, с. 8].

И.А. Баева, под психологической безопасностью понимает состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость

среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [6, с. 49].

По данным, полученным в ходе исследования процессов социализации ребенка (И.А. Баева, Г.В. Грачев, Э. Эриксон) – психологическая защищенность детей выступает условием обеспечения адаптации, развития социальной компетентности и формирования у ребенка ориентации на позитивные отношения в социуме как стремление «быть как все и со всеми». При этом важными параметрами формирования психологической безопасности будут выступать: значимые привязанности, связываемые с умением выстраивать эмоционально-близкие отношения; состояние адаптированности (успешной адаптации), которое связывают с психоэмоциональной стабильностью, состоянием удовлетворенности, отсутствием дистресса, ощущения угрозы, что интегрально означает переживание чувства психологической защищенности; коммуникативная компетентность, как способность к выстраиванию эффективного общения, легкость в контактах; внутренняя установка, связанная с готовностью действовать определенным образом, личностная позиция; реальная безопасность окружающей среды.

В свою очередь, психологическое насилие в образовательной среде, от сверстников, либо от взрослых, представляет основную угрозу психологической безопасности личности. Формирование психологической безопасности в образовательной среде предполагает, по мнению И.А. Баевой, следующие принципы:

– принцип опоры на развивающее образование, главная цель которого не обучение, а личностное развитие, развитие физической, эмоциональной, интеллектуальной, социальной и духовной сфер личности. «В основе такого образовательного процесса находится логика взаимодействия, а не логика воздействия»;

– второй принцип, психологическая защита личности каждого субъекта учебно-воспитательного процесса через проектирование психологически

безопасной среды школы, реализующийся во взаимодействии. Незащищенный субъект (ребенок) должен получить ресурс – психологическую поддержку и защиту прав на безопасное взаимодействие [6, с. 54].

По мнению Э. Эриксона, решение проблемы формирования чувства базового доверия в раннем онтогенезе и проблем обеспечения продуктивной адаптации к жизни в процессе взаимодействия ребенка со средой (Л.С. Выготский; С.Л. Рубинштейн, Ж. Пиаже) возможно только в контексте обеспечения психологической защищенности личности.

«Безопасная личность» знает о существовании различных источников опасности, но уверена, что в мире есть предпосылки для предупреждения и преодоления опасных ситуаций. Рассматривая себя как активного субъекта, способного предотвратить или преодолеть многие опасные ситуации без ущерба для себя и окружающим людям она вырабатывает формы ответного действия. Способность к сохранению оптимального уровня психологической безопасности личности повышается, происходит адаптация к источнику опасности. Это один из механизмов адаптации к опасности в среде.

Представления участников образовательной среды о психологической безопасности неотделимы от характера существующих межличностных отношений и условий среды. Межличностные отношения определяются нами как система установок, ориентации и ожиданий членов групп относительно друг друга, они обусловлены содержанием и организацией совместной деятельности и регулируются личностными особенностями людей. Межличностные отношения участников образовательного процесса (учащихся, преподавателей, администрации, родителей) способны формировать представления о психологически безопасном взаимодействии и отражаться на формировании личности [41].

И.А. Баева с сотрудниками, одной из существенных психологических опасностей в образовательной среде считает неудовлетворение важной базовой потребности в личностно-доверительном общении, и как следствие –

склонность к деструктивному поведению, негативное отношение к образовательному учреждению и нарушения психического и физического здоровья.

По мнению Л.А. Рёгуш, формируя условия, создающие и обеспечивающие психологическую безопасность, социально-психологическую комфортность мы имеем:

– доброжелательные взаимоотношения, включающие в себя доверие друг к другу, внимание и уважение, психологическую поддержку, заботу о безопасности каждого члена коллектива;

– дисциплину.

В нашей работе, под социально-психологической адаптацией мы будем понимать *процесс приобретения детьми в образовательном учреждении определенного социально-психологического статуса, овладения ими социально-психологическими функциями*. Статус личности предполагает положение ребенка в системе межличностных отношений, определяющий права, обязанности и привилегии [27].

К социально-психологической адаптации можно отнести путь социализации, социальной адаптации, что есть по сути одно и то же. Рассуждения о социализированной личности одаренного ребенка предполагают, что «психика, будучи социальной способна приводить индивидуальное сознание ребенка в соответствие с принципами и нормами социальной группы, облегчать взаимное приспособление к друг другу, создавать условия для успешной адаптации личности к определенным образцам поведения» [40, с. 23].

Осуществляя процесс социально-психологической адаптации, одаренный старшеклассник в образовательном учреждении стремится достичь гармонии между внутренними и внешними условиями жизни. По мнению А.А. Реана, по мере повышения адаптированности личности – повышается степень приспособленности к жизни в социуме [43].

Приобретая качества адаптивности, что синонимично понятию «адаптационный потенциал», по мнению С.Ю. Добряка [17], личность становится более жизнестойкой, ресурсной в отношении возникающих трудностей со стороны среды. «Адаптированность» может быть: внутренней или внешней. Во внутреннем плане она проявляется в форме перестройки функциональных структур и систем личности. Во внешнем – это адаптивное, социально приемлемое поведение.

Как отмечает Н.Л. Коновалова, «адаптационный потенциал» – это интегральное свойство личности, как целостной системы, совокупность внутренних факторов, определяющих эффективность адаптационных изменений. В целом – это способность личности противостоять срывам психической адаптации. Данная способность зависит от конституциональных, врожденных и приобретенных факторов. Внешняя адаптированность – проявляется в поведении как приспособительская, инструментальная адаптация личности. Внутренняя – как гармония личности, состояние безопасности (психологической защищенности) [24].

Социально-психологическая адаптация выступает и как средство защиты личности, с помощью которого ослабляются и устраняются внутреннее психическое напряжение, беспокойство, дестабилизационные состояния, возникающие у человека при взаимодействии его с другими людьми и обществом в целом. Защитные механизмы психики выступают при этом как способы психологической адаптации человека.

Когда личность овладевает механизмами психологической защиты, осознанно их использует в соответствии с ситуацией (совладающее поведение), это повышает адаптационный потенциал, жизнестойкость и выступает интегрирующей характеристикой психического здоровья [24]. Если же защитные механизмы человеком используются неосознанно, они играют деструктивную роль в развитии психики. Так, как избавляя психику от состояния дискомфорта, они одновременно лишают человека возможности адекватно оценивать себя и свое место в мире.

В исследовании психологических механизмов адаптации М.С. Яницкий показал, что в процессе адаптации происходит последовательная смена основных психологических механизмов. Их действие связано со снижением результативности или возрастанием стоимости адаптации при решении задач последующих стадий [58]. Механизмы, посредством которых обеспечивается организация психологического адаптационного ответа и разворачивание адаптационного процесса, разнообразны и носят индивидуальный характер. Составной частью (уровнем) системного ответа на возникновение трудных жизненных условий является интенсификация механизмов психологической защиты. Защитная бессознательная активность входит в подсистему саморегуляции, обеспечивая «ресурсосберегающее» поведение в изменяющихся условиях и возрастающих требованиях среды (Л.Д. Дикая, Л.И. Анцыферова, Н.Л. Коновалова и др.). Адаптационной целью личности становится процесс саморегуляции, оценка целей и имеющихся ресурсов, оптимизация психофизиологической стоимости адаптационных перестроек [41].

В процессе социально-психологической адаптации психологические защитные механизмы и механизмы совладающего поведения выступают как различные уровни целостной индивидуальной системы адаптационной активности [7].

Помимо психологической защиты, к функциям социально-психологической адаптации можно отнести: «достижение оптимального равновесия в динамичной системе «личность – социальная среда»; максимальное проявление и развитие творческих возможностей и способностей личности, повышение ее социальной активности; регулирование общения и взаимоотношений; формирование эмоционально-комфортных позиций личности; самопознание и само коррекцию; повышение эффективности деятельности как адаптирующейся личности, так и социальной среды, коллектива; повышение стабильности и сплоченности социальной среды; сохранение психического здоровья» [27, с. 12].

Соответственно, главная цель адаптации личности не в ее унификации, превращении в послушного исполнителя чужой воли, а в самореализации, развитии способностей для успешного осуществления поставленных целей, превращении в самодостаточный социальный организм. В противном случае процесс социализации лишается гуманистического смысла и становится инструментом психологического насилия, направленного не на личностный рост и не на достижение единственной в своем роде индивидуальности, а на нивелировку «Я».

В связи с этим отечественные психологи описывают два типа социально-психологической адаптации: прогрессивную и регрессивную. В ходе прогрессивной адаптации достигается единство интересов и целей личности, с одной стороны, и общества – с другой. Регрессивная адаптация формальная, не отвечает ни интересам общества, ни развитию социальной группы, ни самой личности. Часто регрессивную адаптацию обозначают как конформную, основанную на внешнем, формальном принятии человеком групповых норм и ценностей. В этом случае личность лишает себя возможности проявить свои творческие способности и не может полностью самореализоваться. Только прогрессивная адаптация может способствовать подлинной социализации личности, в то время как использование конформистской стратегии формирует у человека склонность к систематическим ошибкам поведения, нарушению норм. Когда член общества не может оправдать предъявляемые ему ожидания, это приводит к созданию новых проблемных ситуаций, для выхода из которых необходимы все те же адаптивные способности (ресурсы личности) [8].

По механизму осуществления социально-психологическая адаптация бывает добровольной (по желанию человека) или принудительной (причиняющей ущерб, деформирующей личность). Наряду с термином «адаптация» в социальной психологии используется термин «переадаптация» – «процесс перестройки личности при коренных изменениях условий и содержания ее жизни и деятельности: с мирного на военное время, одинокой

жизни на семейную, домашнее проживание – интернатное проживание» [27, с. 13]. «Переадаптация происходит там, где ценности, смысловые образования личности, ее цели и нормы, потребностно-мотивационная сфера в целом перестраиваются (либо нуждаются в перестройке) на противоположные по содержанию, способам и средствам реализации либо изменяются в значительной степени. При переадаптации личность может нуждаться в реадaptации. Если переадаптация по каким-то причинам невозможна, то происходит дезадаптация личности» [51, с. 14].

Итак, можно сделать вывод, что социально-психологическая адаптация является процессом, который происходит при изменении условий социальной среды и связана с коррекцией, достройкой, деформированием, частичной перестройкой отдельных функциональных систем психики либо личности в целом. Успешная социально-психологическая адаптация предполагает ситуацию психологической компетентности, безопасности, защищенности личности ребенка в образовательной среде.

Одаренные дети, попадая в ситуацию обучения в лицее-интернате, оказываются в непривычных условиях, интенсивного учебного процесса, проектной деятельности, социальной активности, оторванности от семьи, друзей. Условия, в которых они самостоятельно организуют свой быт, межличностное взаимодействие. Таким образом, под воздействием внешней среды могут изменяться механизмы реагирования личности. Модель личностных механизмов совладающего поведения одаренных детей (лицеистов губернаторского многопрофильного лицея-интерната) будет рассмотрена нами далее.

1.3. Компоненты модели личностных механизмов совладающего поведения

В современной науке понятие «модель» многозначно. Термин «модель» (от лат. «modelium» – мера, образ, способ) употребляется для

обозначения образа (прообраза), сходного в каком-то отношении с образом описываемого объекта.

В психологии термин «модель» в контексте проблематики научных исследований используется для обозначения аналога какого-либо объекта, явления или системы, которые являются оригиналом при использовании метода моделирования. Под моделью понимается мысленно представленная или материально реализованная система, отображающая или воспроизводящая комплекс существенных свойств и способная замещать объект, в процессе познания.

Например, информационная модель (деятельности или явления) может быть представлена в качестве алгоритма, как алгоритмическая модель. Типы информационных моделей представлены в таблице 2.

Таблица 2

Типы информационных моделей

№ п/п	Тип модели	Описание характеристик
1	2	3
1.	вербальные	письменное или устное представление модели средствами естественного языка
2.	математические	совокупность количественных характеристик некоторого объекта и связей между ними, представленных на языке математических символов
3.	табличные	в графах содержит объект и его свойства
4.	графические	представлена в виде схемы, карты, чертежа, графика

Под компонентами модели личностных механизмов мы будем понимать показатели (характеристики элементов), которые вступают друг с другом в какие-либо отношения. Как отмечает В.Б. Шапарь, от моделей ожидают, прежде всего, следующего:

- а) формального упорядочивания, структурирования имеющихся данных;
- б) наглядности представления о структуре;
- в) возможности перехода к методикам и технике сбора данных, к диагностическим процедурам.

Для совершенствования образовательной практики, целесообразно опираться на систему следующих трех моделей:

– модель процесса становления исследуемого феномена (свойства, качества или деятельности) как целостной саморазвивающейся системы;

– модель педагогических условий (или совокупности типов деятельности воспитанника) как педагогической среды становления этого свойства;

– модель профессиональной деятельности педагога по организации деятельности воспитанника, предусмотренной предыдущей моделью.

В описании модели личностных механизмов совладающего поведения использованы следующие компоненты: жизнестойкость, совладающее поведение (копинг), отношение позитивное/негативное к ситуации проживания в лицее-интернате, удовлетворенность сферами жизни лицеиста (учеба, проживание, семья, друзья). Защитные механизмы.

Описывая такой компонент структуры, как жизнестойкость человека, отмечаем, что многие авторы (С. Кобейса, С. Мадди, Д.А. Леонтьев и др.) склоняются к мнению, что он имеет отношение к психологической безопасности личности. Человек в трудных жизненных ситуациях может обладать или недостаточно обладать этим качеством, что влияет на характер (стратегию совладания) последствий для него.

Как известно, понятие жизнестойкости было введено Сьюзен Кобейса и Сальваторе Мадди и разрабатывалось на пересечении экзистенциальной психологии, психологии стресса и психологии совладающего поведения [32]. Исходя из междисциплинарного подхода к явлению жизнестойкости человека, Д.А. Леонтьев считает, что данное свойство личности характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности. Такой подход к определению жизнестойкости указывает на ее связь со способами поведения человека в определенных, стрессогенных ситуациях.

Каждый человек сталкивается с ситуациями, субъективно переживаемыми им как трудные, нарушающие привычный ход жизни. В

отечественной психологии проблема жизненных ситуаций, трудных и экстремальных жизненных ситуаций разрабатывается многими авторами, (Н.В. Гришина, 2001; К. Муздыбаев, 1998; Т.Л. Крюкова, 2004; И.П. Шкуратова, 2007). Изучение поведения, направленного на преодоление трудных ситуаций, в психологии проводится в рамках исследований, посвященных анализу копинг-механизмов (Т.Л. Крюкова, 2004; А.В. Либина, 2008). Но в этих работах, еще недостаточно представлена проблема взаимосвязи выраженности жизнестойкости и преобладающих у личности стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях.

Жизнестойкость соотносится с понятием «психологическая устойчивость». Она охраняет личность от дезинтеграции и личностных расстройств, создает основу внутренней гармонии, полноценного психического здоровья, высокой работоспособности. В случае дезинтеграции личность теряет организующую роль высшего уровня психики. Это проявляется в ненадлежащей регуляции поведения и деятельности, распаде иерархии жизненных смыслов, ценностей, мотивов, целей. Психологическая устойчивость индивидуума непосредственно определяет его жизнеспособность, психическое и соматическое здоровье [8].

Слово «устойчивый» во многих языках мира означает «стабильный, стойкий, твердый, прочный, крепкий». В «словаре синонимов русского языка» дается два синонима этого слова: «стабильность, равновесие» [27]. Термин *stability* переводится так:

- 1) устойчивость, стабильность, состояние равновесия;
- 2) постоянство, твердость; а *mental stability* – психическая стабильность (устойчивость) [40].

По словам Л.В. Куликова [32], стойкость проявляется в преодолении трудностей как способность сохранять веру в себя, быть уверенным в себе, своих возможностях, как способность к эффективной психической саморегуляции. Стабильность проявляется в сохранении способности личности функционировать, осуществлять самоуправление, развиваться,

адаптироваться. Снижение стойкости приводит к тому, что, оказавшись в ситуации риска (ситуации испытаний, потерь, социальной депривации) человек преодолевает ее с негативными последствиями для психического и соматического здоровья, для личностного развития, для сложившихся межличностных отношений. В традиции совладающего механизма это или совладание, или защитное поведение.

Уравновешенность Л.В. Куликов определяет как способность соразмерять уровень напряжения с ресурсами своей психики и организма. Уровень напряжения всегда обусловлен не только стрессорами и внешними обстоятельствами, но и их субъективной интерпретацией, оценкой. Уравновешенность, как составляющая психологической устойчивости, проявляется в способности минимизировать негативное влияние субъективной составляющей в возникновении напряжения, в способности удерживать напряжение в приемлемых пределах. Уравновешенность – это также способность избегать крайностей в силе отклика на происходящие события [32].

Сопrotивляемость личности, как характеристика жизнестойкости - это способность к сопротивлению тому, что ограничивает свободу поведения, свободу выбора, как в отдельных решениях, так и в выборе образа жизни в целом. Важнейшей стороной сопротивляемости является индивидуальная и личностная самодостаточность в аспекте свободы от зависимости [30].

Таким образом, психологическая устойчивость (жизнестойкость) - это качество личности, отдельными аспектами которого являются стойкость, уравновешенность, сопротивляемость. Оно позволяет личности противостоять жизненным трудностям, неблагоприятному давлению обстоятельств, сохранять здоровье и работоспособность в различных испытаниях [32].

Наиболее полно и точно, по мнению Д.А. Леонтьева, понятие жизнестойкости описал С. Мадди. Жизнестойкость представляет собой систему убеждений человека о себе, о мире и об отношениях с ним, которая

состоит из трех компонентов (вовлеченности, контроля, принятия риска). Высокий уровень проявления жизнестойкости способствует оценке событий жизни как менее травматичных, что способствует успешному совладению со стрессом.

Компонент показателя жизнестойкости «вовлеченность» (commitment) определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. В противоположность этому, отсутствие подобной убежденности порождает ощущение отвергнутости, нахождением себя «вне» жизни. «Если вы чувствуете уверенность в себе и в том, что мир великодушен, вам присуща вовлеченность» [32].

Контроль (control), как характеристика жизнестойкости, представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. В противоположность этому – ощущение собственной беспомощности. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь [32].

Принятие риска (challenge), как характеристика жизнестойкости – это убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование [13].

Важна выраженность всех трех компонентов для сохранения здоровья и оптимального уровня работоспособности и активности в стрессогенных

условиях, которыми могут выступать: смена места жительства (проживание в интернатных условиях), смена школы, семейного окружения, друзей.

В отличие от трагических обстоятельств и чрезвычайных событий, сложные ситуации и связанные с ними психологические проблемы являются не столько угрожающими для жизни человека, сколько угрожающими его психологическому благополучию, самооценке и самоуважению, благоприятным взаимоотношениям с другими людьми, личностному развитию и социальной адаптации. Психологические затруднения, обусловленные теми или иными сложными ситуациями, неизбежно возникают у каждого человека, вызывая у него чувство растерянности, подавленности, одиночества, ощущение потери контроля над собой или ситуацией, зачастую депрессию и разочарование в жизни.

Именно поэтому, одаренные дети, оказавшись в условиях (лицей-интернат) способствующих их образованности, личностному росту или приобретают качества жизнестойкости и совладают с жизненной ситуацией, или используют неконструктивные способы защитного поведения.

Так, описывая психологические механизмы личности по преодолению обычных проблем, К. Муздыбаев, (1998г.) отмечает, что это осуществляется в основном автоматически, без особого старания и напряжения. Тогда как травматическое событие предъявляет к человеку требования, часто превышающие ресурсы индивида, выражающиеся в необходимости прилагать необычные усилия в целях совладания с угрозой, потерей, ущербом [37].

По утверждению Л.И. Анциферовой, личностные психологические механизмы есть закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способы ее преобразования, результатом которого является появление различных новообразований, повышение или понижение уровня организованности личностной системы, изменение режима ее функционирования [49, с. 21].

В трактовке Д.А. Леонтьева, психологический механизм личности – это «система психологических явлений, предназначенная для преобразования и формирования активности, выраженной одним из мотивов личности [36, с. 11].

При описании механизмов совладания со стрессовыми ситуациями В. Бодров отмечает, что «трансформационный аспект преодоления может стать ключом к положительному действию стресса на психологическое благополучие личности» [9, с. 71].

В изучении механизмов регуляции и развития стрессовых состояний одаренных обучающихся, проживающих в условиях лицея-интерната эмоции играют доминирующую роль. Эмоции разнонаправлены (положительные и отрицательные или позитивные и негативные), их механизмы различны. Когнитивные процессы и эмоции связаны через поведение субъекта, обусловленное его отношением к стимулам окружающей среды. С этой точки зрения эмоции могут влиять на адаптивное взаимодействие и купирующие процессы в четырех направлениях [9, с. 87]:

1. Эмоции – это первичный предупреждающий сигнал, имеющий отношение к простейшему биологическому выживанию. Память фиксирует эмоциональные впечатления о событиях совместно с их деталями, которые актуализируются при возникновении подобных событий.

2. Эмоции регулируют поведение путем воздействия на функцию внимания. Эмоциональное оценивание ситуации переориентирует фокус внимания на то, что представляет наибольшую важность с точки зрения потенциальной опасности, угрозы.

3. Эмоции могут являться процессом решения когнитивной задачи и переориентировать его на выполнение задачи, определяемой новыми требованиями. Сильное эмоциональное воздействие может также затруднять переход к решению очередной практической задачи или осложнять сосредоточение внимания на текущем когнитивном процессе.

4. Эмоции выступают побуждающим фактором. Приятные или неприятные эмоции могут определять стремление человека к поведению, связанному с порождением, повторением подобных эмоций или с их избеганием, предупреждением. И те, и другие эмоции могут стимулировать поведение, направленное на контроль, предупреждение, устранение или уменьшение внутреннего напряжения [9].

Так, тип эмоционального реагирования (позитивный или негативный), используемый в стратегии преодоления может выполнять функцию гомеостаза, но может и усиливать стресс. Однако, если ожидаемыми результатами жизни и деятельности являются достижение социального статуса или самоутверждение, приобретение навыка, самосовершенствование, то преодоление выполняет трансформационную роль, то есть развитие и разрешение стресса ведут к некоторым функциональным и поведенческим изменениям [9, с. 232].

Рассматривая «удовлетворенность жизнью» одаренных детей (лицеистов) по методике (Zullig, Huebner, Gilman, Patton, Murray, 2005) мы опираемся на представления E. Diener, E.M. Suh, R Lucas, Smith (1999) о том, что удовлетворенность жизнью это часть более широкого понятия «субъективное благополучие». Оно включает «широкую категорию феноменов, заключающихся в эмоциональной реакции людей, их удовлетворенности отдельными сферами жизни, а также в их суждениях о качестве жизни в целом» [59]. Удовлетворенность жизнью, обычно считают когнитивной стороной субъективного благополучия, которое дополняется аффективной стороной (положительные и отрицательные эмоции). Данный компонент в модели характеризует социальное пространство личности – условия его развития, бытия, это:

- место, где протекает жизнь человека;
- стиль и содержание общения в контексте культуры этноса или учреждения, к которому принадлежит человек;
- внутренняя позиция самого человека по отношению к культуре как

целостному, исторически обусловленному явлению.

Каждая культура (в нашем исследовании это культура губернаторского многопрофильного лицея-интерната), несет в себе обусловленную систему символов. Символами могут выступать: предметы, одежда, жесты, традиционные способы выражения эмоций, чувство собственного достоинства и ценностное отношение к чувству достоинства другого человека. Все имеет значение и смыслы, понятные (естественные) для людей общей культуры [22].

В описании модели совладающего поведения одаренных детей в условиях лицея-интерната мы опирались на представления Л.И. Анцыферовой, описывающей ресурсы преодоления личностью жизненных трудностей, благодаря которым индивид успешнее противостоит большой физической нагрузке, критическим ситуациям, стрессу повседневной жизни. В ресурсах автор выделяет следующие компоненты: когнитивный, эмоциональный, поведенческий [29].

Трактуя понятие «coping» (совладающее поведение), мы описываем три подхода в терминах:

– динамики Эго – это один из способов психологической защиты, используемый для ослабления напряжения;

– черт личности – это относительно постоянная предрасположенность отвечать на стрессовые события определенным образом;

– взаимодействия на различных стадиях развития этого процесса – это столкновение субъекта с внешним миром [9, с. 378].

Таким образом, можно считать, что «coping» есть индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями». Сущность понятия «coping» заключается в наиболее эффективной адаптации человека к требованиям ситуации, а с позиций превентивного преодоления в создании и поддержании ситуации в соответствии с функциональными,

конституциональными, психологическими и другими возможностями человека.

Исходные трудности в изучении процессов преодоления связаны с определением сущности самого понятия. Содержание этого термина – успешно справляться, преодолевать, совладать со стрессом N. Наан сформулировала как «усилия в поиске сохранения реальности» [32, с. 339].

Ученые: Т.Л. Крюкова и В.Д. Сапоровская под «coping» понимают сознательный способ справиться со стрессом, который адекватен особенностям личности и ситуации. Преодоление обычно нацелено на поиск путей либо изменения взаимосвязи между субъектом и условиями внешней среды, либо снижения эмоциональных переживаний или дистресса у субъекта и проявляется, как считают J. Suls и B. Fletcher, на когнитивном, эмоциональном или поведенческом уровнях, – эти проявления лежат в основе различных стратегий преодоления стресса.

Понятие «coping behavior» (поведение по преодолению, совладающее поведение) используется для характеристики способов поведения человека в различных ситуациях. R. Lazarus и S. Folkman определили его как «... постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия, прилагаемые человеком для того, чтобы справиться со специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые чрезмерно напрягают или превышают ресурсы человека» [9, с. 141].

Преодоление является процессом, поскольку взаимосвязь человека с условиями среды постоянно изменяется. Такое поведение субъекта выступает как способ противодействия, защиты от нежелательного воздействия ситуации путем преобразования, снижения или смягчения ее требований, избегания, привыкания, приспособления к ситуации в целях снижения или ликвидации условий развития стресса.

Например, К.В. Бесчастный, предполагает, что широкий круг копинг-стратегий и преобладание их конструктивных вариантов во многом является залогом сохранения психического здоровья. Также, интенсивность

взаимодействия человека с объективной и субъективной реальностью служит основанием для дифференциации активных и пассивных стратегий совладания.

В психологии совладающего поведения все большее значение в последнее время приобретает проблема изучения ресурсов личности, позволяющих ей осознанно и целенаправленно совладать, действовать, прогнозировать жизненные события и результаты своих поступков. Как отмечает Т.Л. Крюкова, в психологии совладающего поведения приоритет в исследовании ресурсов принадлежит зарубежным авторам. Автор теории сохранения ресурсов С.Е. Хобфол утверждал, что люди постоянно стараются сохранить, защитить и пополнить копинг-ресурсы. Ученый рассматривает копинг-ресурсы через поведенческую активность, ресурсы-состояния, личностные характеристики и энергетические показатели.

В отечественной психологии, по мнению Т.Л. Крюковой, копинг-ресурсы (ресурсы совладающего поведения) понимаются как когнитивные способности, средства переработки информации, личностные черты и способности, такие как оптимизм, одаренность и др. Оптимизм (или оптимистический объяснительный стиль) подразумевает такие свойства личности, как стойкость, выносливость, делающие человека «крепким» (Кобаса, 1984; Мадди) [28].

Ресурсы совладающего поведения представляют собой систему, обладающую следующими характеристиками: осознанность, гибкость, полезность, компенсируемость, адекватность цели.

Переживание трудной ситуации связано с усиленным использованием имеющихся ресурсов. Экстремальные, кризисные ситуации подразумевают интенсивное использование большого количества разнообразных ресурсов. Несовладание с ситуацией зачастую связано с недостаточным количеством и качеством ресурсов. Будет ли избранная копинг-стратегия адаптирующей, конструктивной или дезадаптирующей, разрушительной для личности и окружающих, зависит как от особенностей стрессовой ситуации, так и от

самой личности. Наиболее часто применяемые стратегии объединяются в стили совладающего поведения, более устойчивые, обобщенные личностные образования.

Так, Т.Л. Крюкова подчеркивает, что исследователи сходятся на выделении трех базовых стилей совладания [28]:

– проблемно-ориентированный стиль, направленный на рациональный анализ проблемы, связан с созданием и выполнением плана разрешения трудной ситуации и проявляется в таких формах поведения, как самостоятельный анализ случившегося, обращение за помощью к другим, поиск дополнительной информации;

– эмоционально-ориентированный стиль является следствием эмоционального реагирования на ситуацию и проявляется в виде погружения в собственные переживания, самообвинении, вовлечении других в свои переживания;

– избегание как стиль совладания проявляется в виде ухода от проблемы, попыток не думать о проблеме вообще, желания забыться во сне, растворить свои невзгоды в алкоголе или компенсировать отрицательные эмоции едой, спрятаться за спиной компетентных людей, гарантирующих социальную поддержку. Нередко это поведение характеризуется наивной, инфантильной оценкой происходящего. Часто избегание является проявлением антиципации угрозы и осторожное поведение.

Стрессовые ситуации поддаются управлению, и их неблагоприятное влияние на здоровье может быть нивелировано за счет внутренних и внешних по отношению к личности ресурсов [28].

По мнению Ш. Тейлор, так называемые «дополнительные» личностные ресурсы – это: высокое самоуважение, легкость характера (коммуникабельность, развитые социальные навыки) и религиозность. Ресурсы могут включать в себя достаточные материальные возможности (наличие времени и денег), наличие социальной поддержки, уровень образования, а так же образ жизни в целом. Копинг-ресурс не всегда играет

свою усиливающую роль, иногда он может оставаться в потенциальном состоянии. Иными словами, будет ли тот или иной ресурс использоваться, зависит от человека и определенных обстоятельств.

Успешность совладания зависит от реализации перечисленных задач. По мнению Т.Л. Крюковой, до сих пор имеются концептуальные и эмпирические трудности в объяснении успешности процесса совладания. Так, Шелли Тейлор о критериях эффективности совладания говорит как об успешном, если оно:

- устраняет физиологические и уменьшает психологические проявления напряжения;
- дает личности возможность восстановить дострессовый уровень активности;
- оберегает индивида от психического истощения, иными словами, предотвращает дистресс.

С точки зрения Т.Л. Крюковой, критерии эффективности совладания связаны, в основном, с психическим благополучием субъекта и определяются снижением уровня невротизации, уязвимости к стрессу. Эффективность копинга проявляется также в продолжительности позитивных последствий, которые могут быть либо кратковременными, либо долговременными эффектами, оказывающими влияние на психологическое благополучие личности.

Соавторы Л.И. Вассерман (1998) считают, что механизмы совладания и механизмы психологической защиты являются способами адаптации к изменившейся ситуации, где преодолевающее поведение определяется как стратегия действия личности, направленная на устранение психологической угрозы, а механизмы психологической защиты являются интрапсихической адаптацией и направлены на ослабление психического дискомфорта.

В универсальной классификации совладающих и защитных стратегий, А.В. Либиной (1999), в зависимости от специфики организации усилий

личности относительно конечного результата стратегии могут быть следующих категорий, которые представлены на рисунке 1.

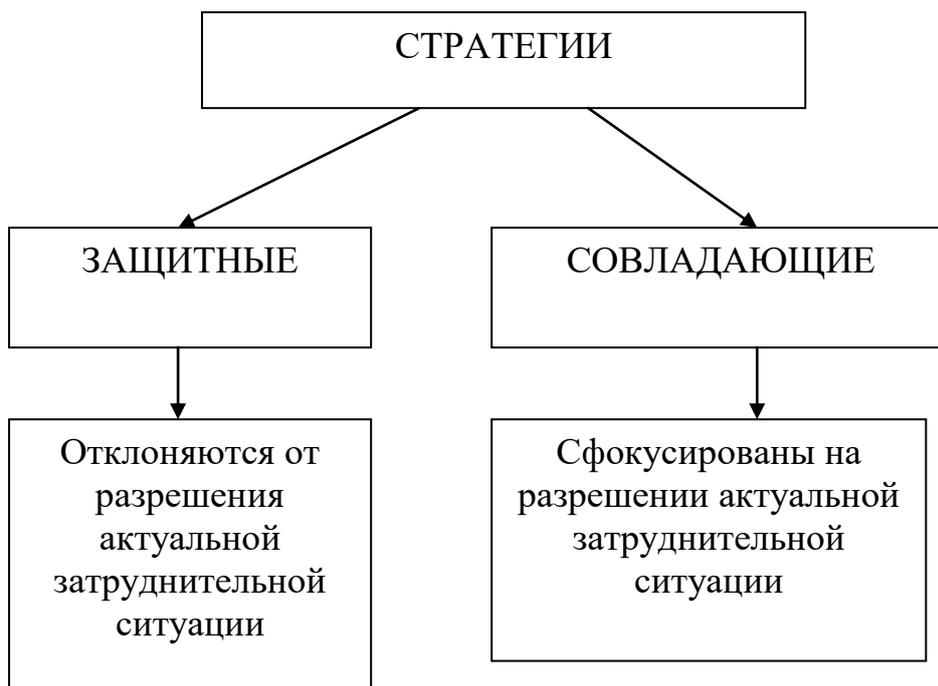


Рис. 1. Совладающие и защитные стратегии поведения в зависимости от организации усилий человека

Алена Владимировна считает что, как в совладающих, так и в защитных стратегиях отражаются специфика организации мыслей, эмоций и поступков человека по отношению к себе, к другим людям или к предмету (делу). Индивидуальное своеобразие человека проявляется:

- в предпочтении стратегий защитного или совладающего характера;
- в предпочтении стратегий определенной модальности (когнитивной, эмоциональной, регуляционно-волевой, по Л.М. Веккер, 1998), направленности (на себя, на других, на дело) и интенсивности (активная или пассивная);
- в широте и узости репертуара стратегий, имеющегося в его опыте на данный период жизни.

Интегральным показателем эффективности совладания выступает субъективная оценка удовлетворенности полученными результатами, жизнью, собой и взаимоотношениями с другими [34, с. 175].

Таким образом, социально-психологическая адаптация одаренных детей может выступать в качестве результата совладания с новой жизненной ситуацией (проживание и обучение в лицее-интернате).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Решение трудностей социально-психологической адаптации предполагает охрану психического здоровья детей и подростков в образовательных учреждениях. Наиболее вероятные негативные последствия этого явления, выражаются в формировании устойчивых видов социально-психической дезадаптации. Она может достигать уровня клинической, суицидальной и криминальной выраженности.

Нарушения в механизмах совладающего поведения могут приводить одаренных детей к стрессовым состояниям, что влечет нарушения поведения, вплоть до бунтарства. «Трудности» одаренных могут проявляться в отсутствии интереса к обучению, который выражается в проявлении скуки и нетерпения на уроках, низкой способности к усвоению знаний (обучаемость) и отсутствием взаимодействия в среде сверстников, взрослых, родителей.

В процессе социально-психологической адаптации одаренных лицеистов механизмы совладающего поведения могут характеризовать состояние адаптационной активности личности.

Установлено, что совладание как личностный механизм отражается на: жизнестойкости личности, эмоциональном отношении к жизненной ситуации, удовлетворенности жизнью, отношениями с окружающими, семьей, друзьями. Данные компоненты, согласно теоретическому анализу проблемы, могут описывать личностные механизмы, способствующие благополучию личности, её психологической компетентности, безопасности.

Для описания личностных механизмов совладающего поведения одаренных детей обучающихся и проживающих в лицее-интернате, мы использовали вербальную, информационную модель описания. Учитывая, что в психологии термин «модель» в контексте проблематики научных исследований используется для обозначения аналога какого-либо объекта или системы, мы под моделью понимаем мысленно представленную систему, отображающую комплекс существенных свойств.

Теоретически доказано, что эффективно организованное психолого-педагогическое сопровождение позволяет создать комфортную, психологически безопасную среду для одаренных детей. Более того, эта среда обладает развивающим потенциалом.

При сопровождении, в ситуации развития оказываются не только лицеисты, но и педагоги, воспитатели, психологи.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ МЕХАНИЗМОВ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

2.1. Организация и процедура проведения исследования

Наше исследование было спланировано в 2015 году и проходило до 2017 г. Оно организовано с учетом всех этапов эмпирического исследования, в соответствии с целями и задачами данной работы.

На первом, подготовительном этапе нами был выделен объект, предмет, цели и задачи исследования, проведен анализ литературы по изучаемой теме, проведен анализ образовательной среды для подбора времени обследования и занятий. Также устанавливался контакт с одаренными лицеистами, проводились беседы с учителями, классными руководителями, воспитателями.

На втором, диагностическом (констатирующем) этапе – подобрана батарея методик по исследованию личностных механизмов совладающего поведения одаренных детей с различным уровнем социально-психологической адаптации. Проведено пилотажное исследование, позволившее уточнить измеряемые показатели, скорректировать задачи исследования. Собранные материалы основного диагностического этапа подвергались обработке методами математической статистики, описывались и анализировались.

На третьем, прогностическом этапе исследования, осуществлялся прогноз вероятностного результата психолого-педагогического сопровождения одаренных детей – воспитанников губернаторского многопрофильного лицея-интерната. Проектировалась программа по внедрению системы мероприятий, обеспечивающих личности воспитанника психологическую безопасность, реализацию творческих потенциалов,

возможность разумно использовать свой личностный ресурс для достижения поставленных целей.

Четвертый, формирующий этап исследования включал реализацию программы, направленной на социализацию одаренных детей, испытывающих трудности социально-психологической адаптации к условиям обучения и проживания в лицее-интернате.

На заключительном, контрольно-аналитическом этапе (Приложение А) была проведена оценка результатов исследования, сделаны общие выводы.

Базой исследования выступил Губернаторский многопрофильный лицей-интернат, созданный 1 сентября 2000 года на основании распоряжения Администрации Кемеровской области, как нетиповое, инновационное Учреждение, в целях реализации права граждан на образование. Совершенствование системы образования Кемеровской области, создание условий для удовлетворения образовательных потребностей развития, самореализации и профессионального самоопределения детей из сельской местности определено законными актами [52, с. 2].

Губернаторский многопрофильный лицей-интернат работает в режиме круглосуточного пребывания воспитанников в Учреждении. Воспитанники находятся на полном государственном обеспечении, включающем в себя обеспечение одеждой, обувью, мягким инвентарем, предметами личной гигиены, школьно-письменными принадлежностями, хозяйственным инвентарем, питанием [52, с.13].

При приеме кандидатов на обучение руководствуются критериями: успешное обучение до 8-го класса; социальная ситуация в семье (состав семьи, характер профессии родителей и пр.); социальная активность, либо стремление к ней.

Для ознакомления с психологическими характеристиками кандидатов на поступление в лицей-интернат проводится психологическое обследование, в ходе которого выявляют уровень одаренности учащихся, их личностные особенности. По итогам обследования, психологическая служба

предоставляет списки абитуриентов, рекомендуемых к зачислению. Данные сводятся с результатами вступительных испытаний. После окончательного утверждения списков учащихся приказом директора лицея-интерната, психологи проводят мероприятия направленные на адаптацию детей к новым условиям развития.

Попадая в новые, необычные для себя условия (проживание и обучение в лицее-интернате) обучающиеся могут испытывать трудности адаптации. Сложность и многокомпонентность показателя социально-психологической адаптации, отражающего благополучие личности обучающегося, возможно, изучить через личностные механизмы совладающего поведения.

Гарантия психологической безопасности личности одаренному ребенку, предполагает создание благоприятной, комфортной образовательной среды в которой психика остается сохранной, в ней поддерживаются разумный баланс между негативными воздействиями и устойчивостью (жизнестойкостью). Психологическая безопасность личности представляет собой способность личности преодолеть трудные жизненные ситуации (совладающее поведение) [3, с. 3].

Пользуясь своими ресурсами, под которыми мы будем понимать вовлеченность в жизнь, контроль над жизнью и принятие или отвержение изменчивой и неоднородной среды обитания, одаренный воспитанник или успешно преодолевает жизненные трудности в период адаптации к проживанию и обучению в лицее-интернате, демонстрируя совладающее поведение, либо проявляет защитное поведение. Удовлетворенность средой школы, семьей, друзьями также может характеризовать состояние социально-психологической адаптации.

В соответствии с пониманием цели исследования осуществлялся выбор инструмента (методики) для диагностики интересующих критериев (Приложение Б).

Рассматривая трудности социально-психологической адаптации одаренных детей, мы опирались на немногочисленные исследования

(А.М. Матюшкин, 1989-1999; Дж. Фримен, 1996-1999; Clark, 1992, 2000; Heller, 1999; Monks, 1992; Silverman, 1992 и др.). Авторы отмечают, что это проблема может выражаться в нарушении поведения, взаимоотношениях с окружающими, неудовлетворенности [56].

Высокий уровень ожиданий от себя, от своих способностей, высокая требовательность к другим часто вызывают уменьшение уверенности в себе, ссоры с друзьями. Развитое самосознание одаренных детей сопровождается ранним пониманием своего отличия от других, что может расцениваться ребенком негативно, приводить к самоизоляции или чувству отверженности всеми [56, с. 193].

Таким образом, скрытые эмоциональные нарушения, внутриличностный конфликт и индивидуальные механизмы переработки стресса (Вассерман, 1998), проявляющиеся в защитном или совладающем поведении – характеризуют уровень социально-психологической адаптации личности одаренного лицеиста.

Изучая стратегии совладающего поведения (копинги), мы придем к пониманию личностных механизмов, способствующих эффективной адаптации одаренных детей, воспитанников лицея-интерната к новым жизненным условиям. Учет этих механизмов важен для выбора адекватных психолого-педагогических подходов, в долговременном прогнозе и организации оптимальных мероприятий в рамках программ сопровождения, обучения, направленных на создание условий для психологического благополучия личности в образовательной среде, предупреждения психических заболеваний, формирования творческой среды для раскрытия потенциалов личности одаренных детей [12].

Для решения исследовательских задач была сформирована и обследована одна выборка испытуемых. В состав группы вошли старшеклассники 8-го, 9-го, 10-го классов в первом замере (2015 года). После анализа результатов констатирующего этапа исследования, было решено поделить выборку на группы с высокими показателями, характеризующими

уровень социально-психологической адаптации личности одаренного воспитанника (группа 1) и группу с низкими показателями по социально-психологической адаптации (группа 2). Воздействие было решено производить на группу, в которой необходимо было восстановить состояние психологической безопасности в связи с адаптационным периодом 8 и 9 классов или наличием дезадаптивного поведения одаренных детей (10 и 11 классов), попавших в данную группу.

Затем после формирующего этапа исследования в 2016 году, те же старшеклассники 9-го, 10-го, 11-го класса (по выделенным группам) были обследованы с целью выявления различий во втором срезе.

Выборка испытуемых, одаренных воспитанников Губернаторского многопрофильного лицея-интерната, составила 100 человек в первом замере и 100 человек во втором замере. В группе с высокими показателями социально-психологической адаптации (группа 1) – 52 человека и в группе с низкими показателями 48 человек (группа 2).

Для первичной обработки данных нами использовались методы базовых статистик. Получены характеристики по шкалам методик: максимальные и минимальные значения параметров. Достоверность различий в уровне (высоком и низком) жизнестойкости первого и второго замера определена с помощью критерия F^* – угловое преобразование Фишера. Данный метод позволяет проверить гипотезу о том, что дисперсии двух генеральных совокупностей, из которых извлечены сравниваемые выборки, отличаются друг от друга. Далее, нами использован t-критерий Стьюдента для зависимых выборок, позволяющий проверить гипотезу о том, что сравниваемые зависимые выборки, отличаются друг от друга (в первом и втором замере).

В качестве методов статистики также был использован корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Пирсона (r), используемого для измерения связи между двумя переменными в

структуре данных первого и второго замеров. Статистическая обработка проводилась с использованием программного пакета STATISTICA 10.0.

Батарея методик по изучению личностных механизмов совладающего поведения одаренных старшеклассников образовательного учреждения интернатного типа представлена в табличной форме в Приложении Б.

2.2. Анализ результатов констатирующего этапа исследования

Первый замер на констатирующем этапе исследования производился в 2015 году. Для первичной обработки данных нами использовались базовые статистики.

Описывая выборку исследования, которую составили одаренные лицеисты, обучающиеся и проживающие в Губернаторском многопрофильном лицее-интернате, в количестве 100 человек, мы получили следующие данные.

По методике «Жизнестойкость» (С. Мадди, в адаптации Д.А. Леонтьева) было установлено, что общий показатель жизнестойкость колеблется в границах от (34 до $109 \pm 1,54$) баллов. Его среднее значение в сравнении с нормой (80,72 балла) попадает в границу низких значений. Это характеризует всех одаренных детей на первом этапе обследования как внутренне напряженных, неготовых конструктивно справляться со стрессовыми ситуациями, см. таблицу 3.

Как видно из таблицы 3, все значения показателя жизнестойкости, проявляющиеся в вовлеченности в жизнь, контроль над жизнью попадают в границу низких значений (21,59 и 24,93 балла) соответственно. Согласно описанию авторов методики, это свидетельствует о том, что учащиеся находятся в состоянии, при котором они не испытывают удовлетворенность от своей деятельности. Более того, не вовлекаясь в жизнь – они могут испытывать чувство отвергнутости, ощущать себя «вне жизни».

Средние значения показателей жизнестойкости в группе одаренных детей констатирующего этапа 2015 года

Шкалы	Минимум	Максимум	Среднее	Норма
1	2	3	4	5
жизнестойкость	34	109	61,11	80,72
вовлеченность	9	38	21,59	37,64
контроль	14	44	24,93	29,17
принятие риска	6	27	14,59	13,91

Отсутствие контроля над жизнью дает убежденность в том, что они не могут повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и результат не гарантирован. Они ощущают беспомощность. Мы можем предположить, что именно это ощущение может быть расценено как стрессовое состояние. По мнению И.А. Баевой (2002), Е.В. Бурмистрова (2006), Ф.Е. Василюка (1984), оно относится к потере психологической безопасности личности.

Однако, уровень готовности к принятию риска в группе составляет 14,59 баллов (выше среднего уровня). Эта убежденность лицеиста в том, что все случившееся может способствовать его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта (неважно позитивного или негативного), дает нам надежду на совладание с новой жизненной ситуацией старшеклассника, поступившего на обучение в Губернаторский многопрофильный лицей интернатного типа.

Процентное соотношение групп учащихся с высоким, средним и низким уровнями жизнестойкости представлено на рисунке 2.

Как видно из рисунка 2, на констатирующем этапе исследования (2015 г.), без психолого-педагогического воздействия на старшеклассников, уровень жизнестойкости у 82% учащихся низкий, у 15% средний и имеющий тенденцию к среднему (от 75 до 80 баллов) и высокий у 3% испытуемых. По мнению С. Мадди, жизнестойкость подразумевает оптимальную реализацию

человеком своих психологических возможностей, «психологическую живучесть» и «расширенную эффективность» в жизненных ситуациях.

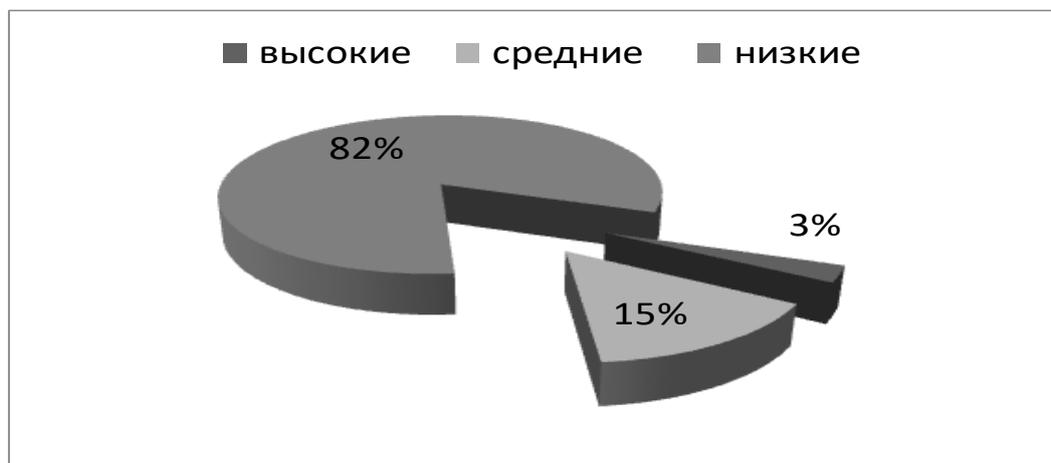


Рис. 2. Распределение уровней жизнестойкости по группам одаренных детей с низкими, средними и высокими значениями

Мы предполагаем, что 82% учащихся старших классов губернаторского многопрофильного лицея-интерната в начале 2015 года, имели низкий уровень жизнестойкости. Как утверждает А.Н. Фомина, жизнестойкость является неотъемлемым личностным образованием, развивающимся в процессе жизни человека.

Следующая методика «Шкала позитивного и негативного аффекта» (Watson, Clark, Tellegen, 1988; перевод Т.О. Гордеевой), позволила нам с помощью прилагательных, описать различные чувства и эмоции, которые испытывают лицеисты. Используя пятибальную шкалу ответов суммирующих позитивные и негативные эмоции мы получили следующие результаты (см. таблицу 4).

Как видно из таблицы 4, среднее значение показателей, характеризующих переживание негативных эмоций, у одаренных детей лицея-интерната соответствует средним значениям 28,76 баллов (норма). А также, переживание позитивных эмоций и чувств 26,38 баллов, находится в пределах средних значений.

Уровни эмоционального переживания одаренных детей лицея-интерната на констатирующем этапе исследования

Общий показатель аффекта	Значения по группе			Значения по методике		
	Минимум	Максимум	Среднее	Низкое	Среднее	Высокое
1	2	3	4	5	6	7
негативного	15	38	28,76	0–18	19–37	38–55
позитивного	16	45	26,38	0–15	16–31	32–45

Таким образом, мы можем заключить, что общий эмоциональный фон воспитанников лицея-интерната на констатирующем этапе исследования (2015г.) был благоприятным, можно даже сказать психологически комфортным и безопасным.

Процентное соотношение позитивного и негативного аффекта лицеистов представлено на рисунке 3.

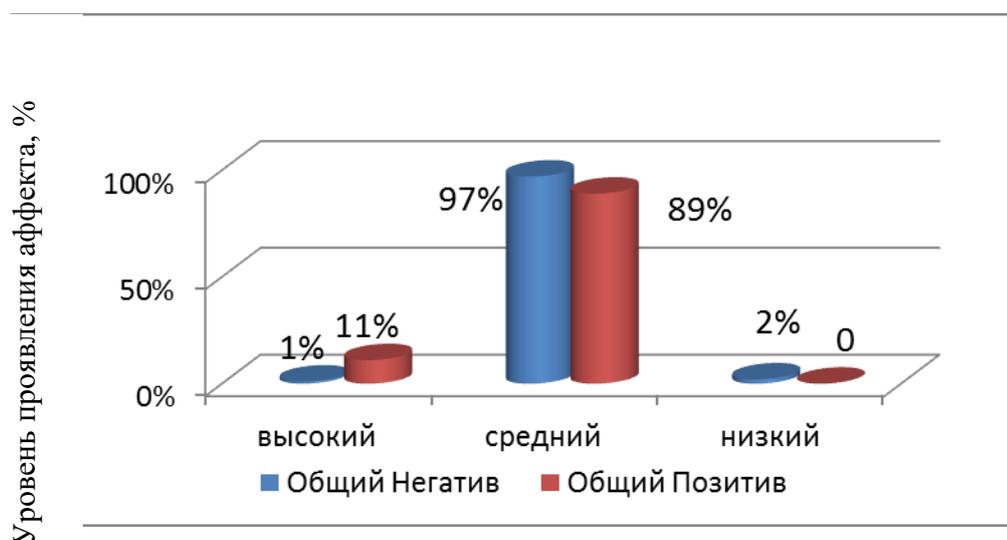


Рис. 3. Уровни позитивных и негативных аффектов одаренных детей на констатирующем этапе

Как видно из рисунка 3, до 97% учащихся переживают негативные и 89% позитивные эмоции на среднем уровне. Только 1% старшеклассников выражено переживает «негатив». Он проявляется в таких состояниях, как раздражение, испуг, усталость, враждебность, тревожность, страх, нервозность, грусть, стыд и виноватость. Испытуемых, которых абсолютно ничего не волнует – 2%. Всего 11% старшеклассников выражают высокий

уровень положительных переживаний в таких аффектах (эмоциях), как радость, воодушевление, уверенность, энтузиазм, активность и гордость.

Определяя методикой «Краткая многомерная шкала удовлетворённости жизнью» (Zullig, Huebner, Gilman, Patton, Murray, 2005; перевод Д.А. Леонтьева) процентное соотношение одаренных лицеистов удовлетворенных или неудовлетворенных школой, местом проживания, дружескими отношениями, семейными отношениями и отношением к себе, мы получили следующие данные, представленные в таблице 5.

Таблица 5

Процентное соотношение удовлетворенности жизнью одаренных лицеистов на констатирующем этапе исследования

Удовлетворенность сферами жизни лицеиста	Среднее по группе, в баллах	Высказывание, оцененное в баллах				
		один	два	три	четыре	пять
1	2	3	4	5	6	7
школа	4,24	1%	2%	12%	38%	53%
место проживания	4,72	–	1%	2%	17%	80%
дружеские отношения	4,58	–	–	5%	32%	63%
семейные отношения	4,80	1%	1%	2%	8%	88%
отношение к себе	4,16	1%	3%	14%	43%	39%

Наивысший показатель удовлетворенности, согласно методике, соответствует пяти баллам. Остальные показатели распределены следующим образом: «ужасно» – 1 балл, «неудовлетворительно» – 2 балла, «ни хорошо, ни плохо» – 3 балла, «удовлетворительно» – 4, «прекрасно» – 5 баллов. Как видно из таблицы 6, в наибольшей степени лицеисты удовлетворены семейными отношениями 88% испытуемых, которые обеспечивают жизненную безопасность и надежность (4,8 балла). Далее по снижению степени удовлетворенности, идет удовлетворенность местом проживания (4,72 балла). Так, 80% лицеистов, проживающих в лицее-интернате абсолютно довольны условиями проживания, что отмечают выражением «прекрасно», 17% просто удовлетворены, 2% испытуемых – «ни хорошо – ни плохо» и 1% воспитанников – не удовлетворены местом проживания.

Также одаренные лицеисты более удовлетворены дружескими отношениями, на уровне 4,58 баллов – 63% испытуемых. В меньшей степени, они удовлетворены школой (4,24 балла). Хотя 58% учащихся оценивают школу на высоком уровне – «прекрасно», 38% – как «удовлетворительно», для 12% воспитанников «школа» (лицей-интернат) не вызывает никаких ощущений – «ни хорошо, ни плохо». Удовлетворенность 2% лицеистов воспринимается на «неудовлетворительно» и 1% испытуемых «ужасно» не удовлетворены общим состоянием жизни в школе, в общежитии.

Таким образом, можно констатировать, что от 3 до 4% одаренных лицеистов, проживающих и обучающихся в лицее-интернате, могут испытывать напряжение (от 1 до 2 баллов удовлетворенности) по отношению к школе, к месту проживания, к отношениям со взрослыми, сверстниками.

Вызывает интерес результаты, полученные по самоотношению, на первом скрининговом срезе. Так, лицеисты в наименьшей степени, по баллам это 4,16 балла, удовлетворены собой. Самоотношение, как интегральная самооценка (В.В. Столин, 2001), колеблется от 1 до 3 баллов у 18% испытуемых. Хотя 43% одаренных воспитанников «удовлетворительно» оценивают отношение к себе и 39% – «прекрасно к себе отношусь». Мы можем предположить, что именно 18% лицеистов требуют психолого-психологического сопровождения в части коррекции самооценки.

Далее, анализируя стратегии совладающего поведения в трудной, стрессовой ситуации мы использовали методику COPE. Данный опросник (К. Карвер, М. Шейер и Дж. Вейнтрауб), в адаптации Е.А. Рассказовой, Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина [44], был использован нами, в интерпретации авторов, для изучения стратегий когнитивной, поведенческой адаптации, а также эмоционально ориентированных (чувственных) стратегий совладания. Методика включает 15 шкал, которые мы интерпретировали не по отдельности, а по блокам (когнитивный, эмоциональный, поведенческий), (см. Приложение Б).

Результаты методики констатирующего этапа, по всей выборке испытуемых, находящихся на стадии адаптации к лицее-интернату представлены в таблице 6.

Таблица 6

Распределение стратегий совладания с жизненной ситуацией одаренными детьми лицея-интерната на констатирующем этапе

Код	Стратегии совладания (копинг)	Среднее значение, (баллов)
Когнитивные стратегии совладания, среднее 10,06 баллов		
C1	позитивное переформулирование	11,59
C2	мысленный уход от проблемы	10,09
C8	обращение к юмору (шутки по поводу стрессовой ситуации)	9,35
C13	принятие реальности произошедшего	9,98
C6	отрицание (отказ верить в случившееся)	9,31
Эмоциональные (чувственные) стратегии, среднее 9,83 балла		
C3	концентрация на эмоциях и их активное выражение	9,58
C10	сдерживание	10,13
C11	использование эмоциональной социальной поддержки	9,70
C14	подавление	10,18
C7	обращение к религии	9,55
Поведенческие стратегии совладания, среднее 9,44 балла		
C4	поиск социальной поддержки инструментального характера (совет, информация)	10,12
C5	поведение активного совладания	11,79
C9	поведенческий уход от проблемы	7,89
C12	использование «успокоительных»	7,12
C15	планирование своих действий в ситуации стресса	10,26

По нашему предположению, оказавшись в условиях лицея-интерната, одаренные дети могут испытывать разные чувства по отношению к ситуации отрыва от дома, родителей, смены привычной обстановки. Данную ситуацию мы рассматриваем как стрессовую (необычную, возможно угрожающую личной безопасности старшеклассника-лицеиста). Личностные механизмы совладания могут быть направлены в сторону преобладания конструктивных или неконструктивных стратегий поведения (психологическая защита).

Как видно из таблицы 6, когнитивные стратегии совладания связаны с использованием процесса мышления. Они направлены на изменение отношения к ситуации, а именно: «позитивное переформулирование» как

попытки переосмыслить стрессовую ситуацию в позитивном ключе; «мысленный уход от проблемы», как использование различных видов активности для отвлечения от неприятных мыслей, связанных с проблемой, например, фантазирование, сон. «Отрицание» в когнитивном блоке предполагает отказ верить в случившееся (попытки отрицать его реальность).

Стратегия «принятие», предполагает разворачивание мыслительного процесса по принятию реальности произошедшего и стрессовой ситуации. Данные стратегии проявляются в границах среднего уровня значений (норма 5,6–11,1 баллов, максимум 16 баллов). Из всего блока когнитивных стратегий совладания, только «стратегия позитивного переформулирования», как попытки переосмыслить стрессовую ситуацию в позитивном ключе имеет тенденцию к высоким значениям (11,59 баллов).

Эмоциональные (чувственные) стратегии совладания включают в себя: «концентрацию на эмоциях и их активное выражение», где одаренный лицеист фокусирует свое внимание на неприятных эмоциях, неприятностях и выражении чувств; «сдерживание»; «поиск эмоциональной социальной поддержки». Данные стратегии совладания могут проявляться как стремление найти эмоциональную, моральную поддержку, сочувствие и понимание; «обращение к религии» или к помощи Бога, вера в чудо, которое может произойти как внешнее избавление от стрессовой ситуации; «подавление». Данные механизмы совладания со стрессовой ситуацией, на констатирующем этапе исследования, проявляются в границах средних значений (от 9,55 баллов до 10,13), среднее (5,6–11,1 балл).

Поведенческие стратегии совладания, согласно методике, включают проблемно-фокусированные стратегии, направленные на работу с причиной проблемы. Данные стратегии включают как конструктивные поведенческие стратегии: «активное совладание», как активные шаги или прямые действия, направленные на преодоление стрессовой ситуации; планирование, как обдумывание того, как действовать в отношении трудной жизненной ситуации, разработка стратегий поведения, так и относительно

конструктивные: «поиск социальной поддержки инструментального характера, как стремление получить совет, помощь или информацию». Также неконструктивные стратегии совладающего поведения: «поведенческий уход от проблемы», как отказ от достижения цели, регулирование усилий, направленных на взаимодействие со стрессором; «использование успокоительных» в виде алкоголя, лекарственных средств или наркотиков как способ избегания проблемы и улучшения самочувствия [44].

Поведенческий механизм совладания в виде стратегии «активного совладания с ситуацией», имеет тенденцию к высокому значению (11,79 баллов). Все остальные стратегии проявляются на уровне средних значений (от 7,12 до 10,26 баллов). Результаты сравнительного анализа средних значений по видам совладающих стратегий (когнитивные, эмоционально-чувственные, поведенческие) представлены на рисунке 4.

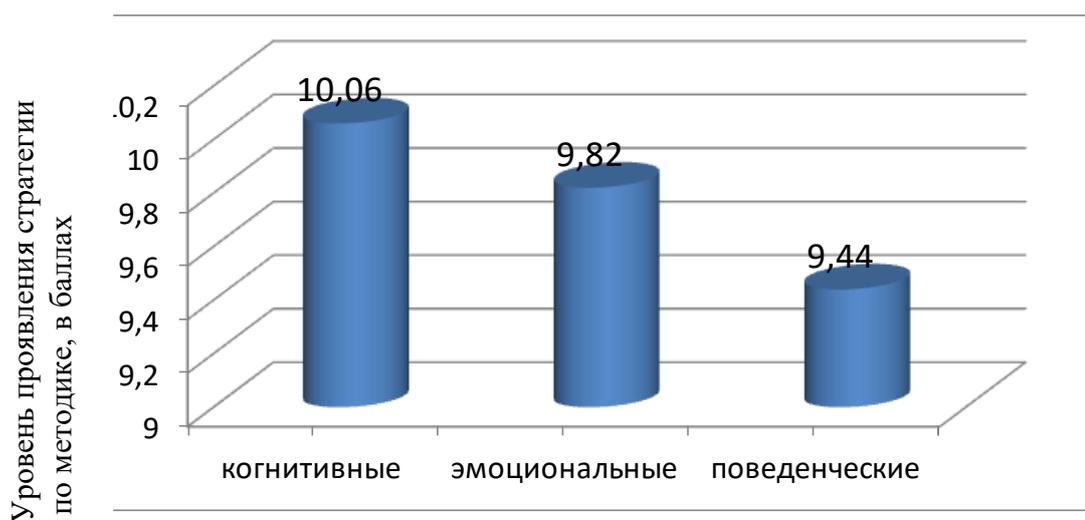


Рис. 4. Предпочитаемые стратегии совладающего поведения одаренных лиц на констатирующем этапе исследования

Как видно из рисунка 4, чаще всего одаренные лицеисты, обучающиеся и проживающие в лицее-интернате находясь в адаптационном периоде, используют когнитивные стратегии совладания со стрессовой ситуацией (мысленное обдумывание) – среднее 10,2 балла. На втором месте по выбору стратегий совладания – эмоциональный блок, который проявляется в границах средних значений – 9,83 балла. Поведенческий блок стратегий,

проявляющийся в использовании реальных шагов к изменению ситуации, соответствует значению в 9,44 балла.

Далее по запланированному исследованию, изучая трудности социально-психологической адаптации, мы использовали шкалу социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Нами установлено, что коэффициент показателя социально-психологическая адаптация (СПА) в 1 группе благополучных одаренных лицеистов, на констатирующем этапе составил 50,84 баллов. Результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7

Средние значения социально-психологической адаптации в группе 1

Шкалы	Среднее	Значение Б
1	2	3
адаптированность	50,84	1,04
дезадаптированность	13,57	7,91
прятие – неприятие себя	36,98	14,43
прятие других – конфликт с другими	15,78	11,40
эмоциональный комфорт – дискомфорт, апатия	13,66	11,02
внутренний – внешний контроль	22,36	15,07
доминирование – ведомость	4,08	6,64
озадаченность – уход от проблем	-2,99	4,39

Как видно из таблицы 7, для испытуемых характерен высокий уровень показателя социально-психологической адаптации 50,84 баллов (при норме 50 баллов по методике), что может характеризовать: высокую работоспособность, устойчивость к неблагоприятным воздействиям и достаточную способность адаптироваться к различным нагрузкам и условиям внешней среды, что является основой успешного обучения и проживания в лицее-интернате.

Особенности изучаемых шкал методики, характеризуют наличие у одаренных детей данной 1 группы, тенденции к средним значениям «принятия себя», позитивного самоотношения. Однако, низкие значения по шкалам: «уход от проблем», «ведомость», – свидетельствуют о пассивности в решении своих проблем, зависимости от других, что вероятно соответствует возрастным особенностям одаренных детей.

Корреляционный анализ позволил установить геометрию взаимосвязей между шкалами, в показателе социально-психологической адаптации, группы высокоадаптированных одаренных детей (1 группа). Корреляционная плеяда представлена на рисунке 5.



Рис. 5. Корреляционная плеяда шкал в группе одаренных детей с высоким уровнем показателя социально-психологической адаптации

Коэффициент адаптированности в группе высокоадаптированных одаренных детей положительно связан, при $p \leq 0,01$ со шкалами: «эмоциональный комфорт» ($r=0,86$); «внутренний контроль» ($r=0,85$); «приятие других», «приятие себя» ($r=0,67$); «доминирование» ($r=0,64$). Таким образом, коэффициент социально-психологической адаптированности тем выше, чем чаще воспитанник лицея-интерната проявляет эмоциональный комфорт, внутренний контроль над ситуацией или собой, принимает других (сверстников или взрослых), принимает себя. И наоборот, чем менее развиты данные характеристики личности одаренного ребенка, тем чаще проявляется

социально-психологическая дезадаптированность («коэффициент дезадаптации»). Так, например, эскапизм – «уход от проблем» тесно связан с коэффициентом дезадаптированности (положительная связь $r=0,86$).

Коэффициент показателя в группе 2 – одаренных детей со сниженным уровнем СПА – составил 37,04 балла. Согласно данным Т.В. Снегиревой, «нормативный коридор» для коэффициента СПА располагается в пределах от 39 до 44 баллов [43]. Значения шкал представлены в таблице 8.

Таблица 8

Шкалы показателя социально-психологической адаптации в группе 2

Шкалы	Среднее	Значение Б
1	2	3
адаптированность	47,04	8,62
дезадаптированность	18,00	8,28
прятие-непрятие себя	18,78	8,65
прятие других – конфликт с другими	13,87	6,97
эмоциональный комфорт – дискомфорт, апатия	9,00	7,65
внутренний – внешний контроль	22,21	10,65
доминирование – ведомость	2,21	5,78
озадаченность – уход от проблем	-4,60	2,50

Из таблицы 8 видно, что диапазон оценок по шкале «внутренний – внешний контроль» характеризует смещение локуса контроля испытуемых в сторону интернального локуса контроля. Величина показателя по шкале СПА «прятие – непрятие себя» свидетельствует о смещении диапазона оценок в сторону прятия себя и превалирования позитивного самоотношения в выборке испытуемых. По показателю «прятие других – конфликт с другими» значения находятся в границах прятия других.

Испытуемые первой группы, в границе критически низких значений по шкале СПА имеют показатели: «озадаченность – уход от проблем», «доминирование – ведомость», «эмоциональный комфорт – дискомфорт», что свидетельствует о пассивности в решении своих проблем, зависимости от других и эмоциональном дискомфорте, тревожности. Данные характеристики могут привести к эмоциональному напряжению, стрессу.

Корреляционный анализ позволил описать структуру показателя СПА в

группе одаренных детей со сниженным уровнем социально-психологической адаптации (см. рисунок 6).

Так, в группе 2 мы имеем следующие результаты. Низкий уровень коэффициента СПА положительно связан (при $p < 0,01$) со шкалами: «принятие себя» ($r=0,83$); «внутренний контроль» ($r=0,73$); «ведомость» ($r=0,58$); «эмоциональный дискомфорт» ($r=0,78$). Чем менее развиты данные характеристики личности лицеиста, тем вероятнее наличие низкого уровня социально-психологической адаптации. Отрицательная связь со шкалой «уход от проблем» ($r=- 0,40$) можно проинтерпретировать как: чем выше уровень СПА, тем реже проявление эскапизма.

Таким образом, можно отметить некоторые различия в структуре связей шкал общего показателя СПА в группах с высоким и низким уровнем социально-психологической адаптации одаренных детей обучающихся и проживающих в условиях лицея-интерната.

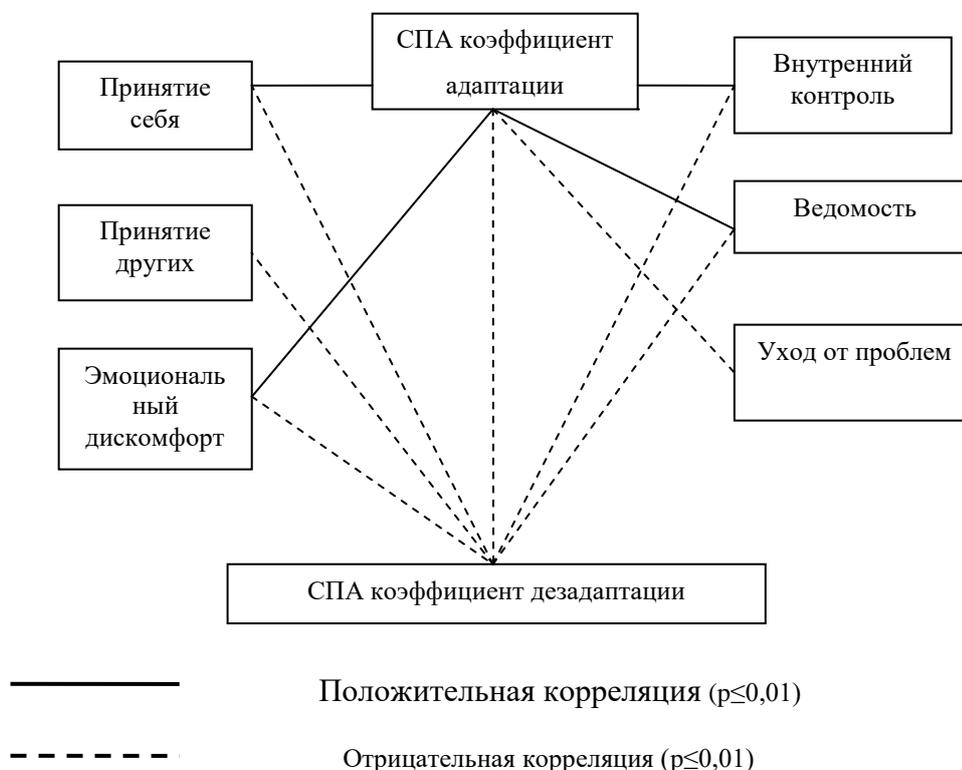


Рис. 6. Корреляционная плеяда шкал в группе одаренных детей со сниженным уровнем показателя социально-психологической адаптации

Подводя итог констатирующему этапу исследования отмечаем, что сложные и необычные ситуации (обучение и проживание в учреждении интернатного типа) могут вызывать у одаренных лицеистов состояние психологического дискомфорта. Как описано ранее, 82% одаренных лицеистов на этапе адаптации имеют низкий уровень жизнестойкости, характеризующий тенденцию к возникновению трудностей социально-психологической адаптации. Механизмы совладания со стрессовыми ситуациями могут зависеть от уровня неудовлетворенности одаренных лицеистов условиями обучения, проживания, отношениями со сверстниками.

Личностные механизмы совладающего поведения одаренных лицеистов имеют тенденцию к осмысливанию ситуации, чувственному отношению к ней, без попыток планировать свои поведенческие действия, стремления получить совет или найти дополнительную информацию.

Таким образом, завершая анализ констатирующего этапа исследования, мы можем сделать выводы о том, что личностные механизмы совладающего поведения старшеклассников-лицеистов, подвергаются некоторым влияниям извне, на уровне воздействия среды проживания (место проживания), образовательной среды (лицей интернатного типа), межличностных отношений со сверстниками (отношения с друзьями).

Для выявления структурных особенностей механизмов совладающего поведения одаренных лицеистов на констатирующем этапе, описанных нами как система показателей включающих: жизнестойкость, удовлетворенность, позитивные или негативные аффекты мы, использовали корреляционный анализ с применением t-критерия Пирсона.

Системообразующим элементом в структуре показателей характеризующих личностные механизмы совладающего поведения выступает «чувство вины». Данный элемент – относится к негативным эмоциональным переживаниям. Показатель «чувство вины» имеет 8 связей, а именно с: жизнестойкостью ($r=0,46$, при $p \leq 0,01$); вовлеченностью ($r=0,41$ при $p \leq 0,01$); контролем ($r=0,37$, при $p \leq 0,01$); принятием риска и нового опыта

($r=0,32$, при $p\leq 0,01$); половой принадлежностью ($r= -0,29$, при $p\leq 0,01$); общей удовлетворенностью сферами жизни ($r= -0,27$, при $p\leq 0,01$); удовлетворенность собой ($r= -0,29$, при $p\leq 0,01$); удовлетворенностью межличностным взаимодействием с друзьями ($r=0,22$, при $p\leq 0,05$). Корреляционные плеяды представлены в приложении В, рисунок 14.

Таким образом, чем чаще одаренный лицеист, проживающий и обучающийся в условиях интерната, испытывает негативные эмоции по типу «чувство вины», тем чаще он не удовлетворен собой, межличностным взаимодействием с друзьями, имеет общую неудовлетворенность сферами своей жизни. По половой принадлежности чаще всего склонны испытывать «чувство вины» девочки, чем мальчики. Чем выше показатель жизнестойкости личности (потенциалы личности), проявляющийся в вовлеченности в жизнь, контролем над жизнью и принятием жизненного опыта (принятие риска), тем реже данные воспитанники в условиях интерната испытывают чувство вины.

Показатель, относящийся к чувству «раздраженность» положительно коррелирует с когнитивной стратегией «юмор» (подшучивание над трудной жизненной ситуацией), которое может доходить до сарказма ($r=0,37$, при $p\leq 0,05$) и стратегией поведенческого блока «прием успокоительных», иногда проявляющихся в стремлении принять алкоголь или наркотики ($r= -0,23$, при $p\leq 0,05$). Таким образом, чем чаще одаренные личности раздражены – тем более вероятна ситуация неконструктивного совладания со стрессом, выход на дезадаптивные формы поведения.

Функционирование личности в данных условиях лицея-интерната, на этапе адаптации, происходит как «процесс эмоционально-оценочного отражения, результатом которого является совокупность сравниваемых субъектом эталонных и реальных образов социальных объектов, явлений и ситуаций, которые определяют наличие и уровень проявления противоречий между возможностями (потенциалами жизнестойкости) субъекта и отраженными им характеристиками реальной действительности».

Формируя потенциал жизнестойкости, посредством психолого-педагогического сопровождения, мы предполагали получить изменения в части удовлетворенности ситуацией обучения в школе, межличностными отношениями с друзьями, повышения позитивного компонента эмоционального восприятия ситуации, увеличения доли поведенческих стратегий совладания со стрессовой жизненной ситуацией.

Реализуя программу исследования, мы предполагали воздействовать на одаренных лицеистов испытывающих трудности социально-психологической адаптации (группа 2) психолого-педагогическими технологиями, с целью развития компонентов, повышающих уровень социально-психологической адаптации. Кроме этого другая группа испытуемых находилась в одной среде (образовательной, проживания, взаимодействия) и поэтому группа 1, отчасти тоже подвергалась педагогическому влиянию. Тогда как группа 2, дополнительно сопровождалась психологами, воспитателями и педагогами.

Имея в наличии базу данных с результатами обследования одаренных детей, воспитанников многопрофильного лицея-интерната, мы получили возможность максимально точно определить степень выраженности измеряемых показателей по методикам на последующих этапах исследования.

2.3. Рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению одаренных детей с трудностями социально-психологической адаптации

В последнее время психолого-педагогическое сопровождение стало развивать концепцию гуманистической направленности образования. Данная идея возникает в рамках проблемы предоставления эффективной комплексной психологической, медицинской и педагогической помощи детям с «особыми образовательными потребностями». К данной категории относятся не только обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, но и одаренные дети у которых особые познавательные

потребности, способности к овладению знаниями. Развитие психолого-педагогического сопровождения приобрело особую популярность среди психологической службы в системе образования. На протяжении долгого времени существования в системе образования такой формы деятельности психолога и ее распространение в различных образовательных учреждениях показывают положительные результаты.

Психолого-педагогическое сопровождение – это профессиональная деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в школьной (образовательной) среде.

В последние десять лет в системе образования Российской Федерации, за счет работ ученых и практиков продолжает складываться особая культура поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе – психолого-педагогическое сопровождение. Происходит разработка различных моделей сопровождения, формируется его инфраструктура (психолого-педагогические и медико-социальные центры, школьные службы сопровождения, профориентационные центры, центры психолого-педагогического консультирования, психолого-медико-педагогические комиссии, телефоны доверия и др.).

Особенность развития системы сопровождения на этапе современности – это необходимость решения задач сопровождения ребенка в условиях модернизации образования, изменений в его структуре и содержании. На сегодняшний день это не просто комплекс множества различных методов коррекционно-развивающей работы со школьниками, но и отдельная культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Специалисты по психолого-педагогическому сопровождению не только владеют различными методиками диагностики, консультирования, коррекции, но обладают способностью к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их решение, совместную организацию в этих целях участников

образовательного процесса (ребенок, сверстники, родители, законные представители, педагоги, администрация).

Обучение и воспитание, ориентированное на саморазвитие, самообразование и самореализацию личности получило поддержку в научно-педагогической среде и педагогической практике. К настоящему моменту созданы интересные и весьма продуктивные концепции, авторы которых исследовали и описали многогранную многомерную социокультурную и психолого-педагогическую реальность.

Исходя из различных взглядов на предмет исследования, педагоги и психологи по-разному трактуют ее. Первые концентрируют свои усилия на проектировании психолого-педагогических технологий, создании условий для реализации личностно-развивающей функции образовательного процесса (Н.В. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, В.П. Беспалько и др.), вторые – на механизмах личного роста, становлении индивидуальности ученика (А.Г. Асмолов, В.В. Сериков и др.). Мы согласны с мнением И.С. Якиманской, описавшей целесообразность интегрированного педагогического и психологического подходов в реализации воспитательно-образовательного процесса.

По мере того, как в педагогике усиливалось внимание к психическому развитию детей, раскрытию их способностей, становлению личности обучающихся, возростала роль психологической службы и личности психолога в образовательном учреждении интернатного типа.

Основными принципами психолого-педагогического сопровождения воспитанника (лицеиста), являются антропоцентричность и природосообразность, которые предполагают, помещение в центр педагогической системы воспитанника интернатного учреждения и опираются на его собственную сущность (природу).

Именно признание индивидуальности одаренного ребенка, создание необходимых и достаточных условий для его развития выступают основной целью психолого-педагогического сопровождения воспитательно-

образовательного процесса для воспитанников губернаторского многопрофильного лицея-интерната.

По отношению к педагогу психолого-педагогическое сопровождение предполагает, прежде всего, повышение психолого-педагогической компетентности учителей, психологов, воспитателей, развитие их психологической культуры в благоприятных условиях интеллектуального, эмоционального, нравственного, эстетического развития.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка с трудностями социально-психологической адаптации – это непростой процесс по обеспечению психологически безопасной, комфортной образовательной среды личности в образовательном учреждении интернатного типа.

Данный вид учреждений берет своё начало с 1810 года, когда Александр I организовал Царскосельский лицей. Данный тип организации образовательного процесса на протяжении всей истории системы образования в России зарекомендовал себя с наилучшей стороны. При создании такого типа учреждений учитывалось множество факторов, которые могут повлиять на развитие воспитанника.

Первое, на что обращают внимание при создании такого типа учреждений – это определение цели и задач существования. Второе – половозрастной состав воспитанников, а также требования к кандидату. Третье – содержание учебной программы.

Во многих регионах нашей страны открывается множество учреждений подобной организации. Система задач и целей при этом остаются примерно одинаковыми. В данной работе мы будем опираться на опыт Губернаторского многопрофильного лицея-интерната. Ниже мы рассмотрим цели и задачи, решаемые в ходе работы данного учреждения, прописанные в типовом положении.

Учреждение создано в целях осуществления предусмотренных действующим законодательством полномочий органов государственной

власти Кемеровской области в сфере образования.

Осуществление образовательной деятельности по программам основного общего, среднего общего и дополнительного образования для лиц, проявивших выдающиеся способности, а также лиц, добившихся успехов в учебной, научной (научно-практической), творческой и физкультурно-спортивной деятельности [52, с. 4].

Для краткой характеристики особенностей отбора учащихся для обучения в данном учреждении ниже будут приведены выдержки из положения по приему в учреждение.

В учреждение принимаются граждане Российской Федерации, постоянно проживающие в сельской и приравненной к ней местности Кемеровской области, успешно окончившие восьмой класс общеобразовательного учреждения (на «4» и «5»), в год поступления проявившие способности и склонности к учебной, научно-исследовательской деятельности [52, с. 2].

Организация является Учреждением с наличием интерната и работает в режиме круглосуточного пребывания воспитанников. Воспитанники в учреждении находятся на полном государственном обеспечении, включающем в себя обеспечение в соответствии с установленными нормами: одеждой, обувью, мягким инвентарем, предметами личной гигиены, школьно-письменными принадлежностями, хозяйственным инвентарем, питанием и организацию их хозяйственно-бытового обслуживания.

В учреждении для воспитанников установлены особая форма одежды: повседневная одежда; парадная одежда; спортивная одежда; свободная форма одежды [52, с. 3].

При подборе кандидатов в лицеисты происходит тщательный отсев. На обучение проходят по нескольким важным критериям – успешное обучение в образовательном учреждении до 8-го класса; социальная ситуация в семье (состав семьи, характер профессии родителей и пр.); социальная активность, либо стремление к ней; психологическая диагностика по уровням развития

сфер личности претендента.

В Губернаторском бюджетном нетиповом образовательном учреждении «ГМЛИ» существует психологическая служба, занимающаяся мониторингом психологического здоровья учащихся и педагогического состава учреждения.

Основные направления деятельности, которые необходимо реализовывать в психолого-педагогическом сопровождении, представлены в приложении Г.

- Психологическое просвещение педагогического коллектива.
- Психологическое консультирование.
- Психологическая диагностика.
- Психологическая коррекция.

Следует подробно изучать и учитывать данные анкет, заполняемых абитуриентами и их родителями при поступлении. Анкеты, разрабатываются для внутреннего пользования в учреждении. По итогам анализа полученной информации психологическая служба предоставляет списки абитуриентов, рекомендуемых к зачислению, которые в свою очередь сводятся с результатами вступительных испытаний.

После окончательного утверждения списков учащихся приказом директора ГБНОУ «Губернаторский многопрофильный лицей-интернат», психологическая служба проводит мероприятия направленные на знакомство детей между собой, а так же сплочение коллектива классов. Мероприятия, как правило, представляют собой тренинговые занятия, ставящие перед собой задачу успешной адаптации детей к новым условиям развития. Для повышения качества работы при первом знакомстве собирается запрос с каждого учащегося, и в дальнейшем работа строится по индивидуальной программе, выстраиваемой для целого класса. В программу занятий тренинга обязательно входят «Веревочный курс», занятия на развитие навыков самопрезентации и стрессоустойчивости, тренинги личностного роста, занятия по формированию психологической компетентности,

психологической безопасности личности, которые в дальнейшем способствуют лучшей адаптации учащихся.

В таком же режиме проходят мероприятия и с педагогическим составом: воспитатели, классные воспитатели, классные руководители и учителя-предметники, – создают базу актуальных тем, необходимых им для повышения качества своей работы. Далее на основании полученных запросов разрабатываются тренинги, занятия, циклы лекций по актуальным темам.

Мероприятия ориентированы на обеспечение психологической безопасности личности, совладание с жизненной ситуацией, сохранение психологического здоровья и носят специфический характер.

1. Мероприятия общего назначения, в которых участвуют все учащиеся (научно-практические конференции различных уровней, церемония посвящения в лицеисты, подготовка концертных программ к торжественным событиям и др.).

2. Мероприятия группового назначения, участие в которых принимают классы, либо отдельные группы учащихся (летняя практика, работа в творческих или научных объединениях и др.).

3. Мероприятия индивидуального назначения (планирование исследования, посещение спортивных секций, выбор факультативных курсов, посещение музеев, организация тематической выставки и др.).

Предложенные нами рекомендации по совладанию с жизненной ситуацией, обеспечению психологической безопасности личности одаренных лицеистов в качестве целей занятий и упражнений, представлены в приложении Д.

Таким образом, активная позиция нетипового образовательного учреждения «Губернаторский многопрофильный лицей-интернат» в формировании комфортной, безопасной образовательной среды лицея-интерната способствует не только социально-психологической адаптации, но и развитию творческих потенциалов одаренных детей из сельской местности, обучающихся в старших классах.

2.4. Результаты контрольного этапа исследования

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей с трудностями социально-психологической адаптации губернаторского многопрофильного лицея-интерната, осуществлялось нами в период с 2015 по 2017 учебные годы.

В данный период с помощью специально организованных мероприятий (веревочный курс, тренинг знакомств, тренинг личностного роста, тренинг на образование команды) и психологических занятий с лицеистами, происходило формирование психологической компетентности, понимаемой А.В. Либиной, как «совладающий интеллект» И.А. Баевой как «психологическая безопасность» (см. приложение Г, Д). Также, в течение учебного года педагогами и воспитателями проводилось ряд мероприятий направленных на формирование социально-психологической адаптации обучающихся к образовательной среде, проживания в общежитии (классные часы, экскурсии, акции, семинары, квесты).

Результаты психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательного учреждения интернатного типа будут описаны в параграфе далее. Повторный замер характеристик, по выбранным методикам после воздействия проходили 100 человек, которые перешли в 9, 10, 11 классы. Выборка идентична первой, проходившей замер на констатирующем этапе эксперимента. Группа 1 – это одаренные лицеисты, у которых в первом замере были высокие показатели по социально-психологической адаптации и группа 2 – одаренные лицеисты, имеющие трудности социально-психологической адаптации.

Для первичной обработки данных и последующего анализа на констатирующем и контрольном этапах исследования нами использовались базовые статистики выбранных ранее методик. Данные представлены в таблице 9.

Таблица 9

Сравнительный анализ средних значений показателей жизнестойкости
в группе с трудностями социально-психологической адаптации на
контрольном этапе исследования

Шкалы	Констатирующий этап	Контрольный этап	Норма
1	2	3	4
жизнестойкость	51,73	63,71	80,72
вовлеченность	18,31	32,75	37,64
контроль	21,6	12,22	29,17
принятие риска	11,82	7,73	13,91

Как видно из таблицы 9, по методике «Жизнестойкость» (С. Мадди, в адаптации Д.А. Леонтьева) было установлено, что значения общего показателя жизнестойкость от первого замера в группе 2 (с низкими значениями жизнестойкости) до второго замера колеблются в границах от (51,73 до 63,71) баллов. Сравнивая данные значения с нормой, нельзя сказать, что они достигают значений (80,72 балла – среднее по методике), однако видна тенденция к возрастанию показателя (см. таблицу 9).

Характеризуя значение показателя жизнестойкости, проявляющиеся в вовлеченности в жизнь, отмечаем, что он возрастает, приближаясь к норме за период формирующего этапа исследования. Как отмечают авторы методики, вовлеченность возрастает в тех случаях, когда есть принятие и поддержка, любовь и одобрение со стороны родителей, учителей, воспитателей, друзей и среды, в которой развивается старшеклассник. Однако контроль над жизнью во втором замере уменьшается (21,6 и 12,22 баллов). Мы можем предположить, что данная тенденция может быть связана с большим доверием жизни, при котором нет необходимости жесткого контроля, а есть расслабленность, надежность, уверенность в том, что ничего плохого не произойдет (безопасное существование). Согласно описанию авторов методики, это свидетельствует о том, что «не нужно бороться и влиять на события и результаты». Показатель «принятие риска», характеризующий стремление принимать новый опыт, впечатления также снижается во втором

замере. Можно предположить, что насыщенная жизнь лицеиста со временем не воспринимается как «риск», а проживается как нормальное течение жизни, со своим динамичным ритмом.

Достоверность различий измеряемых показателей определена с помощью критерия ϕ^* – угловое преобразование Фишера. Значимость различий по показателям жизнестойкости установлена и представлена в таблице 10.

Таблица 10

Сравнительный анализ шкал жизнестойкости в группе одаренных лицеистов с трудностями социально-психологической адаптации (группа 2)

Шкалы показателя жизнестойкость	Уровень жизнестойкости		p (\approx)
	Констатирующий	Контрольный	
1	2	3	4
жизнестойкость	51,73	63,71	0,01
вовлеченность	18,31	32,75	0,003
контроль	21,6	12,22	0,001
принятие риска	11,82	7,73	0,01

Как видно из таблицы 10, жизнестойкость и вовлеченность одаренных лицеистов, по мере обучения и проживания в лицее-интернате изменяется в направлении увеличения. Плотный график занятий, научных семинаров, спортивных, развивающих, культурно-просветительских мероприятий создает эффект наполненности и включенности в процесс. Умение планировать свою учебу, жизнедеятельность способствуют формированию психологической устойчивости у одаренных лицеистов.

Снижение контроля над жизнью можно рассматривать как положительную динамику в связи с тем, что одаренный ребенок полностью начинает погружаться в творческий, развивающий процесс не заботясь о внутреннем контроле над своей жизнью – доверяя себя учителям, воспитателям в комфортной, безопасной обстановке. Одаренный ребенок начинает принимать жизненный опыт не как рискованную ситуацию.

Итоговые значения шкал жизнестойкости представлены на рисунке 7.

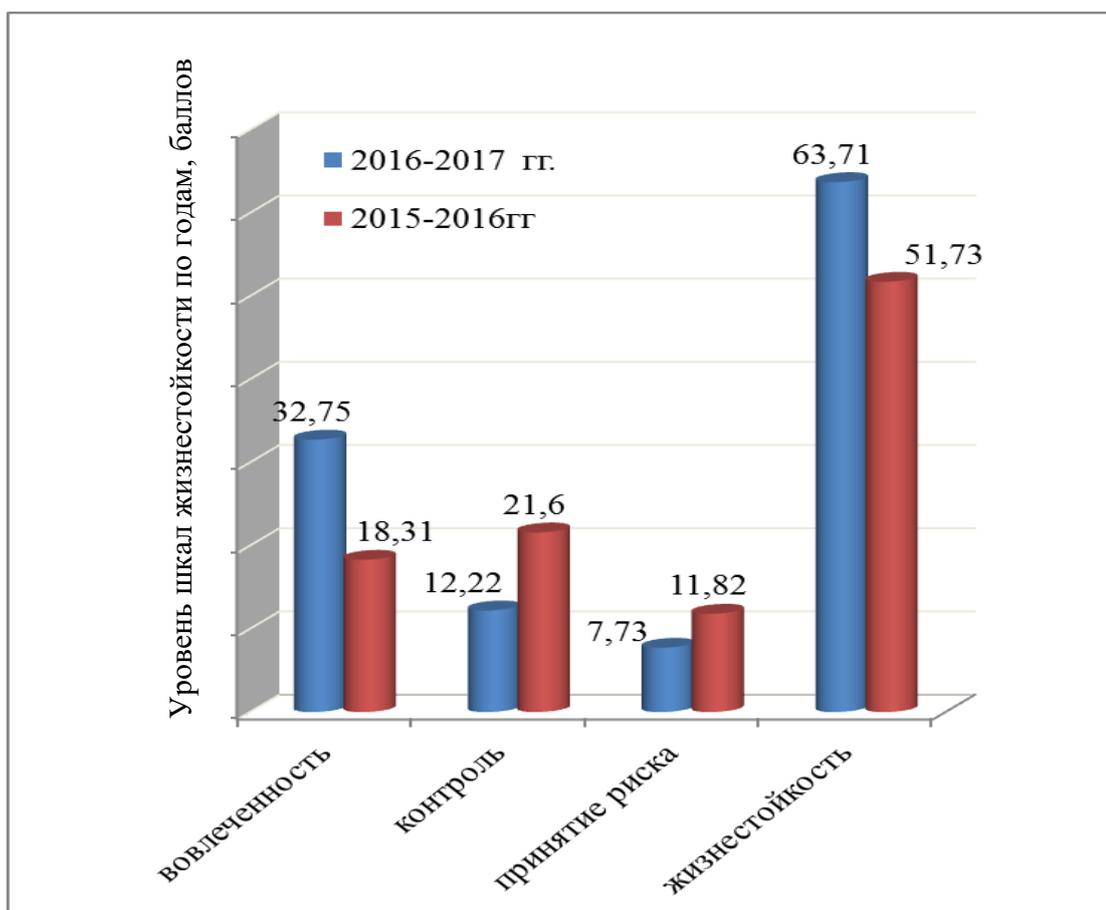


Рис.7. Соотношение уровня жизнестойкости в группе 2 на констатирующем и контрольном этапах исследования

Анализ шкал жизнестойкости в группе 1 (одаренные лицеисты с высоким уровнем социально-психологической адаптации), также показал наличие изменений в показателях жизнестойкости, представленных в таблице 11.

Таблица 11

Сравнительные значения шкал показателя жизнестойкости в группе 1

Показатели	Уровень жизнестойкости		p (≈)
	Констатирующий	Контрольный	
1	2	3	4
жизнестойкость	92	97	0,001
вовлеченность	21,6	26,1	0,01
контроль	24,93	32,06	0,02
принятие риска	14,5	18,06	0,05

Достоверность различий измеряемых показателей определена с помощью критерия ϕ^* – угловое преобразование Фишера. Значимость различий по показателям жизнестойкости установлена. Как видно из таблицы 11, в группе одаренных лицеистов (группа 1), изначально (на констатирующем этапе исследования) имеющих высокие или средние значения жизнестойкости при повторной диагностике также как и в группе 2, показывает наличие значимых сдвигов в результатах диагностики.

Образовательная среда интерната и взросление совершают свое развивающее дело. Единственное, что можно отметить – это (р-уровень) значимости различий в группах 1 и 2. По некоторым показателям он снижен, в сравнении с группой 2, где однозначно достоверность различий соответствует 99%, а в группе 1 – от 95 % до 99%.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что одаренные лицеисты, имеющие сниженные показатели жизнестойкости, проявляющиеся в низких уровнях коэффициента социально-психологической адаптации на первом этапе поступления в лицей-интернат, при специально организованном психолого-педагогическом воздействии значительно повышают данные характеристики. Большое количество участников психолого-педагогического сопровождения, а именно: воспитатели, педагоги, психологи, осуществляя индивидуальное и групповое консультирование, формируют не только качества личности, но и условия безопасной образовательной среды лицея-интерната для благополучного обучения и проживания одаренных лицеистов.

Следующая методика «Шкала позитивного и негативного аффекта» (Watson, Clark, Tellegen, 1988), позволила обнаружить у одаренных лицеистов группы 1 и группы 2 следующие различия в переживании позитивных и негативных эмоций (см. таблицу 12).

Сравнительный анализ уровня проявления позитивных
и негативных аффектов одаренных лиц
с разным уровнем социально-психологической адаптации

Общий показатель	Группа 1	Группа 2	Уровень p (\approx)
1	2	3	4
Констатирующий этап исследования			
негативный аффект	28,31	30,42	0,04
позитивный аффект	28,38	25,85	0,02
Контрольный этап исследования			
негативный аффект	28,34	29,39	0,32
позитивный аффект	26,61	26,28	0,72

С помощью t-критерия Стьюдента мы устанавливали значимые различия в группах испытуемых. Как видно из таблицы 12, среднее значение показателей, характеризующих переживание негативных аффектов (эмоций), у одаренных лиц со сниженным уровнем социально-психологической адаптации (2 группа) значимо выше, по сравнению с группой 1, что свидетельствует о большем негативе, который переживали одаренные лица в 2015 г., поступив в лицей-интернат, в сравнении с 2016–2017 гг. Возможно, в 2015 г. это было связано с необычной для них ситуацией, к которой они не были готовы, тем более, как показывает исследование именно у второй группы испытуемых показатели жизненного ресурса (жизнестойкости) снижены. Личностные механизмы совладающего поведения, возможно, проявлялись в неконструктивных формах.

Следующим этапом анализа было сравнение результата переживаний в группе 2 на констатирующем и контрольном этапах исследования. Как видно из таблицы 13, значение негативных переживаний в 2015 году составляли 30,42 балла, тогда как в 2016–2017 гг., после психолого-педагогического воздействия, значение показателя изменилось в сторону снижения негатива (29,39 баллов). Различия достоверно значимы. Позитивные переживания в группе 2, в 2015–2016 гг. (контрольный этап), изменились в сторону увеличения, но не значимо (25,85 и 26,28 баллов соответственно).

В 1 группе результаты лицеистов, переживающих негативный аффект, практически не изменили свой уровень (28,31 и 28,34 баллов), тогда как позитивные переживания, проявляющиеся в таких чувствах как радость, увлеченность, уверенность, активность снизились (28,38 и 26,61 баллов) соответственно. Различия по позитивным переживаниям статистически значимы. Можно предположить, что одаренные лицеисты (группа 1), которые изначально приняли новую ситуацию как нечто «волшебное», «необычное» со временем адаптации несколько иначе стали воспринимать смену места жительства и обучения.

Таким образом, можно заключить, что в группе 2, которая подвергалась специальному психолого-педагогическому воздействию, есть положительные сдвиги в показателях.

Определяя удовлетворённость жизнью одаренных лицеистов методикой «Краткая многомерная шкала удовлетворенности» (Zullig, Huebner, Gilman, Patton, Murray, 2005), мы получили следующие данные, представленные в таблице 13.

Удовлетворенность в группах 1 и 2 разная. Как показано в таблице 13, различия в удовлетворенности сферами жизни лицея-интерната наблюдаем на констатирующем и контрольном этапах. Здесь можно отметить, что одаренные лицеисты с высокой жизнестойкостью, с высокими показателями социально-психологической адаптации (группа 1), значимо отличаются от лицеистов группы 2, с низким уровнем жизнестойкости, низкими показателями социально-психологической адаптации.

Контрольный этап исследования показал, что различия в группах 1 и 2, обнаруживаются только по шкале «удовлетворенность собой» (отношение к себе). Данные различия статистически значимы.

Сравнительный анализ характеристик удовлетворенности жизнью
одаренных лицеистов в группах,
на констатирующем и контрольном этапах исследования

Удовлетворенность	Группа 1	Группа 2	t-значение	p (\approx)
1	2	3	4	5
Констатирующий этап исследования				
семейные отношения	4,8	3,87	4,38	0,000019
дружеские отношения	4,58	3,81	3,93	0,000117
место проживания	4,72	3,52	6,06	0,000000
школа	4,24	3,49	3,67	0,000311
отношение к себе	4,16	3,36	4,01	0,000083
Контрольный этап исследования				
семейные отношения	4,37	3,63	1,72	незначимо
дружеские отношения	4,15	3,64	1,27	незначимо
место проживания	3,90	3,33	1,41	незначимо
школа	3,81	3,33	1,20	незначимо
отношение к себе	4,32	3,57	3,81	0,000244

Если мы сравним сдвиги показателей удовлетворенности внутри групп, то обнаружим, что в группе 2 (с трудностями социально-психологической адаптации) между первым и вторым замером наблюдается тенденция в сторону уменьшения показателей удовлетворенности (статистически незначимо), кроме самоотношения, которое увеличивается (3,36 и 3,57 баллов) соответственно.

Как видно из таблицы 13, различия в удовлетворенности разными сферами наблюдаем на констатирующем этапе исследования по группам 1 и 2. Здесь можно сказать, что одаренные лицеисты с высокой жизнестойкостью (с высоким показателем социально-психологической адаптации) значимо отличаются от одаренных лицеистов группы 2, с низким уровнем жизнестойкости (низким показателем по социально-психологической адаптации) в первом замере 2015 года. Второй замер 2016–2017 гг. показывает, что различия в группах 1 и 2, обнаруживаются только по удовлетворенности собой (отношение к себе). Данные различия статистически значимы.

Далее, по методике COPE, мы анализировали личностные механизмы совладающего поведения, которые изменяются в группе 2 на разных этапах обучения 2015 г. и 2016–2017 гг. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 14.

Таблица 14

Особенности совладающего поведения в группе 2 со сниженным показателем социально-психологической адаптации после воздействия

стратегия	Копинг-стратегия	Констатирующий этап	Контрольный этап
1	2	3	4
Когнитивные совладающие стратегии, среднее 10,06 баллов			
C1	позитивное переформулирование	11,59*	12,62*
C2	мысленный уход от проблемы	10,09	9,60
C8	обращение к юмору (шутки по поводу стрессовой ситуации)	9,35*	10,51*
C13	принятие реальности произошедшего	9,98	10,35
C6	отрицание (отказ верить в случившееся)	9,58	10,09
Эмоциональные (чувственные) совладающие стратегии, среднее 9,83 балла			
C3	концентрация на эмоциях и их активное выражение	9,31	9,35
C10	сдерживание	10,13	9,98
C11	использование эмоциональной социальной поддержки	9,70	9,58
C14	подавление	10,18*	9,31*
C7	обращение к религии	9,55	10,13
Поведенческие совладающие стратегии, среднее 9,44 балла			
C4	поиск социальной поддержки инструментального характера (совет, информация)	10,12	10,43
C5	поведение активного совладания	11,79	12,24
C9	поведенческий уход от проблемы	7,89*	9,35*
C12	использование «успокоительных»	7,12*	5,86*
C15	планирование своих действий в ситуации стресса	10,26*	11,53*

*** статистически значимые различия в показателях**

Как показывает анализ изменений совладающего поведения в группе 2 (со сниженными социально-психологической адаптации и жизнестойкости), одаренные лицеисты чаще стали позитивно мыслить и стремиться к саморазвитию (11,59 и 12,62 балла соответственно), шутить по поводу стресса, меньше подавлять переживания, а стремиться их отреагировать, реже использовать успокоительные в виде алкоголя и лекарственных

препаратов, чаще планировать свои действия в ситуации выхода из стресса. Хотя, как видно из таблицы 14, все еще присутствует поведенческая стратегия «уход от проблемы, а не ее решение». Все перечисленные показатели изменились статистически значимо, см. рисунок 8.

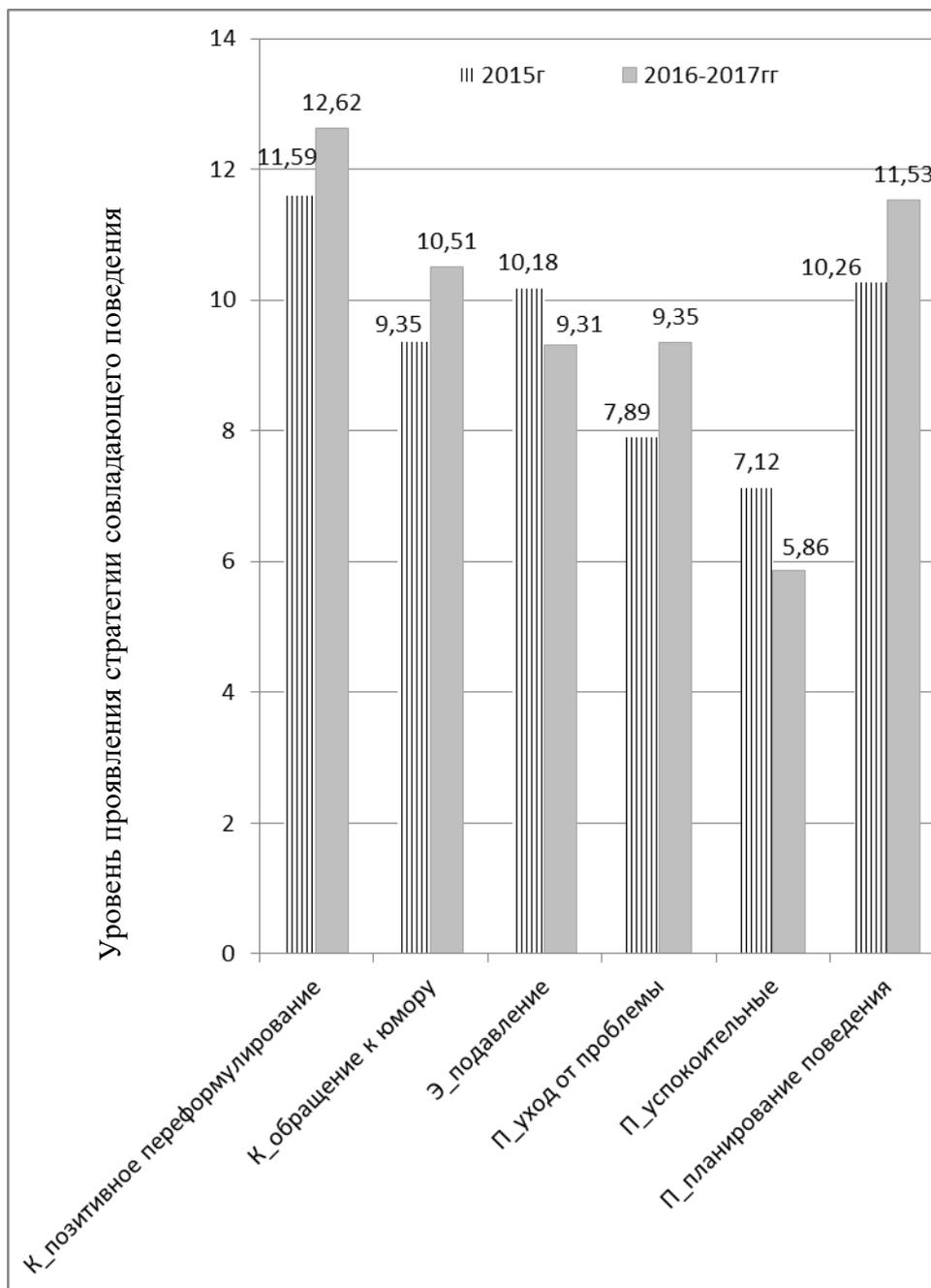


Рис.8. Сравнение уровня и характера стратегий совладающего поведения лицеистов группы 2 на констатирующем и контрольном этапе

Анализ стратегий совладающего поведения одаренных лицеистов с высоким уровнем жизнестойкости (группа 1) представлен в таблице 15.

Таблица 15

Сравнительный анализ стратегий совладающего поведения в группе 1

№ п/п	Копинг-стратегия	Констатирующий этап	Контрольный этап
Когнитивные стратегии совладания, среднее 10,06 баллов			
С1	позитивное переформулирование	11,04	12,41
С2	мысленный уход от проблемы	10,04	9,35
С8	обращение к юмору (шутки по поводу стрессовой ситуации)	8,95	10,29
С13	принятие реальности произошедшего	10,19	10,02
С6	отрицание (отказ верить в случившееся)	9,71	10,17
Эмоциональные (чувственные) стратегии совладания, среднее 9,83 балла			
С3	концентрация на эмоциях и их активное выражение	9,33	9,52
С10	сдерживание	10,42	10,16
С11	использование эмоциональной социальной поддержки	10,04	9,77
С14	подавление	10,00	9,13
С7	обращение к религии	9,90	9,98
Поведенческие стратегии совладания, среднее 9,44 балла			
С4	поиск социальной поддержки (совет)	10,71	10,23
С5	поведение активного совладания	11,57	12,16
С9	поведенческий уход от проблемы	7,71	9,52
С12	использование «успокоительных»	6,52	5,70
С15	планирование своих действий в ситуации стресса	10,23	11,35

*** статистически значимых различий в показателях не обнаружено**

Группа 1, на которую целенаправленного воздействия не производили в ходе исследования, также обнаружила изменения в показателях. Продолжая анализ результатов этой группы, представленных в таблице 15, мы получили следующее: использование различных стратегий совладания с новой жизненной ситуацией (обучения и проживания в лицее-интернате) неоднородно изменялось в период 2015–2016–2017 гг. у одаренных лицеистов, которые были отобраны в группу 1. Нужно отметить, что небольшие изменения статистически незначимы ни по одной из стратегий.

Таким образом, можно заключить, что в результате целенаправленного психолого-педагогического сопровождения одаренных лицеистов, которые испытывали трудности социально-психологической адаптации личности в

начале своего обучения (группа 2) – произошли статистически значимые сдвиги во многих показателях, характеризующих личностные механизмы совладающего поведения. Их психологическая безопасность, проявляющаяся в таких характеристиках как: жизнестойкость (потенциалы личности), удовлетворенность сферами жизни, позитивные или негативные аффекты (переживания), репертуар стратегий совладающего поведения (когнитивного, эмоционально-чувственного или поведенческого характера) изменился от дискомфортного к более благоприятному.

Механизмы совладающего поведения изменяются в группе одаренных лиц с трудностями социально-психологической адаптации, не только по репертуару (характеристикам), но и по уровню проявления (от низких значений показателя, к более высоким). Количество используемых стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией увеличивается.

Продолжая анализ формирующего этапа исследования мы, также применили корреляционный анализ для выявления изменений в структуре и характере отношений между показателями, описывающими личностные механизмы совладающего поведения одаренных лиц с трудностями социально-психологической адаптации. На рисунке 9, 10, в приложении В, представлены корреляционные плеяды на констатирующем и контрольном этапах исследования.

Как видно из рисунка 9, системообразующим элементом, на констатирующем этапе исследования выступает «негативное переживание чувства вины», которое имеет 8 связей с измеряемыми показателями. Две связи отрицательного характера: с общей удовлетворенностью жизненными сферами (школа, место проживания) ($r = -0,20$, при $p \leq 0,05$), и со стратегией совладания когнитивной направленности «Мысленный уход от проблемы» ($r = -0,29$, при $p \leq 0,05$). Можно предположить, что, одаренные лица с трудностями социально-психологической адаптации, испытывая негативное «чувство вины», чаще всего мысленно уходят от решения проблемы, вместо ее решения, что не дает удовлетворенности различными сферами жизни (школой, друзьями, местом проживания, семьей и собой).

Негативное переживание чувства вины имеет две положительные связи, которые включают следующие механизмы совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях: эмоционально-чувственная копинг-стратегия «обращение к религиозным переживаниям» ($r=0,30$, при $p\leq 0,01$), а также эмоционально-чувственная стратегия «сдерживание» ($r=0,26$, при $p\leq 0,01$). Чем больше одаренный лицеист испытывающий трудности социально-психологической адаптации, возможно проявляющиеся в негативном чувстве вины, тем чаще он обращается к религии, сдерживанию себя и своих эмоций в стрессовой ситуации. Данная стратегия совладающего поведения (сдерживание себя), чаще всего приводит к заболеваниям соматического, физиологического или психического спектра.

Следующим не менее значимым элементом в системе личностных механизмов совладающего поведения выступает копинг-стратегия, которая относится к эмоционально-чувственному блоку «подавление». Она имеет связи с показателями: контроль жизни ($r = -0,29$, при $p\leq 0,05$), принятие риска (опыта) ($r = -0,23$, при $p\leq 0,05$). Чем чаще одаренный лицеист применяет стратегию совладания по типу «подавление» себя, своих действий, эмоций, тем реже он контролирует жизнь, имеет возможность принимать новый опыт, впечатления.

Следующая стратегия совладающего поведения – когнитивная: «мысленный уход от проблемы». Данная стратегия связана с жизнестойкостью ($r = -0,21$, при $p\leq 0,05$), контролем жизни ($r = -0,21$, при $p\leq 0,05$) и негативным переживанием чувства вины ($r = -0,29$, при $p\leq 0,05$). Так, можно предположить, что чем чаще одаренный лицеист мысленно уходит от проблемы, тем реже он имеет возможность совладать со стрессовой ситуацией, контролировать результаты своей деятельности, но тогда он и не испытывает негативного чувства вины.

Как видно из рисунка 10, системообразующим элементом, на контрольном этапе исследования также выступает «негативное переживание чувства вины», однако количество связей измеряемых показателей меняется.

Изменяются структурные характеристики связей личностных механизмов совладающего поведения. Так, характеристики жизнестойкости (контроль, вовлеченность, принятие риска, жизненного опыта) опосредованно связаны с негативным переживанием «чувства вины», через стратегии совладающего поведения когнитивной направленности (мысленный уход от проблемы – С_2) и эмоциональной (подавление – С_14). Общая удовлетворенность образовательной средой, проживанием, отношениями со сверстниками связана с негативным переживанием «чувство вины». Чем выше удовлетворенность, тем меньше негативное переживание «чувство вины» одаренного лицеиста. Также можно отметить, что после воздействия на контрольном этапе исследования отмечено расширение спектра используемых стратегий совладающего поведения. Так на контрольном этапе – это в основном стратегии когнитивной и эмоциональной направленности. На констатирующем этапе исследования, в структуре личностных механизмов совладающего поведения, появляются стратегии поведенческой направленности (планирование действий в стрессовых ситуациях С_15).

Можно заключить, что благодаря корреляционному анализу, на разных этапах исследования (констатирующем и формирующем), мы имели возможность проследить динамику изменений личностных механизмов совладающего поведения одаренных воспитанников губернаторского многопрофильного лицея-интерната.

Делая общие выводы по результатам формирующего этапа исследования можно отметить следующее.

– Психолого-педагогическое сопровождение одаренных лицеистов, испытывающих трудности социально-психологической адаптации, обучающихся и проживающих в условиях лицея-интерната, позволяет изменять стратегии совладающего поведения, расширяя их спектр и направленность.

– Жизнестойкость, как ресурсный потенциал совладания и адаптации, при психолого-педагогическом сопровождении одаренных лицеистов

возрастает через вовлеченность в жизнь. Она возрастает в тех случаях, когда есть принятие и поддержка, любовь и одобрение со стороны родителей, учителей, воспитателей, друзей и среды, в которой развивается одаренный воспитанник.

– Контроль над жизнью снижается, по нашему предположению, вследствие появления большего доверия к жизни, при котором нет необходимости жесткого контроля, а есть расслабленность, надежность, уверенность в том, что ничего плохого не произойдет (безопасное существование).

– Одаренные лицеисты, имеющие сниженный потенциал жизнестойкости, склонны переживать негативные эмоции, по типу «чувство вины». Специально организованное психолого-педагогическое сопровождение, включающее большое количество участников, а именно: воспитателей, педагогов, друзей, родителей, способствует увеличению жизнестойкости. Формирующий эксперимент показал, что сдвиги в показателях статистически значимы.

– Наблюдая изменения общей удовлетворенности, мы отмечаем, что с увеличением периода проживания в интернате она несколько снижается по всем сферам жизни (школа, друзья, место жизни), кроме удовлетворенности собой, которая увеличивается во времени у всех обучающихся одаренных лицеистов.

– Механизмы совладающего поведения, в ходе психолого-педагогического сопровождения, изменяются не только по репертуару используемых стратегий (когнитивной, эмоционально-чувственной или поведенческой направленности), но и по структуре связей показателей.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Специально организованное исследование по изучению личностных механизмов совладающего поведения одаренных детей, обучающихся и

проживающих в губернаторском многопрофильном лицее-интернате, выявило проблемы и пути их решения.

– Оказавшись в условиях интерната, одаренные лицеисты могут испытывать разные чувства по отношению к ситуации отрыва от дома, родителей, смены привычной обстановки, отрыв от друзей и пр. Данная ситуация может рассматриваться как стрессовая (необычная, возможно угрожающая психологической безопасности личности одаренного лицеиста).

– Сложные и необычные ситуации (обучение и проживание в образовательном учреждении интернатного типа) могут вызывать у лицеистов состояние психологического дискомфорта, приводящего к неустойчивости личности (негативные эмоциональные переживания).

– Мы наблюдаем, что у 82% респондентов на констатирующем этапе эксперимента обнаружен низкий уровень жизнестойкости, характеризующий потенциалы к совладанию со стрессовыми ситуациями. Это прослеживается в уровне общей неудовлетворенности, которая может выражаться в безразличии к школьным занятиям или «недовольстве собой», в снижении показателя социально-психологической адаптации.

– Целенаправленно формируя потенциал жизнестойкости, как ресурс совладания со стрессовыми жизненными ситуациями, мы обеспечиваем личности психологическую компетентность, безопасность и комфорт.

– Жизнестойкость, при психолого-педагогическом сопровождении одаренных воспитанников возрастает через вовлеченность в жизнь. Она возрастает, в ситуации принятия и поддержки, любви и одобрения со стороны родителей, учителей, воспитателей, друзей и среды, в которой развивается одаренный лицеист.

– Одаренные лицеисты, имеющие трудности социально-психологической адаптации, сниженный потенциал жизнестойкости, склонные переживать негативные эмоции – должны быть охвачены специально организованным психолого-педагогическим сопровождением.

– Выявлено, что наличие комфортной, безопасной образовательной среды, удовлетворенность отношениями со сверстниками, взрослыми – создают условия для благополучия личности одаренного лицеиста, проявления творческих потенциалов личности.

– Формирующий эксперимент показал, что изменяется уровень общей удовлетворенности сферами жизни одаренного лицеиста. Так, с увеличением времени проживания в интернате повышается удовлетворенность собой.

– Механизмы совладающего поведения, в ходе психолого-педагогического сопровождения, изменяются не только по репертуару используемых стратегий (когнитивной, эмоционально-чувственной или поведенческой направленности), но и по структуре связей показателей.

– Анализ результатов исследования подтверждает выдвинутые нами предположения о том, что модель совладающего поведения одаренных детей включает следующие структурные компоненты: ресурсы (жизнестойкость, позитивные эмоции, удовлетворенность сферами жизни), стратегии совладания: эмоционально-чувственные, когнитивные, поведенческие.

– Можно с уверенностью утверждать, что психолого-педагогическое сопровождение позволяет изменять механизмы совладающего поведения одаренных лицеистов, испытывающих трудности социально-психологической адаптации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассматривая проблему трудностей социально-психологической адаптации одаренных детей, обучающихся и проживающих в лицее-интернате, мы акцентируем свое внимание на вопросах охраны психического здоровья детей и подростков в образовательных учреждениях. Различные аспекты приспособления ребенка к требованиям среды постоянно привлекают внимание детских психиатров, психологов, педагогов, физиологов.

С учетом масштабов, а также наиболее вероятных негативных последствий этого явления, выражающихся в формировании устойчивых видов социально-психической дезадаптации, нарушениях поведения, достигающих уровня клинической, суицидальной и криминальной выраженности проблему школьной дезадаптации стоит относить к одной из наиболее серьезных социальных проблем современности, требующей безотлагательных поисков продуктивного решения на практическом уровне.

Пусковым механизмом в развитии дезадаптации может выступать резкое изменение условий жизни, привычной среды, наличие стойкой психотравмирующей ситуации. Как показывают многочисленные исследования, повышается риск невротических реакций, неврозов, соматических расстройств.

Процесс социально-психологической адаптации одаренного ребенка к условиям образовательного учреждения интернатного типа не всегда согласуется с уровнем гармонии между внутренним состоянием и внешними условиями жизни. А.А. Реан считает, что по мере повышения адаптированности личности повышается степень приспособленности к жизни в социуме.

Рассматривая понятие социально-психологической адаптации одаренного лицеиста, мы описываем наличие таких условий, которые могут обеспечить личности комфорт и психологическую безопасность. Понятие

психологическая безопасность личности как категория в психологии, предполагает состояние защищенности жизненно важных интересов личности от внутренних и внешних угроз.

Опираясь на положения Л.И. Анциферовой в описании личностных психологических механизмов, мы отмечаем, что это – закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способы ее преобразования, результатом которых выступают различные новообразования повышающие или понижающие уровень организованности личности [49, с. 21].

В описании механизмов совладания со стрессовыми ситуациями, мы согласны с В. Бодровым, который отмечает, что «трансформационный аспект преодоления может стать ключом к положительному действию стресса на психологическое благополучие личности» [9, с. 71].

В изучении механизмов совладающего поведения одаренных обучающихся, проживающих в условиях лицея-интерната мы выявили доминирующую роль эмоций.

На уровне теоретического анализа проблемы исследования мы доказали, что личностные механизмы совладающего поведения имеют несколько компонентов. К ним можно отнести: стратегии когнитивной, эмоционально-чувственной, поведенческой направленности; жизнестойкость, проявляющуюся в вовлеченности, контроле, принятии риска; позитивные и негативные аффекты (переживания); общую удовлетворенность семейными, дружескими отношениями, местом проживания, школой, отношением к себе.

Психолого-педагогическое сопровождение личности одаренного лицеиста образовательного учреждения интернатного типа обеспечивает повышение жизнестойкости, общей удовлетворенности собой.

Сопровождение оказывает благотворное влияние на психологическую компетентность лицеиста, его психологическую безопасность личности. Целенаправленно формируя потенциал жизнестойкости, как ресурс

совладания со стрессовыми жизненными ситуациями, мы обеспечиваем личности психологическую компетентность, безопасность и комфорт.

Нами доказано, что психолого-педагогическое сопровождение одаренных лицеистов позволяет воздействовать на структуру механизмов совладающего поведения, которые изменяются не только по репертуару используемых стратегий (когнитивной, эмоционально-чувственной или поведенческой направленности), но и по структуре связей показателей.

Гипотезы, выдвинутые в исследовании, доказаны как на теоретическом, так и на экспериментальном уровне.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М.: Академия, 1999. 672 с.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект-пресс, 2004. 288 с.
3. Баева И.А. Психологическая безопасность и культура образовательной среды // Вестник практической психологии образования. 2005, № 3, С. 17–20.
4. Баева И.А. Психология безопасности: теоретическая основа практической помощи человеку в экстремальной ситуации // Журнал практического психолога. 2008, № 4, С. 8–26.
5. Баева И.А. Не стоит прогибаться под изменчивый мир, пусть лучше он прогнетя под нас. URL: <http://www.ug.ru> (дата обращения: 20.04.2015).
6. Белопольская Н.Л., Иванова С.Р., Свистунова Е.В., Шафирова Е.М. Самосознание проблемных подростков. М.: Институт психологии РАН, 2007, 332 с.
7. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: 1988. 270 с.
8. Богомолов А.М. Возрастная изменчивость адаптационного потенциала личности в детском возрасте: учебное пособие. Кемерово, 2009, 80 с.
9. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. Монография. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
10. Болотова А.К. Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005, 524 с.
11. Власова Н.В. Особенности социально-психологической адаптации кадетов-пятиклассников к условиям обучения в кадетской школе-интернате // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. Т. 15, вып.1, 2015, С. 88–94.
12. Воронин В.И. К определению психологического понятия ситуации // Актуальные вопросы организационно-психологического обеспечения работы с кадрами. М., 1989, С. 21.

13. Выготский Л.С. Собрание сочинений в шести томах. Том второй. М.: Педагогика, 1982, 504 с.
14. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М.: РАГС, 1998, 125 с.
15. Диагностика школьной дезадаптации: Для школьных психологов и учителей начальных классов системы компенсирующего обучения. М.: Редакционно-издательский отдел Консорциума «Социальное здоровье России», 1995, 128 с.
16. Дмитриевский В.А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. М.: Педагогическое общество России, 2002. 202 с.
17. Добряк С.Ю. Динамика психологической адаптации курсантов на первом и втором году обучения в военном вузе: автореф. дис... канд. психол. наук. СПб., 2004. 21 с.
18. Ермаков П.Н. Психология личности. учебное пособие / под ред. П.Н. Ермакова, В.А. Лабунской. М.: Эксмо, 2007. 653 с.
19. Ефимова Н.С. Основы психологической безопасности: учебное пособие. М.: Инфра-М, 2010. 192 с.
20. Журавлев А.Л., Барабанщиков В.А., Воловикова М.И.. Психология человека в современном мире. Том 1. Комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека. Личность как субъект жизненного пути (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.) / ответственные редакторы: А.Л. Журавлев, В.А. Барабанщиков, М.И. Воловикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 334 с.
21. Зиглер Д., Хьелл Л. Теории личности. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
22. Карпунькина Т.Н. Душа подростка. Фрагменты из реальной жизни. Новосибирск: «Сибтехнорезерв», 2006. 288с.
23. Колесникова Т.И. Психологический мир личности и его безопасность. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 176 с.

24. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. СПб.: СПбГУ, 2000. 232 с.
25. Краснянская Т.М. Личная безопасность человека в проблемном поле психологии безопасности // Вестник Ставропольского государственного университета. 2005. № 40. С. 145–153.
26. Краснянская Т.М. Принципы социально-психологического исследования личной безопасности // Вестник Ставропольского государственного университета. 2003. № 35. С. 136–144.
27. Крысько В.Г. Общая психология в схемах и комментариях: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2004. 254с.
28. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние, проблемы и перспективы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. Вып. № 4, Т. 14. 2008. С.147–153.
29. Лабезная Е.О. Травматическая стрессовая ситуация и посттравматический адаптационный процесс // Психология состояний / под ред. А.О. Прохорова. СПб., 2004. С. 373–385.
30. Леонтьев А.А. Деятельный ум. М.: Смысл, 2001. 392 с.
31. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 350 с.
32. Леонтьев Д.А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность. URL: <http://institut.smysl.ru> (дата доступа 15.06.2015).
33. Либин А.В. Дифференциальная психология. М.: Смысл, 2000. 549 с.
34. Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. М.: Эксмо, 2008. 400 с.
35. Малкина-Пых И.Г Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М.: Эксмо, 2005. 560 с.

36. Мельников В.И. Психологические механизмы коррекции стрессовых состояний личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск: 2000. 26 с.
37. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями: теоретический анализ //Социология и социальная антропология. 1998. № 1. С. 20–21.
38. Николаева Ю.В. Психологические факторы адаптации одаренных подростков в условиях школы-интерната: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2002. 188 с.
39. Никошкова Е.В. Англо-русский словарь по психологии. М., 1998. 360с.
40. Олкинуора Е. Психологический анализ трудностей в учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1983, № 4. С. 72.
41. Портнова А.Г., Богомолов А.М. Психологическая защита в контексте социально-психологической адаптации и развития личности: Монография. Томск: ТГПУ, 2008. 188 с.
42. Психология подростка: учебник / под редакцией А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 480 с.
43. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. Самара: Бахрах-М, 2001. 672 с.
44. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 82–118.
45. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. М.: АСТ, 2007. 407 с.
46. Регуш Л.А. Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2008. 414 с.
47. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. СПб.: Питер, 2001. 224 с.

48. Секач М.Ф. Психология здоровья: учебное пособие. М.: Академический Проект, 2003. 192 с.
49. Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. 272 с.
50. Современный толковый словарь русского языка / Под ред. Т.Ф. Ефремовой. М.: АСТ, 2005. 1168 с.
51. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. Учеб. Пособие для учителей и родителей. 2-е изд., стереотип. М.: ИЦ «Академия», 1998. 320 с.
52. Устав государственного бюджетного нетипового общеобразовательного учреждения «Губернаторская женская гимназия-интернат»: принят общ. собр. ГБНОУ «Губернаторская женская гимназия-интернат» 15 окт. 2013 г. с поправками. Кемерово, 2013. 50 с.
53. Холодцева Е.Л. Личностные особенности одаренных детей из сельской местности, обучающихся в губернаторском многопрофильном лицее-интернате Кемеровской области // Психология детства. Социальные и психолого-педагогические условия развития и воспитания ребенка: сб. статей / Отв. вып. О.В. Груздева, О.М. Вербианова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 392–397.
54. Холодцева Е.Л. Образование и социализация личности в современном обществе: материалы X Международной научной конференции «Образование и социализация личности в современном обществе», посвященной памяти выдающегося ученого-педагога, доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования Марии Ивановны Шиловой (1933-2015) / ред. кол. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 530-535.
55. Чепель Т.Л. Психологическая безопасность образовательного процесса как условие обеспечения психологического здоровья школьников. URL: <http://www.concord.websib.ru> (дата обращения 12.01.2016).
56. Черноушек М. Психология жизненной среды. М.: Мысль, 1989. 174 с.

57. Шебланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. 368 с.

58. Эбич А.В. Психологическое насилие в социуме как фактор негативной трансформации идентичности // Журнал практического психолога. 2008. № 4. С. 188–193.

59. Яницкий М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики. Кемерово, КемГУ, 1999. 84 с.

60. Diener E., Suh E.M., Lucas R., Smith H. Subjective well-being: three decades of progress // Psychological bulletin. 1999. Vol. 125. No. 2. P. 276–302.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Этапы исследования личностных механизмов совладающего поведения одаренных детей с трудностями социально-психологической адаптации



ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Батарея методик для изучения личностных механизмов совладающего поведения одаренных детей с трудностями социально-психологической адаптации, обучающихся в старших классах лицея-интерната

Методика	Шкалы, уровни и их характеристики
<p>шкала позитивного и негативного аффекта (Watson, Clark, Tellegen, 1988; Перевод Т.О Гордеевой)</p>	<p>уровни эмоционального переживания: позитивных или негативных эмоций. (негативные эмоции) 0–18 баллов: низкий уровень выраженности эмоционального переживания. 19–37 баллов: средний уровень выраженности эмоционального переживания. 38–55 баллов: выраженный уровень эмоционального переживания. (позитивные эмоции) 0–15 баллов: низкий уровень выраженности эмоционального переживания. 16-31 баллов: средний уровень выраженности эмоционального переживания. 32–45 баллов: выраженный уровень эмоционального переживания.</p>
<p>краткая многомерная шкала удовлетворённости жизнью (Zullig, Huebner, Gilman, Patton, Murray, 2005; перевод Д.А. Леонтьева)</p>	<p>шкалы: семейные отношения. дружеские отношения. место проживания. школа. самоотношение. уровень проявления: 5 баллов: высокая степень удовлетворенности. 4 балла: средняя степень удовлетворенности. 2-3 балла: неудовлетворенность. 1 балл: высокая степень неудовлетворенности. общая удовлетворенность жизнью: 0–8 баллов: низкая степень удовлетворенности жизнью. 9–17 баллов: средняя степень удовлетворенности жизнью. 18–25 баллов: высокая степень удовлетворенности жизнью.</p>

ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ Б

Методика	Шкалы, уровни и их характеристики
<p>тест жизнестойкости (методика С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева).</p>	<p>шкала: жизнестойкость общая. субшкалы: вовлеченность, контроль; принятие риска. нормы: для жизнестойкости 80,72 балла вовлеченности в жизнь – 37,64 балла контроля жизни- 29,17 баллов принятия риска – 13,91 балл выраженность жизнестойкости и ее компонентов препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания, (hardy coping) со стрессами и восприятия их как менее значимых. вовлеченность (commitment) определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». человек, у которого развита вовлеченность в жизнь - получает удовольствие от собственной деятельности. и наоборот, отсутствие такой убежденности вызывает чувство отвергнутости, ощущения себя «вне» жизни. контроль (control) представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. компоненты жизнестойкости развиваются в детстве и отчасти в подростковом возрасте, хотя их можно развивать и позднее</p>
<p>методика COPE, опросник совладания со стрессом (К. Карвер, М. Шейер Дж. Вейнтрауб) (адаптация: Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, Е.А. Рассказова, О.А. Сычев, В.Ю. Шевяхова).</p>	<p>копинг-стратегии делятся на три подгруппы: 1) когнитивные; 2) чувственные; 3) поведенческие. в ключе копинг-стратегии приведены в соответствии с утверждениями. Когнитивные: позитивное переформулирование и личностный рост; мысленный уход от проблемы; юмор; принятие. Чувственные: концентрация на эмоциях и их активное выражение; отрицание; сдерживание; использование эмоциональной социальной поддержки, подавление конкурирующей деятельности, обращение к религии. поведенческие: использование социальной поддержки; активное совладание; поведенческий уход от проблемы; использование «успокоительных» препаратов; планирование [44].</p>
<p>Шкала социально-психологической адаптированности. Разработана К. Роджерсом и Р. Даймондом, адаптирована Т.В. Снегиревой.</p>	<p>Средние индексы СПА располагаются в пределах 39–44 баллов. Высокими коэффициентами можно считать индексы, тяготеющие к 50 баллам. Низкими соответственно индексы, тяготеющие к 30 баллам. Состоит из 101 суждения, из них 36 соответствуют критериям социально-психологической адаптированности личности, 37 критериям дезадаптированности, 28 высказываний нейтральны, в число последних включена также контрольная шкала («шкала лжи»).</p> <p>Все высказывания сгруппированы по 6 факторам, отвечающим критериям адаптированности и дезадаптированности: приятие-неприятие себя, приятие других – конфликт с другими, эмоциональный комфорт – дискомфорт, ожидание внутреннего – внешнего контроля, доминирование – ведомость, озадаченность - уход от проблем (эскапизм). В ходе исследования вычисляется общий коэффициент социально-психологической адаптированности. Коэффициент дезадаптированности исчисляется на основании критериев: неприятие себя и других, наличие защитных «барьеров» в осмыслении своего актуального опыта, кажущееся «решение» проблем на субъективном психологическом уровне, в собственном представлении, а не в действительности, негибкость психических процессов [43].</p>

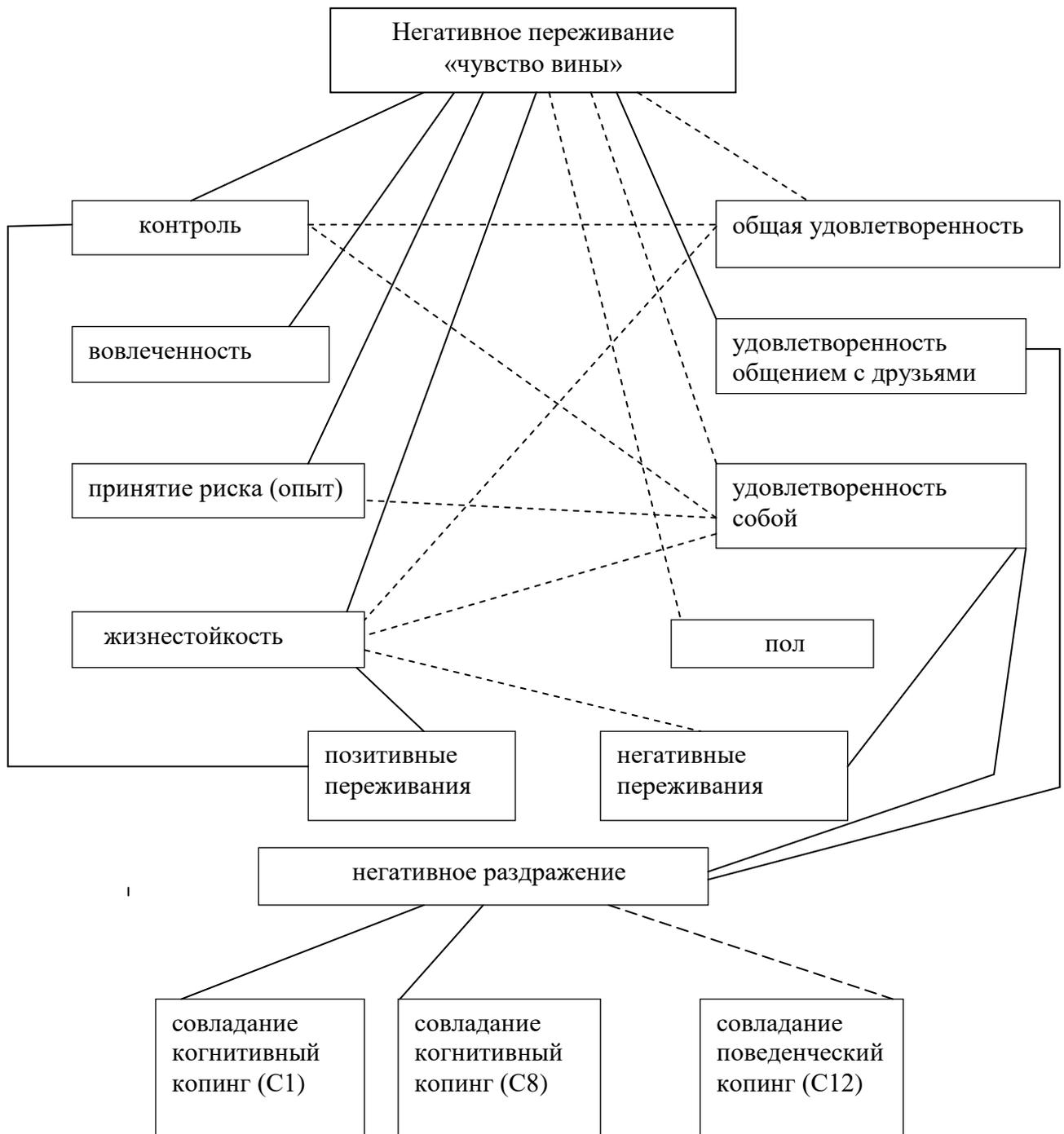


Рис. 9. Корреляционные плеяды компонентов личностных механизмов совладающего поведения одаренных лиц (группа 2), констатирующий этап исследования

ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ В

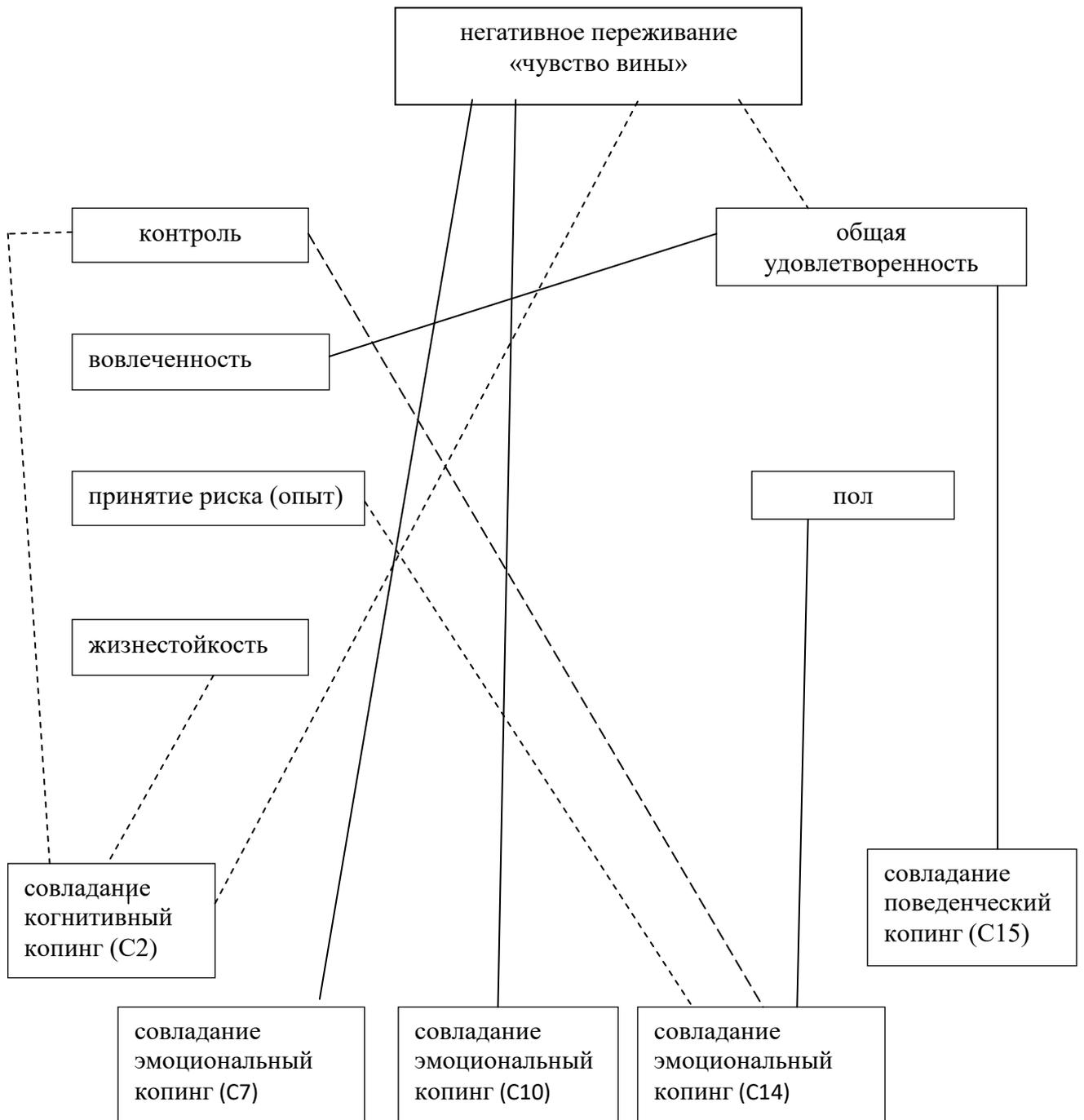


Рис. 10. Корреляционные плеяды компонентов личностных механизмов совладающего поведения одаренных лиц (группы 2) на контрольно-аналитическом этапе исследования

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Примерный план психолого-педагогического сопровождения

№	Форма работы, цель	Целевая группа	Исполнители	Сроки
1	2	3	4	5
1. Психологическая диагностика				
1	диагностика личностных особенностей учащихся 8-9 классов	воспитанники 8–9-х классов	педагогический коллектив, педагоги-психологи	в течение сентября
2	диагностика, обработка, анализ диагностики психологического климата классных коллективов (анкета) 8–11 классов и разработка рекомендаций	учащиеся 8–11х классов	классные воспитатели (по своему классу), педагоги-психологи	октябрь
3	психологическая диагностика, работа с базой данных, анализ, статистика результатов диагностики	воспитанники 8-11х классов	педагогический коллектив, педагоги-психологи	октябрь, апрель-май
4	диагностика процесса социально-психологической адаптации и мотивации учения учащихся 8–11х классов к условиям обучения и проживания в лицее-интернате	воспитанники 8-11х классов	классные руководители и воспитатели, педагоги-психологи	октябрь-ноябрь (1 срез) апрель-май (2 срез)
5	индивидуальная профориентационная диагностика учащихся 9,11х классов (выбор профиля, изучение профессионально-важных качеств)	учащиеся 9,11-х классов, классные руководители, воспитатели	классные руководители и воспитатели, педагоги-психологи	в течение учебного года (по запросу)
6	выявление обучающихся с трудностями социально-психологической адаптации, формирование коррекционно-развивающих групп. дополнительная индивидуальная диагностика суицидального риска и негативных социальных девиаций учащихся 8–9 классов	воспитанники 8–11-х классов	медработники, классные руководители и воспитатели, педагоги-психологи, социальный педагог	в течение учебного года (по запросу)

ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ Г

1	2	3	4	5
2. Коррекционно-развивающее направление				
1	курс коммуникативного умения, групповое занятие с элементами тренинга «одиссея в мир общения»	учащиеся 8,9-х	педагоги-психологи, классные воспитатели	август
2	тренинг «веревочный курс», направленный на адаптацию и сплочение учащихся	учащиеся 8,9-х	педагоги-психологи	сентябрь
3	тренинг «класс как организм», направленный на адаптацию учащихся в условиях обучения профильных классов	учащиеся 10-х классов	классные руководители и воспитатели, педагоги-психологи	октябрь
4	тренинг личностного роста «королевство внутреннего мира»	учащиеся 10-х классов	классные руководители и воспитатели, педагоги-психологи	ноябрь
5	коррекционно-развивающие занятия с элементами тренинга «навыки устойчивости в стрессе», для коррекции неуверенного поведения, освоения методов совладания с жизненной и учебной ситуацией	учащихся 9,11х классов	классные руководители и воспитатели, педагоги-психологи	январь, февраль
6	индивидуальные занятия с учащимися по коррекции и развитию эмоционально-волевой сферы	учащихся 8–11х классов	педагоги-психологи	в течение года (по запросу и результатам диагностики)
3. Консультирование				
1.	индивидуальные консультации по вопросам трудностей социально-психологической адаптации	педагогический коллектив	педагоги-психологи	в течение года (по запросу)
4. Психопрофилактика				
1	система занятий с воспитанниками по профилактике дезадаптации и социальных девиаций, психолого-педагогическому сопровождению	учащиеся 8–11х классов	классные руководители и воспитатели. консультация педагогов-психологов.	1 раз в месяц
2	проведение мастер-классов для педагогов	педагогический коллектив	педагоги-психологи	в течение года (по плану)

ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ Г

1	2	3	4	5
5. Просветительская деятельность				
1	изготовление и распространение буклетов и памяток для всех участников образовательного процесса	учащиеся, педагоги, родители (лица их заменяющие)	педагоги-психологи	1 раз в четверть
2	выступления на классных часах	учащиеся 8–11х классов	педагоги-психологи	по запросу
6. Аналитическое направление				
1	анализ диагностики личностных механизмов совладающего поведения и разработка рекомендаций	учащиеся 8–11х классов	педагоги-психологи	октябрь
2	анализ диагностики жизнестойкости, удовлетворенности, аффективной сферы и разработка рекомендаций	учащиеся 8–11х классов	педагоги-психологи	ноябрь
3	анализ динамики социально-психологической адаптации учащихся	учащиеся 8–11х классов	педагоги-психологи	ноябрь – (1 срез) – май (2 срез)
9. Инновационная деятельность				
1	изучение проблемы ресурсного потенциала личности одаренных лицеистов.		педагоги-психологи	сентябрь
3	создание банка диагностических методик исследования совладающего поведения одаренных лицеистов с трудностями социально-психологической адаптации	участники образовательного процесса	педагоги-психологи	сентябрь
4	разработать программу, тренинга «психологическая безопасность личности»	учащиеся 8–11-х классов	педагоги-психологи	сентябрь
5	выступление на научно-практической конференции с результатами исследования механизмов совладающего поведения одаренных детей с трудностями социально-психологической адаптации	участники образовательного процесса	педагоги-психологи	апрель-май

Рекомендации по формированию безопасной образовательной среды лицея-интерната

Некоторые рекомендации, исполнение которых могут способствовать формированию безопасной образовательной среды лицея-интерната.

Учителям:

- помогать подросткам в разрешении учебных проблем;
- стараться максимально придерживаться правил индивидуального подхода к учащемуся;
- воздерживаться от оскорблений, корректно и конструктивно критиковать учащихся за какие-либо неудачи;
- давать задания, соответствующие возможностям учащихся;
- предоставлять определенные возможности учащимся для самовыражения в соответствии с их интересами (творческие конкурсы, самодеятельность, школьное самоуправление);
- организовывать различные мероприятия внеучебного характера (конкурсы, праздники, походы и т.д.);
- стараться не взывать к обязанностям подростка, а обращаться к его ответственности.

Родителям:

- иметь доверительные отношения с ребенком;
- не запугивать ребенка «походами в школу»;
- не ругать ребенка за неудачи в учебе, использовать конструктивный и деловой подход в решении этих проблем.

Администрации:

- организовывать досуговую, кружковую или факультативную деятельность для обучающихся;
- акцентировать внимание обучающихся на существовании в лицее-интернате психологической службы и оказываемой ею помощи.

ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ Д

Программа тренинга для одаренных лицеистов по формированию совладающего поведения и психологической безопасности личности

Совладание с новой жизненной ситуацией обучения и проживания в лицее-интернате для многих одаренных детей может приводить к снижению жизнестойкости. Высокое эмоционально-психическое и физическое напряжение может негативно влиять на удовлетворенность жизнью лицеиста. В связи с этим был разработан комплекс упражнений, направленных на профилактику физического и эмоционально-психического напряжения, способствующих созданию благоприятного психологического состояния безопасности лицеиста.

Немаловажное значение для психологической безопасности одаренного ребенка на стадии адаптации к лицее-интернату имеют наставничество со стороны старшеклассников 10–11 классов; обучение новобранцев лицее-интерната подходам к саморегуляции.

Система поэтапных мероприятий, направленных на создание благоприятных условий психологической безопасности личности в образовательной среде, среде проживания у лицеистов включает два этапа. Первый – диагностический – включает в себя оценку факторов риска возникновения эмоционально-психического и физического напряжения, дезадаптации ее клинической и психологической составляющих. В зависимости от наличия или отсутствия факторов риска и симптомов у одаренных лицеистов проводятся адекватные профилактические мероприятия (второй этап).

Профилактика на личностном уровне. Психологическая работа по профилактике физического и эмоционально-психического напряжения должна быть нацелена на снятие у одаренных лицеистов, обучающихся в старших классах стрессовых состояний, возникающих в связи с напряженной учебной деятельностью, формирование навыков саморегуляции, обучение

методикам расслабления и контроля собственного физического и психического состояния, повышение стрессоустойчивости. Одним из методов профилактики является психологическое консультирование и при необходимости -психокоррекция.

При этом могут осуществляться: коррекция негативных стереотипов обыденного сознания и неадекватных механизмов психологической защиты, а также – формирование учебной мотивации и адаптивных механизмов саморегуляции.

У одаренных детей с трудностями социально-психологической адаптации, сниженным ресурсом жизнестойкости необходимо воспитывать приемы самопомощи, т.к. в профилактике эмоционально-психического и физического напряжения успех зависит прежде всего от самого медицинского работника, которому для его достижения следует соблюдать ряд рекомендаций:

- ✓ определение краткосрочных и долгосрочных целей, что повышает долгосрочную мотивацию. Достижение краткосрочных целей - успех, который повышает степень самовоспитания;

- ✓ использование «тайм-аутов». Для обеспечения психического и физического благополучия особое значение приобретают «тайм-ауты», то есть отдых от работы и других нагрузок. Иногда, чтобы уйти от жизненных проблем, нужно найти такое занятие, которое было бы увлекательным и приятным;

- ✓ овладение умениями и навыками саморегуляции.

Овладение такими психологическими умениями и навыками, как релаксация, определение жизненных целей, способствующих снижению уровня стресса.

Способами предохранения от эмоционально-психического и физического напряжения выступают:

- ✓ сотрудничество, оно дает ощущение более широкого мира, чем тот, который существует внутри отдельного коллектива. Для этого с успехом

используются различные выходы за пределы лицея-интерната, участие в конференциях, всевозможные неформальные объединения, конференции и др.;

✓ исключение ненужной конкуренции. Слишком настойчивое стремление к выигрыванию, лидерству обуславливает развитие тревоги, делает человека излишне агрессивным, что способствует, в свою очередь, проявлению эмоционально-психического напряжения;

✓ эмоциональное общение. Когда человек анализирует свои чувства и делится ими с другими, вероятность появления напряжения значительно снижается или же этот процесс не так явно выражается. Рекомендуется, чтобы учащиеся в сложных жизненных ситуациях обменивались мнениями с коллегами-лицеистами, искали у них поддержки. Если учащийся делится своими отрицательными эмоциями о сверстниками, то во-первых, у него снижается психо-эмоциональное напряжение, а во-вторых, общими усилиями они могут найти разумное решение возникшей проблемы.

Доказательна тесная связь между состоянием тела и разумом. Хронический стресс воздействует на человека. Очень важно поддерживать хорошую физическую форму с помощью физических упражнений и рациональной диеты.

Избыточное питание, злоупотребление табаком, уменьшение или чрезмерное повышение массы тела усугубляют проявление состояния напряжения. Чтобы избежать эмоционально-психического и физического напряжения, необходимо следовать следующим правилам:

- ✓ стараться рассчитывать и обдуманно распределять, свои нагрузки;
- ✓ научиться переключаться с одного вида деятельности на другой;
- ✓ проще относиться к конфликтам в лицее-интернате;
- ✓ не пытаться всегда и во всем быть лучшим и т.д.

ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ Д

Упражнения на снятие эмоционально-психического напряжения

Упражнение 1. Сожмите пальцы в кулак с загнутым внутрь большим пальцем. Делая выдох спокойно, не торопясь сжимайте с усилием кулак. Затем, ослабляя сжатие кулака, сделайте выдох. Повторяем 5 раз. Теперь попробуем сделать это упражнение с закрытыми глазами, что удваивает эффект.

Упражнение 2. Улыбнитесь себе как можно шире, покажите зубы (помогает снять мышечное напряжение).

Упражнение 3. Попробуйте написать своё имя головой в воздухе. (Это задание повышает работоспособность мозга).

Упражнение 4. «Точечный массаж». Помассируйте указательными пальцами обеих рук (до 10 раз) точки на лбу, между бровями, на висках и за ушами.

Упражнение 5. «Ладони». Трите ладони друг о друга пока не появится тепло. Это энергия силы. Далее «умойтесь» ладонями, потерев пальцами мочки ушей, потрите уши.

Упражнение 6. Техника «Глубокое дыхание». Сделать глубокий вдох и в уме досчитать до 10, затем сделать глубокий выдох.

Упражнение 7. «Техника управления гневом». Делаем плавный вдох – на задержке дыхания сжимаем сильно кулак (сначала левый) – делаем глубокий выдох. Затем правый, затем оба кулака.

Упражнение 8. Если обстановка вокруг накалена и вы чувствуете, что теряете самообладание, этот комплекс можно выполнить прямо на месте, за столом, практически незаметно для окружающих: Так сильно, как можете, напрягите пальцы ног. Затем расслабьте их. Напрягите и расслабьте ступни ног и лодыжки. Напрягите и расслабьте икры. Напрягите и расслабьте колени. Напрягите и расслабьте бедра. Напрягите и расслабьте ягодичные мышцы. Напрягите и расслабьте живот. Расслабьте спину и плечи.

Расслабьте кисти рук. Расслабьте предплечья. Расслабьте шею. Расслабьте лицевые мышцы.

Посидите спокойно несколько минут, наслаждаясь полным покоем. Когда вам покажется, что вы медленно плывёте, – вы полностью расслабились.

Упражнение 9. «Колба». Представьте себе, что вы находитесь в стеклянной колбе и все негативные слова не пробивают её, они бьются о колбу и рассыпаются.

Упражнение 10. «Пословицы».

Упражнение, хорошо «снимающее» внутреннюю депрессию и плохое настроение, помогающее решить сложную проблему, которая у вас возникла. Это проблема может быть связана с вашей профессией, семейной жизнью, взаимоотношениями с друзьями. Возьмите любую из книг: «Русские пословицы», «Мысли великих людей» или «Афоризмы». Полистайте книгу, питайте фразы пословиц или афоризмов в течении 25–30 минут, пока не почувствуете внутреннее облегчение. Возможно, кроме психической релаксации та или иная пословица натолкнёт вас на правильное решение.

Указатель таблиц и иллюстраций

№ п/п	Наименование	Стр.
Таблица 1.	Основания для классификации школьной дезадаптации	11
Таблица 2.	Типы информационных моделей	23
Таблица 3.	Средние значения показателей жизнестойкости в группе одаренных детей констатирующего этапа 2015 года	45
Таблица 4.	Уровни эмоционального переживания одаренных детей лицея-интерната на констатирующем этапе исследования	47
Таблица 5.	Процентное соотношение удовлетворенности жизнью одаренных лицеистов на констатирующем этапе исследования	48
Таблица 6.	Распределение стратегий совладания с жизненной ситуацией одаренными детьми лицея-интерната на констатирующем этапе	50
Таблица 7	Средние значения социально-психологической адаптации в группе 1	53
Таблица 8	Шкалы показателя социально-психологической адаптации в группе 2	55
Таблица 9	Сравнительный анализ средних значений показателей жизнестойкости в группе с трудностями социально-психологической адаптации на контрольном этапе исследования	67
Таблица 10	Сравнительный анализ шкал жизнестойкости в группе одаренных лицеистов с трудностями социально-психологической адаптации (группа 2)	68
Таблица 11	Сравнительные значения шкал показателя жизнестойкости в группе 1	69
Таблица 12	Сравнительный анализ уровня проявления позитивных и негативных аффектов одаренных лицеистов с разным уровнем социально-психологической адаптации	71
Таблица 13	Сравнительный анализ характеристик удовлетворенности жизнью одаренных детей в группах, на констатирующем и контрольном этапах исследования	73
Таблица 14	Особенности совладающего поведения в группе 2 со сниженным показателем социально-психологической адаптации после воздействия	74
Таблица 15	Сравнительный анализ стратегий совладающего поведения в группе 1	76
Рисунок 1.	Совладающие и защитные стратегии поведения в зависимости от организации усилий человека	34
Рисунок 2.	Распределение уровней жизнестойкости по группам одаренных детей с низкими, средними и высокими значениями	46
Рисунок 3.	Уровни позитивных и негативных аффектов одаренных детей на констатирующем этапе	47
Рисунок 4.	Предпочитаемые стратегии совладающего поведения одаренных лицеистов на констатирующем этапе исследования	52
Рисунок 5.	Корреляционная плеяда шкал в группе одаренных детей с высоким уровнем показателя социально-психологической адаптации	54
Рисунок 6.	Корреляционная плеяда шкал в группе одаренных детей со сниженным уровнем показателя социально-психологической адаптации	56
Рисунок 7	Соотношение уровня жизнестойкости в группе 2 на констатирующем и контрольном этапах исследования	69
Рисунок 8	Сравнение уровня и характера стратегий совладающего поведения лицеистов группы 2 на констатирующем и контрольном этапе	75
Рисунок 9	Корреляционная плеяда шкал в группе одаренных детей со сниженным уровнем показателя социально-психологической адаптации	95
Рисунок 10	Корреляционные плеяды компонентов личностных механизмов совладающего поведения одаренных лицеистов (группы 2) на контрольно-аналитическом этапе исследования	96