Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт психологии
Кафедра общей психологии и конфликтологии

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ВЫСОКУЮ АКАДЕМИЧЕСКУЮ НАГРУЗКУ

Направление подготовки «44.04.02 Психолого-педагогическое образование»

Направленность (профиль) образовательной программы:

Веб-психология и психологическое консультирование в цифровой среде

Выпускная квалификационная работа
(магистерская диссертация)

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой Р.А. Валиев
«____» _____ 2024 г.

_____
подпись

Исполнитель:
Кузнецов Евгений Владимирович,
обучающийся ВЕБ-2241з группы

_____
подпись

Руководитель:
Панькова Анна Михайловна,
канд. психол. наук, доцент
кафедры общей психологии и
конфликтологии

_____
подпись

Екатеринбург 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 4
ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ВЫСОКОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ И ПУТИ РЕШЕНИЯ 12
1.1 Высокая академическая нагрузка в образовательных организациях: вызовы современности 12
1.2 Психологические и социальные особенности одаренных обучающихся в условиях высокой академической нагрузки 21
1.3 Образовательная среда и академическое благополучие как факторы адаптации одаренных детей к условиям высокой академической нагрузки ... 28
Выводы по первой главе 35
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ 40
2.1 Ресурсный подход в психологии 40
2.2 Подходы к определению и классификации психологических ресурсов личности 43
2.3 Вклад психологических ресурсов личности в академическое благополучие: обзор теоретических и эмпирических исследований 50
Выводы по второй главе 54
ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ВЫСОКУЮ АКАДЕМИЧЕСКУЮ НАГРУЗКУ 56
3.1 Организация эмпирического исследования 56
3.2 Результаты эмпирического исследования 65
3.2.1 Личностные особенности старшеклассников, испытывающих высокую академическую нагрузку 65
3.2.2 Сравнительный анализ личностных особенностей старшеклассников, испытывающих высокую академическую нагрузку 74

3.2.3 Взаимосвязь психологических ресурсов личности с академическим благополучием старшеклассников, испытывающих высокую академическую нагрузку 87
Выводы по третьей главе 95
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 98
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ 103
ПРИЛОЖЕНИЕ 120

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Развитие личности детей является приоритетом для государственной политики. Поправки в федеральный закон об образовании, принимаемые последние несколько лет, придают особое значение воспитанию обучающихся.

Большое внимание для развития личности детей уделяется роли образовательной среды, но гораздо реже обращается внимание на роль личностного потенциала самих обучающихся. При этом большая степень ответственности в поиске решений проблемных вопросов ложится на самих обучающихся. В период социальной нестабильности проблема психологических ресурсов обучающихся имеет социальную значимость, так как им важно сохранять баланс жизненных сил и эффективно осуществлять образовательный процесс. В таких условиях становится актуально изучение психологических ресурсов обучающихся, способствующих достижению состояния академического благополучия.

Требования к учебной деятельности постоянно растут, что приводит к увеличению академической нагрузки и, как следствие, к стрессу и переутомлению обучающихся. Эти факторы способствуют росту хронических заболеваний и нарушению здоровья обучающихся, особенно в нетиповых образовательных организациях, где академическая нагрузка выше, чем в стандартных.

Обучение в образовательных организациях с высокой академической нагрузкой, таких как специализированные учебно-научные центры, требует от обучающихся переработки большого объема информации и глубокого изучения предметов, что может приводить к высокому нервно-психическому напряжению, повышению тревожности и стресса, что может негативно сказываться на их здоровье. Высокий уровень академической мотивации у обучающихся таких организаций может как повышать работоспособность, так и приводить к игнорированию признаков усталости, что в итоге вызывает

переутомление. Все эти негативные проявления могут служить препятствием для академических достижений, результатов и успешности.

Специализированное образование, начиная с 1963 года в формате физико-математических школ направлено на развитие талантов через решение сложных задач, формируя оригинальное мышление и практические навыки. Эта модель, разработанная и реализованная выдающимися учеными, такими как А.Н. Колмогоров, А.Д. Александров и М.А. Лаврентьев, признана одной из лучших для одаренных детей. Сегодня систему специализированных учебно-научных центров адаптируют к изменениям в обществе, акцентируя внимание на системно-деятельностном подходе, индивидуальных траекториях обучения и развитии самостоятельности, что способствует свободному доступу к образовательным ресурсам и самообучению.

Изучение психологических ресурсов личности старшеклассников в организациях с высокой академической нагрузкой становится необходимым для понимания механизмов адаптации и достижения академических результатов и успешности. Это создает необходимость научных исследований и разработок, направленных на комплексное понимание этих процессов.

Научная проблема, решению которой посвящена работа, заключается в противоречии между растущими требованиями образовательной системы, проявляющимися в высокой академической нагрузке и отсутствием четких, измеримых критериев академических достижений, результатов и успешности, с одной стороны, и, с другой стороны, реальным состоянием знаний о том, какие психологические ресурсы личности старшеклассников могут способствовать академическому благополучию, позволяющему без вреда для здоровья успешно справляться с высокой академической нагрузкой и проявлять выдающиеся способности, то есть добиваться высоких академических достижений, результатов и успешности при высокой академической нагрузке.

Существующие методики оценки академических достижений, результатов и успешности не отражают комплексное состояние обучающихся

и не учитывают их академическое благополучие. Необходимо углубленное исследование взаимосвязей между психологическими ресурсами и академическим благополучием, а также другими различными уникальными и важными для конкретной образовательной организации, факторами, способствующими развитию личности, академическим достижениям, результатам и успешности. Это позволит создать эффективные методы поддержки старшеклассников в образовательных организациях с высокой академической нагрузкой.

Степень разработанности темы исследования. Проблематика психологических ресурсов занимает значительное место в отечественных исследованиях (Е.Ю. Кожевникова, С.А. Хазова, Л.А. Александрова и др.), основываясь на научных работах представителей ресурсного подхода, который активно развивается последние десятилетия как в зарубежной (Д. Канеман, Р. Лазарус, С. Фолкман и др.), так и в российской психологии (Д.А. Леонтьев, К. Муздыбаев, В.А. Бодров и др.). Научные исследования в области психологии образования подчеркивают важность академических достижений, результатов и успешности (Т.А. Дворецкая, Л.Р. Ахмадиева) и проблемы одаренности (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясов, В.Д. Шадриков, О. В. Тельнова и др.), однако работ, направленных на изучение психологических ресурсов одаренных детей, обучающихся в условиях высокой академической нагрузки, в научной литературе представлено крайне мало. Специфика взаимосвязи академического благополучия с психологическими ресурсами старшеклассников, обучающихся в организациях с высокими академическими нагрузками, остается недостаточно исследованной, что, вероятно, является отражением не до конца осознаваемой значимости данной проблемы.

Объект исследования - психологические ресурсы, рассматриваемые как свойства личности старшеклассников, испытывающих высокую академическую нагрузку.

Предмет исследования - структура психологических ресурсов старшеклассников во взаимосвязи с их академическим благополучием.

Цель исследования - изучить характер взаимосвязи компонентов личностного потенциала, рассматриваемых как психологические ресурсы личности, с компонентами академического благополучия у старшеклассников, испытывающих высокую академическую нагрузку.

Задачи исследования:

1. На основе анализа научной литературы, нормативно-правовых актов и социологических исследований раскрыть сущность проблемы высокой академической нагрузки и целевых ориентиров в разных образовательных организациях уровня среднего общего образования.
2. Определить и сформулировать критерии академической успешности одаренных детей.
3. Сформулировать и обосновать определение академического благополучия – необходимого комплексного состояния одаренных детей, при котором они смогут без вреда для здоровья продолжать демонстрировать высокие академические достижения, результаты и успешность, при поступлении и обучении в СУНЦ – образовательной среде с высокой академической нагрузкой.
4. Выявить психологическое содержание академического благополучия.
5. На основе анализа научной литературы раскрыть сущность понятия психологических ресурсов личности.
6. Обобщить и систематизировать подходы к изучению психологических ресурсов личности.
7. Определить, какие психологические ресурсы можно рассматривать как компоненты личностных результатов освоения основной образовательной программы среднего общего образования.
8. Выявить и описать взаимосвязь психологических ресурсов личности старшеклассников с академическим благополучием.

9. Определить личностный потенциал академического благополучия (психологические ресурсы, которые наиболее связанны с академическим благополучием и могут способствовать его изменению).

Гипотезы:

1. Показатели выраженности исследуемых компонентов академического благополучия (субъективное благополучие, проблемная озабоченность, академическая мотивация), вероятно, различаются у старшеклассников, начинающих и продолжающих обучение в СУНЦ УрФУ.

2. Показатели выраженности исследуемых компонентов личностного потенциала (совладание, самоопределение, достижение), рассматриваемых как психологические ресурсы, вероятно, различаются у старшеклассников, начинающих и продолжающих обучение в СУНЦ УрФУ.

3. Существует связь между показателями выраженности исследуемых компонентов личностного потенциала (совладание, самоопределение, достижение), рассматриваемых как психологические ресурсы и академического благополучия (субъективное благополучие, проблемная озабоченность, академическая мотивация) у старшеклассников, обучающихся в СУНЦ УрФУ.

Теоретико-методологическая основа исследования:

Подходы: ресурсный подход в психологии (Р. Лазарус, С. Фолкман, Т.Л. Крюкова, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, Н. Е. Водопьянова и др.), системно-деятельностный подход в педагогике (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов и др.).

Концепции: совладеющего поведения (Р. Лазарус, С. Фолкман, С. Хобфолл, С. Кобейс, С. Мадди, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова и др.), социально-культурной обусловленности психических проблем (Л.С. Выготский), взаимовлияния со средой (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, В.А. Ясвин, У. Бронфенбреннер, Ф.Б. Березина, А.В. Сухарева и др.), личностно-ориентированная педагогика (В.В. Сериков и др.), развития подростка (Э. Эриксон, Л.И. Божович, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский и др.),

мотивации учебной деятельности (Т.О. Гордеева, Л.И. Божович, В.М. Матюхина, В. Хеннинг, Э. Деси и Р. Райан и др.).

Методы и методики исследования:

Теоретические методы: анализ, синтез, сравнение, систематизация психологических сведений по теме исследования.

Методики:

- Опросник «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [71].

- Опросник «Психологический капитал» («ПсиКап») В.Г. Маралова, М.А. Кудака и О.В. Смирновой [80].

- Опросник «Шкала осознанного выбора и самосознания» К. Шелдона в адаптации М.М. Одинцова и А.Ф. Филатова [3].

- Опросник «Стиль саморегуляции поведения детей» («ССПД1-М») В.И. Моросановой [84].

- Опросник благополучия «PERMA-Profiler» Дж. Батлера, М. Керна в адаптации О.М. Исаевой, А.Ю. Акимовой и Е.Н. Волковой [47].

- Опросник «Психологические проблемы подростков» Л.А Регуш, Е.В. Алексеевой, А.В. Орлова и Ю.С. Пежемской [108].

- Опросник «Шкала академической мотивации школьников и учащихся колледжей» («ШАМ-Ш») Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, В.В. Гижинского и Т.К. Гавриченковой [152].

Методы обработки данных (количественный и качественный анализ результатов): описательный анализ, сравнительный анализ, корреляционный анализ.

Интерпретационные методы: классификация, типологизация.

Научная новизна исследования заключается в углубленном анализе и систематизации взаимосвязей между психологическими ресурсами личности старшеклассников и их академическим благополучием в условиях высокой академической нагрузки. Впервые была предложена концепция академического благополучия как комплексного состояния, включающего

академическую мотивацию, субъективное благополучие и проблемную озабоченность. В рамках исследования были уточнены подходы к изучению психологических ресурсов личности и раскрыта их роль в образовательной среде, характерной для специализированных учебно-научных центров. Также была выявлена специфика взаимосвязей между компонентами личностного потенциала и академического благополучия старшеклассников в зависимости от продолжительности обучения в условиях высокой академической нагрузи, что расширяет теоретические представления о проблемах адаптации одаренных детей к образовательной среде нетиповых образовательных организаций, целью которых является работа с такими детьми.

Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении и систематизации современных научных подходов к изучению психологических ресурсов личности в образовательной среде. Разработан и уточнен понятийный аппарат, включающий такие категории, как академические результаты, академическая успешность, академические достижения, академическая нагрузка, академическое благополучие, личностный потенциал, психологические ресурсы и их компоненты. Раскрыта взаимосвязь между личностными характеристиками старшеклассников и их способностью адаптироваться к условиям высокой академической нагрузки, что вносит вклад в развитие ресурсного подхода в психологии. Полученные результаты расширяют представления о механизмах поддержки и развития одаренных детей в образовательных организациях с высокой академической нагрузкой, а также формируют теоретическую основу для разработки новых методов диагностики и оценки академического благополучия, личностного потенциала и личностных результатов освоения основной образовательной программы среднего общего образования. Существенным теоретическим вкладом является акцент на разработке диагностических материалов, позволяющих учитывать специфику образовательной среды СУНЦ и особенности одаренных обучающихся. Создание таких инструментов диагностики позволит расширить научные представления о динамике личностного и

академического развития старшеклассников и повысить точность прогнозирования их адаптационных возможностей и потенциальных академических достижений, результатов и успешности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов для оптимизации образовательного процесса в специализированных учебно-научных центрах. Разработанные рекомендации могут быть применены при создании программ психологической поддержки обучающихся, направленных на развитие их психологических ресурсов, укрепление стрессоустойчивости и повышение академической мотивации. Материалы исследования могут быть полезны педагогам, психологам и руководителям образовательных организаций, занимающихся моделированием образовательной среды к потребностям одаренных детей.

Кроме того, предложенные подходы могут быть интегрированы в программы повышения квалификации сотрудников нетиповых образовательных организаций по работе с одаренными детьми. Это позволит повысить эффективность их взаимодействия с обучающимися, а также снизить уровень эмоционального и физического истощения подростков. Практические рекомендации способствуют не только успешной адаптации одаренных детей, но и повышению качества их обучения, что создает условия для раскрытия их потенциала и достижения высоких результатов в учебной и профессиональной деятельности.

Структура работы включает введение, три основные главы, заключение, список источников и литературы и приложение.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ВЫСОКОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

1.1 Высокая академическая нагрузка в образовательных организациях: вызовы современности

Ключевым показателем эффективности современного общего образования является его качество – комплексная характеристика образовательной деятельности, выражающая степень ее соответствия федеральным государственным образовательным стандартам (далее – ФГОС) и потребностям физического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов основных образовательных программ (далее – ООП).

Для оценки образовательной деятельности, способствующей развитию обучающихся, необходимо понять модель функционирования отечественной системы общего образования. В настоящее время происходит переход от модели советской «политехнической школы», ориентированной на трудовое обучение для подготовки граждан социалистического общества, к модели современной «модернизирующейся школы», которая должна адаптироваться к изменениям внешней среды и глобальным вызовам, функционируя как институт подготовки к жизни в демократическом обществе и рыночной экономике. Образование должно обеспечивать молодежь навыками адаптации и поддержки самоопределения, предлагая широкий выбор возможностей для получения знаний и формирования компетенций, соответствующих потребностям обучающихся и их семей.

Система образования России построена на концепции личностно-развивающего образования [28; 127], которая предполагает учет индивидуальных особенностей и потребностей обучающегося, его потенциальных возможностей в контексте приобретения знаний. При этом,

образование понимается как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства. Целью этой концепции является формирование системы ценностей и создание условий для полноценного развития личности, самоопределения и самоактуализации, что важно на всех уровнях образования. В отечественных психолого-педагогических теориях давно присутствует такой взгляд на образование, начиная с работ Л.С. Выготского, который подчеркивал значение психического развития в процессе обучения.

Методологической основой ФГОС среднего общего образования (далее – СОО) является системно-деятельностный подход [97; 132], который обеспечивает, в том числе, формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию, активную учебно-познавательную деятельность обучающихся. Образование рассматривается как динамическая система, состоящая из взаимосвязанных компонентов (обучающиеся, педагоги, семья, государство, содержание образования, образовательные технологии и т.д.), которые, взаимодействуя друг с другом, влияют на результат обучения.

Таким образом, основная цель современного российского образования заключается в развитии человека и удовлетворении его познавательных потребностей и интересов, что прямо указано в законе об образовании [92].

В условиях модернизации общества, меняются нормы, ценности, культурные образы и социальные роли, что влияет на формирование личности молодежи. В государственной программе «Развитие образования» с 2018 до 2025 г. [93] ключевой целью является повышение конкурентоспособности российской системы образования на мировой арене. Для достижения этой цели предусмотрено комплексное и всестороннее обновление всех уровней образовательной системы страны, охватывающее все направления и сферы образовательной деятельности [107].

Система общего образования, как ключевой институт социализации, также претерпевает изменения в результате образовательных реформ, отражающих объективные общественные процессы и потребности государства. В целях унификации общего образования, создания единых требований для всей страны, достаточно часто меняются ФГОС и ООП. Так, например, для всех образовательных организаций, реализующих ООП уровней общего образования стали обязательными и едиными требования федеральных ООП, в том числе в части федеральной рабочей программы воспитания и федерального календарного плана воспитательной работы. До этого момента они определялись примерными и носили рекомендательный характер.

В ФГОС СОО результатами освоения ООП обозначены, неотделимые друг от друга, личностные, метапредметные и предметные результаты [97]. Хотя, в документах и декларируется отсутствие приоритетности среди них, на наш взгляд, именно такой порядок их изложения в документе свидетельствует об установленной тенденции гуманизации образования и вызовах современности, в которых большое значение уделяется формированию личности, так как личностные результаты выражаются, в том числе, в готовности обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению, инициативности, мотивированности к обучению и личностному развитию, целенаправленному развитию внутренней позиции личности, формировании системы значимых ценностно-смысловых установок, способности ставить цели и строить жизненные планы.

Личностные результаты освоения ООП СОО достигаются в единстве учебной и воспитательной деятельности. Рабочая программа воспитания реализуется в единстве урочной и внеурочной деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность, совместно с семьей и другими институтами воспитания.

Одним из важных спорных аспектов ФГОС и ООП является диагностика личностных результатов обучающихся.

На наш взгляд, на данный момент в науке, политике и образовательной практике существуют разногласия к подходу определения и оценки личностных результатов освоения ООП. Возникает конфликт в подходах и понятиях, что существенно затрудняет определение понятий академических достижений, результатов и успешности. При этом, общепринято, что **успех** – положительный результат, **результат** – измеримое достижение, а **достижение** – субъективная оценка соответствия результата изначальной цели.

В нашем понимании, академической успешностью для общеобразовательных школ является положительное достижение одновременно личностных, метапредметных и предметных результатов освоения ООП.

Педагоги, в основном, продолжают измерять академическую успешность только предметными результатами, выраженными в оценках, то есть успеваемостью (предметными результатами). Это объяснимо тем, что для измерения личностных и метапредметных результатов отсутствуют понятные педагогам и простые в использовании методики измерения, как, например, для предметных результатов. Под академическими трудностями часто понимается только неуспеваемость. Но даже если понимать под академической успешностью только успеваемость, то как показывают исследования [55], педагоги часто не готовы нести ответственность даже за эти результаты обучающихся.

Отсутствуют четкие согласованные определения, удовлетворявшие, в должной мере, одновременно всех участников отношений в сфере образования, в частности обучающихся, образовательные организации и государство. Современные требования к личностным результатам не соответствуют традиционным «привычным» методам оценки. Достижение личностных результатов не выносится на итоговую оценку обучающихся, а является только предметом оценки эффективности воспитательно-образовательной деятельности образовательной организации.

Во многом, это обостряется ориентацией не только педагогов, но и исследователей в области педагогической психологии на разные результирующие переменные. До сих пор многие исследователи под академической успешностью также понимают только оценки за предметы.

Фактически, задан только вектор развития, но как двигаться в этом направлении обучающимся и педагогам, остается не до конца непонятным. Возможно, поэтому приходится постоянно возвращаться к вопросам – «что считать результатом?» и «что считать успехом?», и снова менять «правила игры».

С одной стороны, современные ФГОС и ООП стали предусматривать индивидуальные планы обучения для обучающихся, находящихся в группе высокого риска уязвимости и испытывающих академические трудности (в том числе с личностными и метапредметными результатами), но на сколько педагоги, в условиях постоянно меняющихся правил, не сопровождающихся должной методической поддержкой, в каждой конкретной школе, готовы и способны их реализовать, остается большим вопросом. Педагоги прямо указывают на недостаточное владение методиками индивидуального обучения для обучающихся с академическими трудностями [55]. Следовательно, на практике, не всегда учитываются индивидуальные потребности обучающихся, что может вызывать у них стресс, утомление и снижение мотивации.

С другой стороны, система общего образования за последние годы претерпевает серьезные изменения по причине большого объема требований, предъявляемых к обучающимся со стороны общества, обусловленные накопленным к сегодняшнему дню «багажом знаний» и актуальными вызовами современности. Эти изменения влекут за собой, как правило, возрастающую академическую нагрузку. Такая нагрузка становится необходимостью для становления и ориентации личности в «VUCA» и «BANI» мирах, но может является непосильной для обучающихся в том формате и условиях, в которых она дается. При этом, согласно социологическому исследованию [122], именно высокую академическую

нагрузку выделяют современные подростки, педагоги и специалисты как ключевую проблему. По данным другого исследования [51], высокую академическую нагрузку подростки считают основной причиной своей усталости, при этом, 85% одиннадцатиклассников устают в школе, кроме этого, 76% одиннадцатиклассников помимо основных занятий в школе, дополнительно занимаются с репетиторами. Именно с этими особенностями общего образования специалисты связывают рост числа хронических заболеваний [39; 50; 131].

Неким ответом на эти вызовы выступает специализированное образование, как способ определения и выделения обучающихся, которые хотят интенсивно учиться и могут осилить высокую академическую нагрузку.

По мнению профессора РАН, доктора химических наук, первого заместителя председателя комитета ГД РФ по науке и высшему образованию Александра Мажуги: «Выявить талант к исследовательской деятельности – непростая задача. Развить этот талант, удержать интерес ребенка, сохранить интерес к науке – еще сложнее» [138]. Сегодня по всей стране создаются специализированные образовательные организации, которые призваны заниматься выявлением талантливых ребят, сохранением и развитием их талантов. Обучающихся с высоким образовательным запросом в таких организаций принято относить к категории одаренных.

Вопросы развития детской одаренности отнесены сегодня к рангу государственных задач, найдя свое отражение в Стратегиях научно-технологического развития и национальной безопасности России. Интеллектуальный и человеческий потенциал страны во многом определяется состоянием науки и системы образования, а также выявлением одаренных детей и работой с ними.

Для достижения этих целей в нашей стране, в том числе, работает система специализированных учебно-научных центров (далее – СУНЦ, центр) – нетиповых образовательных организаций (специализированных структурных подразделений университетов), функционирующих в целях

выявления и поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности, а также лиц, добившихся успехов в учебной, научной (научно-исследовательской), творческой и физкультурно-спортивной деятельности, в которых реализуются образовательные программы основного и среднего общего образования и создаются условия для проживания обучающихся в интернате [92; 96].

Центры обеспечивают раннее погружение обучающихся в исследовательскую среду университета и профессиональную ориентацию в сфере науки и наукоемких отраслей экономики путем реализации специально разработанных программ, включающих ООП общего образования с интеграцией элементов образовательных программ высшего образования, дополнительных общеразвивающих программ, дополнительных предпрофессиональных программ, системы предметов дополнительного образования университетского уровня по выбору обучающихся, научно-исследовательской и проектной деятельности, системной подготовки к предметным олимпиадам, турнирам и конкурсам, программ предпрофессиональной подготовки от предприятий и организаций-партнеров [96].

История таких центров для школьников берет свое начало в 1724 году с появления гимназии при Петербургском университете. В СССР в 1963 году были основаны четыре специализированные школы-интерната физико-математического профиля (далее – ФМШ), расположенные в Москве, Ленинграде Новосибирске, и Киеве, каждая из которых была прикреплена к государственному университету. Начиная с 1988 года ФМШ переименовали в СУНЦ и с этого момента новые нетиповые организации в России продолжают открываться под этим названием.

На данный момент в России работает 10 таких центров, суммарно обучая более 3 000 обучающихся с 8 по 11 класс [112]. Такой СУНЦ есть, в том числе, в Екатеринбурге при Уральском федеральном университете им. первого Президента РФ Б.Н. Ельцина (далее - УрФУ). СУНЦ УрФУ является самым крупным по численности обучающихся (575 человек – 10-11 классы, 175

человек – 8-9 классы, из них в интернате (общежитии) проживает 200 обучающихся) и находится на 8 месте в рейтинге школ по количеству выпускников, поступивших в ведущие вузы России в 2024 году [118].

СУНЦ УрФУ реализует программы основного и среднего общего образования на предпрофильном и профильном уровнях в классах физико-математической, технической, информационной, естественнонаучной и социально-гуманитарной направленности, а также программы дополнительного образования и внеурочной деятельности.

Проведя анализ ООП СОО, учебных планов и расписания занятий в СУНЦ УрФУ [113], можно сделать вывод, что академическая нагрузка в СУНЦ УрФУ существенно отличается от нагрузки в общеобразовательных школах в большую сторону. Традиционно, обучающиеся СУНЦ УрФУ становятся победителями и призерами на региональном и заключительном этапах Всероссийской олимпиады школьников и других интеллектуальных и творческих соревнованиях, а также получают 100-бальные результаты на ЕГЭ. Эти достижения также обусловливают высокую академическую нагрузку у обучающихся. Поэтому отдельно стоит рассмотреть высокую академическую нагрузку не как «побочный» эффект от сложившийся ситуации в системе образования, а как целенаправленную интенсивную учебную деятельность в СУНЦ.

В «Рабочей концепции одаренности» сделан вывод о том, что «проблема выявления одаренных детей и подростков должна быть переформулирована как проблема создания условий для интеллектуального и личностного роста детей в общеобразовательных школах и организациях дополнительного образования, чтобы выявить как можно больше детей с природными задатками одаренности и обеспечить им благоприятные условия для совершенствования присущих им видов одаренности [110].

Опираясь на данные ученых о том, что у одаренных детей повышена общая тревожность, то есть особенности психофизиологической организации у одаренных детей таковы, что у них снижена приспособляемость к ситуациям

стрессогенного характера [11; 63], в связи с тем, что обучающимся СУНЦ как правило приходится интенсивно учиться на грани своих возможностей, что является экстремальной ситуацией для психики, необходима психологическая подготовка обучающихся, способствующая адаптации к высокой академической нагрузке, не нанося вред здоровью и (или) соответствующий психологический отбор.

На данный момент в правилах выявления таких детей, утвержденных Правительством РФ [95] акцент сделан только на результатах интеллектуальных соревнований, таких как, например, Всероссийская олимпиада школьников.

Между тем, как считает Д.В. Ушаков: «…при любой экстенсивной системе, большая часть одаренных детей остается невыявленной, поскольку используемые методы не позволяют выявлять скрытой одаренности. Олимпиады и конкурсы выделяют только обучающихся, которые уже достигли успехов в той или иной академической дисциплине» [141]. Актуальной также остается разработка единого подхода к определению, критериям, диагностики потенциальной и латентной одаренности.

Учитывая, что целью СУНЦ выступает выявление и **поддержка** детей, которые **уже проявили** выдающиеся способности и добились успехов в референтных для СУНЦ видах деятельности, находясь при этом в другой образовательной среде (общеобразовательной школе), **в первую очередь**, в СУНЦ необходимо создать определенные благоприятные обстоятельства, в которых одаренные дети смогут адаптироваться к СУНЦ – новой образовательной среде с высокой академической нагрузкой и **продолжать** проявлять выдающиеся способности в учебной, научно-исследовательской, творческой, физкультурно-спортивной деятельности, то есть добиваться высоких достижений, результатов и успешности. Эти благоприятные обстоятельства могут выступать определенным ориентиром для нетиповых образовательных организаций. И, только во вторую очередь, в СУНЦ необходимо создать условия, развивающие эти способности и, следовательно,

увеличивающие количество и качество таких достижений, результатов и успешности.

Таким образом, на наш взгляд, под академической успешностью для одаренных детей, на ряду с положительным достижением одновременно личностных, метапредметных и предметных результатов освоения ООП, можно понимать факт проявления выдающихся способностей, то есть демонстрацию высоких достижений, под которыми, на данный момент, общепринято понимать призовые места на интеллектуальных соревнованиях или поступление в СУНЦ, так как для этого необходимо пройти вступительные испытания повышенного уровня сложности.

В таком контексте уместно ввести и использовать термин **«академическое благополучие»**, представляющий комплексное состояние обучающегося, характеризующееся возможностью без вреда для здоровья успешно справляться с высокой академической нагрузкой и проявлять выдающиеся способности, то есть добиваться высоких академических достижений, результатов и успешности при высокой академической нагрузке.

1.2 Психологические и социальные особенности одаренных обучающихся в условиях высокой академической нагрузки

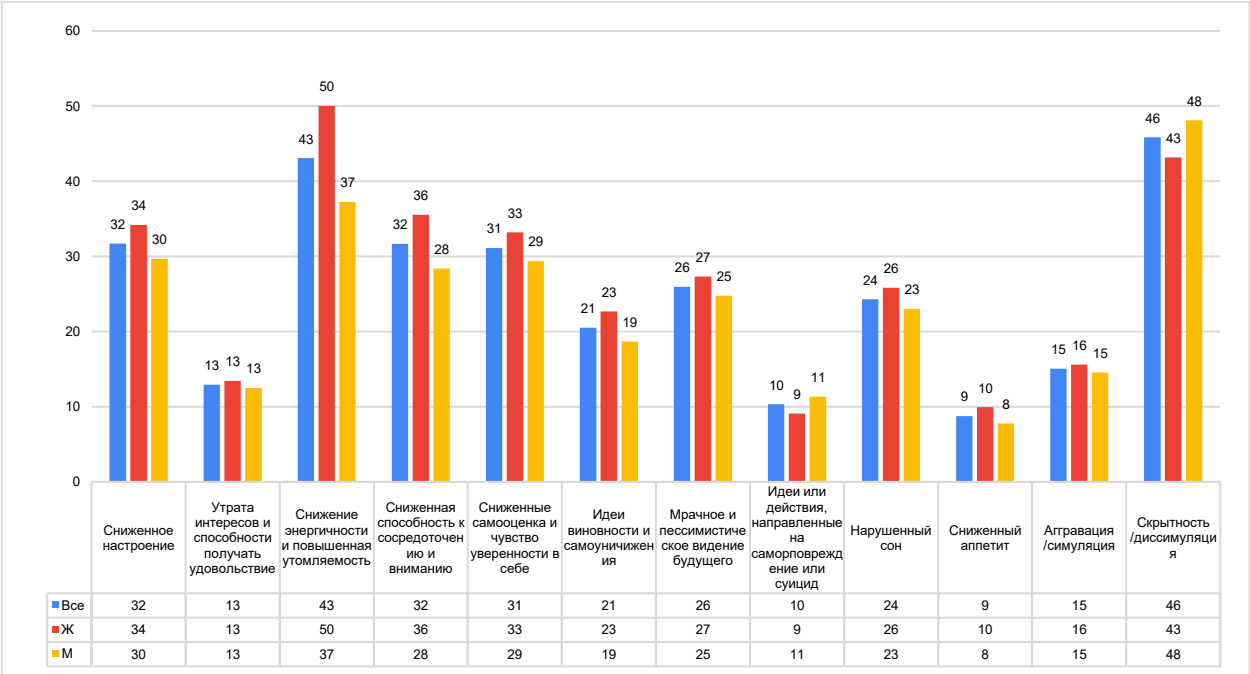
В соответствии с «Рабочей концепцией одаренности», одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями или имеет внутренние предпосылки для таких достижений в том или ином виде деятельности. Успешность выполняемой им деятельности может быть необычно высокой. Однако именно эти дети чаще других имеют серьезные проблемы, которые требуют особого внимания и соответствующей помощи со стороны педагогов и психологов [110].

По сравнению с обучающимися в общеобразовательных школах, у обучающихся СУНЦ и профильных классов гимназий и лицеев наиболее выражены проявления нарушений важнейших компонентов здорового образа

жизни, что может приводить к нарушению соматического и психического здоровья [42; 43; 75].

Обучение в СУНЦ и других организациях с высокой академической нагрузкой связано, как правило, с переработкой и анализом большого объема разноплановой информации, глубоким изучением предметов, мобилизацией памяти и внимания, а также высоким нервно-психическим напряжением. У таких обучающихся часто отмечаются высокие показатели тревожности и стресса. Длительное пребывание в таких состояниях может привести к нарушениям нервно-психического здоровья.

Эти данные соотносятся с психологическим состоянием обучающихся СУНЦ УрФУ, для оценки которого в 2023/2024 учебном году после новогодних каникул, когда экзаменационная сессия уже прошла, нами был проведен скрининг с помощью опросника Е.В. Распопина симптомов и глубины депрессии (ОСГД) [116], в котором приняло участие 613 из 727 обучающихся с 8 по 11 класс. На рисунке 1 представлены общие результаты опросника.



	Сниженное настроение	Утрата интересов и способности получать удовольствие	Снижение энергичности и повышенная утомляемость	Сниженная способность к сосредоточению и вниманию	Сниженные самооценка и чувство уверенности в себе	Идеи виновности и самоуничижения	Мрачное и пессимистическое видение будущего	Идеи или действия, направленные на саморповреждение или суицид	Нарушенный сон	Сниженный аппетит	Аггравация /симуляция	Скрытность /диссимуляция
Все	32	13	43	32	31	21	26	10	24	9	15	46
Ж	34	13	50	36	33	23	27	9	26	10	16	43
М	30	13	37	28	29	19	25	11	23	8	15	48

Рисунок 1. Общие результаты диагностики обучающихся СУНЦ УрФУ по опроснику Е.В. Распопина симптомов и глубины депрессии (ОСГД)

Для демонстрации статистики общего уровня выраженности симптомов депрессии по каждой шкале был определен средний балл. Результаты в среднеарифметических значениях носят исключительно портретный характер. Поскольку каждый симптом оценивается по 6-значной шкале. Для наглядности диаграммы результаты были переведены в проценты, где 1 балл – 16,6 %; 2 балла – 33,3 %; 3 балла – 50 %; 4 балла – 66,6 %; 5 баллов – 83,3 %; 6 баллов – 100 %.

По итогам обработки результатов, у обучающихся СУНЦ УрФУ было выявлено:

1) сниженное настроение: 45% опрошенных не испытывают легкости и спокойствия на душе, что указывает на наличие депрессивных симптомов и общего дискомфорта;

2) снижение энергичности и повышенная утомляемость: 64% опрошенных чувствуют себя усталыми, что свидетельствует о высоком уровне утомляемости, 55% не ощущают бодрости, а 46% не чувствуют себя полными сил и энергии, что подчеркивает общую физическую и эмоциональную истощенность;

3) сниженная способность к сосредоточению и вниманию: 45% опрошенных не испытывают ясности в мыслях, что может указывать на проблемы с концентрацией и вниманием;

4) сниженные самооценка и чувство уверенности в себе: 49% опрошенных беспокоит чувство, что они хуже других, что может свидетельствовать о низкой самооценке и неуверенности в себе;

5) мрачное и пессимистическое видение будущего: 62% опрошенных тревожит их будущее, а 55% не уверены в своем будущем, что указывает на пессимистичное восприятие жизненных и профессиональных перспектив;

6) нарушенный сон: 57% опрошенных просыпаются уставшими, что может свидетельствовать о проблемах со сном и недостаточным восстановлением;

7) скрытность (диссимуляция): 56% опрошенных стараются не показывать, когда им плохо, а 49% предпочитают не обсуждать свои проблемы с окружающими, что указывает на наличие скрытых эмоциональных переживаний и трудностей в общении.

Можно сделать вывод, что обучающиеся СУНЦ УрФУ демонстрируют признаки эмоционального и физического истощения, низкой самооценки и тревожности по поводу будущего. Скрытность и нежелание делиться своими проблемами могут усугублять состояние обучающихся, создавая дополнительное давление и изоляцию. В сравнении результатов между параллелями с 8 по 11 класс, наблюдается динамика снижения энергичности и повышения утомляемости к выпускному из СУНЦ УрФУ. Это соотносится с результатами социологических исследований в общеобразовательных школах, рассмотренных в предыдущем параграфе.

Наряду с вышесказанным, обучающиеся СУНЦ и такого рода образовательных организаций отличаются особой мотивационно-потребностной системой (мотивация саморазвития, увлеченность, стремление к совершенству). Им свойственен, как правило, высокий уровень мотивации к обучению (познавательные потребности), что может производить как позитивный (высокий интерес может повышать работоспособность обучающихся), так и негативный эффект (подростки игнорируют, или не замечают наступившего утомления, что приводит в итоге к развитию переутомления) [140].

Такие обучающиеся имеют четко сформированные задачи и нацелены на их решение и достижение высоких результатов. Мотивированные подростки готовы справляться с внешними обстоятельствами и учиться на собственных ошибках. Однако, такие обучающиеся склонны замыкаться в себе, имеют проблемы с коммуникативностью, не всегда готовы к сотрудничеству и широким социальным контактам [123].

Обучающиеся СУНЦ, в частности СУНЦ НГУ, ориентируются на самореализацию через глубокие знания и интересную будущую трудовую

деятельность. Потребность в самореализации проявляется в стремлении к независимой и творческой работе. Они стремятся к высоким социальным статусам и независимости, выбирая профессии в сферах IT, промышленности, финансов и науки. Их интересы связаны с творческой деятельностью и применением способностей на благо общества. Обучающиеся центра ценят свободу и самостоятельность, а также понимают важность сотрудничества благодаря нахождению в интернате [133].

Анализируя личный опыт педагога-психолога Н.В. Авербух, работающую с обучающимися СУНЦ УрФУ, можно сделать вывод, что обучающиеся сталкиваются с уникальными психологическими проблемами, связанными с высокой академической мотивацией, потребностью в общении и сложностями в эмоциональном самовыражении. Они часто испытывают внутренний конфликт между желанием учиться и потребностью в социальном взаимодействии, что приводит к формированию авторитетных групп внутри СУНЦ УрФУ, ориентированных только на интеллектуальные интересы. При этом такие обучающиеся могут демонстрировать высокомерие к тем, кто не разделяет их познавательных интересов. У них также наблюдаются трудности в построении межличностных отношений и низкая самооценка, что усугубляется подростковым эгоцентризмом и апатией [1; 2]. Это также соотносится с результатами скрининга, проведенного нами.

В 2020 году министерство просвещения РФ выпустило методические рекомендации по функционированию психологических служб в школах. В них, для создания благоприятной атмосферы в школе, подчеркивая роль всех участников образовательных отношений в реализации программ развития личностных, метапредметных и предметных результатов освоения ООП, в решении проблем личностного развития, обучения и воспитания, а также проблем, обусловленных вызовами и рисками социальной среды у детей, нуждающихся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости, в том числе одаренных [94].

В рекомендациях указаны основные источники возникновения проблем, рисков уязвимости и трудностей одаренных обучающихся в школе:

1. Опережающее познавательное развитие. Одаренные дети могут сталкиваться с проблемами в обучении из-за высокого уровня умственного развития, что приводит к:

- скуке и потере интереса, так как быстрый темп мышления и отсутствие желаемого прогресса вызывают фрустрацию и поведенческие проблемы (бунт, прогулы и т.д.), негативные отношения со сверстниками и чувство одиночества;

- неадекватному восприятию, так как одаренные дети могут испытывать трудности в отношениях с педагогами и сверстниками, страдая от непонимания и изоляции, что ведет к социальной дезадаптации и торможению личностного развития;

- проблемам саморегуляции, так как легкость в обучении может приводить к отсутствию опыта преодоления трудностей и решения проблем, что вызывает дезорганизацию действий и неуверенность в себе;

- трудностям выбора и самоопределения, так как множественные интересы и низкий уровень самоконтроля могут затруднять самоопределение, что приводит к конфликтам интересов и эмоциональным расстройствам.

2. Диссинхрония развития. Одаренные дети часто имеют несоответствие интеллектуального развития с эмоциональным, и (или) социальным, и (или) физическим развитием. Это может проявляться в инфантилизме, социальной несамостоятельности и дезадаптации в обществе, усугубляемой гиперопекой в семье. Неравномерность в развитии усиливает чрезмерная специализация интересов в виде доминирования интереса, соответствующего их незаурядным способностям.

3. Двойная исключительность. Сочетание высоких способностей в одной области с низкими в другой может приводить к недооценке потенциала одаренных детей, что мешает их развитию и реализации способностей.

4. Перфекционизм. Высокие личные стандарты способствуют достижению успеха, но также могут вызывать сильные переживания и страх неудачи. Это может быть источником стресса для одаренных детей.

Так как одаренность рассматривается исследователями и, в частности, авторами данных методических рекомендаций преимущественно в рамках общеобразовательных школ, где совершенно другая образовательная среда (одаренный ребенок выделяется среди сверстников) в отличии от СУНЦ (много одаренных детей сосредоточены в одном месте), на наш взгляд, необходимо разделять рекомендации по работе с одаренными детьми в общеобразовательных школах и в образовательных организациях, таких как СУНЦ.

Модель СУНЦ выстроена таким образом, что отвечает на описанные выше проблемы одаренных детей, но существенно иначе, чем это было бы уместно в общеобразовательной школе. Например, проблемы, вызванные опережающим познавательным развитием одаренных детей, в СУНЦ решаются ранним погружением в исследовательскую среду университета и профессиональной ориентацией в сфере науки и наукоемких отраслей экономики путем реализации специально разработанных программ основного и среднего общего образования с интеграцией элементов образовательных программ высшего образования.

Это косвенно подтверждается, например, тем, что в СУНЦ НГУ большинство обучающихся, несмотря на высокую академическую нагрузку, которая в разы превышает нагрузку в общеобразовательных школах, воспринимают ее как обычную. Более того, процент обучающихся в СУНЦ НГУ, считающих себя перегруженными ниже, чем в общеобразовательных школах [133]. Возможно, это объясняется тем, что, если учеба вызывает интерес у школьников, они не ощущают высокую академическую нагрузку. Обучающиеся СУНЦ НГУ, по сравнению с обучающимися общеобразовательных школ также более уверены в том, что смогут учиться на бюджетной основе, что подчеркивает высокий уровень влияния

специализированного образования на возможности самоопределения молодежи.

1.3 Образовательная среда и академическое благополучие как факторы адаптации одаренных детей к условиям высокой академической нагрузки

Практика показывает, что благоприятная атмосфера в школе является одним из существенных факторов образовательного процесса [30; 94; 102; 158]. В связи с этим важная роль в выявлении, сохранении и развитии одаренности отводится социальному окружению, условиям воспитания и обучения.

Образовательная среда играет важную роль в процессе трансформации начальных потребностей ребенка в социогенные потребности, которые представляют собой жизненные ценности и становятся все более значимыми для его развития как источники мотивации. Д.А. Леонтьев указывает, что усвоение социальных ценностей и их преобразование в личные происходит в реальном развитии.

Образовательная среда может выступать как социальный институт, использующий материальные и нематериальные ценности без вклада в общество. И наоборот, она может создавать и активно распространять социально значимые продукты, оказывая влияние на окружающую среду и демонстрируя высокую социальную активность. К таким продуктам относятся не только образованные люди, но и интеллектуальные и материальные ценности.

Понятие «среда» в контексте развивающей образовательной среды основано на идеях Л.С. Выготского о факторах, способствующих личностному развитию: полноценное развитие требует активного взаимодействия между педагогом и обучающимся. Следовательно, для организации развивающего обучения необходимо создать гуманистическую образовательную среду, где

общение и взаимодействие становятся основными механизмами. Такая среда активизирует обучающихся, способствует их творческому поиску и раскрытию их потенциала.

При решении педагогических задач важно понимать не только действия обучающихся, но и причины, которые ими движут, а также мотивацию их поступков. Ученых по всему миру интересует вопрос академической мотивации, поведения и деятельности, и они стремятся ответить на вопрос: «зачем это нужно обучающемуся?».

В определении В.А. Ясвина образовательная среда рассматривается как система влияний и условий, способствующих формированию личности по заданному образцу, а также как набор возможностей для ее развития, которые присутствуют в социальном и пространственно-предметном окружении [158].

Среди моделей образовательной среды, творческая образовательная среда наиболее эффективно способствует свободе и активности обучающихся. Проектирование такой среды рассматривается в контексте гуманистической педагогики, где главной целью является формирование самоактуализирующейся личности, стремящейся реализовать свои потенциалы и открытой к новому опыту. Образовательная среда должна создавать условия для осознания и реализации личных потребностей обучающихся, предоставляя им право на ошибки и поиск творческих решений. Поддержка педагогов и благоприятная атмосфера способствуют свободе и активности. Однако образовательная среда не становится развивающей и творческой автоматически, для этого необходимы целенаправленные усилия.

Теория экологических систем У. Бронфенбреннера предполагает, что на развитие человека влияет ряд взаимосвязанных экологических систем, начиная от непосредственного окружения, например, семьи и заканчивая широкими общественными структурами, например, культурой [18].

Социально-психологическая адаптация к образовательной организации – это многоплановый процесс, через который проходит каждый обучающийся. Успешная адаптация приводит к состоянию адаптированности. А.А.

Налчаждян определяет адаптированную личность как человека, который продуктивно выполняет свою деятельность, взаимодействуя с группой без конфликтов и соответствуя ролевым ожиданиям эталонной группы. Успех этого процесса влияет на обучение подростка и его отношение к педагогам и одноклассникам [87].

Существует два подхода к поддержке одаренных детей в общем образовании. Первый – обучение в общеобразовательных школах с углубленными программами и индивидуализацией. Второй – обучение в специализированных образовательных организациях с уникальными программами и условиями [147].

Однако влияние таких образовательных организаций на личностные характеристики и адаптацию одаренных детей недостаточно исследовано. М.Ю. Кондратьев отмечает, что в специализированных образовательных организациях существует риск нежелательных изменений личности из-за строгого отбора и предметной специализации [54]. Т.В. Снегирева подчеркивает, что специфика учебной деятельности сужает систему ценностей обучающихся, делая учебу основной сферой реализации «Я», при этом снижая ценность общения [130]. Исследования объективных физиологических показателей адаптации показывают, что изменения в учебной деятельности затрудняют адаптационно-компенсаторные механизмы обучающихся, что может привести к срыву адаптации и физиологическим проявлениям болезни [20].

Разнообразие форм образовательных организаций и их дифференциация могут облегчить адаптацию обучающихся. Однако не все дети успешно осваивают ООП и адаптируются к образовательной среде, например, попав в новую для них образовательную организацию. Неудовлетворенность результатами, несоответствие уровня развития в какой-либо сфере тем вызовам, которые стоят перед обучающимися, могут привести к дезадаптации, что проявляется в тревожности, неуверенности, высокой проблемной озабоченности, снижением мотивации и субъективного благополучия [58].

А. Маслоу в рамках гуманистического подхода рассматривал адаптацию как динамический процесс взаимодействия личности и окружающей среды, выделяя интеграцию как основной критерий адаптированности. Уровень адаптации зависит не только от когнитивного восприятия ситуации, но и от эмоциональных состояний, которые также влияют на поведение и межличностные отношения [82].

Развитие личности обучающегося можно описать через его психологическое состояние и переживания, с одной стороны, связанные с текущим жизненным этапом, а с другой – с особенностями окружающей среды, особенно образовательной, в которой он находится.

В связи с вышесказанным, в нашем представлении, **академическое благополучие выражается** одновременно в высокой мотивации к учебе, высоком субъективном благополучии и низкой проблемной озабоченности. Этот термин объединяет все указанные аспекты адаптации к образовательной среде с высокой академической нагрузкой и подчеркивает важность гармоничного сочетания этих факторов для достижения успеха в СУНЦ. Рассмотрим подробнее компоненты академического благополучия:

1. Высокая мотивация к учебе.

Мотивация – это все, что побуждает человека к деятельности: его потребности, инстинкты, желания, эмоции, установки, идеалы и т.д. [8]. Мотивационные факторы играют ключевую роль в учебной деятельности, обеспечивая ее запуск и регулирование. Мета-аналитические исследования показывают, что влияние мотивации на академические успехи сопоставимо с влиянием интеллекта и иногда даже превышает его [120].

Академическая мотивация представляет собой сложную структуру, включающую мотивы, цели, стратегии преодоления неудач и когнитивные аспекты. Мотивы могут быть осознанными и неосознанными, отражая потребности и ценности обучающегося. Л.И. Божович выделяет два типа мотивов: познавательные (внутренние), возникающие из самой учебной

деятельности, и социальные (внешние), формируемые отношениями между обучающимися и обществом [14].

При внутренней мотивации деятельность интересна сама по себе, тогда как внешняя мотивация рассматривает учебу как средство достижения других целей, таких как получение оценок или признания [143]. Исследования показывают, что внутренняя мотивация коррелирует с успешным решением творческих задач и академическими достижениями. Внутренние мотивы связаны с познавательной потребностью и приносят эмоциональное удовлетворение от процесса познания [31; 32; 114; 149].

Похожую концепцию предложил Дж. Равен, который акцентирует внимание на важности целеполагания и мотивации завершать начатое дело. Он выделяет ряд качеств, способствующих успеху как в работе, так и в учебе: развитие и реализация компетентного поведения, инициатива, лидерство, а также интерес к деятельности организации и общества в целом, включая размышления о собственном влиянии на него [111].

Содержание мотивации включает потребности и ценности, определяющие конкретную деятельность [68], что подчеркивается в теории потребностей А. Маслоу и теории деятельности А.Н. Леонтьева. Интенсивность мотивации влияет на успешность действий по закону оптимума Йеркса-Додсона [146], где до определенного уровня ее рост несет положительный характер, а затем может быть разрушительным. В теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [115] внимание акцентируется на качестве мотивации: высокая интенсивность не всегда ведет к положительным результатам, особенно если игнорировать временную перспективу.

2. Субъективное благополучие.

Психологическое благополучие – это мера общей оценки жизни на данный момент, включая прогноз на будущее. Исследователями доказано, что высокий уровень благополучия человека и развитость основных его компонентов обеспечивают позитивное функционирование личности и способствуют самореализации человека [10; 40; 48; 157].

Высокий уровень благополучия способствует позитивному функционированию личности и самореализации. Благополучие определяется как объективный и субъективный показатель, отражая как качество жизни, так и удовлетворенность ею. Термин «субъективное благополучие», под которым понимается оценка благополучия человека в текущем моменте времени разработал Э. Динер, как альтернативу понятию «счастье». В психологии также выделились две линии исследований, несколько упрощенно отождествляемые соответственно с гедонистическими и эвдемонистическими воззрениями в античной философии. Гедонистический подход акцентирует внимание на позитивных чувствах, наслаждении и удовольствии как единственной цели человеческой деятельности, в то время как эвдемонистический связывает благополучие с самореализацией и личностной идентичностью, рассматривающий благополучие не как удовольствие, а как результат преодоления стремления к чувственным наслаждениям путем самоограничения, отрешения от материальных благ и личных привязанностей [40; 100; 119; 126; 139].

Наибольшее развитие получили эвдемонистические подходы К. Рифф [119], которая акцентирует внимание на личностных характеристиках и их успешном функционировании для достижения благополучия и М. Селигмана [125], который сосредоточился на измеримых элементах и признаках благополучия, при этом эти элементы только в совокупности могут свидетельствовать о благополучии.

М. Селигман предложил модель субъективного благополучия PERMA (ЭСВОД), которая включает пять компонентов: позитивные эмоции, смысл (осмысленность), вовлеченность в деятельность, позитивные отношения и достижения. Для переживания благополучия, согласно этой модели, необходимо учитывать множество факторов, из чего впоследствии складывается глобальная оценка человеком своего текущего состояния.

3. Проблемная озабоченность.

Исследование психологических проблем связано с определением «психологической стоимости», которую люди платят за адаптацию к изменениям.

Обращаясь к психологической сущности проблемы следует, что существуют два сценария при столкновении человека с проблемой: успешное разрешение и развитие новых качеств или углубление противоречия и дезадаптация. Подростковый возраст ярко иллюстрирует эту ситуацию, поскольку подростки, сталкиваясь с социальными стрессорами и возрастным кризисом, становятся наиболее уязвимой группой. Они осваивают новые социальные роли и переживают множество изменений, что приводит к поиску нравственных ориентиров и переосмыслению смысла жизни. Подростковая проблема может тормозить личностное развитие, если подросток не находит эффективных решений. Можно ожидать, что возрастание проблемных переживаний приводит к нарушению уже сложившегося гомеостаза человека и восприятия среды, в которой он находится, то есть может стать причиной дезадаптации.

Внешние причины проблем связаны с окружающей жизнью и социумом, включая трудные ситуации и социокультурные особенности. Внутренние причины кроются в уже сформировавшемся психическом строе человека, включая страх нового и нежелание расставаться с привычным.

Психологическая проблема заключается в осознаваемой ситуации противоречия. Б.Г. Ананьев считал фундаментальным противоречием эволюции человека «неравномерность развития различных систем» [7].

Под психологической проблемой у одаренных детей в нашем исследовании мы понимаем противоречие между сформированным на данный момент уровнем интеллектуального, эмоционального, социального, или физического развития и вызовами, требующими большего развития соответствующих качеств. Это противоречие может проявляться через осознаваемое переживание [56; 108].

Переживание является основной единицей внутренней жизни личности, которое сочетает эмоциональные, волевые и интеллектуальные компоненты, отражая значимые события. По мнению С.Л. Рубинштейна, переживание становится значимым для человека, когда оно входит в его индивидуальную историю [121]. А.Н. Леонтьев считал, что переживание – это призма, через которую человек воспринимает ситуацию, и оно меняется под воздействием противоречий с объективными свойствами [64]. Л.И. Божович утверждает, что психические процессы являются отражением окружающего мира, а переживания продуктом этого отражения и указывают на состояние удовлетворенности субъекта в отношениях с окружающим миром, что влияет на его поведение [13]. Ф.Е. Василюк рассматривает переживание как изменение смысловых ориентиров активности человека, выделяя четыре типа: гедонистическое, реалистическое, ценностное и творческое [21; 22].

Изучая психологические проблемы, мы исходим из того, что переживание – это «испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его собственной жизни» [57].

Таким образом, эти психологические категории, в совокупности, можно рассматривать как компоненты академического благополучия.

Выводы по первой главе

1. В современную эпоху становления постиндустриального общества значение интеллектуального и творческого человеческого потенциала значительно возрастает, поэтому и от общего образования требуется подготовка выпускника, способного как продуктивно, инновационно мыслить, так и адаптироваться к изменяющимся условиям и выстраивать индивидуальную образовательную траекторию. Система образования тоже должна адаптироваться к новым требованиям и обеспечивать поддержку обучающимся, чтобы избежать негативных последствий для их здоровья.

2. Высокая академическая нагрузка у старшеклассников является значительной проблемой, требующей внимания как со стороны

образовательных организаций, так и со стороны государства. Она не всегда уместна, так как, во-первых, может приобретать обратный характер, нанося вред здоровью обучающихся, которые не способны ее осилить, создавая стрессовые условия для них, влекущие негативные психофизические последствия, а во-вторых, из-за несогласованности в подходах к определению и достижению образовательных результатов и понимании под результатами только оценок за предметы, она теряет свой смысл и создает ситуацию неопределенности, что сводится к вопросу обучающихся – «а зачем мне все это нужно?», то есть снижению мотивации, что является препятствием для развития их личности.

3. Чтобы прийти к единому пониманию и достижению результатов освоения ООП необходимо: учитывать вызовы современности; иметь достаточное понимание и разработанность желаемых результатов, определенных во ФГОС СОО, например, создать диагностический инструментарий для личностных результатов освоения ООП; учитывать специфику образовательных организаций, например, нетиповых образовательных организаций; брать во внимание квалификацию педагогов; считаться с потребностями и интересами обучающихся, например, сдать хорошо ЕГЭ и поступить в престижный вуз. То есть необходима согласованность этих ориентиров и сотрудничество между всеми участниками отношений в сфере образования и учет их особенностей точечно «на местах» в каждой конкретной школе, особенно в нетиповых образовательных организациях.

4. Сотрудничество играет ключевую роль в правильном обмене информацией в образовательном процессе. Это невозможно в условиях «асимметричного» взаимодействия, характерного для авторитарных педагогических подходов. ФГОС подчеркивает важность сетевого взаимодействия, которое в настоящее время недостаточно развито в образовательной практике. В отличие от традиционного взаимодействия между образовательной организацией и разнообразной деятельностью

обучающихся, сетевое взаимодействие требует согласованной работы участников образовательных отношений.

5. Введение единых требований должно сопровождается, в должной мере, методической поддержкой педагогов, чтобы исключить конфликты в понимании результатов освоения ООП и других целевых ориентиров.

6. Создание благоприятной образовательной среды, способствующей личностному развитию и самоактуализации, является важным фактором в достижении академического благополучия.

7. Несмотря на научную направленность СУНЦ, глубоких исследований, направленных на изучение особенностей психики обучающихся таких центров в научной литературе крайне мало.

8. Для интеграции новых смыслов и ценностей в ООП необходимо их операционализировать, уточнив ожидаемые результаты и методы диагностики. Необходимо разработать и внедрить специальные программы и методики для работы с одаренными детьми, чтобы помочь им справляться с высокой академической нагрузкой и развивать свои способности.

9. У обучающихся СУНЦ и обучающихся общеобразовательных школ, возможно, разные причины негативных психофизиологических состояний из-за высокой академической нагрузи. У обучающихся СУНЦ – это очень интенсивная учеба, губительный эффект которой они не замечают из-за высокой мотивации и поддержания интереса, а у обучающихся общеобразовательных школ – это непосильная для них учеба, сопровождаемая ситуацией неопределенности. Таким образом, можно предположить, что для одаренных детей высокая академическая нагрузка в СУНЦ становится не просто необходимостью, продиктованной вызовами современности, а еще и определенным ответом на их повышенный образовательный запрос.

10. Академическое благополучие включает в себя высокую академическую мотивацию и субъективное благополучие и минимизацию проблемной озабоченности, что подчеркивает важность гармоничного сочетания этих факторов для успешного обучения.

10.1. Академическая мотивация играет важную роль в академическом успехе, сопоставимую с влиянием интеллекта и иногда даже превышающую его. Она включает как внутренние, так и внешние мотивы, где внутренняя мотивация способствует интересу к учебной деятельности и эмоциональному удовлетворению от процесса познания. Учитывая важность мотивации для достижения целей образования развивающего характера, особенно у одаренных детей с их мотивационно-потребностными особенностями, ее следует рассматривать как необходимый компонент академического благополучия для изучения динамики мотивов в условиях высокой академической нагрузки.

10.2. Субъективное благополучие у школьников, определяемое как мера общей оценки удовлетворенности жизнью в моменте отражает реакцию на влияние образовательной среды и играет ключевую роль в их позитивном функционировании и самореализации. Учитывая тот факт, что в образовательную среду СУНЦ обучающиеся попадают в 8, 9, 10 или 11 классе из образовательной среды другой школы, где их положение существенно отличалось (одаренный ребенок выделялся среди сверстников) от СУНЦ (много одаренных детей сосредоточены в одном месте), нам представляется важным включить этот компонент в конструкт академического благополучия для изучения адаптируемости старшеклассников к новым условиям высокой академической нагрузки.

10.3. Уровень проблемой озабоченности (переживаний) отражает непосредственное влияние среды, показывая, осознает ли человек событие как проблему (противоречие) и как она в данный момент действительности влияет на него. Психическое состояние подростка определяется не только ощущением субъективной удовлетворенности, но и его переживаниями – уровнем его озабоченности проблемами: со школой, с отношением к будущему, с родительским домом, со сверстниками, с отношением к себе, с проведением досуга; со здоровьем, с развитием общества. Из-за несоответствия между интеллектуальным, эмоциональным, социальным, физическим развитием и

трудностями, требующими более высокого уровня развития в этих сферах, может возрастать проблемная озабоченность, так как, например, легкость в обучении у одаренных детей может приводить к отсутствию опыта преодоления трудностей, что вызывает дезорганизацию действий и неуверенность в себе и тормозит личностное развитие. При отсутствии осознаваемых проблем, уровень субъективного благополучия может быть низким, и, наоборот, при высокой проблемной озабоченности, уровень субъективного благополучия может быть высоким, например, подросток может фактически иметь много проблем, но при этом оставаться счастливым, так как эти проблемы могут не вызывать у него переживаний. Поэтому нам представляется важным рассматривать показатели субъективного благополучия вместе с проблемной озабоченностью – объективным благополучием и включить этот компонент в конструкт академического благополучия для более точного изучения адаптируемости старшеклассников к условиям высокой академической нагрузки.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ

2.1 Ресурсный подход в психологии

Ресурсный подход, изначально разработанный в экономике для моделирования процессов производства и потребления, стал универсальным объяснительным принципом, охватывающим гуманитарные, естественные и технические науки. Как отмечает Т.П. Зинченко, его распространенность объясняется созданием методологической базы для анализа взаимодействия объектов с внешней средой (требованиями) и внутренними возможностями системы [41].

В психологии ресурсный подход зародился в экзистенциально-гуманистической парадигме, в рамках которой важное место заняло изучение конструктивного начала личности, позволяющего преодолевать трудные жизненные ситуации.

Фундаментом и предпосылкой гуманистической психологии является вера в конструктивное и созидательное начало в личности любого человека, или, другими словами, изначальную ресурсность каждого индивида [78], а главным предметом экзистенциальной психологии является смысл человеческой жизни, условия его обретения, изменения и утраты [155]. Е.Ю. Рязанцева отмечает, что экзистенциально-гуманистический подход к рассмотрению ресурсов личности интересен тем, что с одной стороны, гуманистическая составляющая, обусловливающая активность, самоактуализацию, самоизменение, заключается в признании сути природы человека – быть в процессе становления. С другой стороны, экзистенциальная составляющая раскрывает сущность человека не как заданную изначально, а обретаемую в процессе индивидуального поиска собственной уникальной идентичности» [124].

В работах классиков отечественной психологии, таких как С.Л. Рубинштейн и Б.Г. Ананьев, заложены идеи о ресурсах личности. С.Л. Рубинштейн выделял внутренние возможности и потенции человека, подчеркивая, что человек обладает универсальной способностью выходить за пределы самого себя [121]. Б.Г. Ананьев, развивая эту тему, предложил построение модели ресурсов личности, которая проявляется в зависимости от взаимодействия человека с внешними условиями и его внутренней структуры. Он считал, что изучение сложной совокупности актуальных и потенциальных характеристик человека как субъекта деятельности – важнейшая задача всех наук о человеке [7].

Ресурсный подход в психологии возник, отчасти, в ответ на запросы практической кризисной психологии и продолжает развиваться благодаря вкладу теоретических и методологических достижений различных направлений и школ психологии. С течением времени, как отмечает Л.А. Пергаменщик, «патогенная» парадигма в рамках кризисной психологии уступила место альтернативному подходу, который А. Антоновский назвал «салютогенным». Элементы этого подхода можно обнаружить уже у В. Франкла в его концепции «выживание через веру в себя» и у П. Тиллиха в его труде «мужество быть». Новое поколение ученых предложило различные объяснительные механизмы для анализа успешного преодоления стрессовых ситуаций. Так, А. Антоновский ввел понятие «чувство связанности», С. Мадди – «жизнестойкость», а Дж. Гринберг – «решительность». Таким образом, исследовательский фокус постепенно сместился от «пострадавших» к тем, кто сумел «выжить» [101].

Одним из ключевых аспектов ресурсного подхода является концепция психологического стресса и принцип «консервации» ресурсов С. Хобфолла, который подразумевает, что человек способен получать, сохранять, восстанавливать, увеличивать и перераспределять свои ресурсы в соответствии с личными ценностями. Такое распределение позволяет адаптироваться к разнообразным условиям окружающей среды. Утрата

ресурсов выступает в качестве основного механизма, инициирующего стрессовые реакции. Утрата как внутренних, так и внешних ресурсов приводит к снижению субъективного благополучия, воспринимается как психологический стресс и негативно отражается на здоровье человека [106; 109].

С позиции психологии стресса также рассматривает ресурсы И.В. Кондакова, которая подчеркивает, что ресурсный подход в психологии на данный момент является наиболее распространенным, так как исследователей все чаще интересует то, как адаптивные возможности человека помогают ему справится с негативными последствиями стресса, а ресурсы определяет как внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях, то есть все то, что человек использует, чтобы удовлетворить требования среды [53].

В словаре Д. Ушакова ресурс определяется как средство или источник. В психологии это понятие охватывает все, что принадлежит личности на психологическом уровне. Ресурсы могут варьироваться по объему и качеству, и для характеристики ресурсов важно определить их качество и количество, доступное личности и учитывать их сущностную природу в конкретной изучаемой ситуации. При этом, само определение личности не имеет однозначной трактовки.

Понятие «личность» имеет множество значений, что требует применения различных междисциплинарных подходов в исследовании. Л.С. Выготский считал, что формирование личности человека является процессом культурного развития. А.Н. Леонтьев утверждал, что личность представляет собой внутренний момент совершаемой человеком деятельности. С.Л. Рубинштейн в качестве основного элемента личности выделял ее характер, темперамент, направленность, способности и самосознание. К. Роджерс описывал ее как самость, отражающую субъективные переживания, тогда как Г. Олпорт определял личность как внутреннее «нечто», влияющее на взаимодействие с миром. Э. Эриксон считал, что личность формируется через

психосоциальные кризисы, а Д. Келли указывал уникальность восприятия жизненного опыта. Р. Кеттел выделял шестнадцать черт, составляющих ядро личности, в то время как А. Бандура рассматривал ее как результат взаимодействия человека, его поведения и ситуации.

Личность – это психическая функциональная система, представляющая собой интеграцию биологических, социальных и психологических факторов, обеспечивающая устойчивое своеобразие взаимоотношений и взаимодействий индивида как субъекта культуры, деятельностью которого движут потребности, с окружающим миром, благодаря которым она формируется и изменяется.

Личностное развитие происходит на протяжении жизни и зависит от множества внутренних и внешних детерминант, таких как, например, генетические факторы и социальная среда. Развитие личности с позиции ресурсного подхода – раскрытие и актуализация заложенного в ней ресурсного потенциала.

2.2 Подходы к определению и классификации психологических ресурсов личности

Понятие «ресурс» используется в различных исследованиях, связанных с изучением психической реальности. Выделяется четыре класса ресурсов человека: физиологические (состояние здоровья), психологические (личностные особенности), предметно-материальные (инструменты) и социальные (поддержка и репутация). Дефицит одного вида ресурсов может компенсироваться другим [67].

По мнению Н.Е. Водопьяновой, ресурсы в психологии – это внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях. К их числу относятся эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые

человек актуализирует для адаптации к стрессовым трудовым и жизненным ситуациям [25].

С. Хобфолл утверждает, что психологические ресурсы включают в себя все, что имеет значение для человека и способствует его адаптации в сложных жизненных обстоятельствах. Он выделяет несколько типов ресурсов: материальные (например, доход, жилье транспорт, одежда) и нематериальные (цели, желания); внешние (социальная поддержка, семья, друзья, работа, социальный статус) и внутренние интраперсональные переменные (самоуважение, профессиональные навыки, оптимизм, самоконтроль, жизненные ценности, система верований и т. д.); а также психические и физические состояния. Кроме того, он включает волевые, эмоциональные и энергетические характеристики, которые необходимы (прямо или косвенно) для выживания или поддержания здоровья в трудных жизненных ситуациях, а также служат средствами для достижения личных целей. [106; 109].

В частности, В.А. Бодров рассматривает ресурс в рамках развития теории психологического стресса. При этом исследователь определяет ресурсы следующим образом: «они являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способы (стратегии) поведения для предотвращения или купирования стресса» [12].

В отечественных исследованиях особенное внимание уделяется внутренним психологическим ресурсам – эмоциональным, волевым, мотивационным, темпераментальным и другим особенностям личности (В.А. Бодров, А.Н. Демин, Л Г. Дикая, О.А. Конопкин, Т.Л. Крюкова, В.И. Моросанова, А.В. Махнач, А.К. Осницкий, С.А. Шапкин и др.).

Л.В. Куликов к наиболее изученным психологическим ресурсам относит [59]:

- активную мотивацию преодоления, отношение к стрессам как к возможности приобретения личного опыта и возможности личностного роста;

- силу Я-концепции, самоуважение, самооценку, ощущение собственной значимости, «самодостаточность»;

- активную жизненную установку;

- позитивность и рациональность мышления;

- эмоционально-волевые качества;

- физические ресурсы – состояние здоровья и отношение к нему как к ценности;

- материальные ресурсы – высокий уровень материального дохода и материальных условий, безопасность жизни, стабильность оплаты труда, гигиенические факторы жизнедеятельности;

- информационные и инструментальные ресурсы: способность контролировать ситуацию; использование методов или способов достижения желаемой цели; способность к адаптации, готовность к самоизменению, интерактивные техники изменения себя и окружающей ситуации; способность к когнитивной структуризации и осмыслению ситуации.

Психологические ресурсы включают [66]:

Ресурсы устойчивости – ценностно-смысловые ресурсы, дающие уверенность и стабильную самооценку. К ним относятся, в частности, удовлетворенность жизнью, осмысленность жизни, чувство связности (А. Антоновский) и субъективная витальность как диспозиция (Р. Райан, К. Фредерик), а также базовые убеждения (Р. Янофф-Бульман) и др.

Ресурсы саморегуляции – стратегии взаимодействия с жизненными обстоятельствами. В числе релевантных переменных можно назвать каузальные ориентации (Э. Деси, Р. Райан), локус контроля (Дж. Роттер), ориентацию на действие или состояние (Ю. Куль), самоэффективность (А. Бандура), толерантность к неопределенности, склонность к риску, поленезависимость, рефлексию, параметры временной перспективы и др.

Мотивационные ресурсы – энергетическое обеспечение действий.

Инструментальные ресурсы – способности и навыки, влияющие на успешность выполнения задач.

Регулятивная сфера личности нуждается в особом внимании, поскольку трудные жизненные ситуации, требующие способности справляться с проблемами, напрямую активируют психологические ресурсы человека.

А.М. Потанина и В.И. Моросанова в теоретическом исследовании, проведенном в контексте индивидуально-ориентированного и дифференциально-типологического подходов подчеркивают, что в большинстве зарубежных и отечественных исследований устанавливается ресурсная роль саморегуляции и школьной вовлеченности в обеспечении успеваемости обучающихся, в частности, ресурсы осознанной саморегуляции являются значимым предиктором успеваемости, а также интегрируют влияние на нее других некогнитивных предикторов [103].

Е.Ю. Кожевникова указывает, что ресурсы играют ключевую роль в процессе преодоления трудных, стрессовых и кризисных ситуаций через мотивационные, когнитивные, рефлексивные и поведенческие аспекты личности. Их наличие и восприятие, как ценности и средства достижения целей, определяют направление и успешность активных усилий по преодолению. Автор рассматривает ресурсы как элементы механизмов преодоления и факторы, способствующие достижению позитивных результатов, создавая целостное представление о содержании и результатах психологического преодоления. По мнению автора, к определению понятия «ресурсы» именно в контексте преодоления применяется несколько подходов [52]:

- определение ресурсов в качестве элемента процесса преодоления, который представлен как совокупность механизмов активации и оперирование ресурсами (процессуальная модель совладания);

- определение ресурсов как факторов успешности поведения человека в процессе преодоления трудностей. Это отражено в исследованиях, посвященных значимости интернальности (влиянию ее на эффективность преодоления) (Т. Андерсон, С. Карвер, М. Шейер), оптимизма (С. Карвер, К. Муздыбаев, К. Олдвин, М Селигман), чувства связи с миром (А. Антоновский),

самоэффективности и самоуважения (А. Бандура, Р. Моос, Д. Терри, Ш. Фолкман).

К. Муздыбаев подчеркивает, что психологические ресурсы необходимо рассматривать как средства для выживания, а также как возможности отдельных людей, так и общества в целом. Эти ресурсы представляют собой все те инструменты, которые человек использует для удовлетворения требований окружающей среды, а также жизненные ценности, которые формируют реальный потенциал для преодоления неблагоприятных жизненных обстоятельств [86].

Еще один подход в понимании ресурса представлен в исследованиях Я.В. Малыхиной. Она указывает на целесообразность выделения личного (принадлежащего индивиду в феноменальном и ноуменальном смысле) превентивного ресурса, а не личностного (принадлежащего индивиду только в феноменальном, социальном смысле). По ее мнению, личный (индивидуальный) превентивный ресурс следует рассматривать как комплекс способностей индивида, реализация которых позволяет сохранять баланс адаптационно-компенсаторных механизмов. И, как утверждает автор, отлаженная работа данного комплекса обеспечивает психическое, соматическое и социальное благополучие человека, что в соответствии с направленностью личности создает условия для открытия им своей уникальной идентичности и последующей самореализации [79].

По мнению А.А. Маленова, ресурсы личности можно рассматривать в трех аспектах: потенциальном, актуальном и актуализированном. Потенциальные (латентные) ресурсы доступны для осознания и проявляются через представления и установки. Актуальные ресурсы проявляются в целях и мотивах, которые значимы в реальных условиях жизни. Актуализированные ресурсы характеризуются многократным использованием и закреплением личностных качеств в процессе жизнедеятельности. Перевод потенциальных ресурсов в актуальные и актуализированные является важным этапом самореализации личности [78].

Обращение к работам Э. Фромма позволяет выделить три психологические категории, которые служат ресурсами в преодолении трудностей [142]:

Надежда – обеспечивает готовность к будущему, способствует саморазвитию и видению перспектив, что поддерживает жизнь и развитие.

Рациональная вера – осознание множества возможностей и необходимость их своевременного обнаружения и использования.

Душевная сила (мужество) – способность противостоять угрозам для надежды и веры, предотвращая их превращение в поверхностный оптимизм или иррациональную веру, а также умение сказать «нет», когда это необходимо.

Например, в работах А.Г. Маклакова появляется концепция «личностного адаптационного потенциала», который рассматривается как способность человека адаптироваться к изменяющимся условиям. Автор выделяет этот потенциал как процесс и свойство саморегулирующейся системы. Он включает в себя нервно-психическую устойчивость, самооценку, ощущение социальной поддержки, уровень конфликтности и опыт социального общения, что в совокупности определяет эффективность психической деятельности и адаптации [77].

По мнению Д.А. Леонтьева, наиболее близким к понятию «личностный потенциал» (далее – ЛП) является термин «жизнестойкость», введенный С. Мадди. Жизнестойкость определяется как система установок и убеждений, влияющая на сознание и поведение личности в различных обстоятельствах. Она выступает интегративной характеристикой, способствующей успешному преодолению жизненных трудностей и отражающей психическое здоровье.

В контексте ЛП акцент делается на позитивных чертах, которые способствуют адаптации и предотвращают психические расстройства. Понятие ЛП необходимо для динамического понимания личности, подчеркивая ее изменчивость и способность к саморегуляции.

ЛП не является совокупностью традиционных психологических характеристик, а представляет собой системную организацию индивидуально-психологических характеристик, которая формирует способность человека опираться на устойчивые внутренние критерии и ориентиры в своей деятельности и сохранять их стабильность, даже при воздействии внешних факторов и изменяющихся условий.

ЛП относится к ресурсам саморегуляции и связан с успешностью жизнедеятельности и психологическим благополучием. ЛП формируется на протяжении жизни под влиянием личной активности и воспитания, особенно в критические периоды, играя буферную роль в смягчении неблагоприятных обстоятельств и способствуя личностному развитию.

ЛП взаимодействует с другими ресурсами, такими как способности и мотивация, опосредуя их влияние на успешность деятельности и стрессоустойчивость.

Структура ЛП включает три группы переменных: связанные с самоопределением и выбором целей, с организацией деятельности и с сохранением устойчивости в неблагоприятных условиях [74]. ЛП играет ключевую роль в ситуациях неопределенности, достижения целей и внешнего давления.

Одним из процессов, который наиболее явно демонстрирует уровень развития личности школьника, является умение ставить и достигать цели. Эта способность удерживать цель и двигаться к ней в значительной степени отражает особенности саморегуляции и самоорганизации ребенка. Кроме того, целеполагание всегда осознается и часто может быть вербально сформулировано, что делает его более доступным для исследования по сравнению с другими процессами.

Таким образом, психологические ресурсы старшеклассников могут развиваться в процессе целенаправленной, системной работы, построенной с учетом типологических особенностей старшеклассников с признаками

одаренности как социальной группы, нуждающейся в дополнительном психолого-педагогическом сопровождении.

2.3 Вклад психологических ресурсов личности в академическое благополучие: обзор теоретических и эмпирических исследований

Наряду с академическим прогрессом, одним из проявлений антропологического поворота в образовании является акцент на личностном развитии и благополучии детей [102]. Исследования показывают, что прогресс зависит больше от личности и мотивации, чем от интеллекта [69]. Благополучие детей влияет на их учебную активность и успехи [91], а эмоциональное восприятие благополучия формирует общую оценку образовательной организации. Хотя воспитание в первую очередь лежит на родителях, школа также играет важную роль в благополучии и развитии детей.

Несмотря на всеобъемлющее стремление к благополучию, у многих результаты его достижения различаются. Успешность стремления к наилучшему опосредуется конкретной мотивацией, которая зависит от ситуационных факторов, восприятия и атрибутивных схем [146].

Естественная мотивация детей к получению новых знаний по мере их обучения в школе закономерно снижается, как и родительское участие в их образовании, поэтому если у старшеклассников недостаточно развиты навыки самоорганизации и самоконтроля, их уровень академического благополучия может заметно снизиться [33; 145].

ЛП влияет на то, насколько эффективно человек выполняет свои задачи, но это влияние происходит через мотивационные переменные. То есть, психологические ресурсы личности могут улучшать или ухудшать мотивацию, что, в свою очередь, влияет на результаты деятельности. Успех в деятельности и общее психологическое благополучие взаимосвязаны, но эта связь также не прямая и зависит от ЛП [74].

Способности также влияют на связь между мотивацией и результатом, но их вклад не является определяющим. Например, интеллект предсказывает академические достижения, однако самодисциплина для них более значима [34]. Так и в творчестве личностные качества становятся важнее креативности [5].

Ресурсы как средства, способствующие достижению целей, играют ключевую связующую роль. Их недостаток затрудняет решение как специфических, так и универсальных задач.

Ресурсы саморегуляции компенсируют дефицит устойчивости в экстремальных ситуациях. Они помогают преобразовать недостатки в преимущества, например, травма может стать ресурсом роста [4]. Дефицит ресурсов повышает и качество саморегуляции и эффективность их использования [70].

Саморегуляция проявляется, когда система самостоятельно корректирует свое функционирование. Исследования показывают, что ресурсы саморегуляции формируют интегральный фактор личности [44; 45; 61], который не предсказывает благополучие напрямую, а опосредует влияние других ресурсов и условий. Эти ресурсы выполняют буферную функцию, уменьшая влияние среды на благополучие, фильтрующую функцию, влияя на восприятие жизненных обстоятельств, и мотивационную функцию, способствуя восприятию требований как задач, а не как угроз [44].

Некоторые исследования устанавливают отрицательную связь уровня саморегуляции и уровня утомления [150]. Этим, возможно, объясняется значительный процент старшеклассников в общеобразовательных школах, испытывающих утомление от умеренной академической нагрузки.

В.И. Моросанова определяет осознанную саморегуляцию как систему универсальных и специальных психологических ресурсов, таких как когнитивные и регуляторные компетенции, которые человек может осознанно использовать для решения жизненных задач. Эти ресурсы могут накапливаться, расходоваться и восстанавливаться. Осознанная

саморегуляция, по ее мнению, выступает как метаресурс, координирующий использование индивидуальных ресурсов для личностного роста и профессионального развития. В условиях цифровизации и неопределенности, способность к саморегуляции становится ключевой для успешной адаптации и формирования нового образа жизни, а также для реализации резервных возможностей и саморазвития [83].

Современные подходы к саморегуляции показывают, что она не сводится лишь к достижению целей, а включает более широкий контекст взаимодействия субъекта с миром. Двухфазная модель саморегуляции включает функции самоопределения и реализации, а в контексте стресса добавляется функция сохранения. ЛП рассматривается как структурное образование, проявляющееся в различных ситуациях (достижения, угрозы, неопределенности), позволяя субъекту адаптироваться гибко, а не через автоматические реакции.

Схему саморегуляции можно представить в виде последовательности вопросов самому себе:

1) «Нужно ли это мне?» – ответ зависит от содержания, интенсивности и качества мотивации, а также от связи цели с личностным смыслом. Положительный ответ позволяет продолжать, отрицательный – тормозит.

2) «Насколько вероятно достижение результата?» – даже сильное желание не приведет к действию, если присутствует убеждение в невозможности успеха. Эта идея развивалась в теории ожидаемой ценности Дж. Аткинсона и в концепциях «конструктов контроля» [129], таких как ожидание, локус контроля и самоэффективность.

3) «Начинать действовать или подождать?» – модель Рубикона Х. Хекхаузена и др. [146] подчеркивает важность принятия риска и ответственности. Индивидуальные различия в решительности влияют на этот процесс.

4) «Все идет как надо?» – здесь важно разделить желаемое и действительное, объективно оценив ситуацию.

5) «Нужно ли что-то менять в процессе?» – гибкость и креативность способствуют этому, в противном случае сохраняется статус КВО [72].

6) «Сохраняет ли цель свою актуальность?» – пересмотр цели выявляет индивидуальные различия в саморегуляции [117].

7) «Нужно ли пересмотреть ценности?» – это свидетельствует об автономной субъектности [144]. Пока человек привязан к предыдущим принципам, он не может полностью контролировать свои действия.

Эта схема соотносится с другими моделями регуляции, например, с мотивационной схемой Т.О. Гордеевой [32]. На каждом этапе необходимо решать задачи гибкой ориентировки, принимая ответственность за свою жизнь и выбор. Это соответствует определению личности как способности противостоять внутренним импульсам и внешним давлениям, самоопределяясь по отношению к миру и обществу [65].

В образовательной сфере хорошо себя зарекомендовала концепция ЛП Д.А. Леонтьева, воплощенная в практическом применении Благотворительным фондом «Вклад в будущее» Сбера в Программе по развитию ЛП в образовательных организациях РФ.

Модель целевых ориентиров Программы по развитию ЛП включает три блока результатов:

Первый блок – феномены-состояния. Он направлен на то, чтобы каждый ребенок был счастлив и успешен «здесь и сейчас», что подразумевает субъективное благополучие, состоящее из положительных эмоций и удовлетворенности жизнью [125]. Эмоции влияют на обучение и творчество, а также способствуют решению возникающих задач [38]. Важно, чтобы дети и педагоги могли выражать свои чувства, не подавляя их.

Второй блок – феномены-установки. Он фокусируется на развитии ЛП, который поможет детям стать более самостоятельными и успешными в будущем. Важны установки, способствующие самоопределению, реализации и сохранению. Поддержка взрослых необходима для формирования у детей

конструктивных стратегий выбора и ориентации на успех в преодолении трудностей [35].

Третий блок – феномены-навыки. Он включает развитие инструментальных ресурсов: когнитивных и социально-эмоциональных навыков, необходимых для достижения целей и преодоления внешних угроз. Основу составляют универсальные компетенции «4К» (критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация) и социально-эмоциональный интеллект.

Выводы по второй главе

1. Поиск так называемого «кода выживания» видится одной из важнейших перспективных задач ресурсного подхода, который выступает теоретико-методологической базой для анализа взаимодействия личности с окружающей средой и практической работы психологов и психотерапевтов, как диагностической, для тех, кто создает оригинальные методы оценки ресурсов личности, так и психотерапевтической. Этот принцип может лечь в основу создания диагностических методик для психологического отбора одаренных детей в СУНЦ.

2. В психологии ресурсный подход имеет противоречивые трактовки, но также помогает находить компромиссы в объяснении взаимодействия личности с окружающей средой, акцентируя внимание на внутренней ресурсности и возможностях самореализации.

3. Приведенные определения психологических ресурсов подчеркивают, что различные ресурсы играют важную роль в адаптации человека к сложным ситуациям и в преодолении трудностей. Однако само понятие «ресурс» как психологическая категория остаются недостаточно проработанными. В частности, актуальным для дальнейшей проработки остается вопрос соотношения понятий «способности» и «ресурсы» в контексте изучения одаренности.

4. Если ранее в психологии развития основное внимание уделялось способности человека адаптироваться к изменяющимся условиям, то сейчас

исследователи акцентируют внимание на важности его умения преобразовывать окружающую среду - жизнетворчестве.

5. Для эффективной активации ресурсов, о них необходимо иметь целостное представление. Содержательные характеристики психологических ресурсов следует рассматривать как систему. Системный подход позволяет исследовать психическую реальность школьников в контексте взаимодействия «обучающийся – образовательная среда», учитывая детерминанты, основанные на реальной деятельности и личных переживаниях. Взаимодействие с образовательной средой происходит в конкретных ситуациях, что активирует определенные психологические ресурсы. ЛП и его развитие зависят от множества факторов, включая внутренние характеристики и внешние условия, что подчеркивает важность системного подхода к изучению личности.

6. Теоретические и эмпирические исследования позволяют поставить проблему ЛП более конкретно и предметно как проблему потенциала саморегуляции. ЛП является основой долгосрочного личностного развития и служит показателем личностной зрелости. Он играет ключевую роль в том, как мотивация и психологическое благополучие влияет на успех в учебной деятельности, а также помогает уменьшить влияние негативных факторов на личность. Академическое благополучие старшеклассников в значительной мере опосредуется их психологическими ресурсами саморегуляции, что делает необходимым внимание к ЛП обучающихся в образовательной среде. В связи с этим ЛП может быть целью воспитательных мероприятий, то есть ЛП вполне можно рассматривать, как личностные результаты освоения ООП СОО.

ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ВЫСОКУЮ АКАДЕМИЧЕСКУЮ НАГРУЗКУ

3.1 Организация эмпирического исследования

Описание базы исследования:

Исследование проводилось с 21 по 31 октября 2024 года на базе СУНЦ УрФУ среди обучающихся, получающих среднее общее образование (10-11 класс) в формате углубленного изучения профильных предметов. Профили подготовки и профильных предметов представлено в таблице 1. Количество 10-х классов – 12, количество 11-х классов – 13. На момент исследования в 10-11 классах обучалось 559 лицеистов (277 девочек и 282 мальчика), из них 199 лицеистов поступили в СУНЦ УрФУ в сентябре 2024 года и обучаются первый год, остальные 360 лицеистов в сентябре 2024 года перешли в следующий класс, поступив в 2023, 2022 или 2021 году в 8, 9 или 10 класс соответственно.

Таблица 1

Предметы углубленного изучения в профилях подготовки СУНЦ УрФУ

Профиль	**Предметы**
1	2
Гуманитарный	Литература Иностранный язык История
Социально-гуманитарный	История Обществознание (включая право) Иностранный язык
Социально-экономический	История Обществознание (включая право и экономику) Математика
Физико-математический	Физика Математика Информатика

Продолжение таблицы 1

1	2
Физико-технический	Физика Математика Информатика Инженерная графика
Математико-информационный	Математика Информатика Иностранный язык
Химический	Химия Физика Математика
Биологический	Биология Химия Математика

Описание выборки:

В исследовании приняли участие 153 старшеклассника 10-11 классов СУНЦ УрФУ, возраста 16-17 лет. Из них: 68 молодые люди (44 %) и 85 девушки (56 %); 55 проживает в интернате (общежитии) (36%) и 98 не проживает в интернате (общежитии) (64%); 93 обучается в СУНЦ УрФУ не первый год (61%) и 60 поступили в СУНЦ УрФУ в 2024 году (39%); 82 обучается в 10 классе (54%) и 71 обучается в 11 классе (46%).

Методики исследования:

Для реализации цели и задач исследования были подобраны 7 валидных и надежных методик с хорошими психометрическими характеристиками, рассчитанных для психодиагностики российских старшеклассников.

Для диагностики уровня выраженности **психологических ресурсов** – компонентов исследуемых конструктов личностного потенциала (совладания, самоопределения, достижения) 4 опросника:

1. **Опросник «Тест жизнестойкости»** С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой представляет собой вариант модификации опросника «Hardiness Survey», разработанного в рамках изучения факторов, способствующих успешному совладанию со стрессом и снижению внутреннего напряжения [71].

Опросник состоит из 45 утверждений, включенных в 3 субшкалы (вовлеченность, контроль, принятие риска) и общую шкалу показателя жизнестойкости.

Использование данного опросника в контексте исследования обосновано потребностью в изучении корреляционных связей между показателями академического благополучия и выраженностью *потенциала совладания,* в частности его компонента *«принятие риска».*

Принятие риска - 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.

2. **Опросник «Психологический капитал»** («ПсиКап») В.Г. Маралова, М.А. Кудака и О.В. Смирновой на основе опросника «PsyCap» Ф. Лютанса, К. Йозефа и Б. Авилио, модифицированного Б. Лютансом, К. Лютансом и С. Йенсеном, применимый в академической среде [80].

Опросник состоит из 24 утверждений, включенных в 4 субшкалы (уверенность (самоэффективность), надежда, оптимизм, устойчивость) и общую шкалу показателя психологического капитала.

Использование данного опросника в контексте исследования обосновано потребностью в изучении корреляционных связей между показателями академического благополучия и выраженностью *потенциала совладания*, в частности его компонента *«устойчивость», потенциала достижения,* в частности его компонентов *«уверенность (самоэффективность)»* и *«надежда».*

Устойчивость – умение противостоять трудностям при столкновении с проблемами и невзгодами.

Самоэффективность – уверенность в успешном достижении целей, готовность приложить необходимые усилия для успешного выполнения сложных задач. Конструкт самоэффективности, лежащей в основе уверенности, предложил А. Бандура в рамках разрабатываемой теории социально-когнитивной саморегуляции, под которой понимается убежденность и уверенность человека в своих способностях мобилизовать мотивацию, когнитивные и иные ресурсы, а также способы действий, которые необходимы для успешного выполнения конкретной задачи в определенных условиях.

Надежда – способность к перенаправлению путей для достижения целей. Конструкт надежды описан Чарльзом Р. Снайдером. Под надежной он понимает мотивационное состояние, возникающее в результате взаимодействия целей и силы воли с поиском путей их достижения. Надежда дает возможность человеку не опускать руки, в затруднительных ситуациях искать новые пути решения той или иной проблемы. А в случае успеха она усиливает решительность индивида на продолжение работы.

3. **Опросник «Шкала осознанного выбора и самосознания»** К. Шелдона в адаптации М.М. Одинцова и А.Ф. Филатова, разработанный в рамках теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана для изучения компонентов потребности в автономии [3].

Опросник состоит из 10 утверждений, включенных в 2 субшкалы (осознанный выбор, осознание себя (самосознание)).

Использование данного опросника в контексте исследования обосновано потребностью в изучении корреляционных связей между показателями академического благополучия и выраженностью *потенциала самоопределения,* в частности его компонентов *«осознанный выбор»* и *«осознание себя (самосознание)».*

Осознанный выбор – субъективное восприятие выбора своего поведения как самостоятельного и независимого, уверенность человека в том, что у него

есть возможность самостоятельно переживать чувство, что он сам выбирает свою жизнь.

Осознание себя (самосознание) – осознанная рефлексия чувств и ощущений как своих собственных, восприятие и оценка себя, мысли и убеждения человека о самом себе.

4. **Опросник «Стиль саморегуляции поведения детей»** («ССПД1-М») В.И. Моросановой, позволяющий исследовать особенности саморегуляции произвольной активности обучающихся [84].

Опросник состоит из 7 утверждений, включенных в 7 субшкал (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность, ответственность).

Использование данного опросника в контексте исследования обосновано потребностью в изучении корреляционных связей между показателями академического благополучия и выраженностью *потенциала совладания,* в частности его компонента *«оценивание результатов», потенциала самоопределения,* в частности его компонентов *«моделирование»* и *«самостоятельность»* и *потенциала достижения,* в частности его компонентов *«планирование», «программирование», «гибкость», «ответственность».*

Планирование – способность выдвигать и удерживать цели, а также осознанно планировать действия для их достижения.

Моделирование – процесс формирования представлений о значимых условиях, влияющих на достижение целей, включая осознание и адекватную оценку этих условий.

Программирование – умение осознанно разрабатывать последовательность действий для достижения поставленных целей, а также гибко изменять их в зависимости от обстоятельств.

Оценивание результатов – способность адекватно оценивать свои действия и их результаты, сравнивая их с установленными целями и анализируя причины возможных расхождений.

Гибкость – уровень способности адаптировать свои действия и саморегуляцию в ответ на изменения внешних и внутренних условий, а также корректировать планы при возникновении непредвиденных обстоятельств.

Самостоятельность – способность организовывать собственную активность, планировать действия и контролировать их выполнение без зависимости от внешней помощи или мнений окружающих.

Ответственность – уровень осознанной саморегуляции, проявляющийся в стремлении выполнять обязательства и избегать уклонения от них, а также в способности компенсировать личностные особенности, мешающие достижению целей.

Для диагностики показателей **академического благополучия** (субъективного благополучия, проблемной озабоченности, академической мотивации) 3 опросника:

1. **Опросник благополучия «PERMA-Profiler»** Дж. Батлера, М. Керна в адаптации О.М. Исаевой, А.Ю. Акимовой и Е.Н. Волковой, позволяющий оценить уровень благополучия по параметрам, описанным в модели «PERMA» М. Селигмана [47].

Опросник состоит из 23 закрытых вопросов, включенных в 9 субшкал (позитивные эмоции, вовлеченность, взаимоотношения, смысл, достижения, счастье, негативные эмоции, здоровье, одиночество) и общую шкалу показателя субъективного благополучия.

Позитивные эмоции – состояние сохранения оптимизма, позитивного взгляда на свое прошлое, настоящее и будущее.

Вовлеченность – чувство поглощенности и заинтересованности в каких бы то ни было активностях, сопровождающееся значительным приливом энергии.

Взаимоотношения – ощущение собственной ценности и поддержки со стороны референтных людей. Имеют решающее значение для осмысленной жизни. Те, кто поддерживают прочные доверительные отношения, как правило, счастливее тех, кто одинок и не смог выстроить их.

Смысл – ощущение, что жизнь имеет значение.

Достижения – ощущение достижения поставленных целей, чувство выполненного плана. Наличие целей и их достижение улучшают самочувствие.

Счастье – состояние, которое соответствует наибольшей внутренней удовлетворенности условиями своего бытия, полноте и осмысленности жизни, осуществлению своего призвания, самореализации.

Негативные эмоции – переживание грусти, тревоги, злости в повседневной жизни.

Здоровье – ощущение человеком физического здоровья и жизненной силы.

Одиночество – ощущение человеком социальной изоляции.

2. **Опросник «Психологические проблемы подростков»** Л.А Регуш, Е.В. Алексеевой, А.В. Орлова и Ю.С. Пежемской, позволяющий выявить проблемную озабоченность и предполагать психологическое благополучие, положительный эмоциональный фон, задействование психологических ресурсов подростка, позволяющих ему справляться с повседневными ситуациями и успешно адаптироваться в социуме [108].

Опросник состоит из 93 утверждений, включенных в 8 субшкал (будущее, родители, школа, сверстники, я, досуг, здоровье, одиночество) и общую шкалу показателя проблемной озабоченности.

Будущее – отношение подростка к собственному будущему, которое может варьироваться от благоприятных ожиданий до высокой тревоги и негативных прогнозов относительно профессии и межличностных отношений.

Родители – эмоциональная атмосфера и качество взаимоотношений с родителями, которые могут быть как поддерживающими, так и контролирующими и вызывать высокий уровень напряжения.

Школа – уровень проблемных переживаний подростка, связанных с обучением, который может варьироваться от комфортного ощущения в школе до высокой тревожности и трудностей в усвоении материала.

Сверстники – уровень комфорта и проблемных переживаний подростка в общении с ровесниками, который может колебаться от уверенности и легкости общения до негативных эмоций и трудностей в взаимодействии.

Я – уровень самопринятия и удовлетворенности собой, который может варьироваться от высокой самооценки до критичного отношения к собственным качествам и низкой самооценки.

Досуг – удовлетворенность подростка количеством и качеством свободного времени, которая может колебаться от удовлетворенности до высокой озабоченности недостатком времени.

Здоровье – уровень беспокойства подростка о собственном здоровье и здоровье окружающих, который может варьироваться от отсутствия тревоги до высокой озабоченности состоянием здоровья.

Общество – уровень интереса и беспокойства подростка о проблемах общества, который может колебаться от низкого интереса до высокой тревоги и ощущения угрозы со стороны внешнего мира.

3. **Опросник «Шкала академической мотивации школьников и учащихся колледжей» («ШАМ-Ш»)** Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, В.В. Гижинского и Т.К. Гавриченковой на основе положений теории самодетерминации о внутренней и внешней мотивации [152].

Опросник состоит из 32 утверждений, включенных в 8 субшкал (познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, позитивные экстернальные мотивы, негативные экстернальные мотивы, амотивация).

Познавательная мотивация – стремление узнавать новое, понимать изучаемый предмет, переживание интереса, радости и удовольствия от познания.

Мотивация достижения – стремление прикладывать интеллектуальные усилия и учиться как можно лучше.

Мотивация саморазвития – стремление к развитию своих способностей в рамках учебной деятельности, достижению мастерства и компетентности.

Мотивация самоуважения – желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе.

Интроецированная мотивация – побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда, вины и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми.

Позитивные экстернальные мотивы – стремление школьника добиться уважения и принятия со стороны родителей за счет старания и хорошей учебы.

Негативные экстернальные мотивы – переживание вынужденности учебной деятельности вследствие необходимости следовать требованиям социума, стремление избежать проблем.

Амотивация – отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности.

В опроснике не предусмотрены интегральные шкалы по внутренней, внешней и общей академической мотивации. Подсчет результатов по каждой шкале опросника осуществляется методом нахождения среднего арифметического среди оценок от 1 до 5 по каждому утверждению опросника, отнесенных к соответствующей шкале. При этом, авторы относят ко внутренней мотивации шкалы: «познавательная мотивация», «мотивация достижения», «мотивация саморазвития»; ко внешней мотивации шкалы: «мотивация самоуважения», «интроецированная мотивация», «позитивные экстернальные мотивы», «негативные экстернальные мотивы»; отдельно от внутренней и внешней мотивации рассматривают шкалу «амотивация». Опросник используется, преимущественно, для описания структуры (профиля) мотивации. Практические рекомендации по использованию опросника в целях дифференциации по внутренней и внешней мотивации отсутствуют. Мы посчитали допустимым, по аналогии с методом подсчета каждой шкалы, подсчитать и выделить в отдельные шкалы «среднюю внутреннюю мотивацию», «среднюю внешнюю мотивацию» и «среднюю общую мотивацию», а также методом вычитания результатов по шкале

«амотивация» из шкал, выделенных нами, определить шкалы «реальная внутренняя мотивация», «реальная внешняя мотивация» и «реальная общая мотивация».

Методы обработки и анализа данных:

Сбор данных осуществлялся с помощью интернет-платформы «TestU.online» (запись в реестре отечественного ПО №15605 от 18.11.2022), через назначение в личных кабинетах обучающихся используемых в исследовании методик.

Анализ полученных в исследовании данных производился стандартными методами математической статистики с помощью компьютерных программ MicrosoftExcel2019 и JASP (version 0.19.1).

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутых гипотез были проанализированы данные об уровне выраженности психологических ресурсов и академического благополучия у старшеклассников по группам (сравнительный анализ), взаимосвязь между выраженностью показателей академического благополучия и выраженностью показателей психологических ресурсов (корреляционный анализ).

3.2 Результаты эмпирического исследования

3.2.1 Личностные особенности старшеклассников, испытывающих высокую академическую нагрузку

Для определения характера распределения мы проанализировали исследуемые параметры методами первичной описательной статистической обработки данных (среднее значение, стандартное отклонение, асимметрия, эксцесс, критерий Шапиро-Уилка, Р-значение коэффициента Шапиро-Уилка) по всей выборке (см. таблицы 2-7 в приложении).

Так как по большинству шкал распределение отличается от нормального, мы приняли решение далее использовать непараметрические методы

статистической обработки данных. В результате для сравнительного анализа мы использовали непараметрический U-критерий Манна – Уитни, для корреляционного анализа – коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В таблице 8 представлено разделение испытуемых, на основании результатов диагностики компонентов академического благополучия, на группы по степени выраженности (высокие и низкие показатели) каждого компонента.

Таблица 8

Разделение испытуемых на группы по степени выраженности компонентов академического благополучия

№	Компонент академического благополучия	↑ (кол-во)	↓ (кол-во)	↑ (%)	↓ (%)
1.	Субъективное благополучие	31	122	20%	80%
2.	Проблемная озабоченность	99	54	65%	35%
3.	Академическая мотивация				
3.1.	Амотивация	17	136	11%	89%
3.2.	Средняя общая мотивация	23	130	15%	85%
3.3.	Реальная общая мотивация	13	140	8%	92%
3.4.	Средняя внешняя мотивация	8	145	5%	95%
3.5.	Реальная внешняя мотивация	1	152	1%	99%
3.6.	Средняя внутренняя мотивация	95	58	62%	38%
3.7.	Реальная внутренняя мотивация	59	94	39%	61%

Мы определили уровни показателей в компонентах академического благополучия (субъективного благополучия, проблемной озабоченности и академической мотивации) по методикам соответствующих опросников. Во избежание искажения результатов нашего исследования, важно выделить именно высокие и низкие показатели, без выделения средних, по компонентам академического благополучия. Высокие показатели могут свидетельствовать о зрелости и развитии определенных навыков или качеств, что важно для нашего исследования, средние показатели могут быть расценены как недостаточные для достижения целей, особенно в контексте конкурентной среды, где требуется высокая эффективность. В рамках системного подхода, высокие

показатели могут быть индикаторами устойчивого развития системы, тогда как средние показатели могут сигнализировать о наличии дисфункций или недостатков, которые могут затруднять достижение желаемых результатов. Таким образом, мы посчитали допустимым отнести:

1) в субъективном благополучии к высоким показателям – только высокие результаты, а средние и низкие результаты по опроснику – к низким. Общий уровень субъективного благополучия в СУНЦ УрФУ по результатам оказался достаточно низким. Таким образом, на рисунке 2, к 80% относятся средние и низкие показатели субъективного благополучия;

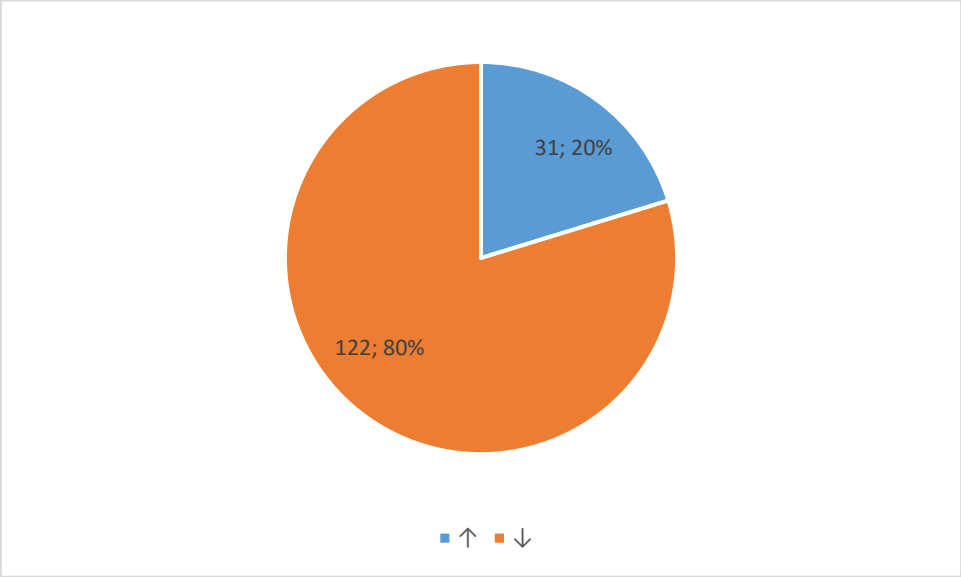


Рисунок 2. Распределение испытуемых по уровню субъективного благополучия (общая шкала опросника благополучия «PERMA-Profiler»)

2) в проблемной озабоченности, которая для академического благополучия является реверсивной, наоборот, к высоким показателям мы отнесли высокие и средние показатели, а к низким – низкие. Особенностью нашей выборки является высокая скрытность (диссимуляция), которую мы описывали в первой главе по рисунку 1. Обучающиеся СУНЦ УрФУ могут иметь много проблем, но не делиться ими с другими. Возможно, в силу особенностей возраста, они не способны распознать проблему. Это соотносится с выделенными сложностями саморегуляции одаренных детей.

Легкость в учении может приводить к отсутствию опыта преодоления трудностей, что вызывает дезорганизацию действий и неуверенность в себе. Кроме этого, необходимо брать во внимание феномен социальной желательности, присущий большинству подростков. Таким образом, на рисунке 3, к 65% относятся средние и высокие показатели проблемной озабоченности;

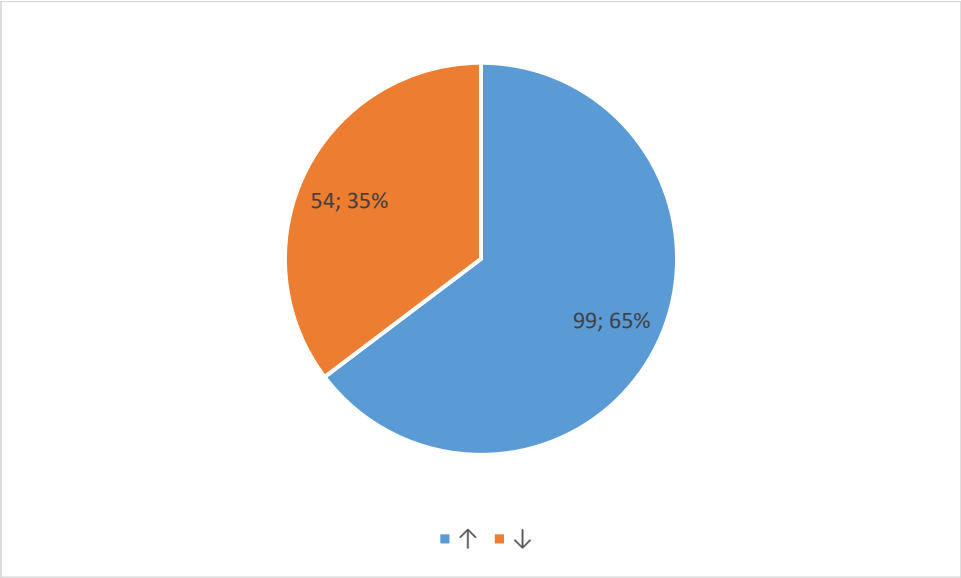


Рисунок 3. Распределение испытуемых по уровню проблемной озабоченности (опросник «Психологические проблемы подростков»)

3) в академической мотивации по 5-бальной шкале:

3.1) по амотивации, которая выступает реверсивной в подсчете результатов, к высоким показателям – результаты от 3 до 5, а к низким – ниже 3. Мы намеренно занизили высокий уровень, так как особенностью условий обучения нашей выборки является программа, выходящая за рамки стандартной. В таких условиях амотивация, как отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности наблюдается редко. Несмотря на это, на рисунке 4 продемонстрирована рекордно низкая амотивация старшеклассников, то есть рекордно высокий интерес. На наш взгляд, на этот компонент, стоит обратить особое внимание в общеобразовательных школах;

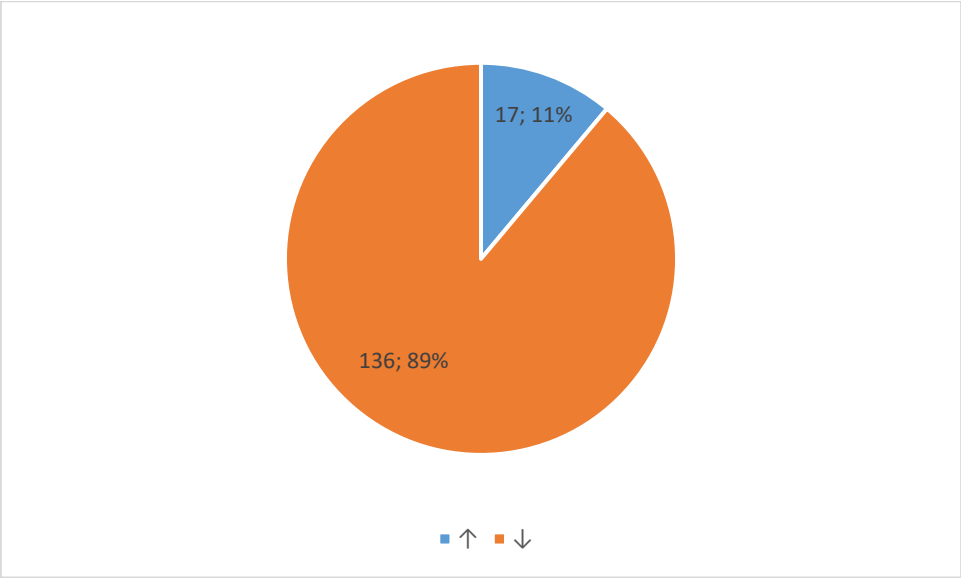


Рисунок 4. Распределение испытуемых по уровню амотивации (опросник «Шкала академической мотивации школьников и учащихся колледжей»)

3.2) по средней общей мотивации (внешняя и внутренняя без учета амотивации) к высоким показателям – результаты от 4 до 5, а к низким – ниже 4. Мотивация – это сложный и многогранный феномен, который трудно достоверно измерить, особенно у одаренных. Исходя из анализа теоретических и эмпирических исследований, проведенного нами в первой и второй главах, у одаренных детей высокая мотивация является их особенностью развития. Поэтому критерии по оценке мотивации у одаренных должны отличаться от критериев оценки мотивации у детей, не обладающих признаками одаренности. Но, несмотря на это, обращая внимание на рисунок 5, можно наблюдать парадоксальную ситуацию: средняя общая мотивация одаренных детей составляет 15%;

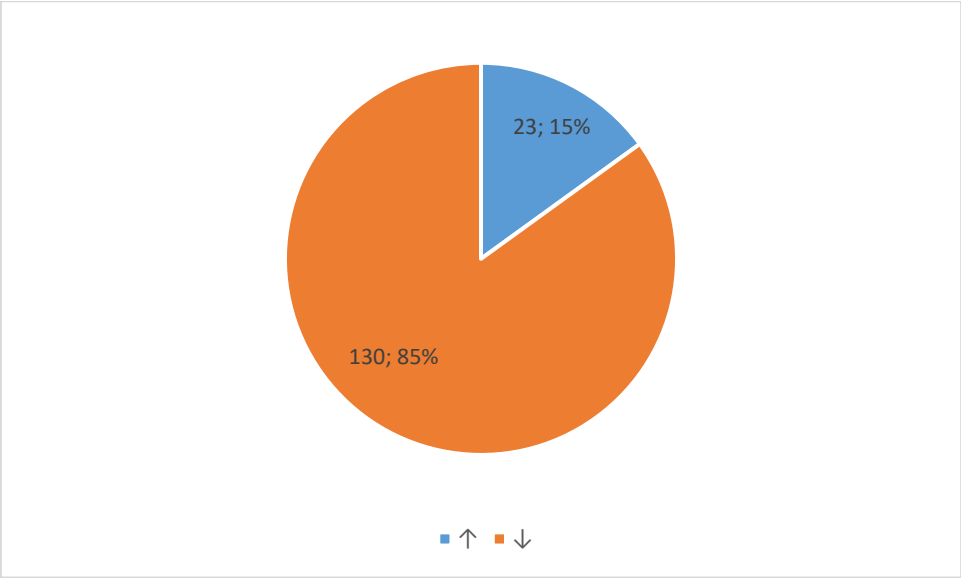


Рисунок 5. Распределение испытуемых по уровню средней общей мотивации (опросник «Шкала академической мотивации школьников и учащихся колледжей»)

3.3) по реальной общей мотивации (внешняя и внутренняя с учетом амотивации) к высоким показателям мы отнесли результаты от 3 до 5, а к низким – ниже 3. В этом и в последующих случаях установления критериев для определенных нами «реальных» шкал, мы намеренно занижаем на 1 балл границы высокого показателя, так как вычитая из показателей средней общей мотивации показатели амотивации (даже если он составляет 1 балл), показатели реальной мотивации существенно занижаются. В некоторых случаях, при низкой средней общей мотивации и высокой амотивации, показатели реальной мотивации могут перейти в отрицательные значения. Несмотря на такое расширение нижних границ высокого показателя реальной общей мотивации, на рисунке 6 продемонстрировано еще большее снижение мотивации у одаренных детей;

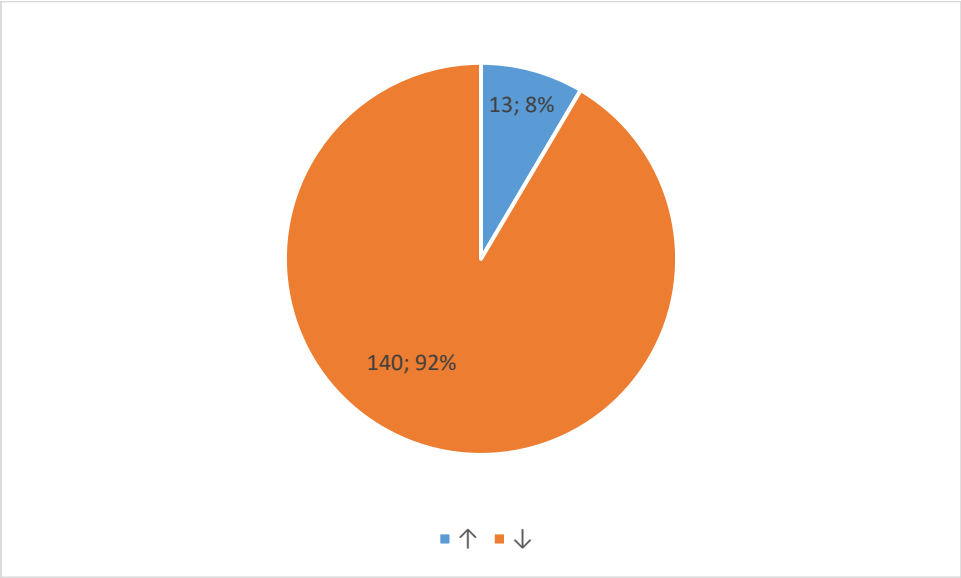


Рисунок 6. Распределение испытуемых по уровню реальной общей мотивации (опросник «Шкала академической мотивации школьников и учащихся колледжей»)

3.4) по средней внешней мотивации (без учета амотивации), по аналогии со средней общей мотивацией, к высоким показателям мы отнесли узкий диапазон от 4 до 5, а к низким – ниже 4. На рисунке 7 продемонстрировано, что всего 5% обучающихся обладают высокой внешней мотивацией;

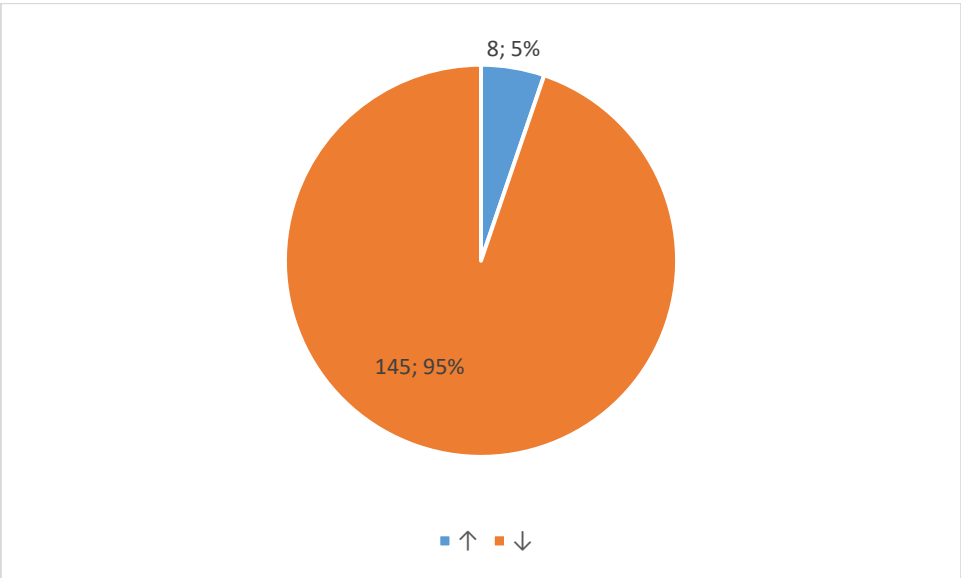


Рисунок 7. Распределение испытуемых по уровню средней внешней мотивации (опросник «Шкала академической мотивации школьников и учащихся колледжей»)

3.5) по реальной внешней мотивации (с учетом амотивации) по аналогии с реальной общей мотивацией, высокими показателями мы считаем от 3 до 5, а низкими – ниже 3. Даже при такой дифференциации, на рисунке 8 высокая внешняя мотивация нашей выборки представлена у 1% испытуемых, что, возможно, указывает на действительно низкую внешнюю мотивацию у нашей выборки. Как правило, те обучающиеся в СУНЦ УрФУ, которых «заставляют» учиться из вне или, у кого снижается интерес и ощущение осмысленности учебной деятельности, забирают документы из СУНЦ УрФУ и возвращаются в общеобразовательную школу;

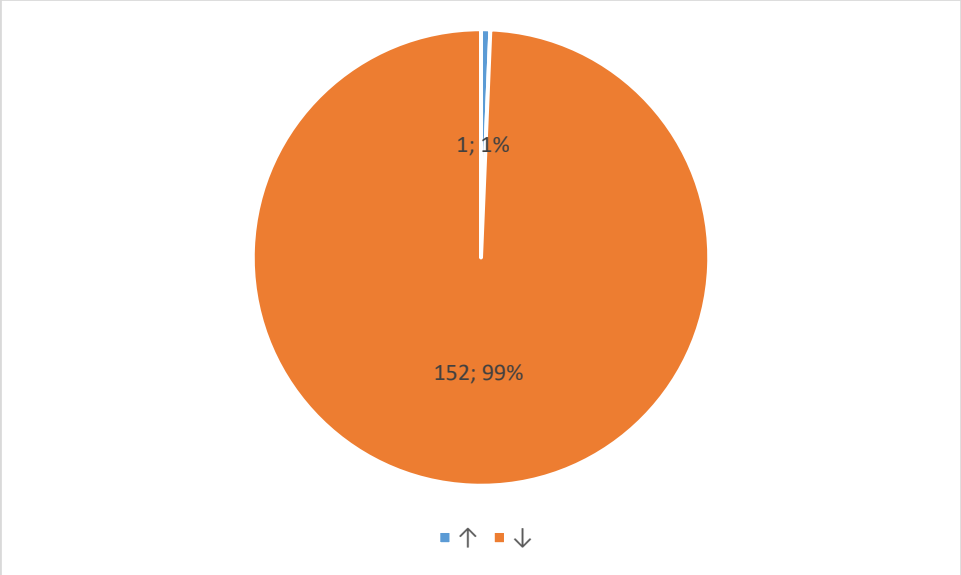


Рисунок 8. Распределение испытуемых по уровню реальной внешней мотивации (опросник «Шкала академической мотивации школьников и учащихся колледжей»)

3.6) по средней внутренней мотивации (без учета амотивации), по аналогии со средней общей и средней внешней мотивацией, к высоким показателям мы отнесли узкий диапазон от 4 до 5, а к низким – ниже 4. На рисунке 9 продемонстрировано возможное объяснение парадоксально низкой общей и внешней мотивации (средней и реальной) одаренных детей. Внешняя мотивация, которая движет абсолютным меньшинством обучающихся СУНЦ

УрФУ, вносит значительные искажения в показатели общей мотивации, что может затруднить интерпретацию результатов. Внешние мотивы для нашей выборки оказались не такими значимыми, чем внутренние;

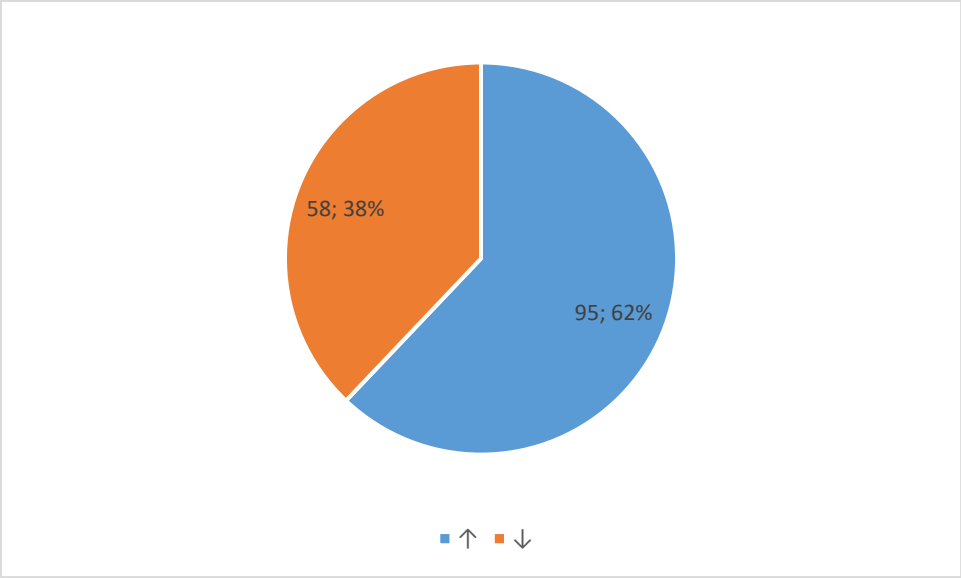


Рисунок 9. Распределение испытуемых по уровню средней внутренней мотивации (опросник «Шкала академической мотивации школьников и учащихся колледжей»)

3.7) по реальной внутренней мотивации (с учетом амотивации) по аналогии с реальной общей и реальной внешней мотивацией, высокими показателями мы считаем от 3 до 5, а низкими – ниже 3. На рисунке 10, после вычитания результатов амотивации из результатов средней внутренней мотивации, продемонстрирован сдвиг показателей высокой внутренней мотивации на 23% в меньшую сторону, когда при вычитании результатов амотивации из результатов средней внешней мотивации сдвиг составил всего 4%.

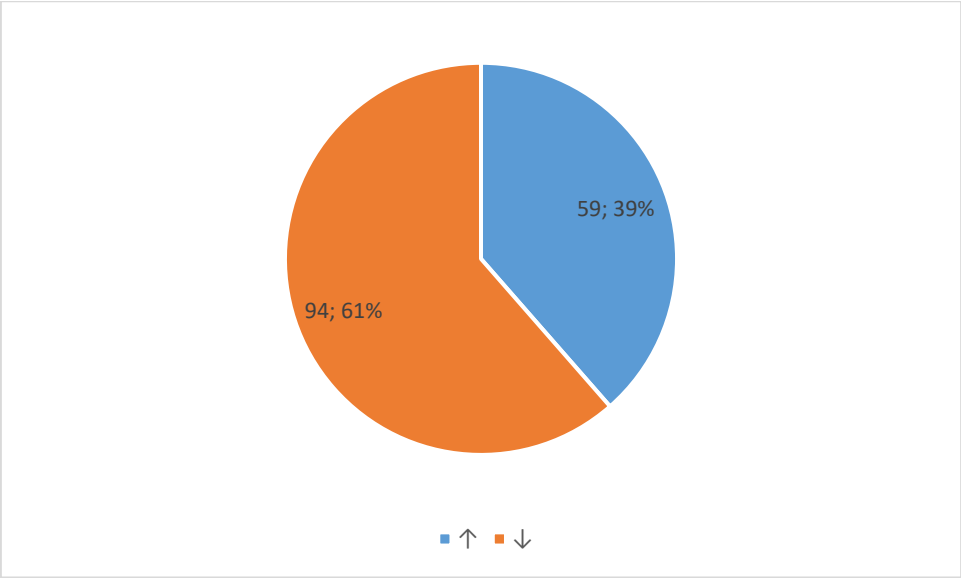


Рисунок 10. Распределение испытуемых по уровню реальной внутренней мотивации (опросник «Шкала академической мотивации школьников и учащихся колледжей»)

Таким образом, на наш взгляд, важно разделять источник мотивации. В академическом благополучии внешняя мотивация и амотивация приобретают реверсивный характер. Поэтому далее, в конструкте академического благополучия под академической мотивацией мы будем понимать именно реальную внутреннюю мотивацию.

3.2.2 Сравнительный анализ личностных особенностей старшеклассников, испытывающих высокую академическую нагрузку

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы с помощью сравнительного анализа были проанализированы данные об уровне выраженности академического благополучия и психологических ресурсов у старшеклассников в разных группах. Для сравнения выраженности академического благополучия и психологических ресурсов между двумя группами применялся непараметрический критерий U-Манна-Уитни.

Рассмотрим особенности проявления академического благополучия в группах испытуемых в зависимости от продолжительности обучения в СУНЦ.

Обозначим тех, кто поступил в 2024 году как «начинающие», а тех, кто обучается не первый год – «продолжающие». Описательные статистики, значения критерия U-Манна-Уитни и уровня статистической значимости по общим показателям представлены в таблицах 9-11.

Таблица 9

Различия в показателях субъективного благополучия у начинающих и продолжающих

U-критерий Манна-Уитни		Шкалы	Опыт	Медиана	Среднее	Минимум	Максимум
U	2825.000	Позитивные эмоции	Продолжающие	8.000	7.710	3.000	10.000
p	0.897		Начинающие	8.000	7.667	3.670	10.000
U	2686.500	Вовлеченность	Продолжающие	7.670	7.398	3.670	10.000
p	0.699		Начинающие	7.670	7.411	2.330	10.000
U	2931.000	Взаимоотношения	Продолжающие	8.000	7.620	2.670	10.000
p	0.599		Начинающие	7.670	7.400	1.330	10.000
U	2666.000	Смысл	Продолжающие	7.670	7.567	3.000	10.000
p	0.644		Начинающие	8.000	7.689	3.670	10.000
U	2695.500	Достижения	Продолжающие	7.670	7.301	3.000	10.000
p	0.725		Начинающие	7.500	7.394	4.000	10.000
U	2781.000	Счастье	Продолжающие	8.000	7.774	3.000	10.000
p	0.974		Начинающие	8.000	7.750	3.000	10.000
U	**2217.000**	**Негативные эмоции**	**Продолжающие**	**4.670**	**4.817**	**1.000**	**9.000**
p	**0.032**		**Начинающие**	**5.330**	**5.617**	**1.670**	**10.000**
U	**3311.500**	**Здоровье**	**Продолжающие**	**8.000**	**7.649**	**1.000**	**10.000**
p	**0.051**		**Начинающие**	**7.330**	**6.961**	**2.670**	**10.000**
U	2343.500	Одиночество	Продолжающие	3.000	3.720	1.000	9.000
p	0.092		Начинающие	3.500	4.383	1.000	10.000
U	2840.500	Общий показатель благополучия	Продолжающие	7.690	7.536	3.750	10.000
p	0.852		Начинающие	7.630	7.529	3.940	10.000

Примечание: U – непар. критерий Манна – Уитни, p – уровень значимости; жирным шрифтом выделены достоверные различия при $p \leq 0.05$.

Были выявлены статистически значимые различия между двумя группами по шкалам «негативные эмоции» и «здоровье». У продолжающих менее выражены негативные эмоции, и они ощущают себя здоровее, чем

начинающие. Это может быть связано с особенностями адаптации. Возможно, продолжающие успешно адаптировались, а у начинающих адаптация еще не закончилась, поэтому они могут переживать грусть, тревогу, злость и ощущать себя менее здоровыми и полными жизненных сил. Это может также обусловливаться распространенной в СУНЦ ситуацией, когда отличник из общеобразовательной школы, поступивший в СУНЦ, становится троечником.

Таблица 10

Различия в показателях проблемной озабоченности у начинающих и продолжающих

U-критерий Манна-Уитни		Шкалы	Опыт	Медиана	Среднее	Минимум	Максимум
U	**2258.500**	**Будущее**	**Продолжающие**	**2.080**	**2.225**	**1.000**	**3.920**
p	**0.047**		**Начинающие**	**2.420**	**2.468**	**1.310**	**4.150**
U	2647.000	Родители	Продолжающие	1.620	1.760	1.000	3.540
p	0.594		Начинающие	1.730	1.848	1.000	4.690
U	2832.500	Школа	Продолжающие	1.850	1.890	1.000	3.540
p	0.875		Начинающие	1.770	1.895	1.000	4.000
U	**2239.000**	**Сверстники**	**Продолжающие**	**1.400**	**1.648**	**1.000**	**3.800**
p	**0.039**		**Начинающие**	**1.600**	**1.785**	**1.000**	**3.800**
U	**2103.500**	**Я**	**Продолжающие**	**2.000**	**2.089**	**1.000**	**4.360**
p	**0.010**		**Начинающие**	**2.430**	**2.381**	**1.000**	**4.430**
U	**2549.500**	**Досуг**	**Продолжающие**	**1.780**	**1.848**	**1.000**	**4.330**
p	**0.369**		**Начинающие**	**1.780**	**1.939**	**1.000**	**3.780**
U	**2165.000**	**Здоровье**	**Продолжающие**	**1.670**	**1.736**	**1.000**	**4.000**
p	**0.019**		**Начинающие**	**1.945**	**1.970**	**1.000**	**3.220**
U	2349.500	Общество	Продолжающие	2.830	2.752	1.000	4.830
p	0.100		Начинающие	3.080	3.015	1.080	4.830
U	**2248.000**	**Проблемная озабоченность**	**Продолжающие**	**2.010**	**2.015**	**1.010**	**3.630**
p	**0.043**		**Начинающие**	**2.180**	**2.186**	**1.290**	**3.690**

Были выявлены статистически значимые различия между двумя группами по шкалам «будущее», «сверстники», «я», «досуг», «здоровье» и

«проблемная озабоченность». У продолжающих менее выражена проблемная озабоченность по всем этим шкалам, чем у начинающих.

Продолжающие демонстрируют более позитивное отношение к своему будущему, что может быть связано с накопленным опытом и успешной адаптацией к образовательной среде, а также с пониманием своих возможностей и перспектив.

Уровень комфорта в общении со сверстниками у начинающих ниже, так как они только недавно попали в незнакомый для них коллектив.

Более высокая самооценка и удовлетворенность собой также могут быть следствием успешных достижений в учебе и положительных отзывов со стороны преподавателей и сверстников у продолжающих, в то время как начинающие могли сталкиваться с ситуацией, когда в их прежней школе «не знали, что с ними делать» (одаренными).

Кроме того, продолжающие старшеклассники более удовлетворены количеством и качеством свободного времени, что может быть связано с лучшим управлением временем и меньшим контролем со стороны родителей, в отличие от начинающих, которые, возможно, еще не научились эффективно балансировать образовательные и личные интересы. Также мы предполагаем, что это может быть обусловлено еще тем, что в СУНЦ на высоком уровне развита воспитательная работа и внеурочная деятельность. У обучающихся СУНЦ, в том числе тех, кто живет в интернате (общежитии) не остается времени на прокрастинацию. Начинающие могли еще не адаптироваться к высокой академической нагрузке и поэтому не успели испытать на себе жизнь, приближенную к студенческой, в контексте творчества и досуга.

Наконец, меньшая обеспокоенность здоровьем у продолжающих может указывать на большую уверенность в своих силах и оптимистичный взгляд на жизнь, что способствует общему снижению уровня тревожности.

Таблица 11

Различия в показателях академической мотивации у начинающих и продолжающих

U-критерий Манна-Уитни		Шкалы	Опыт	Медиана	Среднее	Минимум	Максимум
U	**2144.000**	**Познавательная мотивация**	**Продолжающие**	**4.250**	**4.043**	**1.000**	**5.000**
p	**0.015**		**Начинающие**	**4.500**	**4.338**	**2.250**	**5.000**
U	2712.000	Мотивация достижения	Продолжающие	4.000	3.965	1.750	5.000
p	0.770		Начинающие	4.000	3.996	1.000	5.000
U	2711.500	Мотивация саморазвития	Продолжающие	4.250	4.062	1.000	5.000
p	0.769		Начинающие	4.250	4.083	1.500	5.000
U	2510.000	Мотивация самоуважения	Продолжающие	3.750	3.487	1.000	5.000
p	0.295		Начинающие	3.750	3.667	1.000	5.000
U	2653.000	Интроецированная мотивация	Продолжающие	3.000	2.944	1.000	4.750
p	0.609		Начинающие	3.000	3.042	1.000	5.000
U	2952.000	Позитивные экстернальные мотивы	Продолжающие	2.250	2.478	1.000	5.000
p	0.545		Начинающие	2.250	2.417	1.000	5.000
U	3063.500	Негативные экстернальные мотивы	Продолжающие	2.750	2.734	1.000	5.000
p	0.306		Начинающие	2.500	2.617	1.000	5.000
U	**3389.500**	**Амотивация**	**Продолжающие**	**1.750**	**1.938**	**1.000**	**5.000**
p	**0.022**		**Начинающие**	**1.375**	**1.650**	**1.000**	**4.500**
U	2484.000	Средняя внутренняя мотивация	Продолжающие	4.080	4.023	1.250	5.000
p	0.253		Начинающие	4.250	4.139	1.670	5.000
U	2805.000	Средняя внешняя мотивация	Продолжающие	2.940	2.912	1.190	4.690
p	0.957		Начинающие	2.940	2.937	1.130	4.940
U	2696.000	Средняя общая мотивация	Продолжающие	3.460	3.388	1.860	4.710
p	0.727		Начинающие	3.410	3.452	2.250	4.790
U	2326.000	Реальная общая мотивация	Продолжающие	1.750	1.450	-2.890	3.710
p	0.083		Начинающие	2.040	1.802	-1.750	3.290
U	**2270.500**	**Реальная внутренняя мотивация**	**Продолжающие**	**2.330**	**2.085**	**-3.500**	**4.000**
p	**0.052**		**Начинающие**	**2.920**	**2.489**	**-2.830**	**4.000**
U	2421.000	Реальная внешняя мотивация	Продолжающие	1.060	0.973	-2.440	3.690
p	0.168		Начинающие	1.250	1.287	-0.940	2.750

Были выявлены статистически значимые различия между двумя группами по шкалам «познавательная мотивация», «амотивация» и «реальная внутренняя мотивация».

Продолжающие показывают меньшую познавательную мотивацию и реальную внутреннюю мотивацию, а также более выраженную амотивацию. Так как различий во внешней мотивации нет, то это может быть связано с высокой академической нагрузкой и возможным выгоранием, которое они испытывают, обучаясь в таких условиях дольше. В отличие от начинающих, которые могут быть более мотивированы к обучению из-за новизны и интереса к образовательному процессу, продолжающие могут сталкиваться с рутиной и давлением, что может снижать их внутреннюю мотивацию. Кроме того, продолжающие могут чувствовать необходимость соответствовать высоким требованиям, что приводит к амотивации и снижению интереса к учебе. Также снижение внутренней мотивации может быть определенной защитной реакцией, останавливающей чрезмерную мотивацию, которая может принести вред здоровью продолжающих. Таким образом, различия в академической мотивации могут быть обусловлены как изменениями в восприятии образовательного процесса, так и внешними факторами, влияющими на обучающихся в ходе их обучения.

Рассмотрим особенности выраженности показателей психологических ресурсов в группах испытуемых в зависимости от года поступления и уровня выраженности компонентов академического благополучия. Описательные статистики, значения критерия U-Манна-Уитни и уровня статистической значимости по общим показателям представлены в таблицах 12-15.

Таблица 12

Различия в показателях выраженности психологических ресурсов у начинающих и продолжающих

U-критерий Манна-Уитни		Шкалы	Опыт	Медиана	Среднее	Минимум	Максимум
U	3214.000	Принятие риска	Продолжающие	20.000	18.957	5.000	30.000
p	0.112		Начинающие	18.000	17.717	8.000	27.000
U	2944.500	Устойчивость	Продолжающие	22.000	21.215	10.000	30.000
p	0.564		Начинающие	21.000	20.667	4.000	29.000
U	3147.500	Оценивание результатов	Продолжающие	4.000	4.495	1.000	6.000
p	0.159		Начинающие	4.000	4.183	1.000	6.000
U	2875.000	Осознанный выбор	Продолжающие	40.000	39.075	18.000	50.000
p	0.752		Начинающие	41.000	38.817	24.000	48.000
U	2794.500	Моделирование	Продолжающие	5.000	4.258	1.000	6.000
p	0.988		Начинающие	5.000	4.267	1.000	6.000
U	2676.500	Осознание себя	Продолжающие	20.000	21.043	10.000	42.000
p	0.672		Начинающие	19.500	21.417	12.000	36.000
U	2867.000	Самостоятельность	Продолжающие	4.000	3.753	1.000	6.000
p	0.770		Начинающие	4.000	3.700	1.000	6.000
U	3027.500	Уверенность	Продолжающие	22.000	20.839	9.000	30.000
p	0.375		Начинающие	20.000	20.217	9.000	30.000
U	2920.500	Надежда	Продолжающие	19.000	18.742	3.000	30.000
p	0.626		Начинающие	18.000	18.567	7.000	28.000
U	**3399.500**	**Планирование**	**Продолжающие**	**5.000**	**4.742**	**2.000**	**6.000**
p	**0.016**		**Начинающие**	**4.000**	**4.283**	**1.000**	**6.000**
U	2821.000	Программирование	Продолжающие	4.000	4.065	1.000	6.000
p	0.906		Начинающие	4.000	4.100	1.000	6.000
U	2953.000	Гибкость	Продолжающие	5.000	4.806	2.000	6.000
p	0.523		Начинающие	5.000	4.800	3.000	6.000
U	3060.000	Ответственность	Продолжающие	5.000	4.462	1.000	6.000
p	0.293		Начинающие	5.000	4.217	1.000	6.000

Были выявлены статистически значимые различия между двумя группами по шкале «планирование». У продолжающих более выражен этот показатель, чем у начинающих. Столкнувшись с высокой академической нагрузкой, закономерно может возникнуть большая загруженность. Умение ставить цели и планировать действия для их достижения становится

критически важным для поддержания нормального состояния в условиях стресса и загруженности. Это свидетельствует о том, что продолжающие более эффективно используют свои психологические ресурсы для достижения успеха в учебе. Начинающие могли еще не научиться качественно планировать свою деятельность, из-за чего они могут испытывать проблемы, рассмотренные в таблицах 9-11.

Таблица 13

Различия в показателях выраженности психологических ресурсов у старшеклассников с высоким и низким уровнем субъективного благополучия

U-критерий Манна-Уитни		Шкалы	Уровень	Медиана	Среднее	Минимум	Максимум
1	2	3	4	5	6	7	8
U	**2885.000**	**Принятие риска**	↑	**21.000**	**21.871**	**15.000**	**30.000**
p	**< .001**		↓	**18.000**	**17.607**	**5.000**	**27.000**
U	**2887.000**	**Устойчивость**	↑	**25.000**	**24.194**	**14.000**	**30.000**
p	**< .001**		↓	**21.000**	**20.189**	**4.000**	**30.000**
U	**2386.500**	**Оценивание результатов**	↑	**6.000**	**4.935**	**1.000**	**6.000**
p	**0.018**		↓	**4.000**	**4.230**	**1.000**	**6.000**
U	**3103.500**	**Осознанный выбор**	↑	**45.000**	**44.258**	**31.000**	**50.000**
p	**< .001**		↓	**39.000**	**37.631**	**18.000**	**48.000**
U	**2456.500**	**Моделирование**	↑	**5.000**	**4.774**	**1.000**	**6.000**
p	**0.008**		↓	**5.000**	**4.131**	**1.000**	**6.000**
U	**686.500**	**Осознание себя**	↑	**15.000**	**15.871**	**10.000**	**30.000**
p	**< .001**		↓	**21.000**	**22.541**	**12.000**	**42.000**
U	2060.500	Самостоятельность	↑	4.000	3.871	1.000	6.000
p	0.432		↓	4.000	3.697	1.000	6.000
U	**2672.000**	**Уверенность**	↑	**24.000**	**23.516**	**11.000**	**30.000**
p	**< .001**		↓	**20.000**	**19.852**	**9.000**	**30.000**
U	**2865.000**	**Надежда**	↑	**22.000**	**22.065**	**14.000**	**30.000**
p	**< .001**		↓	**18.000**	**17.811**	**3.000**	**30.000**
U	**2759.000**	**Планирование**	↑	**5.000**	**5.258**	**2.000**	**6.000**
p	**< .001**		↓	**5.000**	**4.385**	**1.000**	**6.000**
U	**2823.000**	**Программирование**	↑	**5.000**	**4.935**	**2.000**	**6.000**
p	**< .001**		↓	**4.000**	**3.861**	**1.000**	**6.000**

Продолжение таблицы 13

1	2	3	4	5	6	7	8
U	**2731.500**	**Гибкость**	↑	**6.000**	**5.419**	**3.000**	**6.000**
p	**< .001**		↓	**5.000**	**4.648**	**2.000**	**6.000**
U	**2659.500**	**Ответственность**	↑	**5.000**	**5.097**	**2.000**	**6.000**
p	**< .001**		↓	**5.000**	**4.180**	**1.000**	**6.000**

Были выявлены статистически значимые различия между двумя группами по всем исследуемым шкалам, кроме шкалы «самостоятельность». Самостоятельность относится к потенциалу самоопределения. Обе группы демонстрируют одинаково высокую самостоятельность. В сочетании с высокой внутренней мотивацией, такой ресурс как самостоятельность может значительно помочь для достижения цели. Обучающиеся СУНЦ уже во многом проявили самостоятельность, когда готовились к поступлению, так как, чтобы успешно пройти вступительные испытания, необходимо долго и усердно заниматься на протяжении всего обучения в прежней школе, либо накануне экзамена, но в любом случае приходится организовывать собственную подготовку, планировать действия и контролировать их выполнение без зависимости от внешней помощи или мнений окружающих.

Ожидаемо наблюдается, что у подростков с высокими показателями субъективного благополучия, высокие показатели выраженности большинства психологических ресурсов. Исключение составляют результаты по шкале «осознание себя». По ней мы видим обратную тенденцию. У старшеклассников с низким субъективным благополучием наблюдаются высокие показатели по осознанию себя, и наоборот, при этом очень выраженно. Возможно, это объясняется, глубокой осознанной рефлексией собственных чувств, ощущений, мыслей и убеждений старшеклассников о себе, что может обусловливать высокие требования к состоянию «мне хорошо», кроме этого, особенностью одаренных детей является перфекционизм, который может привести к ситуации, когда подросток установил для себя, окружающих или конкретной ситуации слишком высокие требования, а потом разочаровался из-за их несоответствия с результатом.

Таблица 14

Различия в показателях выраженности психологических ресурсов у старшеклассников с высокой и низкой проблемной озабоченностью

U-критерий Манна-Уитни		Шкалы	Уровень	Медиана	Среднее	Минимум	Максимум
U	**1716.500**	**Принятие риска**	↑	**18.000**	**17.424**	**5.000**	**28.000**
p	**< .001**		↓	**21.000**	**20.389**	**11.000**	**30.000**
U	**1513.000**	**Устойчивость**	↑	**20.000**	**19.758**	**4.000**	**30.000**
p	**< .001**		↓	**24.000**	**23.278**	**14.000**	**30.000**
U	**2110.500**	**Оценивание результатов**	↑	**4.000**	**4.162**	**1.000**	**6.000**
p	**0.024**		↓	**5.000**	**4.759**	**1.000**	**6.000**
U	**1777.500**	**Осознанный выбор**	↑	**39.000**	**37.556**	**18.000**	**48.000**
p	**< .001**		↓	**43.000**	**41.574**	**30.000**	**50.000**
U	2417.500	Моделирование	↑	5.000	4.152	1.000	6.000
p	0.312		↓	5.000	4.463	1.000	6.000
U	**3577.500**	**Осознание себя**	↑	**22.000**	**22.636**	**12.000**	**42.000**
p	**< .001**		↓	**17.000**	**18.537**	**10.000**	**30.000**
U	2666.000	Самостоятельность	↑	4.000	3.727	1.000	6.000
p	0.980		↓	4.000	3.741	1.000	6.000
U	**1327.000**	**Уверенность**	↑	**19.000**	**18.990**	**9.000**	**30.000**
p	**< .001**		↓	**24.000**	**23.537**	**13.000**	**30.000**
U	**1553.500**	**Надежда**	↑	**17.000**	**17.384**	**3.000**	**28.000**
p	**< .001**		↓	**21.500**	**21.037**	**13.000**	**30.000**
U	**1830.000**	**Планирование**	↑	**5.000**	**4.323**	**1.000**	**6.000**
p	**< .001**		↓	**5.000**	**5.000**	**2.000**	**6.000**
U	**2031.000**	**Программирование**	↑	**4.000**	**3.869**	**1.000**	**6.000**
p	**0.011**		↓	**5.000**	**4.463**	**2.000**	**6.000**
U	2402.500	Гибкость	↑	5.000	4.737	2.000	6.000
p	0.279		↓	5.000	4.926	2.000	6.000
U	**2016.000**	**Ответственность**	↑	**5.000**	**4.121**	**1.000**	**6.000**
p	**0.009**		↓	**5.000**	**4.815**	**3.000**	**6.000**

Были выявлены статистически значимые различия между двумя группами по всем исследуемым шкалам, кроме шкал «моделирование», «самостоятельность» и «гибкость». Самостоятельность и моделирование относятся к потенциалу самоопределения, и независимо от наличия проблем у обучающихся СУНЦ эти ресурсы у них развиты хорошо. В обеих группах,

подростки очень хорошо представляют себе значимые условия, влияющие на достижение их целей, включая осознание и адекватную оценку этих условий. Также применяя гибкость, они могут адаптировать свои действия и корректировать планы в ответ на изменения внешних и внутренних условий. Примечательно, что наличие или отсутствие проблем оказалось не обусловлено гибкостью. Может быть, это связано с тем, что в этом возрасте подростки для решения сложных ситуаций используют стратегии решения проблем, которые они субъективно считают успешными, но на практике эти стратегии оказываются неэффективными, вводя в заблуждение самих подростков.

По аналогии с высоким уровнем субъективного благополучия, у старшеклассников с низкой проблематизацией наблюдаются высокие показатели психологических ресурсов в отличии от второй группы, за исключением шкалы «осознание себя». Это говорит о том, что чем выше самосознание, тем больше подростки могут замечать проблем внутри и (или) вокруг них, а также слишком заострять внимание на объективно незначительных проблемах.

Таблица 15

Различия в показателях выраженности психологических ресурсов у старшеклассников с высокой и низкой реальной внутренней мотивацией

U-критерий Манна-Уитни		Шкалы	Уровень	Медиана	Среднее	Минимум	Максимум
1	2	3	4	5	6	7	8
U	**3649.500**	**Принятие риска**	↑	**21.000**	**20.000**	**9.000**	**30.000**
p	**< .001**		↓	**18.000**	**17.511**	**5.000**	**28.000**
U	**4038.000**	**Устойчивость**	↑	**23.000**	**23.271**	**14.000**	**30.000**
p	**< .001**		↓	**20.000**	**19.574**	**4.000**	**30.000**
U	3174.500	Оценивание результатов	↑	4.000	4.644	1.000	6.000
p	0.113		↓	4.000	4.202	1.000	6.000

Продолжение таблицы 15

1	2	3	4	5	6	7	8
U	**4073.000**	**Осознанный выбор**	↑	**43.000**	**42.034**	**24.000**	**50.000**
p	**< .001**		↓	**37.500**	**37.053**	**18.000**	**50.000**
U	**3369.500**	**Моделирование**	↑	**5.000**	**4.610**	**1.000**	**6.000**
p	**0.020**		↓	**5.000**	**4.043**	**1.000**	**6.000**
U	**1463.500**	**Осознание себя**	↑	**17.000**	**18.068**	**10.000**	**36.000**
p	**< .001**		↓	**22.500**	**23.149**	**10.000**	**42.000**
U	2467.500	Самостоятельность	↑	4.000	3.559	1.000	6.000
p	0.242		↓	4.000	3.840	1.000	6.000
U	**3579.500**	**Уверенность**	↑	**23.000**	**22.220**	**10.000**	**30.000**
p	**0.002**		↓	**19.000**	**19.574**	**9.000**	**30.000**
U	**4025.000**	**Надежда**	↑	**21.000**	**21.017**	**10.000**	**30.000**
p	**< .001**		↓	**17.000**	**17.202**	**3.000**	**30.000**
U	**3847.000**	**Планирование**	↑	**5.000**	**5.034**	**2.000**	**6.000**
p	**< .001**		↓	**5.000**	**4.266**	**1.000**	**6.000**
U	**3297.000**	**Программирование**	↑	**5.000**	**4.339**	**1.000**	**6.000**
p	**0.042**		↓	**4.000**	**3.915**	**1.000**	**6.000**
U	**3783.500**	**Гибкость**	↑	**5.000**	**5.203**	**3.000**	**6.000**
p	**< .001**		↓	**5.000**	**4.553**	**2.000**	**6.000**
U	**3660.000**	**Ответственность**	↑	**5.000**	**4.780**	**1.000**	**6.000**
p	**< .001**		↓	**4.000**	**4.106**	**1.000**	**6.000**

Были выявлены статистически значимые различия между двумя группами по всем исследуемым шкалам, кроме шкал «оценивание» и «самостоятельность». Самостоятельность, как характеристика, не отличающиеся в предыдущих сравниваемых группах, не отличается и по признаку мотивации среди подростков. Независимо от уровня реальной внутренней мотивации, которая в нашем исследовании выявляется путем вычитания значений амотивации из среднего значения по трем шкалам средней внутренней мотивации, у подростков остается также неизменна очень высокая способность оценивания. То есть, даже у старшеклассников с низкой реальной внутренней мотивацией сохраняется высокая способность к адекватной оценке своих действий и результатов, что может свидетельствовать о наличии других непознавательных целей, например, зарабатывать деньги или участвовать в интеллектуальных соревнованиях, оправдывая этим пропуски занятий. Также мы допускаем, что они могли разочароваться в

обучении в СУНЦ по каким-либо своим основаниям, в том числе завышенным ожиданиям.

По аналогии с высоким уровнем субъективного благополучия и низким уровнем проблемной озабоченности, у старшеклассников с высокой реальной внутренней мотивацией наблюдаются высокие показатели психологических ресурсов в отличие от второй группы, за исключением шкалы «осознание себя», которая указывает на обратный эффект. При этом уровень самосознания старшеклассников является достаточно высоким, что не совсем характерно для их возраста. Но для одаренных детей свойственно много и обо всем думать. Это и является одной из причин их проблем.

Мы можем констатировать, что высокая самостоятельность и самосознание – те психологические ресурсы, которые выделяют обучающихся СУНЦ УрФУ среди остальных. Это соотносится с «Рабочей концепцией одаренности». Самостоятельность, возможно, не связана ни с одним компонентом академического благополучия. Высокое самосознание ведет к его снижению, но это не сводится к тому, что для высокого академического благополучия в СУНЦ нужно ориентироваться на подростков с низким самосознанием. Это открывает вопросы о том, как развивать академическое благополучие у одаренных детей, не снижая их самосознание. Это также соотносится с проблемой самоопределения, которая описывается в методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению Министерством просвещения РФ, как характерная одаренным детям.

Существует тонкая грань между развитым самосознанием и деструктивной формой рефлексивного самоанализа, характеризующийся застреванием на негативных аспектах собственного «Я», что приводит к ухудшению самовосприятия и эмоциональному истощению. В рамках нашего исследования не ставилась задача выявить эту разницу, но на наш взгляд этот «артефакт», обнаруженный нами, является актуальным потенциалом для дальнейших исследований. Кроме этого, «зацикленность» на себе, согласно «Рабочей концепции одаренности», может быть производным от осознания

определенной исключительности и формирования элитарного сознания из-за влияния закрытой образовательной среды у таких детей.

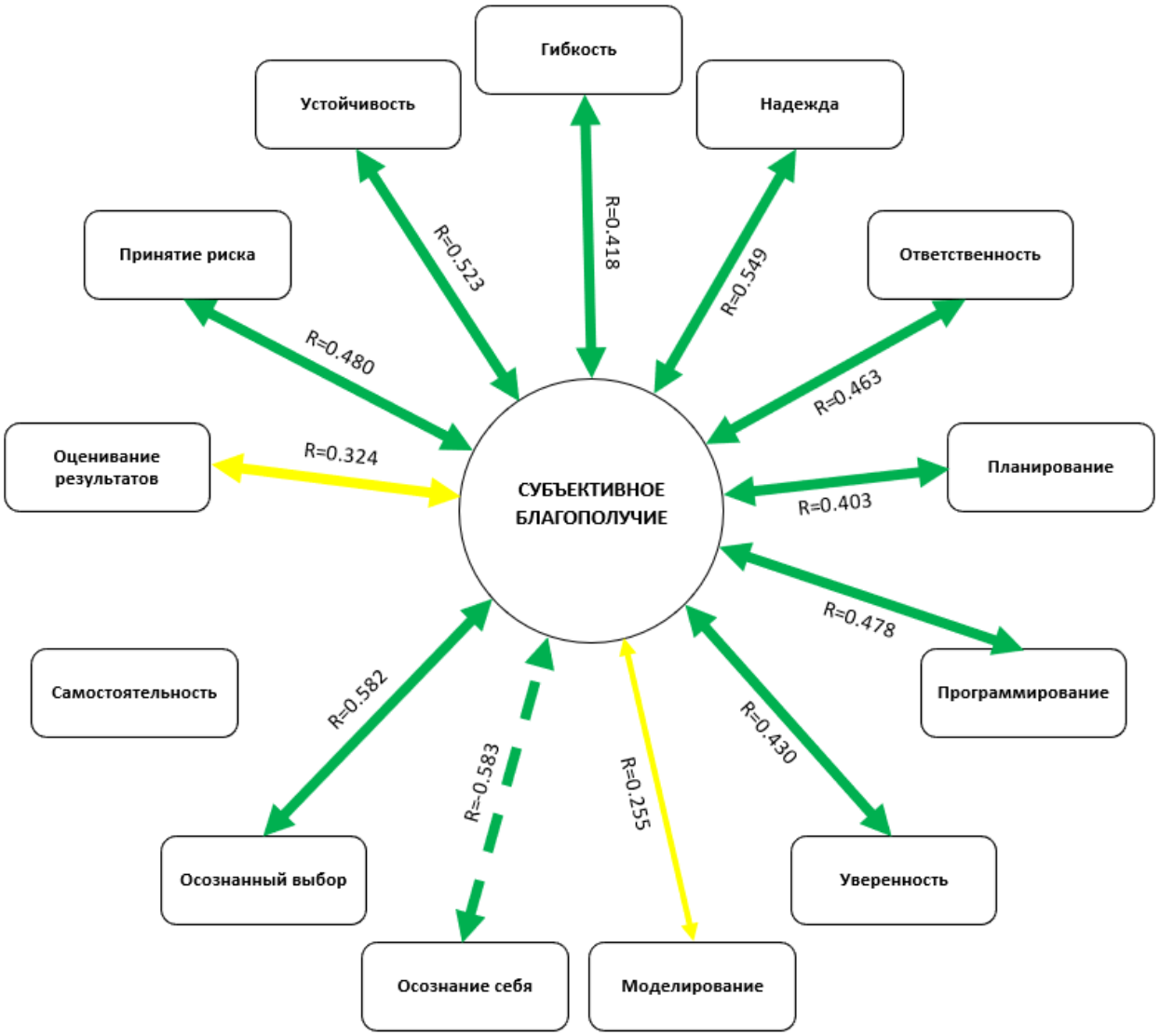
Сравнительный анализ показал, что продолжающие старшеклассники обладают более высокими показателями академического благополучия и психологических ресурсов по сравнению с начинающими. Однако, у них наблюдается снижение познавательной внутренней мотивации и повышение амотивации, что может быть связано с высокими академическими требованиями и недостаточным удовлетворением их образовательных потребностей. Важно учитывать эти аспекты при разработке образовательных программ и подходов, чтобы поддерживать реальную внутреннюю мотивацию старшеклассников.

Таким образом, гипотеза 1 и гипотеза 2 частично подтвердились.

3.2.3 Взаимосвязь психологических ресурсов личности с академическим благополучием старшеклассников, испытывающих высокую академическую нагрузку

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы с помощью корреляционного анализа была проанализирована взаимосвязь между выраженностью показателей академического благополучия и выраженностью психологических ресурсов. Для анализа взаимосвязи был использован коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты корреляционного анализа показателей выраженности психологических ресурсов с выраженностью субъективного благополучия представлены на рисунке 11; с выраженностью проблемной озабоченности представлены на рисунке 12; с выраженностью реальной внутренней мотивации представлены на рисунке 13 (см. табл. 16 в приложении).



Примечание:

Уровень значимости: толстые – высокая ($p<0,001$); средние – средняя ($p<0,01$); тонкие – низкая ($p<0,05$).

Направление связи: целые – положительная; пунктирные – отрицательная.

Сила связи: зеленые – умеренная ($r=0.4–0.59$); желтые – слабая ($r=0.2–0.39$).

Рисунок 11. Корреляционная плеяда выраженности субъективного благополучия и психологических ресурсов

Из рисунка 11 следует, что у субъективного благополучия:

1. Отсутствует связь с **самостоятельностью**. Это указывает на то, что автономные действия не играют значимой роли в восприятии старшеклассниками своего благополучия. Вероятно, субъективное благополучие в большей степени определяется качеством отношений и личными успехами, чем независимостью.

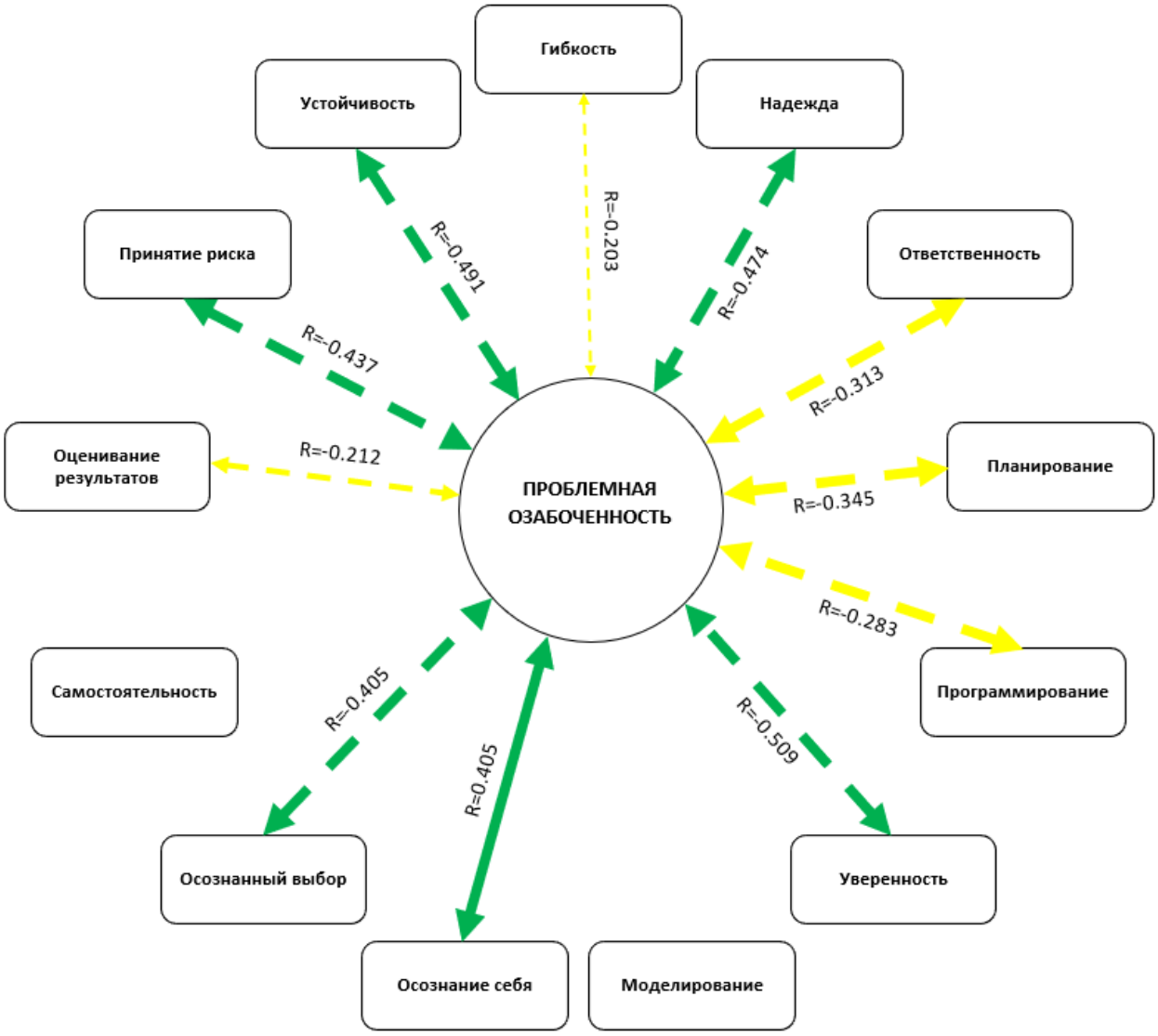
2. Присутствует положительная связь (чем выше психологические ресурсы, тем больше старшеклассники ощущают субъективное благополучие):

2.1. Умеренная с высокой значимостью с **гибкостью** (способность адаптироваться к изменениям способствует позитивному настрою и вовлеченности, снижая стресс), **надеждой** (формирование позитивных ожиданий о будущем укрепляет уверенность и улучшает самочувствие), **ответственностью** (принятие обязательств и стремление их выполнять позитивно влияет на самооценку), **планированием** (структурирование целей и задач помогает подросткам чувствовать контроль над ситуацией), **программированием** (осознанное создание и изменение последовательности действий укрепляет чувство контроля), **уверенностью** (вера в свои силы способствует позитивным эмоциям), **осознанным выбором** (восприятие своих решений как самостоятельных повышает удовлетворенность жизнью), **принятием риска** (готовность учиться на опыте способствует развитию устойчивости), **устойчивостью** (способность преодолевать трудности поддерживает эмоциональное равновесие).

2.2. Слабая с высокой значимостью с **оцениванием результатов;** слабая со средней значимостью с **моделированием.** Эти ресурсы, связанные с аналитической деятельностью, имеют менее выраженную связь с субъективным благополучием, вероятно, из-за их меньшей эмоциональной окрашенности.

3. Присутствует отрицательная (чем выше психологические ресурсы, тем меньше старшеклассники ощущают субъективное благополучие) умеренная связь с высокой значимостью с **осознание себя.** Отрицательная связь может говорить о том, что более глубокое самопознание может сопровождаться снижением субъективного благополучия. Возможно, это связано с более критичным отношением к себе или более реалистичной оценкой своей жизни. Глубокая рефлексия может вскрывать внутренние противоречия между реальным и желаемым.

Таким образом, большинство психологических ресурсов положительно связаны с субъективным благополучием, при этом осознание себя может временно его снижать, работая на личностный рост в долгосрочной перспективе. Такие результаты указывают на их особую важность для поддержания субъективного благополучия. Это может означать то, что чем больше у старшеклассников развиты психологические ресурсы, тем выше их субъективное благополучие.



Примечание:

Уровень значимости: толстые – высокая (p<0,001); средние – средняя (p<0,01); тонкие – низкая (p<0,05).

Направление связи: целые – положительная; пунктирные – отрицательная.

Сила связи: зеленые – умеренная (r=0.4–0.59); желтые – слабая (r=0.2–0.39).

Рисунок 12. Корреляционная плеяда выраженности проблемной озабоченности и психологических ресурсов

Из рисунка 12 следует, что у проблемной озабоченности:

1. Отсутствует связь с **самостоятельностью и моделированием**. Это говорит о том, что эти характеристики не связаны с уровнем проблемной озабоченности подростков. Проблемы могут как присутствовать, так и отсутствовать, независимо от этих характеристик.

2. Присутствует положительная (чем выше психологические ресурсы, тем больше старшеклассники ощущают проблемную озабоченность) умеренная связь с высокой значимостью с **осознанием себя** (глубокая рефлексия и самопознание могут усиливать уровень тревожности и озабоченности проблемами).

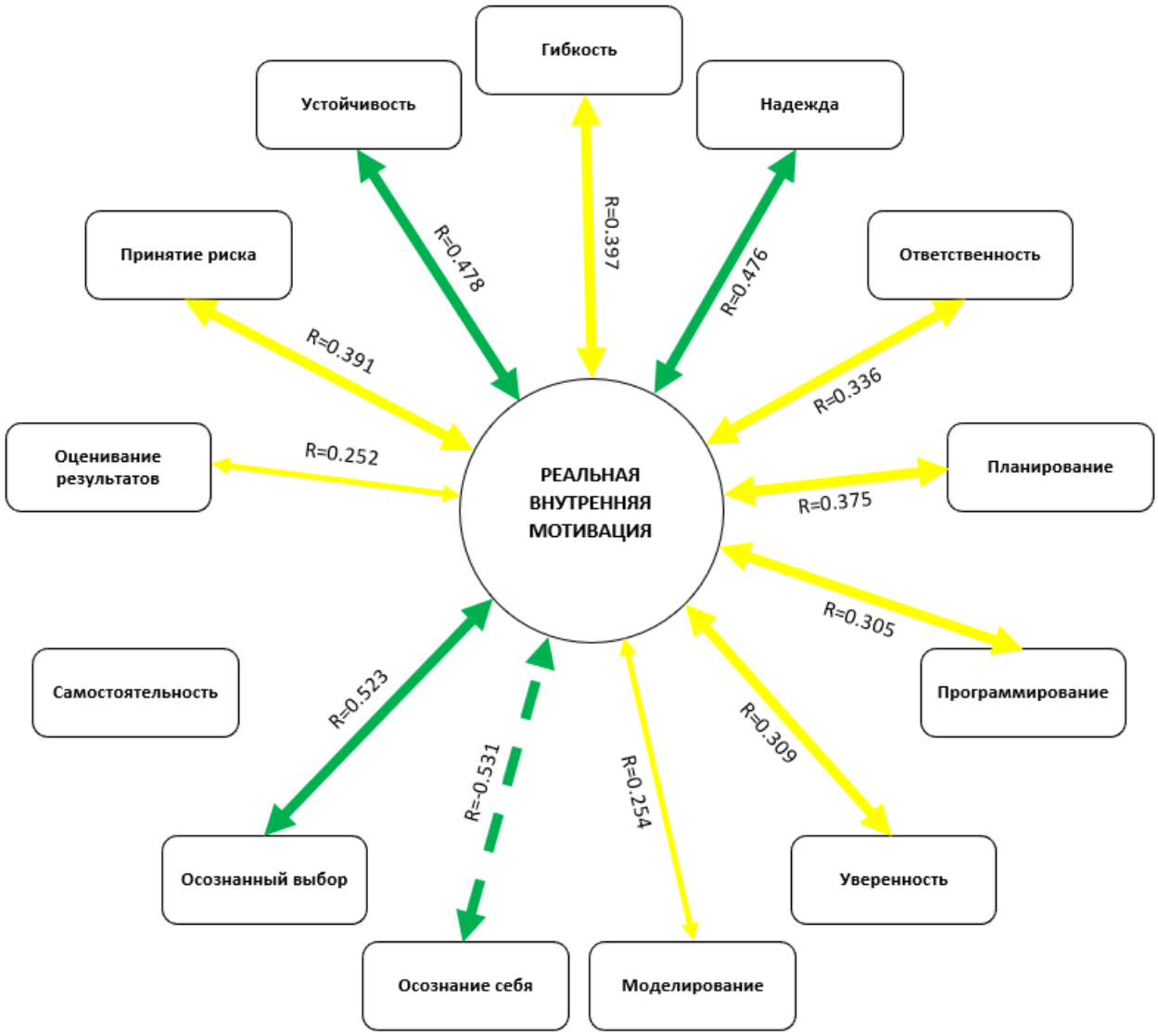
3. Присутствует отрицательная связь (чем выше психологические ресурсы, тем меньше старшеклассники ощущают проблемную озабоченность):

3.1. Умеренная с высокой значимостью с **надеждой** (помогает старшеклассникам сохранять уверенность в будущем, что снижает тревожность), **уверенностью** (подростки чувствуют себя более подготовленными к выполнению задач, что уменьшает их озабоченность неудачами) **осознанным выбором** (контроль над своим выбором и действиями позволяет старшеклассникам лучше справляться с давлением и стрессом, связанными с учебой), **принятием риска** (убежденность в том, что трудности способствуют развитию, помогает подросткам воспринимать проблемы как возможности для роста, а не как угрозы), **устойчивостью** (умение противостоять трудностям позволяет старшеклассникам легче справляться с высокой академической нагрузкой, что снижает уровень стресса и тревожности).

3.2. Слабая с высокой значимостью с **ответственностью** (хотя ответственность за свои действия важна, она может также создавать давление, что не всегда приводит к снижению проблемной озабоченности. Подростки могут чувствовать большую ответственность за свои достижения, что может вызывать дополнительный стресс), **планированием**, **программированием**

(эти ресурсы помогают организовать деятельность, но их роль для снижения проблемной озабоченности может быть ограниченной, так как они не всегда обеспечивают эмоциональную поддержку в стрессовых ситуациях); слабая со средней значимостью с **оцениванием результатов** (позволяет обучающимся адекватно оценивать свои достижения, но может не иметь значительной связи с уровнем проблемной озабоченности, если старшеклассники сталкиваются с высокими ожиданиями или давлением); слабая с низкой значимостью с **гибкостью** (хотя гибкость важна для адаптации к изменениям, ее низкая значимость в контексте снижения проблемной озабоченности может указывать на то, что недостаточная гибкость в подходах к обучению или жизни может привести к стрессу, если обучающиеся не могут адаптироваться к новым условиям).

Таким образом, общий показатель проблемной озабоченности одаренных старшеклассников, испытывающих высокую академическую нагрузку, демонстрирует связь с рядом психологических ресурсов. Это может быть объяснимо тем, что психологические ресурсы помогают подросткам эффективно справляться с академическими и личными трудностями, что снижает их уровень тревожности и стресса. У ресурсов, связанных с организацией действий, слабая связь с проблемной озабоченностью, вероятно, из-за их косвенной роли в управлении тревожностью. Это указывает на то, что развитие этих ресурсов, возможно, может помочь снизить уровень проблемной озабоченности.



Примечание:

Уровень значимости: толстые – высокая ($p<0,001$); средние – средняя ($p<0,01$); тонкие – низкая ($p<0,05$).

Направление связи: целые – положительная; пунктирные – отрицательная.

Сила связи: зеленые – умеренная ($r=0.4–0.59$); желтые – слабая ($r=0.2–0.39$).

Рисунок 13. Корреляционная плеяда выраженности реальной внутренней мотивации и психологических ресурсов

Из рисунка 13 следует, что у реальной внутренней мотивации:

1. Отсутствует связь с **самостоятельностью**. Это может свидетельствовать о том, что автономные действия не связаны с уровнем внутренней мотивации, что указывает на более сложное устройство внутренней мотивации, чем просто независимость от внешних мотивов и других людей.

2. Присутствует положительная связь (чем выше психологические ресурсы, тем больше у старшеклассников выражена реальная внутренняя мотивация):

2.1. Умеренная с высокой значимостью с **надеждой** (одаренные старшеклассники, обладая надеждой, воспринимают трудности как временные препятствия, что способствует их мотивации к учебе и достижению поставленных целей), **осознанным выбором** (позволяет чувствовать себя автономными в принятии решений, что способствует внутренней мотивации, так как подростки осознают, что их действия и усилия приводят к желаемым результатам, что усиливает их стремление к обучению), **устойчивостью** (помогает старшеклассникам справляться с трудностями и стрессом, возникающим из-за высокой академической нагрузки, что может поддерживать их внутреннюю мотивацию и желание учиться).

2.2. Слабая с высокой значимостью с **гибкостью** (позволяет старшеклассникам адаптироваться к изменяющимся условиям учебной деятельности, однако ее связь с внутренней мотивацией проявляется менее выраженно, так как она скорее служит инструментом для достижения целей, чем непосредственно способствует мотивации), **ответственностью** (помогает организовать образовательный процесс, но не всегда приводит к повышению внутренней мотивации, так как старшеклассники могут воспринимать ответственность как давление, что может снижать их внутреннюю мотивацию), **планированием**, **программированием** (эти ресурсы способствуют эффективному управлению учебной деятельностью, помогают в организации работы, но не всегда ведут к повышению интереса к учебе), **уверенностью** (если подростки не видят результатов своих усилий, это может снижать их внутреннюю мотивацию), **принятием риска** (связано с готовностью к новым вызовам, но может не всегда приводить к повышению внутренней мотивации, если обучающиеся не уверены в своих силах); слабая со средней значимостью с **моделированием**, **оцениванием результатов** (эти ресурсы помогают в понимании условий, необходимых для достижения целей,

но их связь с внутренней мотивацией проявляется менее выражено, поскольку они являются скорее инструментами для достижения целей).

3. Присутствует отрицательная (чем выше психологические ресурсы, тем меньше у старшеклассников выражена реальная внутренняя мотивация): умеренная связь с высокой значимостью с **осознание себя**. Возможно, избыточная саморефлексия снижает мотивацию подростков из-за критического отношения к своим успехам и сомнений в своих возможностях.

Таким образом, положительные связи между психологическими ресурсами и реальной внутренней мотивацией у одаренных старшеклассников подчеркивает значимость развития надежды, осознанного выбора и устойчивости. Эти ресурсы способствуют формированию уверенности в собственных силах и целях, что, в свою очередь, влияет на мотивацию к учебе. В то же время, другие ресурсы, такие как гибкость и ответственность, поддерживают организацию образовательного процесса, но их связь с внутренней мотивацией менее выражена и носит более инструментальный характер.

Результаты корреляционного анализа подтвердили и расширили результаты сравнительного анализа. Гипотеза 3 подтвердилась.

Выводы по третьей главе

1. Описательный анализ:

В результате диагностики компонентов академического благополучия испытуемых была выявлена значительная разница в уровнях выраженности различных компонентов. В частности, субъективное благополучие оказалось на низком уровне, где 80% испытуемых продемонстрировали низкие показатели. Проблемная озабоченность с высокими результатами обнаружена у 65% испытуемых, что может указывать на скрытые проблемы, о которых подростки умалчивают. В академической мотивации наблюдаются следующие результаты: высокий уровень амотивации установлен у 11% испытуемых, высокий уровень внешней мотивации установлен у 5% (без учета амотивации) и у 1% (с учетом амотивации), внутренняя мотивация оказалась более

значимой, высокий уровень внутренней мотивации установлен у 62% (без учета амотивации) и у 39% (с учетом амотивации). В качестве компонента академического благополучия следует рассматривать именно внутреннюю мотивацию с учетом амотивации. Эти данные подчеркивают необходимость учитывать различные источники мотивации и их влияние на академическое благополучие, а также выявляют важные аспекты создания необходимых условий для академической успешности.

2. Сравнительный анализ:

В результате сравнительного анализа показано, что старшеклассники, обучающиеся в СУНЦ УрФУ, демонстрируют различия в академическом благополучии и психологических ресурсах в зависимости от продолжительности времени обучения. Продолжающие имеют более высокие показатели академического благополучия, в частности высокое субъективное благополучие и низкую проблемную озабоченность и более высокие показатели психологических ресурсов, в частности, планирования. Однако у них также наблюдается снижение внутренней познавательной мотивации и повышение амотивации. Эти результаты подчеркивают необходимость коррекции образовательных программ для удовлетворения познавательных потребностей и улучшения субъективного благополучия старшеклассников, особенно в условиях высокой академической нагрузки, а также повышение благоприятности образовательной среды и разработки программ адаптации для начинающих обучение в СУНЦ.

3. Корреляционный анализ:

В результате проведенного корреляционного анализа было выявлено, что выраженность академического благополучия одновременно по всем трем своим компонентам не связана с самостоятельностью и, с высоким уровнем значимости, умеренно связана с надеждой, осознанием себя, осознанным выбором и устойчивостью. Из трех компонентов академического благополучия с психологическими ресурсами более связано субъективное благополучие и менее связана реальная внутренняя мотивация. Эти данные

представляют интерес, так как идут в разрез с научными данными о буферной функции психологических ресурсов между мотивацией и результатами. Корреляционный анализ подтвердил результаты сравнительного анализа и расширил представления о значимых и не значимых психологических ресурсах для академического благополучия и его компонентов.

Таким образом, все компоненты личностного потенциала, за исключением самостоятельности и моделирования так или иначе связаны со всеми компонентами академического благополучия.

Руководствуясь научными данными о том, что академическое благополучие является предпосылкой для академической успешности, при этом личностный потенциал напрямую не влияет на академическую успешность, но влияет на академическое благополучие, мы выяснили, что личностным потенциалом академического благополучия являются такие психологические ресурсы как: потенциал достижения – надежда, потенциал самоопределения – осознанный выбор и осознание себя, потенциал достижения – устойчивость, которые можно рассматривать как компоненты личностных результатов освоения основной образовательной программы среднего общего образования, что подчеркивает их особую роль в образовательной среде. Таким образом, развитие этих психологических ресурсов может способствовать академической успешности. На наш взгляд, педагогам-психологам в нетиповых образовательных организациях, таких как СУНЦ, необходимо обратить особое внимание на диагностику и развитие именно этих психологических ресурсов у старшеклассников для их успешной адаптации и жизнетворчеству в условиях высокой академической нагрузки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование выявило специфику взаимосвязи психологических ресурсов личности старшеклассников с их академическим благополучием в условиях высокой академической нагрузки. Проблема высокой академической нагрузки особенно актуальна для нетиповых образовательных организаций, таких как СУНЦ, где требования к академическим достижениям, результатам и успешности значительно выше стандартных. Образовательная среда таких организаций требует внимательного подхода для обеспечения гармоничного личностного развития обучающихся.

Недостаточно оценивать только текущее состояние школьников, так как их развитие зависит как от внешних условий образовательной среды, так и от внутренних факторов. Если обучающиеся испытывают положительные эмоции, чувствуют себя счастливыми и заинтересованными в обучении и активностях, соответствующих их возрасту, можно предположить, что они движутся по естественному пути развития, а образовательная среда этому способствует или просто не препятствует. Однако этого недостаточно для утверждения, что их развитие происходит оптимально. Важно также какие ценности и установки они формируют – именно они помогут обучающимся в будущем принимать осознанные решения, проявлять самостоятельность и ответственность, а также строить свою жизнь на основе подлинных смыслов. Именно это, в том числе, подразумевается под личностными результатами освоения основной образовательной программы среднего общего образования.

Развитие личности ребенка определяется, с одной стороны, его переживаниями, связанными с текущим жизненным этапом, а с другой – особенностями образовательной среды. Важными целями психологической диагностики личностного роста школьника являются академическое благополучие и личностный потенциал. Академическое благополучие

отражает общую оценку состояния, тогда как личностный потенциал включает ресурсы и характеристики, способствующие успешному развитию, в том числе академического благополучия.

В ходе теоретического анализа было доказано, что психологические ресурсы, в частности потенциалы совладания, самоопределения и достижения личностного потенциала, играют важную роль в поддержании академического благополучия, которое определяется как состояние, включающее внутреннюю академическую мотивацию, субъективное благополучие и проблемную озабоченность.

Исследования показывают, что психологические ресурсы играют более значимую роль в достижении академической успешности, чем интеллект или одаренность. Самодисциплина и самостоятельность часто оказываются важнее уровня интеллекта в процессе достижения целей. При этом, одаренные дети без развитого личностного потенциала могут сталкиваться с серьезными кризисами, так как, чем выше их способности, тем значительнее проблемы, которые они могут вызвать. При достижении академической успешности, дети с высоким личностным потенциалом могут одновременно ощущать академическое благополучие, в то время как дети с низким личностным потенциалом для этого «заплатят большую цену» своим здоровьем, затрудняя сочетание с академическим благополучием. При этом, высокую оценку по показателям академического благополучия могут иметь как ребенок с низким личностным потенциалом в щадящей среде, так и ребенок с высоким личностным потенциалом в агрессивной среде, но уверенный в своих силах. Это подчеркивает важность личностного потенциала, а не только академического благополучия, а также роль специфики образовательной среды. В первом случае адаптация зависит от стабильности внешних условий, во втором – от гибкости личности в разнообразных ситуациях – высокого личностного потенциала.

Эмпирическое исследование показало, что уровень выраженности психологических ресурсов и компонентов академического благополучия

заметно различается у старшеклассников на разных этапах обучения. Только поступившие в СУНЦ подростки демонстрируют более высокую внутреннюю мотивацию, в то время как у старшеклассников, продолжающих обучение, менее выражена проблемная озабоченность и более выражены показатели субъективного благополучия. В рамках исследования также выявлены ключевые проблемы, такие как утомляемость, снижение способности к концентрации и заниженная самооценка, что подчеркивает необходимость внедрения программ психологической поддержки для развития личностного потенциала.

Особое внимание следует уделить разработке и внедрению методических и диагностических материалов, адаптированных к условиям СУНЦ. Такие инструменты позволят точнее выявлять скрытую одаренность, оценивать уровень психологических ресурсов и академического благополучия обучающихся, что обеспечит индивидуальный подход к обучению. Эти материалы также могут стать основой для профессионального обучения педагогов по работе с одаренными школьниками.

На основании результатов исследования, образовательным организациям с высокой академической нагрузкой рекомендуется систематически отслеживать психологическое состояние обучающихся, чтобы своевременно выявлять и минимизировать риски тревожности и переутомления. Планы работы нетиповых образовательных организаций следует дополнить мероприятиями, направленными на развитие психологических ресурсов, например, тренингами по самоопределению, преодолению трудностей и управлению мотивацией, способствующими улучшению показателей академических достижений, результатов и успешности. Педагогам и психологам важно создавать поддерживающую образовательную среду, учитывающую индивидуальные потребности одаренных детей. Также необходимо развивать просветительскую работу с родителями, чтобы они также могли поддерживать психологическое благополучие своих детей.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что психологические ресурсы личности являются важным фактором успешной адаптации к образовательной среде и достижения академических целей старшеклассниками в условиях высокой академической нагрузки. Полученные данные могут быть использованы для дальнейших исследований и практического улучшения образовательного процесса в нетиповых образовательных организациях.

В результате исследования:

1. Проведен анализ научной литературы, нормативно-правовых актов и социологических исследований и раскрыта сущность проблемы высокой академической нагрузки и целевых ориентиров в разных образовательных организациях уровня среднего общего образования.

2. Определены и сформулированы критерии академической успешности одаренных детей.

3. Сформулировано и обосновано определение академического благополучия – необходимого комплексного состояния одаренных детей, при котором они смогут без вреда для здоровья продолжать демонстрировать высокие академические достижения, результаты и успешность, при поступлении и обучении в СУНЦ – образовательной среде с высокой академической нагрузкой.

4. Выявлено психологическое содержание академического благополучия.

5. Проведен анализ научной литературы, раскрыта сущность понятия психологических ресурсов личности.

6. Обобщены и систематизированы подходы к изучению психологических ресурсов личности.

7. Определено, что психологические ресурсы саморегуляции можно рассматривать как компоненты личностных результатов освоения основной образовательной программы среднего общего образования.

8. Выявлена и описана взаимосвязь психологических ресурсов личности старшеклассников с академическим благополучием.

9. Определен личностный потенциал академического благополучия (психологические ресурсы, которые наиболее связанны с академическим благополучием и могут способствовать его изменению).

Цель исследования, направленная на изучение взаимосвязи компонентов личностного потенциала с академическим благополучием, была достигнута. Исследование подтвердило наличие взаимосвязи между потенциалами совладания, самоопределения и достижения с ключевыми компонентами академического благополучия, включая внутреннюю академическую мотивацию, субъективное благополучие и проблемную озабоченность. Теоретическая часть систематизировала подходы к изучению психологических ресурсов личности, а эмпирическая предоставила данные для практических рекомендаций.

Перспективой данного исследование является вопрос поиска талантов, так как качественный отбор (в том числе психологический) одаренных детей из общеобразовательных школ, возможно, решит сразу несколько проблем, в частности: 1) исключит необходимость высокой академической нагрузки в общеобразовательных школах и снизит негативные последствия для школьников от них, как от стрессового фактора; 2) позволит одаренным детям развиваться в необходимых, для раскрытия их способностей, условиях.

Актуальным остается также изучение границ восприимчивости высокой академической нагрузки у одаренных детей и объективизация достижения ими результатов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авербух Н.В. Опыт проведения занятий тренингового типа в учебном заведении для одаренных детей // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 28 (70). С. 94-97.

2. Авербух Н.В. Опыт психологического консультирования в учебном заведении для одаренных детей // Новая наука: современное состояние и пути развития. 2016. № 9. С. 38-40.

3. Адаптация русскоязычной версии «Шкалы осознанного выбора и самосознания» (PCASS - Perceived Choice And Awareness Of Self Scale) / С.Н. Костромина, Г.И. Молодцова, Е.В. Зиновьева [и др.] // Консультативная психология и психотерапия. 2024. Т. 32. № 1. С. 9-28.

4. Александрова Л.А., Лебедева А.А., Леонтьев Д.А. Ресурсы саморегуляции студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор эффективности инклюзивного образования // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы II Международной научно-практической конференции. Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции». Кисловодск: СевКавГТУ, 2009. Ч. 2. С. 11-16.

5. Амабиле Т.М. По ту сторону таланта: Джон Ирвинг и страстное увлечение творчеством // Американский психолог. 2001. Т. 56. № 4. С. 333-336.

6. Аминов Н.А., Малахова В.Р., Чернявская В.С. Механизм самораскрытия способностей у подростков как фактор академической успешности // Сибирский психологический журнал. 2021. № 82.

7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб.: Питер, 2001. 288 с.

8. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Наука, 2009. 510 с.

9. Артюхова Т.Ю., Шелкунова Т.В. Психология школьников: учебное пособие. Красноярск: СФУ, 2022. 113 с.

10. Батурин Н.А., Башкатов С.А., Гафарова Н.В. Теоретическая модель личностного благополучия // Вестник ЮУрГУ. 2013. Т. 6. № 4. С. 4-13.

11. Богоявленская Д.Б. Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 14-21.

12. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса. // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 2. С. 113-122.

13. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - СПб.: Питер, 2008. 398 с.

14. Божович Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема // Проблемы формирования личности: избр. психол. труды. 2-е изд., стереотип. / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. С. 55-91.

15. Бондаренко И.Н., Ишмуратова Ю.А., Цыганов И.Ю. Проблемы взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений у современных подростков // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 4. С. 77-88.

16. Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю., Макушина Л.Н. Психологические ресурсы успеваемости старшеклассников с различными регуляторными индивидуально-типологическими профилями // Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации: материалы международной научно-практической конференции. М., 2020. С. 85-103.

17. Брагина Е.А., Николаева И.А. Особенности осознанной саморегуляции у старшеклассников // Человеческий капитал. 2019. № 11 (131). С. 158-165.

18. Бронфенбреннер У., Коул М. Экология человеческого развития: эксперименты природы и дизайна. Кэмбридж, США: Гарвардский университет; Лондон, Великобритания,1979. 352 с.

19. Брэдберн Н.М. Измерение психологического благополучия // Цели и показатели в области здравоохранения: политика, планирование и оценка. 2019. Т. 4. С. 84-94.

20. Будыка Е.В. Медико-психологический анализ здоровья студентов: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.04. М., 1992. 22 с.

21. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М.: МГУ, 1984. 200 с.

22. Василюк Ф.Е. Типология переживания различных критических ситуаций // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 5. С. 104-114.

23. Взаимосвязь саморегуляции и познавательной активности в учебной деятельности / В.П. Иванова, З.А. Ахметова, С.Ю. Абдыкаимова [и др.] // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 7 (75). С. 77-82.

24. Вишняков И.А., Усольцева В.В., Удалова Т.Ю. Психодиагностика личности в образовательном пространстве: учебно-методическое пособие. Омск: ОГПУ, 2017. 212 с.

25. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.

26. Волкова Е.С. Взаимосвязь академической успеваемости со стадиями становления субъектности и способами выполнения учебных действий старшеклассников // Социализация в глобальном мире: вызовы современности: сборник материалов международной научно-практической конференции. Калуга: КГУ, 2021.С. 47-55.

27. Воропаев М.В., Неумывакин В.С. Педагогическое сопровождение развития саморегуляции учебной деятельности старшеклассников // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15. № 3.

28. Галустян О.В., Сметанников А.П., Чжэн Дун. Концепция личностно-ориентированного обучения в современном образовательном процессе // Известия Воронежского государственного педагогического университета, 2022. № 1 (294). С. 35-38.

29. Гижицкий В.В., Гордеева Т.О. Стратегии учебного поведения как медиаторы влияния мотивов на академические достижения // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 2.

30. Горбенко И.А., Киселева Т.Б., Щигарцова Ю.Е. Влияние личностной тревожности на академическую успеваемость подростков // Актуальные вопросы психологического состояния общества, как фактора общего благополучия: сборник материалов международной научно-практической конференции. Махачкала, 2022. С. 101-105.

31. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: автореф. дисс. … доктора психол. наук: 19.00.07. М., 2013. 44 с.

32. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. 2-е изд. М.: Гнозис, 2015. 334 с.

33. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А., Груздев И.А. Типы родительского участия в учебном процессе детей // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 2. С. 282-302.

34. Дакворт А.Л., Селигман М. Самодисциплина превосходит IQ в прогнозировании успеваемости подростков // Психологическая наука. 2005. № 16 (12). С. 939-944.

35. Двек К.С. Теории о себе: их роль в мотивации, личности и развитии. Филадельфия, США: Психология Пресс: Тейлор и Фрэнсис Групп, 1999. 195 с.

36. Донина И.А., Поломошнова С.А. Универсальные учебные действия старшего школьника: возрастные особенности и направления развития // Вестник Новгородского государственного университета. 2016. № 5 (96). С. 39-42.

37. Дормидонтов Р.А. Проблема успеваемости и успешности обучающихся в свете социальных изменений развития общества и образовательных систем // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 5.

38. Дэвидсон Р.Дж. Нейропсихология эмоций и аффективного стиля / под. ред. М. Льюиса и Дж.М. Хэвиленда // Справочник по эмоциям. Нью-Йорк, США: Гилфорд Пресс, 1993. С. 143-154.

39. Егорова Н.Л., Карпенко Л.З. Сравнительная оценка учебной нагрузки в общеобразовательных школах, лицеях и гимназиях // Гигиеническая наука и практика на рубеже XXI века: материалы IX Всероссийского съезда гигиенистов и санитарных врачей. - М., 2001. - Т. 2. - С. 338-341.

40. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 2. С. 82-93.

41. Зинченко Т.П. Когнитивная и прикладная психология. Воронеж: МОДЭК, 2000. 608 с.

42. Зорина И.Г. Комплексный анализ факторов риска нарушений нервно-психического здоровья учащихся // Здоровье, образование, воспитание детей и молодежи в XXI веке: материалы международного конгресса. М., 2004. Ч. 1. С. 407-409.

43. Зотова Ф.Р. Особенности показателей психосоматического здоровья гимназистов // Здоровье, образование, воспитание детей и молодежи в XXI веке: материалы международного конгресса. М., 2004. Ч. 1. С. 411-412.

44. Иванова Т.Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия: дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2016. 206 с.

45. Иванова Т.Ю., Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Функции личностных ресурсов в ситуации экономического кризиса // Психология: журнал высшей школы экономики. 2016. Т. 13. № 2. С. 323-346.

46. Изучаем риски снижения образовательных результатов учащихся: учебно-методическое пособие / И.Н. Александрова, В.В. Баженова, С.С. Зотова [и др.]. Глазов: ГГИНУ, 2021. 132 с.

47. Исаева О.М., Акимова А.Ю., Волкова Е.Н. Опросник благополучия PERMA-Profiler: апробация русскоязычной версии // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13. № 3. С. 116-133.

48. Исаева О.М., Савинова С.Ю. Психологическое благополучие как субъективная предпосылка готовности преподавателей вузов к организационным изменениям, связанным с внедрением дистанционных форм

обучения // Пандемия как глобальный вызов: социально- экономические и правовые аспекты / под. ред.: М.В. Плотникова. Н. Новгород: НИСОЦ, 2021. С. 114-134.

49. Ишмуратова Ю.А., Потанина А.М., Бондаренко И.Н. Вклад осознанной саморегуляции, вовлеченности и мотивации в академическую успеваемость школьников в разные периоды обучения // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 5. С. 17-29.

50. Калиберный В.В., Сайкова Н.Н., Шапошникова Л.И. Влияние различных форм обучения на функциональное состояние организма и здоровье учащихся // Материалы VIII Всероссийского съезда гигиенистов и санитарных врачей. М., 1996. Т. II. С. 171-172.

51. Княгинина Н.В., Пучков Е.В. Усталость школьников и ее причины: исследование // Директор школы. 2021. № 4. С. 67-75.

52. Кожевникова Е.Ю. Личностные ресурсы преодоления ситуации социально-экономической депривации: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2006. 27 с.

53. Кондакова И.В. Личностные ресурсы психологической защищенности взрослых, переживших насилие в детстве: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.13. СПб., 2012. 26 с.

54. Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. 96 с.

55. Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А., Сенина Н. А. Возможности российских школ для поддержки и развития детей, имеющих трудности в обучении: информационный бюллетень // Мониторинг экономики образования. М.: НИУ ВШЭ, 2022. № 11 (28). 48 с.

56. Коссаковски А. Теоретико-методологические проблемы развития периодизации психического онтогенеза личности // Педагогические исследования. 1984. Т. 1. С. 81-96.

57. Краткий психологический словарь / В.В. Абраменкова, В.С. Аванесов, В.С. Агеев [и др.] / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.

58. Кузнецова И.В. Исследование характерологических особенностей и социально-психологической адаптации одаренных подростков СУНЦ МГУ // Современная психология: теория и практика: материалы XVII международной научно-практической конференции. М.: Институт стратегических исследований, 2015. С. 59-67.

59. Куликов Л.В. Психогигиена личности. СПб., 2004. 464 с.

60. Кучина Т.И., Мороз Т.С. Мотивационная сфера и академическая успешность старшеклассников // Современные тенденции развития системы образования: сборник материалов международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2019. С. 227-230.

61. Лебедева А.А. Субъективное благополучие лиц с ограниченными возможностями здоровья: дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2012. 182 с.

62. Легостаева Е.С., Оконечникова Л.В., Денисова Д.С. Жизнестойкость, самооценка и мотивация как личностные факторы успешности обучения старшеклассников // Педагогическое образование в России. 2019. № 8. С. 149-156.

63. Лейтес Н.С., Матюшкин А.М., Щебланова Е.И. Исследование способностей и одаренности в начале XXI века // Московская психологическая школа. История и современность. М.: ПИ РАО: МГППУ, 2004. С. 58-69.

64. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.

65. Леонтьев Д.А. Личностное изменение человеческого развития // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 67-80.

66. Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: материалы II

международной научно-практической конференции. Кострома, 2010. Т. 2. С. 40-42.

67. Леонтьев Д.А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях: вызовы и ресурсы // Культурно-историческая психология. 2014. № 3. С. 97-106.

68. Леонтьев Д.А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 13-46.

69. Леонтьев Д.А. Три мишени: личностный потенциал - зачем, что и как? // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 10-16.

70. Леонтьев Д.А. Экзистенциальный смысл суицида: жизнь как выбор // Московский психотерапевтический журнал. 2008. № 4. С. 58-82.

71. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.

72. Леонтьев Д.А., Сучков Д.Д. Постановка и достижение целей как фактор психологического благополучия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 44. С. 1.

73. Леонтьева М.Д. Психологические особенности актуально одаренных старшеклассников // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 2.

74. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.

75. Лукацкий М.А., Роненсон О.Д. Психосоматическая адаптация к образовательному процессу как фактор влияния на здоровье // Здоровье, образование, воспитание детей и молодежи в XXI веке: материалы международного конгресса. М., 2004. Ч. 2. С. 209-212.

76. Львов Л.В. Педагогическая психология: учебное пособие. Челябинск: ЮУГАУ, 2009. 157 с.

77. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. №1. С. 16-24.

78. Маленов А.А. Ресурсы личности и их реализация в пространстве психологического образования: дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. Краснодар, 2021. 220 с.

79. Малыхина Я.В. Социально-психологические аспекты системной профилактики «общего девиантного синдрома»: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. СПб.: РПГУ, 2004. 23 с.

80. Маралов В.Г., Кудака М.А., Смирнова О.В. Разработка и апробация русскоязычной версии опросника «Психологический капитал» для использования в сфере высшего образования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. № 6 (46). С. 168-180.

81. Маркина Н.В. Личностные ресурсы академической успешности учащихся профильных классов // Психология. Психофизиология. 2023. Т. 16. № 1. С. 29-40.

82. Маслоу А.Х. Мотивация и личность / пер. с англ. 2-е изд. СПб.: Евразия, 1999. 316 с.

83. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 3-37.

84. Моросанова В.И., Боргоедова В.С. Диагностика саморегуляции поведения учащихся // Школьные технологии. 2012. №4.

85. Мощенская А.М., Власенко М.С. Самооценка и успеваемость учащихся старших классов как предмет психологического исследования // Образовательный процесс. 2022. № 1 (26).

86. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. № 2. С. 100-109.

87. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Эксмо, 2010. 368 с.

88. Негрий В.А. Психологическая защита и академическая успеваемость у школьников // Вестник РУДН. 2013. № 5. С. 53-57.

89. Неумывакин В.С. Модель педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников // Педагогический форум: сборник статей VI международной научно-практической конференции. Пенза, 2022. С. 59-61.

90. Неумывакин В.С. Проблема взаимосвязи уровня сформированности саморегуляции учебной деятельности с развитием субъектности старшеклассников // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2022. Т. 16. № 3. С. 141-154.

91. Нобл Т., Макграт Х. Комплексное исследование благополучия учащихся. Канберра, Австралия: Австралийский государственный департамент образования, занятости и трудовых отношений, 2008. 177 с.

92. Об образовании в РФ: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (в ред. от 8 августа 2024 г.) // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53. Ч. 1. Ст. 7598.

93. Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования»: постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 (в ред. от 22 июня 2024 г.) // Собрание законодательства РФ. 2018. № 1. Ч. 2. Ст. 375.

94. Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: распоряжение Министерства просвещения РФ от 28 декабря 2020 г. № Р-193 (в ред. от 26.09.2023 г.) // Судебные и нормативные акты РФ. [База данных]. URL: https://sudact.ru/law/rasporiazhenie-minprosveshcheniia-rossii-ot-28122020-n-r-193/#SVZN6fFngeQH (дата обращения: 10.10.2024).

95. Об утверждении Правил выявления детей и молодежи, проявивших выдающиеся способности, и сопровождения их дальнейшего развития: постановление Правительства РФ от 19.10.2023 №1738 // Собрание законодательства РФ. 2023. № 43. Ст. 7737.

96. Об утверждении Правил предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета на развитие сети специализированных учебных

научных центров по начальной подготовке высококвалифицированных кадров для инновационного развития России: постановление Правительства РФ от 8 мая 2019 г. № 575 (в ред. от 19 февраля 2021 г.) // Собрание законодательства РФ. 2019. №20. Ст. 2445.

97. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: постановление Правительства РФ от 17 мая 2012 г. № 413 (в ред. от 27 декабря 2023 г.) // Российская газета. 2012. № 139.

98. Обухова Ю.В. Практическая психология личности: тренинговые технологии в работе педагога-психолога: учебное пособие. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2020. 124 с.

99. Организационно-педагогические условия реализации учебной мотивации и адаптационного потенциала старшеклассников / И.Н. Вербовая, Э.М. Казин, Е.В. Нартикоева [и др.] // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. № 1 (49). С. 115-126.

100. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117-142.

101. Пергаменщик Л.А. Теоретические основания кризисной психологии // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. Владивосток: Центр клинической и прикладной психологии, 2015. С. 92-100.

102. Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 4. С. 26-34.

103. Потанина А.М., Моросанова В.И. Психологические ресурсы успеваемости подростков: дифференциальные аспекты // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15. № 3. С. 6-22.

104. Потанина А.М., Моросанова В.И. Регуляторная типология учащихся средней и старшей школы // Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования. 2021. № 1. С. 90-99.

105. Потанина М.В. Регуляторные и личностные ресурсы успешности школьного обучения: индивидуально-типологические аспекты // Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы: материалы всероссийского психологического форума. Екатеринбург: УрФУ, 2022. Т. 1. С. 681-685.

106. Практикум по психологии здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2005. 351 с.

107. Проводина О.А., Сотиев И.Б. К вопросу о реализации государственной политики РФ в сфере реформирования образовательной системы // Правовая политика и правовая жизнь. Саратов: М., 2019. №4 (77). С. 125-131.

108. Психологические проблемы подростков: стандартизированная методика / Л.А. Регуш, Е.В. Алексеева, А.В. Орлова [и др.]: научно-методические материалы. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. 34 с.

109. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. 607 с.

110. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расш. и перераб. / Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин [и др] / под ред. Д.Б. Богоявлинской, В.Д. Шадрикова. М., 2003. 95 с.

111. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 217 с.

112. Развитие специализированных учебных научных центров // Сайт сети специализированных учебных научных центров по начальной подготовке высококвалифицированных кадров для инновационного развития России. [Электронный ресурс]. URL: https://сунц.рф/#map (дата обращения: 10.10.2024).

113. Раздел для обучающихся // Официальный сайт СУНЦ УрФУ. [Электронный ресурс]. URL: https://lyceum.urfu.ru/ (дата обращения: 10.10.2024).

114. Райан Р., Деси Э. Теория самоопределения и содействие внутренней мотивации, социальному развитию и благополучию // Американский психолог. 2000. Т. 55. С. 68-78.

115. Райан Р., Деси Э. Обзор теории самоопределения: диалектическая перспектива организма // Справочник по исследованию самоопределения / под ред. Э.Л. Деси, Р.М. Райана. Рочестер, США: Университет Рочестера, 2002. С. 3-33.

116. Распопин Е.В. Опросник симптомов и глубины депрессии (ОСГД) // Психологическая диагностика. 2011. № 3. С. 58-74.

117. Рассказова Е.И. Психологические факторы выбора и изменения стратегии действия // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 3. С. 39-49.

118. Рейтинг школ по количеству выпускников, поступивших в ведущие вузы России, 2024 год // Сайт рейтинговой группы REAX [Электронный ресурс]. URL: https://raex-rr.com/education/schools_rating/top-300_schools/2024/ (дата обращения: 10.10.2024).

119. Рифф К. Предпринимательство и эвдемоническое благополучие: пять направлений для новой науки // Журнал о бизнесе. 2019. Т. 34(4). С. 646-663.

120. Ричардсон М., Абрахам С., Бонд Р. Психологические корреляты академической успеваемости студентов университетов: систематический обзор и мета-анализ // Психологический вестник. 2012. Т. 138 (2). С. 353-387.

121. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

122. Русакова М.М. Отчет о проведении социологического исследования «Подростки 360°». СПб.: СПбГУ, 2022. 96 с.

123. Рыжова О.С. Сравнительный анализ социально-эмоциональных характеристик одаренных школьников // Образование, профессиональное

развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке: сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2022. Т. 1. С. 377-389.

124. Рязанцева Е.Ю. Особенности проявления экзистенциальных ресурсов у лиц с разным уровнем переживания психологического кризиса: дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. Одесса, 2012. 243 с.

125. Селигман М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни / пер. с англ. М.: София, 2006. 368 с.

126. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия / пер. с англ. М.: Манн, Иванов и Фебер, 2013. 440 с.

127. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий // Известия ВГПУ, 2011. № 8.

128. Система оценки влияния психолого-педагогических факторов на академическую успешность учащихся: учебное пособие / Р.А. Дормидонтов, В.К. Елисеев, М.В. Коробова [и др.]. Липецк: ЛГПУ, 2024. 82 с.

129. Скиннер Э.А. Руководство по конструктам контроля // Журнал личностной и социальной психологии. 1996. № 71. С. 549-570.

130. Снегирева Т.В. Процесс социально-психологической адаптации в условиях специализированной учебной деятельности (на материалах физико-математических школ): автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1978. 21 с.

131. Степанова М.И. Авторитарная педагогика как фактор риска для здоровья школьников // Гигиенические проблемы охраны здоровья населения Сибири. Кемерово, 2002. Выпуск IV. С. 490-492.

132. Стрельцова А.Д. Системно-деятельностный подход как основа реализации ФГОС // Форум молодых ученых. 2019. №5 (33).

133. Сулейманова Ф.Г., Яворский Н.И., Харченко И.И. Практики создания развивающей среды как особенность специализированного образования в СУНЦ НГУ // Вестник НГУЭУ. 2016. №2. С 49-68.

134. Суннатова Р.И. Феномен учебной лени старшеклассников и удовлетворенность отношением значимых близких // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 410-425.

135. Суннатова Р.И., Мдивани М.О., Лидская Э.В. Личностный ресурс становления субъектности старшеклассников в современной образовательной среде: теоретические и методические аспекты // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. М.: Психологический институт РАО 2020. № 3. С. 410-425.

136. Сыманюк Э.Э., Оконечникова Л.В., Малова Е.С. Исследование учебного стресса и его связь с успеваемостью у учащихся старших классов // Педагогическое образование в России. 2019. № 8. С. 42-49.

137. Тепсуркаева З.В., Мусханова И.В., Богачев А.Н. Психологические предикторы развития личностной успешности старшеклассников // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 7 (160). С. 205-219.

138. Ткаченко В.Г. Талантам надо помогать. Специализированные учебно-научные центры - старт в будущее // Учительская газета. 2023. №48.

139. Уотерман А.С. Переосмысление счастья: взгляд эвдемониста // Журнал позитивной психологии. 2008. Т. 3(4). С. 234-252.

140. Учебная, внеучебная и общая нагрузка, режим дня старшеклассников при интеллектуальных нагрузках повышенной интенсивности / Параничева Т.М., Макарова Л.В., Лукьянец Г.Н. [и др.] // Новые исследования. 2016. №4 (49).

141. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Институт психологии РАН, 2011. 464 с.

142. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 175 с.

143. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования: пособие для учителей. М.: Институт практической психологии, 1997. 286 с.

144. Харре Р. Социальное бытие: теория для социальной психологии. Оксфорд, Великобритания: Блэквелл, 1979. 460 с.

145. Хартер С. Модель мотивации овладения навыками у детей: индивидуальные различия и изменения в развитии // Миннесотский симпозиум по детской психологии. 1981. С. 215-255.

146. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд., перераб. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2003. 855 с.

147. Холодная М.А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития // Психологический журнал. 2011. Т. 32. №5. С. 69-78.

148. Худякова Т.Л., Петросянц В.Р. Риски и личностные ресурсы психологической безопасности старшеклассников в образовательной среде // Теория и практика современного воспитания и обучения: материалы международной научно-практической конференции. Воронеж: ВГПУ, 2023. С. 62-66.

149. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии, 1996. № 3. С. 116-132.

150. Широкая М.Ю., Кобзева Д.М. Психологическая саморегуляция при разных уровнях хронического утомления // Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы: материалы Всероссийского психологического форума. Екатеринбург: УрФУ, 2022. Т. 1. С. 921-925.

151. Шитикова Е.В. Роль инновационно-мыслительной деятельности в развитии научного потенциала личности // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-3. С. 377-380.

152. Шкалы внутренней и внешней академический мотивации школьников / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, В.В. Гижицкий [и др.] // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65-74.

153. Шрейбер Т.В. Особенности саморегуляции старшеклассников с различным уровнем осмысленности жизни // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2005. № 9. С. 63-78.

154. Шрейбер Т.В. Ригидность, тревожность и экстраверсия как факторы, детерминирующие особенности саморегуляции старшеклассников // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2009. № 2. С. 74-84.

155. Шумский В.Б. Экзистенциальная психология и психотерапия: онтологическое и персоналистическое направления // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2007. №3. М.: МГОУ. С. 359-368.

156. Эксакусто Т.В., Кибальченко И.А. Психотехнологии развития интеллектуального и личностного ресурса: учебник. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2019. 194 с.

157. Яремчук С.В. Субъективное благополучие как компонент ценностно-смысловой сферы // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 5. С. 85-95.

158. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Таблица 2

Описательная статистика по компонентам потенциала совладания

	Среднее	Стандартное отклонение	Асимметрия	Эксцесс	Критерий Шапиро-Уилка	Р-значение коэффициента Шапиро-Уилка
Принятие риска	18.471	4.710	-0.258	-0.321	0.986	0.120
Устойчивость	21.000	4.834	-0.597	0.758	0.972	0.003
Оценивание результатов	4.373	1.499	-0.326	-0.903	0.841	< .001

Таблица 3

Описательная статистика по компонентам потенциала самоопределения

	Среднее	Стандартное отклонение	Асимметрия	Эксцесс	Критерий Шапиро-Уилка	Р-значение коэффициента Шапиро-Уилка
Осознанный выбор	38.974	6.711	-0.625	-0.253	0.954	< .001
Осознание себя	21.190	6.776	0.599	-0.322	0.955	< .001
Моделирование	4.261	1.580	-0.815	-0.524	0.844	< .001
Самостоятельность	3.732	1.410	-0.127	-0.950	0.923	< .001

Таблица 4

Описательная статистика по компонентам потенциала достижения

	Среднее	Стандартное отклонение	Асимметрия	Эксцесс	Критерий Шапиро-Уилка	Р-значение коэффициента Шапиро-Уилка
Уверенность	20.595	5.255	-0.216	-0.666	0.977	0.012
Надежда	18.673	4.987	-0.250	0.163	0.988	0.220
Планирование	4.562	1.174	-0.966	0.440	0.845	< .001
Программирование	4.078	1.306	-0.596	-0.372	0.903	< .001
Гибкость	4.804	1.033	-0.759	0.164	0.863	< .001
Ответственность	4.366	1.346	-0.891	0.084	0.866	< .001

Таблица 5

Описательная статистика по компонентам субъективного благополучия

	Среднее	Стандартное отклонение	Асимметрия	Эксцесс	Критерий Шапиро-Уилка	Р-значение коэффициента Шапиро-Уилка
Позитивные эмоции	7.693	1.654	-0.712	0.069	0.946	< .001
Вовлеченность	7.403	1.521	-0.534	0.168	0.972	0.003
Взаимоотношения	7.534	1.914	-0.727	0.172	0.942	< .001
Смысл	7.615	1.729	-0.451	-0.531	0.954	< .001
Достижения	7.337	1.440	-0.340	-0.355	0.977	0.010
Счастье	7.765	1.912	-0.729	-0.191	0.903	< .001
Негативные эмоции	5.131	1.948	0.122	-0.437	0.990	0.322
Здоровье	7.379	1.897	-0.814	0.201	0.937	< .001
Одиночество	3.980	2.530	0.603	-0.708	0.909	< .001
Общий показатель благополучия	7.533	1.323	-0.395	0.061	0.981	0.034

Таблица 6

Описательная статистика по компонентам проблемной озабоченности

	Среднее	Стандартное отклонение	Асимметрия	Эксцесс	Критерий Шапиро-Уилка	Р-значение коэффициента Шапиро-Уилка
Будущее	2.320	0.743	0.352	-0.640	0.974	0.005
Родители	1.795	0.665	1.339	2.380	0.896	< .001
Школа	1.892	0.552	0.728	0.773	0.962	< .001
Сверстники	1.702	0.677	1.233	1.050	0.868	< .001
Я	2.203	0.766	0.751	0.444	0.953	< .001
Досуг	1.884	0.640	0.993	1.459	0.935	< .001
Здоровье	1.828	0.614	0.656	-5.741×10^{-4}	0.947	< .001
Общество	2.855	0.919	-0.247	-0.611	0.977	0.012
Проблемная озабоченность	2.082	0.538	0.487	0.554	0.977	0.012

Таблица 7

Описательная статистика по компонентам академической мотивации

	Среднее	Стандартное отклонение	Асимметрия	Эксцесс	Критерий Шапиро-Уилка	P-значение коэффициента Шапиро-Уилка
Познавательная мотивация	4.158	0.799	-1.191	1.494	0.882	< .001
Мотивация достижения	3.977	0.802	-0.893	0.841	0.928	< .001
Мотивация саморазвития	4.070	0.767	-1.154	1.856	0.903	< .001
Мотивация самоуважения	3.557	0.994	-0.645	8.942×10^{-4}	0.950	< .001
Интроецированная мотивация	2.982	0.898	-0.051	-0.465	0.984	0.083
Позитивные экстернальные мотивы	2.454	1.010	0.500	-0.302	0.956	< .001
Негативные экстернальные мотивы	2.688	0.940	0.379	-0.396	0.971	0.003
Амотивация	1.825	0.881	1.253	1.532	0.852	< .001
Средняя внутренняя мотивация	4.069	0.720	-1.129	1.690	0.921	< .001
Средняя внешняя мотивация	2.922	0.734	0.001	0.176	0.988	0.201
Средняя общая мотивация	3.413	0.539	-0.211	0.051	0.994	0.803
Реальная общая мотивация	1.588	1.166	-1.052	1.495	0.936	< .001
Реальная внутренняя мотивация	2.244	1.466	-1.284	2.038	0.897	< .001
Реальная внешняя мотивация	1.096	1.090	-0.607	0.476	0.974	0.005

Таблица 16

Сводные результаты корреляционного анализа психологических ресурсов с академическим благополучием

	Субъективное благополучие				Проблемная озабоченность				Реальная внутренняя мотивация			
Гибкость	r =	0.418	***	p < .001	r =	-0.203	*	p = 0.012	r =	0.397	***	p < .001
Надежда	r =	0.549	***	p < .001	r =	-0.474	***	p < .001	r =	0.476	***	p < .001
Ответственность	r =	0.463	***	p < .001	r =	-0.313	***	p < .001	r =	0.336	***	p < .001
Планирование	r =	0.403	***	p < .001	r =	-0.345	***	p < .001	r =	0.375	***	p < .001
Программирование	r =	0.478	***	p < .001	r =	-0.283	***	p < .001	r =	0.305	***	p < .001
Уверенность (самоэффективность)	r =	0.430	***	p < .001	r =	-0.509	***	p < .001	r =	0.309	***	p < .001
Моделирование	r =	0.255	**	p = 0.001	r =	-0.119		p =0.143	r =	0.254	**	p = 0.002
Осознание себя	r =	-0.583	***	p < .001	r =	0.405	***	p < .001	r =	-0.531	***	p < .001
Осознанный выбор	r =	0.582	***	p < .001	r =	-0.405	***	p < .001	r =	0.523	***	p < .001
Самостоятельность	r =	-0.040		p = 0.622	r =	-0.041		p = 0.614	r =	-0.108		p = 0.185
Оценивание результатов	r =	0.324	***	p < .001	r =	-0.212	**	p =0.009	r =	0.252	**	p = 0.002
Принятие риска	r =	0.480	***	p < .001	r =	-0.437	***	p < .001	r =	0.391	***	p < .001
Устойчивость	r =	0.523	***	p < .001	r =	-0.491	***	p < .001	r =	0.478	***	p < .001
Примечание: * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001												