

Самарский филиал
Государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»

Т. А. Ахрямкина
И. Н. Чаус

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
БЛАГОПОЛУЧИЕ УЧАЩИХСЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Международное академическое сотрудничество
International academic cooperation

Самара
2012

УДК 37.062
ББК 88.8

Печатается по решению Ученого совета
Самарского филиала ГБОУ ВПО города Москвы
«Московский городской педагогический университет»

Ахрямкина Т. А., Чаус И. Н.

А956 Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: монография / Т. А. Ахрямкина, И. Н. Чаус. – Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. – 104 с. – (Серия «Международное академическое сотрудничество»).

Монография выполнена в рамках международного проекта «Изучение психологического благополучия в условиях глобализации». Работа посвящена значимой для современной педагогической психологии проблеме психологического благополучия участников образовательного процесса. В книге раскрываются понятия психологического благополучия разных групп учащихся, выделяется понятие субъективного восприятия психологического благополучия в рамках контекстного подхода. Особое внимание уделено учащимся, у которых возникают проблемы в адаптации в образовательной среде: одаренным, гиперактивным учащимся, а также школьникам подросткового возраста. Издание адресовано психологам, педагогам, социальным работникам, а также студентам психолого-педагогических факультетов.

УДК 37.062
ББК 88.8

© СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012
© Авторы, 2012

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Проблема психологического благополучия	6
1.1. Научные направления в изучении психологического благополучия	6
1.2. Проблема психологического благополучия учащихся в образовательной среде	15
Глава 2. Субъективное восприятие психологического благополучия учащимися	24
2.1. Характеристика субъективного восприятия. Контекстный подход	24
2.2. Возрастные особенности формирования субъективного восприятия психологического благополучия	28
2.3. Методы изучения психологического благополучия	33
Глава 3. Особенности субъективного восприятия психологического благополучия разными группами учащихся	43
3.1. Субъективное восприятие психологического благополучия гиперактивными учащимися младшего школьного возраста	43
3.2. Субъективное восприятие психологического благополучия одаренными учащимися младшего школьного возраста	48
3.3. Субъективное восприятие психологического благополучия младших подростков как показатель психологической безопасности образовательной среды	55
3.4. Субъективное восприятие психологического благополучия подростка в диаде ребенок – родитель	61
3.5. Субъективное восприятие психологического благополучия подростка в диаде ребенок – учитель	69
Заключение	73
Литература	75
Приложения	86

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время экономическое и социальное положение в нашем обществе создают множество факторов риска для подрастающего поколения, которые ведут к целому ряду проблем. Процесс взаимодействия учащихся, педагогов, родителей и школьной администрации могут складываться по-разному – в отношении взаимной терпимости и сотрудничества; превосходства и эксплуатации; подавления, подчинения или заботы и поддержки. Во всех этих случаях личность будет находиться в определенной социальной среде со своим уровнем ее психологической безопасности, соответственно по-разному будет проходить и процесс ее развития и формирования ее психологического благополучия.

Проблема психологического благополучия является особенно актуальной и разрабатывается рядом исследователей (В. А. Ананьев, Б. С. Братусь, И. Н. Гурвич, Н. Г. Гаранян, И. В. Дубровина, О. В. Хухлаева и др.). В отечественной психологической науке усиление интереса к этой области исследования приходится на последнее десятилетие XX века. Однако российские ученые значительно раньше проявили интерес к проблеме здоровой личности. Проблемами полноценного функционирования психики занимались Б. Г. Ананьев, В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев.

Актуальность изучения психологического благополучия связана с тремя основными моментами: с осознанием представителями наук о человеке недостаточности медицинской модели здоровья, где оно рассматривается лишь как отсутствие выраженных недугов, а также потребностью в позитивном определении здоровья, выходящим за рамки критерия «отсутствие болезни»; с разработкой комплексных представлений о здоровье как о феномене, включающем ряд взаимосвязанных составляющих: психическую, соматическую, психологическую, культурную и др.; с запросом науки и практики на раскрытие философских основ понимания жизненных добродетелей, блага, а также социально-психологических аспектов благополучия, включая, в частности, возможность проявлений неблагополучия у здорового, «нормального» человека.

Здоровье ребенка, его психологическое благополучие, пожалуй, одно из немногих требований, которое в равной мере представлено в ожиданиях всех заказчиков образовательных услуг, поэтому его можно трактовать как интегрирующую часть консолидированного заказа на современное образование со стороны государства, общества и индивида. Это означает, что современная школа должна всерьез и по-настоящему становиться не только местом, где детей учат, но и пространством их полноценного взросления, питательной средой становления успешных, счастливых и здоровых людей. Сегодня забота о психологическом благополучии и психологической безопасности школьников становится обязательным целевым ориентиром в работе каждого образовательного учреждения, показателем достижения современного качества образования.

Данная монография выполнена в рамках международного проекта «Изучение психологического благополучия в условиях глобализации». Руководитель и координатор проекта – Бонни Настази, глава комитета Международных инициатив, университет Валден (США), совместно с Международной ассоциацией школьных психологов (ISPA) и Обществом исследования в области школьной психологии (SSSP). Цель этого международного проекта состоит в том, чтобы определить психологическое благополучие как таковое и психологическую безопасность образовательной среды, учитывая интересы основных участников образовательного процесса и национальные особенности стран-участников.

Наша книга посвящена изучению психологического благополучия участников образовательного процесса в российских школах.

Выражаем благодарность студентам психолого-педагогического факультета Самарского филиала Московского городского педагогического университета, оказавшим помощь в сборе и обработке первичного материала: Базан Татьяне, Валеевой Анне, Володиной Ирине, Писаревой Наталье, Цицулиной Екатерине.

Особые слова благодарности мы говорим своим школьным учителям и педагогам высшей школы, обеспечившим наше психологическое благополучие и психологическую безопасность.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

1.1. Научные направления в изучении психологического благополучия

Психологическое благополучие стало предметом исследования лишь во второй половине XX в. В отечественной психологии подъем интереса к этой проблеме приходится на последнее десятилетие прошлого века.

Начиная со второй половины XX века, ученые различных сфер общественной деятельности уделяют большое внимание проблеме здоровья. На данный момент проблема психологического здоровья считается одной из самых важных и сложных в современной науке [92].

Долгие годы психическое здоровье человека рассматривалось только в рамках медицинской науки – психиатрии и невропатологии, которая считала и продолжает рассматривать их как «духовные приложения» к телесным срывам либо как следствие несовершенства мира, т. е. в основном внимание концентрировалось на аномалии личности.

Начало другого подхода к пониманию психологического здоровья было положено З. Фрейдом, который понимал многие психические нарушения как следствие внутриличностных конфликтов, которые тревожат даже здоровых людей. Он полагал, что весь спектр негативных эмоциональных переживаний (депрессия, тревожность и др.) – субъективная сторона этих конфликтов, возникающих при рассогласовании целей, которые ставит перед собой человек, и средств их достижения [145, 146].

В рамках гуманистической психологии, в работах крупнейших ученых, Э. Фромма, Г. Олпорта, А. Маслоу, В. Франкла и др., предметом исследования стало психическое здоровье здоровой личности.

С развитием гуманитарной методологии познания человека появился термин «психологическое здоровье», который назывался в числе базовых понятий новой ветви психологических исследований – гуманистической психологии, альтернативной перенесенному из естественных наук механистическому подходу к человеку [9]. Термин «психологическое здоровье человека» фиксирует два понятийных словосочетания: психология человека и психология здоровья – это

фундаментальные категории для перспектив развития психологии как научно-практической дисциплины [92].

За рубежом представители психологии здоровья трактуют понятие психологического здоровья как благополучие в самом широком смысле. Благополучие – это многофакторный конструкт, представляющий сложную взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов. Этот сложный продукт – результат влияния генетической предрасположенности, среды и особенностей индивидуального развития. Такая формулировка благополучия наиболее соответствует определению здоровья, зафиксированному в преамбуле Устава Всемирной организации здравоохранения (1948): «Здоровье – это не только отсутствие каких-либо болезней и дефектов, но и состояние полного физического, психического и социального благополучия» [70].

В отечественной психологии теоретическая разработка проблемы психологического благополучия связана с изучением его природы. Вместо категории психологического благополучия отечественные авторы используют содержательно близкие категории: «личностное здоровье» и «психологическое здоровье». Понятие «личностное здоровье» введено в лексикон Б. С. Братусем в рамках многоуровневой модели психологического здоровья человека. Он выделил уровень психофизиологического здоровья, определяемый особенностями мозговой нейрофизиологической организации актов психической деятельности; уровень индивидуально-психологического здоровья, связанный со способностью человека построить адекватные способы реализации смысловых устремлений; и высший, личностно-смысловой, или уровень личностного здоровья, характеризующийся качеством смысловых отношений человека [20, 21].

Уровень личностного здоровья связан с выбором человеком собственных ценностных ориентаций, с определением общего смысла своей жизни, с отношениями к окружающим и к самому себе. Он оказывает влияние на нижележащие уровни. Свообразие личностного здоровья проявляется в том, что человек может быть вполне психически здоровым и одновременно быть личностно ущемленным [147].

Б. С. Братусь, в качестве основной предпосылки личностного здоровья выделяет стремление человека к обретению родовой человеческой сущности (отношение к другому человеку как самоценности; способность к самоотдаче и любви; творческий характер жизнедеятельности) [134].

Е. Р. Калитеевская, развивая идеи Б. С. Братуся, предлагает такие базовые параметры личностной саморегуляции, определяющие сохранность психического здоровья, как свобода, ответственность и духовность [60].

По Е. П. Ермоловой, психологическое здоровье, или определенный психоэкологический баланс, – это ощущение благополучия, психологической стабильности и уверенности в своих силах [48].

М. В. Григорьева считает, что переживание субъективного благополучия является одним из внутренних оснований психологического здоровья человека [38].

Появление термина «психологическое здоровье» связано с развитием гуманитарной методологии познания человека. Категория «психологическое здоровье» предложена И. В. Дубровиной. Часто в отечественной литературе понятия психологического и психического здоровья являются синонимами. И. В. Дубровина видит отличие психического здоровья и психологического в том, что понятие «психическое здоровье» относится к определенным психическим процессам и механизмам, а понятие «психологическое здоровье» – личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа. И. В. Дубровина считает, что психологическое здоровье предполагает здоровье психическое, основу которого составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза [45].

В. И. Слободчиковым и А. В. Шуваловым была предпринята дальнейшая проработка понятия «психологическое здоровье». В рамках обоснования антропологического принципа в психологии здоровья авторы полагают необходимым различать категории «психического здоровья» как собственно жизнеспособности индивида и «антропopsихического», или «психологического», здоровья. Для определения здоровья авторы используют понятие «интеграл»: «интеграл жизнеспособности и человечности индивида есть максима психологического здоровья», характеризующего его как субъекта жизнеспособности [132].

Психологическое здоровье представляет собой динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи.

По мнению О. В. Хухлаевой, психологическое здоровье является условием адекватного выполнения человеком своих возрастных, со-

циальных и культурных ролей, с другой стороны, обеспечивает человеку возможность непрерывного развития в течение всей его жизни. Развитие, в отличие от изменения, предполагает стремление к какой-то цели, определяющей последовательное накопление человеком позитивных новообразований. Само использование термина «психологическое здоровье» подчеркивает неразделимость телесного и психического в человеке, необходимость и того, и другого для полноценного функционирования [147].

Описывая критерии психического здоровья, исследователи главную роль отводят психическому равновесию и связанным с ним гармоничности организации психики и ее адаптивным возможностям, адекватности субъективного восприятия отражаемым предметам, явлениям и обстоятельствам, соответствию психических реакций интенсивности внешних раздражителей, упорядоченности и причинной обусловленности психических явлений, критической самооценке и оценке окружающих обстоятельств, способности к адекватному изменению поведения в соответствии с переменами окружающей обстановки и его организации в соответствии с принятыми морально-этическими нормами, чувству привязанности и ответственности по отношению к близким людям, способности составлять и осуществлять свой жизненный план [70].

Л. Д. Демина и И. А. Ральникова к критериям психологического здоровья относят: самопознание, способность к принятию решений в направлении будущего, готовность к изменениям и возможность выделять альтернативы, тенденции, исследовать и эффективно использовать свои ресурсы, нести ответственность за сделанный выбор и др. [39].

Один из наиболее полных перечней критериев психического здоровья представлен в работе Н. Д. Лакосиной и Г. К. Ушакова:

- 1) причинная обусловленность психических явлений, их необходимость, упорядоченность;
- 2) соответствующая возрасту человека зрелость чувств;
- 3) постоянство места обитания;
- 4) максимальное приближение субъективных образов к отражаемым объектам действительности;
- 5) гармония между отражением обстоятельств действительности и отношением человека к ней; соответствие реакций силе и частоте внешних раздражителей;
- 6) критический подход к обстоятельствам жизни;

- 7) способность к самоуправлению поведением в соответствии с нормами, установившимися в различных коллективах;
- 8) адекватность реакций на общественные обстоятельства (социальную среду);
- 9) чувство ответственности за потомство и близких членов семьи;
- 10) чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных обстоятельствах;
- 11) способность изменять поведение в зависимости от смены жизненных ситуаций;
- 12) самоутверждение в коллективе (обществе) без ущерба для остальных его членов;
- 13) способность планировать и осуществлять свой жизненный путь [110].

Наиболее часто отмечают такие критерии, как интерес к окружающему миру, способность к установлению близких контактов с окружающими, альтруизм, направленность на общественно полезное дело, духовность, гармоничность, целостность личности, ориентация на саморазвитие [70].

В настоящее время представителями зарубежной психологии разрабатывается ряд подходов к пониманию психологического благополучия, базирующихся на различных представлениях о благе, жизненных добродетелях, здоровом обществе. Одними из основных подходов выступают гедонистический и эвдемонистический подходы.

Гедонистический подход (от греч. *hedone* – ‘наслаждение’), разрабатывается преимущественно в контексте когнитивной и поведенческой психологии (М. Е. Селигман, М. В. Фордайс, Н. М. Брэдберн и др.).

Психологическое благополучие здесь определяется через достижение удовольствия и избегание неудовольствия, при этом удовольствие трактуется в широком смысле – это не только телесное удовольствие, но и удовлетворение от достижения значительных целей, результатов.

Выделяются основные предпосылки и индикаторы гедонистического подхода. В качестве наиболее общего индикатора понимается «переживание счастья» или «субъективное благополучие» человека (*subjective well-being*). В обыденном же сознании существуют многочисленные стереотипы представлений о счастье. Наиболее общее психологическое определение связано с пониманием счастья как ощущения полноты бытия, радости и удовлетворенности жизнью,

лежащих в основе оптимального, здорового и эффективного функционирования личности. В феномене счастья есть нечто универсальное, что-то, что интуитивно предполагается всеми и позволяет использовать понятие счастья в качестве научного термина [135].

Счастье как психологический феномен, характеризуется удовлетворенностью и осмысленностью жизнедеятельности человека, доминированием позитивного эмоционального состояния и положительным отношением к себе, окружающему миру и целостным восприятием времени. Счастье включает эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты и детерминировано объективными и субъективными факторами. В самом счастье представители гедонистического подхода различают три аспекта:

- 1) удовлетворенность жизнью – оценка качества своей жизни в целом;
- 2) наличие позитивных аффективных переживаний;
- 3) отсутствие проявлений негативных аффектов: компонентов дистресса, тревожных и депрессивных симптомов.

Удовлетворенность жизнью может быть представлена в виде отдельных компонентов: удовлетворенности профессиональной деятельностью, досугом, браком, собственным «Я» и др.

Представление о счастье как о некотором балансе позитивных и негативных эмоциональных переживаний, характеризующемся преобладанием позитивных переживаний над негативными, восходит к работе Н. М. Брэдберна «Структура психологического благополучия». В современных исследованиях в качестве основного индикатора счастья выступает как один из трех обозначенных аспектов в отдельности, так и их совместное проявление [162].

С точки зрения представителей гедонистического подхода, путь человека к психологическому благополучию лежит, прежде всего, через успешную социальную адаптацию – приспособление к конкретным жизненным условиям и обстоятельствам, запросам социального окружения. Счастливый человек – тот, кто соответствует принятым в обществе эталонам благополучия, т. е. успешный, имеющий круг деловых и личностных и социальных контактов, возможность не ограничивать себя в приобретении и потреблении. Акцентируется, что именно способность человека приспосабливаться к изменяющимся социальным условиям и позитивное социальное поведение обеспечивает достижение социально значимых результатов и повышение удовлетворенности жизнью, увеличение положительных эмо-

циональных переживаний, снижение вероятности психологических проявлений дистресса, а также числа стрессовых ситуаций.

Высказываются критические замечания в адрес гедонистического подхода. Наиболее существенное – недостаточное внимание к теории, зачастую избегание каких-либо теоретических обоснований эмпирического материала [134].

Пробелы, присущие гедонистическому подходу, стремятся восполнить сторонники эвдемонистического подхода (от греч. *eudaimonia* – ‘счастье, блаженство’) к психологическому благополучию, выступающему как альтернативу и дополнение к гедонистической позиции. Этот подход разрабатывается преимущественно в гуманистической психологии. Психологическое благополучие здесь раскрывается как полнота самореализации человека в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах, нахождение «творческого синтеза» между соответствием запросов социального окружения и развитием собственной индивидуальности. Представители эвдемонистического подхода полагают, что не все, что соответствует удовольствию, способствует достижению психологического благополучия. Более того, жизненные трудности, негативный, даже травмирующий опыт и переживания могут в определенных случаях выступать основой для повышения психологического благополучия человека – через более глубокое осмысление жизни, осознание собственных жизненных целей, установление более гармоничных отношений с другими людьми, обретение способности к сопереживанию. Среди авторов, занимавшихся теоретической разработкой вопроса об основных «контурах» психологического благополучия – А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм и др.

Представители данного подхода в качестве индикаторов психологического благополучия рассматривают некоторые его отдельные характеристики, такие как самоактуализация и осмысленность [144].

В 1950-х гг. М. Ягода предприняла попытку построения одной из первых моделей психологического благополучия. По итогам анализа было выделено шесть основных измерений психологического благополучия: самопринятие (высокая самооценка, выраженное чувство идентичности); личностный рост (мера самоактуализации); интегрированность (способность к совладанию со стрессовыми ситуациями); автономность (независимость от влияния социального окружения); компетентность в отношении окружающей социальной среды (способность к социальной адаптации и эффективному решению проблем) [134].

В последнее время в зарубежной психологии понятие «психологическое благополучие» стало центральным в психологии здоровья (health psychology). Это – научно-практическое направление, предметом исследования которого являются социокультурные и социально-психологические проблемы здоровья и здравоохранения (Д. Энджел, Д. Матараццо, П. Калью, К. Рифф, К. Киз и другие).

Благополучие – это многофакторный конструкт, представляющий сложную взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов. Это сложный продукт, результат влияния генетической предрасположенности, среды и индивидуального развития.

Многомерная модель психологического благополучия разрабатываемая К. Рифф, во многом опирается на работу М. Ягоды. На основании интеграции концепций, различных авторов (Ш. Бюлер, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, Э. Эриксона, К. Г. Юнга и др.), связанных с благополучием, К. Рифф предлагает обобщенную модель психологического благополучия, включающую шесть составляющих:

- 1) позитивное отношение к себе и своей прошлой жизни (самопринятие);
- 2) наличие целей и занятий, придающих жизни смысл (цели в жизни);
- 3) способность выполнять требования повседневной жизни (компетентность);
- 4) чувство непрекращающегося развития и самореализации (личностный рост);
- 5) отношения с другими, пронизанные заботой и доверием (позитивные отношения с другими);
- 6) способность следовать собственным убеждениям (автономность) [70].

В настоящее время многомерная модель К. Д. Рифф принимается многими исследователями, а разработанная ею методика измерения психологического благополучия активно используется в исследовательской практике.

Представители рационально-эмоциональной поведенческой терапии А. Эллис и У. Драйден [156], выдвинули следующие критерии психологического здоровья:

1. Интерес к самому себе: чувствительный и эмоционально здоровый человек ставит свои интересы немного выше интересов других, в некоторой степени жертвует собой ради тех, о ком заботится, но не полностью.

2. **Общественный интерес:** если человек поступает безнравственно, не отстаивает интересы других и поощряет социальный отбор, маловероятно, что он построит себе мир, в котором сможет жить уютно и счастливо.

3. **Самоуправление (самоконтроль):** способность брать на себя ответственность за свою жизнь и одновременно стремление к объединению с другими без требования значительной поддержки.

4. **Высокая фрустрационная устойчивость:** предоставление права себе и другим совершать ошибки без осуждения своей личности или личности другого.

5. **Гибкость:** пластичность мысли, открытость изменениям; человек не ставит себе и другим жестких неизменных правил.

6. **Принятие неопределенности:** человек живет в мире вероятностей и случая, в котором никогда не будет существовать полной определенности.

7. **Ориентация на творческие планы:** творческие интересы занимают большую часть существования человека и требуют с его стороны вовлеченности.

8. **«Научное» мышление:** стремление быть более объективным, рациональным; регуляция своих чувств и действий посредством реагирования и оценивания их последствий в соответствии со степенью их влияния на достижение близких и далеких целей.

9. **Принятие самого себя:** отказ от оценки своей внутренней ценности по внешним достижениям или под влиянием оценки со стороны других; стремление скорее радоваться жизни, чем утверждать себя («Я люблю себя уже за то, что я живу и имею возможность радоваться»).

10. **Риск:** эмоционально здоровый человек склонен рисковать оправданно и стремится делать то, что он хочет, даже когда существует возможность неудачи; он стремится быть предприимчивым, но не безрассудно храбрым.

11. **Длительный гедонизм:** человек ищет удовольствия как от текущего момента, так и от возможного будущего; он считает, что лучше думать как о сегодняшнем дне, так и о завтрашнем, и не одержим немедленным получением удовлетворения.

12. **Нонутопизм:** отказ от нереалистичного стремления к всеохватывающим счастью, радости, совершенству или к полному отсутствию тревоги, депрессии, унижения своего достоинства и враждебности.

13. Ответственность за свои эмоциональные нарушения: склонность принимать на себя большую часть ответственности за свои поступки, а не стремление с целью защиты обвинять других или социальные условия.

Таким образом, можно сделать вывод, что в западной психологии психологическое благополучие можно понимать как интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью.

1.2. Проблема психологического благополучия учащихся в образовательной среде

Учебно-воспитательный процесс осуществляется в определенном социальном и пространственно-предметном окружении, получившем название «образовательная среда».

Образование служит одним из важнейших механизмов развития и социализации современного человека. Понятие «образовательная среда» появилось десятилетия назад, а в последнее время встречается все чаще. В большинстве зарубежных исследований образовательная среда оценивается в терминах «эффективности школы» как социальной системы – эмоционального климата, психологического благополучия, качества воспитательно-образовательного процесса.

В отечественной психологии волна интереса к образовательной среде как фактору, условию обучения развития детей, как понятию педагогической и психологической науки и практики возникла в 1990-е годы. Проблемой образовательной среды занимались такие ученые как В. В. Рубцов, В. И. Панов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин.

Образовательная среда – широкое, многогранное понятие. В научно-педагогической литературе можно найти определения, раскрывающие сущность данного понятия с различных сторон.

В. А. Ясвин впервые привел в определенную систему педагогические представления о школьной среде, что позволило дать определение понятию «образовательная среда», определить ее структуру, параметры ее проектирования, моделирования, экспертизы. Он считает,

что образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [159, 160].

Ю. А. Кулюткин, С. М. Тарасов рассматривают образовательную среду как систему ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека: люди, общественно-политический строй страны, природная и социокультурная среда, средства массовой информации, случайные события [78].

Е. С. Дьячкова, М. В. Хватова под образовательной средой понимают педагогически организованную систему условий, влияний и возможностей для удовлетворения иерархического комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности, что обеспечит активную позицию учащихся в образовательном процессе, их личностное развитие и саморазвитие [47].

Существует несколько моделей образовательной среды. Представителями эколого-личностной модели являются Дж. Гибсон, В. А. Ясвин. Дж. Гибсон понимал среду как среду обитания, то есть совокупность возможностей окружающего мира, обеспечивающих удовлетворение жизненных потребностей индивида или препятствующих ему. Образовательная среда, по В. А. Ясвину, должна обладать развивающим эффектом, обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса. Комплекс включает в себя три структурных компонента образовательной среды: пространственно-предметный, социальный и психодидактический компонент. Разработанная В. А. Ясвиным модель образовательной среды построена посредством переноса на образовательное пространство школы логики изучения восприятия природной среды и отношения к ней. В. А. Ясвин понимает образовательную среду, как взаимодополнение двух данностей – мотивов и потребностей индивида и заданности определенных свойств внешнего мира, предоставляющих (или ограничивающих) возможности для его обучения и развития и складывающихся во взаимодействии индивида с внешним миром. В. А. Ясвин предложил рассматривать в качестве базовых, четыре типа образовательной среды: догматическая, карьерная, безмятежная, творческая [159].

В. В. Рубцовым была разработана коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды – это такая форма сотрудничества, которая создает особые виды общности между учащимися и педагогом и между самими учащимися для функциониро-

вания в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания, умения, навыки учебной и коммуникативной деятельности [69].

Предмет и смысл образования в рамках данной модели образовательной среды – это развивающее образование, т. к. знания, умения, навыки передаются педагогом встроенными в форму сотрудничества.

Представителем антрополого-психологической модели В. И. Слободчиковым в качестве предпосылки для введения понятия «образовательная среда» рассматривается принцип развития. Развитие понимается как процесс одновременно естественный, спонтанный и искусственный, регулируемый с помощью специально сконструированной деятельности развития, и как саморазвитие [133].

В своем подходе В. И. Слободчиков тоже использует понятие совместной деятельности субъектов образовательного процесса, но подчеркивает относительность и опосредующий характер образовательной среды, ее изначальную незаданность. Показатели образовательной среды – насыщенность и структурированность. Таким образом, образовательная среда, в понимании В. И. Слободчикова, – это динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося.

Психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды школы предполагает создание благоприятных условий и возможностей для полноценного развития личности за счет многообразия типов и видов образовательных учреждений и вариативности образовательных программ; систематическое обновление содержания образования; последовательную ориентацию на культуросообразность образования, призванную обеспечить формирование духовного мира человека; адаптацию учащихся к социальным изменениям; формирование системы научных знаний, умений применять их. Данная модель образовательной среды применима к личностно-ориентированному обучению, где построение образовательных процессов идет от личности школьника, от значимости его индивидуального субъектного опыта, от сформированности его познавательных способностей.

Экопсихологический подход и модель образовательной среды разработаны в рамках психодидактической парадигмы развивающего образования. Его представители: В. И. Панов, Л. М. Богатырева, В. А. Орлов, Т. В. Хромова и др. Согласно этому подходу, образовательная среда – это система педагогических и психологических усло-

вий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей личности учащихся, так и для развития уже проявившихся способностей, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации. В качестве основных структурных компонентов образовательной среды, согласно данному подходу, выступают деятельностный, коммуникативный и пространственно-предметный компоненты [112].

Анализ и обобщение подходов и моделей образовательной среды позволяет дать определение, наиболее полно характеризующее данное понятие. Итак, образовательная среда – это система образовательных условий, которые необходимы для практической реализации данной образовательной технологии и миссии данного образовательного учреждения, включая пространственно-предметные условия, систему межличностных взаимоотношений между субъектами учебно-воспитательного процесса и пространство разнообразных видов деятельности, необходимых для социализации обучающихся в соответствии с возрастными особенностями развития и индивидуальными интересами обучающихся [111].

Г. Ю. Беляевым были выделены типологические признаки образовательной среды:

1. Образовательная среда любого уровня является сложно-составным объектом системной природы.

2. Целостность образовательной среды является синонимом достижения системного эффекта, под которым понимается реализация комплексной цели обучения и воспитания на уровне непрерывного образования.

3. Образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте широкой социокультурно-мировоззренческой адаптации человека к миру, и наоборот.

4. Образовательная среда обладает широким спектром модальности, формирующим разнообразие типов локальных сред различных, порой взаимоисключающих качеств.

5. В оценочно-целевом планировании образовательная среда дает суммарный воспитательный эффект как положительных, так и негативных характеристик, причем вектор ценностных ориентаций заказывается с целевыми установками общего содержания образовательного процесса.

6. Образовательная среда выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания.

7. Образовательная среда является процессом диалектического взаимодействия социальных, пространственно-предметных и психолого-дидактических компонентов, образующих систему координат ведущих условий, влияний и тенденций педагогических целеполаганий.

8. Образовательная среда образует субстрат индивидуализированной деятельности, переходной от учебной ситуации к жизни [13].

В. А. Ясвин разработал систему психолого-педагогического проектирования личностно-ориентированной, развивающей среды, в основе которой заложено представление о четырехкомпонентной структуре модели «проектного поля» образовательной среды.

В качестве компонентов выделены: субъекты образовательного процесса; социальный компонент образовательной среды; пространственно-предметный компонент образовательной среды; технологический компонент образовательной среды [160].

Г. А. Ковалевым в качестве структурных единиц образовательной среды выделяются: физическое окружение, человеческие факторы и программа обучения.

Таким образом, образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, при этом ее психологической сущностью является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса. Фиксация данной реальности возможна через систему отношений участвующих в ней субъектов [8].

Чтобы дать психологическую характеристику образовательной среде необходимо определить условия, при которых внутренняя природа человека раскрылась в полную меру. Совокупность этих условий может быть определена понятием «психологическая безопасность».

Образовательная среда является частью жизненной среды человека, а психологическая безопасность представляет собой одну из ее психологических характеристик. Проблема психологической безопасности и концепция ее создания в образовательной среде практически отсутствует. Именно поэтому в последние годы обострился интерес к определению этого важного социально-психологического феномена. Эта проблема разрабатывается А. Д. Андреевой, Т. В. Во-

хмяниной, Н. И. Гуткиной, И. В. Дубровиной, И. А. Басовой, В. В. Зацепиным, А. Б. Николаевой, В. Э. Пахальяном, Н. Н. Толстых, Н. В. Шуровой и др. [116].

Понятие психологической безопасности используется в связи с профессиональной деятельностью людей в предметной сфере. Исследуется роль человеческого фактора, подразумевающего детальный анализ действий людей, занятых на объектах высокого риска. Второе направление в теории безопасности – наука о риске. Третье направление представлено культурой безопасности.

И. А. Баева, В. В. Семикин считают возможным применить ряд отмеченных подходов и проблем психологической безопасности образовательной среды школы [9].

Безопасность – это явление, обеспечивающее нормальное развитие личности. Потребность в безопасности является базовой в иерархии потребностей человека А. Маслоу, без частичного удовлетворения которой невозможно гармоничное развитие личности, достижение самореализации [90].

Понятие психологической безопасности не однородно. Анализ понятия «безопасность» на основе определений в толковых словарях разных языков выявил, что в разных культурах сформировались примерно одинаковые представления о безопасности, акцент в которых делается на чувствах и переживаниях человека. На основе этого анализа дано определение, где психологическая безопасность – это состояние общественного сознания, при котором общество в целом и каждая отдельная личность воспринимают качество жизни как адекватное и надежное, поскольку оно создает реальные возможности для удовлетворения естественных и социальных потребностей граждан в настоящем и дает им основания для уверенности в будущем [125].

С. К. Рощин и В. А. Соснин психологическую безопасность связывают с состоянием, чувствами и переживаниями человека. Психологическую безопасность следует понимать как положительное самоощущение человека, его эмоциональное, интеллектуальное, личностное и социальное благополучие (психологическое благополучие) в конкретных социально-психологических условиях, а также отсутствие ситуаций нанесения психологического ущерба личности, ущемления ее прав.

По нашему мнению, психологическое благополучие учащихся можно рассматривать как один из системообразующих факторов психологической безопасности образовательной среды.

Г. В. Грачев понимает психологическую безопасность как состояние защищенности психики от воздействия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентированной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе, а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и самому себе [37].

С нашей точки зрения и в определении Г. В. Грачева психологическая безопасность является условием формирования психологического благополучия.

И. А. Баева под психологической безопасностью понимает состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [9].

Основываясь на исследованиях, посвященных межличностному взаимодействию, психологической защите и психологическому климату, можно выделить параметр психологическую безопасность как фактор, необходимый для формирования, развития и сохранения личности. Только при удовлетворении потребности в безопасности возникает тенденция к развитию личности, формированию ее психологического благополучия.

Современная школа может быть рассмотрена как объект высокого риска. Проблема защищенности (чаще всего в социальном контексте), соблюдение прав (прежде всего ребенка) упоминаются в большинстве работ, посвященных гуманизации в образовании (И. Ю. Алексахина; О. С. Газман; Г. С. Сухобская и др.). Согласно гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс) все права человека, в том числе и его право на свободный выбор содержания, форм, режимов образования, должны находиться под защитой. Психологическая защищенность – это не столько устранение угроз и травмирующих событий, сколько возможность совладать с ними, наращивая сопротивляемость и устойчивость [9].

Мы считаем, что по отношению к образовательной среде понятие «психологическая защищенность» можно рассматривать как синоним понятия «психологическая безопасность».

По данным многих зарубежных и отечественных авторов (Э. Эриксона, И. А. Баевой, Г. В. Грачева и др.), психологическая

защищенность детей выступает условием обеспечения адаптации, развития социальной компетентности и формирования в ребенке ориентации на позитивные отношения в социуме, ожидания социального принятия, поддержки, развития чувства личности и внутренней позиции по отношению к самому себе. Именно защищенность является важным условием развития ребенка. Возникая с момента рождения, она приводит к формированию привязанности, чувству глубокого доверия, которое Э. Эриксон рассматривал в качестве фундаментальной психологической предпосылки всей жизни. Психологическая безопасность, как состояние сохранности психики, предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды [157].

Источником опасности нанесения психологического ущерба личности ребенка в образовательном учреждении могут выступать школьные факторы риска. Это – стрессовая тактика педагогических воздействий; несоответствие методик и технологий возрастным и индивидуальным возможностям ребенка; нерациональная организация образовательного процесса, в особенности режима движений, отдыха, питания; недостаточная психологическая компетентность педагогов.

Особую актуальность приобретает проблема защищенности от психологического насилия во взаимодействии участников образовательной среды школы. Психологическое насилие – это физическое, психическое, духовное воздействие на человека, которое понижает его нравственный, психический и жизненный статус, причиняя ему физические, душевные и духовные страдания.

Таким образом, психологически безопасной образовательной средой школы можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокий уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы и защищенности от психологического насилия во взаимодействии.

Основной угрозой во взаимодействии участников образовательной среды является получение психологической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью, отсутствует базовое удовлетворение основных потребностей, то есть возникает препятствие на пути самоактуализации. Для обеспечения психологической безопасности школы необходимо ориентироваться на индивидуально-личностные параметры, а на инди-

видуальность каждого отдельного участника образовательного процесса, и процесс отслеживания данного процесса не должен нарушать ощущения защищенности [3].

Психологическая безопасность образовательной среды школы – важнейшее условие полноценного развития, сохранения и укрепления психологического благополучия учащихся.

ГЛАВА 2. СУБЪЕКТИВНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧАЩИМИСЯ

2.1. Характеристика субъективного восприятия психологического благополучия. Контекстный подход

В настоящее время в когнитивной науке не существует единой теории восприятия. Основными концепциями восприятия, как правило, называют элементаристские теории, теорию опознания по прототипу, теорию сличения по эталону и гештальт-теорию восприятия. Сторонников данных теорий объединяет одинаковое видение восприятия как процесса формирования перцептивно-индивидуального образа в результате обработки и перцептивного кодирования (зрительного, слухового, тактильного) информации об объекте. Процесс опознания объекта можно представить как сопоставление хранящейся в кратковременной памяти перцептивной информации с имеющимися в долговременной памяти когнитивными образцами, эталонами: «...восприятие человека опосредованно его прежними знаниями, сложившимися из прежнего опыта и представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, включающую создание гипотезы о характере воспринимаемого предмета и принятие решения о том, соответствует ли реально воспринимаемый предмет этой гипотезе» [33].

Наше восприятие носит субъективный характер, поэтому возникающий в сознании индивида образ является субъективным. Субъективность воспринимаемого образа во многом определяется психологическим контекстом. Приоритет в постановке вопроса о собственно *психологическом контексте* принадлежит отечественной науке. Изначально понятие «контекст» появилось в лингвистике в начале XX в. Во второй половине XX в. благодаря лингвистической философии понятие «контекст» распространилось далеко за пределы языкознания. Как отмечает В. Г. Калашников, в психологии понятие «контекст» первоначально существовало в рамках исследования текста и речи [59]. Постепенно это перетекло в исследования семантических процессов. Д. А. Леонтьев вслед за Л. С. Выготским пришел к выводу, что смысл явления определяется более широким контекстом, чем значение, и что оба эти феномена имеют контекстуальную природу [81]. Роль контекста в психологии широко представлена в исследованиях когнитивной психологии (А. Андерсон, Р. Аткинсон, Дж. Брунер, Р. Клацки, П. Линдсей, Д. Норман, У. Найссер, И. Хофман).

В философии и психологии возникло направление, получившее название «контекстуализм». Контекстуализм в широком смысле – это своеобразный взгляд на мир, мировоззрение, декларирующее обусловленность любого явления контекстом его бытования и восприятия (Р. М. Лернер, Дж. Мацумото, Дж. Капрара, Д. Сервон, Д. Форд, С. Пеппер, К. Уилбер).

В. Г. Калашников в статье «Контекстный подход как методологический проект в психологии» указывает, что понятие «контекст» применил к описанию человеческой психики философ Н. А. Никифоров, который мир индивидуального сознания рассматривал как «индивидуальный смысловой контекст». Согласно его пониманию, это «система взаимосвязанных смысловых единиц», которые используются человеком для интерпретации, наделения смыслом различных объектов [33].

Впервые определение *психологического контекста* как системы внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов было сформулировано А. А. Вербицким. Он выделил внутренний и внешний контекст. Внутренний контекст – это система уникальных для каждого человека психофизиологических, психологических и личностных особенностей и состояний, его установок, отношений, знаний и опыта; внешний контекст – система предметных, социальных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка [29, 30].

Т. Д. Дубовицкая предложила следующие принципы использования контекста как инструмента психологического исследования:

– *принцип расширения контекста* – рассмотрение психического явления в рамках «вложенных один в другой» контекстов, что порождает многомерность восприятия данного явления;

– *принцип взаимосвязи контекстов* – любое исследуемое явление многоаспектно, поэтому невозможно рассматривать его в единственном контексте, все возможные его контексты оказываются взаимосвязанными;

– *принцип вариативности контекста* – контекст – это гештальт (паттерн), структура которого меняется при смене точки наблюдения, поэтому исследователи сами выделяют различные контексты изучения психики [44].

В своей работе под психологическим благополучием мы понимаем многофакторный конструктор, представляющий сложную взаимосвязь

культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов.

В рамках позитивной психологии было введено понятие «субъективное благополучие» (subjective well-being), которое используется в качестве синонима, заменителя понятия «счастье». Оно соотносится с тем, как люди оценивают свою собственную жизнь в терминах когнитивных и аффективных объяснений, и выражено формулой:

субъективное благополучие = когнитивная составляющая + аффект.

Когнитивная составляющая отражает оценку человеком его собственной жизни. Аффект – представляет собой эмоциональную сторону отношений к жизненным событиям. Эти отношения могут вызывать как положительные, так и отрицательные эмоции и состояния

Эндрюс и Уайтни зафиксировали три компонента, из которых складывается субъективное благополучие: удовлетворенность жизнью, позитивные эмоции и негативные эмоции. Субъективное благополучие тем выше, чем больше у человека положительных эмоций, чем меньше отрицательных эмоций и чем больше удовлетворенностью собственной жизнью.

Концептуальная модель, отражающая основные подходы в определении психологического благополучия была разработана Б. Настази и другими исследователями (1998). Эта модель была использована Б. Настази при изучении психологического благополучия в Шри-Ланке. Целью исследования было выявление социально-культурных особенностей в контексте понимания психологического благополучия [164]. Согласно данной модели (рис. 1), основные факторы, определяющие психологическое благополучие, разделяются на две группы – индивидуальные и социокультурные.

К первой группе индивидуальных факторов относят:

- социально значимые компетенции (академические, артистические, физические и др.);
- социально-психологические ресурсы (средства адаптации, развития умение решать проблемы, копинг-стратегии);
- персональная уязвимость (индивидуальные риски: история жизни, история семьи, отклонения в развитии).

Ко второй группе социокультурных факторов относят:

- социально-культурные особенности сообществ, в которые включен ребенок (группа сверстников, школьное сообщество, семья/родственники, соседи, религиозные сообщества и др.);
- агентов социализации (родители, учителя, сверстники, СМИ);

- социально-культурные стрессоры (насилие в обществе, семейные конфликты, запугивание/преследование, бедность и др.);
- особенности культурных норм взаимодействия (гендерные роли, групповые нормы отношений со сверстниками, детско-родительские отношения и др.);
- формы приобретения социального опыта (социализирующих практик) (тренинги, обучение, создание моделей).

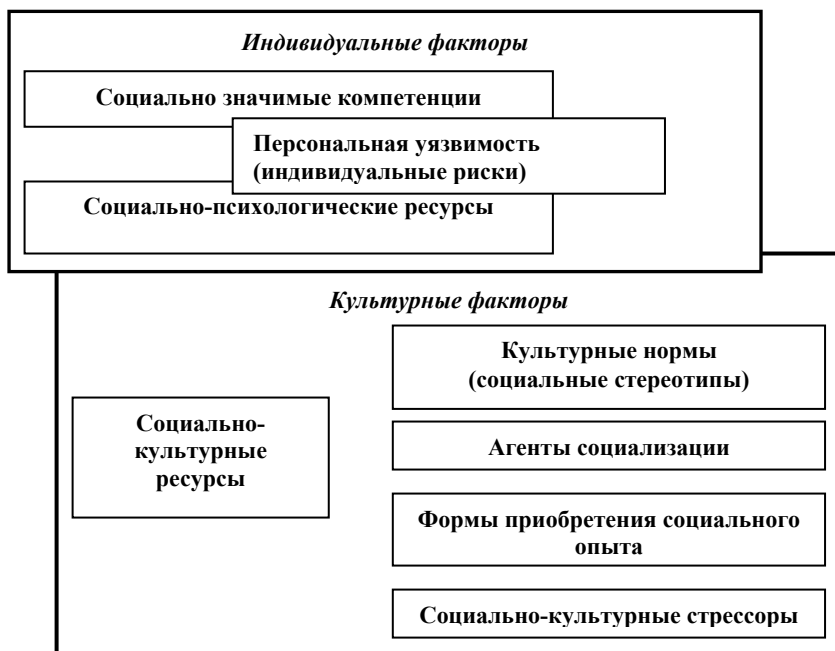


Рис. 1. Концептуальная модель психологического благополучия Б. Настази

Представленная модель психологического благополучия созвучна подходу А. А. Вербицкого к интерпретации психологического контекста, который во многом определяет субъективное восприятие психологического благополучия. Модель, предложенная Б. Настази с соавторами, послужила основой для создания метода комплексной диагностики психологического благополучия участников образовательного процесса. Метод был переведен на русский язык и адаптирован на русскоязычной выборке [70].

В данный комплекс входит методика «Экологическая карта», позволяющая, с нашей точки зрения, определять субъективное восприятие психологического благополучия. Экологическая карта дает представление о характере субъективного восприятия индивидом отношений с ближайшим социальным окружением (агентами социализации) и представляет собой эмоциональную сторону отношений к происходящим событиям. Когнитивная составляющая психологического благополучия определяется при помощи опроса значимых агентов социализации.

При диагностике субъективного восприятия психологического благополучия, на наш взгляд, важным моментом является выявление личностного контекста восприятия психологического благополучия. Одно и то же событие имеет разное значение для индивида в зависимости от его личностного опыта, установки, таким образом, стрессогенные, поддерживающие связи, влияющие на психологическое благополучие, будут интерпретироваться с позиций психологического контекста.

2.2. Возрастные особенности формирования субъективного восприятия психологического благополучия учащихся

Проблема психологического благополучия школьников в последние годы является очень актуальной и привлекает внимание специалистов различных сфер общественной деятельности.

Благополучие – это многофакторный конструкт, представляющий сложную взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов. Этот сложный продукт – результат влияния генетической предрасположенности, среды и особенностей индивидуального развития [114].

Субъективное восприятие психологического благополучия – ощущение поддержки со стороны социально значимого окружения и, как следствие, доминирование чувства уверенности и компетентности личности (Я – любимый, успешный, уверенный в себе).

Следуя теории Э. Эриксона, можно сказать, что субъективное восприятие психологического благополучия осознанно и целенаправленно «выращивается» самим человеком, для этого он прилагает определенные усилия, приобретает к накопленному человеческому опыту, культуре. Благодаря формирующемуся рефлексивному аппарату, он осознает свое место в микросоциуме, ощущает себя принимаемым и востребованным. Наиважнейшим периодом формирования субъектив-

ного восприятия психологического благополучия является период обучения в школе [157, 158].

Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка, который выделился исторически сравнительно недавно [107].

Младший школьный возраст – это вершина детства. Границы этого возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6–7 до 9–10 лет. В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. Ребенок сохраняет много детских качеств – легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления [99].

Независимо от того, когда ребенок пошел в школу, в 6 или 7 лет, он в какой-то момент своего развития проходит через кризис. Этот перелом может начаться в 7 лет, а может сместиться к 6 или 8 годам. Как всякий кризис, кризис 7 лет не жестко связан с объективным изменением ситуации. Важно, как ребенок переживает ту систему отношений, в которую он включен, – будь то стабильные отношения или резко меняющиеся. Изменилось восприятие своего места в системе отношений – значит меняется социальная ситуация развития, и ребенок оказывается на границе нового возрастного периода. Важно, чтобы в этот кризисный период ребенок ощущал как можно больше поддержки значимых для него людей, в частности педагогов и родителей. Именно поддержка и обеспечит психологическое благополучие младшего школьника в образовательном процессе.

Новое положение ребенка в обществе, позиция ученика характеризуется тем, что у него появляется обязательная, общественно значимая, общественно контролируемая деятельность, которая и является ведущей на всем протяжении этого периода, – учебная. Учебная деятельность – это деятельность, непосредственно направленная на усвоение знаний умений и навыков на уровне общего и интеллектуального развития [99, 106].

Младший школьник становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми.

Для ребенка данного возраста безусловным авторитетом является учитель. Учитель – это взрослый, социальная роль которого связана с

предъявлениям детям важных, равных и обязательных для выполнения требований, с оценкой качества учебной работы. Школьный учитель выступает как представитель общества, носитель социальных образцов. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка.

Проблема школьной успеваемости, оценки результатов учебной работы детей – центральная в младшем школьном возрасте. От оценки зависит развитие учебной мотивации, именно на этой почве в отдельных случаях возникают тяжелые переживания и школьная дезадаптация. Существует опасность, что ребенок почувствует себя неуспешным и будет субъективно воспринимать себя неблагополучным.

Непосредственно влияет школьная оценка и на становление самооценки, одного из факторов, влияющих на субъективное восприятие психологического благополучия. Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников отличниками, «двоечниками» и «троечниками», хорошими и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств.

У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, в своих возможностях. Их самооценка развивается своеобразно. У детей с заниженной и низкой самооценкой часто возникает чувство собственной неполноценности и даже безнадежности.

Снижает остроту этих переживаний компенсаторная мотивация – направленность не на учебную деятельность, а на другие виды занятий. Утверждаясь в посильных для него видах деятельности, ребенок приобретает неадекватно завышенную самооценку, имеющую компенсаторный характер. Но даже в тех случаях, когда дети компенсируют свою низкую успеваемость успехами в других областях, «приглушенное» чувство неполноценности, ущербности, принятие позиции отстающего приводят к негативным последствиям – к формированию негативного субъективного восприятия своего благополучия. Полноценное развитие личности предполагает формирование чувства компетентности, которое Э. Эриксон считает центральным новообразованием данного возраста [157], а мы рассматриваем как одну из составляющих субъективного восприятия психологического благополучия.

Учебная деятельность – основная для младшего школьника, и, если в ней ребенок не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается. Становление самооценки младшего школьника зави-

сит не только от его успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. Дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке не критичности и рано осознают свою исключительность. В семьях, где растут дети с высокой, но не завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетается с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с пониженной (не обязательно очень низкой) самооценкой пользуются дома большей свободой, но эта свобода, по сути, – бесконтрольность, следствие равнодушия родителей к детям и друг к другу. Родители таких детей включаются в их жизнь тогда, когда возникают конкретные проблемы, в частности с успеваемостью, а обычно мало интересуются их занятиями и переживаниями [77].

Школа и семья – внешние факторы развития самосознания. Его становление зависит и от развития теоретического рефлексивного мышления ребенка, которое, в свою очередь, оказывает влияние на формирование субъективного восприятия психологического благополучия. К концу младшего школьного возраста появляется рефлексия и тем самым создаются новые возможности для формирования самооценки достижений и личностных качеств. Самооценка становится в целом более адекватной и дифференцированной, суждения о себе – более обоснованными, следовательно субъективное восприятие психологического благополучия становится более реалистичным [148].

Основным психологическим содержанием предпубертативного кризиса является, по мнению К. Н. Поливановой, рефлексивный «оборот на себя». Сформированное в предшествующий стабильный период рефлексивное отношение к мере собственных возможностей в учебной деятельности переносится в сферу самосознания. Поведение детей не просто теряет непосредственный характер, в это время наблюдается стремление к нарочитой взрослости. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается и к концу младшего школьного возраста все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества в подростковом возрасте [151].

Принятие себя, по определению С. Л. Братченко и М. Р. Мироновой, означает признание себя и безусловную любовь к себе такому, каков я есть, отношение к себе как личности, достойной уважения, способной к самостоятельному выбору, веру в себя и свои возможности, доверие собственной природе, организму. По-нашему мнению,

самопринятие подростка – еще один компонент субъективного восприятия психологического благополучия. Самопринятие подростка очень уязвимо. Позитивное самопринятие соответствует выраженным идентификациям со значимыми взрослыми – как реальными, так и идеальными. Особое влияние на самопринятие подростков оказывают сверстники. Возрастная динамика самопринятия связана с трансформацией ценностно-смысловой сферы в подростковом возрасте [158].

Безусловной предпосылкой позитивного самопринятия является личностная целостность. Однако известно, что в подростковом возрасте частично разрушается именно личностная целостность (Э. Эриксон) за счет быстрых качественных изменений в телесном облике, сексуальном развитии, мышлении и т. п. Это может сопровождаться нарушением телесного самовосприятия, некоторым повышением тревожности, снижением самооценки.

Общаясь, подростки активно осваивают нормы, цели, средства социального поведения, вырабатывают критерии оценки себя и других. Самооценка подростков противоречива, недостаточно целостна, поэтому и в их поведении может возникнуть немало немотивированных поступков.

Самооценка тесно связана с другим критерием психологического благополучия – позитивным отношением с другими. Низкая самооценка снижает способность любить и понимать других. Современные психологи пришли к выводу, что человек не может любить другого, если сам не обладает здоровым чувством любви к себе, что ведет к отклонению в адекватности осознания подростком своего положения в коллективе. Это приводит к недостатку близких, доверительных отношений с другими; ребенок замыкается, стремится к изоляции, фрустрирован в межличностных отношениях, не стремится идти на компромисс для поддержания важных связей с другими. В конечном итоге это приводит к искажению субъективного восприятия психологического благополучия.

Инструментальный компонент психологического благополучия предполагает владение человеком рефлексией как средством самопознания, способностью концентрировать свое сознание на себе, своем внутреннем мире и своем месте во взаимоотношениях с другими. Рефлексия у подростка совершенно перестраивает его психическую деятельность. Рефлексия в подростковом возрасте – это анализ обучающегося собственного состояния, переживания, мыслей по завершении деятельности. Это попытка отразить происшедшее со своим «Я». В содержание рефлексии входит и размышление о связи своего «Я» с другим «Я». Впервые только у подростков она проявляется как лично-

стная рефлексия, направленная на осознание себя в личностных качествах и характеристиках. Личностная рефлексия является важнейшим инструментом сознания, она становится способом осознания подростком как своего внутреннего мира, так и понимания внутреннего мира других людей, что, по мнению Б. Настази, является составляющими психологического благополучия.

Линия развития субъективного восприятия психологического благополучия учащихся направлена от самооценки и компетентности в младшем школьном возрасте к рефлексии и самопринятию в подростковом.

2.3. Методы изучения психологического благополучия

Оценивание психологического благополучия представляет собой оценку степени благополучия человека (благополучный, условно благополучный, неблагополучный), определяемого в терминах дискомфорта и дистресса.

Концептуальная модель психологического благополучия, отражающая основные подходы в определении благополучия, была разработана Б. Настази и другими исследователями. Основные факторы, определяющие психологическое благополучие, разделяют на две группы – индивидуальные и социокультурные [70].

К первой группе индивидуальных факторов относят:

- социально значимые компетенции (академические, артистические, физические и др.);
- социально-психологические ресурсы (средства адаптации, развития умения решать проблемы, копинг-стратегии);
- персональная уязвимость (индивидуальные риски: история жизни, история семьи, отклонения в развитии).

Ко второй группе социокультурных факторов относят:

- социально-культурные особенности сообществ, в которые включен ребенок (группа сверстников, школьное общество, семья/родственники, соседи, религиозные сообщества и др.);
- агентов социализации (родители, учителя, сверстники, СМИ);
- социально-культурные стрессоры (насилие в обществе, семейные конфликты, запугивание/преследование, бедность и др.);
- особенности культурных норм взаимодействия (гендерные роли, групповые нормы отношений со сверстниками, детско-родительские отношения и др.);

- формы приобретения социального опыта (социализирующих практик) (тренинги, обучение, создание моделей).

Социальная ситуация развития ребенка обусловлена тем, что на каждом возрастном этапе ребенок занимает определенное место в системе общечеловеческих отношений, которые определяют требования к его поведению и деятельности. Так, психологическое благополучие школьника во многом определяется тем, насколько его социальная и учебная деятельность соответствуют требованиям школы [94].

Для изучения субъективного восприятия психологического благополучия может быть использована методика «Экологическая карта ребенка». Контент-анализ Экологической карты ребенка позволяет выделить специальные единицы информации, а затем подсчитывается частота их употребления. Таким образом, можно проследить, как распределяются положительные (поддерживающие), амбивалентные и отрицательные (стрессовые) оценки учениками своих отношений с важной, для данного возрастного периода группой лиц, что позволяет определить степень влияния социокультурной среды на психологическое благополучие.

МЕТОДИКА «ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА РЕБЕНКА» (ЕСО-МАР)

Методика проводится в две сессии. Первая предполагает информированность испытуемых об эмоциональных переживаниях и их проявлениях в поведении.

Алгоритм проведения методики

ШАГ 1: общие вопросы.

Примечание. Каждый из этих вопросов состоит из двух частей. Например: что такое счастливый ребенок? Что такое несчастливый ребенок? Убедитесь, что дети понимают значение понятий, о которых идет речь. При необходимости задайте уточняющий вопрос.

Обсудите в группе следующие вопросы:

1. Опишите, что такое хороший (нехороший) ученик.

[Уточняющий вопрос: «Что ждут от детей/подростков вашего возраста в школе?»]

2. Опишите, что такое хороший (не хороший) друг.

[Уточняющий вопрос: «Что вы ожидаете от ваших друзей?»]

3. Опишите, что такое хороший (не хороший) гражданин.

[Уточняющий вопрос: «Какую пользу дети/подростки вашего возраста могут принести обществу, стране?»]

4. Опишите, что такое хороший (нехороший) родитель.
5. Опишите, что такое хороший (нехороший) учитель.

ШАГ 2: вопросы об эмоциях.

Примечание. Настройте группу на коллективное обсуждение различных чувств. Удостоверьтесь, что они понимают, о чем идет речь, и чувства правильно идентифицируются. Вместо слова «эмоция» в предложенных для обсуждения темах необходимо разобрать каждую из представленных категорий:

- веселый,
- грустный,
- сердитый,
- тревожный (испуганный),
- неуверенный.

Обсудите в группе следующие вопросы:

1. Что делает детей/подростков вашего возраста [название эмоции]?
2. Как вы можете определить, чувствует ли кто-то [название эмоции]?
3. Что может заставить вас или детей/подростков вашего возраста быстро стать [название эмоции]?
4. Что нужно сделать для того, чтобы, когда вы испытываете [название эмоцию], вы стали чувствовать себя лучше?
5. Что вы можете сделать для друга, который чувствует [название эмоции]?

ШАГ 3: вопросы о способах преодоления негативных эмоций.

Примечание. Запишите мнения всех членов группы по поводу каждого негативного состояния (грустный, сердитый, испуганный, неуверенный). Выделите 3–5 общих мнений по поводу причин негативных эмоций, свойственных для большинства опрашиваемых. В качестве таких причин могут быть давление со стороны администрации школы, конфликты с родителями, в классе. Цель состоит в том, чтобы идентифицировать стрессоры для конкретной группы. Вместо слова «причина» в предложенных для обсуждения темах необходимо разобрать каждую из представленных возможностей:

- давление со стороны администрации школы,
- конфликты с родителями,
- конфликты в классе.

В каждом вопросе вы разбираете ситуацию с точки зрения мыслей подростка о себе и других.

Обсудите в группе следующие вопросы.

Предположим, что вы (или другие дети/подростки ваши ровесники) испытают переживаемую эмоцию [причина, вызвавшая данную эмоцию]:

1. Как вы [они] это почувствовали? Что вы [они] ощущали? [попытайтесь, чтобы все члены группы назвали как можно больше своих ощущений и обозначили достаточное количество признаков наличия каждого из обозначенных конфликтов].
2. Что вы [они] сделали бы? Как реагировали бы?
3. К кому вы [они] могли обратиться за помощью?
4. Как разрешилась бы ситуация?

Алгоритм проведения второй сессии

Материалы: бумага (для рисунка и сочинения), маркеры, ручки, карандаши.

ШАГ 1: объяснение принципа составления Экологической карты (Есо-кар).

Инструкция.

«Цель сегодняшней встречи – поговорить о людях и отношениях, которые являются важными для Вас, в вашей семье, школе, классном коллективе. Мы будем изображать на специальной схеме ваши отношения с окружающими вас людьми».

Продемонстрируйте Экологическую карту, используя образец, представленный ниже:

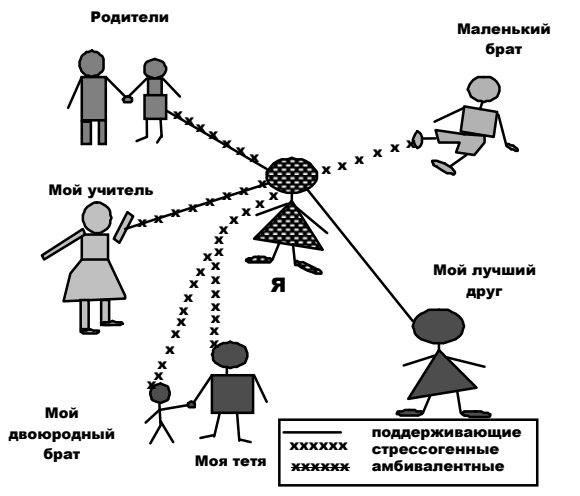


Рис. 2. Экологическая карта

Для наглядности покажите учащимся, как нужно заполнять Экологическую карту (рис. 2), и объясняйте свои действия: «У всех у нас есть семья, но состав семьи разный – у кого-то есть братья и сестры, у кого-то нет и т. д. Сначала необходимо изобразить себя в центре и вокруг расположить основных людей, с которыми вам приходится часто взаимодействовать. Далее при помощи специальных линий можно изобразить ваши отношения с теми людьми, которых вы изобразили вокруг себя».

Определите и покажите учащимся, как изобразить натянутые отношения (стрессовые), хорошие отношения поддержки, неопределенные отношения. Вы можете использовать следующие определения.

Стрессор – кто-то или что-то, что создает трудность или напряженность для Вас, делает Вас несчастными или злым или тревожным. Отношения с такими людьми обозначаются так (×××××). Поддержка – кто-то или что-то, что обеспечивает вам комфорт, заставляет Вас чувствовать себя счастливым или любимым. Отношения с такими людьми обозначаются так (_____).

Неопределенность – кто-то или что-то, что создает с одной стороны определенную трудность, с другой стороны обеспечивает комфорт и внимание. Отношения с такими людьми обозначаются так (×××××).

ШАГ 2: составление Экологической карты ребенка (Есо-map). Индивидуальная деятельность.

Каждый ребенок составляет свою Экологическую карту (Есо-map). Попросите, чтобы дети написали ответы на следующие вопросы:

1. Кто есть кто? Для каждого из изображенных людей.
2. Какие в основном у вас с ним складываются отношения?
3. Что делает эти отношения напряженными, хорошими или двойственными?

ШАГ 3: составление индивидуальной истории отношений.

1. Спросите, были ли ситуации, когда ребенок чувствовал себя «отвергнутым», «не принятым» в отношениях с кем-нибудь. Попросите, чтобы он рассказал: с кем были связаны эти отношения? Что случилось? Как он это почувствовал? Что он делал?

2. Спросите, были ли ситуации, когда ребенок чувствовал себя «понятым», ощущал «поддержку» в отношениях с кем-нибудь. Попросите, чтобы он рассказал: с кем были связаны эти отношения? Что случилось? Как он это почувствовал? Что он делал?

3. Спросите, были ли ситуации, когда ребенок чувствовал себя «неопределенно», «непонятно» в отношениях с кем-нибудь. Попросите, чтобы он рассказал: с кем были связаны эти отношения? Что случилось? Как он это почувствовал? Что он делал?

Обработка и анализ полученных данных производится в два этапа. На первом этапе проводится анализ характера связей, изображенных ребенком. Данные заносятся в таблицу, приведенную ниже.

В каждой графе, соответствующей изображенному учащимся типу отношений, необходимо поместить информацию, содержащую дословные комментарии ребенка. Далее следует создать категории для каждого типа изображенных на Есо-кар отношений.

Указать конкретного человека, изображенного на рисунке	К какой категории относятся отношения с этими людьми? (отметьте галочкой)	Что произошло? Какие чувства испытываешь по этому поводу?	Что делает эти отношения стрессовыми, поддерживающими или амбивалентными?
1.	Стрессовые Поддерживающие Амбивалентные		
2.	Стрессовые Поддерживающие Амбивалентные		
3.	Стрессовые Поддерживающие Амбивалентные		

На втором этапе проводится анализ истории отношений (дословно, как рассказал ее ребенок), вызвавших амбивалентные, стрессовые и поддерживающие связи.

История 1. Попросите ребенка выбрать категорию отношений «стрессовые» или «амбивалентные» и рассказать или нарисовать историю о том времени, когда он переживал стрессовые отношения. Попросите, чтобы ребенок включил следующее в свою историю: что случилось? Как он себя чувствовал? Что он делал?

История 2. Попросите ребенка выбрать категорию отношений «поддержка» или «амбивалентные» и рассказать или нарисовать историю о том времени, когда он переживал стрессовые отношения. Попросите, чтобы ребенок включил следующее в свою историю: что случилось? Как он себя чувствовал? Что он делал?

Оценка психологического благополучия учащихся педагогами образовательных учреждений

Для оценки психологического благополучия учащихся педагогами используется беседа. Сбор данных осуществляется в группах по 6–8 человек, каждая группа составляется из преподавателей, работающих с детьми определенного возраста (например, с детьми 6–11 и 12–17 лет). Проведение исследования рассчитано на 45–60 минут. Состав групп должен отражать половозрастной состав учебного заведения.

Инструкция для участников.

Сегодня мы будем разговаривать о проблемах, с которыми вы обычно сталкиваетесь в обучении детей ... (такого-то) возраста. Мы будем обсуждать вопросы о том, какой опыт получают дети в процессе обучения, какие чувства они испытывают, как они справляются с нагрузками и эмоциональным напряжением. Мы будем также говорить о проблемах дисциплины. Нам хотелось бы сосредоточить ваше внимание на особенностях взаимодействия между учащимися и преподавателями.

Помните, что в процессе обсуждения вы можете соглашаться или не соглашаться с мнениями других участников и не отвечать на те вопросы, которые вам кажутся слишком личными или могут повлечь угрозу физическому или психическому здоровью детей. Вы также можете отказаться от участия в обсуждении в любое время. Если вы захотите высказать свое мнение позже мне или другому интервьюеру, я могу предоставить вам такую возможность.

Вопросы для обсуждения в группах преподавателей

Общие вопросы:

1. Что Вы обычно ожидаете от своих учеников (в классе, на уроке, во взаимодействии со сверстниками, с родителями)? (Составьте вместе с преподавателями список качеств и способностей учащихся начиная с познавательных, академических и заканчивая социально-экономическими.)

2. Как преподаватели могут помочь детям развивать указанные качества и способности? Что они могут для этого сделать?

3. Как родители могут помочь детям развивать указанные качества и способности? Что может для этого сделать семья ребенка?

4. Как общество в целом может помочь детям развивать указанные качества и способности? Что оно должно для этого сделать?

Вопросы об основных источниках стресса для учащихся и возможности психологической поддержки:

1. Что обычно является источником стресса для Ваших учеников? (Составьте вместе с участниками список стрессоров, с которыми ребенок сталкивается в школе, дома, в группе сверстников, в обществе, в окружающей среде.)

2. Как Вы узнаете, что Ваши ученики находятся в стрессовом состоянии? Как они себя при этом ведут? Что они делают или говорят?

3. Что Вы можете сделать, как преподаватели, чтобы помочь детям в этой ситуации?

4. Что может стать поддержкой для ребенка, находящегося в состоянии стресса (в семье, школе, в обществе)?

Вопросы о проблемах с дисциплиной:

1. С какими трудностями сталкивается преподаватель, поддерживая дисциплину среди учащихся? (Составьте общий список трудностей.)

2. В каких ситуациях у Вас возникают проблемы с дисциплиной?

3. Как Вы устанавливаете дисциплину среди учащихся?

4. Получаете ли Вы поддержку Вы от семьи, сообщества, от школы? Куда Вы можете обратиться за помощью в разрешении дисциплинарных проблем?

Оценка психологического благополучия учащихся родителями

Для оценки психологического благополучия учащихся родителями также используется беседа.

Исследование проводится в группах родителей по 6–8 человек в каждой в течение 45–60 минут. Группы родителей формируются в соответствии с возрастом детей (учащиеся начальной школы, подростки).

Инструкция для участников.

Сегодня мы будем говорить о воспитании. Я буду задавать вопросы о Ваших детях, о том, как они себя ведут, что они чувствуют... Мы будем также говорить о специфике воспитания детей определенной возрастной группы.

Общие вопросы:

1. Как Ваш ребенок проявляет себя в школе, дома, в других местах? (Перечислите список качеств, особенностей Вашего ребенка, его эмоциональное состояние.)

2. Какова роль родителей в формировании социально-психологического здоровья детей? Что могут сделать родители?

3. Какова роль преподавателей в формировании социально-психологического здоровья детей?

4. Что может сделать школьный коллектив, в котором учится ваш ребенок?

Вопросы об основных источниках стресс для учащихся и возможности психологической поддержки:

1. Что обычно является источником стресса для Ваших детей? (Составьте вместе с участниками список стрессоров, с которыми ребенок сталкивается в школе, дома, в группе сверстников, в обществе, в окружающей среде.)

2. Как Вы узнаете, что Ваш ребенок находится в стрессовом состоянии? Как он себя при этом ведет? Что он делает или говорит?

3. Что Вы можете сделать, как родители, чтобы помочь ребенку в этой ситуации?

4. Что может стать поддержкой (в семье, в школьном коллективе, со стороны школьной администрации) для ребенка, находящегося в состоянии стресса?

Анализ и интерпретация полученных данных

Поскольку представленная методика предполагает качественную обработку, а ответы респондентов носят развернутый, свободный характер, в обработке полученных результатов целесообразно использование контент-анализа. Для этого после завершения беседы производится расшифровка записей с диктофона (или протоколов беседы) и классификация на основе смысловых единиц. Смысл контент-анализа заключается в том, чтобы систематизировать выделенные смысловые единицы, сделать их наглядными и проверяемыми. В каждом блоке исследования целесообразно выделять свои смысловые единицы, а итоговый анализ проводить, сопоставляя частные контенты с общим пониманием социально-психологического благополучия.

На формирование психологического благополучия учащихся значительное влияние оказывает психологическая безопасность образовательной среды. Психологическая безопасность среды – состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии

людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в лично-доверительном общении и создающее референтную значимость среды и, как следствие, обеспечивающее психологическую защищенность ее участников. Психологически безопасной образовательной средой школы можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокий уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы и защищенности от психологического насилия во взаимодействии. Для диагностики психологической безопасности образовательной среды может быть использована методика И. А. Бaeвой (см. приложение 1).

Методика отвечает следующим требованиям:

1. Дает достаточно полную характеристику по исследуемым параметрам и их структуре.
2. Небольшой объем позволяет в относительно короткий промежуток времени охватить исследованием большое количество субъектов.
3. Простая конструкция вопросов делает их одинаково понятными для любой категории субъектов.
4. Обладает относительной простотой и однозначностью интерпретации полученных данных.

Опросник состоит из трех частей:

1. Показатель отношения к образовательной среде.
2. Выбор значимых характеристик образовательной среды и уровня удовлетворенности ими.
3. Уровень защищенности в образовательной среде.

Представленные в данном параграфе методики позволяют достаточно полно представить картину психологического благополучия учащихся.

ГЛАВА 3. ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РАЗНЫМИ ГРУППАМИ УЧАЩИХСЯ

3.1. Субъективное восприятие психологического благополучия гиперактивными учащимися младшего школьного возраста

Гиперактивность как особый вариант поведения выражается в характерных особенностях двигательного развития и тесно связана с нарушением внимания и эмоциональной сферы. В обобщенном виде эти ведущие симптомы выглядят следующим образом: Особенности моторно-двигательного развития: неловкость движения; нарушения координации и гармоничности двигательных комплексов: ребенок способен производить определенные движения, но не может составить из них гармоничного целого; общая повышенная активность, затруднение в освоении движений; повышенное мышечное напряжение, повышенный мышечный тонус. Особенности внимания и контроля: кратковременная концентрация внимания; слабая концентрация внимания; расфокусировка внимания; ригидность внимания (плохая переключаемость); персеверации (не может оторваться от определенного предмета или способа решения). Особенности эмоциональной сферы: возбудимость, апатия, неуверенность, внутреннее напряжение, эмоциональная лабильность, смена настроения, негативизм, чувство страха, агрессивность, манерничанье.

Проблему гиперактивных детей можно представить как проблему неуправляемых, «трудных детей», имеющих сложности в организации своего поведения и деятельности, создающих проблемы в процессе взаимодействия с окружающими его сверстниками и взрослыми, что отражается на формировании психологического благополучия таких детей.

В исследовании особенностей субъективного восприятия психологического благополучия принимали участие 60 учащихся младших классов. Из них 30 учащихся вошли в контрольную группу, и 30 учащихся – в экспериментальную группу. Среди них как мальчики, так и девочки в возрасте от 7 до 9 лет.

Распределение детей по группам и определение наличия или отсутствия признаков гиперактивности проходило с помощью специальных анкет. В контрольную группу вошли дети, не проявляющие признаков

гиперактивности, а в экспериментальную – дети, проявляющие признаки гиперактивности.

Анкета содержит в себе диагностические критерии синдрома двигательной гиперактивности (далее – СДВГ). Анкета заполняется тремя независимыми экспертами, в роли которых выступают родители, учителя и психолог. В результате совпадения показателей трех экспертов у ребенка констатируется СДВГ.

Для определения субъективного восприятия психологического благополучия младших школьников была использована методика Бонни Настази Есо-мар, разработанная в рамках международного американского проекта и поддерживаемая международной ассоциацией школьных психологов «Продвижение психологического благополучия в условиях глобализации». Данная методика адаптирована лабораторией психологии развития СФ ГБОУ ВПО МГПУ. Она позволяет выявить субъективное восприятие психологического благополучия благодаря наличию изображенных детьми поддерживающих, стрессовых и амбивалентных связей по отношению к ближайшему социальному окружению. Преобладание поддерживающих связей со стороны ближайшего социального окружения говорит о том, что ребенок воспринимает себя психологически благополучным, преобладание амбивалентных связей – условно благополучным, преобладание стрессовых связей – психологически неблагополучным.

Нами был проведен анализ общего количества поддерживающих, стрессовых и амбивалентных связей в экспериментальной группе. Мы приняли количество связей каждого вида за 100 %. В группе гиперактивных детей наибольший процент поддерживающих связей приходится на друзей и одноклассников – 32 %, на втором месте по количеству поддерживающих связей родители – 24 %, на третьем прародители – 16 %, на четвертом братья и сестры – 12 % и на 5 месте учителя – 8 %, дяди и тети – 8 %. Наибольший процент стрессовых связей приходится на друзей и одноклассников – 40 %, на братьев и сестер – 40 %, остальные 20 % связей приходятся на дядей и тетей. Наибольший процент амбивалентных связей приходится на родителей – 29 %, так же 29 % приходится на братьев и сестер.

Следует обратить внимание на то, что гиперактивные дети не воспринимают учителей источником стрессовых и амбивалентных связей.

По результатам применения методики Есо-мар в группе гиперактивных детей благополучными себя воспринимают 73,5 % детей, неблагополучными – 10,5 % детей и условно благополучными – 16 % детей (см. рис. 3).

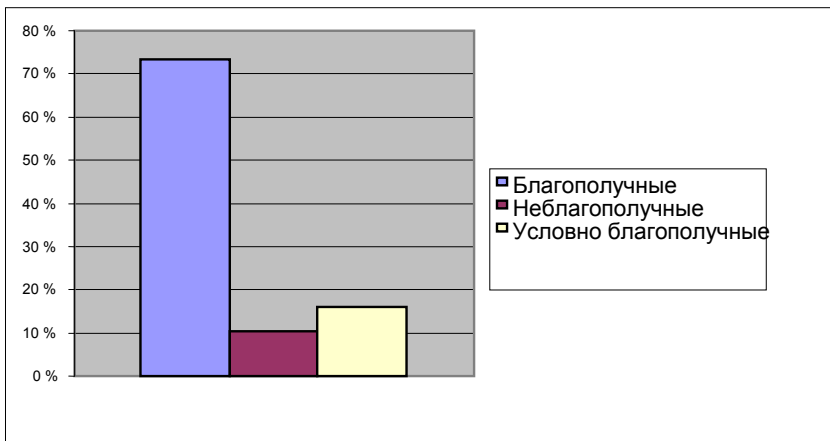


Рис. 3. Показатели субъективного восприятия психологического благополучия в экспериментальной группе

Далее нами был проведен качественный анализ связей ближайшего окружения детей экспериментальной группы. По его результатам мы получили следующее: гиперактивные дети ощущают поддержку со стороны родителей в 67 % случаев, воспринимают отношение со стороны родителей как амбивалентное в 33 % случаев, стрессовые связи отсутствуют.

Со стороны прародителей поддержку гиперактивные дети воспринимают в 89 % случаев, амбивалентное отношение – в 11 % случаев, стрессовых связей нет. Поддержку со стороны дядей и тетей такие дети ощущают в 66 % случаев, амбивалентное отношение – в 17 % случаев и стрессовое отношение – также в 17 % случаев.

Со стороны братьев и сестер поддерживающие отношение гиперактивные дети воспринимают в 43 % случаев, амбивалентное отношение – в 43 % и стрессовое отношение – в 14 % случаев.

Поддержку со стороны одноклассников и друзей дети воспринимают в 64 % случаев, амбивалентное отношение – в 28 % и стрессовое – в 8 %. А со стороны учителей гиперактивные дети субъективно ощущают только поддерживающее отношение.

В контрольной группе благополучными себя воспринимают 79 % детей, неблагополучными – 10,5 % детей и условно благополучными – 10,5 % детей (см. рис. 4).

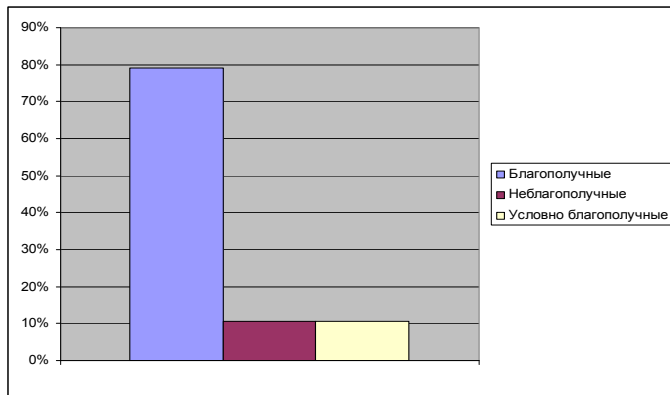


Рис. 4. Показатели субъективного восприятия психологического благополучия в контрольной группе

В результате анализа различных видов связей, характеризующих психологическое благополучие учащихся, были получены результаты, представленные на рисунке 5.

Наибольший процент поддерживающих связей в этой группе приходится на родителей – 36 %, на втором месте одноклассники и друзья – 32 %, на третьем прародители – 15 %, на четвертом братья и сестры – 11 %, на пятом учителя – 4 %, на последнем месте дяди, тети – 2 %.

Наибольший процент амбивалентных связей приходится на одноклассников и друзей – 35 %, второй по значимости процент амбивалентных связей приходится на братьев, сестер – 32 %, на третьем месте родители – 25 % и по 4 % приходится на прародителей и дядей, тетей.

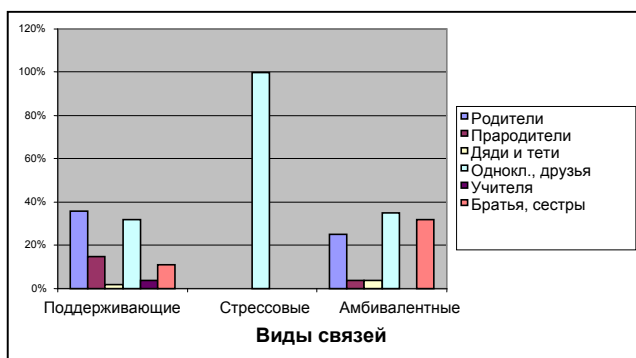


Рис. 5. Процентные показатели общего количества поддерживающих, стрессовых и амбивалентных связей в контрольной группе

Все стрессовые связи (100 %) в контрольной группе обусловлены общением с друзьями, одноклассниками. Следует отметить, что дети контрольной группы, так же как и дети экспериментальной группы, не воспринимают учителей источником стрессовых и амбивалентных связей.

В результате рассмотрения связей в различных группах были получены следующие данные. Дети контрольной группы в 71 % случаев субъективно воспринимают поддержку со стороны родителей, амбивалентное отношение – в 29 %, стрессовых связей нет. Со стороны родителей поддержку дети воспринимают в 88 % случаев, амбивалентное отношение – в 13 % случаев, стрессовых связей нет. Поддержку со стороны дядей и тетей учащиеся ощущают в 50 % случаев, амбивалентное отношение – в 50 % случаев, стрессовых связей нет.

Со стороны братьев и сестер эти учащиеся воспринимают поддерживающее отношение в 36 % случаев, амбивалентное – в 64 % случаев, стрессовых связей нет.

Поддержку со стороны одноклассников и друзей дети воспринимают в 50 % случаев, амбивалентное отношение – в 33 % и стрессовое – в 17 % случаев. Со стороны учителей дети контрольной группы ощущают только поддерживающее отношение.

После качественного и количественного анализа данных нашего экспериментального исследования, мы провели статистическую обработку с помощью метода математической статистики ϕ^* – углового критерия преобразования Фишера.

Статистический анализ общего количества поддерживающих, амбивалентных и стрессовых связей достоверных различий не выявил. Субъективное восприятие психологического благополучия гиперактивных детей не отличается от субъективного восприятия психологического благополучия обычных младших школьников.

Проведя качественный анализ связей ближайшего окружения в контрольной и экспериментальной группе, мы выявили статистически значимые различия.

По сравнению с обычными детьми гиперактивные дети характеризуют отношение со стороны родителей как менее поддерживающее и более амбивалентное. Вероятно, это связано с тем, что социальное окружение устанавливает определенные нормы поведения, которые нарушаются гиперактивными детьми, что приводит к увеличению количества претензий к самим родителям. А это, в свою очередь, сказывается на отношениях ребенка и родителей. Также гиперактивные дети субъективно воспринимают источником стрессовых связей ближай-

ших родственников (дядей, тетей), что можно объяснить тем, что последние предъявляют достаточно высокие требования к соблюдению правил поведения.

Субъективное восприятие поддерживающих, стрессовых и амбивалентных связей со стороны братьев и сестер у гиперактивных детей значительно отличается от обычных детей. Гиперактивные дети воспринимают общение с братьями и сестрами как источник стресса. Это связано с тем, что гиперактивные дети чаще оказываются в ситуациях сравнения и порицания со стороны значимых взрослых.

Гиперактивные учащиеся, по сравнению с обычными детьми, субъективно оценивают отношение со стороны одноклассников и друзей как менее стрессовое и амбивалентное. Возможно, это объясняется тем, что гиперактивные дети из-за своих особенностей поведения воспринимаются более позитивно, чем обычные дети. Они делают то, что хотелось бы, но непозволительно для обычных детей.

Все вышесказанное позволяет сделать выводы:

- В начальной школе большинство гиперактивных учащихся субъективно ощущают себя психологически благополучными.
- Субъективное восприятие психологического благополучия гиперактивных младших школьников характеризуется меньшим количеством амбивалентных связей, по сравнению с обычными детьми того же возраста.
- Субъективное восприятие психологического благополучия гиперактивных младших школьников характеризуется большим разнообразием стрессовых связей, по сравнению с обычными детьми младшего школьного возраста.
- Гиперактивные дети младшего школьного возраста субъективно воспринимают свое ближайшее социальное окружение источником стресса.
- Гиперактивные дети субъективно воспринимают общение с учителями как наиболее благоприятный вид общения, в котором присутствует понимание и поддержка.

3.2. Субъективное восприятие психологического благополучия одаренными учащимися младшего школьного возраста

Понимание термина «одаренный» претерпело значительные изменения на протяжении XX столетия. Сначала это понятие относилось только к взрослым, достижения которых считались выдающимися.

Затем его стали применять к детям, имея в виду их интеллектуальное развитие, исключительные успехи в учении. В одаренные попадали дети, которые оказывались в числе нескольких процентов имеющих высокие показатели по тестам интеллекта. Однако жизнь постоянно вносила поправки и прогнозы, которые делались на основе тестов: высокие показатели умственного развития не гарантируют ни очень успешную карьеру, ни выдающиеся творческие достижения. В то же время дети с более скромными показателями IQ попадают в число людей, влияющих на прогресс, меняющих жизнь общества. Подробные курьезы заставляли вновь и вновь обращаться к содержанию термина «одаренный».

Со временем и накоплением опыта определение одаренности становится все более широким. Так, одаренность стали определять как способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности [18].

Б. М. Теплов, определял одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности [126, 20].

По мнению В. Д. Шадрикова, «системное качество совместно работающих функциональных систем, реализующих различные психические функции, которые включены в функциональную систему деятельности» есть одаренность [86]. По определению В. И. Панова, одаренность, во-первых, представляет собой очень сложное психическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики. Во-вторых, проявления одаренности зависят от возраста и характеризуются большой индивидуальностью, что определяется исключительно своеобразным сочетанием разных сфер психики одаренного человека. В-третьих, различны критерии, используемые для оценки феномена одаренности [111].

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [18]. Одаренные дети в своем развитии подвержены особому риску. Одним из источников этого риска являются трудности кон-

тактов со сверстниками, свойственные в особенности исключительно одаренным детям. Дело в том, что ребенок со столь высокими интеллектуальными способностями очень далеко отрывается от сверстников (на 3–4 года умственного развития и более), у него возникают особые интересы, в результате он оказывается в изоляции от своей группы, что подвергается насмешкам и гонениям [141].

Главная особенность проблемы состоит в том, что в своем поведении, обучении, внутреннем психологическом состоянии одаренный ребенок приближается к ребенку дезадаптированному. Одаренность принимает вид неуспешности, социальной запущенности, девиантности и т. п.

Одаренность как проблема ребенка, естественно, является целостным состоянием его личности, так как проблема не может существовать локально в психическом мире человека, она неизбежно затрагивает все аспекты его бытия. Но при этом его проблема может преимущественно локализоваться в одной из следующих сфер: обучения, общении и поведении, внутриличностном состоянии в том числе и в субъективном восприятии психологического благополучия.

В исследовании субъективного восприятия психологического благополучия одаренных учащихся приняло участие 60 младших школьников. В группу одаренных учащихся (30 человек) вошли школьники, принимающие участие в различных олимпиадах, конкурсах и показывающие высокие результаты в данных видах деятельности.

С помощью методики Есо-тар мы выявили, что в группе одаренных учащихся психологически благополучными воспринимают себя 87 % детей, психологически неблагополучными – 6,5 % и условно благополучными – 6,5 %.

Мы провели качественный анализ связей ближайшего окружения в экспериментальной группе. В отличие от гиперактивных учащихся одаренные младшие школьники не только указывали на характер связей, но и конкретизировали их примерами. По результатам качественного анализа, было выявлено, что одаренные дети считают, что родители оказывают им поддержку в 89 % случаев (например: «Мама помогает мне делать уроки, уделяет мне много времени»), а в 11 % случаев они характеризуют связи как амбивалентные («Когда я пытаюсь маме объяснить, а мама не может меня понять или не обращает на меня внимание»).

Со стороны дядей и тетей, прародителей, учителей одаренные учащиеся субъективно воспринимают поддерживающие связи в 100 % случаев («Бабушка покупает мне подарки и делает со мной уроки»). Со

стороны братьев и сестер поддерживающие связи воспринимают в 53 % случаев («Брат заступился за меня в лагере, когда меня обижали»), а в 47 % амбивалентные («то деремся, то миримся»).

Со стороны одноклассников учащиеся субъективно воспринимают поддерживающие связи в 56 % («Когда я упала, мои одноклассники помогли мне подняться и отвели в медпункт»), стрессогенные – в 11 % («не принимают в компанию играть»), а амбивалентные в 33 % случаев («Сначала моя одноклассница дружит со мной, а потом перестает дружить и общается с другими в классе, а потом опять со мной»).

Друзья по субъективному восприятию одаренных учащихся оказывают им поддержку в 83 % случаев («На олимпиаду со мной ездили друзья и поддерживали меня»), в 2 % случаев они оценивают связи как стрессогенные («не принимают меня играть»), а в 15 % – как амбивалентные («то ссоримся, то миримся»).

Воспитатели субъективно воспринимаются как поддержка в 83 % случаев («Мой воспитатель хорошо ко мне относится»), а в 17 % случаев они испытывают амбивалентные связи («то хвалит, то ругает»). Со стороны тренера одаренные учащиеся субъективно воспринимают поддерживающие связи в 67 % («поддерживает, если что-то не получается»), а амбивалентные в 33 % случаев.

Мы проанализировали особенности поддерживающих, стрессогенных и амбивалентных связей в экспериментальной группе. Мы приняли все количество поддерживающих связей в экспериментальной группе за 100 %, таким же образом мы поступили и в контрольной группе. Так же мы приняли за 100 % стрессогенные связи и за 100 % амбивалентные. Наибольшим разнообразием представлены поддерживающие и амбивалентные связи. Особенности поддерживающих, стрессогенных и амбивалентных связей представлены на рисунке 6. В экспериментальной группе наибольший процент поддерживающих связей приходится на одноклассников – 29 %, на втором месте по количеству поддерживающих связей родители – 23 % и друзья – 23 %, на третьем прародители – 9 %, братья и сестры – 5 %, по 3 % приходится на дядей, тетей, воспитателей и партнеров по танцам, по 1 % – учителя и тренеры. Наибольший процент (90 %) стрессогенных связей приходится на одноклассников, 10 % – на друзей.

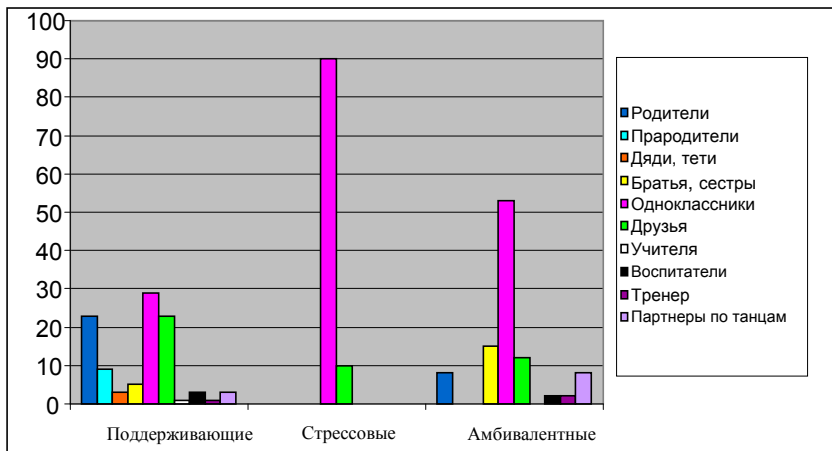


Рис. 6. Процентные показатели общего количества поддерживающих, стрессовых и амбивалентных связей в экспериментальной группе

Наибольший процент амбивалентных связей приходится на одноклассников – 53 %, второй по значимости процент амбивалентных связей приходится на братьев и сестер – 15 %, друзья – 12 %, по 8 % – родители и партнеры по танцам, по 2 % – воспитатели и тренеры. Учителя, прародители, дяди и тети не являются источником стрессовых и амбивалентных связей. Таким образом, одаренные дети субъективно не воспринимают учителей, прародителей, дядей и тетей источником стрессогенных связей.

Как показало наше исследование, в контрольной группе психологически благополучных детей – 87 %, неблагополучных – 10 % и условно благополучных – 3 %.

В группе обычных учащихся по их субъективному восприятию родители оказывают им поддержку в 94 % случаев («Мама доставляет много радости, любит, а с папой мы гуляем и много времени проводим вместе; когда у меня что то не получается, родители мне говорят: «Ты сможешь все сделать!»), а в 3 % случаев они испытывают стрессогенные («Родители ругают меня или не берут меня на праздник») и амбивалентные связи.

Со стороны прародителей, обычные учащиеся субъективно воспринимают поддерживающие связи в 100 % случаев («Даже если бабушка меня и ругает, то она все равно ко мне хорошо относится»). Дяди и тети оказывают им поддержку в 80 % случаев («играют вместе со

мной)), а в 20 % испытывают амбивалентные связи («Дядя иногда добрый, а иногда ругается»).

Со стороны братьев и сестер поддерживающие связи воспринимают в 41 % случаев («мы вместе играем»), а в 6 % стрессогенные («Сестра не взяла меня с собой играть») и в 53 % амбивалентные связи («иногда кричит на меня, а потом со мной играет»).

Со стороны одноклассников учащиеся субъективно воспринимают поддерживающие связи в 72 % («Когда я получила плохую оценку, одноклассники меня поддержали»), стрессогенные в 7 % («не взяли меня с собой играть»), а амбивалентные в 21 % случаев («Когда я получила «5», а одноклассница «4», она на меня злилась»).

Друзья, по субъективному восприятию учащихся данной группы, оказывают им поддержку в 84 % случаев («Когда играли в игру, выбрали меня капитаном»), в 16 % случаев они испытывают амбивалентные связи («Мы были с подружкой в разных командах, когда моя команда выиграла, она перестала со мной общаться»).

Учителя и воспитатели субъективно воспринимаются с одной стороны как поддержка в 50 % случаев («поддерживают, если не могу решить задачу»), а с другой стороны в 50 % случаев они испытывают амбивалентные связи («Я написал контрольную, а меня все равно заставили заниматься»).

Затем мы проанализировали поддерживающие, стрессогенные и амбивалентные связи в контрольной группе (см. рис. 7).

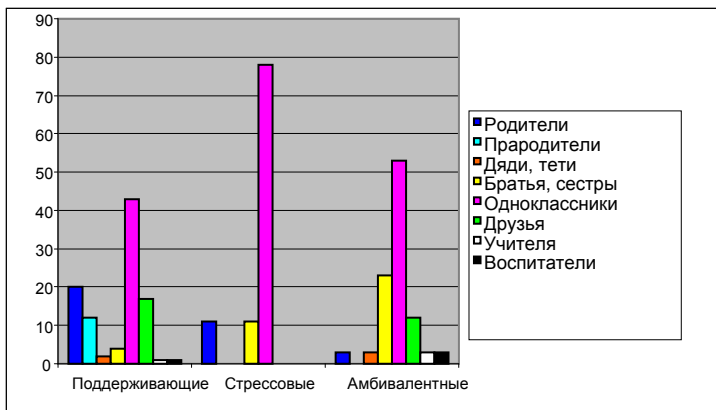


Рис. 7. Процентные показатели общего количества поддерживающих, стрессовых и амбивалентных связей в контрольной группе

Мы приняли все поддерживающие связи за 100 %. Оказалось, что в контрольной группе наибольший процент поддерживающих связей приходится на одноклассников 43 %, на втором месте родители – 20 %, на друзей приходится 17 %, на прародителей 12 %, братья, сестры – 4 % и последнее место занимают дяди, тети – 2 % и учителя, воспитатели – 1 %. Больше всего стрессогенных связей у одноклассников – 78 % и по 11 % у родителей и братьев, сестер. Наибольший процент амбивалентных связей приходится на одноклассников – 53 %, второй по значимости процент амбивалентных связей приходится на братьев и сестер 23 %, на друзей – 12 % и по 3 % на родителей, дядей, тетей и учителей, воспитателей. Ординарные дети не воспринимают прародителей как источник стрессогенных и амбивалентных связей.

Для анализа достоверности полученных результатов был использован метод математической статистики ϕ^* углового преобразования Фишера.

По субъективному восприятию одаренных учащихся, в отличие от ординарных сверстников, их реже поддерживают одноклассники, но гораздо чаще оказывают поддержку воспитатели и учителя.

Со стороны родителей одаренные дети субъективно воспринимают поддержку меньше, чем ординарные дети, а амбивалентные отношения одаренные дети со стороны родителей ощущают гораздо чаще, чем ординарные дети. Это можно объяснить тем, что родители одаренных учащихся предъявляют завышенные требования к успехам своих детей.

Прародители одаренных детей, так же как и ординарных не воспринимаются как источник стрессогенных и амбивалентных связей. Возможно, это связано с тем, что бабушки и дедушки хорошо относятся к своим внукам независимо от их способностей.

Одаренные дети субъективно не воспринимают дядей и тетей, как источник стрессогенных и амбивалентных связей, в отличие от ординарных сверстников. Это можно объяснить тем, что ближайшие родственники гордятся высокими способностями своих племянников.

По субъективному восприятию одаренных детей поддерживающих отношений со стороны братьев и сестер, больше, чем у ординарных детей, и амбивалентных отношений со стороны братьев и сестер у одаренных учащихся меньше, чем у ординарных учащихся. Возможно, это связано с тем, что братьям и сестрам интересно общаться и проводить время с их одаренными братьями и сестрами.

Представленный материал позволяет сделать выводы:

- Субъективное восприятие психологического благополучия одаренных учащихся отличается от психологического благополучия ординарных сверстников. Количество стрессогенных связей у одаренных учащихся больше, чем у ординарных сверстников. Источником стрессогенных связей являются одноклассники. Это можно объяснить тем, что одаренным детям нелегко найти общий язык со своими сверстниками в силу своих индивидуальных особенностей.

- Одаренные учащиеся субъективно испытывают больше амбивалентных отношений со стороны родителей. Это связано с тем, что родители одаренных учащихся ожидают от своих детей больших успехов.

- По субъективному восприятию одаренных учащихся учителя уделяют им много внимания, поддерживая их, тем самым, создавая для них благоприятные психолого-педагогические условия.

3.3. Субъективное восприятие психологического благополучия младших подростков как показатель психологической безопасности образовательной среды

Стремительное повышение количества и разнообразия рисков в образовательной среде выделяет проблему субъективного благополучия подростков в современном обществе, и в частности проблему субъективного благополучия подростков в образовательной среде школы. Поскольку образовательная среда школы может рассматриваться как социальный институт, в котором происходит процесс социализации личности, то сохранение здоровья и благополучия детей и подростков в образовательной среде школы, предоставление учащимся возможностей для формирования и развития личности является одной из наиболее актуальных задач современного образования. В качестве условия, обеспечивающего позитивное личностное развитие всех участников образовательного процесса и гармонизацию психического здоровья, может выступать такая характеристика образовательной среды, как ее психологическая безопасность. Исследователи отмечают, что психологическая безопасность образовательной среды определяет динамическое равновесие между человеком и социальной средой в сторону повышения психического здоровья личности, ее психосоциального благополучия [9].

В исследовании субъективного восприятия психологического благополучия младших подростков как показателя психологической безопасности образовательной среды принимали участие 70 учащихся 6-х классов в возрасте 12–13 лет. Исследование проводилось на базе двух школ – с углубленным изучением отдельных предметов (**школа А**) и районной общеобразовательной школы (**школа В**). Было сформировано 2 выборки, представленные младшими подростками.

При исследовании субъективного восприятия психологического благополучия использовалась методика «Экологическая карта ребенка» (Есо-кар). Помимо характера связей (амбивалентные, стрессогенные, поддерживающие) подростки конкретизировали содержание этих связей. В качестве смысловых единиц контент-анализа, в данной категории, были выделены: дружба – 62,5 %, любовь – 25 %, понимание со стороны окружающих – 20,8 %, общие интересы – 16,7 %. Кроме того, подростки отмечали, что важными в отношениях для них являются доброта, уважение, поддержка в трудной ситуации, а также длительность дружеских отношений. Поддерживающие отношения с окружающими присутствуют у 100 % учащихся младшего подросткового возраста школы **В**.

Амбивалентные отношения в наличии у 91,8 % учащихся. Основаниями для данных отношений являются: неустойчивость дружеских отношений – 37,5 %, непонимание со стороны родителей и одноклассников – 41,7 %, неуважение – 12,5 %. 12,5 % выборки не смогли назвать причину неопределенных отношений.

Стрессовые отношения фиксируются у 58,4 % учащихся. В качестве причин стрессовых отношений, выделены – эмоциональное напряжение в общении – 41,7 %, предательство друзей, одноклассников – 12,5 %.

В качестве наиболее важных людей, с которыми взаимодействуют подростки, выделены: мама – у 79,2 % учащихся, папа – у 54,2 %, другие родственники – у 37,5 %, одноклассники – у 95,8 %, друзья – у 66,7 %, учителя – у 50 % учащихся.

Поддерживающие отношения с мамой складываются у 54,2 % учащихся, с папой – у 45,8 %, с другими родственниками (бабушки, дедушки, тети, дяди, братья, сестры и др.) – у 37,5 % учащихся, с учителями – у 37,5 %, с одноклассниками – у 87,5 %, с друзьями – у 66,7 % учащихся.

Амбивалентные отношения складываются у 25 % учащихся с мамой, у 8,3 % с папой, у 66,7 % с одноклассниками, у 8,3 % учащихся с учителями. Стрессовые отношения у 37,5 % учащихся с одноклассниками, у 16,7 % с друзьями и у 4,2 % учащихся с учителями.

Исследование субъективного восприятия психологического благополучия младших подростков школы А показало, что поддерживающие отношения присутствуют у 100 % учащихся. В качестве основания для хороших отношений чаще всего дети называли: дружбу – 71,4 %; любовь – 57,1 %; понимание – 33,3 %; наличие общих интересов – 19 %; также были названы доброта, уважение, забота и длительность отношений.

Амбивалентные отношения присутствуют у 81 % учащихся. Источниками неопределенных отношений чаще всего назывались неустойчивость дружеских отношений – 28,6 %, непонимание со стороны окружающих – 38,1 %. Не определили причину амбивалентных отношений 28,6 %.

Стрессовые отношения выявлены у 28,6 % учащихся. Причиной натянутых отношений являются – эмоциональное напряжение в общении – у 23,8 %, непонимание со стороны одноклассников – у 14,3 %.

В качестве наиболее важных людей, с которыми взаимодействуют подростки, выделены: мама – у 95,2 %, папа – у 85,7 %, другие родственники – у 71,4 %, одноклассники – у 47,6 %, друзья – у 76,2 %, учителя – у 9,5 %. Причем поддерживающие отношения складываются с мамой у 76,2 %, с папой – у 71,4 %, с друзьями – у 57,1 %, с одноклассниками – у 57,1 %, с другими родственниками (бабушки, дедушки, братья, сестры, тети, дяди и др.) – у 85,7 %, с учителями – у 4,8 % учащихся. Общение с этими людьми обеспечивает подросткам эмоциональный комфорт, поддержку, помогают чувствовать себя счастливыми и любимыми. Подростки ценят понимание и любовь со стороны родителей, для них важна дружба и наличие общих интересов со сверстниками и друзьями.

Амбивалентные отношения: у 19 % учащихся с мамой, у 14,3 % с папой, у 38 % с другими родственниками, у 14,3 % с одноклассниками и у 19 % учащихся с друзьями. Данные отношения создают определенные трудности в общении. Часто это выражается в недопонимании со стороны родителей, неустойчивости дружеских отношений с одноклассниками и друзьями.

Стрессовые отношения складываются с одноклассниками – у 14,3 % учащихся, с родственниками – у 14,3 %. В результате дети испытывают эмоциональное напряжение в общении, сталкиваются с непониманием со стороны родителей и одноклассников. Нарушение взаимоотношений между учеником и учителем может привести к развитию конфликта.

Изучение безопасности образовательной среды мы проводили при помощи методики И. А. Баевой «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы».

Психологическая безопасность среды – состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении и создающее референтную значимость среды и, как следствие, обеспечивающее психологическую защищенность ее участников [10]. Психологически безопасная образовательная среда определяется положительным отношением к ней, высоким уровнем удовлетворенности участников характеристиками данной среды и защищенности от психологического насилия во взаимодействии.

В результате психодиагностического исследования безопасности образовательной среды оценки отношения к образовательной среде распределились таким образом (рис. 8): среди учеников школы **В** положительно относятся к образовательной среде имеют 70,8 %, что составляет 2/3 от общего количества учащихся класса; нейтральное отношение к образовательной среде проявили 29,2 % учащихся.

В школе **А** положительное отношение к образовательной среде наблюдается у 90,4 % учащихся; нейтральное отношение – у 4,8 %; отрицательное отношение к образовательной среде – у 4,8 % учащихся.

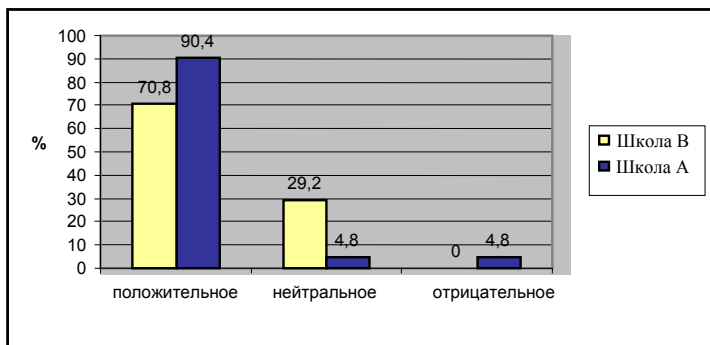


Рис. 8. Сравнительный анализ отношения к образовательной среде (в оценках учащихся)

Положительное отношение к образовательной среде можно объяснить тем, что образовательная среда школы способствует развитию интеллектуальных способностей и жизненных умений школьников. Дети данной категории, находясь в школе, испытывают чаще положительные эмоции, находят обучение в школе интересным и если бы пришлось выбирать школу, то выбрали бы именно эту.

Отрицательное отношение к образовательной среде связано с тем, что ребенку не нравится находиться в данной школе, обучение кажется неинтересным, не способствующим развитию интеллектуальных способностей и жизненных умений.

При оценке удовлетворенности характеристиками образовательной среды (рис. 9) в школе **В**, высокий уровень выявлен у 70,8 % учащихся, средний уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды – у 25 % учащихся. Уровень ниже среднего – у 4,2 % учащихся.

У учащихся школы **А** высокий уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды – у 57,1 % учащихся, средний уровень – у 42,9 % учащихся.

Удовлетворенность характеристиками образовательной среды означает, что подростки, находясь в школе, испытывают эмоциональный комфорт, чувствуют уважительное отношение к себе со стороны учителей и одноклассников.

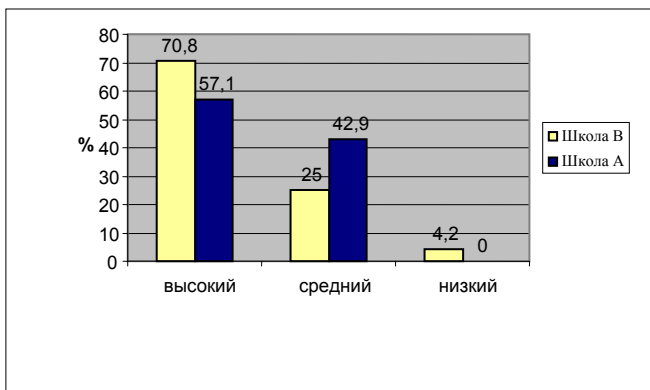


Рис. 9. Сравнительный анализ уровней удовлетворенности характеристиками образовательной среды (в оценках учащихся)

При определении уровней защищенности в образовательной среде (рис. 9), в школе **В** было обнаружено, что 25 % учеников оценили уровень защищенности в образовательной среде как высокий. У 54,1 % учеников – средний уровень защищенности в образовательной среде, у 20,9 % учащихся – низкий уровень защищенности.

В школе **А** защищенными (высокий уровень) себя чувствуют 52,4 % учащихся. Средний уровень защищенности в образовательной

среде у 38 % учащихся. Уровень защищенности ниже среднего отмечается у 9,6 % учащихся.

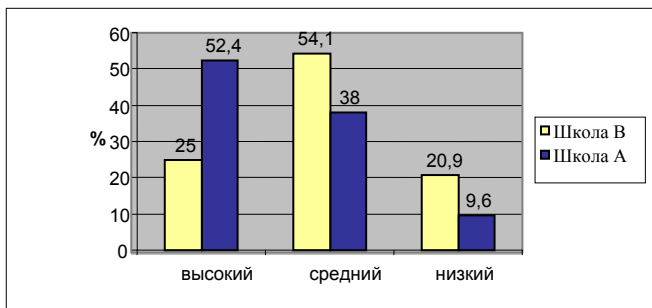


Рис. 10. Сравнительный анализ уровней защищенности в образовательной среде (в оценках учащихся)

Защищенность в образовательной среде характеризуется отсутствием признаков психологического насилия, таких как оскорбление, унижение, высмеивание, угрозы. Дети, испытавшие неуважительное и недоброжелательное отношение к себе, подвергшиеся игнорированию, принуждению делать что-либо против своего желания, защищенными в образовательной среде себя не считают.

Основываясь на сравнении представленных результатов, можно сказать следующее: в школе В положительное отношение к образовательной среде демонстрируют 70,8 % учащихся; высокий уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды – 70,8 %. По уровню защищенности в образовательной среде высокий и средний уровни имеют 79 %, а почти 21 % младших подростков не ощущают себя защищенными. Следовательно, такая образовательная среда не может считаться полностью безопасной.

В школе А положительно к образовательной среде относятся 90,4 % учащихся, у 57,1 % учащихся высокий уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды, высокий и средний уровни защищенности имеют 90 % учащихся. Следовательно, такую среду можно считать безопасной.

В результате автоматического расчета достоверности различий положительного отношения к образовательной среде мы получили, что существуют достоверные различия. Количество учащихся, положительно относящихся к образовательной среде, в школе А больше, чем в школе В.

Представленный материал позволяет сделать выводы:

- Психологическое благополучие младших подростков определяется уровнем безопасности образовательной среды. Ощущение безопасности является определяющим в формировании психологического благополучия младших подростков.
- Позитивное восприятие образовательной среды положительно влияет на психологическое благополучие младших подростков.
- Прослеживается взаимосвязь положительного отношения к образовательной среде с уровнем защищенности в образовательной среде.
- Психологическое благополучие младших подростков зависит от поддерживающих связей с родителями, родственниками, одноклассниками, друзьями. Поддерживающее отношение со стороны учителей в меньшей степени определяют психологическое благополучие младших подростков.
- По отношению к одноклассникам и друзьям присутствуют как положительные, так и амбивалентные связи. Это объясняется тем, что значимой референтной группой в младшем подростковом возрасте становится группа сверстников, друзей.
- Стрессовые отношения у младших подростков с одноклассниками отрицательно влияют на отношение к образовательной среде и уровень защищенности в образовательной среде.

3.4. Субъективное восприятие психологического благополучия подростка в диаде ребенок – родитель

Подростковый возраст всегда считался самым сложным периодом в воспитании ребенка, и многие родители испытывают страх в ожидании, когда их ребенок достигнет его, так как этот период в сознании родителей отождествляется с конфликтностью, бунтарством и непониманием со стороны ребенка. Основная причина данных явлений, по мнению взрослых, заключается в личности подростка: он не слушает родителей, не делится своими переживаниями, грубит, начинает хуже учиться, много времени проводит с друзьями и т. д. При этом на второй план отходит тот факт, что детско-родительские отношения во многом зависят от того, как взрослые воспринимают своего ребенка, как оценивают его. Изменения, происходящие с подростком, совершаются быстро для родительского глаза. Родителям приходится оценивать недавно возникшее противоречивое юношеское «Я». Именно с этим феноменом обычно связывают ошибочное представление родителей о своих детях подросткового возраста [150].

Безусловно, родители любят своих детей, беспокоятся за них, готовы постоянно их защищать и оберегать. Однако одновременно они склонны к недооценке своих детей, считая, что ребенок мог бы учиться лучше, быть менее (или более) подвижным, более внимательным и т. д., ставя перед собой цель – воспитать своего ребенка в соответствии со своим идеалом [62].

Чаще всего родители выражают свое недовольство следующими характеристиками своих детей: низкими показателями в учебной деятельности; невыполнением родительских требований; отсутствием ценностей и безнравственным поведением. Родителям представляется, что в условиях жизни и деятельности ребенка, ставшего подростком, ничего существенного не изменилось. Поэтому успехи или неудачи в учебе по-прежнему остаются критериями оценки детей взрослыми. Многих родителей беспокоит тот факт, что их дети не стремятся быть честными, надежными, трудолюбивыми; они все меньше осуждают эгоизм и обман. Кроме этого, родители негативно отзываются о незрелости суждений подростков и их отказе отвечать за свои поступки, о неспособности мыслить логически, их эгоистичности и эгоцентризме, стремлении давить друг на друга и бунтарстве [137].

Большинство родителей не осознают влияние негативной оценки детей на их развитие. Экспериментально доказано влияние характера отношения родителей к подростку на развитие его самооценки как компонента «Я – концепции» и психологического благополучия. Подростки, удовлетворенные своим доверительным общением с родителями, характеризуются развитой способностью самостоятельно анализировать и оценивать качества сверстников и взрослых. У них нет противоречий между потребностью в доверительном общении и условиями его реального удовлетворения. Поведение этих подростков взрослые и сверстники воспринимают и оценивают как взрослое. Совершенно другая картина характерна для подростков с низкой удовлетворенностью общения со взрослыми. Они затрудняются самостоятельно анализировать сверстников и взрослых. В поведении этих подростков наблюдается агрессивность, недоверчивость, конфликтность, безразличие. Именно этими качествами недовольны родители в своих детях и используют негативные формы искоренения этих недостатков, усугубляя ситуацию, что отрицательно влияет на психологическое благополучие подростков [43].

В нашем исследовании помимо учащихся принимали участие родители из 30 семей, в которых воспитываются дети подросткового возраста. Все семьи – полные. При анализе субъективного восприятия

психологического благополучия мы получили следующие результаты относительно поддерживающих связей. В 100 % случаев дети указали, что они ощущают поддержку со стороны своих друзей (пример: «Я чувствовала, что я нужна моему лучшему другу, когда он меня понял и понял мою проблему в семье и не оставил меня одну»). В 83 % случаев дети чувствуют поддержку от своих мам (пример: «Меня много раз понимала мама, в ситуации, когда мой любимый человек исчез, она мне посоветовала и поддержала меня. Я почувствовала, что кому-то нужна в жизни»). В 63,3 % случаев подростки отметили, что они чувствуют поддержку от своих пап. 36,6 % детей ощущают поддержку от своих прародителей. 23,3 % детей отметили, что были такие ситуации, когда они ощущали поддержку от своих учителей. 10 % подростков ощущают поддержку от своего тренера (пример: «Тренер поддерживает меня на каждых соревнованиях»). 6,6 % детей чувствуют поддержку от своей собаки.

Анализ стрессовых связей дал следующие результаты: 16,6 % детей отметили, что основные стрессовые и конфликтные отношения связаны с врагами, незнакомыми людьми (пример: «Были такие ситуации с людьми, которых я не знаю, либо с людьми, с которыми я не общаюсь»). Всего лишь 10 % подростков отметили, что стрессовые отношения связаны с родителями (пример: «в семье я иногда чувствую себя непонятой»). Только 6,6 % отметили, что стрессогенным фактором для них являются учителя.

При анализе амбивалентных связей мы выявили, что неопределенные отношения у 40 % испытуемых связаны с друзьями (пример: «Я поругалась с лучшей подругой, мы вроде здороваемся, общаемся, но уже не так, как раньше. В нашем общении чувствуется натянутость и мне это непонятно»). Для 33,3 % испытуемых неопределенные отношения связаны с родителями (пример: «Иногда чувствуется некая неопределенность с родителями»). У 23 % испытуемых неопределенные отношения связаны с учителями. Для 3,35 % испытуемых неопределенные отношения связаны с сиблингами (пример: «Да, это случается редко с братом, но это происходит только тогда, когда у меня плохое настроение»).

Подводя итог анализа с использованием методики «Экологическая карта ребенка», можно сделать вывод, что подросток ощущает себя психологически благополучным, когда его поддерживают друзья, родители, учителя, прародители, сиблинги. Важным лицом для подростка являются его друзья, а уже на втором месте – его родители. Основными факторами, которые могут отрицательно повлиять на психоло-

гическое благополучие подростка, являются конфликтные, стрессовые отношения с незнакомыми людьми, друзьями, родителями, учителями, прародителями.

Для выяснения субъективного восприятия психологического благополучия подростков родителями, мы использовали анкетирование. Анкета для родителей состояла из восьми вопросов о том, как ведут себя их дети, что чувствуют в стрессовой ситуации, в ситуации поддержки и кем, с точки зрения родителей, эта поддержка оказывается, как это влияет на психологическое благополучие подростка.

В ответах на первый вопрос (ведущие качества благополучного ребенка) родители чаще выделяли: общительность – 12,7 %; активность – 12,7 %; эмоциональность – 9,09 %. Для 5,4 % родителей благополучный ребенок – добрый, отзывчивый ребенок. В 3,6 % случаев родители отмечают, что психологически благополучный ребенок – спокойный, ответственный, трудолюбивый ребенок. В 1,8 % случаев родители считают, что психологически благополучный ребенок – уравновешенный, дружелюбный, самоуверенный, уважительно относится к старшим, веселый, спортивный, образованный ребенок.

В ответах на второй вопрос (роль родителей в формировании социально-психологического благополучия детей) родители чаще отмечали: что их основная роль в формировании психологического благополучия ребенка заключается в том, чтобы поддерживать своего ребенка в любой ситуации – 24 %, чаще проявлять внимание к своим детям – 16 %, совместно решать возникающие проблемы – 12 % (пример: «Родители максимально, но не навязчиво должны быть в курсе общения, успехов своего ребенка, быть для него другом и советчиком, поддержкой в трудных ситуациях. Показывать собственным примером как выстраивать отношения»). 20 % родителей отмечают, что для обеспечения психологического благополучия ребенка, родители должны быть социально-психологически здоровы; 4 % родителей отмечают, что психологически благополучные дети должны самостоятельно решать свои проблемы. Также родители считают, что детей нужно хвалить за успехи, достижения, интересоваться увлечениями, напрасно не ругать, не бить.

На третий вопрос (роль преподавателей в формировании социально-психологического здоровья детей) родители отвечали следующее: преподаватели должны в первую очередь проявлять внимание к каждому ребенку, т. е. создавать доверительные отношения со своими учениками – 35,4 %; положительно влиять на отношения в учебном коллективе – 14,3 %; быть справедливыми к детям – 14,3 %; фор-

мировать социально-психологическое благополучие детей – 14,3 %; совместно решать возникающие проблемы – 7,1 %; грамотно распределять учебные нагрузки – 7,1 %; помогать в освоении новых знаний – 7,1 % (пример: «Задача преподавателей проводить беседы с детьми и вместе решать проблемы, возникающие в коллективе»).

Ответы на четвертый вопрос (роль школьного коллектива в формировании социально-психологического благополучия детей) показали, что большинство родителей (25 %) считают, что школьный коллектив, в котором учится их ребенок, должен быть внимательнее к окружающим (пример: «Школьный коллектив может и должен сопереживать и проживать жизнь любого его члена, будь то счастливые или трудные моменты»), а также коллектив способен создать благоприятную атмосферу общения. Члены школьного коллектива должны поддерживать друг друга – 8,3 %, проводить совместные мероприятия – 8,3 %, помогать родителям – 8,3 %. Также 8,3 % родителей отмечают, что отношения в коллективе должны быть здоровыми. Но есть и такие родители, которые считают, что школьный коллектив ничего не может сделать (8,3 %).

В ответах на пятый вопрос (основные источники стресса для ребенка) родители посчитали, что основными источниками стресса для их детей, отрицательно влияющими на их психологическое благополучие, являются: проблемы в семье (пример: «Источником стресса для ребенка являются проблемы дома, плохое настроение близких, потеря близких») – 17,2 %; загруженность в школе (пример: «Источником стресса для моего ребенка являются большие объемы домашних заданий, нехватка времени») – 13,8 %; негативное отношение сверстников – 13,8 %; плохая оценка – 10,3 %; конфликты в школе – 10,3 %; непонимание – 6,9 %; предвзятое отношение учителя – 6,9 %; хамство в обществе, равнодушие, конфликты со старшеклассниками, жестокость к людям, животным, ссора с противоположным полом – 3,4 %.

В ответах на шестой вопрос (основные проявления ребенка, находящегося, в стрессовом состоянии) родители отмечали: ухудшение настроения – 15,6 %; замыкание, молчание – 15,6 % (пример: «Ребенок подавлен, молчалив, задумчив»); ищет поддержки у родителей – 15,6 % (пример: «Ребенок расстроен, ищет поддержки у родителей, переживает неприятности очень остро»); появляется нервозность – 9,4 % (пример: «Она находится в раздражительном состоянии, кричит, плачет»). В 6,25 % случаев родители выделили такое поведение ребенка, находящегося в стрессовом состоянии, как крик. В 3,1 % случаев родители отмечали такие проявления, как: отсутствие аппетита, уста-

лость, унылость, печаль, возбуждение, обиженность, невнимательность, уход.

На седьмой вопрос (основные компоненты помощи ребенку для обеспечения психологического благополучия, который находится в стрессовом состоянии) большинство родителей (36 %) ответили, что главное, чем они могут помочь своему ребенку, находящемуся в стрессовой ситуации, – это успокоить его (пример: «Стараемся понять и поддержать в любой ситуации»); поговорить и найти причину стресса и выход из нее – 24 % (пример: «Всегда стараюсь помочь разобраться в ситуации, подскажу как разрешить проблему и разумно выйти из неприятного случая»). 4 % родителей считают, что они могут помочь своему ребенку, «грамотно распределив нагрузки, сформировав режим рационального использования времени, учебы и отдыха».

В ответах на восьмой вопрос (основные компоненты поддержки для ребенка, находящегося в стрессовом состоянии) в 24 % случаев родители отмечали, что поддержкой для их ребенка может стать любовь родителей (пример: «В первую очередь любовь, понимание и поддержка родителей»); 24 % родителей считают, что поддержкой для их детей может стать дружба в коллективе; 16 % родителей отмечают, что поддержкой может стать «увлечение, хобби, спорт»; 12 % родителей считают, что поддержкой может «стать доверие к ребенку, помощь»; 8 % родителей отмечают, что поддержкой для их ребенка может стать «совместная поддержка школы и родителей».

Представленный выше анализ с использованием критерия F^* – угловое преобразование Фишера позволяет прийти к выводу, что существуют значимые различия:

- в субъективном восприятии психологического благополучия подростка родителями и детьми по фактору «семья», который может отрицательно влиять на психологическое благополучие подростка;
- в субъективном восприятии психологического благополучия подростка родителями и детьми по фактору «школа», который может отрицательно влиять на психологическое благополучие подростка;
- в субъективном восприятии психологического благополучия подростка родителями и детьми по фактору «семья», который может положительно влиять на психологическое благополучие подростка;
- в субъективном восприятии психологического благополучия подростка родителями и детьми по фактору «сверстники», который может положительно влиять на психологическое благополучие подростка.

Родители считают, что основой психологического благополучия подростков является в первую очередь любовь и поддержка родителей, а во вторую – дружба со сверстниками. Для подростков в психологическом благополучии более значимым являются отношения со своими сверстниками и с противоположным полом.

Для того, чтобы выявить достоверные различия в группе родителей и детей, мы объединили полученные результаты в несколько факторов, которые могут положительно или отрицательно влиять на психологическое благополучие подростка: семья, школа, сверстники. Вначале проанализируем, влияют ли стрессовые связи на психологическое благополучие подростков, по мнению самих подростков и по мнению их родителей.

По фактору «семья» выявлены достоверные различия. Родители и дети действительно по-разному смотрят на такой источник стресса для подростка, как семья, который может отрицательно влиять на его психологическое благополучие. Родители отмечают, что проблемы в семье являются основным источником стресса для подростка. Для детей же проблемы в семье не являются главным стрессогенным фактором. Из этого можно заключить, что родители не совсем реалистично, с точки зрения подростка, смотрят на его психологическое благополучие.

По фактору «школа» также выявлены достоверные различия. Вторым по значимости источником стресса для подростка родители называют проблемы в школе: загруженность, плохие оценки, конфликты, предвзятое отношение учителя. Подростки же в свою очередь не считают проблемы в школе, влияющие на его психологическое благополучие, наиболее значимыми.

И завершающий фактор, который также может отрицательно влиять на психологическое благополучие подростков – сверстники. По данному фактору достоверных различий не выявлено. То есть родители и дети одинаково считают определяющими для подростка отношения со сверстниками. Основным стрессогенным фактором для подростка являются конфликтные отношения со сверстниками. В свою очередь родители также отмечают значимость данного фактора, который может отрицательно повлиять на психологическое благополучие подростка.

Проанализируем, влияют ли поддерживающие связи на психологическое благополучие подростка, по мнению самих подростков и по мнению их родителей. По фактору «семья» выявлены достоверные различия. По мнению родителей, для психологического благополучия

подростка в равной степени важна любовь и поддержка родителей и друзей. Подростки на первое место среди всех поддерживающих связей выделяют отношения со своими сверстниками. На второе место – поддержку от родителей. Исходя из этого, можно прийти к выводу, что подросток и его родители имеют различающиеся представления о его психологическом благополучии.

По фактору «школа», который может положительно влиять на психологическое благополучие подростка, достоверных различий не выявлено. Родители и подростки считают, что школа не является определяющим поддерживающим фактором, необходимым для психологического благополучия подростка.

Немаловажным остается тот факт, что подростки не выделяют отношения с противоположным полом как стрессогенные для них, а наоборот, определяют их исключительно как поддерживающие, т. е. положительно влияющие на их психологическое благополучие.

Исходя из всего выше сказанного, можно заключить, что подростки ощущают себя психологически благополучными, когда их поддерживают в первую очередь сверстники, а во вторую – родители. По мнению же родителей, для психологического благополучия подростков в равной степени важны любовь и поддержка родителей и друзей.

По мнению родителей и детей, школа не является определяющим, значимым компонентом поддержки для подростка. Основными источниками стресса для подростка, по мнению родителей, являются в первую очередь проблемы в семье, во вторую – проблемы в школе и конфликтные отношения со сверстниками. По мнению самих подростков, основными источниками стресса для них являются в первую очередь конфликтные отношения со сверстниками, а во вторую – конфликтные отношения с родителями и учителями.

Представленный материал позволяет сделать выводы:

- Родители и дети по-разному воспринимают психологическое благополучие подростка в диаде ребенок – родитель.
- Для родителей психологически благополучный ребенок – это общительный, активный, эмоциональный, добрый, спокойный, отзывчивый, ответственный, трудолюбивый ребенок.
- По мнению родителей, для психологического благополучия подростков в равной степени важна любовь и поддержка родителей и сверстников.
- Основными источниками стресса для подростка, по мнению родителей, являются в первую очередь проблемы в семье, во вторую

очередь – проблемы в школе и конфликтные отношения со сверстниками.

- Подростки ощущают себя психологически благополучными, когда их поддерживают в первую очередь сверстники, а во вторую очередь – родители. По мнению самих подростков, основными источниками стресса для них являются в первую очередь конфликтные отношения с врагами, а во вторую – конфликтные отношения с родителями, с учителями.

3.5. Субъективное восприятие психологического благополучия подростка в диаде ребенок – учитель

Профессия учителя, педагога – одна из древнейших. В ней аккумулярован тысячелетний опыт преемственности поколений. По сути, педагог – это связующее звено между поколениями, носитель общественно-исторического опыта. Общественно-культурная целостность народа, цивилизации в целом, преемственность поколений во многом обусловлены ролью школы – учителя. В меняющемся мире профессий, общее количество которых насчитывает несколько десятков тысяч, профессия учителя (педагога) остается неизменной, хотя ее содержание, условия труда, количественный и качественный состав меняются [53].

При рассмотрении педагога как субъекта деятельности исследователи выделяют профессионально-педагогические качества, которые могут быть очень близки к способностям, и собственноличностные качества. К важным профессиональным качествам, по А. К. Марковой, относятся: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия [88].

Все современные исследователи отмечают, что именно любовь к детям следует считать важнейшей личностной и профессиональной чертой учителя, без нее невозможна эффективная педагогическая деятельность, обеспечение психологической безопасности образовательной среды и психологического благополучия учащихся.

В нашем исследовании помимо учащихся среднего подросткового возраста (60 человек) и их родителей принимали участие и педагоги школы – 25 человек.

Анкета для учителей состояла из пяти вопросов о том, как они понимают психологическое благополучие учащихся:

1. Что Вы понимаете под психологическим благополучием, психологическим здоровьем?

2. Какой должна быть психологически здоровая окружающая среда (например, семья, школа, общество, сообщество)?

3. Какие факторы, оказывающие влияние на психологическое благополучие учащихся, Вы можете назвать?

4. Какова роль школы, семьи, сообщества и общества в формировании и развитии психологического благополучия детей?

5. Какие могут быть эффективные пути решения проблемы сохранения психологического благополучия детей и подростков в школах?

Субъективное восприятие психологического благополучия учащихся как и в предыдущих исследованиях мы изучали с помощью методики «Экологическая карта ребенка» (Есо-кар).

Для учителей школы психологическое благополучие это, прежде всего, стрессоустойчивость (20 %) и социальное благополучие (19 %). Меньше всего педагогов ответили, что психологическое благополучие – это гармония межличностных отношений (5 %) и адекватная самооценка (13 %).

Педагоги считают, что психологически здоровая окружающая среда должна быть позитивной (60 %) и способствовать гармоничному развитию личности детей (40 %).

Наибольшее количество учителей (29 %) понимают, что взаимоотношения с преподавателями являются важным фактором, оказывающим влияние на психологическое благополучие детей. Также 24 % учителей отметили важность благоприятного климата в классе. Наименьшее количество учителей ответили, что на психологическое благополучие оказывают влияние различного рода стрессы (9 %) и индивидуальные особенности самих детей (20 %).

Наибольшее количество педагогов считают, что главная роль школы, семьи и общества заключается, прежде всего, в воспитании психологически-здорового ребенка (63 %). Адаптация детей в обществе оказалась второй по значимости ролью (25 %) в формировании психологического благополучия детей.

Самым эффективным путем решения проблемы психологического благополучия детей педагоги видят в совместной работе детей и родителей с психологом (50 %). В два раза меньше ответов набрал контент сотрудничества учителя, ученика и родителя (23 %). Меньше всего

ответов набрали категории благоприятный климат в семье (14 %) и работа педагога (14 %).

По итогам проведения качественного анализа по методике «Экологическая карта ребенка» (Есо-map) были получены следующие результаты: наибольшее количество поддерживающих связей приходится на друзей (33,7 %) и родителей (28,08 %); 12,3 % получают поддержку от прародителей, 8,02 % – от учителей и 6,7 % – от компьютера.

Самыми стрессовыми школьники отметили отношения с врагами (46 %), на втором месте оказались отношения с родителями (27 %). Отношения с учителями (18 %) и прародителями (9 %) были отмечены как наименее стрессовые.

Амбивалентными оказались отношения у школьников с друзьями (39 %) и родителями (32 %). Наименее неопределенными оказались отношения детей с учителями (23 %), сиблингами (3 %) и соседями (3 %).

Обнаружены значимые различия между тем, насколько подростки ощущают поддержку семьи, и тем, насколько важен данный фактор для благоприятного развития детей. Помимо этого, выявлены различия между тем, как дети ощущают поддерживающую связь от школы, и тем, насколько педагоги оценивают важность фактора взаимоотношений с учителями для психологического благополучия учащихся. Обнаружено значимое различие в мнениях детей и педагогов по поводу поддержки со стороны сверстников. Имеются значимые различия между тем, насколько дети и педагоги ощущают взаимоотношения в семье как стрессогенный фактор. Обнаружены значимые различия между тем, насколько дети ощущают стрессогенность фактора взаимоотношений со школой и тем, насколько важен данный фактор по мнению педагогов. Существуют различия в восприятии педагогами и учащимися значимости взаимоотношений со сверстниками для формирования психологического благополучия подростков.

Проведенное исследование субъективного восприятия психологического благополучия подростка в диаде ребенок – учитель говорит о том, что психологическое благополучие педагоги рассматривают, прежде всего, как стрессоустойчивость, душевное и социальное благополучие. Психологически здоровая окружающая среда, по мнению педагогов, должна быть позитивной и способствовать развитию личности. На само психологическое благополучие школьников может оказывать влияние большое количество факторов. Главным из них педагоги назвали взаимоотношения с учителем, а также психологическую атмосферу в классе. Другими факторами, которые также оказывают влия-

ние на благополучие детей, являются психологический климат в семье и индивидуальные особенности самих учащихся.

Главную роль общества в формировании и развитии психологического благополучия детей педагоги усматривают в воспитании психологически здорового ребенка. Значимым фактором в решении этой проблемы педагоги называют работу психолога. Именно он должен гармонизировать обстановку в школе. На втором по значимости месте оказалось сотрудничество педагога, учителя и родителя и на последнем – работа самих педагогов и родителей.

К большому сожалению, родители перекладывают ответственность в формировании благополучия подростков на учителей, так как большее количество времени дети проводят в школе, а сами родители на работе. Учителя, в свою очередь, перекладывают ответственность на психологов, объясняя это собственной загруженностью. Психологи, конечно, стараются следить за обстановкой в классах, стремятся разрешать возникающие острые проблемы. Но они не в силах в одиночку создавать благоприятную обстановку в школах, следить за обстановкой в семьях и контролировать каждого ребенка в отдельности. Получается, что современные подростки во многом предоставлены сами себе и то, как формируется их психологическое благополучие зависит от того, в какую обстановку и социальное окружение они попадут.

Заключение

Известно, что большую часть времени ребенок проводит в школе, общаясь со сверстниками и педагогами. Тип взаимодействия со взрослыми является очень серьезным фактором, влияющим как на развитие ребенка, так и на его психологическое благополучие. Поэтому важно изучать особенности восприятия психологического благополучия всеми участниками образовательного процесса. Под психологическим благополучием мы понимаем многофакторный конструкт, представляющий сложную взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов. Данное определение согласуется с моделью психологического благополучия, предложенной Б. Настази.

Представленная модель психологического благополучия созвучна подходу А. А. Вербицкого к интерпретации психологического контекста, который во многом определяет субъективное восприятие психологического благополучия.

Нами выделено такое понятие, как субъективное восприятие психологического благополучия в рамках контекстного подхода. При диагностике субъективного восприятия психологического благополучия важным моментом является выявление личностного контекста восприятия психологического благополучия. Одно и то же событие имеет разное значение для индивида в зависимости от его личностного опыта, установок, таким образом, стрессогенные и поддерживающие связи, влияющие на психологическое благополучие, будут интерпретироваться с позиций психологического контекста.

Использованная нами методика Б. Настази «Экологическая карта ребенка» (Eco-map) позволила определить субъективное восприятие психологического благополучия учащихся с позиций личностного контекста, в категориях стрессовых, поддерживающих и амбивалентных связей.

Чтобы составить целостную картину психологического благополучия школьника мы провели исследование этого явления с точки зрения разных участников образовательного процесса, а именно: родителей, учителей и самих школьников. Экспериментальное исследование показало, что существуют значимые различия в восприятии психологического благополучия учащимися, их родителями и педагогами.

В ходе исследования нами была выявлена связь между психологическим благополучием учащихся и безопасностью образовательной среды. В ситуации, когда представления о психологическом благопо-

лучии участников образовательного процесса в большей степени совпадают, то образовательная среда может характеризоваться как безопасная.

Можно надеяться, что результаты проделанной работы принесут пользу для психологической службы в образовании. Полученные данные могут использоваться непосредственно школьными психологами и педагогами, так как учет выявленных нами особенностей психологически благополучного учащегося позволит педагогам и психологам создать наиболее благоприятную атмосферу взаимодействия со школьниками.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии: в 2 т. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2007. – 2 т.
2. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Кн. 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
3. Андреева А. В. Духовность как основа технологии сопровождения образовательного процесса в целях обеспечения его психологической безопасности // Известия Российского госуд. педагогич. университета им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради. Ч. 2. – 2008. – № 34 (74). – С. 23–29.
4. Аргайл М. Психология счастья. – СПб.: Питер, 2003 – 270 с.
5. Артюхова Т. Ю. Психологическое здоровье участников образовательного процесса как основа психологической безопасности // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2006. – № 2. – С. 26–29.
6. Бабаева Ю. Д. Психология одаренности детей и подростков / Ю. Д. Бабаева, Н.С. Лейтес. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
7. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография. – СПб., 2002. – 271 с.
8. Баева И. А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психологическое здоровье школьников / И. А. Баева, В. В. Семикин // Известия государственного пед. университета им. А. И. Герцена. – 2005. – Т. 5, № 12. – С. 7–19.
9. Баева И. А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: Практическое руководство / И. А. Баева, Е. Б. Лактионова, Н. Г. Рассоха; под ред. И. А. Баевой. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с.
10. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды и риски ее разрушения / И. А. Баева, Е. Б. Лактионова // Народное образование. – 2008. – № 9. – С. 271–276.
11. Безруких М. М. Психофизиология. Словарь / М. М. Безруких, Д. А. Фарбер. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 127 с.
12. Белоусова Е. Д. Синдром дефицита внимания / гиперактивности / Е. Д. Белоусова, М. Ю. Никанорова // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2000. – № 3. – С. 39–42.
13. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. – М.: ИЦКПС, 2000. – 217 с.

14. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания. – М.: Прогресс, 2003. – 653 с.
15. Бехтель Э. Е. Контекстуальное опознание / Э. Е. Бехтель, А. Э. Бехтель. – СПб., 2005. – 336 с.
16. Бехтерев В. М. Избранные труды по психологии личности. В 2 т. Т. 2: Объективное изучение личности. – СПб: Алетейя, 1999. – 284 с.
17. Богатырева Т. Л. «Удачное переживание» в творческом сотрудничестве сверстников как базовый компонент развития Я-концепции в младшем подростковом возрасте (10–12 лет) // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 1. – С. 33–35.
18. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков. – М.: Магистр, 1998. – 68 с.
19. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. – 2-е изд. / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 352 с.
20. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–20.
21. Братусь Б. С. Психология. Нравственность. Культура. – М.: Изд-во МГУ. – 1994. – 145 с.
22. Брызгунов И. П. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – М: Медпрактика-М, 2002. – 128 с.
23. Брызгунов И. П. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – М.: Издательство Института психотерапии, 2001. – С. 45.
24. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб.: Питер, 1999. – 528 с.
25. Бурменская Г. В. Одаренные дети / Г. В. Бурменская, В. М. Слуцкий. – М., Прогресс, 1991. – 383 с.
26. Вартанова И. И. Изучение личности подростков в учебной деятельности // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 1. – 8 с.
27. Васильева О. С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студентов вузов / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. – М: Академия, 2001. – 352 с.
28. Вербицкий А. А. Контекст (в психологии) // Общая психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского. – М., 2005. – С. 137–138.
29. Вербицкий А. А. Контекст в психологии и педагогике: монография / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М., 2010. – 298 с.

30. Вербицкий А. А. О смыслообразующем понятии «контекст» в психологии // Системная организация и детерминация психики / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников; под ред. В. А. Барабанщикова. – М., 2009. – С. 52–72.
31. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – 5-е изд.; стер. – М.: Академия, 2001. – 368 с.
32. Воронова Е. А. Здоровый образ жизни в современной школе: программы, мероприятия, игры. – 3-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 245 с.
33. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
34. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология: учебник / М. В. Гамезо, Л. М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003 – 512 с.
35. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие. – 2-е изд. – М.: Педагогическое общество России, 2009. – 512 с.
36. Голубев А. В. Этнополитическое исследование в контексте идей современной гуманитаристики: постановка проблемы // Вестник Самарского госуниверситета. Философия. – 2002. – № 3.
37. Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М.: Изд-во РАГС, 1998. – 125 с.
38. Григорьева М. В. Субъективное благополучие личности как результат школьной адаптации в разных условиях обучения // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 2. – С. 43.
39. Демина Л. Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности: учебное пособие / Л. Д. Демина, И. А. Ральникова. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
40. Дети с СДВГ: причины, диагностика, комплексная помощь / М. М. Безруких [и др.]. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2009. – 248 с.
41. Джидарьян И. А. Счастье в представлениях обыденного сознания // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 2. – С. 40–48.
42. Дмитриевский В. А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 202 с.
43. Дружинин В. Н. Психология семьи. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 176 с.

44. Дубовицкая Т. Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: дис. докт. психол. наук. – М., 2004. – С. 99–101.
45. Дубровина И. В. Психическое здоровье детей и подростков. – М.: Академия, 2000. – 256 с.
46. Дубровина И. В. Психологические аспекты психического здоровья детей и школьников // Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Академия, 2000. – 160 с.
47. Дьячкова Е. С. Влияние образовательной среды на психологическое здоровье студентов разных специальностей в процессе обучения / Е. С. Дьячкова, М. В. Хватова // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 3. – С. 74–75.
48. Ермолаева М. В. Основы возрастной психологии и акмеологии: учебное пособие. – М.: Ось-89, 2003. – 416 с.
49. Ефимкина Р. П. Детская психология: методические указания. – Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1995. – 47 с.
50. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. – М.: Академия, 2005. – С. 256.
51. Заваденко Н. Н. Гиперактивность с дефицитом внимания: факторы риска, возрастная динамика, особенности диагностики / Н. Н. Заваденко, Н. Ю. Суворинова, М. В. Румянцева // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 23–28.
52. Заломихина И. Ю. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей // Логопед. – 2007. – № 3. – С. 33–39.
53. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
54. Зинченко В. П. Психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М., 2003. – 672 с.
55. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
56. Исаев Д. Н. Эмоциональный стресс. Психосоматические и соматические расстройства у детей. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.
57. Исследование самооценки учащихся младшего школьного возраста модифицированным вариантом методики Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн: методические рекомендации / И. Н. Чаус – Самара: РСПЦ, 2002. – 24 с.
58. Каган В. Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция? // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 86–88.

59. Калашников В. Г. Контекстный подход как методологический проект в психологии // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Ярославль. В 3 ч. Ч. 1 / отв. ред. А. В. Карпов / Российский фонд фундаментальных исследований. – Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2011. – 656 с.
60. Калитеевская Е. Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию // Психология с человеческим лицом / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – 336 с.
61. Капрара Д. Психология личности: перев. с англ. / Д. Капрара, Д. Сервон. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с.
62. Карабанова О. А. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2007. – 320 с.
63. Касавин И. Т. Контекстуализм как методологическая программа // Эпистемология и философия науки. – 2005. – Т. VI, № 4.
64. Клиническая психология. Словарь / под ред. Н. Д. Твороговой. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 416 с.
65. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. – М.: Медицина, 1979. – 606 с.
66. Колесникова Г. И. Психологические виды помощи: психопрофилактика, психокоррекция, консультирование. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 350 с.
67. Колмогорова Л. С. Психологическая культура как условие и средство сохранения психического здоровья детей // Начальная школа. – 2007. – № 6. – С. 18–19.
68. Комер Р. Патопсихология поведения: нарушения и патологии психики. – СПб: Прайм-Еврознак, 2005. – 640 с.
69. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования: сборник статей / под ред. действ. члена РАО В. В. Рубцова. – М., 1996.
70. Комплексная диагностика психологического благополучия участников образовательного процесса: методическое пособие / И. Л. Матасова, Б. Настази, И. Н. Чаус, М. А. Шаталина. – Самара: СФ МГПУ, 2009. – 48 с.
71. Кондратьев М. Ю. Подросток в замкнутом круге общения. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 336 с.
72. Кордуэлл М. Психология. А – Я: словарь-справочник / пер. с англ. К. С. Ткаченко. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 448 с.

73. Костяк Т. В. Психологическая адаптация первоклассников: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2008. – 176 с.
74. Косякова О. О. Возрастные кризисы. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 224 с.
75. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
76. Кроник А. А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
77. Кулагина И. Ю. Возрастная психология / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колоцкий. – М.: Сфера. – 2001. – 462 с.
78. Кулюткин Ю. А. Образовательная среда и развитие личности / Ю. А. Кулюткин, С. М. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.
79. Кураев Г. А. Возрастная психология. Курс лекций / Г. А. Кураев, Е. Н. Пожарская. – Ростов н/Д, 2002. – 146 с.
80. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2003.
81. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М., 1999. – 487 с.
82. Либерман А. А. К вопросу о ведущей деятельности современных подростков // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 117–124.
83. Линч М. Базовые потребности и субъективное благополучие с точки зрения теории самодетерминации // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1, № 3. – С. 137–142.
84. Липкина А. И. Самооценка школьника. – М.: Просвещение, 2004. – 422 с.
85. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания: учебное пособие для школьных психологов и педагогов / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 256 с.
86. Лосева А. А. Психологическая диагностика одаренности. – М.: Академический проект; Трикта, 2004. – 176 с.
87. Максимова А. А. Гиперактивность и дефицит внимания у детей. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 224 с.
88. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М., 1993. – 192 с.
89. Марцинковская Т. Д. Психология развития / Т. Д. Марцинковская, Т. М. Марюгина, Т. Г. Стефаненко. – М.: Академия, 2007. – 528 с.
90. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб, 2001. – 478 с.
91. Матюшкин А. М. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / А. М. Матюшкин, А. А. Матюшкина. – М.: ЧеРо; «Омега-Л», МПСИ, 2008. – 368 с.

92. Мекшина М. С. Роль учителя в укреплении психологического здоровья школьника. Психологическая наука и практика образования: психологическая безопасность и развивающий характер образовательной среды // Материалы III Всероссийской научно-практической конференции // под ред. О. В. Александрова. – Красноярск, 2009. – 165 с.
93. Мелхорн Г. Гениями не рождаются / Г. Мелхорн, Х.-Г. Мелхорн. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.
94. Микляева А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2007. – 248 с.
95. Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я. – М.: Академический проект, 2006. – 144 с.
96. Минияров В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 256 с.
97. Моница Г. Б. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь: монография / Г. Б. Моница, Е. К. Лютова-Робертс, Л. С. Чутко. – СПб.: Речь, 2007. – 186 с.
98. Морозов С. М. Смыслообразующая функция психологического контекста // Познание и личность. – М., 1984. – Ч. 2. – С. 56–64.
99. Мухина В. С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
100. Мэш Э. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка / Э. Мэш, Д. Вольф. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.
101. Мясищев В. Н. Психология отношений. – Воронеж: МОДЕК, 1995. – 356 с.
102. Никифоров А. Л. Семантическая концепция понимания // Загадка человеческого понимания / под ред. А. А. Яковлева. – М., 1991. – С. 72–94.
103. Никифоров Г. С. Психология здоровья: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.
104. Никольская И. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2000. – 507 с.
105. Новгородцева А. П. Переживание подростками «чувства взрослости» // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 2.
106. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. – М.: Высшее образование; МГППУ, 2007. – 460 с.
107. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. Преодоление биогенетических подходов к исследованию психики ребенка. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.

108. Обухова Л. Ф. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития. – М.: Жизнь и мысль, 1999. – 168 с.
109. Осипова А. А. Общая психокоррекция. – М.: Сфера, 2000. – 512 с.
110. Панкратов В. Н. Саморегуляция психического здоровья: практическое руководство. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 352 с.
111. Панов В. И. Некоторые теоретические и практические аспекты одаренности // Прикладная психология. – 1998. – № 3.
112. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
113. Петровская Л. А. Гуманистический контекст психологической помощи // Социальная психология в современном мире / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М.: Аспект Пресс, 2002. – С. 323–333.
114. Позднякова Е. Понятие феномена «психологическое благополучие» в современной психологии личности // Психологический журнал. – 2007. – № 3.
115. Простакова Т. М. Кризис подросткового возраста. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 244 с.
116. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы: руководство практического психолога // под ред. И. В. Дубровиной. – Екатеринбург, 2000. – 176 с.
117. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2005. – 936 с.
118. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
119. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
120. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М., 2001. – 624 с.
121. Романова Е. С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников. – Мытищи: Талант, 1990. – 144 с.
122. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1998. – 668 с.
123. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 416 с.
124. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: учеб. пособие. – Л.: ЛГУ, 1990. – 339 с.

125. Рыдченко К. Д. Понятие, сущность и содержание информационно-психологической безопасности // Административное право и процесс. – 2009. – № 4. – С. 28–29.
126. Савенков А. И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 220 с.
127. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
128. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2006. – 350 с.
129. Синягина Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 96 с.
130. Скотт С. Детская психиатрия / С. Скотт, Р. Гудман; пер. с англ. Е. Р. Слободской. – М.: Триада-Х., 2008. – 405 с.
131. Славина Л. С. Трудные дети: избр. психол. труды. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2002. – 431 с.
132. Слободчиков В. И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 91–105.
133. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии: психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 365 с.
134. Созонтов А. Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 105–114.
135. Соловьева С. Л. Кризисная психология: справочник практического психолога – М.: АСТ Сова, 2008. – 288 с.
136. Сушков И. Р. Психология взаимоотношений. – М.: Академический проект; ИП РАН; Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 448 с.
137. Сыренский В. И. Психофизиология здоровья: книга для педагогов, психологов и родителей. – СПб.: КАРО, 2008. – 192 с.
138. Творогова Н. Д. Клиническая психология. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 416 с.
139. Тиганов А. С. Патология психического развития. – М.: Психология, 1994. – 137 с.
140. Торохова Е.И. Валеология: словарь-справочник – М.: Флинта; Наука, 2002. – 344 с.
141. Ушакова Д. В. Психология одаренности: от теории к практике. – М.: ИПРАН, 2006. – 96 с.

142. Факторы психологического благополучия личности / Л. В. Куликов [и др.] // Теоретические и прикладные вопросы психологии: матер. юбилейной конф. «Ананьевские чтения – 97». Вып. 3. Ч. 1. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. – С. 342–350.
143. Фесенко П. П. Что такое психологическое благополучие? Краткий обзор основных концепций // Научные труды МосГУ. – 2005. – Вып. 46. – С. 35–48.
144. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
145. Фрейд З. О клиническом психоанализе. Избранные сочинения. – М.: Медицина, 1991. – 288 с.
146. Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений / сост., науч. ред. М. Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
147. Хухлаева О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
148. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.
149. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности // Проблемы социальной психологии личности / под ред. Р. М. Шамионова [и др.]. – 2005. – № 2.
150. Шапарь В. Б. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 432 с.
151. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
152. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций, методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–130.
153. Ширяева О. С. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.01. – Петропавловск-Камчатский, 2008. – 254 с.
154. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга. 2005. – 768 с.
155. Шувалов А. В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 18–33.

156. Эллис А. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии / А. Эллис, У. Драйден; пер. с англ. Т. Саушкиной. – 2-е изд. – СПб.: Речь, 2002. – 352 с.
157. Эриксон Э. Детство и общество / пер. и науч. ред. А. А. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Речь, 2000. – 416 с.
158. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 340 с.
159. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
160. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / отв. ред. к. п. н. С. А. Ушаков. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.
161. Andrews F. M. Stability and change in levels and structure of subjective well-being // *Social Indicators Research*. – 1991. – N 25. – P. 1–30.
162. Bradburn M. The Structure of Psychological Well-Being. – Chicago: Aldine, 1969. – 318 p.
163. Diener E. Factors predicting the subjective well-being of nations / E. Diener, M. Diener, C. Diener // *J. of Personality and Social Psychology*. – 1995. – V. 69. – P. 851–864.
164. Participatory model of mental health programming: Lessons learned from work in a developing country / B. K. Nastasi, K. Varjas, S. Sarkar, A. Jayasena // *School Psychology Review*. – 1998. – 27 (2). – P. 260–276.
165. Pavot W. Review of the satisfaction with life scale / W. Pavot, E. Deiner // *Personality Assessment*. – 1993. – N 5. – P. 164–172.
166. Ryff C. D. Human health: new directions for the next millennium / C. D. Ryff, B. Singer // *Psychological Inquiry*. – 1998. – N 9. – P. 69–85.
167. Ryff C. D. The structure of psychological well-being revisited / Ryff C. D., C. L. M. Keyes // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1995. – N 69. – P. 719–727.
168. Seligman M. E. P. Positive psychology: an introduction / M. E. P. Seligman, M. Csikszentmihalyi // *American Psychologist*. – 2000. – N 55. – P. 5–14.

Приложения

Приложение 1

Анкета «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды» для учителей

Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды школы. Исследование проводится с целью совершенствования психологической поддержки учебно-воспитательного процесса.

Возможные варианты Ваших ответов в большинстве случаев даны в анкете. Выберите и отметьте тот из них, который соответствует Вашему мнению. Данные будут представляться только в обобщенном виде.

1. Как Вы думаете, требует ли работа в Вашей школе постоянного совершенствования профессионального мастерства?

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

2. Цифра «0» характеризует работу, которая очень не нравится; «9» – работу, которая очень нравится. В какой из клеток Вы бы указали свою работу?

0									9
---	--	--	--	--	--	--	--	--	---

3. Собираетесь ли Вы в ближайшее время (1–2 года) перейти на другое место работы?

Да	Не могу сказать	Нет
----	-----------------	-----

4. Считаете ли Вы, что работа, которую Вам приходится выполнять, помогает развитию Ваших способностей?

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

5. Если бы представилась возможность, хотели бы Вы получить другую специальность?

Да	Не могу сказать	Нет
----	-----------------	-----

6. Какое настроение вызывает у Вас работа, которую Вы выполняете?

Обычно плохое	Чаще плохое	Не влияет	Чаще хорошее	Обычно хорошее
---------------	-------------	-----------	--------------	----------------

7. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите *только пять* наиболее важных, с Вашей точки зрения, и оцените их по 5-балльной системе.

Характеристика школьной среды	Степень удовлетворенности выбранной характеристикой				
	в очень большой степени	в большой степени	средне	в не-большой степени	совсем нет
1. Взаимоотношения с учителями					
2. Взаимоотношения с учениками					
3. Эмоциональный комфорт					
4. Возможность высказать свою точку зрения					
5. Уважительное отношение к себе					
6. Сохранение личного достоинства					
7. Возможность обратиться за помощью					
8. Возможность проявлять инициативу, активность					
9. Учет личных проблем и затруднений					

10. Внимание к просьбам и предложениям					
11. Помощь в выборе собственного решения					

8. Считаете ли Вы свою работу увлекательной?

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

9. Насколько защищенным Вы чувствуете себя в школе?

Показатели психологической защищенности	Полностью защищен 0	Незащищен 1	Затрудняюсь сказать 2	Защищен 3	Вполне защищен 4
1	2	3	4	5	6
От публичного унижения а) учениками б) коллегами в) администрацией					
От оскорблений а) учениками б) коллегами в) администрацией					
От высмеиваний а) учениками б) коллегами в) администрацией					
От угроз а) учеников б) коллег в) администрации					

От обзываний а) учениками б) коллегами в) администрацией					
От того, что заставят делать против желания а) ученики б) коллеги в) администрация					
От игнорирования а) учениками б) коллегами в) администрацией					
От неуважительного отношения а) учеников б) коллег в) администрации					
От недоброжелательного отношения а) учеников б) коллег в) администрации					

10. Предположим, по каким-то причинам Вы временно не работаете. Вернулись бы Вы на свое место работы?

Да	Не могу сказать	Нет
----	-----------------	-----

11. Каждый коллектив имеет свой стиль в работе. Прочитайте внимательно приведенные ниже мнения и отметьте, какое из них лучше всего характеризует особенности Вашего коллектива.

1. Работать нужно так, как работают в нашем коллективе.
2. Работать нужно лучше, чем работают в нашем коллективе.
3. Меня мало волнует, как работают в нашем коллективе.

Анкета
«Психологическая диагностика
безопасности образовательной среды школы» для учеников

Уважаемый Друг!

Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды школы. Исследование проводится с целью совершенствования психологической поддержки учебно-воспитательного процесса.

Возможные варианты Ваших ответов в большинстве случаев даны в анкете. Выберите и отметьте тот из них, который соответствует Вашему мнению. Данные будут представляться только в обобщенном виде.

1. Как Вы думаете, требует ли обучение в Вашей школе постоянно совершенствования Ваших возможностей?

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

2. Обратите внимание на приведенную ниже шкалу: цифра «0» характеризует пребывание в школе, которое не очень нравится; «9» – которое очень нравится. В какой из клеток Вы бы указали свое пребывание?

0									9
---	--	--	--	--	--	--	--	--	---

3. Если бы вы переехали в другой район города, стали бы ездить на учебу в свою школу?

Нет	Не знаю	Да
-----	---------	----

4. Считаете ли Вы, что обучение в школе помогает развитию:
 а) интеллектуальных способностей,

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

б) жизненных умений?

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

5. Если бы Вам пришлось выбирать из всех школ района, Вы бы выбрали свою?

Да	Не могу сказать	Нет
----	-----------------	-----

6. Какое настроение чаще всего бывает у Вас в школе?

Обычно плохое	Чаще плохое	Не влияет	Чаще хорошее	Обычно хорошее
---------------	-------------	-----------	--------------	----------------

7. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите *только пять* наиболее важных, с Вашей точки зрения, и оцените их по 5-балльной системе.

Характеристика школьной среды	Степень удовлетворенности выбранной характеристикой				
	В очень большой степени	В большой степени	Средне	В не-большой степени	Совсем нет
1. Взаимоотношения с учителями					
2. Взаимоотношения с учениками					
3. Эмоциональный комфорт					
4. Возможность высказать свою точку зрения					
5. Уважительное отношение к себе					
6. Сохранение личного достоинства					
7. Возможность обратиться за помощью					
8. Возможность проявлять инициативу, активность					
9. Учет личных проблем и затруднений					

10. Внимание к просьбам и предложениям					
11. Помощь в выборе собственного решения					

8. Считаете ли Вы свое обучение в школе интересным?

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

9. Насколько защищенным Вы чувствуете себя в школе?

Показатели психологической защищенности	Полностью не защищен	Незащищен	Затрудняюсь сказать	Защищен	Вполне защищен
	0	1	2	3	4
1. От публичного унижения а) одноклассниками б) учителями					
2. От оскорбления а) одноклассниками б) учителями					
3. От высмеивания а) одноклассниками б) учителями					
4. От угроз а) одноклассников б) учителей					
5. От обидного обзывания а) одноклассниками б) учителями					
6. От того, что заставят делать что-либо против Вашего желания					

а) одноклассники б) учителя					
7. От игнорирования а) одноклассниками б) учителями					
8. От неуважительного отношения а) одноклассников б) учителей					
9. От недоброжелательного отношения а) одноклассников б) учителей					

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

Нет	Не знаю	Да
-----	---------	----

Ключ к определению уровней отношения к образовательной среде школы

Суммарное число баллов по интегральному показателю отношения к образовательной среде школы, индексу удовлетворенности образовательной средой школы и индексу психологической безопасности	Уровень отношения к образовательной среде школы
0–20	Низкий
21–40	Ниже среднего
41–60	Средний
61–80	Высокий
81–100	Очень высокий

Ключ к определению уровней удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы

Суммарное число баллов	Степень удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы	Уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы
1–1,9	Совсем нет	Низкий
2–2,9	В небольшой степени	Ниже среднего
3–3,9	Средне	Средний
4–4,9	В большой степени	Высокий
5	В очень большой степени	Очень высокий

Ключ к определению уровней защищенности в образовательной среде школы

Суммарное число баллов	Степень защищенности в образовательной среде школы	Уровень отношения к образовательной среде школы
0–0,9	Полностью незащищен	Низкий
1–1,9	Незащищен	Ниже среднего
2–2,9	Затрудняюсь сказать	Средний
3–3,9	Защищен	Высокий
4	Полностью защищен	Очень высокий

Суммарное число баллов и определение уровней отношения к образовательной среде школы по психологическим параметрам

Суммарное число баллов по интегральному показателю отношения к образовательной среде школы, индексу удовлетворенности образовательной средой школы и индексу психологической безопасности	Уровень отношения к образовательной среде школы
0–20	Низкий
21–30	Ниже среднего с тенденцией к низкому

31–40	Ниже среднего с тенденцией к среднему
41–50	Средний с тенденцией к ниже среднего
51–60	Средний с тенденцией к высокому
61–70	Высокий с тенденцией к среднему
71–80	Высокий с тенденцией к очень высокому
81–100	Очень высокий

Ключ определению уровней удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы

Суммарное число баллов	Степень удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы	Уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы
1–1,9	Совсем нет	Низкий
2–2,4	В небольшой степени с тенденцией к совсем нет	Ниже среднего с тенденцией к низкому
2,5–2,9	В небольшой степени с тенденцией к средне	Ниже среднего с тенденцией к среднему
3–3,4	Средне с тенденцией к небольшой степени	Средний с тенденцией к ниже среднего
3,5–3,9	Средне с тенденцией к большой степени	Средний с тенденцией к высокому
4–4,4	В большой степени с тенденцией к средне	Высокий с тенденцией к среднему
4,5–4,9	В большой степени с тенденцией к очень большой степени	Высокий с тенденцией к очень высокому
5	В очень большой степени	Очень высокий

Ключ к определению уровней защищенности
в образовательной среде школы

Суммарное число баллов	Степень защищенности в образовательной среде школы	Уровень отношения к образовательной среде школы
0–0,9	Полностью незащищен	Низкий
1–1,4	Незащищен с тенденцией к полностью защищен	Ниже среднего с тенденцией к низкому
1,5–1,9	Незащищен с тенденцией к затрудняюсь сказать	Ниже среднего с тенденцией к среднему
2–2,4	Затрудняюсь сказать с тенденцией к незащищен	Средний с тенденцией к ниже среднего
2,5–2,9	Затрудняюсь сказать с тенденцией к защищен	Средний с тенденцией к высокому
3–3,4	Защищен с тенденцией к затрудняюсь сказать	Высокий с тенденцией к среднему
3,5–3,9	Защищен с тенденцией к полностью защищен	Высокий с тенденцией к очень высокому
4	Полностью защищен	Очень высокий

**Диагностика гиперактивности ребенка
Анкеты для родителей**

Уважаемые родители!

С целью улучшения психологического комфорта детей в школе,
просим Вас ответить на вопросы анкеты.

Анкета

Ф.И. ребенка

Класс

Наблюдаете ли Вы у вашего ребенка следующие признаки (признаки проявляются более 6 месяцев)? Принимаются только ответы «Да» или «Нет».

№	Признак	Ответ
1.	Суетливые движения руками и ногами или, сидя на стуле, извивается.	
2.	С трудом остается на стуле при выполнении каких-либо заданий.	
3.	Легко отвлекается на посторонние стимулы.	
4.	С трудом ожидает очереди для вступления в игру.	
5.	Отвечает на вопросы не подумав и раньше, чем вопрос будет закончен.	
6.	С трудом выполняет инструкции других.	
7.	С трудом удерживает внимание при выполнении заданий или в игровых ситуациях.	
8.	Часто переключается с одного незаконченного дела на другое.	
9.	Во время игр беспокоен (не может играть или проводить досуг тихо).	
10.	Часто чрезмерно разговорчив.	
Спасибо за сотрудничество!		

Анкеты для воспитателей

Ф.И. ребенка

Класс

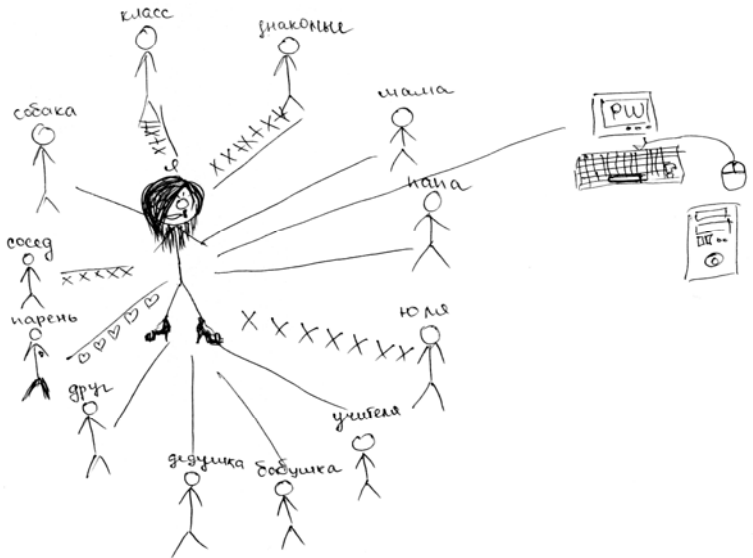
В какой степени выражены ниже перечисленные признаки у ребенка?

Поставьте соответствующие цифры: 0 – отсутствие признака; 1 – присутствие в незначительной степени; 2 – присутствие в умеренной степени; 3 – присутствие в выраженной степени.

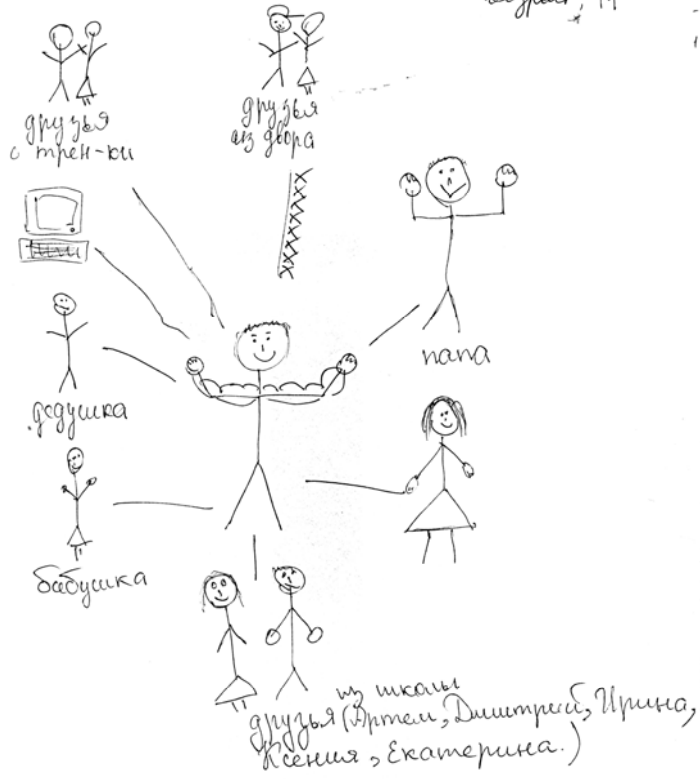
№	Признак	Балл
1.	Часто ерзает или двигает руками и ногами, когда сидит.	
2.	Беспокоен, не может оставаться на одном месте. (Часто встает с места в классе или в других ситуациях, когда предполагается непрерывное сидение.)	
3.	Требования ребенка должны выполняться немедленно.	
4.	Задевает, беспокоит других детей. (Часто не может играть или проводить досуг тихо)	
5.	Возбудимый, импульсивный. (Часто совершает свои действия на ходу или как заведенный; часто бежит или залезает куда-нибудь в неподходящей ситуации; часто начинает отвечать, не дослушав вопроса.)	
6.	Легко отвлекается, удерживает внимание на короткий период времени.	
7.	Не заканчивает работу, которую начинает.	
8.	Поведение ребенка требует повышенного внимания учителя. (Часто прерывает других или мешает им.)	
9.	Не старателен в учебе.	
10.	Демонстративен в поведении (истеричен, плаксив).	
Спасибо за сотрудничество!		

Примеры составления Экологической карты

пол: женский
возраст: 13

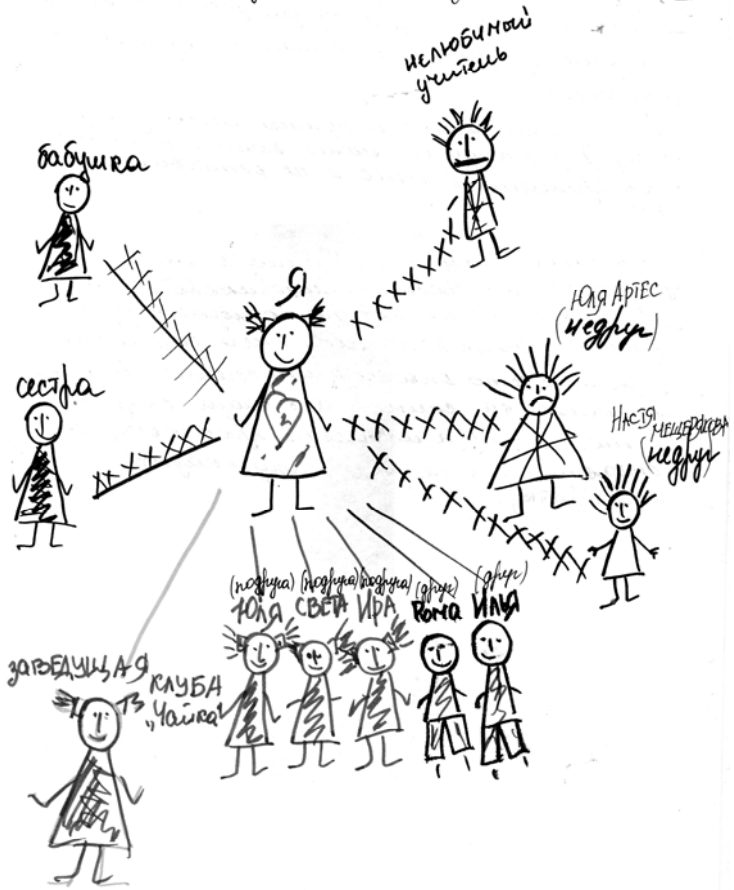


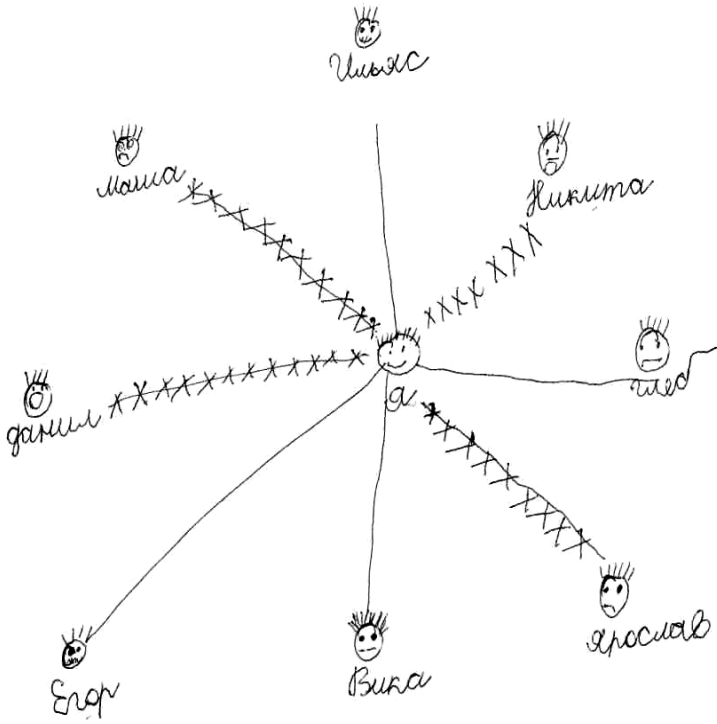
наш; м
возраст; 14



Есотаф

Медаркова Елена





Научное издание

**Т. А. Ахрямкина
И. Н. Чаус**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
БЛАГОПОЛУЧИЕ УЧАЩИХСЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Монография

Компьютерная верстка и дизайн – *В. С. Володарская*
Корректор – *Н. В. Мильникова*

Самарский филиал ГБОУ ВПО города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
443010, г. Самара, ул. Рабочая, 19.

Подписано в печать 19.04.12. Формат 60х90¹/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman. Печать оперативная. Усл. печ. л. 6,5.

Тираж 100 экз. Заказ № 2304.

Отпечатано в типографии ООО «Абрис»,
443041, г. Самара, ул. Агибалова, 78.