

Позитивные стратегии психологической поддержки субъективного благополучия школьников

Егорова М.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

Заречная А.А.

*Научно-исследовательский центр детской нейропсихологии имени А.Р. Лурия
(НИЦ детской нейропсихологии им. А.Р. Лурия), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-7262>, e-mail: anego@bk.ru

К настоящему времени научным сообществом собран массив теоретических и эмпирических исследований, цель которых — поиск коррелятов, предикторов факторов риска субъективного благополучия (SWB) человека. В обзоре представлены зарубежные исследования, посвященные изучению SWB личности школьника и направлений психолого-педагогической поддержки. В современных работах показаны результаты изучения связи субъективного благополучия с некоторыми сложными для эмпирического анализа параметрами, такими как школьный психологический климат, безопасная образовательная среда. Также проанализирована связь SWB с глубинными субъективными представлениями и чувствами ребенка; к таковым относятся надежда (как механизм преодоления жизненных трудностей) и ментальная школьная скука (для школьного психолога маркер психологического неблагополучия ученика). По данным Организации экономического сотрудничества и развития (OECD), разрушительными для личности ребенка становятся отношения травли (буллинга), широко распространенные в школах. Психолого-педагогическая стратегия охраны субъективного благополучия детей и подростков с опорой на позитивную коммуникацию содействует укреплению дружбы, чувства психологической безопасности, ответственности.

Ключевые слова: субъективное благополучие (SWB), психологический школьный климат, позитивное образование, академическая успешность, буллинг, травля, ментальная скука, психологическая поддержка, позитивная психология.

Для цитаты: Егорова М.А., Заречная А.А. Позитивные стратегии психологической поддержки субъективного благополучия школьников [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 3. С. 38—48. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110304>

Positive strategies for psychological support of subjective well-being of schoolchildren

Marina A. Egorova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

Anna A. Zarechnaya

Research Center of Pediatric Neuropsychology named after A.R. Luria, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-7262>, e-mail: anego@bk.ru

By now a whole array of theoretical and empirical studies has been collected, the purpose of which was to search for correlates, predictors, risk of gene factors of subjective well-being (SWB) of a person. The review article presents foreign studies centered on the study of a student's SWB personality and areas of psychological and pedagogical support. Present day works show the results of studying the relationship of subjective well-being with some parameters that are difficult for empirical analysis, such as the school psychological climate, a safe educational environment, as well as deep subjective perceptions and feelings of the child, which include hope as a mechanism for overcoming life difficulties and mental school boredom, which is a marker of a student's psychological distress for a school psychologist. Bullying relationships according to the reports of Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) are widespread in schools and become destructive for the child's personality. The psychological and pedagogical strategy of protecting the subjective well-being of children

and adolescents based on positive communication helps to strengthen friendship, a sense of psychological security, responsibility.

Keywords: subjective well-being (SWB), psychological school climate, positive education, academic success, bullying, mental boredom, psychological support, positive psychology.

For citation: Egorova M.A., Zarechnaya A.A. Organization of school educational environment as a factor of students psychological well-being: review of foreign studies. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 3, pp. 38—48. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110304> (In Russ.).

Введение

Вопросы субъективного благополучия личности (Subjectivewell-being — SWB) разрабатываются в зарубежной психологии с 1984 года, когда в Психологическом бюллетене, журнале Американской психологической ассоциации, вышла в свет статья Эдварда Динера. Автор в развитие идей позитивной психологии предлагает новый понятийный конструкт — субъективное благополучие [14].

Ряд авторов определяют SWB как подтип психологического благополучия [32]. М. Селигман, основоположник позитивной психологии, предложил рассматривать субъективное благополучие как динамическую структуру, которая позволяет охарактеризовать оценку человеком качества своей жизни [27]. В научной и популярной литературе синонимами, отражающими суть SWB, выступают понятия «счастье», «удовлетворенность собой и жизнью», «личное благополучие».

Теоретические подходы к пониманию SWB традиционно разделяют на эвдемонический и гедонистический. При гедонистическом подходе SWB описывается человеком через когнитивные оценочные суждения и эмоциональные переживания собственного бытия. При эвдемоническом подходе SWB рассматривается с позиции реализации личностного потенциала, эффективности функционирования индивида, что обуславливает его благополучие. Исследователи указывают на то, что «гедонистический аспект субъективного благополучия связан как с условиями среды, так и с личностными особенностями, в том числе эвдемоническими. Эти объективные и субъективные характеристики могут быть названы факторами, задающими уровень субъективного благополучия...» [3, с. 64].

Структурными компонентами SWB выступают: эмоциональные реакции в связи с жизненными ситуациями и межличностными контактами; вовлеченность — мотивированное участие в событийном потоке; ценностно-смысловые установки; личные достижения в важных для человека сферах.

Достижение индивидом состояния осознанного благополучия возможно посредством эмоциональной и когнитивной оценки своего существования. Интерпретация оценочных суждений осуществляется через призму социально-нормативных и ценностных установок личности. Отметим в контексте цели настоящей статьи мнение ряда исследователей о SWB как

позитивном психологическом конструкте, который включает надежду, оптимизм, психологическую адаптацию, смысл жизни [5; 19]

Ш. Мур и Э. Динер, сотрудники Университета штата Юта (США), отмечают прямую связь уровня SWB и особенностей поддерживающих отношений с партнерами. Ученые дают эмпирическое обоснование того, что люди с более высоким SWB не только воспринимают свои отношения с людьми как более качественные, но и создают благоприятные отношения для своего партнера. В свою очередь, партнеры тоже позитивно оценивают эти отношения [22].

Близким к понятию SWB является понятие «психологическое благополучие». Вопрос об их соотношении — что есть часть, а что есть целое — не получил в науке однозначного решения. Нередко эти понятия не разграничиваются. Необходимость дифференциации научных понятий в первую очередь зависит от цели исследования и широты или узкой направленности его предмета. В данной статье основной акцент сделан на SWB, которое авторы полагают взаимодополняющим к благополучию психологическому.

Значимость психологического и субъективного благополучия при оценивании образовательных достижений школьников была отражена, начиная с 2018 года, в результатах Международной программы PISA (Programme for International Student Assessment, PISA) [25]. В частности, вопросы, относящиеся к оценке подростками своего благополучия, касались удовлетворенности жизнью, настроения в определенных обстоятельствах, способности конструктивно решать жизненные задачи в повседневных и нестандартных ситуациях, готовности к саморазвитию [1].

Основным психодиагностическим инструментарием анализа SWB являются опросники, самоотчеты, в которых фиксируются эмоциональные переживания, когнитивные оценки и в целом отражена степень удовлетворенности индивидом своей жизнью и межличностными отношениями.

К настоящему времени научным сообществом собран масштабный массив теоретических и эмпирических исследований, целью которых стал поиск коррелятов, предикторов, рискованных факторов SWB. Например, Йылмаз Каплан, профессор Университета Erzurum Technical (Турция), обратившись к проблеме SWB старшеклассников и получив исследовательские данные на выборке из 541 подростка 14—18 лет в небольшом городе, сделал вывод о незначительной

или умеренной связи SWB и тревоги, депрессии, негативной самооценки, враждебности. Вместе с тем выявлено прогностическое влияние школьного SWB на эмоциональные проблемы старших школьников. В частности, ученики с повышенным уровнем благополучия показали более низкий уровень тревоги, депрессии, негативной самооценки и эмоциональных проблем в сравнении с учениками со средним и сниженным уровнем SWB [21].

В течение двух последних десятилетий зарубежные и отечественные научные исследования в основном сосредотачиваются на индивидуальных характеристиках учеников и их школьной успешности как прогностических показателях (предикторах) субъективного благополучия. Вместе с тем появляются современные оригинальные работы, которые представляют результаты изучения связи субъективного благополучия с некоторыми сложными для эмпирического анализа параметрами, такими как школьный психологический климат, безопасная образовательная среда, а также с глубинными субъективными представлениями и чувствами подростков, такими как надежда, ментальная школьная скука.

Психологический школьный климат и субъективное благополучие учеников

Понятие «школьный климат» можно соотнести с достаточно разработанным в отечественной науке понятием «образовательная среда», где среда выступает фактором, обуславливающим школьный психологический климат. Его исследование проводится по нескольким аспектам: как субъекты образования относятся к установленным в организации нормам и правилам и следуют им; личная значимость школьных традиций и ценностей; психологическая вовлеченность в жизнь школы; каков характер взаимоотношений педагогов, обучающихся, родителей.

Т. Чиркина и Т. Хавенсон уточняют: во-первых, «... школьный климат — это характеристика восприятия, а не объективных характеристик школы и процессов в ней. Во-вторых, это латентное свойство школы, которое не может быть измерено напрямую, но проявляется через ряд индикаторов. В-третьих, школьный климат устойчив во времени» [4, с. 225].

Благоприятный школьный климат имеет устойчивые позитивные качества. Он содействует социально-личностному развитию и качественному образованию учеников, привносит творческий настрой на конструктивную деятельность и обуславливает удовлетворенность жизнью всех субъектов образовательных отношений. О том, что психологический климат в школе может оказывать влияние на личностное развитие, академическую успешность и в целом на благополучие учащегося, указывают педагоги психологи, медики [31].

Джонатан Коэн, сопредседатель Международного совета по вопросам школьного климата и предотвра-

щения насилия, консультант Программы ЮНИСЕФ «Школы, дружественные к детям», на протяжении не одного десятилетия вместе с коллегами проводит исследования в области психологической, социальной и физической безопасности образовательной среды, профилактике воздействия неблагоприятных факторов на психологическое и субъективное благополучие детей и подростков [11; 15; 18].

Подростковый буллинг является разрушительным фактором SWB. Одним из таких негативных факторов, по мнению исследователей школьного и, в частности, классного психологического климата, является подростковый буллинг.

Школьный буллинг оказывает разрушительное влияние на психофизическое состояние всех его участников — свидетелей, жертвы, агрессора. Это выражается в психосоматических и эмоционально-поведенческих расстройствах, интеллектуальной подавленности, снижении академической успеваемости и даже правонарушениях [15; 16]. По данным Организации экономического сотрудничества и развития (OECD), агрессивное поведение в школах широко распространено [9, с. 133—152].

Ларс Дитрих и Дж. Коэн выдвинули гипотезу о том, что «...связь между издевательствами на уровне класса и тремя факторами на уровне класса — школьным образованием, этнической принадлежностью учащихся и качеством преподавания — может быть статистически объяснена качеством отношений «ученик—учитель» и «ученик—ученик» [15, с. 38].

Свои предположения ведущие специалисты в области школьного климата и науки о профилактике базировали на выдающейся теории привязанности Дж. Боулби [12] и теории ментализации Питера Фонаги и Энтони У. Бейтмана.

Ментализация представляет собой вариант психодинамической психотерапии и заключается в сосредоточении человека на собственных психических состояниях и состояниях других людей, в частности, при анализе поступков, поведенческих стратегий, неоднозначных ситуаций и проч. Результатом терапевтического воздействия может стать изменение поведенческих установок и даже личных убеждений. Что интересно, Бейтман и Фонаги указывают источником теории ментализации теорию привязанности [30].

Именно эти две теории — привязанности и ментализации, по мнению Л. Дитрих и Дж. Коэна, позволяют понять связь между качеством отношений и травлей. Ученики с устойчивым базисным доверием к миру, со сформированной в начальные периоды детства надежной привязанностью с большей вероятностью обладают позитивными социальными навыками и способностью к эмпатии и рефлексии, что в совокупности можно рассматривать как преграду перед втягиванием их в события буллинга.

«Безопасная привязанность и развитые навыки ментализации у педагогов и школьников помогают теоретически и эмпирически объяснить, почему в классах с

лучшим климатом отношений ожидается более низкий уровень агрессивного поведения» [15, с. 37].

В масштабном исследовании школьников всех американских штатов приняли участие ученики 5—12 классов, $N = 146044$. Сам опрос проведен американской исследовательской фирмой в области образования Tripod Education Partners [29]. Вопросы, задаваемые школьникам, нацелены на выяснение их восприятия и оценки компетенций педагогов, качества отношений с одноклассниками и учителями, своего поведения и своей семейной ситуации. Результаты исследования продемонстрировали, что предикторами отношений буллинга выступают социально-психологический и этнический статус ученика и его семьи, а также качество преподавания. При этом характер взаимоотношений учеников между собой и учителем оказывают опосредствующее влияние на связь издевательств в классе и указанных предикторов. Авторами доказано, что агрессивное поведение становится серьезной проблемой в тех школах, где много учеников из семей с низким социально-экономическим статусом и/или принадлежащих к этническому меньшинству.

Л. Дитрих и Дж. Коэн предлагают несколько вариантов стратегий психологической поддержки благополучия учеников и педагогов с целью профилактики школьного буллинга.

Прежде всего, исследователи указывают на формирование навыков позитивного общения со школьниками и родителями у самих учителей, особенно в случаях, когда речь идет о взаимодействии с неблагополучной семьей. Позитивное общение предполагает безусловное уважение и доверие к партнеру, отсутствие назидательного тона и превосходства, готовность к согласованию позиций, неприятие унижения — морального и физического, независимо от личного отношения к человеку. Выстраиваемые и воспитываемые на таких принципах межличностные коммуникации оздоравливают психологический климат в школе, снижают частоту эпизодов травли.

Также по результатам этого исследования сделаны рекомендации по повышению качества образования в части педагогического мастерства учителя. Речь идет не только о мастерстве преподавания, но и о психологической включенности учителя в жизнь класса и каждого ученика.

Калли Цани-Пепеласи, преподаватель университет Хаддерсфилда (Великобритания), совместно с коллегами из Международного исследовательского центра исследовательской психологии (IRCIP) рассматривают так называемый товарищеский или приятельский подход при психологической поддержке учеников в сложный период взросления [23].

Данный подход реализуется в формате наставничества старших учеников над младшими и по своей сути является профилактикой школьного буллинга. Психолого-педагогическая стратегия охраны психологического и субъективного благополучия детей и подростков с опорой на позитивную коммуникацию

может, по мнению автора, содействовать укреплению дружбы, чувства психологической безопасности, ответственности. Авторы высказывают мысль о том, что обучение проходит в контексте межличностных отношений «ученик—ученик», «ученик—учитель», что всеобъемлюще разработано в отечественной психологии в рамках деятельностного подхода в образовании.

Является ли академическая успеваемость предиктором SWB?

Р. Штайнмайр, профессор факультета психологии Технического университета Дортмунда (Германия), совместно с коллегами исследовал на выборке из 767 учеников 8-х и 9-х классов влияние школьного климата на успеваемость (оценки) и SWB.

Полученные данные продемонстрировали, что, во-первых, благоприятный школьный климат, во-вторых, вера в свои возможности преодолеть сложные ситуации (самоэффективность), в-третьих, компонент беспокойства в тестовой тревожности достоверно предсказывают субъективное благополучие учеников и их учебные оценки [26]. Ученые критически анализируют вопрос взаимовлияния академических трудностей и восприятия неуспевающими учениками школьного климата и приводят данные различных исследований, которые не дали однозначного подтверждения того, что плохая успеваемость обуславливает негативное отношение к школе. Вывод авторов: школьный климат является предиктором академических достижений, а не наоборот.

В аналогичном ключе проведено исследование под руководством специалистов, работающих в Kafkas University (Турция). Г. Арслан и М. Джошкун рассмотрели возможности SWB как предиктора успеваемости в школе, удовлетворенности учебной, просоциального поведения. Выборку составили 223 подростка в возрасте 13—18 лет. Вывод, к которому пришли авторы, состоял в том, что «...субъективное благополучие учащихся оказало сильнейшее прогностическое влияние на просоциальное поведение, за ним следовали удовлетворенность учебной, проблемы с психологическим здоровьем и успеваемость в школе». [5, с. 153].

Важный нюанс рассматриваемого вопроса проанализировали Г. Арслан и Т. Реншоу, которые провели исследование SWB как прогностического параметра отклоняющегося поведения учеников 9—12-х классов ($N = 374$), в школах Турции.

Оказалось, что радость от обучения отрицательно коррелировала с проблемным поведением [6]. Феномен «радость от обучения» можно интерпретировать как существенный маркер SWB, что соответствует данным, полученным в предшествующих исследованиях этих ученых. В них была установлена прямая связь между радостью от обучения и повышением учебной мотивации, академической успешностью, личностными достижениями. Вместе с тем научный коллектив

Universität Koblenz-Landau (Германия) получил доказательства того, что уже к шестому классу эти связи ослабевают и 13-летние подростки испытывают меньшую радость от обучения, чем младшие школьники. [17].

Ученые из университетов Германии провели метааналитическое исследование, результаты которого позволяют развернуть дальнейшие психолого-педагогические и социологические изыскания предикторов SWB. Так, С. Бюкер с коллегами провели метаанализ результатов изучения SWB и академической успеваемости на выборке из 38 946 учеников. Установлено, что SWB и академическая успеваемость, образно говоря, подпитывают друг друга. Однако ученики с низкой успеваемостью не всегда показывают результаты субъективного благополучия и, наоборот, ученики с высокими оценками автоматически не испытывают субъективное благополучие. Авторы говорят о более сильной связи академических достижений (успеваемости) и академической удовлетворенности (так называемое учебное благополучие), нежели связи академических достижений и удовлетворенности жизнью в целом, за рамками школы, к примеру, в неакадемических областях. [28].

Таким образом, перспективной областью исследований может стать установление связи академических достижений и различных компонентов SWB — социально-психологической адаптированности, просоциальной коммуникации, позитивными психологическими защитами и проч.

Субъективное благополучие и надежда

Бюлент Баки Телеф, сотрудник Департамента психологического консультирования и сопровождения Çanakkale Onsekiz Mart University (Турция), отмечает, что интерес психологов к проблеме надежды неуклонно возрастает. Надежда как базовое позитивное чувство личности заключается в вере человека в возможность достижения поставленных целей, причем эта вера основывается на рефлексии своих потребностей, способностей и возможностей. Истоки позитивного развития этого чувства закладываются еще в раннем детстве, когда ребенок, успешно достигая желаемый результат, получает положительную поддержку своих устремлений от взрослых.

Необходимо подчеркнуть, что для становления чувств веры и надежды ребенку необходима психологическая поддержка, а нередко и физическая — в осложненных обстоятельствах и в случае фиаско своих устремлений. Для подростка в его полимотивированной деятельности надежда приобретает жизненно важный смысл. Достижение желаемых целей значительно повышает уверенность в своих силах, жизнестойкость, расширяет границы внутренней свободы [8].

Ильхан Чичек, профессор Batman University (Турция) обратился к изучению «посреднической роли

социальной поддержки и социальной связи между надеждой и жизнестойкостью у подростков» [10, с. 135]. Автор сформулировал четыре гипотезы: «1) надежда положительно и значительно предсказывает социальную связь, социальную поддержку и устойчивость; 2) социальная поддержка и социальная связь положительно и значительно предсказывают устойчивость; 3) социальная связь положительно и значительно предсказывает социальную поддержку; 4) социальная поддержка и социальная связь играют посредническую роль между надеждой и жизнестойкостью» [10, с. 137].

Старшеклассники, принявшие участие в исследовании (N = 413), заполнили опросники Шкала детской надежды, «Краткая шкала жизнестойкости», «Краткий опросник воспринимаемой социальной поддержки», «Шкала социальной связанности». Были получены результаты, которые могут быть использованы в работе школьного психолога как стратегические направления работы с подростками.

Итак, И. Чичек доказал, что существуют позитивные и значимые взаимосвязи между социальной поддержкой, социальной связью, надеждой и жизнестойкостью подростков. Высокий уровень жизнестойкости поддерживается благодаря социальным связям и социальной поддержке. Высокий уровень надежды позволяет подросткам обладать сильной социальной связью, социальной поддержкой и жизнестойкостью.

Самое главное, что «... социальная связь и социальная поддержка сыграли ключевую посредническую роль во взаимосвязи между надеждой и жизнестойкостью подростков» [10, с. 141]. Школьный психолог, принимающий профессиональную миссию, направляет свою деятельность на охрану и поддержку психологического и субъективного благополучия школьников.

В центре решаемых проблем психолога находятся позитивные/негативные надежды подростков на будущее, воспитание чувств социальной принадлежности к классной группе, к школе как позитивной институции, макросоциуму, но в первую очередь, безусловно, к семье. Идентификация себя как члена малой группы (класса, спортивной или досуговой группы) позволяет подростку не только получать социальную поддержку психологически значимых людей, но и самому ее оказывать другим.

Рэйчел К. Уокер и Стефани Григгс, сотрудники Высшей школы сестринского дела Массачусетского университета (США), обратились к изучению вопроса том, какова роль надежды в жизни подростков с хроническими заболеваниями. В обзорной статье авторы отмечают малое число научных трудов по этой проблематике и высказывают предположение, что устойчиво высокий уровень надежды именно в этой группе населения позволяет подросткам справляться с психологическими последствиями хронических заболеваний, преодолевать психофизические трудности, развивать адаптивное поведение. Подростки способны ставить цели и искать пути их достижения.

Приходя к выводу о том, что понятие «надежда» можно интерпретировать как один из механизмов преодоления жизненных трудностей, исследователи оставляют открытым вопрос: возвращаются ли подростки с более высокими надеждами к исходному уровню (относительно нормативному — прим. авт.) быстрее, чем их сверстники с более низкими надеждами? [20].

Бюлент Баки Телеф обратился к исследованию связи между надеждой и удовлетворенностью жизнью у учащихся 12—15 лет, N = 436 человек [8]. В качестве методик исследования были использованы Шкалы детской надежды, Шкалы позитивного и негативного опыта, Шкалы удовлетворенности жизнью. Полученные данные показали, что надежда положительно предсказывает оптимизм и удовлетворенность жизнью и отрицательно предсказывает негативизм, а также то, что положительные эмоции — это значимый показатель SWB.

Как практикующий психолог-консультант, автор пересматривает стратегию работы специалиста с подростками. Он отмечает, что школьные психологи традиционно направляют поддерживающую терапию подростков на десенсибилизацию негативных эмоций и их избегание. Однако, по мнению Бюлент Баки Телеф, психологическую поддержку необходимо ориентировать на действенное расширение позитивного опыта решения проблемных коммуникативных задач и личностных проблем. В данном контексте предлагается предоставлять подросткам психологическую помощь в целеполагании, поддержке мотивации достижений, осмыслении и охране замыслов, которые в этом возрасте хрупкие и неустойчивые.

Таким образом, программы, направленные на повышение уровня надежды и оптимизма в парадигме практического решения проблем, могут укрепить SWB и снизить психологические расстройства школьников.

Субъективное благополучие и школьная скука

Актуальным представляется направление исследований особого психического состояния — скуки, связанной со школьной жизнью. Скука подавляет познавательный интерес, снижает школьную мотивацию и препятствует индивидуальной программе раскрытия личностных ресурсов учеников.

Состояние скуки характеризуется бездействием индивида, амотивированными эмоционально неокрашенными размышлениями. В отличие от состояния апатии, для скучающего человека свойственна раздражительность, обвинительная позиция по отношению к окружающим, к самому себе, к внешним обстоятельствам. С.Т. Посохова, профессор Санкт-Петербургского государственного университета, специалист в области психологии смысловых состояний (лень, скука, зависть), следующим образом описывает семантическое поле понятия «скука»: «Общекультурное

и философское понимание скуки сводится к определению ее через категории дефицита смысла, неразвитости духовно-нравственной сферы, способа вытеснения страданий, недостатка волевого потенциала. В то же время считается, что скука возникает тогда, когда мозг лишается эмоционально значимых раздражителей и необходимой стимуляции». [2, с. 5].

Группа американских ученых (Майкл Ферлонг, Дуглас С. Смит и др.) провели в 2331 школе в 7—12-х классах исследование, которое было посвящено всестороннему анализу переживания учениками школьной скуки. Методология исследования и анализ полученных результатов были выстроены в парадигме позитивного образования.

Исходной теоретической моделью позитивного образования стала позитивная психология, которая изучает личностные ресурсы, познавательную мотивацию, личностный потенциал и использует методы, поддерживающие благополучие человека. Авторы развивают концепцию ментальной школьной скуки (SBM) и выделяют среди учеников тех, которые предвзято относятся к школе, т. е. группу риска. Установлено, что каждый восьмой ученик, принявший участие в исследовании, заявил, что считает школу скучной и малоценной. Ученики открыто заявляли: «Мне скучно в школе». Ученые ставят исследовательский вопрос: «В понимании школьного психолога, что могут означать эти слова для академического и психосоциального развития и благополучия учеников?» Эта проблема приобрела особую актуальность в связи с перенесенным одиночеством и отчуждением людей вследствие карантина по Covid-19 [24]. В отечественной науке аналогичные вопросы рассматриваются в рамках проблемы мотивации учения и смысло-жизненных ориентаций.

Ферлонг М. с коллегами задаются вопросом, каким образом скука может быть соотнесена с позитивным образованием, его миссией? Ответ, по мнению авторов, должен основываться на постулате, что позитивное образование не уклоняется от негативных проявлений, а признает разнополярный спектр человеческих отношений и жизненного опыта, психологические травмы.

Позитивная психология образования ориентирована на поддержку школьников в их стремлении к успеху и помощь в преодолении трудностей [7, с. 43—44]. Ученики, которые часто впадают в состояние скуки, оказываются фрагментарно оторванными от учебного процесса и внеучебных событий. «Заинтересованность преподавателей в поддержке школьников, испытывающих скуку, жизненно важна из-за гуманитарных интересов, способствующих здоровому развитию молодежи», считают исследователи [7, с. 44], в рамках данной задачи они разработали научно-методический документ для школьного психолога по оценке и работе с состоянием скуки учеников.

Учителю предлагается овладеть методом измерения эмоциональных состояний в режиме реального време-

ни. Метод именуется «Мониторинг опытных образцов» и заключается в том, что ученик записывает все сменяющиеся друг друга эмоции, которые он испытывает — радость, гнев, скуку и проч. Такого рода психологические упражнения содействуют развитию у «скучающих учеников» мотивационного самоанализа, рефлексии.

Учителю важно работать в «зоне ближайшего развития» учеников — гибко, с учетом их индивидуальных образовательных возможностей, выстраивать учебные задачи, которые должны иметь оптимальный уровень сложности — не завышенный и не заниженный.

Авторы обращаются к так называемой «Многоуровневой системе поддержки». Эта система широко распространена в американских школах и заключается в предоставлении дифференцированной поддержки благополучия учеников. Дифференцированный подход подразумевает учет академических и социально-эмоциональных особенностей школьников, а также обеспечение безопасной школьной среды. Особое внимание уделяется профилактике и раннему вмешательству. Многоуровневая система поддержки включает три уровня, которые конгруэнтны принятым в отечественной психологии ступеням психолого-педагогической профилактики. Первый уровень — поддержка оказывается всем школьникам и носит универсальный характер. Второй уровень — поддерживающие мероприятия осуществляются с учениками группы риска. Третий уровень — поддержка направлена на немногочисленную, но самую уязвимую в отношении психологического и субъективного благополучия группу школьников [13].

Психологам и педагогам, работающим на первом уровне, предлагается проводить общешкольный мониторинг по выявлению факторов скуки. Что преимущественно вызывает скуку у учеников? Определены значимые факторы: образовательные программы, педагогическое мастерство учителя, психологический школьный климат. «Сбор широкой информации с помощью общешкольного скрининга может предоставить возможность для дальнейшего изучения и оценки переживаний, связанных со скукой, и рассмотрения того, как лучше всего реагировать дифференцированным и заботливым образом» [13, с. 51].

М. Ферлонг, Д.С. Смит и коллеги разработали рекомендации для школьного психолога и учителя по организации и содержанию сопровождения обучающихся, испытывающих ментальную скуку (сниженная познавательная мотивация — *прим. авт.*). Приведем некоторые из них.

«Признавая, что многочисленные психологические конструкты (например, благодарность, депрессия, субъективное благополучие, тревога) не могут быть включены в общешкольный скрининг, важно обеспечить профессиональное развитие эффективных реакций на выслушивание рассказов учащихся об их опыте скуки» [13, с. 51]. При этом важно не искать какое-либо отклонение, а деликатно раскрывать личностные ресурсы ученика для его позитивного психосоциального развития.

Вместе с учеником находить источник скуки: «Эта информационно-разъяснительная работа также способствует созданию в школе атмосферы, которая ценит и нормализует эмоциональные переживания и поощряет надлежащее самовыражение. Например, возможно, что, когда ученик сообщает, что ему скучно, это может более точно означать беспомощность или чувство амотивации» [13, с. 51]. Поэтому деятельность специалиста в парадигме позитивного образования направлена на выявление и развитие глубинных интересов школьника, а скука становится маячком субъективного неблагополучия, сигналом о неиспользуемом личностном потенциале и задачей по активизации поддерживающих интервенций.

Учитель может непосредственно на уроке обсуждать учебный материал и способы его преподнесения с тем, чтобы выяснить пожелания учеников о повышении познавательной привлекательности урока и их ожиданиях приобрести полезные навыки. Особенно метко на решение этих вопросов влияет введение в урок практических заданий, связанных с реальным миром или чрезвычайно интересных, логических, парадоксальных. Выстроенная таким образом коммуникация содействует позитивному личностному росту школьников и создает психологически комфортную среду в классе. Ученики отмечают уменьшение ситуаций, когда им скучно, и появление увлечений, в том числе связанных с учебой [13, с. 52].

Выводы

1. Предметом теоретического и эмпирического изучения SWB становятся его следующие структурные элементы — эмоциональное отношение к определенным жизненным ситуациям, переживания в связи с межличностным взаимодействием; вовлеченность в событийный поток; нравственные идеалы и ценностные ориентации; достижения в реализации личностного потенциала.

2. Благоприятный психологический школьный климат содействует социально-личностному развитию и качественному образованию учеников, привносит творческий настрой на конструктивную деятельность и обуславливает удовлетворенность жизнью. Психологический школьный климат является предиктором академических достижений.

3. Фактором, разрушительным для SWB и дезорганизующим психологический климат организации, является школьный буллинг. В этих сложных обстоятельствах стратегическим направлением психолого-педагогической работы школьного психолога должно стать формирование навыков позитивного общения в кругу всех субъектов образовательных отношений — учеников, учителей, родителей, администрации.

4. Позитивное общение предполагает безусловное уважение и доверие к партнеру, отсутствие назидатель-

ного тона и превосходства, готовность к согласованию позиций, неприятие унижения — морального и физического, независимо от личного отношения к человеку. Стратегия охраны психологического и субъективного благополучия детей и подростков с опорой на позитивную коммуникацию содействует укреплению дружбы, чувства психологической безопасности, ответственности.

5. Ученики с низкой успеваемостью не всегда показывают результаты субъективного неблагополучия, и, наоборот, ученики с высокими оценками не всегда испытывают субъективное благополучие.

6. Ученики с повышенным уровнем SWB показывают более низкий уровень тревоги, депрессии, негативной самооценки и эмоциональных проблем.

7. Школьная скука является показателем субъективного неблагополучия ученика, что требует от психолога особо тонкой работы по выявлению и развитию интересов детей и подростков.

8. Для подростка надежда приобретает жизненно важный смысл, а достижение желаемых целей значительно повышает уверенность в своих силах, жизнестойкость, расширяет границы внутренней свободы. Психологическую поддержку школьный психолог должен ориентировать на действенное расширение позитивного опыта решения проблемных коммуникативных задач и личностных проблем. Программы, направленные на повышение уровня надежды и оптимизма в парадигме практического решения проблем, могут укрепить SWB и снизить психологические расстройства школьников.

Литература

1. Авдеева Н.Н., Егорова М.А., Кочетова Ю.А. Психологическое просвещение как воспитательный ресурс современной системы образования // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 73—93. DOI:10.17759/psyedu.2021130405
2. Посохова С.Т., Рохина Е.В. Скука как особое психическое состояние человека [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. 2009. № 2. Ч. 1. С. 5—13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12869046> (дата обращения: 17.08.2022).
3. Рикель А.М., Тунияц А.А., Батырова Н. Понятие субъективного благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом подходах // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 2. С. 64—82. DOI:10.11621/vsp.2017.02.64
4. Чиркина Т.А., Хавенсон Т.Е. Школьный климат: история понятия, подходы к определению и измерению в опроснике PISA // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 207—229. DOI:10.17323/1814-9545-2017-1-207-229
5. Arslan G., Coşkun M. Student subjective wellbeing, school functioning, and psychological adjustment in high school adolescents: A latent variable analysis // Journal of Positive School Psychology. 2020. Vol. 4. № 2. P. 153—164. DOI:10.47602/jpsp.v4i2.231
6. Arslan G., Renshaw T.L. Student subjective wellbeing as a predictor of adolescent problem behaviors: a comparison of first-order and second-order factor effects // Child Indicators Research. 2018. Vol. 11. P. 507—521. DOI:10.1007/s12187-017-9444-0
7. Bored with school! Bored with life? Well-being characteristics associated with a school boredom mindset / M. Furlong, D.C. Smith, T. Springer, E. Dowdy // Journal of Positive School Psychology. 2021. Vol. 5. № 1. P. 42—64. DOI:10.47602/jpsp.v5i1.261
8. Bülent Baki Telef. Hope and life satisfaction in elementary school students: Mediation role of affective experiences // Journal of Positive School Psychology. 2020. Vol. 4. № 2. P. 176—186. DOI:10.47602/jpsp.v4i2.232
9. Bullying // PISA 2015 Results: Students' Well-Being. Vol. III. Paris: OECD Publishing, 2017. P. 133—153. DOI:10.1787/9789264273856-en
10. Çiçek İ. Effect of Hope on Resilience in Adolescents: Social Support and Social Connectedness as Mediators // Journal of Positive School Psychology. 2021. Vol. 5. № 2. P. 135—147. DOI:10.47602/jpsp.v5i2.283
11. Cohen J. Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being // Harvard Educational Review. 2006. Vol. 76. № 2. P. 201—237. DOI:10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn
12. Courtney E. What is Attachment Theory? [Электронный ресурс] // Positive Psychology. 2018. URL: <https://positivepsychology.com/attachment-theory/> (дата обращения: 19.08.2022).
13. Critical incidents in the scale-up of state multitiered systems of supports / C.T. Charlton, C.V. Sabey, M.R. Dawson, D. Pyle, E.M. Lund, S.W. Ross // Journal of Positive Behavior Interventions. 2018. Vol. 20. № 4. P. 191—202. DOI:10.1177/1098300718770804
14. Diener E. Subjective well-being // Psychological Bulletin. 1984. Vol. 95. № 3. P. 542—563. DOI:10.1037/0033-2909.95.3.542
15. Dietrich L., Cohen J. Understanding Classroom Bullying Climates: the Role of Student Body Composition, Relationships, and Teaching Quality // International Journal of Bullying Prevention. 2021. Vol. 3. P. 34—47. DOI:10.1007/s42380-019-00059-x
16. Dietrich L., Ferguson L. Why stigmatized adolescents bully more: the role of self-esteem and academic-status insecurity // International Journal of Adolescence and Youth. 2019. Vol. 25. № 1. P. 305—318. DOI:10.1080/02673843.2019.1622582

17. Ehrhardt-Madapathi N., Pretsch J., Schmitt M. Effects of injustice in primary schools on students' behavior and joy of learning // *Social Psychology of Education*. 2018. Vol. 21. P. 337—369. DOI:10.1007/s11218-017-9416-8
18. Feeling Safe in School Bullying and Violence Prevention Around the World / Eds. J. Cohen, D. Espelage. Cambridge: Harvard Education Press, 2020. 344 p.
19. Genç E., Arslan G. Optimism and dispositional hope to promote college students' subjective well-being in the context of the COVID19 pandemic // *Journal of Positive School Psychology*. 2021. Vol. 5. № 2. P. 87—96. DOI:10.47602/jpsp.v5i2.255
20. Griggs S., Walker R.K. The role of hope for adolescents with a chronic illness: an integrative review // *Journal of Pediatric Nursing*. 2016. Vol. 31 (4). P. 404—421. DOI:10.1016/j.pedn.2016.02.011
21. Kaplan Y. School-Specific Subjective Wellbeing and Emotional Problems among High School Adolescents [Электронный ресурс] // *Journal of Positive Psychology & Wellbeing*. 2017. Vol. 1. № 1. P. 1—9. URL: <https://journalppw.com/index.php/JPPW/article/view/1> (дата обращения: 17.08.2022).
22. Moore S., Diener E. Types of Subjective Well-Being and Their Associations with Relationship Outcomes [Электронный ресурс] // *Journal of Positive Psychology & Wellbeing*. 2019. Vol. 3. № 2. P. 112—118. URL: <https://journalppw.com/index.php/jppw/article/view/34/32> (дата обращения: 18.08.2022).
23. Peer Support at Schools: the Buddy Approach as a Prevention and Intervention Strategy for School Bullying / C. Tzani-Pepelasi, M. Ioannou, J. Synnott, D. McDonnell // *International Journal of Bullying Prevention*. 2019. Vol. 1. № 2. P. 111—123. DOI:10.1007/s42380-019-00011-z
24. Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19 / M.E. Loades, E. Chatburn, N. Higson-Sweeney [at all.] // *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2020. Vol. 59. № 11. P. 1218—1239. DOI:10.1016/j.jaac.2020.05.009
25. Résultats du PISA 2015: Le bien-être des élèves. Vol. III. Paris: OCDE, 2018. 254 p. DOI:10.1787/9789264288850-fr
26. School-Related and Individual Predictors of Subjective Well-Being and Academic Achievement / R. Steinmayr, A. Heyder, C. Naumburg, J. Michels, L. Wirthwein // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. Article ID 2631. 16 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.02631
27. Sharma K. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and well-being by Martin E.P. Seligman. A Book Review [Электронный ресурс] // *NHRD Network Journal*. 2016. Vol. 9. № 4. P. 106—109. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0974173920160420> (дата обращения: 18.08.2022).
28. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis / S. Bücker, S. Nuraydin, B.A. Simonsmeier, M. Schneider, M. Luhmann // *Journal of Research in Personality*. 2018. Vol. 74. P. 83—94. DOI:10.1016/j.jrp.2018.02.007
29. Tripod [Электронный ресурс] / Tripod Education Partners. San Francisco, 2019. URL: <https://tripoded.com/about-us-2/> (дата обращения: 20.07.2022).
30. Vogt K.S., Norman P. Is mentalization-based therapy effective in treating the symptoms of borderline personality disorder? A systematic review // *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 2019. Vol. 92. P. 441—464. DOI:10.1111/papt.12194
31. Wang M.T., Degol J.L. School Climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes // *Educational Psychology Review*. 2016. Vol. 28. P. 315—352. DOI:10.1007/s10648-015-9319-1
32. Zhang D.C., Renshaw T.L. Personality and college student subjective wellbeing: A Domainspecific approach // *Journal of Happiness Studies*. 2020. Vol. 21. P. 997—1014. DOI:10.1007/s10902-019-00116-8

References

1. Avdeeva N.N., Egorova M.A., Kochetova Yu.A. Psikhologicheskoe prosveshchenie kak vospitatel'nyi resurs sovremennoi sistemy obrazovaniya [Psychological Education as a Nurture Resource of the Modern Education System]. *Psikhologopedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 73—93. DOI:10.17759/psyedu.2021130405 (In Russ.).
2. Posokhova S.T., Rokhina E.V. Skuka kak osoboe psikhicheskoe sostoyanie cheloveka [Boredom as a special mental state of a person] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Sotsiologiya [Bulletin of St. Petersburg University. Episode 12. Sociology]*, 2009. Vol. 2, no. 1, pp. 5—13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/skuka-kak-osoboe-psihicheskoe-sostoyanie-cheloveka/viewer> (Accessed 17.08.2022). (In Russ.).
3. Rikel' A.M., Tuniyants A.A., Batyrova N. Ponyatie sub"ektivnogo blagopoluchiya v gedonisticheskom i evdemonisticheskom podkhodakh [The concept of subjective well-being in the hedonistic and eudemonistic approaches]. *Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of the Moscow University. Episode 14. Psychology]*, 2017. Vol. 2, pp. 64—82. DOI:10.11621/vsp.2017.02.64 (In Russ.).
4. Chirkina T.A., Khavenson T.E. Shkol'nyi klimat: istoriya ponyatiya, podkhody k opredeleniyu i izmereniyu v oprosnike PISA [School climate: the history of the concept, approaches to definition and measurement in the PISA questionnaire]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Issues]*, 2017, no. 1, pp. 207—229. DOI:10.17323/1814-9545-2017-1-207-229 (In Russ.).

5. Arslan G., Coşkun M. Student subjective wellbeing, school functioning, and psychological adjustment in high school adolescents: A latent variable analysis. *Journal of Positive School Psychology*, 2020. Vol. 4, no. 2, pp. 153—164. DOI:10.47602/jpsp.v4i2.231
6. Arslan G., Renshaw T.L. Student subjective wellbeing as a predictor of adolescent problem behaviors: a comparison of first-order and second-order factor effects. *Child Indicators Research*, 2018. Vol. 11, pp. 507—521. DOI:10.1007/s12187-017-9444-0
7. Furlong M., Smith D.C., Springer T., Dowdy E. Bored with school! Bored with life? Well-being characteristics associated with a school boredom mindset. *Journal of Positive School Psychology*, 2021. Vol. 5, no. 1, pp. 42—64. DOI:10.47602/jpsp.v5i1.261
8. Bülent Baki Telef. Hope and life satisfaction in elementary school students: Mediation role of affective experiences. *Journal of Positive School Psychology*, 2020. Vol. 4, no. 2, pp. 176—186. DOI:10.47602/jpsp.v4i2.232
9. Bullying. In *PISA 2015 Results: Students' Well-Being*. Vol. III. Paris: OECD Publishing, 2017, pp. 133—153. DOI:10.1787/9789264273856-en
10. Çiçek İ. Effect of Hope on Resilience in Adolescents: Social Support and Social Connectedness as Mediators. *Journal of Positive School Psychology*, 2021. Vol. 5, no. 2, pp. 135—147. DOI:10.47602/jpsp.v5i2.283
11. Cohen J. Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 2006. Vol. 76, no. 2, pp. 201—237. DOI:10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn
12. Courtney E. What is Attachment Theory? [Elektronnyi resurs]. *Positive Psychology*. 2018. URL: <https://positivepsychology.com/attachment-theory/> (Accessed 19.08.2022).
13. Charlton C.T., Sabey C.V., Dawson M.R., Pyle D., Lund E.M., Ross S.W. Critical incidents in the scale-up of state multitiered systems of supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2018. Vol. 20, no. 4, pp. 191—202. DOI:2048/10.1177/1098300718770804
14. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 1984. Vol. 95, no. 3, pp. 542—563. DOI:10.1037/0033-2909.95.3.542
15. Dietrich L., Cohen J. Understanding Classroom Bullying Climates: the Role of Student Body Composition, Relationships, and Teaching Quality. *International Journal of Bullying Prevention*, 2021. Vol. 3, pp. 34—47. DOI:10.1007/s42380-019-00059-x
16. Dietrich L., Ferguson L. Why stigmatized adolescents bully more: the role of self-esteem and academic-status insecurity. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2019. Vol. 25, no. 1, pp. 305—318. DOI:10.1080/02673843.2019.1622582
17. Ehrhardt-Madapathi N., Pretsch J., Schmitt M. Effects of injustice in primary schools on students' behavior and joy of learning. *Social Psychology of Education*, 2018. Vol. 21 (2), pp. 337—369. DOI:10.1007/s11218-017-9416-8
18. Cohen J., Espelage D. (eds.) *Feeling Safe in School Bullying and Violence Prevention Around the World*. Cambridge: Harvard Education Press, 2020. 344 p.
19. Genç E., Arslan G. Optimism and dispositional hope to promote college students' subjective well-being in the context of the COVID19 pandemic. *Journal of Positive School Psychology*, 2021. Vol. X, pp. 1—10. DOI:10.47602/jpsp.v5i2.255
20. Griggs S., Walker R.K. The role of hope for adolescents with a chronic illness: an integrative review. *Journal of Pediatric Nursing*, 2016. Vol. 31 (4), pp. 404—421. DOI:10.1016/j.pedn.2016.02.011
21. Kaplan Y. School-Specific Subjective Wellbeing and Emotional Problems among High School Adolescents [Elektronnyi resurs]. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing*, 2017. Vol. 1, no. 1, pp. 1—9. URL: <https://journalppw.com/index.php/JPPW/article/view/1> (Accessed 19.08.2022).
22. Moore S., Diener E. Types of Subjective Well-Being and Their Associations with Relationship Outcomes [Elektronnyi resurs]. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing*, 2019. Vol. 3, no. 2, pp. 112—118. URL: <https://journalppw.com/index.php/jppw/article/view/34/32> (Accessed 18.08.2022).
23. Tzani-Pepelasi C., Ioannou M., Synnott J., McDonnell D. Peer Support at Schools: the Buddy Approach as a Prevention and Intervention Strategy for School Bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 2019. Vol. 1, no. 2, pp. 111—123. DOI:10.1007/s42380-019-00011-z
24. Loades M.E., Chatburn E., Higson-Sweeney N., Reynolds S., Shafran R., Brigden A., Crawley E. Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2020. Vol. 59, no. 11, pp. 1218—1239. DOI:10.1016/j.jaac.2020.05.009
25. Résultats du PISA 2015: Le bien-être des élèves. Vol. III. Paris: OCDE, 2018. 254 p. DOI:10.1787/9789264288850-fr
26. Steinmayr R., Heyder A., Naumburg C., Michels J., Wirthwein L. School-Related and Individual Predictors of Subjective Well-Being and Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*, 2018. Vol. 9, article ID 2631. 16 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.02631
27. Sharma K. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and well-being by Martin E.P. Seligman. A Book Review [Elektronnyi resurs]. *NHRD Network Journal*, 2016. Vol. 9, no. 4, pp. 106—109. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0974173920160420> (Accessed 18.08.2022).

28. Bucker S., Nuraydin S., Simonsmeier B.A., Schneider M., Luhmann M. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 2018. Vol. 74, pp. 83—94. DOI:10.1016/j.jrp.2018.02.007
29. Tripod [Elektronnyi resurs]. *Tripod Education Partners*. San Francisco, 2019. URL: <https://tripoded.com/about-us-2/> (Accessed 20.07.2022).
30. Vogt K.S., Norman P. Is mentalization-based therapy effective in treating the symptoms of borderline personality disorder? A systematic review. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 2019. Vol. 92, pp. 441—464. DOI:10.1111/papt.12194
31. Wang M.T., Degol J.L. School Climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 2016. Vol. 28, pp. 315—352. DOI:10.1007/s10648-015-9319-1
32. Zhang D.C., Renshaw T.L. Personality and college student subjective wellbeing: A Domainspecific approach. *Journal of Happiness Studies*, 2020. Vol. 21, pp. 997—1014. DOI:10.1007/s10902-019-00116-8

Информация об авторах

Егорова Марина Алексеевна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

Заречная Анна Алексеевна, кандидат психологических наук, психолог Научно-исследовательского центра детской нейропсихологии имени А.Р. Лурия (НИЦ детской нейропсихологии им. А.Р. Лурия), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-7262>, e-mail: anego@bk.ru

Information about the authors

Marina A. Egorova, PhD in Pedagogy, Professor, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhaporov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

Anna A. Zarechnaya, PhD in Psychology, Research Center of Pediatric Neuropsychology named after A.R. Luria, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-7262>, e-mail: anego@bk.ru

Получена 27.07.2022

Received 27.07.2022

Принята в печать 16.08.2022

Accepted 16.08.2022