

Структура эмоционального благополучия школьников

Анна А. Печеркина^{*}, Георгий И. Борисов, Дмитрий А. Тарасов

Уральский федеральный университет имени первого Президента России
Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Российская Федерация

^{*}Почта ответственного автора: 79apa@mail.ru

Аннотация

Введение. На современном этапе развития системы образования вопросы формирования и сохранения эмоционального благополучия у школьников приобретают особую значимость. В фокусе данной статьи находится определение структуры эмоционального благополучия школьника и выделение особенностей взаимосвязи его компонентов, в том числе и отдельно по группам – мальчиков и девочек. **Методы.** Исследование проводилось в школах г. Екатеринбурга. В нем приняли участие 700 школьников 5–9 классов. Из них – 402 мальчика и 298 девочек. Использовался следующий психодиагностический инструментарий: методика «Шкалы позитивного и негативного аффекта» (Е.Н. Осин, 2012); опросник «Психическая устойчивость» (Clough, Earle, & Sewell, 2002, адаптация Малых С.Б., Исмагуллиной В.И., Колясникова П.В., Лобасковой М.М.); опросник «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников» (Е.С. Хюбнер, 1994, адаптация Сычева О.А., Гордеевой Т.О., Лункиной М.В., Осина Е.Н., Сидневой А.Н.); опросник «Сильные и слабые стороны» (Goodman R., 2001). Для статистической обработки данных использовался корреляционный анализ по методу Спирмана с поправкой на множественные сравнения (метод Холма); эксплораторный факторный анализ с косоугольным вращением (oblimin) с помощью метода MINRES. **Результаты.** Установлено, что структура эмоционального благополучия школьников представлена тремя компонентами – эмоциональным, когнитивным и деструктивным – и имеет некоторые гендерные особенности. При этом структура эмоционального благополучия девочек соотносится с общей структурой, а структура эмоционального благополучия мальчиков имеет некоторые отличия и

образована когнитивным компонентом, негативным эмоциональным компонентом и позитивным эмоциональным компонентом. **Обсуждение результатов.** Впервые структура эмоционального благополучия рассмотрена не в целом по выборке, а по группам – мальчики и девочки. Полученные представления расширяют имеющиеся в науке представления о феномене эмоционального благополучия. Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ психологического сопровождения школьников с акцентом на сохранении их эмоционального благополучия.

Ключевые слова

благополучие, эмоциональное благополучие, структура эмоционального благополучия, школьники, позитивный аффект, негативный аффект, удовлетворенность школой

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 23-28-01515 «Эмоциональное благополучие школьника: особенности индивидуальных различий и академическая успешность».

Для цитирования

Печеркина, А.А., Борисов, Г.И., Тарасов, Д.А. (2025). Структура эмоционального благополучия школьников. *Российский психологический журнал*, 22(1), 118–138. <https://doi.org/10.21702/855r7228>

Введение

В последние десятилетия система школьного образования претерпевает значительные изменения. В формируемых новых условиях меняются требования как к учителю, так и к ученику. Система основного образования становится все более ориентирована не только на формирование знаний по предмету и овладение общекультурными компетенциями, но и на формирование целостной и благополучной личности. В данном контексте особая роль отводится формированию именно эмоционального благополучия, т.к. оно является основополагающим при формировании знаний и компетенций, а также выстраивания коммуникации со всеми субъектами образовательного процесса.

Следует отметить, что образовательный процесс и образовательная среда связаны с эмоциональным состоянием ученика и могут как способствовать проявлению позитивных эмоций, положительной самооценки, высокой мотивации

к обучению (Дементьева и др, 2021), так и привести к фрустрации, разочарованию, формированию негативных представлений о себе и о процессе обучения (Иванова, Степанова, 2024). Исходя из этого можно говорить о том, что эмоциональное благополучие является феноменом, формируемым и проявляющимся в образовательном процессе и среде. В этой связи актуальным является определение понимания его сути и содержания.

Содержание и структура феномена эмоционального благополучия

Несмотря на то, что феномен эмоционального благополучия достаточно активно изучается в психологии, к настоящему времени отсутствует единое и однозначное представление о его содержании и структуре.

Анализируя имеющиеся на сегодня в психологической науке данные, можно выделить следующие ключевые представления о содержании эмоционального благополучия: как балансе позитивного и негативного аффекта, при этом акцент сделан на том, что чем больший позитивный аффект испытывает человек, тем большим он обладает качеством жизни (Bradburn, 2019); как способности и умению выражать свои эмоции и успешности саморегуляции человека (Никулина, 2008); как совокупности эмоционального комфорта и самоотношения (Панкова, 2011); как позитивном эмоциональном состоянии личности, связанным с удовлетворением потребностей (Лисина, 1997); как положительном эмоциональном самочувствии, которое является основой отношения личности с окружающей средой (Кошелева, 2004); как эмоциональных проявлениях, связанных с процветанием и психическим здоровьем (Charles, 2010); как частоте и интенсивности переживания радости, восхищения, тревоги, печали, гнева и привязанности, которые делают жизнь человека приятной или неприятной, а также способности личности управлять своими эмоциями (McLaughlin, 2008); как чувстве неуверенности, защищённости, способствующих нормальному развитию личности, выработке у неё положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям (Урунтаева, Афонькина, 1995); как ощущению или переживанию эмоционального комфорта – дискомфорта, связанного с различными значимыми аспектами жизни человека (Орлова, 2016); как устойчивого эмоционально-положительного самочувствия личности, основой которого является удовлетворение основных возрастных потребностей и формируемого под влиянием воспитания и обучения, в ходе приобретения индивидуального жизненного опыта (Устинова, 2016); как интегральная характеристика эмоциональной сферы личности, в которой представлены позитивные чувства и переживания, отражающие успешное функционирование личности (Суворова, Ермаченко, 2023).

Обобщая имеющиеся представления о содержании эмоционального благополучия, можно выделить ряд общих моментов. Практически все исследователи рассматривают данный феномен с позиции позитивного эмоционального

состояния. В этой связи важно отметить, что любое эмоциональное состояние всегда имеет временные ограничения в своем проявлении, поэтому феномен «эмоциональное благополучие» не является статичным и на его проявление могут влиять различные факторы (как внешние, так и внутренние). Но при этом важно отметить, что каждый исследователь акцентирует отдельное внимание на разных аспектах и в содержательное наполнение данного феномена включают:

- совокупность характеристик эмоционального состояния, отражающих удовлетворенность, комфорт и т.п.;
- способность к управлению эмоциями, эмоциональной саморегуляции;

удовлетворение потребностей, которое находит отражение в отношениях с миром.

Следует отметить, что единство в представлении о структурных компонентах (как в количестве, так и в качественном их наполнении) также в настоящее время отсутствует. Можно выделить следующие представления, в которых описываются компоненты эмоционального благополучия и представлена его структура.

S. Lubomirski и H. Lepper описывают эмоциональное благополучие как феномен, состоящий из трех компонентов, а именно: позитивный аффект, негативный аффект (т.е. аффективные оценки) и удовлетворенность жизнью (т.е. когнитивная оценка) (Lyubomirsky & Lepper, 1999).

S.C. Feller с коллегами, исходя из положения, что эмоциональное благополучие – это зонтичное понятие, включают в его структуру следующие компоненты: положительные эмоции и настроение, относительное отсутствие отрицательных эмоций, настроений и состояний (например, стресса, печали, одиночества); ощущение смысла и цели; качество жизни; удовлетворенность жизнью; удовлетворенность другими сферами жизни (например, удовлетворенность работой, удовлетворенность отношениями) (Feller et al., 1999).

Ю.Б. Григорова выделяет два компонента эмоционального благополучия – общий, включающий эмоциональный фон личности (преобладание переживания счастья или тревожности) и дифференциальный, образованный удовлетворенностью жизнью (удовлетворённость трудом, удовлетворённость отношениями с другими, удовлетворённость государством, удовлетворенность своим положением и т.д.) (Григорова, 2019).

T. Mayr и M. Ulich предложили структуру социально-эмоционального благополучия, состоящую из следующих компонентов: контактность/социальная активность; самоконтроль/вдумчивость; самоутверждение; эмоциональная устойчивость/совладание с ситуацией стресса; ориентация на задачу; удовольствие от исследования (Mayr & Ulich, 2009).

S.M. Lamers и коллеги, опираясь на взгляды Э. Динера, представляют эмоциональное благополучие как состоящее из эмоционального компонента, в

котором акцентируется внимание на позитивных эмоциях, таких как радость и счастье, и когнитивном компоненте, включающем оценку удовлетворённости жизнью. Однако авторы отмечают, что эмоциональное благополучие может включать не только позитивные эмоции, но и диспозиции, например, оптимизм и чувство юмора и другие позитивные психологические конструкты (Lamers et al., 2012).

О. А. Елисеева описала структуру эмоционального благополучия подростков в соотнесении с разными уровнями безопасности образовательной среды. Структура эмоционального благополучия подростков в образовательной среде с высоким уровнем безопасности образована тремя элементами: «Эмоциональным», отражающим эмоциональную сферу подростков, «Когнитивным», в котором обобщены когнитивные аспекты благополучия и «Активность», включающая одну переменную – собственно активность субъекта (Елисеева, 2011).

Т. В. Архиреева предлагает несколько иную структуру эмоционального благополучия, рассматривая ее на примере младшего школьника. По мнению автора, она образована двумя компонентами. Первый – эмоциональный, состоящий из позитивных эмоций, второй – когнитивно-оценочный, состоящий из удовлетворенности отношениями с родителями, учителем и сверстниками; удовлетворенности успехами в учебной деятельности; оценки возможности организовывать и управлять своей жизнью; оптимизма в оценке перспектив будущей жизни (Архиреева, 2017).

И. Е. Белякова, М. А. Кечерукова представляют эмоциональное благополучие как физический, эмоциональный, финансовый, социальный, профессиональный аспекты реализации личности (Белякова & Кечерукова, 2022).

Е. Langeland рассматривает структуру данного феномена как состоящую из переживания счастья, приятных эмоций и хороших чувств, проявления эмоциональной витальности (Langeland, 2023).

Е. A. Iovino предлагает рассматривать структуру эмоционального благополучия с позиции множества измерений, которые отражают то, как человек чувствует себя в данный момент, в целом и по отношению к жизни (Iovino et al, 2021).

Два компонента в структуре эмоционального благополучия, которые встречаются в том или ином виде у всех авторов – это собственно эмоциональный (позитивный и негативный аффект) и когнитивный (удовлетворённость различными сферами жизни). Но при этом следует отметить, что только этими двумя составляющими структура не ограничивается, авторы выделяют и другие компоненты – механизмы саморегуляции, активность, жизненные цели, диспозиции контроля и оптимизма и т.д., что подчеркивает сложность и неоднозначность данного феномена.

Эмоциональное благополучие школьников

Важно отметить, что в наполнении конкретным содержанием данных компонентов отражается в том числе и возрастная специфика. Если рассматривать структуру эмоционального благополучия применительно к школьному возрасту, то по содержательному наполнению она будет отличаться от взрослого человека прежде всего в когнитивном компоненте, так как сферы жизни школьника отличны от взрослого.

При этом, учитывая специфику школьного возраста (основной акцент – на учебной деятельности и возрастном становлении), можно предположить, что в структуру эмоционального благополучия школьника наряду с позитивными составляющими (преобладание положительных эмоций, психологическая устойчивость, саморегуляция и т.п.), могут входить и элементы, которые препятствуют эмоциональному благополучию, такие как наличие психологических и эмоциональных проблем, проявляющиеся в поведении и взаимоотношениях со сверстниками, учителями, родителями (Choi, 2018).

Эмоциональное благополучие школьника понимается нами как стабильное эмоционально-положительное состояние ребенка в образовательной среде, основанное на удовлетворении потребностей, соответствующих возрасту, осознании переживания собственных эмоций и владении навыками эмоциональной регуляции (Печеркина и др., 2023). Соответственно, его структура состоит из эмоционального компонента (включает позитивный и негативный аффект, психическую устойчивость), когнитивного компонента (включает удовлетворенность такими сферами, как школа, сверстники, учителя и семья). Учитывая позитивную направленность рассмотрения эмоционального благополучия, можно предположить, что в его структуре должны отсутствовать компоненты с негативной направленностью.

Важно отметить, что эмоциональное благополучие может иметь гендерные различия. Результаты исследований указывают на то, что, например, девочки обладают более высокими показателями нейротизма в подростковом возрасте по сравнению с мальчиками. Причем в данном возрастном периоде у девочек происходит пик нейротизма, если рассматривать в сравнении со всеми возрастными периодами (Soto et al., 2011). Также девочки обладают более высокими эмоциональными способностями, в то время как мальчики обладают более высокой эмоциональной самооценкой (D'Amico & Geraci, 2022). Кроме того, для девочек являются характерными наличие более высоких показателей эмоциональной озабоченности и личного стресса, трудности в распознавании чувств и меньшая ориентация на внешний мир, в отличие от мальчиков (Trentini et al., 2022).

Цель и гипотезы исследования

Эмоциональное благополучие является сложным феноменом, структура которого представлена несколькими составляющими. Вышесказанное актуализирует

постановку следующих проблемных вопросов: какие компоненты входят в структуру эмоционального благополучия школьников? Каково содержательное наполнение данных структурных компонентов? Имеются ли различия в структуре эмоционального благополучия у мальчиков и девочек?

Цель данного исследования: определить структуру эмоционального благополучия школьника и выделить особенности взаимосвязи его компонентов с учетом гендерной специфики.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что эмоциональное благополучие школьника образовано эмоциональным и когнитивным компонентом и имеет гендерную специфику.

Методы

Выборка

В исследовании приняли участие 700 школьников 5–9 классов города Екатеринбурга (402 мальчика, 298 девочек). Участники были проинформированы о целях исследования, участие было добровольным.

Методики

Для проведения эмпирического исследования использовались следующие методики:

- Методика «Шкалы позитивного и негативного аффекта» (ШПАНА) (Е.Н. Осин, 2012). Оценивает соотношение позитивных и негативных эмоций и содержит шкалы «Позитивный аффект», «Негативный аффект».
- Опросник «Психическая устойчивость» (MTQ10) (Clough, Earle, & Sewell, 2002, адаптация Малых С.Б., Исматуллиной В.И., Колясникова П.В., Лобасковой М.М., 2021), оценивает психическую устойчивость личности.
- Опросник «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников» (MSLS/ШУДЖИ) (Е.С. Хюбнер, 1994, адаптация Сычева О.А., Гордеевой Т.О., Лункиной М.В., Осина Е.Н., Сидневой А.Н., 2018). Направлена на определение удовлетворенности жизнью школьником и содержит шкалы: «Семья», «Школа», «Учитель», «Я сам», «Друзья».
- Опросник «Сильные и слабые стороны» (Goodman R., 2001, адаптация Е. Слободской, М. Розенбуш, Н. Бодягина, С. Грачева, Г. Князева, В. Гафурова, 2020). Оценивает влияние имеющихся проблем ребенка на его социальное функционирование, а также социальную активность как позитивную черту. Содержит шкалы «Просоциальное поведение», «Гиперактивность», «Эмоциональные симптомы», «Проблемы с поведением», «Проблемы со сверстниками», «Общее число проблем».

Анализ данных

Для проверки переменных на нормальность распределения проведен тест Шапиро-Уилка; для выявления связей между показателями эмоционального благополучия использовался корреляционный анализ по методу Спирмана с поправкой на множественные сравнения (метод Холма); для определения структуры эмоционального благополучия проведен эксплораторный факторный анализ с косоугольным вращением (oblimin) с помощью метода MINRES.

Результаты

Перед проведением факторного анализа осуществлена проверка на нормальность распределения с помощью теста Шапиро-Уилка для переменных, которые, по нашему предположению, должны образовывать факторы в структуре эмоционального благополучия школьника. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты теста Шапиро-Уилка

Шкала	Минимум	Максимум	Среднее	Станд. откл.	Критерий Шапиро-Уилка	р-уровень значимости
Позитивный аффект (ПА)	6	50	17,538	8,91	0,915	0,000
Негативный аффект (НА)	6	50	30,296	10,84	0,971	0,000
Эмоциональные симптомы	0	10	2,862	2,67	0,894	0,000
Семья	9	30	23,146	4,78	0,938	0,000
Друзья	6	30	24,48	5,13	0,896	0,000
Школа	6	30	20,701	5,50	0,980	0,000
Я сам	7	30	22,525	5,51	0,949	0,000
Учителя	6	30	21,575	5,61	0,965	0,000
Гипер-активность	0	9	3,123	2,28	0,944	0,000
Просоциальное поведение	0	10	7,148	2,27	0,929	0,000
Психическая устойчивость	1	10	6,763	1,39	0,970	0,000
Проблемы с поведением	0	9	2,483	1,90	0,889	0,000
Проблемы со сверстниками	0	8	2,93	1,97	0,944	0,000

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Все изучаемые нами переменные не соответствуют нормальному распределению, исходя из этого в исследовании будут применяться непараметрические методы.

На первом этапе для определения связи между изучаемыми показателями, образующими эмоциональное благополучие школьника, проведен корреляционный анализ по методу Спирмана. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа показателей эмоционального благополучия школьников

	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Семья	0.17***	-0.37*	0.22*	0.33*	-0.31*	-0.37*	-0.25*	-0.27*
2. Друзья	0.19***	-0.44*	0.18*	0.38*	-0.38*	-0.37*	-0.27*	-0.3*
3. Школа	0.19***	-0.40*	0.21*	0.41*	-0.37*	-0.31*	-0.26*	-0.24*
4. Я сам	0.32**	-0.41*	0.23*	0.35*	-0.35*	-0.43*	-0.25*	-0.4*
5. Учителя	0.39***	-0.31***	0.21*	0.36*	-0.32*	-0.4*	-0.29*	-0.48*
6. Позитивный аффект (ПА)	1	0.08	0.21*	0.38*	-0.35*	-0.33*	-0.26*	-0.36*
7. Негативный аффект (НА)		1	-0.03	-0.19*	0.44*	0.60*	0.44*	0.34*
8. Психическая устойчивость			1	0.23*	-0.15*	-0.09	-0.08	-0.1
9. Просоциальное поведение				1	-0.42*	-0.24*	-0.38*	-0.41*
10. Гиперактивность					1	0.57*	0.57*	0.4*
11. Эмоциональные симптомы						1	0.56*	0.53*
12. Проблемы с поведением							1	0.5*
13. Проблемы со сверстниками								1

Примечание. * корреляция значима на уровне 0,05, ** корреляция значима на уровне 0,01, *** корреляция значима на уровне 0,001

По результатам корреляционного анализа установлено, что позитивный аффект обладает прямой связью со всеми сферами удовлетворенности жизнью – «Семья» ($r=0.17$; $p<0,001$), «Друзья» ($r=0.19$; $p<0,001$), «Школа» ($r=0.19$; $p<0,001$), «Я сам» ($r=0.32$; $p<0,01$), «Учителя» ($r=0.39$; $p<0,001$). Негативный аффект обладает обратной связью с этими же сферами удовлетворенности жизнью («Семья» ($r=0.37$; $p<0,05$), «Друзья» ($r=0.44$; $p<0,05$), «Школа» ($r=0.40$; $p<0,001$), «Я сам» ($r=0.41$; $p<0,05$), «Учителя» ($r=0.31$; $p<0,001$)). Психическая устойчивость связана со всеми сферами удовлетворенности жизнью и позитивным аффектом («Семья» ($r=0.22$; $p<0,05$), «Друзья» ($r=0.18$; $p<0,05$), «Школа» ($r=0.21$; $p<0,05$), «Я сам» ($r=0.23$; $p<0,05$), «Учителя» ($r=0.21$; $p<0,05$), «Позитивный аффект» ($r=0.21$; $p<0,05$)), при этом связь с негативным аффектом отсутствует. Просоциальное поведение обладает прямой связью так же со всеми сферами удовлетворенности жизнью (r от 0,33 до 0,41; $p<0,05$), а также позитивным аффектом ($r=0.38$; $p<0,05$), психической устойчивостью ($r=0.23$; $p<0,05$) и обратной связью с негативным аффектом ($r=-0.19$; $p<0,05$). Такие проблемы, как гиперактивность, эмоциональные симптомы, проблемы с поведением, проблемы со сверстниками обладают обратной связью со всеми сферами удовлетворенности жизнью (r от -0,24 до -0,43; $p<0,05$), позитивным аффектом (r от -0,25 до -0,36; $p<0,05$) и прямой связью с негативным аффектом (r от 0,34 до 0,60; $p<0,05$).

Полученный результат указывает на то, что выделенные нами показатели связаны друг с другом. Следовательно, они могут сформировать факторную модель, которая будет представлять структуру эмоционального благополучия школьников.

Далее данные по шкалам были проверены с помощью теста Кайзера-Мейера-Олкина, позволяющего оценить адекватность шкал для факторного анализа. Значение теста Кайзера-Мейера-Олкина составило 0,84, что является хорошим показателем для проведения факторного анализа между шкалами. Также адекватность проведения факторного анализа была подтверждена результатами расчёта критерия сферичности Бартлетта с $\chi^2 = 620,77$, $df = 78$, $p < 0,001$. Был использован параллельный анализ для определения количества факторов, которое оказалось равно 3.

На втором этапе был проведен эксплораторный факторный анализ с косоугольным вращением (oblimin) с помощью метода MINRES. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты эксплораторного факторного анализа эмоционального благополучия школьника

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Семья	0,73	-0,04	-0,01
Школа	0,79	-0,02	-0,07
Учителя	0,89	0,10	-0,06

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Я сам	0,82	-0,02	0,06
Друзья	0,65	-0,10	0,21
Позитивный аффект	0,17	-0,20	0,63
Негативный аффект	-0,19	0,65	0,49
Психическая устойчивость	0,30	0,05	0,21
Просоциальное поведение	0,35	-0,16	0,38
Гиперактивность	-0,09	0,63	-0,12
Эмоциональные симптомы	-0,05	0,79	0,05
Проблемы с поведением	0,11	0,78	-0,14
Проблемы со сверстниками	-0,08	0,57	-0,26
Общая нагрузка	3,51	2,64	1,01
Доля объясненной изменчивости	0,27	0,20	0,08
Доля объясненной изменчивости, кумулятивная	0,27	0,47	0,55

Первый фактор образован следующими переменными – удовлетворённость учителем (0,89), самим собой (0,82), школой (0,79), семьей (0,73), друзьями (0,65) и психической устойчивостью (0,3). Фактор показывает связь между удовлетворённостью различными областями собственной жизни, которые касаются как учебного процесса, близких отношений и самовосприятия, так и способности противостоять негативному влиянию окружающей среды. Фактор получил название «Когнитивный компонент».

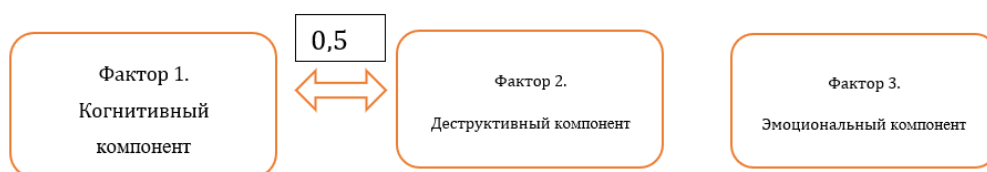
Следующий фактор образован переменными, представляющими проблемы, а именно – эмоциональные симптомы (0,79), проблемы с поведением (0,78), гиперактивность (0,63), проблемы со сверстниками (0,57) и негативный аффект (0,65). Фактор отражает связь между слабыми сторонами школьника, проявляющихся в совокупности испытываемых им проблем. Данные проблемы у школьников выражаются в несовпадении своих эмоциональных реакций и возникшей ситуации, проявлении трудностей с самоконтролем, выстраиванием отношений с другими детьми, в неадекватной активности, сложностями с концентрацией внимания, а также проявлением негативных эмоций таких как подавленность, тревожность, нервозность и т.д. Данный фактор получил название «Деструктивный компонент».

Последний фактор образован позитивным аффектом (0,63), негативным аффектом (0,49) и просоциальным поведением (0,38). Фактор отражает связь эмоциональных переживаний с просоциальным поведением. Фактор представляет совокупность позитивных эмоций, таких как увлеченность, радость, заинтересованность, и негативных эмоций, таких как раздражительность, стыд, тревожность, а также включает социально приемлемое поведение, связанное с соблюдением ребёнком правил и норм и способность к сотрудничеству с другими людьми. Можно предположить, что позитивные и негативные эмоции у школьника связаны с социально одобряемым и приемлемым поведением, поэтому требование следовать определенным социальным нормам может вызвать негативные переживания в случае несоответствия или недоступности их реализации. Фактор получил название «Эмоциональный компонент».

Важно отметить, что когнитивный и деструктивный компоненты взаимосвязаны (рисунок 1). При этом, чем более выражены переменные фактора «Деструктивный компонент», тем менее выражены переменные фактора «Когнитивный компонент». Это указывает на то, что наличие негативных переживаний у школьников приводит к снижению удовлетворенности в разных сферах жизни, поэтому наличие проблем можно рассматривать как фактор, который мешает школьнику быть удовлетворённым. При этом связи с эмоциональным компонентом не было установлено, следовательно, переживание удовлетворенности не связано с переживаниями, вызванными просоциальной активностью.

Рисунок 1

Связь структурных компонентов эмоционального благополучия школьника



Поскольку эмоциональная сфера мальчиков и девочек по данным исследований имеет некоторые отличия, мы предположили, что и структура эмоционального благополучия у них так же может иметь различия. Для этого нами были построены эксплораторные модели эмоционального благополучия для 2 групп – мальчиков и девочек.

Начнем с анализа полученной факторной модели эмоционального благополучия в группе мальчиков.

Данные по шкалам были проверены с помощью теста Кайзера-Мейера-Олкина, позволяющего оценить адекватность шкал для факторного анализа. Значение теста

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Кайзера-Мейера-Олкина составило 0,85, что является хорошим показателем для проведения факторного анализа между шкалами. Также адекватность проведения факторного анализа была подтверждена результатами расчёта критерия сферичности Бартлетта с $\chi^2 = 666,87$, $df = 78$, $p < 0,001$. Был использован параллельный анализ для определения количества факторов, которое оказалось равно 3.

Эксплораторный факторный анализ с косоугольным вращением (oblimin) был проведён с помощью метода MINRES (Таблица 4).

Таблица 4

Структура эмоционального благополучия мальчиков

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Семья	0,78	-0,06	0,08
Друзья	0,79	-0,05	-0,08
Школа	0,88	0,07	-0,15
Я сам	0,79	-0,06	0,14
Учителя	0,63	-0,06	0,35
Позитивный аффект (ПА)	0,12	-0,01	0,76
Негативный аффект (НА)	-0,17	0,85	0,37
Психическая устойчивость	0,36	0,12	0,1
Просоциальное поведение	0,29	-0,19	0,26
Гиперактивность	-0,06	0,62	-0,17
Эмоциональные симптомы	-0,13	0,67	-0,13
Проблемы с поведением	0,15	0,75	-0,27
Проблемы со сверстниками	-0,07	0,47	-0,4
Нагрузка	3,53	2,62	1,33
Часть объяснённой дисперсии	0,27	0,2	0,1
Часть объяснённой дисперсии, накопленная	0,27	0,47	0,58

Полученная модель для мальчиков имеет некоторые различия по сравнению с общей моделью. Первый фактор образован переменными «удовлетворенность школой» (0,88), «удовлетворенность самим собой» (0,79), «удовлетворенность друзьями» (0,79), «удовлетворенность семьей» (0,78), «удовлетворенность учителем» (0,63), «психическая устойчивость» (0,36). Полученный фактор по аналогии с общей моделью представляет «Когнитивный компонент» эмоционального благополучия.

Следующий фактор содержит переменные проблем, с которыми сталкивается школьник, а именно: «негативный аффект» (0,85), «проблемы с поведением» (0,75), «эмоциональные симптомы» (0,67), «гиперактивность» (0,62), «проблемы со сверстниками» (0,47) и «негативный аффект» (0,5). Фактор объединяет выраженные негативные переживания школьника. Можно предположить, что ученик испытывает проблемы по причине выраженных негативных переживаний, таких как тревога, стыд, страх и т.д. Фактор получил название «Негативный эмоциональный компонент».

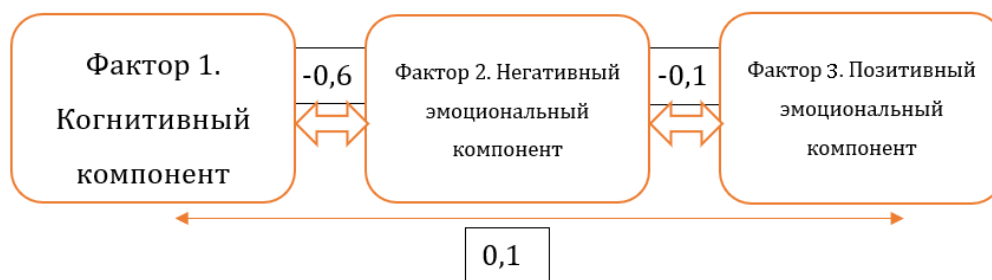
Третий фактор образован позитивным аффектом (0,76), негативным аффектом (0,37) и удовлетворенностью учителем (0,35). Данный фактор отражает эмоциональные реакции, которые связаны с удовлетворённостью учителем. Данный результат указывает на то, что значимую роль в формировании направленности эмоциональных переживаний школьника играет то, какие взаимоотношения выстроены с учителем. Фактор получил название «Позитивный эмоциональный компонент».

Исходя из полученной модели, у мальчиков более выражены негативные эмоции, связанные с проблемами, при этом проявление позитивных эмоций связано с удовлетворённостью учителем.

В данной модели фактор «Когнитивный фактор» имеет обратную связь с фактором «Негативный эмоциональный компонент», а также очень слабо связан с фактором «Позитивный эмоциональный компонент». Фактор «Позитивный эмоциональный компонент» обладает очень слабой обратной связью с фактором «Негативный эмоциональный компонент» (Рисунок 2).

Рисунок 2

Связь структурных компонентов эмоционального благополучия у мальчиков



Таким образом, эмоциональное благополучие школьников-мальчиков образовано когнитивным компонентом, негативным эмоциональным компонентом и позитивным эмоциональным компонентом.

Далее рассмотрим полученную факторную модель эмоционального благополучия девочек.

Данные по шкалам были проверены с помощью теста Кайзера-Мейера-Олкина, позволяющего оценить адекватность шкал для факторного анализа. Значение теста Кайзера-Мейера-Олкина составило 0,86, что является хорошим показателем для проведения факторного анализа между шкалами. Также адекватность проведения факторного анализа была подтверждена результатами расчёта критерия сферичности Бартлетта с $\chi^2 = 607,24$, $df = 78$, $p < 0,001$. Был использован параллельный анализ для определения количества факторов, которое оказалось равно 3.

Эксплораторный факторный анализ с косоугольным вращением (oblimin) был проведён с помощью метода MINRES (Таблица 5).

Таблица 5

Структура эмоционального благополучия девочек

	Фактор1	Фактор 2	Фактор 3
Семья	0,63	0,01	-0,05
Друзья	0,78	-0,03	-0,07
Школа	0,89	0,05	-0,03
Я сам	0,85	0,03	0,05
Учителя	0,68	-0,07	0,14
Позитивный аффект (ПА)	0,14	-0,23	0,66
Негативный аффект (НА)	-0,23	0,51	0,51
Психическая устойчивость	0,2	0	0,28
Просоциальное поведение	0,27	-0,29	0,37
Гиперактивность	-0,06	0,67	-0,17
Эмоциональные симптомы	0,02	0,84	0,04
Проблемы с поведением	0,07	0,77	-0,01
Проблемы со сверстниками	-0,07	0,63	-0,15
Нагрузка	3,35	2,7	1,03
Часть объяснённой дисперсии	0,26	0,21	0,08
Часть объяснённой дисперсии, накопленная	0,26	0,47	0,54

В первый фактор вошли такие переменные, как удовлетворенность школой (0,89), самим собой (0,85), друзьями (0,78), учителями (0,68), семьей (0,63). Данный фактор получил название «Когнитивный компонент».

Второй фактор образован эмоциональными проблемами (0,84), проблемами с поведением (0,77), гиперактивностью (0,67), проблемами со сверстниками (0,67) и негативным аффектом (0,51). Данный фактор объединил проблемы и негативные эмоции и получил название «Деструктивный компонент».

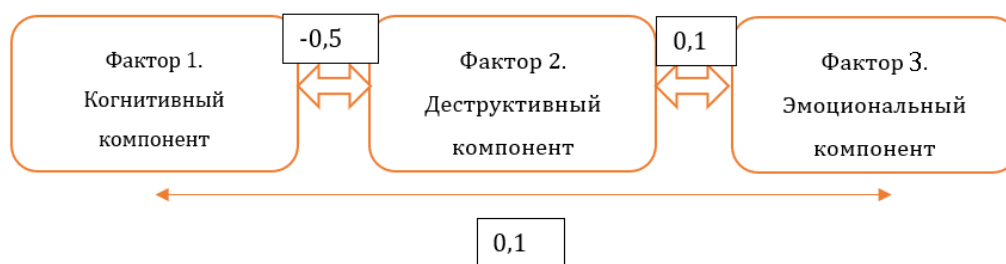
Третий фактор образован позитивным аффектом (0,66), негативным аффектом (0,51) и просоциальным поведением (0,37). Данный фактор получил название «Эмоциональный компонент».

Анализируя полученную на группе девочек структуру эмоционального благополучия, можно сделать вывод, что она в целом повторяет общую структуру, за исключением того, что в когнитивном компоненте отсутствует такой показатель, как психическая устойчивость.

Фактор «Когнитивный компонент» обладает обратной связью с фактором «Деструктивный компонент» и очень слабой связью с фактором «Эмоциональный компонент». Фактор «Эмоциональный компонент» обладает очень слабой связью с фактором «Деструктивный компонент» (рисунок 3).

Рисунок 3

Связь структурных компонентов эмоционального благополучия у девочек



Учитывая, что в полученной факторной модели эмоционального благополучия девочек отсутствует переменная «психическая устойчивость», и рассматривая это в контексте обратной связи когнитивного компонента с деструктивным компонентом, можно предположить, что у девочек влияние проблем и негативных переживаний на удовлетворенность будет более сильным, чем у мальчиков.

Обсуждение результатов

Нами были получены модели эмоционального благополучия школьников, которые частично согласуются с общим представлением о структуре эмоционального благополучия как совокупности когнитивного (удовлетворённость) и эмоционального (позитивные и негативные эмоции) компонентов, представленных в работах Т.В. Архиреевой (2017), Ю.Б. Григоровой (2019), О.А. Елисеевой (2011), S. Lubomirski, H. Lepper (1999).

В полученную нами структуру также вошел деструктивный компонент, который образован наличием проблем у школьника и негативным аффектом. Данный компонент обладает обратной средней связью с когнитивным компонентом, что позволяет его рассматривать как преграду для достижения удовлетворенности

в разных сферах жизни школьника. Поэтому деструктивный компонент можно рассматривать в том числе как показатель неблагополучия школьника. При этом важно отметить, что благополучие и неблагополучие рассматриваются с позиции как зависимых, так и независимых явлений (Ryff, et al., 2006). Полученные нами результаты показывают связь удовлетворённости различными сферами жизни с неблагополучием. Если у школьника преобладают негативные переживания, то это приводит к проявлению неудовлетворённости собой и учебной, а также отношениями с теми, с кем он находится в постоянном общении. В этом случае можно рассматривать благополучие и неблагополучие как связанные явления. Это согласуется с представлением С. Ryff и коллег (2006), R. Nes и коллег (2008), Zhao M. Y., Tay L (2023), рассматривающих феномен «благополучие» с позиции отсутствия признаков неблагополучия.

При этом важно отметить, что обнаруженная связь сохраняется и в гендерно специфичных моделях. Данный результат частично согласуется с результатами исследования P. S. Morrison, I. Liu, D. Zeng. Авторами была обнаружена связь между переживанием благополучия и неблагополучия на группе студентов, однако обнаруженная связь не являлась сильной (Morrison et al., 2023).

У мальчиков структура эмоционального благополучия образована когнитивным компонентом, негативным эмоциональным компонентом и позитивным эмоциональным компонентом. При этом между когнитивным компонентом и негативным эмоциональным компонентом обнаружена обратная связь, и очень слабая связь с позитивным эмоциональным компонентом. В позитивном эмоциональном компоненте наибольшую нагрузку получила переменная «позитивный аффект», которая связана с удовлетворенностью учителем. Полученный результат согласуется с положениями Е.С. Поповичевой о роли учителя в поддержании благополучия школьника (Поповичева, 2023). Е.С. Поповичева опиралась на исследования D. Kim, J. Kim (2013), L. Tian и коллег (Tian et al., 2013), в которых установлено, что уровень благополучия школьника связан с учителем, который должен научить школьника реалистично оценивать свои сильные и слабые стороны, а также обеспечить контроль за социально-эмоциональными особенностями учеников.

Структура эмоционального благополучия девочек школьного возраста соответствует общей структуре, но в когнитивный компонент не вошла переменная «психическая устойчивость». Данный результат не согласуется с представлением Н.Ю. Литвиновой о том, что психическая устойчивость является условием субъективного благополучия. Автор в своем теоретическом анализе пришла к выводу, что форсированность психической устойчивости обеспечивает счастье, удовлетворенность, эмоциональный комфорт (Литвинова, 2015). Согласно результатам исследования Akbari & Khormaiee (2015) психическая устойчивость опосредует влияние эмоционального интеллекта на эмоциональное благополучие (на примере студентов). В исследовании M.Yildirim, F. Ç. Tanriverdi психическая устойчивость выступала предиктором удовлетворённости жизнью (Yildirim &

Tanriverdi, 2021). В исследовании М. Desrianty и коллег показано, что психическая устойчивость обеспечивает психологическое благополучие у старших школьников (Desrianty et al., 2021).

Выводы

Структура эмоционального благополучия представлена тремя компонентами, а именно когнитивным, деструктивным и эмоциональным. Между когнитивным и деструктивным компонентами эмоционального благополучия школьников обнаружена отрицательная связь.

Обнаружены гендерные различия в структуре эмоционального благополучия школьников. Структура эмоционального благополучия девочек школьного возраста соответствует общей структуре и представлена когнитивным, деструктивным и эмоциональным компонентами. У мальчиков школьного возраста структура эмоционального благополучия образована когнитивным компонентом, негативным эмоциональным компонентом и позитивным эмоциональным компонентом.

Полученные в данной работе результаты могут быть использованы в рамках разработки программ психологического сопровождения школьников в условиях усложняющейся образовательной среды. Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с эмпирическим подтверждением полученных моделей с помощью методов структурного моделирования. Также в планах дальнейших исследований находится определение связи компонентов эмоционального благополучия школьника с характеристиками академической успешности, личностными чертами, семейным окружением, деятельностью в свободное время.

Литература

- Архиреева, Т. В. (2017). Субъективное благополучие младших школьников. *Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого*, 4(102), 13–16.
- Белякова, И. Е., Кечерукова, М. А., Мурзина, Ю. С. (2022). Креативность и эмоциональное благополучие студентов в период вынужденного дистанционного обучения: взаимосвязи явлений. *Образование и наука*, 24(8), 138–169.
- Григорова, Ю. Б. (2019). Структура эмоционального благополучия. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 1(26), 331–334.
- Дементьева, Ю. В., Иванов, В. С., Шарагин, В. И., Некрасова, М. В. (2021). Исследование взаимосвязи активного совпадающего поведения старшеклассников с эмоциональным состоянием и психологической защищенностью образовательной среды школы. *Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта*, 2 (192), 404–409.
- Елисеева, О. А. (2011). Структура субъективного благополучия подростков в образовательной среде с низким уровнем психологической безопасности. *Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена*, 132, 368–375.
- Иванова, А. О., Степанова, О. С. (2024). Особенности тревожности школьников во взаимосвязи с психологической безопасностью образовательной среды. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 1(3), 20–35.
- Кошелева, А. Д. (2004). Роль семьи в становлении эмоционального отношения ребенка к

- миру. *Детский сад от А до Я*, (4), 124–136.
- Лисина, М. И. (1997) *Общение, личность и психика ребенка*. Москва: Воронеж.
- Литвинова, Н. Ю. (2015). Психологические факторы субъективного благополучия. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития*, 2(14), 147–149.
- Никулина, Д. С. (2008). Подходы к определению эмоционального благополучия. *Известия Южного федерального университета. Технические науки*, 83(6), 73–76.
- Орлова, Е. А. (2016). Эмоциональное благополучие детей в образовательной среде ДОУ: диагностико-коррекционный аспект. *Вестник Академии права и управления*, 1(42), 159–163.
- Панкова, Н. В. (2011). Эмоциональное благополучие и психологическое здоровье подростков из семей группы риска. *Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта*, 74(4), 148–151.
- Печеркина, А. А., Катькало, К. Д., Борисов, Г. И. (2023). Эмоциональное благополучие школьников: теоретические основания и перспективы исследования. *Образование и наука*, 25(8), 134–161.
- Поповичева, Е. С. (2023). Связь субъективного благополучия школьников с их социально-эмоциональным развитием. *Педагогика и психология образования*, 1, 236–251.
- Суворова, О. В., Ермаченко, В. В. (2023). Возможности оптимизации эмоционального благополучия младших подростков средствами мировой музыкальной и художественной культуры. *Проблемы современного педагогического образования*, 79(4), 314–318.
- Урунтаева, Г. А., Афонькина, Ю. А. (2009). *Практикум по детской психологии*. Академия.
- Устинова, Н. А. (2016). Проблема эмоционального благополучия личности. В: *Личность в современном мире*. Уральский государственный педагогический университет.
- Akbari, A., & Khormaiee, F. (2015). The prediction of mediating role of resilience between psychological well-being and emotional intelligence in students. *International Journal of School Health*, 2(3), 1–5.
- Bradburn, N. M. (2019). The measurement of psychological well-being. In *Health Goals and Health Indicators* (pp. 84–94). Routledge.
- Charles, S. T. (2010). Strength and vulnerability integration: a model of emotional well-being across adulthood. *Psychological bulletin*, 136(6), 1068.
- Choi, A. (2018). Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors. *OECD Education Working Papers*, 169, 39.
- D'Amico, A., Geraci, A. (2022). Sex differences in emotional and meta-emotional intelligence in pre-adolescents and adolescents. *Acta psychologica*, 227, 103594.
- Desrianty, M., Hassan, N. C., Zakaria, N. S., & Zaremohzzabieh, Z. (2021). Resilience, family functioning, and psychological well-being: Findings from a cross-sectional survey of high-school students. *Asian Social Science*, 17(11), 77.
- Feller, S. C., Castillo, E. G., Greenberg, J. M., Abascal, P., Van Horn, R., Wells, K. B., & University of California, Los Angeles Community Translational Science Team. (2018). Emotional well-being and public health: Proposal for a model national initiative. *Public Health Reports*, 133(2), 136–141.
- Iovino, E. A., Koslouski, J. B., & Chafouleas, S. M. (2021). Teaching simple strategies to foster emotional well-being. *Frontiers in psychology*, 12, 772260.
- Kim, D. H., & Kim, J. H. (2013). Social relations and school life satisfaction in South Korea. *Social Indicators Research*, 112, 105–127.
- Lamers, S. M., Bolier, L., Westerhof, G. J., Smit, F., & Bohlmeijer, E. T. (2012). The impact of emotional well-being on long-term recovery and survival in physical illness: a meta-analysis. *Journal of Behavioral Medicine*, 35, 538–547.

- Langeland, E. (2024). Emotional well-being. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 2072-2074). Cham: Springer International Publishing.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social indicators research*, 46, 137–155.
- Mayr, T., & Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings—PERIK: An empirically based observation scale for practitioners. *Early Years*, 29(1), 45–57.
- McLaughlin, C. (2008). Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: A critical reflection. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 353–366.
- Morrison, P. S., Liu, I., & Zeng, D. (2023). Well-being and ill-being on campus. *International Journal of Wellbeing*, 13(3).
- Nes, R. B., Czajkowski, N., Roysamb, E., Reichborn-Kjennerud, T., & Tambs, K. (2008). Well-being and ill-being: shared environments, shared genes? *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 253–265.
- Ryff, C. D., Dienberg Love, G., Urry, H. L., Muller, D., Rosenkranz, M. A., Friedman, E. M., ... & Singer, B. (2006). Psychological well-being and ill-being: do they have distinct or mirrored biological correlates? *Psychotherapy and psychosomatics*, 75(2), 85–95.
- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of personality and social psychology*, 100(2), 330.
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*, 113, 991–1008.
- Trentini, C., Tambelli, R., Maiorani, S., & Lauriola, M. (2022). Gender differences in empathy during adolescence: Does emotional self-awareness matter? *Psychological Reports*, 125(2), 913–936.
- Yıldırım, M., & Tanrıverdi, F. Ç. (2021). Social support, resilience and subjective well-being in college students. *Journal of Positive School Psychology*, 5(2), 127–135.
- Zhao, M. Y., & Tay, L. (2023). From ill-being to well-being: Bipolar or bivariate? *The Journal of Positive Psychology*, 18(5), 649–659.

Поступила в редакцию: 29.07.2024

Поступила после рецензирования: 24.10.2024

Принята к публикации: 02.12.2024

Заявленный вклад авторов

Анна Александровна Печеркина – планирование и проведение исследования, написание обзорной части статьи, аннотации, выводов, критический пересмотр содержания статьи.

Георгий Игоревич Борисов – проведение теоретического анализа по проблеме исследования, интерпретация и описание полученных количественных и качественных результатов.

Дмитрий Александрович Тарасов – количественная и качественная обработка полученных данных, оформление результатов в форме рисунков и таблиц.

Информация об авторах

Анна Александровна Печеркина – кандидат психологических наук, зав. кафедрой возрастной и педагогической психологии, директор департамента психологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Российская Федерация; Researcher ID: Q-7376-2016, Scopus ID: 57190120274, Author ID: 408120, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0000-0002-2261-2505>; e-mail: a.a.pecherkina@urfu.ru

Георгий Игоревич Борисов – старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Российская Федерация; Researcher ID: AAF-7831-2020, Scopus ID: 57214098801, Author ID: 831561, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3713-3005>; e-mail: georgy.borisov@urfu.ru

Дмитрий Александрович Тарасов – ассистент кафедры «Клиническая психология и психофизиология», Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Российская Федерация; Author ID: 1180199; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7490-7439>; e-mail: dmitry.tarasov@urfu.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.