

Психологические детерминанты эффективности деятельности вожатого детского оздоровительного лагеря: к построению интегративной модели

Ершов Даниил Сергеевич

Аспирант

ORCID: 0000-0003-3096-6677, e-mail: daniil.ershov@gmail.com

Российский новый университет, г. Москва, Россия

Аннотация

Рассмотрены психологические детерминанты эффективной деятельности вожатого детского оздоровительного лагеря. На основе теоретического анализа профессиональной деятельности вожатого, категории профессионально важных качеств и современных исследований педагогической эффективности предложена интегративная пятикомпонентная модель, в которую включены коммуникативно-перцептивный, регуляторный, субъектно-личностный, организационно-лидерский и рефлексивный компоненты. Каждый из них соотнесен со спецификой работы вожатого (круглосуточный режим, интенсивное групповое взаимодействие, повышенная ответственность за жизнь и здоровье детей, хронический дефицит сна и другие факторы, характерные для профессии). Показано, что сочетание регуляторного и субъектно-личностного компонентов (эмоциональная устойчивость и интернальный локус контроля) образует ядро психологической устойчивости вожатого в стрессогенной профессиональной среде. Для каждого компонента предложен апробированный диагностический инструментарий, что позволяет операционализировать понятие эффективности и создает основу для последующего эмпирического исследования. Соответствие компонентов трем функциональным блокам деятельности («Опекун», «Аниматор», «Наставник») представлено в виде аналитической матрицы. Настоящее исследование вносит вклад в развитие психологии педагогического труда применительно к контексту детского оздоровительного лагеря и может служить теоретической основой для разработки программ отбора и профессиональной подготовки вожатых.

Ключевые слова

Эффективность деятельности вожатого, профессионально важные качества, психограмма, эмоциональный интеллект, эмоциональная устойчивость, локус контроля, педагогическая рефлексия, стрессоустойчивость, социномические профессии, детский оздоровительный лагерь

Для цитирования: Ершов Д.С. Психологические детерминанты эффективности деятельности вожатого детского оздоровительного лагеря: к построению интегративной модели // Вестник университета. 2026. № 3. С. 279–289.



Psychological determinants of camp counselor effectiveness: towards an integrative model

Daniil S. Ershov

Postgraduate Student

ORCID: 0000-0003-3096-6677, e-mail: daniil.ershov@gmail.com

Russian New University, Moscow, Russia

Abstract

The psychological determinants of the effective activity of counselor at children's health camp have been considered. Based on a theoretical analysis of counselor's professional activity, professionally important qualities category, and modern research on pedagogical effectiveness, an integrative five-component model has been proposed, which includes communicative-perceptual, regulatory, subjective-personal, organizational-leadership, and reflexive components. Each of them has been correlated with the specifics of counselor's work (round-the-clock mode, intensive group interaction, increased responsibility for children's lives and health, chronic sleep deficiency, and other factors characteristic of the profession). It has been shown that the combination of regulatory and subjective-personal components (emotional stability and the internal locus of control) forms the core of counselor's psychological stability in a stressful professional environment. A proven diagnostic toolkit has been proposed for each component, which makes it possible to operationalize the effectiveness concept and creates the basis for subsequent empirical research. The correspondence of the components to the three functional blocks of activity ('Guardian', 'Animator', and 'Mentor') has been presented in the form of an analytical matrix. The present study contributes to developing the psychology of pedagogical work in relation to the context of children's health camp and can serve as a theoretical basis for developing programs for selection and professional training of counselors.

Keywords

Camp counselor effectiveness, professionally important qualities, psychogram, emotional intelligence, emotional stability, locus of control, pedagogical reflection, stress resilience, socioeconomic professions, children's summer camp

For citation: Ershov D.S. (2026) Psychological determinants of camp counselor effectiveness: towards an integrative model. *Vestnik universiteta*, no. 3, pp. 279–289.



ВВЕДЕНИЕ

Деятельность вожатого детского оздоровительного лагеря занимает особое место среди педагогических профессий. С одной стороны, она входит в широкий класс так называемых социономических профессий, то есть профессий типа «человек – человек» по классификации Е.А. Климова [1]. Для таких профессий ключевой характеристикой является постоянное интенсивное взаимодействие с людьми как основное содержание труда. С другой стороны, деятельность вожатого существенно отличается от труда школьного учителя или педагога дополнительного образования по ряду параметров, которые и определяют уникальный стрессогенный профиль этой работы. Упомянем лишь несколько таких особенностей: круглосуточный режим несения ответственности, проживание совместно с детьми, хронический дефицит сна, концентрация всех воспитательных задач в рамках одной короткой смены (21–24 дня) и т.п.

В Российской Федерации (далее – РФ, Россия) принят Профессиональный стандарт «Вожатый» (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 25 декабря 2018 г. № 840н)¹. Это свидетельствует о растущем институциональном интересе к профессионализации вожатской деятельности. Вместе с тем в отечественной психологической науке до сих пор отсутствует единая теоретически обоснованная модель психологической эффективности вожатого, которая бы:

- опиралась на анализ реальных условий и задач профессиональной деятельности;
- охватывала как личностные, так и регуляторные детерминанты успешности;
- предполагала операционализацию через стандартизированный диагностический инструментарий.

Цель настоящего исследования состоит в предложении на основе теоретического анализа профессиональной деятельности вожатого и современных психологических исследований педагогической эффективности интегративной модели психологических детерминант эффективности деятельности вожатого с указанием соответствующего диагностического инструментария.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

- описать психологическую специфику профессиональной деятельности вожатого детского оздоровительного лагеря и стрессогенные факторы, отличающие ее от смежных педагогических профессий;
- провести анализ теоретических подходов к категории профессиональной эффективности в отечественной психологии труда и в зарубежных исследованиях педагогической деятельности;
- сформулировать критерии эффективности деятельности вожатого с опорой на содержание его трудовых функций;
- предложить интегративную модель психологических детерминант эффективности с выделением системообразующих компонентов;
- обосновать комплекс психодиагностических методик, обеспечивающий операционализацию выделенных компонентов.

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЖАТОГО КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Обращение к нормативным документам позволяет выделить базовые трудовые функции вожатого. Согласно профессиональному стандарту (2018), они включают обеспечение жизнедеятельности и безопасности воспитанников, организацию воспитательной работы во временном детском коллективе, педагогическое сопровождение социализации детей и подростков². С психологической точки зрения за этими нормативными формулировками стоят три принципиально различных функциональных блока с разными требованиями к субъекту деятельности.

Первый блок, который мы условно обозначим как «Опекун», предполагает непрерывный фоновый контроль соблюдения режима, гигиены, правил безопасности. Психологическая нагрузка здесь определяется прежде всего широким распределением и переключением внимания при необходимости поддерживать его в условиях хронической усталости. Второй блок, который условно будет назван «Аниматор/Организатор» требует высокой энергетики, креативности, способности за короткое время вовлечь группу из нескольких десятков детей в общую деятельность, удержать ее интерес. Третий блок обозначим как

¹ Приказ Министерства труда и социальной защиты от 25 декабря 2018 г. № 840н «Об утверждении профессионального стандарта «Вожатый». Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=338798> (дата обращения: 15.01.2026).

² Там же.

«Наставник/Психолог». Он предполагает разрешение конфликтов в отряде, психологическую поддержку детей в ситуациях адаптации или дистресса, работу с динамикой временного детского коллектива [2].

Уникальность положения вожатого состоит в том, что все три функциональных блока реализуются одновременно, непрерывно, в течение всей смены, без возможности «выйти из роли». В отличие от учителя, который по окончании урока психологически отделяет себя от профессиональной роли, вожатый живет в том же пространстве, что и его воспитанники. Это, как указывают отечественные исследователи, придает профессии вожатого черты так называемой «тотальной занятости», что существенно повышает риск эмоционального истощения [3].

Действительно, условия труда вожатого характеризуются рядом уже упомянутых выше стрессогенных факторов. По их совокупности деятельность вожатого может быть совершенно справедливо квалифицирована как профессия с высоким уровнем профессионального стресса, сопоставимым по интенсивности с работой педагогов специальных учреждений или социальных работников [3; 4]. Существенен и тот факт, что большинство вожатых – это молодые люди в возрасте 18–25 лет. Нередко они являются студентами педагогических и психологических специальностей, не имеющими устойчивой профессиональной идентичности и опыта длительной работы с детьми. Это означает, что задача обеспечения психологической устойчивости и эффективности вожатого решается в ситуации, когда психические и личностные ресурсы субъекта деятельности еще находятся в процессе формирования.

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЖАТОГО

Прежде чем переходить к анализу психологических детерминант эффективности, необходимо отметить то, что в данном контексте понимается под эффективностью вожатского труда. Категория эффективности не сводится к выполнению формальных требований профессионального стандарта. Деятельность вожатого развернута во времени, протекает в условиях значительной неопределенности и оценивается с нескольких позиций (самим вожатым, его коллегами, администрацией лагеря, родителями и в первую очередь самими детьми).

Опираясь на анализ трудовых функций, нормативные требования и эмпирические данные о труде вожатого, мы выделяем 6 критериев эффективности [2–4]:

– обеспечение физической и психологической безопасности воспитанников – отсутствие травм и происшествий, своевременное распознавание признаков соматического или психоэмоционального неблагополучия у детей, корректное реагирование на инциденты (критерий имеет приоритетный характер, его несоблюдение делает обсуждение остальных бессмысленным);

– благоприятный социально-психологический климат отряда – сплоченность временного детского коллектива, отсутствие устойчивых конфликтов, низкий уровень изолированности отдельных детей (косвенным индикатором служит частота обращений детей к вожатому за поддержкой по немедицинским вопросам);

– вовлеченность детей в деятельность – операционализация возможна через долю воспитанников, активно участвующих в мероприятиях смены, через качество результата коллективной работы (выступление, проект, отрядная газета);

– субъективная удовлетворенность участников образовательного процесса – оценки воспитанников по итогам смены, отзывы родителей, оценки коллег и старших вожатых, фиксируемые в анкетах обратной связи и в рамках супервизорских встреч;

– профессиональная сохранность самого вожатого – эффективная деятельность не сводится к достижению результата любой ценой: профессионал, выгоревший по итогам смены и не готовый продолжать работу, не может быть охарактеризован как эффективный в долгосрочной перспективе (к этому критерию применимы методики диагностики профессионального выгорания, а также показатели готовности к работе в следующих сменах);

– соответствие нормативным требованиям профессионального стандарта – несмотря на отмеченную выше недостаточность формального соответствия, его игнорирование приводит к утрате институциональных рамок для оценки эффективности.

Совокупность критериев носит интегральный характер. Высокий уровень по одному не компенсирует провала по другим: вожатый, которого обожают дети, но в чьем отряде регулярно случаются происшествия, эффективным быть не может; не может им быть и тот, кто безупречно выполняет нормативные

требования, но не сумел установить контакт с воспитанниками. Это обстоятельство задает направление дальнейшего анализа – выяснить какие психологические свойства субъекта деятельности обеспечивают одновременное достижение всех 6 критериев.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В отечественной психологии труда центральным понятием при анализе профессиональной пригодности и успешности деятельности является понятие профессионально важных качеств (далее – ПВК). Как указывает В.Д. Шадриков, ПВК – это «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее усвоения» [5, с. 14]. Принципиально важно, что ПВК не сводятся к способностям в узком смысле. Этим термином также охватываются мотивационно-ценностные образования, свойства эмоционально-волевой и регуляторной сфер, а также устойчивые личностные черты, которые обеспечивают стабильность, надежность деятельности в вариативных условиях.

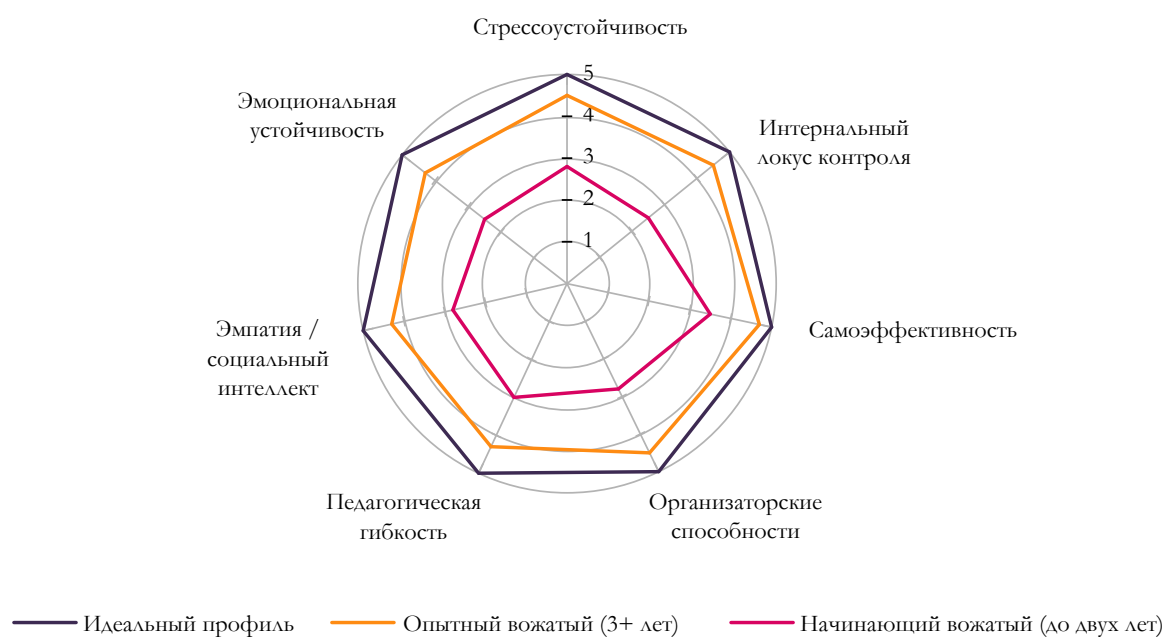
А.К. Маркова в концепции психологии профессионализма разграничивает объективные и субъективные составляющие профессиональной компетентности педагога [6]. К первым относятся профессиональные знания и умения, ко вторым – психологические позиции, мотивация, Я-концепция и личностные особенности. Это разграничение, на наш взгляд, принципиально для понимания эффективности вожаго. Нормативная компетентность (знание детской психологии, умение провести мероприятие) является лишь необходимым, но не достаточным условием успешной деятельности. Не менее значимы субъективные детерминанты (то, как вожакий воспринимает стрессогенные ситуации, как регулирует собственные эмоциональные состояния, насколько уверен в своей способности справиться с задачами смены).

Отечественный исследователь Н.В. Кузьмина выделяет два уровня педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные (чувство объекта, чувство меры, чувство причастности) и проективные (гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские) [7]. Первый уровень лежит в основе педагогической интуиции и эмпатии. Именно он обеспечивает считывание группового климата, своевременное обнаружение ребенка в дистрессе, адекватный выбор педагогической тактики. Применительно к деятельности вожаго перцептивно-рефлексивные способности приобретают особое значение, ведь в условиях интенсивной смены вожакий не обладает большими временными ресурсами на развернутый анализ ситуации и вынужден опираться именно на интуицию, выращенную из профессиональной рефлексии.

В рамках зарубежной традиции исследований педагогической эффективности накоплен обширный массив данных, свидетельствующих о ключевой роли эмоционального интеллекта (далее – ЭИ) в успешности деятельности педагога. По определению Дж. Мейера и П. Саловея, ЭИ представляет собой способность воспринимать, оценивать и регулировать собственные эмоции и эмоции других людей, использовать эту информацию для управления мышлением и поведением [8]. Высокий ЭИ у педагогов выступает фактором защиты в отношении профессионального выгорания, а также предиктором удовлетворенности работой и качества взаимодействия с воспитанниками [9; 10]. Эти данные с высокой степенью вероятности применимы к деятельности вожаго с учетом того, что эмоциональная нагрузка в его работе значительно превышает нагрузку большинства педагогических профессий.

Концептуальным подходом для понимания психологической устойчивости вожаго в стрессогенных условиях также можно считать теорию жизнестойкости (англ. *hardiness*) С. Мадди и теорию сохранения ресурсов С. Хобфолла [11]. Согласно этим концепциям, ключевым фактором, определяющим способность субъекта не только не «сгорать» в условиях стресса, но и использовать его как ресурс профессионального роста, является наличие устойчивых психологических ресурсов: вовлеченности, ощущения контроля и готовности к риску.

Совокупность рассмотренных теоретических подходов позволяет предположить, что профессионально важные качества вожаго поддаются визуализации в виде интегрального профиля, дифференцированного по уровню профессионального стажа. На рис. 1 представим психограмму вожаго, которая отражает сравнительные профили ПВК у начинающих специалистов (до двух лет стажа) и опытных вожагов (три года и более) в сопоставлении с идеальным нормативным профилем. Отметим, что данные профили пока носят теоретический характер и основаны на анализе литературы; их эмпирическая верификация составляет одну из задач дальнейших исследований.



Составлено автором по материалам исследования

Рис. 1. Психограмма вожакого: профили ПВК

ИНТЕГРАТИВНАЯ ПЯТИКОМПОНЕНТНАЯ МОДЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЖАКОГО

Далее предложим авторскую интегративную модель эффективности вожакого. В ней присутствует пять компонентов. Отметим, что эти компоненты выделены не как рядоположенные и независимые характеристики, а как взаимодействующие подсистемы, между которыми существуют функциональные связи. При этом два компонента (регуляторный и субъектно-личностный) рассматриваются как системообразующие, составляющие психологическое ядро эффективности.

Первый компонент можно обозначить как коммуникативно-перцептивный. Он охватывает способности, обеспечивающие успешное межличностное взаимодействие в системах «вожакий – ребенок», «вожакий – группа», «вожакий – коллеги». Центральное место здесь занимает эмпатия, причем как ее когнитивный аспект (точность в понимании эмоционального состояния другого человека), так и аффективный (эмоциональный отклик на состояние воспитанника). Именно эмпатия обеспечивает ту «педагогическую зоркость», о которой писала А.К. Маркова, то есть способность вовремя заметить ребенка, которому плохо, распознать скрытый конфликт в отряде, почувствовать, когда группа «выдыхается» и нуждается в смене формата деятельности [6]. Помимо эмпатии, данный компонент включает коммуникативную компетентность (умение четко и убедительно формулировать инструкции, регулировать дистанцию в общении) и социальный интеллект, то есть способность прогнозировать поведение участников группы и управлять социальной динамикой временного коллектива [4].

Второй компонент можно назвать регуляторным (системообразующим). Он является ключевым для долгосрочной сохранности вожакого именно в профессиональном смысле. Сюда следует включать:

- эмоциональную устойчивость, то есть способность сохранять работоспособность и доброжелательность в условиях хронической усталости и эмоциональных вызовов;
- стрессоустойчивость, то есть возможность поддерживать контроль над ситуацией при высокой неопределенности;
- эмоциональный интеллект в его регуляторном измерении, понимаемый как умение управлять собственными эмоциональными состояниями, не подавляя их, но и не транслируя в неадаптивных формах детям.

Вожак, который «срывается» в ответ на провоцирующее поведение подростков, мгновенно теряет педагогический авторитет и, что важнее, создает в отряде атмосферу тревоги и непредсказуемости. Напротив, вожакий с высокой регуляторной компетентностью выступает для детей «эмоциональным якорем»: его внешнее спокойствие в напряженных ситуациях само по себе оказывает регулирующее воздействие на группу. В зарубежной литературе этот феномен описывается в рамках концепции «просоциальной

модели педагога» П. Дженнингс и М. Гринберга, где эмоциональная компетентность педагога рассматривается как условие формирования безопасной социально-эмоциональной среды для воспитанников [12].

Третий компонент – субъектно-личностный (системообразующий) – определяет отношение вожаго к своей профессиональной роли как к субъективно значимой и управляемой. Его центральным элементом является интернальный локус контроля. Под ним мы предлагаем понимать устойчивую тенденцию объяснять события профессиональной деятельности собственными усилиями и решениями, а не внешними обстоятельствами [13]. В условиях постоянной непредсказуемости лагерной жизни (погода, форс-мажоры, сложный ребенок, сломавшееся оборудование и т.п.) именно интернальный локус контроля обеспечивает принятие ответственности, когда вожатый ищет не виноватых, а решение.

Помимо локуса контроля, субъектно-личностный компонент включает также профессиональную самоэффективность. Под ней мы понимаем убежденность в собственной способности успешно справиться с задачами смены (по А. Бандуре), а также автономно, то есть ощущение свободы в выборе способов решения педагогических задач [14]. Примечательно, что именно с этим компонентом связан феномен «молодого вожатого». Дело в том, что начинающие вожатые нередко обладают высокой психической активностью и высокомотивированы при недостаточной регуляторной компетентности; при первом столкновении с трудными ситуациями это может приводить либо к краху самооценки, либо к защитной экстернализации ответственности.

Четвертый компонент модели мы обозначим как организационно-лидерский. В первую очередь здесь следует отметить, что лидерская функция вожатого отличается от лидерства в традиционном понимании: речь идет не о формальном авторитете, опирающемся на позицию, а о неформальном влиянии, которое в условиях детского лагеря строится на доверии и личном обаянии. Вожатый, который не вызывает доверия у детей и не является достаточно значимой и авторитетной фигурой, не сможет эффективно организовать досуг, предотвратить конфликты или создать позитивный климат в отряде.

Этим компонентом охватываются организаторские способности (умение структурировать коллективную деятельность, распределять роли, поддерживать темп мероприятия), проактивность (действие на опережение: подготовка запасных планов, предвосхищение возможных конфликтов) и поведенческая гибкость, то есть готовность оперативно изменить стратегию при изменении ситуации [11]. В этот компонент также входит и креативность – способность генерировать нестандартные решения в условиях дефицита ресурсов. Именно креативные вожатые могут обеспечить «лагерную импровизацию», провести интересное мероприятие из подручных средств.

Наконец, пятый компонент – рефлексивный. Педагогическая рефлексия, под которой понимается способность осознать и анализировать собственные профессиональные действия, их причины и последствия, традиционно рассматривается как показатель профессиональной зрелости педагога [7]. Для вожатого она выполняет дополнительную функцию: именно рефлексия позволяет переводить непосредственный опыт взаимодействия с детьми в материал для профессионального роста, а не просто «переживать» смену как череду стрессовых событий. Уровень рефлексивности значимо коррелирует с развитием всех остальных компонентов модели: рефлексивный вожатый точнее оценивает групповую динамику (коммуникативно-перцептивный компонент), лучше управляет своими реакциями (регуляторный) и реалистичнее оценивает собственные возможности (субъектно-личностный).

Важно подчеркнуть связь рефлексивного компонента с самооценкой вожатого как профессионала. Отечественные и зарубежные исследования показывают, что адекватная профессиональная самооценка (не заниженная и не завышенная) является условием устойчивого педагогического функционирования [6; 14]. Именно рефлексия обеспечивает «калибровку» самооценки: вожатый, который способен честно проанализировать что в конкретной ситуации сработало, а что – нет, постепенно формирует реалистичный образ себя как профессионала, независимый от единичных успехов или неудач.

Пять компонентов образуют не просто перечень желательных качеств, а взаимосвязанную систему, внутри которой каждый элемент функционально связан с остальными. Регуляторный компонент задает «несущую конструкцию», поскольку без достаточной эмоциональной устойчивости коммуникативные и организаторские ресурсы вожатого быстро истощаются вне зависимости от их исходного уровня. Субъектно-личностный компонент определяет, будет ли вожатый воспринимать трудные ситуации как задачи или как угрозы. Рефлексивный компонент замыкает контур: без него накопленный опыт не переплавляется в профессиональное развитие.

Теоретическое описание модели, однако, само по себе не решает практических задач отбора и подготовки вожатских кадров. Для того чтобы модель стала работающим инструментом, каждый компонент должен быть операционализирован, то есть привязан к конкретным, стандартизированным и верифицированным диагностическим процедурам. Без измеримых показателей невозможно ни сравнивать вожатых разного уровня опытности, ни отслеживать динамику профессионального развития, ни строить прицельные программы психологической поддержки.

При подборе инструментария мы руководствуемся несколькими критериями. Во-первых, методики должны иметь российскую психометрическую апробацию или устоявшуюся адаптацию. Это принципиально в контексте отечественной практики психодиагностики. Во-вторых, каждый инструмент должен покрывать именно те психологические конструкты, которые теоретически отнесены к соответствующему компоненту, а не смежные с ними. В-третьих, совокупность инструментов должна оставаться практически применимой (избыточный набор методик снижает мотивацию испытуемых и качество данных).

В таблице представлено итоговое соответствие компонентов модели, их психологического содержания и рекомендуемого диагностического инструментария.

Таблица

Интегративная модель эффективности деятельности вожатого: компоненты, содержание и диагностический инструментарий

Компонент	Психологическое содержание	Диагностический инструментарий
Коммуникативно-перцептивный	Эмпатия, социальный интеллект, педагогический такт, коммуникативная компетентность	– методика ЭИ Н. Холла; – Диагностика коммуникативной толерантности В.В. Бойко; – методика Т. Лирри (ДМО)
Регуляторный (ядро)	Эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость, саморегуляция, эмоциональный интеллект	– Опросник выгорания МВІ (Маслач – Водопьянова); – методика «Способы совладания» WCQ (Лазарус/Крюкова); – Тест жизнестойкости (Мадди – Леонтьев)
Субъектно-личностный (ядро)	Интернальный локус контроля, профессиональная самооффективность, автономия, ответственность	– УСК (Роттер – Бажин); – Опросник профессионального самоотношения (Карпинский–Кольшко); – Шкала самооффективности (Шварцер – Ромек)
Организационно-лидерский	Организаторские способности, проактивность, поведенческая гибкость, креативность	– методика SACS (Хобфолл – Водопьянова); – Опросник PCI (Грингласс – Старченкова); – методика оценки уровня квалификации В.Д. Шадрикова
Рефлексивный	Педагогическая рефлексия, профессиональная самооценка, способность к анализу ошибок и извлечению опыта	– методика рефлексивности А.В. Карпова; – Шкала Розенберга (общая самооценка); – Опросник профессиональной самооффективности CDSE-SF (Betz – Могилевкин)

Составлено автором по материалам исследования

Для наглядного представления функциональных связей между выделенными компонентами модели и реальными блоками профессиональной деятельности вожатого в рис. 2 приведена матрица соответствия. По строкам матрицы расположены пять компонентов интегративной модели, по столбцам – три функциональных блока деятельности («Опекун», «Аниматор», «Наставник»). Интенсивность связи отражена условными обозначениями от «→» (нет прямой связи) до «+++» (критическая связь).

Из матрицы следует, что регуляторный и рефлексивный компоненты наиболее тесно связаны с функцией наставника – наиболее эмоционально нагруженным блоком деятельности, – тогда как организационно-лидерский компонент в первую очередь определяет успешность «аниматорской» функции.

	«Опекун» (безопасность и быт)	«Аниматор» (организация досуга)	«Наставник» (психолого-педагогическое сопровождение)
Коммуникативно-перцептивный	+	++	+++
Регуляторный (ядро)	+++	++	+++
Субъектно-личностный (ядро)	++	+	+++
Организационно-лидерский	+	+++	+
Рефлексивный	+	+	+++

□ – (нет прямой связи) □ + (слабая связь) □ ++ (значимая связь) □ +++ (критическая связь)

Составлено автором по материалам исследования

Рис. 2. Матрица соответствия функциональных блоков компонентам интегративной модели эффективности

СВЯЗЬ С КОНТЕКСТОМ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВОЖАТОГО

На основе предложенной модели можно сформулировать ряд теоретических следствий, которые имеют значение как для практики подготовки вожатых, так и для дальнейших эмпирических исследований.

Первое следствие касается роли регуляторного и субъектно-личностного компонентов как системообразующих. Если коммуникативно-перцептивный и организационно-лидерский компоненты поддаются относительно быстрому развитию через тренинги и практический опыт, то регуляторный и субъектно-личностный компоненты формируются медленнее и в значительной мере определяют, «выдержит» ли вожатый напряжение смены без ущерба для себя и для детей. Именно поэтому они рассматриваются как ядро модели.

Второе следствие связано с феноменом профессионального выгорания вожатых. Исследования в области психологии педагогического труда показывают, что выгорание является не просто следствием «перегрузки», но результатом специфического сочетания высокой внешней нагрузки со сниженными ресурсами регуляторного и субъектно-личностного компонентов [9; 10]. Вожатый с низкой стрессоустойчивостью и экстернальным локусом контроля оказывается в ситуации, когда любой форс-мажор воспринимается как угроза, на которую невозможно повлиять, что является прямым триггером эмоционального истощения.

Третье следствие имеет непосредственное отношение к вопросу о взаимосвязи эффективности деятельности вожатого с его самооценкой и копинг-стратегиями. Самооценка вожатого, в особенности профессиональная, может рассматриваться как интегральный психологический показатель, отражающий состояние сразу нескольких компонентов предложенной модели. Адекватная профессиональная самооценка свидетельствует о сформированности рефлексивного компонента. Высокая самоэффективность составляет ядро субъектно-личностного компонента, тогда как расхождение между общей и профессиональной самооценкой может указывать на дисбаланс в регуляторной сфере. Эта логика согласуется с данными, приводимыми в литературе, согласно которым вожатые с адаптивными копинг-стратегиями (проблемно-ориентированный копинг, позитивная переоценка) обнаруживают более высокую профессиональную самооценку и меньшую предрасположенность к выгоранию [3; 4].

Описанные связи дают основание рассматривать самооценку вожакого не как изолированную личностную характеристику, но как медиатор между стрессогенными условиями профессиональной среды и выбором стратегий совладания. Вожатый с высокой адекватной самооценкой с большей вероятностью будет использовать адаптивные копинг-стратегии при столкновении с трудными ситуациями, тогда как вожатый с заниженной или нестабильной самооценкой склонен прибегать к избеганию или дистанцированию, то есть стратегиям, снижающим не только личное благополучие, но и эффективность педагогической деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В статье предложена интегративная пятикомпонентная модель психологических детерминант эффективности деятельности вожакого детского оздоровительного лагеря. В ее основе лежит синтез отечественной традиции психологии педагогического труда (концепций В.Д. Шадрикова, А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой) и зарубежных исследований эмоционального интеллекта, жизнестойкости и самоэффективности как предикторов успешности педагогической деятельности.

Системообразующую роль в модели выполняют регуляторный компонент (эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость) и субъектно-личностный компонент (интернальный локус контроля, профессиональная самоэффективность). Их взаимодействие с рефлексивным компонентом определяет способность вожакого не только сохранить психологические ресурсы в течение смены, но и реализовать педагогический потенциал в условиях хронической нагрузки.

Каждому компоненту поставлен в соответствие апробированный диагностический инструментарий, что позволяет перейти от теоретического описания к измеримым показателям и использовать модель в задачах отбора, психологического сопровождения и подготовки вожатских кадров. Матрица соответствия пяти компонентов трем функциональным блокам деятельности («Опекун», «Аниматор», «Наставник») задает логику дифференцированной диагностики в зависимости от специфики смены и состава отряда.

Перспективными направлениями дальнейшей работы представляются эмпирическая верификация модели на репрезентативной выборке вожатых с различным стажем профессиональной деятельности, проверка предположения о ведущей роли регуляторного и субъектно-личностного компонентов в обеспечении долгосрочной профессиональной сохранности, а также изучение роли самооценки как медиатора между копинг-стратегиями и эффективностью педагогического труда вожакого.

Список литературы

1. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – Москва: Институт практической психологии, 1996. – 400 с. – ISBN 5-87224-108-9.
2. Кругликова, Г. Г. Теория и методика работы вожакого в детском лагере / Г. Г. Кругликова, Г. Р. Линкер. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2023. – 100 с. – ISBN 978-5-00047-692-5. – EDN PAXKKR.
3. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 336 с. – ISBN 978-5-91180-891-4.
4. Назарова, А. С. Психологическая готовность вожатых к работе в детском оздоровительном лагере / А. С. Назарова, Д. В. Иванов // Бюллетень науки и практики. – 2019. – Т. 5, № 11. – С. 352–359. – DOI 10.33619/2414-2948/48/44. – EDN LQSSIH.
5. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – Москва: Наука, 1982. – 185 с. – EDN UIANEJ.
6. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с. – ISBN 5-87633-016-7.
7. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с. – ISBN 5-06-002117-3.
8. Mayer, J. D. What is emotional intelligence? / J. D. Mayer, P. Salovey // Emotional development and emotional intelligence. – New York: Basic Books, 1997. – Pp. 3–31. – ISBN 978-0-465-09587-2.
9. Brackett, M. A. Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students / M. A. Brackett, N. A. Katulak // Applying emotional intelligence: A practitioner's guide. – New York: Psychology Press, 2007. – ISBN 978-1-84169-462-7. – DOI 10.4324/9781315782935-9.

10. Jennings, P. A. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes / P. A. Jennings, M. T. Greenberg // *Review of Educational Research*. – 2009. – Vol. 79, No. 1. – DOI 10.3102/0034654308325693.
11. Hobfoll, S. E. *Stress, Culture, and Community: The Psychology and Philosophy of Stress* / S. E. Hobfoll. – New York: Plenum Press, 1998. – 296 p. – ISBN 978-0-306-45942-9.
12. Овчинникова, Л. А. Анализ направлений психологического сопровождения детей в вожатской деятельности / Л. А. Овчинникова, И. Е. Декман // *АНИ: педагогика и психология*. – 2019. – № 2(27). – С. 365–369. – DOI 10.26140/anip-2019-0802-0082.
13. Rotter, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J. B. Rotter // *Psychological Monographs: General and Applied*. – 1966. – Vol. 80, No. 1. – DOI 10.1037/h0092976.
14. Bandura, A. *Self-efficacy: The exercise of control* / A. Bandura. – New York: W. H. Freeman, 1997. – 604 p. – ISBN 978-0-7167-2850-4.

References

1. Klimov, E. A. (1996). *Psychology of a professional*. Moscow: Institute of Practical Psychology. (In Russian).
2. Kruglikova, G. G., Linker, G. R. (2023). *Theory and methods of work of a counselor in a children's camp*. Nizhnevartovsk: NVSU Publ. House. (In Russian).
3. Vodopyanova, N. E., Starchenkova, E. S. (2008). *Burnout syndrome: diagnosis and prevention*. 2nd ed. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
4. Nazarova, A. S., Ivanov, D. V. (2019). Psychological readiness of counselors to work in a children's health camp. *Bulletin of Science and practice*, 11, 352–359. (In Russian). <https://doi.org/10.33619/2414-2948/48>
5. Shadrikov, V. D. (1982). *Issues of the systemogenesis of professional activity*. Moscow: Nauka. (In Russian).
6. Markova, A. K. (1996). *Psychology of professionalism*. Moscow: Znanie International Humanitarian Foundation. (In Russian).
7. Kuzmina, N. V. (1990). *Professionalism of the personality of a teacher and a master of industrial training*. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russian).
8. Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books.
9. Brackett, M. A., Katulak, N. A. (2007). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In: *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. New York: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315782935-9>
10. Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1). <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
11. Hobfoll, S. E. (1998). *Stress, Culture, and Community: The Psychology and Philosophy of Stress*. New York: Plenum Press.
12. Ovchinnikova, L. A., Dekman, I. E. (2019). Analysis of the directions of psychological support for children in guidance activities. *ANI: pedagogy and psychology*, 2(27), 365–369. (In Russian). <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0802-0082>
13. Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1). <https://doi.org/10.1037/h0092976>
14. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.