

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 159.9

DOI: 10.17853/1994-5639-2022-10-165-199

## ХАРАКТЕРИСТИКИ ШКОЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Р. М. Шамионов<sup>1</sup>, М. В. Григорьева<sup>2</sup>, Е. С. Гринина<sup>3</sup>, А. В. Созонник<sup>4</sup>

Саратовский государственный университет  
им. Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия.  
E-mail: <sup>1</sup>shamionov@mail.ru; <sup>2</sup>grigoryevamv@mail.ru;  
<sup>3</sup>elena-grinina@yandex.ru; <sup>4</sup>sznnik@mail.ru

**Аннотация.** Изучение проблемы школьного благополучия и тревожности подростков с ограниченными возможностями здоровья имеет принципиальное значение для психологического сопровождения процесса академической адаптации.

**Цель исследования** – провести сравнительный анализ характеристик школьного благополучия и школьной тревожности как основных показателей академической адаптации школьников младшего подросткового возраста с ограниченными возможностями здоровья.

**Методология и методы исследования.** В исследовании использованы анкета на выявление главных демографических показателей; тест Филлипса, направленный на оценку основных показателей школьной тревожности: общей тревожности, социального стресса, фрустрации успеха, страха самовыражения, страха проверки знаний, страха не соответствовать ожиданиям, низкой сопротивляемости стрессу, проблем в отношениях с учителями; оригинальные шкалы на оценку показателей школьного благополучия, включая сферы взаимоотношений с одноклассниками и учителями, самооценки учебной деятельности, учебной мотивации, саморегуляции эмоциональных состояний. Применение субъектного подхода в исследовании позволило выявить субъектные (эмоционально-регулятивные) факторы школьного благополучия и определить пути психологического сопровождения академической адаптации подростков с ограниченными возможностями здоровья. В исследовании приняли участие 120 школьников младшего подросткового возраста обоего пола (46,7 % девочек, 53,3 % мальчиков), обучающихся в общеобразовательных школах и в школах с применением адаптированных образовательных программ.

**Результаты.** Установлено, что показатели благополучия, характеризующие межличностные отношения, удовлетворенность учебной, и мотивация достижений, неприятные

физические ощущения выше у подростков с ограниченными возможностями здоровья, а способность настоять на своем и дифференцированное отношение к урокам, внешняя отрицательная мотивация учения – у условно здоровых подростков. Более высокие показатели школьной тревожности здоровых обучающихся отражают повышенную психологическую напряженность в общеобразовательной школе и необходимость специальных организационных и содержательных изменений в них для создания реальной инклюзивной среды. Конфирматорная модель показателей школьного благополучия отражает три важные его стороны: «Самоорганизация на основе рефлексии», «Способность к эмоциональной саморегуляции» и «Позитивная школьная мотивация».

*Практическая значимость* исследования заключается в возможности использования его результатов для оптимизации процесса академической адаптации подростков и конкретизации принципов инклюзивного образования в соответствии со спецификой их школьного благополучия и тревожности.

**Ключевые слова:** подросток, ограниченные возможности здоровья, школьное благополучие, школьная тревожность, инклюзия.

**Благодарности.** Работа выполнена при поддержке Минобрнауки России в рамках реализации государственного задания по теме «Академическая адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья» (проект № FSRR-2020-0003).

**Для цитирования:** Шамионов Р. М., Григорьева М. В., Гринина Е. С., Созонник А. В. Характеристики школьного благополучия и тревожности подростков с ограниченными возможностями здоровья // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 10. С. 165–199. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-10-165-199

## CHARACTERISTICS OF SCHOOL WELL-BEING AND ANXIETY IN ADOLESCENTS WITH DISABILITIES

R. M. Shamionov<sup>1</sup>, M. V. Grigorieva<sup>2</sup>, E. S. Grinina<sup>3</sup>, A. V. Sozonnik<sup>4</sup>

Saratov State University, Saratov, Russia.

E-mail: <sup>1</sup>shamionov@mail.ru; <sup>2</sup>grigoryevamv@mail.ru; <sup>3</sup>elena-grinina@yandex.ru;

<sup>4</sup>sznnik@mail.ru

**Abstract. Introduction.** The study of the problem of school well-being and anxiety of adolescents with and without disabilities is of fundamental importance for the psychological support of the process of academic adaptation.

**Aim.** The present research aimed to conduct a comparative analysis of the characteristics of school well-being and school anxiety as the main indicators of academic adaptation of young adolescent schoolchildren with disabilities.

**Methodology and research methods.** The authors used a questionnaire aimed at identifying the main demographic indicators; the Phillips test aimed at assessing the main indicators of school anxiety: general anxiety, social stress, frustration of success, fear of self-expression, fear of testing knowledge, fear of not meeting expectations, low resistance to stress, problems in relationships with teachers; original scales for assessing indicators of school well-being, in-

cluding the areas of relationships with classmates and teachers, self-assessment of educational activities, educational motivation, self-regulation of emotional states. The use of the subject approach in the study allowed the authors to identify the subject (emotional-regulatory) factors of school well-being and to determine the ways of psychological support for the academic adaptation of adolescents with disabilities. The study involved 120 primary young adolescent schoolchildren (46.7% girls, 53.3% boys) enrolled in general education schools and in schools that offer adaptive learning programmes.

**Results.** The authors found out that well-being indicators, which characterise interpersonal relationships, satisfaction with learning, and motivation for achievements, unpleasant physical sensations, are higher in adolescents with disabilities. The ability to be insistent and to have a differentiated attitude to lessons is an external negative motivation for learning in relatively healthy adolescents. Higher indicators of school anxiety of relatively healthy students reflect increased psychological tension in the conditions of general education schools and there is the need for special organisational and content changes in schools to create a real inclusive environment. The confirmatory model of school well-being indicators reflects three important aspects of it: “Self-organisation based on reflection”, “Ability to emotional self-regulation” and “Positive school motivation”.

**Practical significance** of the current research lies in the possibility of using its results to optimise the process of academic adaptation of adolescents and to specify the principles of inclusive education in accordance with the specifics of adolescents’ school well-being and school anxiety.

**Keywords:** adolescent, disabilities, school well-being, school anxiety, inclusion.

**Acknowledgements.** The research was supported by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation as part of the state task on the topic “Academic Adaptation of Persons with Disabilities” (project No. FSRR-2020-0003).

**For citation:** Shamionov R. M., Grigorieva M. V., Grinina E. S., Sozonnik A. V. Characteristics of school well-being and anxiety in adolescents with disabilities. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (10): 165–199. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-10-165-199

## **Введение**

Современное школьное образование в мире характеризуется пестротой парадигм и, соответственно, образовательного уклада. Тем не менее имеется общее стремление к формированию компетенций, позволяющих продолжить образование на высоком уровне. Вместе с тем огромное значение придается вопросам комфортного обучения, школьного благополучия, создания инклюзивной среды, позволяющим рассматривать образование с позиций высвобождения творчества и умножения физического и психологического здоровья [1; 2]. Идеи инклюзивного образования во всем мире в последние десятилетия набирают силу как в плане научного обоснования включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образова-

тельный процесс обычных массовых школ, так и в плане выявления оснований для дифференцированного и индивидуального подходов к учащимся с особыми образовательными потребностями. Основным подходом в зарубежной практике является признание необходимости непредвзятого отношения к детям с ОВЗ и их здоровым сверстникам. Вместе с тем исследователями отмечается, что проблема инклюзивного образования детей с ОВЗ становится с каждым годом все более многомерной, а ее решение зависит в том числе от социально-экономических условий конкретной страны [3].

Понимание целевых ориентиров школьного образования выходит за традиционные рамки, рассматривающие в качестве критериев его эффективности достижения обучающихся в изучении различных дисциплин. Все более пристальное внимание уделяется вопросам личностного развития и благополучия школьников.

Современные образовательные стандарты РФ также предъявляют высокие требования к результатам освоения обучающимися образовательной программы, включающие личностные, метапредметные и предметные аспекты<sup>1</sup>. Их достижение требует гармоничного баланса организации образовательного процесса и психофизиологических особенностей обучающихся, обуславливающего успешную адаптацию последних к условиям школы. В результате увеличения нагрузки на современных школьников все чаще возникает проблема сбережения их здоровья – не только сомато-физиологического, но и психологического. В качестве важного показателя психологического здоровья обучающихся выступает школьное благополучие, в том числе невысокие показатели выраженности школьной тревожности, что может свидетельствовать об успешной адаптации детей к школе и наличии у них энергетических ресурсов для реализации собственно образовательных задач. Особый интерес представляет рассмотрение школьного благополучия и тревожности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучение которых требует создания специальных образовательных условий. Существующая в настоящее время вариативность форм организации образования таких обучающихся (как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность<sup>2</sup>) обуславливает необходимость детального изучения преимуществ и слабых сторон реализации каждой из них, в том числе в контексте академической адаптации и

---

<sup>1</sup> Приказ от 17.12.2010 г. № 1897 «Об утверждении Федерального Государственного Стандарта основного общего образования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa> (дата обращения: 18.03.2021).

<sup>2</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2021) «Об образовании в Российской Федерации» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/> (дата обращения: 18.03.2021).

сохранения психологического здоровья школьников. Одним из путей такого изучения является сравнительный анализ показателей субъективного благополучия и тревожности у обучающихся с ОВЗ и нормой здоровья.

*Цель исследования* – провести сравнительный анализ характеристик школьного благополучия/неблагополучия и школьной тревожности как основных показателей академической адаптации школьников младшего подросткового возраста с ограниченными возможностями здоровья.

*Задачи исследования:*

- 1) провести сравнительный анализ характеристик, значимых для академической адаптации школьников в зависимости от наличия/отсутствия ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ);
- 2) провести сравнительный анализ школьной тревожности учащихся двух групп;
- 3) на основе метода структурного моделирования разработать априорную модель конфирматорного факторного анализа (КФА);
- 4) провести корреляционный анализ характеристик школьного благополучия и тревожности.

*Гипотеза.* Предполагаются сходство и различия характеристик школьного благополучия/неблагополучия подростков с ОВЗ и нормативным развитием как индикаторы их школьной адаптации, связанные с параметрами школьной тревожности.

*Ограничения исследования.* Основным ограничением исследования является отсутствие инклюзивной компоненты. Это связано с тем, что обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (подобно участвовавшим в исследовании) далеко не всегда включены в систему инклюзивного образования. При этом в специализированных образовательных учреждениях создаются условия, необходимые для получения образования такими детьми. Немаловажную роль при этом играет создание благоприятного психолого-педагогического климата: небольшая наполняемость класса, что делает возможным реализацию индивидуального подхода к каждому ребенку в соответствии с его особенностями; доброжелательные отношения между всеми субъектами образования; минимизация ситуаций неуспеха как в учебной деятельности, так и в межличностном взаимодействии; отсутствие негативного внимания к имеющимся нарушениям со стороны окружающих. Все это позволяет создать ситуацию психологической безопасности для обучающихся с ОВЗ, что проявляется в снижении их тревожности и повышении показателей школьного благополучия.

Однако недостатком такой организации образовательного процесса является изоляция обучающихся от «здорового большинства», обуславливающая неготовность их к эффективному взаимодействию вне стен шко-

лы, фрустрацию важнейших потребностей в общении и принятии обществом. В целом результаты данного исследования подтверждают известную идею, выраженную ранее в работах Р. М. Шамяиова, М. В. Григорьевой, Е. С. Грининой и А. В. Созонника, о необходимости весьма осторожного введения инклюзивного образования для сохранения условий комфортно-го пребывания обучающихся с ОВЗ в образовательном учреждении, создания не только пространственной среды, но прежде всего психологически и педагогически комфортной среды, что позволит не только решить задачи включения обучающихся с ОВЗ в общество нормативно развивающихся сверстников, но и сохранить их психологическое благополучие и обеспечить продолжение образования [4; 5]. Очевидно, это требует значительных усилий администраций, педагогического сообщества и психологов образовательных учреждений, а также психологической готовности других учащихся и их родителей к конструктивному взаимодействию с обучающимися с ОВЗ на ранних этапах обучения с внедрением стратегий инклюзии.

Кроме того, естественным ограничением исследования являются количественные показатели выборки подростков с ОВЗ, численность которых невысока в школах-интернатах. Виды школьного благополучия, установленные на выборке здоровых детей, необходимо предварительно проверить на других выборках в случае их использования для диагностических целей, поскольку разные категории детей с ОВЗ могут обнаруживать определенную специфику в выраженности соответствующих показателей.

### **Обзор теоретических источников**

Вопросы школьного благополучия активно обсуждаются в современной науке: J. Masson, F. Fenouillet изучалось влияние мотивационных факторов [6], L. Loft, J. Waldfogel особое внимание обращали на влияние факторов благосостояния и образованности родителей [7], связь школьного благополучия и эмоциональных переживаний в процессе обучения и динамика школьного благополучия при переходе от одной ступени образования к другой отслеживалась D. Raccanello, G. Vicentini, E. Trifiletti, R. Burro [8], роль эмоционального благополучия в школьном обучении особо выделяли G. Elksne, Z. Rubene [9], роль системы регуляции в школьном благополучии отмечалась V. I. Morosanova, T. G. Fomina, I. N. Bondarenko [10], связь школьного благополучия и успеваемости подробно рассматривалась S. Bückner, S. Nuraydin, B. A. Simonsmeier, M. Schneider, M. Luhmann [11]. По мнению J. Danker, I. Strnadová, T. M. Cumming, J. Arciuli, E. Emerson, G. Llewellyn, проблема школьного благополучия остро встает и в отношении обучающихся, имеющих те или иные нарушения развития, однако такие

исследования достаточно эпизодичны и чаще носят характер констатации преимущественного благополучия или неблагополучия таких школьников в сравнении с нормативно развивающимися [12; 13]. Между тем понимание факторов, обуславливающих школьное и эмоциональное благополучие таких обучающихся, становится одним из условий разработки действенных путей оказания им психологической помощи и поддержки в процессе обучения.

Гуманистические тенденции современной науки приводят к смещению акцентов в оценке благополучия личности с внешних показателей качества жизни (социальный статус, наличие/отсутствие дефицитов функционирования, интегрированность в социум и т. д.) к субъективным переживаниям и оценкам.

J. Michaelson, S. Mahony, J. Schifferes активно развивают идею субъективного благополучия личности, акцентируя внимание на индивидуальной оценке человеком психических обстоятельств, собственного поведения, его последствий и т. д. [14]. Постепенно эта идея экстраполируется на психологическое исследование детей, что ставит новые задачи разработки критериев детского субъективного благополучия и диагностического инструментария. Так, Т. Н. Канонир, И. А. Углова, Д. А. Федерякин [15] адаптировали шкалы удовлетворенности школой и друзьями «Многокомпонентного опросника удовлетворенности жизнью для школьников». В. Н. Ослон и соавторы [16], понимая под субъективным благополучием ребенка его удовлетворенность системой своих отношений к себе, другим, со средой, своему «хронотопу», предлагают использовать для его диагностики авторский инструментарий, включающий 10 доменов, охватывающих все сферы жизни ребенка с учетом его возраста, его прошлого опыта и планов на будущее. По мнению Т. О. Арчаковой с соавторами [17], диагностика субъективного благополучия детей может осуществляться с применением «Многофакторной шкалы удовлетворенности жизнью у школьников» (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, MSLSS), «Краткой многофакторной шкалы удовлетворенности жизнью у школьников» (Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, BMSLSS), методики «Индекс личного благополучия» (Personal Well-Being Index, PWI) и др., причем оценки субъективного благополучия самими детьми и их родителями могут различаться. Кроме того, наблюдается возрастная динамика субъективного благополучия у детей с тенденцией снижения к старшему подростковому возрасту. В связи с этим актуальными также оказываются вопросы детерминации психологического благополучия в детском и подростковом возрасте.

Т.-М. Vynion с соавторами [18], а также М. В. Ермолаева, О. В. Смирнова [19] отмечают наличие взаимосвязи психологического благополучия подростков и особенностей отношений в семье, уровня общительности ро-



дителей. В подростковом возрасте, по мнению М. В. Даниловой и Л. В. Рыкман, значимыми для психологического благополучия являются также личностные особенности, в частности, направленность на саморазвитие [20].

Не менее значимым фактором и показателем субъективного благополучия в детском и подростковом возрасте оказывается удовлетворенность обучающихся процессом обучения в школе и отношение к ней [21]. По мнению О. А. Карабановой [22], психологическая адаптация ребенка к школе может рассматриваться как показатель его психологического благополучия. По данным автора, в первом классе лишь 25 % детей демонстрируют высокий уровень академической адаптации и школьного благополучия, при этом трудности психологической адаптации отмечаются у 55 % первоклассников. Примечательно, что оценки благополучия школьников различаются у учителей и родителей, а также по данным объективного психологического обследования. М. В. Григорьева рассматривает субъективное благополучие школьников в качестве одного из внутренних критериев их академической адаптации [23]. Автор отмечает, что основу структуры субъективного благополучия школьников составляет их удовлетворенность различными сторонами жизнедеятельности и нервно-психическая устойчивость, которые, в свою очередь, зависят от условий обучения и социализации в целом. По данным К. В. Павленко, А. А. Бочавер [24], в ситуации самоопределения более благополучными в психологическом плане оказываются подростки, обучающиеся в школах с низкоконтурной средой. В отличие от них обучающиеся школ с высококонтурной средой имеют более высокий уровень образовательных притязаний, что обуславливает возникновение стресса в ситуации самоопределения и планирования будущего. При этом S. Bückner с соавторами отмечает, что связь между успеваемостью в школе и психологическим благополучием школьников оказывается достаточно слабой [25]. В то же время Е. Л. Gorman с соавторами отмечена обратная связь: депрессия и тревожность, выступающие в качестве симптомов психологического неблагополучия, могут оказывать негативное влияние на успеваемость школьников [26]. Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин и др. указывают, что в более старшем возрасте оказывается значимой взаимосвязь психологического благополучия и переживания в учебной деятельности [27].

Особый интерес в контексте психолого-педагогического сопровождения образования и профилактики академической дезадаптации представляет проблема школьного благополучия, выступающего наряду с личным благополучием и благополучием в отношениях в качестве одного из аспектов благополучия школьников [28]. В «Многомерной шкале удовлетворенности жизнью школьников» [29], представляющей собой русскоязычную версию методики Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS), разра-



ботанной Е. S. Huebner [30], наряду со шкалами «Семья», «Я сам», «Друзья» выделяются шкалы «Школа» и «Учителя», причем шкала удовлетворенности отношениями с учителем привнесена в отечественный вариант методики, что свидетельствует о высокой оценке исследователями значимости роли школы в субъективном благополучии детей и подростков. Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, М. В. Лункина [31] под школьным благополучием понимают позитивное восприятие учебы, школы и собственного академического потенциала. Выявлено, что благополучие школьников во многом определяется преобладающей мотивацией: положительное влияние на школьное благополучие оказывает автономная мотивация, тогда как внешне контролируемая мотивация учебной деятельности (требования и контроль со стороны родителей и учителей) оказывает на него негативное влияние. Значимыми для школьного благополучия оказываются также педагогические факторы – личность учителя и отношения с ним, система обучения. По данным В. И. Моросановой, И. Н. Бондаренко, Т. Г. Фоминой [32], благополучие школьников может претерпевать значительные изменения при переходе из младшей школы в среднюю, при этом существенное влияние на траекторию таких изменений («повышение», «стабильное», «понижение») оказывают регуляторные характеристики школьников (планирование целей, программирование действий, оценивание их результата и гибкость при изменении условий), а также академическая мотивация, отношение к учению. О низком уровне школьного благополучия может свидетельствовать высокая тревожность школьников. В исследовании И. В. Борисовой [33] показано наличие взаимосвязи школьной тревожности и мотивации учебной деятельности у обучающихся младшего подросткового возраста.

Несмотря на значимость школьного благополучия для адаптации и развития детей и подростков, в современной науке эта проблема еще не получила достаточного освещения. Еще более фрагментарно вопросы школьного благополучия и тревожности изучены в отношении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. При этом в исследовании S. M. R. Watson, K. D. Keith [34] выявлено, что оценки качества жизни у учащихся с ограниченными возможностями здоровья оказываются по всем шкалам ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. Наиболее выраженные отличия наблюдались по шкалам «Удовлетворенность», «Благополучие», «Социальная принадлежность» ( $p < 0,001$ ) и общий балл ( $p < 0,001$ ).

Анализируя личностные факторы адаптации школьников с ОВЗ, У. Ю. Севастьянова [35] отмечает, что дети с нарушениями слуха оказываются более адаптированными и благополучными, чем обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи и с задержкой психического развития. Значимыми в контексте снижения возможностей адаптации являются тревожность,

замкнутость, зависимость обучающихся с ОВЗ. В исследовании Н. А. Деревянкиной [36] выявлено, что в условиях инклюзивного обучения для детей с задержкой психического развития характерна уязвимость самооценки из-за постоянного сравнения их с нормативно развивающимися детьми, что оказывает неблагоприятное влияние на их эмоциональное благополучие. В исследовании Т. А. Болдыревой [37] констатируется, что в условиях совместного обучения нормативно развивающихся и умственно отсталых подростков возрастает напряженность социального взаимодействия. По мнению Y.-L. Chiu, S. Kao, S.-W. Tou, Fu-GongLinb [38], виктимизация выступает распространенным явлением среди подростков с ограниченными возможностями здоровья и фактором риска их школьного неблагополучия.

Проблема школьной тревожности в контексте адаптации к школе и психологического благополучия наиболее часто рассматривается в отношении школьников с расстройствами аутистического спектра. Так, D. Adams, K. Simpson, D. Keen [39] пишут, что такие учащиеся демонстрируют повышенный уровень генерализованной (27,2 %) и социальной (14,1 %) тревожности, причем большая выраженность генерализованной тревожности отмечалась у детей с аутизмом, обучающихся в общеобразовательных школах. О. Г. Беляева [40] констатирует обратную зависимость мотивации от уровня тревожности и гнева школьников с легкой и умеренной умственной отсталостью.

Таким образом, проблема школьного благополучия и тревожности, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, признается весьма актуальной. Однако наблюдается выраженный дефицит исследований в этой области, что затрудняет проектирование эффективных технологий психологического сопровождения академической адаптации в различных условиях организации образовательной деятельности.

## **Методология, материалы и методы**

В исследовании применен субъектный подход. Опора на его положения позволила выявить субъектные (эмоционально-регулятивные) факторы школьного благополучия и определить пути психологического сопровождения академической адаптации подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретический анализ проведен с использованием библиотечной системы Саратовского государственного университета (<http://library.sgu.ru>), открытой библиотеки [elibrary.ru](http://elibrary.ru), а также базы данных Web of Sciences с использованием полнотекстовых публикаций на внутренних и внешних источниках с глубиной поиска более 1200 наименований. Использованы

ключевые слова: школьное благополучие, школьное неблагополучие, школьная тревожность, школьная успешность, обучающиеся, ограниченные возможности здоровья, адаптация.

В исследовании приняли участие 120 младших подростков обоего пола (46,7 % девочек, 53,3 % мальчиков) (информация по выборке представлена в таблице 1). Исследование условно здоровых обучающихся (без ОВЗ) проведено в двух общеобразовательных школах г. Саратова; в исследовании приняли участие 95 подростков обоего пола, обучающихся в 5–7 классах. Исследование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья проведено на базе ГБОУ СО «Школа-интернат АОП № 1 г. Энгельса» и ГБОУ СО «Школа-интернат АОП № 3 г. Саратова». Группу респондентов с ограниченными возможностями здоровья составили обучающиеся с нарушениями слуха (тугоухость III–IV степени) – 11 человек (5 девочек, 6 мальчиков), а также обучающиеся с нарушениями зрения (острота зрения 0,05–0,2 на лучше видящем глазу с коррекцией) – 14 человек (4 девочки, 10 мальчиков). Сохранность интеллекта у детей с сенсорными нарушениями позволяет им адекватно воспринимать инструкцию и выполнять предложенные задания, что было подтверждено также в ходе пилотажного исследования. Настоящее исследование позволяет выявить специфику школьного благополучия и тревожности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (с сенсорной недостаточностью). Необходимо отметить, что в связи с наличием ограничений здоровья время работы с материалами расширено, исследование проводилось с учетом особенностей респондентов.

Таблица 1

Демографические показатели выборки

Table 1

Demographic indicators of the participants

<b>Индикаторы</b> <i>Indicators</i> <b>n = 120</b>	<b>Здоровые</b> <b>подростки</b> <i>Healthy</i> <i>adolescents</i> <b>n = 95</b>	<b>Подростки с ОВЗ</b> <i>Adolescents with</i> <i>disabilities</i> <b>n = 25</b>	<b>Выборка</b> <i>All participants</i> <b>n = 120</b>
<b>Пол</b> <i>Sex</i>			
Девочки <i>Girls</i>	49,5 %	36 %	46,7 %
Мальчики <i>Boys</i>	50,5 %	64 %	53,3 %
<b>Возраст</b> <i>Age</i>	12,2 ± 1,01	13,2 ± 1,03	12,4 ± 1,11

<b>Класс Form</b>			
5	18,9 %	20 %	16,7 %
6	21,1 %	24 %	19,1 %
7	60 %	56 %	64,2 %
<b>Ограничения возможностей здоровья Health limitations</b>			
Нарушения зрения Visual impairments	–	56 %	11,7 %
Нарушения слуха Hearing impairments	–	44 %	9,2 %

### Проверка исследовательской гипотезы

Для проверки исследовательской гипотезы использованы разработанная шкала школьного благополучия, верификация которой приведена ниже, и методика школьной тревожности Филипса.

Характеристики школьного благополучия подростков определялись с помощью разработанных авторами шкал с использованием четырехуровневой шкалы ответов на предложенные вопросы, охватывающие сферы взаимоотношений с одноклассниками и учителями, самооценки учебной деятельности, учебной мотивации, саморегуляции эмоциональных состояний. Примеры шкал: «В школе у тебя обычно хорошее настроение?», «Тебя устраивает общение с учителями?», «Ты быстро понимаешь объяснения учителя?» и т. п. Предложены 4 варианта ответов («да, почти всегда», «не всегда», «иногда», «нет»). Все вопросы были проверены на предмет согласованности методом альфа Кронбаха, его показатели дали приемлемые результаты ( $\alpha = 0,81...0,88$ ).

Таблица 2

Показатели школьного благополучия и значения  
альфа Кронбаха при удалении пункта

Table 2

Indicators of school well-being and Cronbach's alpha values  
when deleting a point

Код Code	Название шкалы Scale name	Альфа Alpha
SWB1	Рефлексия работы и сделанных ошибок на уроке Reflection on the work and mistakes made in the lesson	0,81

SWB2	Рефлексия подготовки к уроку <i>Reflection on the preparation for the lesson</i>	0,81
SWB3	Планирование дня <i>Planning the day</i>	0,81
SWB4	Стремление к пониманию учебного материала <i>Striving to understand the educational material</i>	0,82
SWB5	Стремление к позитивной самопрезентации в роли ученика <i>Striving for positive self-presentation in the role of a student</i>	0,81
SWB6	Способность дать отпор обидчику <i>The ability to fight back against the offender</i>	0,83
SWB7	Отсутствие проявлений отрицательных эмоций в школе <i>Absence of negative emotions in school</i>	0,81
SWB8	Способность справляться с эмоциональными расстройствами <i>Ability to cope with emotional disorders</i>	0,81
SWB9	Удовлетворенность отношениями с одноклассниками <i>Satisfaction with relationships with classmates</i>	0,82
SWB10	Отсутствие неприятных физических ощущений <i>Absence of unpleasant physical sensations</i>	0,81
SWB11	Хорошее развитие когнитивных функций <i>Good development of cognitive functions</i>	0,83
SWB12	Самостоятельная подготовка школьных принадлежностей <i>Self-preparation of school supplies</i>	0,82
SWB13	Мотивация достижений <i>Achievement motivation</i>	0,83
SWB14	Познавательная мотивация <i>Cognitive motivation</i>	0,82
SWB15	Стремление стать хорошим учеником <i>Striving to become a good student</i>	0,81

Методика Филиппса позволяет оценить общую тревожность, социальный стресс, фрустрацию успеха, страх самовыражения, страх проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям, низкую сопротивляемость стрессу, проблемы в отношениях с учителями. Шкалы методики Филиппса также продемонстрировали хороший уровень внутренней согласованности (тест альфа Кронбаха показал приемлемые результаты  $\alpha = 0,76...0,84$ ).

В исследовании также учитывались возраст, пол, тип школы (таблица 1).

Для обработки первичных данных мы использовали статистический программный комплекс IBM SPSS Statistics + PS IMAGO PRO, включающий в себя программное обеспечение AMOS, которое может быть использовано для моделирования структурными уравнениями.

Все использованные в исследовании шкалы проверены на внутреннюю согласованность с помощью альфа-коэффициента Кронбаха, а данные

проверены на нормальность распределения с применением метода Колмогорова – Смирнова. Социально-демографические данные изучались путем описательной статистики (отраженной в средних значениях, стандартных отклонениях и процентах). Далее средние значения в двух группах (подростков с наличием и отсутствием ОВЗ) сравнивались по критерию Стьюдента. Все предыдущие показатели соответствуют требованиям, предъявляемым к использованию этого критерия.

Кроме того, показатели школьного благополучия подростков с ОВЗ были соотнесены (по методу ранговой корреляции Спирмена) с оценками их благополучия с точки зрения учителей.

### **Конструирование инструментария**

При разработке шкал авторы основывались на подходе, связывающем благополучие с показателями психологической адаптации. С одной стороны, как показано в исследованиях М. В. Григорьевой [23], Р. М. Шамионова [41], субъективное благополучие личности является важным результатом и показателем ее психологической адаптации. С другой стороны, благополучие личности становится условием дальнейшей психологической адаптации в новых условиях деятельности, что утверждается в работах М. В. Григорьевой [42] и С. Б. Пашкина, А. В. Головачева, А. С. Савинской [43].

На начальном этапе разработки шкалы школьного благополучия сформулированные вопросы-пункты опросника были предложены пяти экспертам, работающим в области возрастной психологии, педагогической психологии, которые оценивали их по 5-балльной шкале с точки зрения соответствия сторонам академической адаптации, школьного благополучия, а также учителям и родителям. Были отобраны вопросы, получившие более 4 баллов в среднем.

На следующем этапе мы провели процедуру конфирматорного факторного анализа с помощью моделирования с использованием AMOS. Эта программа помогла нам подтвердить предварительные гипотезы, установить достоверность трехкомпонентной модели и определить критерии принятия модели (хи-квадрат (CMIN), степени свободы (df), индекс сравнительной подгонки (CFI), скорректированный индекс добротности подгонки (AGFI), индекс добротности подгонки (GFI), среднеквадратичную ошибку аппроксимации (RMSEA)). В соответствии с требованиями к модели [34] была проверена статистическая значимость всех коэффициентов регрессии, ковариация между переменными и дисперсии. Далее мы проанализировали результаты расчета.

В результате конфирматорного факторного анализа нами получена модель (таблица 3, рис. 1) с критериями согласия в допустимых пределах с

учетом количественного состава выборки. В пользу состоятельности модели свидетельствуют показатели статистической значимости всех оцененных дисперсий, ковариаций и регрессионных коэффициентов.

Как видно из рис. 1, два фактора связаны положительно между собой и один фактор – отрицательно с двумя другими. Первый фактор включает положительные оценки рефлексии работы на уроке и сделанных ошибок, рефлексии подготовки к уроку, планирование дня, стремление к пониманию учебного материала, стремление к позитивной самопрезентации в роли ученика, и в то же время – способность дать отпор обидчику. Интерпретация включенных в первый фактор переменных, характеризующих школьное благополучие, позволяет определить его как «*Самоорганизация на основе рефлексии*». Второй по силе фактор назван нами «*Способность к эмоциональной саморегуляции*». Он включает переменные, характеризующие отсутствие проявлений отрицательных эмоций в школе, способность справляться с эмоциональными расстройствами, удовлетворенность отношениями с одноклассниками, отсутствие неприятных физических ощущений, хорошее развитие когнитивных функций. Наконец, третий фактор включает такие характеристики, как самостоятельная подготовка школьных принадлежностей и мотивация достижений, познавательная мотивация и стремление стать хорошим учеником. Интерпретация данного фактора позволяет определить его как «*Позитивную школьную мотивацию*».

Описанные факторы школьного благополучия представляют три важные его стороны, от которых зависит академическая адаптация: владение навыками самоорганизации на основе рефлексии как основа продуктивности обучения, школьной успешности; способность к эмоциональной саморегуляции, позволяющая сохранять определенный баланс эмоций в школе; позитивная школьная мотивация, которая обуславливает восприятие школы как места для самоутверждения.

Таблица 3

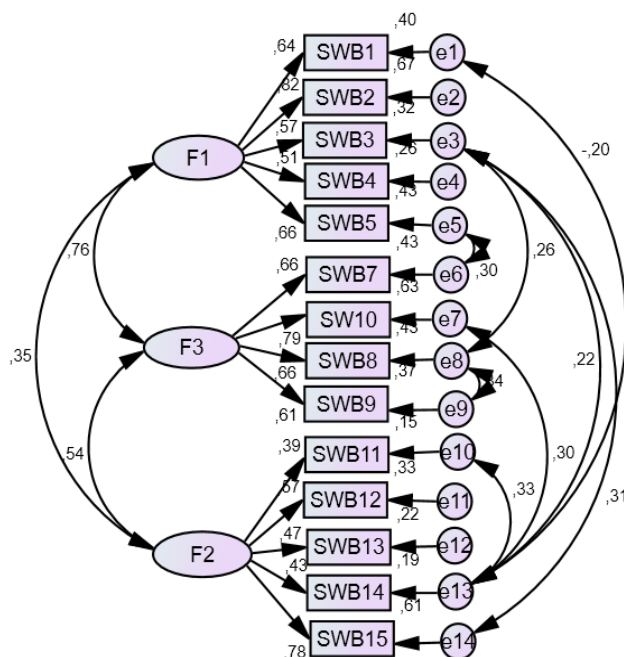
Показатели согласия модели КФА

Table 3

Indicators of agreement of the CFA model

<b>Модель</b> <b>Model</b>	<b>CMIN</b>	<b>df</b>	<b>CMIN/ DF</b>	<b>p</b>	<b>CFI</b>	<b>AGFI</b>	<b>GFI</b>	<b>RMSEA</b>	<b>PCLOSE</b>
Апостериорная <i>A posteriori</i>	72,61	66	1,10	0,269	0,987	0,876	0,9922	0,029	0,813





CMIN=72,612; df=66; CMIN/DF=72,612/df; p=,269;  
CFI=,987; AGFI=,876; GFI=,922; RMSEA=,029; PCLOSE=,813

Рис. 1. Апостериорная модель КФА

Fig. 1. A posteriori CFA (confirmatory factor analysis) model

В таблице 3 представлены основные показатели согласованности апостериорной модели, свидетельствующие о приемлемом ее согласии.

Для верификации результатов исследования школьного благополучия использовались также данные опроса учителей по ряду критериев школьного благополучия подростков (например, «Учеба дается относительно легко, ученик быстро усваивает материал и в основном без затруднений выполняет задания»). Проведен корреляционный анализ (ранговый метод Спирмена) этих данных и показателей благополучия подростков.

## Результаты исследования

Из таблицы 4 видно, что по ряду показателей – удовлетворенность учебой, оценками; удовлетворенность общением с одноклассниками; контактность; стремление стать хорошим учеником – получены значимо более высокие оценки школьного благополучия в группе подростков с ОВЗ.

Таблица 4

Показатели школьного благополучия у подростков с ограниченными возможностями здоровья и условно здоровых

Table 4

Indicators of school well-being in adolescents with disabilities  
and relatively healthy adolescents

Показатели <i>Indicators</i>	Критерий равенства дисперсий Ливиния <i>Levin's test for equal variances</i>		Здоровые <i>Healthy</i>	ОВЗ <i>Disabilities</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>F</i>	<i>p</i>				
Удовлетворенность учебой, оценками <i>Satisfaction with studies, grades</i>	0,02	0,89	3,15 ± 0,77	3,52 ± 0,78	<b>-2,12</b>	<b>0,04</b>
Удовлетворенность общением с одноклассниками <i>Satisfaction with communication with classmates</i>	19,67	0,00*	3,65 ± 0,73	3,96 ± 0,20	<b>-3,64</b>	<b>0,00</b>
Контактность <i>Contact</i>	3,25	0,07	3,17 ± 1,01	3,56 ± 0,77	<b>-2,12</b>	<b>0,04</b>
Способность настоять на своем <i>The ability to be insisive</i>	0,00	0,99	3,42 ± 0,83	2,92 ± 0,95	<b>2,40</b>	<b>0,02</b>
Неприятные физические ощущения <i>Unpleasant physical sensations</i>	0,14	0,71	2,31 ± 1,07	2,92 ± 1,19	<b>-2,35</b>	<b>0,03</b>
Наличие любимых уроков <i>Availability of favourite lessons</i>	0,02	0,88	3,02 ± 0,98	2,48 ± 0,87	<b>2,69</b>	<b>0,01</b>
Внешняя отрицательная мотивация <i>External negative motivation</i>	3,43	0,07	3,12 ± 0,92	2,48 ± 1,08	<b>2,69</b>	<b>0,01</b>
Стремление стать хорошим учеником <i>Ambition to become a good student</i>	1,00	0,32	3,53 ± 0,79	3,80 ± 0,41	<b>-2,33</b>	<b>0,02</b>

Примечание. \* Случаи достоверных различий дисперсий проверены с помощью непараметрического критерия *U* Манна – Уитни с подтверждением различий ( $p = 0.33$ ).

Способность настоять на своем и наличие любимых уроков как показатели школьного благополучия в большей степени проявляются в группе условно здоровых подростков. Получены значимые различия и по показате-

лям школьного неблагополучия: у подростков с ОВЗ это неприятные физические ощущения, у подростков без ОВЗ – внешняя отрицательная мотивация учебной деятельности (см. таблицу 4).

Таблица 5

Показатели школьной тревожности у подростков с ограниченными возможностями здоровья и условно здоровых

Table 5

Indicators of school anxiety in adolescents with disabilities and relatively healthy adolescents

Параметры <i>Parameters</i>	Критерий равенства дисперсий Ливиния <i>Levin's test for equal variances</i>		Здоровые <i>Healthy</i>	ОВЗ <i>Disabilities</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>F</i>	<i>p</i>				
Общая тревожность <i>General anxiety</i>	3,05	0,08	10,12 ± 5,86	5,20 ± 4,69	<b>3,04</b>	<b>0,01</b>
Социальный стресс <i>Social stress</i>	0,01	0,93	3,50 ± 2,22	2,50 ± 2,42	1,25	0,24
Фрустрация успеха <i>Frustration of success</i>	4,83	0,03*	4,64 ± 1,74	4,20 ± 3,05	0,45	0,66
Страх самовыражения <i>Fear of self-expression</i>	1,08	0,30	3,05 ± 1,68	1,40 ± 1,35	<b>3,55</b>	<b>0,00</b>
Страх проверки знаний <i>Fear of knowledge testing</i>	2,52	0,12	3,25 ± 1,71	2,00 ± 1,33	<b>2,72</b>	<b>0,02</b>
Страх не соответствовать ожиданиям <i>Fear of not meeting expectations</i>	0,11	0,74	2,40 ± 1,50	1,80 ± 1,55	1,16	0,27
Низкая сопротивляемость стрессу <i>Low resistance to stress</i>	5,19	0,03*	1,75 ± 1,43	0,40 ± 0,97	<b>3,95</b>	<b>0,00</b>
Проблемы в отношениях с учителями <i>Problems in relations with teachers</i>	0,01	0,92	4,07 ± 1,42	2,60 ± 1,65	<b>2,71</b>	<b>0,02</b>

Примечание. \* Случаи достоверных различий дисперсий проверены с помощью непараметрического критерия *U* Манна – Уитни с подтверждением различий или отсутствия различий ( $p = 0,091$ ;  $p = 0,002$  соответственно).

В таблице 5 видны значимые различия в показателях тревожности у подростков с ОВЗ и условно здоровых. Следует отметить, что в таблице

5 приведены реверсивные показатели школьной тревожности, полученные с помощью методики Филлипса, т. е. чем выше показатель, тем в большей степени выражена тревожность. Видно, что по четырем отдельным показателям (страх самовыражения, страх проверки знаний, низкой сопротивляемости стрессу и проблемам в отношениях с учителем), а также общему результату школьной тревожности в группе условно здоровых подростков по сравнению с группой подростков с ОВЗ получены более высокие оценки.

Далее для проверки полученных данных подростков с ОВЗ был проведен опрос учителей по ряду параметров, характеризующих школьное благополучие детей. Результаты свидетельствуют, что учителя в целом адекватно оценивают школьное благополучие обучающихся.

Анализ значимых корреляций между оценками учителей и самооценками школьного благополучия подростков показал, что в большей степени связаны стремление подростков к пониманию учебного материала (17 значимых корреляций из 32 возможных) и положительный эмоциональный фон у подростка в школе (10 корреляций из 32 возможных); в меньшей степени – способность справляться с эмоциями (1 корреляция), познавательная мотивация (1 корреляция), удовлетворенность подростка отношениями с одноклассниками (2 корреляции) и стремление стать хорошим учеником (2 корреляции).

Самооценка стремления к пониманию учебного материала связана с оценками учителями таких показателей, как «испытывает положительные эмоции» ( $r = 0,46$  при  $p < 0,05$ ); «демонстрирует активность» ( $r = 0,45$  при  $p < 0,05$ ); «испытывает положительные эмоции во взаимодействии с учителями» ( $r = 0,43$  при  $p < 0,05$ ); «учится, чтобы доставить радость близким» ( $r = 0,42$  при  $p < 0,05$ ); «учится, чтобы учитель похвалил» ( $r = 0,50$ , при  $p < 0,05$ ); «учится, чтобы получать хорошие отметки» ( $r = 0,43$ , при  $p < 0,05$ ); «на уроках ученик сосредоточен» ( $r = 0,50$  при  $p < 0,05$ ); «владеет способами выполнения заданий» ( $r = 0,46$  при  $p < 0,05$ ); «всегда выполняет домашнее задание» ( $r = 0,44$ , при  $p < 0,05$ ); «ищет дополнительную информацию» ( $r = 0,52$  при  $p < 0,01$ ); «легко переключается с одного вида деятельности на другой» ( $r = 0,43$  при  $p < 0,05$ ); «самостоятелен» ( $r = 0,50$  при  $p < 0,05$ ); «хорошо приспосабливается в ситуации межличностного общения» ( $r = 0,40$  при  $p < 0,05$ ); «самостоятельно планирует учебную деятельность» ( $r = 0,53$  при  $p < 0,01$ ); «выражена мотивация общения» ( $r = 0,41$  при  $p < 0,05$ ); «хорошие отношения с учителем» ( $r = 0,40$  при  $p < 0,05$ ); «учитывает особенности партнера по общению» ( $r = 0,40$  при  $p < 0,05$ ).

Положительный эмоциональный фон подростков значимо связан с оценками учителями таких показателей, как «считает себя успешным учеником» ( $r = 0,46$  при  $p < 0,05$ ); «учится, чтобы учитель похвалил» ( $r = 0,43$  при

$p < 0,05$ ); «учится легко» ( $r = 0,58$  при  $p < 0,01$ ); «на уроках ученик сосредоточен» ( $r = 0,56$  при  $p < 0,01$ ); «владеет способами выполнения заданий» ( $r = 0,46$  при  $p < 0,05$ ); «настойчив при выполнении учебного задания» ( $r = 0,54$  при  $p < 0,01$ ); «ответственный» ( $r = 0,55$  при  $p < 0,01$ ); «хорошие отношения с учителем» ( $r = 0,40$  при  $p < 0,05$ ); «учитывает особенности партнера по общению» ( $r = 0,47$  при  $p < 0,05$ ); «владеет средствами коммуникации» ( $r = 0,46$  при  $p < 0,05$ ).

На следующем этапе для установления взаимосвязей между показателями школьного благополучия и школьной тревожности нами проведен корреляционный анализ по методу Пирсона. Из таблицы 6 видно, что полученные в результате конфирматорного анализа характеристики школьного благополучия шкалы тесно связаны с показателями социального стресса, фрустрации успеха, страхом не соответствовать ожиданиям. Со шкалой эмоциональной саморегуляции коррелируют все показатели школьной тревожности.

Таблица 6

Взаимосвязь показателей школьного благополучия  
и характеристик школьной тревожности

Table 6

Relationship of indicators of school well-being and characteristics  
of school anxiety

Параметры <i>Parametrs</i>	Общая тревога <i>Anxiety</i>	Социальный стресс <i>Social stress</i>	Фрустрация успеха <i>Frustration of success</i>	Страх самовыражения <i>Fear of self-expression</i>	Страх проверки знаний <i>Fear of knowledge testing</i>	Страх не соответствовать ожиданиям <i>Fear of not meeting expectations</i>	Низкая сопротивляемость стрессу <i>Low resistance to stress</i>	Проблемы в отношениях с учителями <i>Problems in relations with teachers</i>	Самоорганизация на основе рефлексии <i>Self-organization based on reflection</i>	Позитивная школьная мотивация <i>Positive school motivation</i>	Способность к эмоциональной саморегуляции <i>Ability to emotional self-regulation</i>
Самоорганизация на основе рефлексии <i>Self-organisation based on reflection</i>	,00	-,27**	-,36**	-,01	,17	-,24*	-,13	-,15	1,00	,54**	,30**
Позитивная школьная мотивация <i>Positive school motivation</i>	-,10	-,42**	-,46**	-,06	,06	-,29**	-,21*	-,18	,54**	1,00	,35**

Способность к эмоциональ- ной саморегу- ляции <i>Ability to emo- tional self-regu- lation</i>	-,49**	-,52**	-,48**	-,38**	-,33**	-,57**	-,39**	-,30**	,30**	,35**	1,00
---	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	-------	-------	------

## Обсуждение результатов

Сравнительный анализ характеристик школьного благополучия позволил установить значимые различия в группах подростков в зависимости от наличия/отсутствия ОВЗ. Из полученных результатов следует более высокая степень школьного благополучия по ряду параметров у подростков с ОВЗ. Это значит, что в целом организация школьной жизни в условиях разделенного обучения располагает к более высокой удовлетворенности отношениями, учебой в целом, контактности, низкой внешней отрицательной мотивации и высокой мотивации быть хорошим учеником. В то же время обучающиеся с ОВЗ испытывают неприятные физические ощущения, не испытывают тяги к определенным учебным предметам. Казалось бы, эти данные противоречат результатам исследований Н. В. Калининой и И. В. Калинина, в которых показано, что в условиях инклюзивного образования некоторые показатели социально-психологической адаптации школьников с ОВЗ значимо ниже, чем у их здоровых сверстников. Однако наше исследование проведено в специализированных школах, реализующих адаптированные образовательные программы для обучающихся с ОВЗ, а исследование указанных авторов проведено в инклюзивных школах, где обеспечение специальных образовательных условий более проблематично, поскольку одним из основных ресурсов, обеспечивающих академическую адаптацию в инклюзивной среде, является социальная поддержка окружающих [44]. Очевидно, разделенное обучение школьников с ограниченными возможностями здоровья и без таковых ограничений создает более приемлемые условия для психолого-педагогического сопровождения первых, а инклюзивное обучение требует серьезной подготовки со стороны педагогов, психологов и родителей. Академическая адаптация ребенка с ОВЗ во многом зависит от эффективности работы психологов и социальных педагогов образовательных учреждений по упреждению его культурной депривации. По мнению L. Bottcher и J. Dammeyer, от успешности такой работы зависит также и формирование позитивной или, наоборот, негативной траектории индивидуального социального развития и взаимодействия ребенка с ОВЗ со школьным сообществом [45]. Как отмечают Р. Соорер и В. Jacobs, помещение детей в условия инклюзии для формирования у них ощущения социальной и

образовательной включенности поддерживается не всеми специалистами. Некоторые исследователи считают такой подход заблуждением, поскольку инклюзия также представляет собой одну из форм исключения [46].

Вместе с тем, как считает О. А. Борзова, разделенное образование создает основу для дискриминации детей, а у инклюзивного образования большой потенциал именно в аспекте социального развития детей [47].

Полученные данные подкрепляются и результатами анализа школьной тревожности, полученными по методике Филлипса. Как следует из приведенных данных, условно здоровые школьники испытывают в общеобразовательной школе гораздо более весомый уровень стресса и напряжения, обусловленные различными обстоятельствами школьной жизни. Очевидно, это связано с рядом причин, среди которых переполненность школ, недостаток внимания взрослых к проблемам ребенка, достаточно распространенные в современной школе деструктивные взаимоотношения, буллинг и пр. В то же время в школе для обучающихся по адаптированным образовательным программам, где подростки оказываются в более благоприятных условиях низкой наполняемости классов, эффективной опеки со стороны взрослых, они менее тревожны и, очевидно, более адаптированы. Аналогичные данные были получены в результате исследований школьной тревожности в разных типах школ. О. О. Серен-Чимит и Л. К. Будук-оол показано, что уровень тревожности зависит от учебной нагрузки: чем больше учебная нагрузка на школьника, тем в большей степени выражены такие показатели школьной тревожности, как низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих [48].

Для выявления наиболее важных факторов школьного благополучия подростков нами был проведен конфирматорный факторный анализ на основе гипотетической модели, состоящей из трех компонентов, которая проверялась с использованием правил построения моделей в среде AMOS. В результате использования процедуры моделирования нами получено подтверждение трехкомпонентной модели школьного благополучия, включающей самоорганизацию на основе рефлексии, способность к эмоциональной саморегуляции и позитивную школьную мотивацию. Сравнительный анализ показателей, полученных на основе этих факторов в двух группах, позволил установить отсутствие значимых различий. Это значит, что *вне зависимости от наличия или отсутствия ограничений возможностей здоровья главные характеристики, от которых зависит школьное благополучие, имеют в среднем одинаковую выраженность*. Эти данные подтверждают значимость владения учебными навыками и навыками самоорганизации, способности к саморегуляции и позитивной мотивации для успешной адаптации подростков в школе.



Соотнесение показателей школьного благополучия подростков с ОВЗ и учителей позволило установить, что при стремлении подростка к пониманию учебного материала учителя отмечают его положительный эмоциональный фон в школе, деловые качества (сосредоточенность, активность, самостоятельность, настойчивость, умение учиться и легкость учебного процесса). Педагогами отмечаются также особенности учебной мотивации. По мнению учителей, преобладает внешняя учебная мотивация, тогда как познавательная учебная мотивация ученика не связана с оценками учителей и не учитывается ими в процессе оценки различных показателей учебной деятельности подростков. Очевидно, учителя в этом случае не ориентируются на развитие внутренней учебной мотивации, что снижает стремление подростков к познанию. Стремление подростков к пониманию учебного материала связано с оценками учителями коммуникативных способностей учеников, что может быть объяснено важностью процессов передачи информации и взаимодействия при групповой форме обучения. Эмоциональный фон в школе учеников с ОВЗ связан с оценками учителями примерно тех же показателей, что свидетельствует о недостаточной дифференциации оценок педагогов различных показателей благополучия школьников.

Видно также, что относительно самостоятельными от оценок учителей являются способность подростка справляться с эмоциями, познавательная мотивация, удовлетворенность подростка отношениями с одноклассниками и стремление стать хорошим учеником. Это показывает недостаточность акцентирования внимания педагогов на этих показателях субъективного благополучия подростков.

Взаимосвязь показателей школьного благополучия и параметров школьной тревожности характеризует те сферы, в которых у подростков двух групп не имеется различий: социальный стресс, фрустрация успеха и страх не соответствовать ожиданиям. Все эти сферы характеризуют прежде всего социальные отношения учащихся. Можно отметить, что школьная тревожность, проявляющаяся на уровне страхов не соответствовать ожиданиям, социального стресса и фрустрации успеха нивелируется высокой степенью школьной мотивации, способностью ученика к самоорганизации. В свою очередь, развитие способности к эмоциональной саморегуляции предопределяет низкую школьную тревожность по всем ее показателям.

Эти данные еще раз подтверждают сделанный выше вывод о независимости от состояния здоровья показателей академической адаптации, основанной на трех группах переменных школьного благополучия, полученных на основе экспертных данных из трех источников – теоретико-психологических, педагогических и представлений родителей об адаптации детей в школе.

Результаты наших исследований подкрепляются данными, полученными в ряде научных работ. Прежде всего – связывающих психологическую адаптацию и эмоциональное благополучие с саморегуляцией. Так, в исследовании А. О. Прохорова показано, что при необходимости психологической адаптации в повседневной жизни человек стремится снизить уровень тревоги, осознанно перевести себя в спокойное состояние, а затем – в хорошее и приятное состояние (например, радости) [49].

Достижение целей (в том числе учебных) В. И. Моросанова связывает с универсальными и специальными регуляторными ресурсами [50]. В аналогичных исследованиях В. И. Моросанова, И. Ю. Цыганов и Т. Г. Фомина школьную успешность связывают с осознанной саморегуляцией и мотивацией учения, а среди прочих типов учащихся по критериям саморегуляции выделяют организованный тип, который осознанно планирует, моделирует, оценивает результаты учебной деятельности [51]. Это хорошо соотносится с нашими данными, описанными выше при интерпретации первого фактора конфирматорного факторного анализа.

Г. Н. Жулина и В. С. Васькина подчеркивают, что позитивная мотивация учебной деятельности обратно связана с эмоциональным благополучием и школьной тревожностью, что подтверждает обоснованность выделения фактора, характеризующего позитивную учебную мотивацию [52].

## **Заключение**

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов.

Школьное благополучие представляет собой позитивное восприятие учебы, школы и собственного академического потенциала, своих способностей, позволяющих ученику достигать динамического равновесия со школьной средой, характеризующего его академическую адаптацию.

Показатели школьного благополучия у подростков с ОВЗ и условно здоровых имеют значимые различия. Удовлетворенность учебой, оценками, общением с одноклассниками, контактность, стремление стать хорошим учеником выше в группе школьников с ОВЗ, а способность настоять на своем и наличие любимых уроков – в группе здоровых подростков. Такие показатели школьного неблагополучия, как неприятные физические ощущения, в большей степени выражены у подростков с ОВЗ, а внешняя отрицательная мотивация учебной деятельности – у условно здоровых подростков.

Школьная тревожность в большей степени выражена у условно здоровых подростков: у них высокие показатели страха самовыражения, проверки знаний, низкой сопротивляемости стрессу, отмечается тревожность по отношению к учителю, высокий показатель общей школьной тревожности.

В результате конфирматорного факторного анализа была получена модель, включающая три фактора, описывающих конфигурации показателей школьного благополучия и отражающая три важные (обобщенные) его стороны: «Самоорганизация на основе рефлексии», «Способность к эмоциональной саморегуляции» и «Позитивная школьная мотивация».

Все три обобщенные характеристики школьного благополучия подростков, отражающие высокую субъектную позицию, отрицательно связаны с показателями социального стресса, фрустрации успеха, страхом не соответствовать ожиданиям, отражающими школьную тревожность в части социальной успешности – фрустрации потребности в достойном статусе среди сверстников.

Соотнесение показателей школьного благополучия подростков с ОВЗ и оценок их благополучия со стороны учителей позволило установить некоторую их односторонность. Лучшим образом учителя оценивают когнитивные характеристики школьного благополучия, коммуникативные и мотивационные характеристики оцениваются с позиции внешнего управления. Тем не менее наличие корреляций в оценках учителей благополучия учеников и их собственных оценок свидетельствует об адекватности результатов.

Из результатов проведенного исследования следует сильная выраженность школьной тревоги, связанная с характеристиками школьного благополучия, у здоровых подростков в общеобразовательных учреждениях, где наиболее напряженными являются страхи (самовыражения, проверки знаний, контактов с учителями и пр.). Это значит, что усилия психологов и педагогов должны быть направлены прежде всего на снижение оснований этих страхов, отказ от стимуляции напряжения, связанного с проверкой знаний, формирование социальных навыков и пр. Однако главным направлением такой работы является *содействие формированию субъектной позиции* у подростка как способа достижения школьного благополучия. В условиях специально организованного обучения для детей с ОВЗ следует обратить внимание на формирование субъектной позиции подростков, способности отстаивать свое мнение, а также на развитие специальных способностей, что может благоприятно влиять на формирование пристрастности к определенным предметам школьного цикла, а следовательно, и профессиональной направленности.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Stiles A. A., Gudiño O. G. Examining Bidirectional Associations Between School Engagement and Mental Health for Youth in Child Welfare // *School Mental Health*. 2018. № 10. P. 372–385. DOI: 10.1007/s12310-018-9248-5
2. Anaby D. R., Campbell W. N., Missiuna C., Shaw S. R., Bennett S., Khan S., Tremblay S., Kalubi-Lukusa J.-C. Recommended practices to organize and deliver school-based services for children with disabilities: A scoping review // *Child: Care, Health and Development*. 2018. № 45 (1). P. 15–27. DOI: 10.1111/cch.12621
3. Грозная Н. С. Инклюзивное образование за рубежом: поиски новых решений // *Синдром Дауна XXI век*. 2014. № 1 С. 28–32. Режим доступа: <https://psyjournals.ru/sdXXI/2014/n1> (дата обращения: 13.02.2022).
4. Shamionov R. M., Grigoryeva M. V., Grinina E. S., Sozonnik A. V. Characteristics of Academic Adaptation and Subjective Well-Being in University Students with Chronic Diseases // *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2020. № 10. P. 816–831. DOI: 10.3390/ejihpe10030059
5. Shamionov R. M., Grigoryeva M. V., Grinina E. S., Sozonnik A. V. Correlation of academic adaptation and commitment to social activity in university students with chronic diseases // *Innovative Technologies in Science and Education (ITSE-2020): E3S Web of Conferences*, 4 Dec. 2020. EDP Sciences. 2020. № 210. Available from: [https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2020/70/e3sconf\\_itse2020\\_19019/e3sconf\\_itse2020\\_19019.html](https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2020/70/e3sconf_itse2020_19019/e3sconf_itse2020_19019.html) DOI: 10.1051/e3sconf/202021019019/ (date of reference: 18.03.2021).
6. Masson J., Fenouillet F. Study on the motivational determinants of school well-being // *Revue des sciences de l'éducation*. 2019. № 45 (3). P. 26–46. DOI: 10.7202/1069639ar
7. Loft L., Waldfogel J. Socioeconomic Status Gradients in Young Children's Well-Being at School // *Child development*. 2021. № 92 (1). P. E91–E105. DOI: 10.1111/cdev.13453
8. Raccanello D., Vicentini G., Trifiletti E., Burro R. A Rasch Analysis of the School-Related Well-Being (SRW) Scale: Measuring Well-Being in the Transition from Primary to Secondary School // *International journal of environmental research and public health*. 2021. № 18 (1). Article number 23. DOI: 10.3390/ijerph18010023
9. Elksne G., Rubene Z. Emotional Well-Being in Schools // *International Scientific Conference on Society, Integration, Education. Society, Integration, Education*. 2018. № 2. P. 116–125. Available from: <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/view/3258/3005> (date of reference: 18.03.2021).
10. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. The Dynamics of the Interrelationships between Conscious Self-regulation, Psychological Well-being and School-related Subjective Well-being in Adolescents: A Three-year Cross-lagged Panel Study // *Psychology in Russia – state of the art*. 2021. 14 (3). P. 34–49. DOI: 10.11621/pir.2021.0303
11. Bücken 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. № 74. P. 83–94. DOI: 10.1016/j.jrp.2018.02.007
12. Danker J., Strnadová I., Cumming T.M. Picture my well-being: Listening to the voices of students with autism spectrum disorder // *Research in Developmental Disabilities*. 2019. № 89. P. 130–140. DOI: 10.1016/j.ridd.2019.04.005
13. Arciuli J., Emerson E., Llewellyn G. Adolescents' self-report of school satisfaction: The interaction between disability and gender // *School Psychology*. 2019. № 34 (2). P. 148–158. DOI: 10.1037/spq0000275

14. Michaelson J., Mahony S., Schifferes J. Measuring well-being: a guide for practitioners. London: New Economic Foundation, 2012. 32 p. Available from: <https://studylib.net/doc/12455515/measuring-well-being-a-guide-for-practitioners> (date of access: 18.03.2021).

15. Канонир Т. Н., Углонова И. А., Федерякин Д. А. Адаптация и валидизация шкал удовлетворенности школой и друзьями Многокомпонентного опросника удовлетворенности жизнью для школьников [Электрон. ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. № 7 (3). С. 64–74. DOI: 10.17759/jmfp.2018070306. Режим доступа: [https://psyjournals.ru/files/96212/jmfp\\_2018\\_n\\_3\\_Kanonire\\_Uglanova\\_Federiakina.pdf](https://psyjournals.ru/files/96212/jmfp_2018_n_3_Kanonire_Uglanova_Federiakina.pdf) (дата обращения: 18.03.2021).

16. Ослон В. Н., Семья Г. В., Прокопьева А. М., Колесникова У. В. Операциональная модель и инструментарий для изучения субъективного благополучия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психологическая наука и образование. 2020. № 25 (6). С. 41–50. DOI: 10.17759/pse.2020250604

17. Арчакова Т. О., Веракса А. Н., Зотова О. Ю., Перелыгина Е. Б. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика // Психологическая наука и образование. 2017. № 22 (6). С. 68–76. DOI: 10.17759/pse.2017220606

18. Bynion T.-M., Blumenthal H., Bilsky S. A., Cloutier R. M., Leen-Feldner E. W. Dimensions of parenting among mothers and fathers in relation to social anxiety among female adolescents // Journal of Adolescence. 2017. № 60. P. 11–15. DOI: 10.1016/j.adolescence.2017.07.004

19. Ермолаева М. В., Смирнова О. В. Особенности родительского общения как фактор психологического благополучия подростков // Психологическая наука и образование. 2020. № 25 (1). С. 51–62. DOI: 10.17759/pse.2020250105

20. Данилова М. В., Рыкман А. В. Психоэмоциональное благополучие и особенности саморазвития подростков с разным семейным статусом // Психологическая наука и образование. 2018. № 23 (5). С. 40–50. DOI: 10.17759/pse.2018230505

21. Вартанова И. И. Эмоциональное отношение к школе и самоотношение старшеклассников различного пола и возраста // Психологическая наука и образование. 2020. № 25 (3). С. 40–48. DOI: 10.17759/pse.2020250304

22. Карабанова О. А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. № 24 (5). С. 16–26. DOI: 10.17759/pse.2019240502

23. Григорьева М. В. Субъективное благополучие личности как результат школьной адаптации в разных условиях обучения // Психологическая наука и образование. 2009. № 14 (2). С. 41–46. Режим доступа: <https://psyjournals.ru/psyedu/2009/n2/Grigoryeva.shtml> (дата обращения: 18.03.2021)

24. Павленко К. В., Бочавер А. А. Субъективное благополучие школьников в ситуации самоопределения // Психологическая наука и образование. 2020. № 25 (6). С. 51–62. DOI: 10.17759/pse.2020250605

25. 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. № 74. P. 83–94. DOI: 10.1016/j.jrp.2018.02.007

26. Gorman E. L., Burke H. H., Rubino L. G., Vargas I., Haeffel G. Teasing Apart the Effect of Depression Specific and Anxiety Specific Symptoms on Academic Outcomes // Clinical Psychology and Special Education. 2020. № 9 (3). P. 91–104. DOI: 10.17759/cpse.2020090307. Available from: [https://psyjournals.ru/files/116845/cpse\\_2020\\_3\\_Gorman.pdf](https://psyjournals.ru/files/116845/cpse_2020_3_Gorman.pdf) (дата обращения: 18.03.2021).

27. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Досумова С. Ш., Рзаева Ф. Р., Бобров В. В. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием // Психологическая наука и образование. 2018. № 23 (6). С. 55–66. DOI: 10.17759/pse.2018230605
28. Bradshaw J., Keung A., Rees G., Goswami H. Children's subjective well-being: International comparative perspectives // Children and Youth Services Review. 2011. № 33 (4). P. 548–556. DOI: 10.1016/j.chidyouth.2010.05.010
29. Сычев О. А., Гордеева Т. О., Лункина М. В., Осин Е. Н., Сиднева А. Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. № 23 (6). С. 5–15. DOI: 10.17759/pse.2018230601
30. Huebner E. S. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children // Psychological Assessment. 1994. № 6 (2). P. 149–158. DOI: 10.1037/1040-3590.6.2.149
31. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Лункина М. В. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. 2019. № 24 (3). С. 32–42. DOI: 10.17759/pse.2019240303
32. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н., Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. № 24 (4). С. 5–21. DOI: 10.17759/pse.2019240401
33. Борисова И. В. Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах // Психологическая наука и образование. 2018. № 23 (5). С. 22–28. DOI: 10.17759/pse.2018230503
34. Watson S. M. R., Keith K. D. Comparing the Quality of Life of School-Age Children With and Without Disabilities // Mental Retardation. 2002. № 40 (4). P. 304–312. DOI: 10.1352/0047-6765(2002)040<0304:CTQOLO>2.0.CO;2
35. Севастьянова У. Ю. Особенности личности как фактор дезадаптации у младших школьников с разными вариантами дизонтогенеза // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 608–614. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-58
36. Деревянкина Н. А. Самооценка третьеклассников с нормальным уровнем развития и задержкой психического развития // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 3 (114). С. 142–149. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-3-114-142-149
37. Болдырева Т. А. Стиль межличностных отношений как детерминирующий фактор социально-психологической адаптации подростков с легкой степенью умственной отсталости и с нормативным развитием в условиях совместного обучения в общеобразовательной школе [Электрон. ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2019. № 8 (1). С. 33–57. DOI: 10.17759/cpse.2019080103. Режим доступа: <https://psyjournals.ru/files/98455/Boldyreva.pdf> (дата обращения: 18.03.2021).
38. Chiu Y.-L., Kao S., Tou S.-W., Linb F.-G. Effect of personal characteristics, victimization types, and family and school-related factors on psychological distress in adolescents with intellectual disabilities // Psychiatry Research. 2017. № 248. P. 48–55. DOI: 10.1016/j.psychres.2016.12.015
39. Adams D., Simpson K., Keen D. School-related anxiety symptomatology in a community sample of primary-school-aged children on the autism spectrum // Journal of School Psychology. 2018. № 70. P. 64–73. DOI: 10.1016/j.jsp.2018.07.003
40. Беляева О. Г. Мотивация успеха старшеклассников с различными формами интеллектуальной недостаточности // Вестник Московского городского педагогиче-



ского университета. Серия: Педагогика и Психология. 2020. № 2 (52). С. 114–120. DOI: 10.25688/2076-9121.2020.52.2.11

41. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2008. 240 с. Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_18852980\\_63353402.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_18852980_63353402.pdf) (дата обращения: 12.02.2022).

42. Григорьева М. В. Адаптационная готовность личности в условиях неопределенности // Социальный мир человека: материалы VI Международной научно-практической конференции «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация в интеркультурном мире» 14–16 апреля 2016 г. Сер. «Язык социального». Ижевск: ERGO, 2016. С. 275–277. Режим доступа: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_18896869\\_75993173.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18896869_75993173.pdf) (дата обращения: 12.02.2022).

43. Пашкин С. Б., Головачев А. В., Савинская А. С. Психологическое благополучие как условие успешной адаптации курсантов к повседневной деятельности // Военный инженер. 2020. № 1 (15). С. 43–54. Режим доступа: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42619298\\_32609536.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42619298_32609536.pdf) (дата обращения: 12.02.2022).

44. Калинина Н. В., Калинин И. В. Социальная адаптация школьников в инклюзивной школе: ресурсы и возможности // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 5. С. 34–36. Режим доступа: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_26138736\\_33345620.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26138736_33345620.pdf) (дата обращения: 12.02.2022).

45. Bottcher L., Dammeyer J. Development in Primary School Age for Children with Disabilities // Development and Learning of Young Children with Disabilities: A Vygotskian Perspective (International Perspectives on Early Childhood Education and Development Book 13). Springer, 2016. P. 93–109. DOI: 10.1007/978-3-319-39114-4\_5

46. Cooper P., Jacobs B. From Inclusion to Engagement: Helping Students Engage with Schooling through Policy and Practice. 1<sup>st</sup> Ed. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011. 258 p. DOI: 10.1111/j.1475-3588.2012.00663\_7.x. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/264529453\\_From\\_Inclusion\\_to\\_Engagement\\_Helping\\_Students\\_Engage\\_with\\_Schooling\\_through\\_Policy\\_and\\_Practice\\_P\\_Cooper\\_B\\_Jacobs\\_Chichester\\_Wiley-Blackwell\\_2011\\_pp\\_258\\_2699\\_pb\\_ISBN\\_978-0-470-01946-7](https://www.researchgate.net/publication/264529453_From_Inclusion_to_Engagement_Helping_Students_Engage_with_Schooling_through_Policy_and_Practice_P_Cooper_B_Jacobs_Chichester_Wiley-Blackwell_2011_pp_258_2699_pb_ISBN_978-0-470-01946-7) (date of access: 13.02.2022)

47. Борзова О. А. Принципы инклюзивного образования в условиях современной школы [Электрон. ресурс] // Вестник Института образования человека. 2020. № 2. Article number. 10. Режим доступа: <https://eidos-institute.ru/journal/2020/200/> (дата обращения: 18.03.2021).

48. Будук-оол А. К., Серен-Чимит О. О. Сравнительный анализ показателей школьной тревожности учащихся 5 и 7 классов, обучающихся в образовательных организациях разного типа // Вестник психофизиологии. 2018. № 4. С. 77–82. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37098281> (дата обращения: 13.02.2022).

49. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний в процессе психологической адаптации: механизмы и закономерности // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. 2012. Вып. 3. С. 84–103. Режим доступа: [https://biblioclub.ru/index.php?page=book\\_red&id=86286&razdel=272](https://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=86286&razdel=272) (дата обращения: 13.02.2022)

50. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей [Электрон. ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. № 7 (4). С. 62–78. Режим доступа: <http://tepjournal.com/ru/> (дата обращения: 13.02.2022).



51. Моросанова В. И., Цыганов И. Ю., Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей [Электрон. ресурс]. Москва: Нестор-История, 2017. 380 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01009491010> (дата обращения: 13.02.2022).

52. Жулина Г. Н., Васькина В. С. Взаимосвязь учебной мотивации и школьной тревожности в младшем школьном возрасте [Электрон. ресурс] // Таврический научный обозреватель. 2016. № 2 (7). С. 123–127. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25721362> (дата обращения: 13.02.2022).

## References

1. Stiles A. A., Gudiño O. G. Examining bidirectional associations between school engagement and mental health for youth in child welfare. *School Mental Health*. 2018; 10: 372–385. DOI: 10.1007/s12310-018-9248-5

2. Anaby D. R., Campbell W. N., Missiuna C., Shaw S. R., Bennett S., Khan S., Tremblay S., Kalubi-Lukusa J.-C. Recommended practices to organize and deliver school-based services for children with disabilities: A scoping review. *Child: Care, Health and Development*. 2018; 45 (1): 15–27. DOI: 10.1111/cch.12621

3. Groznaya N. S. Inclusive education abroad: The search for new solutions. *Sindrom Dauna XXI vek = Down Syndrome XXI Century* [Internet]. 2014 [cited 2022 Feb 13]; 1: 28–32. Available from: <https://psyjournals.ru/sdXXI/2014/n1/> (In Russ.)

4. Shamionov R. M., Grigoryeva M. V., Grinina E. S., Sozonnik A. V. Characteristics of academic adaptation and subjective well-being in university students with chronic diseases. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2020; 10: 816–831. DOI: 10.3390/ejihpe10030059

5. Shamionov R. M., Grigoryeva M. V., Grinina E. S., Sozonnik A. V. Correlation of academic adaptation and commitment to social activity in university students with chronic diseases. In: *Innovative Technologies in Science and Education (ITSE-2020): E3S Web of Conferences* [Internet]; 2020 Dec 4. № 210. EDP Sciences; 2020 [cited 2021 Mar 18]. Available from: [https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2020/70/e3sconf\\_itse2020\\_19019/e3sconf\\_itse2020\\_19019.html](https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2020/70/e3sconf_itse2020_19019/e3sconf_itse2020_19019.html) DOI: 10.1051/e3sconf/202021019019

6. Masson J., Fenouillet F. Study on the motivational determinants of school well-being. *Revue des Sciences de l'éducation*. 2019; 45 (3): 26–46. DOI: 10.7202/1069639ar

7. Loft L., Waldfogel J. Socioeconomic status gradients in young children's well-being at school. *Child Development*. 2021; 92 (1): E91–E105. DOI: 10.1111/cdev.13453

8. Raccanello D., Vicentini G., Trifiletti E., Burro R. A. Rasch analysis of the School-Related Well-Being (SRW) scale: Measuring well-being in the transition from primary to secondary school. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021; 18 (1): 23. DOI: 10.3390/ijerph18010023

9. Elksne G., Rubene Z. Emotional well-being in schools. *International Scientific Conference on Society, Integration, Education. Society, Integration, Education* [Internet]. 2018 [cited 2021 Mar 18]; 2: 116–125. Available from: <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/view/3258/3005>

10. Morosanova V. I., Fomina T. G., Bondarenko I. N. The dynamics of the interrelationships between conscious self-regulation, psychological well-being and school-related subjective well-being in adolescents: A three-year cross-lagged panel study. *Psychology in Russia – State of the Art*. 2021; 14 (3): 34–49. DOI: 10.11621/pir.2021.0303

11. Bücker 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; 74: 83–94. DOI: 10.1016/j.jrp.2018.02.007
12. Danker J., Strnadová I., Cumming T. M. Picture my well-being: Listening to the voices of students with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*. 2019; 89: 130–140. DOI: 10.1016/j.ridd.2019.04.005
13. Arciuli J., Emerson E., Llewellyn G. Adolescents' self-report of school satisfaction: The interaction between disability and gender. *School Psychology*. 2019; 34 (2): 148–158. DOI: 10.1037/spq0000275
14. Michaelson J., Mahony S., Schifferes J. Measuring well-being: A guide for practitioners [Internet]. London: New Economic Foundation; 2012 [cited 2021 Mar 18]. 32 p. Available from: <https://studylib.net/doc/12455515/measuring-well-being-a-guide-for-practitioners>
15. Kanonire T. N., Uglanova I. L., Federiakin D. A. Adaptation and providing validity evidence for the satisfaction with school subscale and satisfaction with friends subscale of multi-dimensional students' life satisfaction scale. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology* [Internet]. 2018 [cited 2021 Mar 18]; 7 (3): 64–74. Available from: [https://psyjournals.ru/files/96212/jmfp\\_2018\\_n\\_3\\_Kanonire\\_Uglanova\\_Federiakin.pdf](https://psyjournals.ru/files/96212/jmfp_2018_n_3_Kanonire_Uglanova_Federiakin.pdf) DOI: 10.17759/jmfp.2018070306 (In Russ.)
16. Oslon V. N., Semya G. V., Prokopeva L. M., Kolesnikova U. V. Operational model and tools for studying subjective well-being of orphans and children without parental care. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2020; 25 (6): 41–50. DOI: 10.17759/pse.2020250604 (In Russ.)
17. Archakova T. O., Veraksa A. N., Zotova O. Y., Pereyagina E. B. Subjective well-being in children: Measurement tools and age dynamics. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2017; 22 (6): 68–76. DOI: 10.17759/pse.2017220606 (In Russ.)
18. Bynion T.-M., Blumenthal H., Bilsky S. A., Cloutier R. M., Leen-Feldner E. W. Dimensions of parenting among mothers and fathers in relation to social anxiety among female adolescents. *Journal of Adolescence*. 2017; 60: 11–15. DOI: 10.1016/j.adolescence.2017.07.004
19. Ermolaeva M. V., Smirnova O. V. Characteristics of parental communication as a factor of adolescents' psychological well-being. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2020; 25 (1): 51–62. DOI: 10.17759/pse.2020250105 (In Russ.)
20. Danilova M. V., Rykman L. V. Psychoemotional well-being and features of self-development of teenagers with different family status. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2018; 23 (5): 40–50. DOI: 10.17759/pse.2018230505 (In Russ.)
21. Vartanova I. I. Emotional attitude to school and self-attitude in high school students of different sex and age. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2020; 25 (3): 40–48. DOI: 10.17759/pse.2020250304 (In Russ.)
22. Karabanova O. A. The role of family and school in securing psychological well-being of primary school children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2019; 24 (5): 16–26. DOI: 10.17759/pse.2019240502 (In Russ.)
23. Grigoryeva M. V. Person's subjective well-being as a result of the school adaptation in different learning conditions. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education* [Internet]. 2009 [cited 2021 Mar 18]; 14 (2): 41–46. Available from: <https://psyjournals.ru/psyedu/2009/n2/Grigoryeva.shtml> (In Russ.)

24. Pavlenko K. V., Bocharov A. A. Subjective well-being of school students in situation of self-identification. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education* 2020; 25 (6): 51–62. DOI: 10.17759/pse.2020250605 (In Russ.)
25. 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; 74: 83–94. DOI: 10.1016/j.jrp.2018.02.007
26. Gorman E. L., Burke H. H., Rubino L. G., Vargas I., Haeffel G. Teasing apart the effect of depression specific and anxiety specific symptoms on academic outcomes. *Clinical Psychology and Special Education* [Internet]. 2020 [cited 2021 Mar 18]; 9 (3): 91–104. Available from: [https://psyjournals.ru/files/116845/cpse\\_2020\\_3\\_Gorman.pdf](https://psyjournals.ru/files/116845/cpse_2020_3_Gorman.pdf) DOI: 10.17759/cpse.2020090307
27. Leontiev D. A., Osin E. N., Dosumova S. S., Rzaeva F. R., Bobrov V. V. Study-related experiences and their association with psychological well-being. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2018; 23 (6): 55–66. DOI: 10.17759/pse.2018230605 (In Russ.)
28. Bradshaw J., Keung A., Rees G., Goswami H. Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*. 2011; 33 (4): 548–556. DOI: 10.1016/j.childyouth.2010.05.010
29. Sychev O. A., Gordeeva T. O., Lukina M. V., Osin E. H., Sidneva A. N. Multidimensional students' life satisfaction scale. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2018; 23 (6): 5–15. DOI: 10.17759/pse.2018230601 (In Russ.)
30. Huebner E. S. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*. 1994; 6 (2): 149–158. DOI: 10.1037/1040-3590.6.2.149
31. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Lunkina M. V. School well-being of elementary school children: Motivational and educational predictors. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2019; 24 (3): 32–42. DOI: 10.17759/pse.2019240303 (In Russ.)
32. Morosanova V. I., Bondarenko I. N., Fomina T. G. Personality and motivational features and conscious self-regulation in early adolescents with different dynamics of psychological well-being. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2019; 24 (4): 5–21. DOI: 10.17759/pse.2019240401 (In Russ.)
33. Borisova I. V. Adaptation in students of 5<sup>th</sup> classes: Relationship between school anxiety and learning motivation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2018; 23 (5): 22–28. DOI: 10.17759/pse.2018230503 (In Russ.)
34. Watson S. M. R., Keith K. D. Comparing the quality of life of school-age children with and without disabilities. *Mental Retardation*. 2002; 40 (4): 304–312. DOI: 10.1352/0047-6765(2002)040<0304:CTQOLO>2.0.CO;2
35. Sevastyanova U. Yu. Personality traits as maladjustment factors in primary school students with various disabilities. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii = The Herzen University Studies: Psychology in Education*. 2020; 3: 608–614. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-58 (In Russ.)
36. Derevyankina N. A. Self-esteem of third formers with a normal level development and development delay. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2020; 3 (114): 142–149. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-3-114-142-149 (In Russ.)
37. Boldyreva T. A. The style of interpersonal relationships as a determining factor in the social-psychological adaptation of adolescents with a slight degree of mental retardation and with normotypical development in the context of co-education in secondary school. *Klinich-*

*eskaya i spetsial'naya psikhologiya* = *Clinical Psychology and Special Education* [Internet]. 2019 [cited 2021 Mar 18]; 8 (1): 33–57. Available from: <https://psyjournals.ru/files/98455/Boldyreva.pdf> DOI: 10.17759/cpse.2019080103 (In Russ.)

38. Chiu Y.-L., Kao S., Tou S.-W., Linb F.-G. Effect of personal characteristics, victimization types, and family and school-related factors on psychological distress in adolescents with intellectual disabilities. *Psychiatry Research*. 2017; 248: 48–55. DOI: 10.1016/j.psychres.2016.12.015

39. Adams D., Simpson K., Keen D. School-related anxiety symptomatology in a community sample of primary-school-aged children on the autism spectrum. *Journal of School Psychology*. 2018; 70: 64–73. DOI: 10.1016/j.jsp.2018.07.003

40. Belyaeva O. G. Motivation for success in high school students with various forms of mental retardation. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya* = *Bulletin of Moscow City University. Series: Pedagogics and Psychology*. 2020; 2 (52): 114–120. DOI: 10.25688/2076-9121.2020.52.2.11 (In Russ.)

41. Shamionov R. M. Sub'ektivnoe blagopoluchie lichnosti: psihologicheskaja kartina i factory = Subjective well-being of personality: A psychological pattern and factors [Internet]. Saratov: Saratov University; 2008 [cited 2022 Feb 12]. 296 p. Available from: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_18852980\\_63353402.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_18852980_63353402.pdf) (In Russ.)

42. Grigoryeva M. V. Adaptation readiness of the individual under condition of uncertainty. In: *Sotsial'nyi mir cheloveka: materialy VI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Chelovek i mir: mirosozidanie, konflikt i mediatsiya v interkul'turnom mire"* = *Social World of a Man: Materials of the 6<sup>th</sup> International Scientific and Practical Conference "Man and World: World Creation, Conflict and Mediation in Intercultural World. Series "Language of Social"* [Internet]; 2016; Izhevsk. Izhevsk: Publishing House ERGO; 2016 [cited 2022 Feb 12]; p. 275–277. Available from: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_18896869\\_75993173.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18896869_75993173.pdf) (In Russ.)

43. Pashkin S. B., Golovachev A. V., Savinskaya A. S. Psychological well-being as a condition for successful adaptation of cadets to everyday activities. *Voennyi inzhener* = *Military Engineer* [Internet]. 2020 [cited 2022 Feb 12]; 1 (15): 43–54. Available from: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42619298\\_32609536.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42619298_32609536.pdf) (In Russ.)

44. Kalinina N. V., Kalinin I. V. Social adaptation of students at inclusive schools: Resources and opportunities. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* = *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics* [Internet]. 2016 [cited 2022 Feb 12]; 5: 34–36. Available from: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_26138736\\_33345620.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26138736_33345620.pdf) (In Russ.)

45. Böttcher L., Dammeyer J. Development in primary school age for children with disabilities. In: *Development and learning of young children with disabilities: A Vygotskian perspective (International perspectives on early childhood education and development, Book 13)*. Springer; 2016. p. 93–109. DOI: 10.1007/978-3-319-39114-4\_5

46. Cooper P., Jacobs B. From inclusion to engagement: Helping students engage with schooling through policy and practice [Internet]. 1<sup>st</sup> edition. Chichester: Wiley-Blackwell; 2011 [cited 2022 Feb 13]. 258 p. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/264529453\\_From\\_Inclusion\\_to\\_Engagement\\_Helping\\_Students\\_Engage\\_with\\_Schooling\\_through\\_Policy\\_and\\_Practice\\_P\\_Cooper\\_B\\_Jacobs\\_Chichester\\_Wiley-Blackwell\\_2011\\_pp\\_258\\_2699\\_pb\\_ISBN\\_978-0-470-01946-7](https://www.researchgate.net/publication/264529453_From_Inclusion_to_Engagement_Helping_Students_Engage_with_Schooling_through_Policy_and_Practice_P_Cooper_B_Jacobs_Chichester_Wiley-Blackwell_2011_pp_258_2699_pb_ISBN_978-0-470-01946-7) DOI: 10.1111/j.1475-3588.2012.00663\_7.x

47. Borzova O. A. Principles of inclusive education in the modern school environment. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka* = *Bulletin of the Institute of Human Education* [Internet]. 2020 [cited 2020 Mar 18]; 2: 10. Available from: <https://eidos-institute.ru/journal/2020/200/> (In Russ.)

48. Buduk-ool L. K., Seren-Chimit O. O. Comparative analysis of indicators of school anxiety students in grades 5 and 7 classes, students in educational institutions of different types. *Vestnik psihofiziologii = Psychophysiology News* [Internet]. 2018 [cited 2022 Feb 13]; 4: 77–82. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id = 37098281> (In Russ.)

49. Prohorov A.O. Self-regulation of mental states in the process of psychological adaptation: Mechanisms and patterns. Ed. by Bodrov V. A., Zhuravlev A. L. *Aktual'nye problemy psikhologii truda, inzhenernoi psikhologii i ergonomiki = Actual Problems of Labor Psychology, Engineering Psychology and Ergonomics* [Internet]. 2012 [cited 2022 Feb 13]; 3: 84–103. Available from: [https://biblioclub.ru/index.php?page = book\\_red&id = 86286&razdel = 272](https://biblioclub.ru/index.php?page = book_red&id = 86286&razdel = 272) (In Russ.)

50. Morosanova V. I., Tsyganov I. Yu., Fomina T. G. Conscious self-regulation of voluntary human activity as a psychological resource for achieving goals. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology* [cited 2022 Feb 13]. 2014; 7 (4): 62–78. Available from: <http://tejournal.com/ru/> (In Russ.)

51. Morosanova V. I., Tsyganov I. Yu., Fomina T. G. Osoznannaja samoreguljacija i otnoshenie k ucheniju v dostizhenii uchebnyh celej = Conscious self-regulation and attitude to learning in achieving academic goals. Moscow: Publishing House Nestorbook; 2017 [cited 2022 Feb 13]. 380 p. Available from: <https://search.rsl.ru/ru/record/01009491010> (In Russ.)

52. Zhulina G. N., Vaskina V. S. The relationship between learning motivation and school anxiety in primary school age. *Tavricheskii nauchnyi obozrevatel' = Tavria Science Reviewer* [Internet]. 2016 [cited 2022 Feb 13]; 7 (2): 123–127. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id = 25721362> (In Russ.)

#### **Информация об авторах:**

**Шамяионов Раяль Мунирович** – заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского; ORCID 0000-0001-8358-597X; Саратов, Россия. E-mail: [shamionov@mail.ru](mailto:shamionov@mail.ru)

**Григорьева Марина Владимировна** – заведующая кафедрой педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского; ORCID 0000-0003-2541-2186; Саратов, Россия. E-mail: [grigoryevamv@mail.ru](mailto:grigoryevamv@mail.ru)

**Гринина Елена Сергеевна** – доцент кафедры реабилитационных технологий в образовании, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского; ORCID 0000-0002-8766-9668; Саратов, Россия. E-mail: [elena-grinina@yandex.ru](mailto:elena-grinina@yandex.ru)

**Созонник Алексей Владимирович** – доцент кафедры социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского; ORCID 0000-0003-3930-2674; Саратов, Россия. E-mail: [sznnik@mail.ru](mailto:sznnik@mail.ru)

#### **Вклад соавторов:**

Идея и концептуализация: Р. М. Шамяионов, М. В. Григорьева

Методика: Р. М. Шамяионов, М. В. Григорьева, Е. С. Гринина.

Введение и литературный обзор: Е. С. Гринина, А. В. Созонник.

Статистическая обработка и моделирование: Р. М. Шамяионов.

Описание результатов: Р. М. Шамяионов, М. В. Григорьева.

Обсуждение результатов и окончательная проверка: все авторы.

**Информация о конфликте интересов.** Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 17.12.2021; поступила после рецензирования 25.10.2022; принята к публикации 02.11.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

***Information about the authors:***

**Rail M. Shamionov** – Head of the Department of Social Psychology of Education and Development, Saratov State University; ORCID 0000-0001-8358-597X; Saratov, Russia. E-mail: shamionov@mail.ru

**Marina V. Grigorieva** – Head of the Department of Educational Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University; ORCID 0000-0003-2541-2186; Saratov, Russia. E-mail: grigoryevamv@mail.ru

**Elena S. Grinina** – Associate Professor, Department of Rehabilitation Technologies in Education, Saratov State University; ORCID 0000-0002-8766-9668; Saratov, Russia. E-mail: elena-grinina@yandex.ru

**Alexey V. Sozonnik** – Associate Professor, Department of Social Psychology of Education and Development, Saratov State University; ORCID 0000-0003-3930-2674; Saratov, Russia. E-mail: sznnik@mail.ru

***Contribution of the authors:***

Idea and conceptualisation: R. M. Shamionov, M. V. Grigorieva.

Methodology: R. M. Shamionov, M. V. Grigorieva, E. S. Grinina.

Introduction and literature review: E. S. Grinina, A. V. Sozonnik.

Statistical processing and modelling: R. M. Shamionov.

Description of results: R. M. Shamionov, M. V. Grigorieva.

Discussion of results and the final verification: all authors.

***Conflict of interest statement.*** The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 17.12.2021; revised 25.10.2022; accepted for publication 02.11.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.