

УДК 37.015.31

ОТ ЧЕГО ЗАВИСИТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РОССИЙСКИХ ПОДРОСТКОВ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ PISA 2018¹

Т.О. Гордеева^{1, 2}, О.А. Сычев³

¹ *Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия, 119991, Москва, Ленинские горы, д. 1*

² *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия, 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20*

³ *Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, Россия, 659333, Бийск, ул. Владимира Короленко, д. 53*

Резюме

Последние десятилетия отмечены снижением психологического благополучия подростков во всем мире, включая Россию. В поддержание благополучия вносят вклад как средовые, семейные и школьные факторы, так и личностные переменные, причем с позиций современных психологических теорий благополучия позитивные отношения со значимыми другими играют ведущую роль. Однако данные факторы редко исследуются в системе; кроме того, конкретный вклад средовых факторов варьирует от культуры к культуре. Данная статья ставит целью оценить вклад системы средовых и личностно-мотивационных переменных как предикторов психологического благополучия подростков, составленного из показателей удовлетворенности жизнью, позитивных эмоций и осмысленности жизни. Материалом исследования стали данные, собранные в рамках международного проекта PISA 2018 на репрезентативной выборке российских подростков (N = 7 608). Исследовалась роль трех групп переменных, отражающих качество отношений подростка с родителями (поддержка родителей), с учителями (восприятие информативной обратной связи со стороны учителей), со школьным социумом (ценность кооперации и климата сотрудничества и подверженность буллингу). Предполагалось, что переменные, характеризующие качество трех типов отношений со значимыми другими, будут вносить как самостоятельный, так и опосредованный личностными и мотивационными переменными вклад в психологическое благополучие. Пол и СЭС семьи рассматривались в качестве контролируемых переменных. Результаты структурного моделирования подтвердили выдвинутые гипотезы, продемонстрировав значимый вклад в благополучие не только отношений с родителями и сверстниками, но и с учителями, как непосредственный, так и опосредованный переменными, отражающими умение ставить продуктивные цели, справляться с трудностями и чувствовать себя комфортно в школе. Результаты обсуждаются с позиций теории самодетерминации, утверждающей важность удовлетворения базовых психологических потребностей в отношениях со значимыми другими для психологического благополучия индивида.

¹ Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда, проект № 22-28-01337 «Динамика академической мотивации, ощущения контроля и эмоционального благополучия российских подростков за последние 20 лет».

Обсуждаются универсальные и кросс-культурные аспекты полученных результатов, а также ограничения исследования.

Ключевые слова: психологическое благополучие; удовлетворенность жизнью; поддержка родителей; поддержка учителя; буллинг; предикторы благополучия; российские подростки; PISA

Введение

Психологическое благополучие детей и подростков подвергалось анализу во множестве современных исследований, как зарубежных, так и российских (Гордеева, Сычев, Лункина, 2019). На сегодняшний день благополучие учащихся рассматривается как важнейший результат образования, который необходимо учитывать при характеристике эффективности школьного обучения. Психологическое благополучие может играть адаптивную роль в столкновении с неблагоприятными ситуациями, его высокие уровни позволяют людям сохранять концентрацию на задачах, не отвлекаясь, тем самым стимулируя мотивацию приближаться к проблеме и решать ее, а не избегать (Shmotkin, 2005). Актуальность исследования психологического благополучия связана также с тем, что в соответствии с последними международными исследованиями психологическое благополучие подростков за последнее десятилетие снизилось. Речь идет о снижении уровня счастья, удовлетворенности жизнью, самооценки (Twenge, Martin, Campbell, 2018), а также усилении депрессивных симптомов (Twenge, Joiner, Rogers, Martin, 2018), росте тревоги (Duffy, Twenge, Joiner, 2019) и чувства одиночества (Twenge, Spitzberg, Campbell, 2019). Причем снижение благополучия особенно касается девочек (Twenge, Joiner et al., 2018). Негативная динамика связывается исследователями прежде всего с ростом использования смартфонов и социальных сетей, заменивших реальное живое общение, что особенно выражено у девочек (мальчики больше используют смартфоны как средство для совместных игр) и негативно сказывается на ощущении принятия и одиночестве.

Сравнение уровня удовлетворенности жизнью 15-летних подростков, по данным исследований PISA 2015 и 2018 гг., показывает, что во всех включенных в анализ странах (кроме Кореи) имело место существенное снижение этого показателя благополучия (OECD, 2019b). Данные по PISA также свидетельствуют, что 15-летние девочки демонстрируют более низкий уровень удовлетворенности жизнью, чем мальчики (OECD, 2017).

Каковы наиболее существенные факторы, влияющие на психологическое благополучие подростков, и как мы можем способствовать его росту или хотя бы стабилизации? Одним из самых сильных предикторов благополучия, счастья и удовлетворенности жизнью людей самых разных возрастов является наличие позитивных отношений с другими (Diener, Suh, Lucas, Smith, 1999). Позитивная связь между благополучием и удовлетворенностью отношениями с семьей и друзьями является одной из немногих общепризнанных зависимостей в кросс-культурных исследованиях благо-

получия (Diener, Oishi, Lucas, 2003). Однако какие именно отношения способствуют благополучию? Согласно теории самодетерминации, подтеории социальных отношений, для того чтобы отношения позитивно влияли на благополучие необходимо, чтобы в них удовлетворялись три базовых психологических потребности – в автономии, компетентности и связанности с другими (Ryan, Deci, 2017). В подростковом возрасте значимыми являются три типа отношений – со сверстниками, учителями и родителями.

Роль отношений со сверстниками и учителями как фактора благополучия

Отношения подростка со сверстниками могут играть особенно важную роль в создании условий для благополучия учащихся в школе. Предыдущие исследования показали, что позитивные отношения и поддержка одноклассников являются важным предиктором адаптации и удовлетворенности жизнью подростков (Millings, Buck, Montgomery, Spears, Stallard, 2012). Социальные отношения учащихся с другими учащимися могут способствовать чувству принадлежности к школе, выражающемуся в переживании принятия, уважения, включенности и социальной поддержки в школьной среде. В свою очередь, данные свидетельствуют о том, что чувство принадлежности к школе коррелирует с показателями удовлетворенности жизнью, а также с эмоциональным благополучием (Gilman, Anderman, 2006; Millings et al., 2012).

В метаанализе 48 исследований, включающих различные показатели школьного климата, в том числе позитивные отношения со сверстниками и учителями, обнаружена важность этих переменных для благополучия, удовлетворенности жизнью, самоуважения и снижения симптомов антисоциального поведения, тревоги, депрессии и других симптомов психического нездоровья (Aldridge, McChesney, 2018). Учащиеся в школах с более высоким уровнем сотрудничества также проявляют больше позитивного аффекта, меньше негативного аффекта и ощущают больший смысл жизни (Rudolf, Lee, 2023).

С другой стороны, такой негативный показатель школьной среды, как буллинг, или травля, определяемый как негативные физические или словесные действия, имеющие враждебные намерения, причиняющие страдания жертвам, повторяющиеся и связанные с разницей в силе между преступниками и жертвами, в последние несколько десятилетий обнаруживает рост (Бочавер, 2021). Подростки, которые недавно подверглись травле, запугиванию и издевательствам, как правило, сообщают о сниженном уровне субъективного благополучия. Жертвы буллинга испытывают более высокий уровень социальной тревожности, одиночества и депрессии (Ttofi, Farrington, Lösel, Loeber, 2011; Бочавер, 2021) по сравнению с их не пострадавшими сверстниками, они чаще употребляют наркотики и алкоголь (Ttofi, Farrington, Lösel, Crago, Theodorakis, 2016). При этом более высокий уровень буллинга связан с восприятием более конкурентной среды в школах.

Благополучные учащиеся также склонны сообщать о позитивных отношениях со своими учителями (Reddy, Rhodes, Mulhall, 2003; Suldo et al.,

2009). Результаты PISA показывают, что учащиеся в «счастливых» школах, в которых удовлетворенность жизнью учащихся выше среднего по стране, сообщали о более высоком уровне поддержки от своего учителя (на материале учителей естественных наук), чем учащиеся в «несчастливых» школах, где удовлетворенность жизнью учащихся ниже среднего по стране (OECD, 2017). Таким образом, восприятие учащимися поддержки со стороны учителей является характерной чертой школ, в которых учащиеся сообщали о более высоком благополучии.

Предыдущие анализы данных PISA также показывают, что вклад в благополучие школьных факторов, в частности отношений с учителем и обратной связи от него, может существенным образом варьировать от одной образовательной системы и культуры к другой. Так, было обнаружено, что в Великобритании, Франции и Финляндии вклад эмоциональной поддержки родителей вносит значительно более выраженный вклад в благополучие, чем обратная связь со стороны учителя, в то время как в Корее эти два вклада сопоставимы по размеру (Kuhn et al., 2021). То есть благополучие подростков в значительно большей степени зависит от отношений с учителем в Корее, чем в трех других вышеупомянутых странах. Значимость роли поддержки учителя в Корее сопровождалась ростом восприятия этой поддержки, а также ростом чувства принадлежности к школе у корейских подростков в период с 2015 по 2018 г., единственной выборки, в которой благополучие не упало.

Сравнение данных разных исследований зачастую затрудняется в связи с тем, что поддержка учителя понимается в них по-разному. При этом наиболее изученной и теоретически обоснованной является поддержка учителями автономии подростков. На самых разных выборках, включая российские (Chirkov, Ryan, 2001; Núñez, León, 2015), показано, что поддержка автономии со стороны учителя является важным фактором не только внутренней мотивации, но и благополучия подростков.

Роль детско-родительских отношений как фактора благополучия

Предыдущие исследования показывают, что с раннего возраста участие и поддержка родителей являются важным фактором в достижениях ребенка. Помимо достижений, эмоциональная поддержка родителей также может способствовать более высокому благополучию у детей и подростков. Родительская поддержка в виде совместных мероприятий на выходных и приема пищи за одним столом тесно связана с благополучием детей; отношения с родителями также могут опосредовать воздействие стрессовых жизненных событий на подростков (McMahon, Creaven, Gallagher, 2020). Однако аналогично поддержке учителей под родительской поддержкой часто понимается целый спектр факторов, включающих как эмоциональную и психологическую поддержку, так и инструментальную, информационную и материальную. Их неразличение затрудняет понимание вкладов конкретных типов поведения родителей в благополучие подростков (Chentsova Dutton, Choi, Choi, 2020). При этом наиболее изученной и теоретически обоснованной является поддержка родителями автономии подростков. Родители, поддерживающие автономию, помогают своим детям

исследовать мир и заниматься самопознанием с минимальным контролем и давлением, тем самым способствуя удовлетворению их базовых психологических потребностей (Vansteenkiste, Ryan, 2013), что, в свою очередь, ведет к благополучию. Ценность поддержки автономии родителями как важного фактора благополучия подростков была показана на самых разных выборках, включая российские (Chirkov, Ryan, 2001).

Личностные и мотивационные переменные, вносящие вклад в благополучие

Среди личностных переменных, вносящих вклад в благополучие, выделяются самоуважение, жизнестойкость и самооффективность (Caprara, Steca, 2005), позитивное мышление и оптимизм (Titova Grandchamp, Gordeeva, Sychev, 2021), экстраверсия (Anglim, Horwood, Smillie, Marrero, Wood, 2020), причем последняя непосредственно согласуется с важностью позитивных отношений с окружающими людьми для благополучия. Показано также, что на самооффективность учащихся влияют отношения с другими (Laird, Fawcner, Niven, 2018): когда они получают признание и поддержку своей компетентности со стороны других, они с большей вероятностью будут иметь более высокую самооффективность.

Исследования мотивационных факторов, надежно вносящих вклад в благополучие, указывают на важность внутренней мотивации (Howard, Bureau, Guay, Chong, Ryan, 2021), целей мастерства (Guo et al., 2022), внутренних жизненных целей (Bradshaw et al., 2022), самоконтроля (Гордеева и др., 2016). В рамках теории самодетерминации доказано, что источником внутренней мотивации является качество отношений с другими: если они удовлетворяют базовые потребности подростка в автономии, компетентности и связи с другими людьми, то тем самым поддерживают внутреннюю мотивацию, в случае же их фрустрации внутренняя мотивация индивида, напротив, снижается.

Опираясь на представленные литературные данные, мы выбрали три типа средовых переменных, предположительно вносящих вклад в психологическое благополучие школьников и отражающих качество социальных отношений с родителями, учителями и сверстниками в школе. В данном исследовании ставится задача изучить совместную роль трех групп переменных, отражающих качество отношений подростка со значимыми другими: 1) родителями (поддержка родителей); 2) учителями (восприятие информативной обратной связи со стороны учителей); 3) школьным социумом (ценность кооперации и климата сотрудничества и подверженность буллингу), – как предикторами благополучия подростков.

Гипотезы исследования. Мы предположили, что переменные, характеризующие качество всех трех типов отношений со значимыми другими, будут вносить как самостоятельный, так и опосредованный личностными и мотивационными переменными вклад в благополучие подростков. На основании ранее проведенных анализов, учитывая значимость школы и образовательных достижений в российском контексте, мы ожидали, что родители, учителя и школьный коллектив сверстников будут оказывать важное

и приблизительно равное по силе влияние на психологическое благополучие подростков. Кроме того, учитывая аналогичные международные данные (Twenge, 2020), мы ожидали обнаружить определенные гендерные различия в благополучии – более высокое благополучие у юношей по сравнению с девушками.

В отличие от исследований, в которых использовались узкие данные по благополучию, опирающиеся лишь на один вопрос об удовлетворенности жизнью (OECD, 2017, 2019b), в данном исследовании мы использовали комплексную переменную, характеризующую благополучие. Аналогичный подход был применен в исследовании, также построенном на анализе данных PISA 2018 (Kuhn et al., 2021). Важно рассматривать благополучие в более широком контексте по ряду причин. Например, для шкал удовлетворенности жизнью было обнаружено, что измерения, состоящие из нескольких пунктов, более надежны, чем отдельные пункты, так как ответы могут зависеть от текущего настроения или жизненных обстоятельств участников (Diener, Lucas, Oishi, 2018). Теоретическим основанием комплексного учета когнитивных и эмоциональных переменных при оценке благополучия является подход Э. Динера (Diener et al., 2018), а учета компонента осмысленности жизни – современные теоретические разработки в рамках теории самодетерминации (Martela, Ryan, 2023).

Выборка и методы исследования

Выборка. В исследовании использовалась репрезентативная выборка учащихся из исследования PISA 2018. Это последние доступные данные PISA о российских подростках, так как в PISA 2022 наша страна участия не принимала (OECD, n.d.). Выборку составили 7 608 15-летних подростков из 263 образовательных организаций 43 регионов России. В их число входят 3 861 (50,7%) девушка и 3 747 (49,3%) юношей. Репрезентативность выборки обеспечивалась специальной организацией отбора образовательных учреждений и учащихся, а также учетом вероятности их выбора посредством весовых коэффициентов.

Методики. Данные, использованные в ходе анализа, были получены в PISA 2018 с помощью инструментария, разработанного консорциумом организаций специально для этого исследования, – тестовых задач на оценку читательской, математической и естественнонаучной грамотности, а также ряда шкал, оценивающих некоторые характеристики учащихся и учебной среды, надежность и валидность которых показана организаторами PISA (OECD, 2019a).

Показатели психологического благополучия учащихся. В качестве зависимых переменных рассматривались показатели психологического благополучия, позволяющие системно оценить его когнитивные, эмоциональные и экзистенциальные составляющие:

– Удовлетворенность жизнью – оценка на основе ответа на одно задание (Отвечая на этот вопрос, укажите, насколько вы удовлетворены своей жиз-

нью (оцените уровень удовлетворенности по шкале от 0 до 10). При этом ноль означает «Совсем не удовлетворён», а 10 – «Полностью удовлетворён»).

– Позитивные эмоции – индекс эмоционального благополучия, образованный на основе трех утверждений, оценивающих, как часто учащийся чувствует себя счастливым, радостным и веселым.

– Осмысленность жизни – индекс, основанный на трех утверждениях (например, «Моя жизнь имеет ясный смысл и цель»).

В качестве предикторов контекстуального уровня использовались следующие *показатели восприятия социальных отношений в школьной среде и семье*:

– Поддержка учителя: воспринимаемая обратная связь от учителя (три утверждения, например: «Преподаватель дает мне информацию о моих сильных сторонах при изучении этих предметов»). Речь идет об учителе русского языка и литературы.

– Сверстники, позитивный предиктор: ценность кооперации и сотрудничества в школе – суждения учеников о том, насколько важным для окружающих учащихся является сотрудничество (три утверждения, например: «Учащиеся, похоже, ценят сотрудничество»). Сверстники, негативный предиктор: подверженность буллингу, оцениваемая как частота подверженности травле и запугиванию за последний год (шесть утверждений, например: «Другие учащиеся угрожали мне»).

– Поддержка родителей: родительская эмоциональная и психологическая поддержка (три утверждения, например: «Мои родители поддерживают меня, когда я сталкиваюсь с трудностями в учебе»).

В качестве предикторов личностного уровня использовались следующие *показатели личностных и мотивационных особенностей подростков*:

1. Общая самооффективность – индекс, отражающий представления о своей эффективности в решении проблем и преодолении трудностей (пять утверждений, например: «Когда я нахожусь в сложной ситуации, я обычно могу найти из нее выход»; «Моя вера в себя позволяет мне пережить трудные времена»).

2. Учебные цели мастерства – учебные цели, направленные на овладение предметом (три утверждения, например: «Моя цель – полностью освоить материал, изучаемый на уроках»).

3. Чувство принадлежности к школе (шесть утверждений, например: «В образовательной организации я чувствую себя чужаком (не у дел)», обратное утверждение).

В качестве контролируемых переменных рассматривались пол и социально-экономический и культурный статус семьи (СЭС) – сводный индекс, отражающий профессиональный, образовательный и материальный статус семьи.

Все количественные показатели (за исключением удовлетворенности жизнью) для удобства сопоставления между государствами были стандартизированы организаторами PISA по странам ОЭСР и в таком виде использовались нами в ходе статистического анализа.

Методы анализа данных. Вычисление описательных статистик и корреляций проводилось в среде статистического анализа R с использованием пакетов *intsvy* и *RALSA*, разработанных для анализа результатов международных исследований в области образования и полностью учитывающих особенности их дизайна. При вычислении корреляций использовалось попарное исключение пропущенных случаев (доля пропущенных случаев не превышала 19%).

Для анализа возможной опосредующей роли личностных факторов проводилось линейное структурное моделирование в *Mplus 8* методом максимального правдоподобия с робастной оценкой стандартных ошибок (MLR) и кластерной коррекцией (с учетом распределения учащихся по школам), позволяющей получить несмещенные оценки стандартных ошибок. Оценка статистической значимости опосредованных эффектов проводилась с помощью бутстреп-анализа (10 000 выборок). Для углубленной интерпретации результатов такого анализа использовалась оценка доли опосредованного эффекта (P_M) для тех переменных, у которых направление непосредственного и суммарного опосредованного эффектов совпадали.

Результаты

Связь показателей психологического благополучия с личностными и средовыми характеристиками

Представленные в таблице средние значения по всем показателям (за исключением первого) представлены в стандартизированной для стран ОЭСР шкале, так что их удобно интерпретировать в сравнении с общим для этих стран средним, равным нулю. Индекс эмоционального благополучия у российских подростков ниже среднего по странам ОЭСР, однако уровень осмысленности жизни и удовлетворенности жизнью, напротив, несколько выше. В отношении переменных-предикторов российские подростки в сравнении с другими странами ОЭСР демонстрируют относительно высокий уровень воспринимаемой обратной связи от учителя. При этом российские подростки демонстрируют меньший уровень чувства принадлежности к школе, учебных целей мастерства, общей самооффективности, а также более высокий уровень подверженности буллингу. Кроме того, они также получают существенно меньше родительской психологической поддержки. Уровень СЭС семей, в которых эти подростки воспитываются, выше, чем средний по странам ОЭСР.

Корреляции между переменными (см. таблицу) демонстрируют довольно существенные статистически значимые связи между тремя показателями психологического благополучия, подтверждая тем самым возможность их объединения в общий фактор. Как и ожидалось, личностно-мотивационные переменные (общая самооффективность, учебные цели мастерства и чувство принадлежности к школе) показали в целом наиболее тесные связи с показателями психологического благополучия. Позитивные контекстуальные факторы (родительская и учительская поддержка, ценность

**Описательная статистика и коэффициенты корреляции для использовавшихся
в исследовании показателей**

Показатели	1. УЖ	2. ИЭБ	3. ИОЖ	4. ЧПШ	5. ОСЭ	6. УЦМ	7. ПР	8. ПБУ	9. ЦС	10. ПУ	11. СЭС
1. Удовлетворенность жизнью (УЖ)	–										
2. Индекс эмоционального благополучия (ИЭБ)	0,53***	–									
3. Индекс осмысленности жизни (ИОЖ)	0,43***	0,45***	–								
4. Чувство принадлежности к школе (ЧПШ)	0,25***	0,32***	0,30***	–							
5. Общая самоэффективность (ОСЭ)	0,26***	0,36***	0,43***	0,31***	–						
6. Учебные цели мастерства (УЦМ)	0,28***	0,34***	0,36***	0,21***	0,40***	–					
7. Поддержка родителей (ПР)	0,24***	0,26***	0,31***	0,27***	0,33***	0,29***	–				
8. Подверженность буллингу (ПБУ)	–0,19***	–0,18***	–0,13***	–0,26***	–0,10***	–0,11***	–0,17***	–			
9. Ценность сотрудничества (ЦС)	0,17***	0,23***	0,23***	0,26***	0,28***	0,28***	0,28***	–0,09***	–		
10. Поддержка учителя (ПУ)	0,17***	0,18***	0,19***	0,16***	0,20***	0,24***	0,19***	–0,06***	0,21***	–	
11. Социально-экономический и культурный статус семьи (СЭС)	0,02	0,00	0,02	0,06***	0,13***	0,03	0,12***	0,00	0,04*	–0,01	–
12. Пол	0,09***	0,03*	0,08***	–0,01	0,03*	–0,01	–0,06***	0,11***	0,03**	0,07***	0,02
<i>Среднее выборочное</i>	7,32	–0,07	0,11	–0,39	–0,30	–0,18	–0,37	0,33	–0,02	0,22	0,13
<i>Стандартная ошибка среднего</i>	0,05	0,02	0,02	0,02	0,01	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02
<i>Стандартное отклонение</i>	2,64	1,02	0,92	0,80	0,89	1,01	0,92	1,03	0,93	1,00	0,73

Примечания. Уровень значимости: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$, *** – $p \leq 0,001$. Для кодирования пола использовались следующие значения: 1 – женский, 2 – мужской.

сотрудничества) связаны с показателями благополучия преимущественно умеренно и прямо. Обратную связь с ними, также умеренную по величине, показала подверженность буллингу. Все три измеренных аспекта благополучия оказались не связаны с СЭС. Их слабые, но статистически значимые корреляции с полом указывают на тот факт, что удовлетворенность жизнью, осмысленность жизни и эмоциональное благополучие несколько выше у юношей.

Все показатели личностных характеристик учащихся, а также их восприятия школьной среды и социальной поддержки слабо или умеренно коррелируют между собой, при этом подверженность буллингу ожидаемо демонстрирует со всеми показателями обратные связи, а остальные – прямые (см. таблицу). С СЭС слабо и прямо связаны только чувство принадлежности к школе, общая самооффективность, родительская поддержка и ценность сотрудничества. Корреляции с полом указывают на несколько большую выраженность у юношей подверженности буллингу, воспринимаемой обратной связи от учителя, ценности сотрудничества и общей самооффективности, в то время как у девушек более выражена поддержка родителей.

Структурная модель зависимости психологического благополучия от воспринимаемой поддержки родителей, учителей, школьной среды и личностных факторов

Для проверки предположения о возможном опосредованном влиянии школьной среды (как характеристики отношений со сверстниками в школе) и воспринимаемой поддержки со стороны родителей и учителей на психологическое благополучие была построена структурная модель. В качестве зависимой переменной в модели рассматривался фактор психологического благополучия, образованный из трех наблюдаемых переменных (далее в скобках приведены соответствующие факторные нагрузки, полученные в ходе ее оценки): удовлетворенности жизнью (0,67), эмоционального благополучия (0,74) и осмысленности жизни (0,68). В качестве непосредственных предикторов психологического благополучия рассматривались личностно-мотивационные факторы, образованные из соответствующих заданий: общая самооффективность (0,57–0,71), учебные цели мастерства (0,70–0,92) и чувство принадлежности к школе (0,67–0,83; из данной шкалы использовалось только три прямых задания). Между этими тремя факторами допускались ковариации.

В модель были также включены более отдаленные, контекстуальные факторы, связанные с родителями, учителями и школьным коллективом сверстников, в отношении которых мы ожидали как непосредственные, так и опосредованные через личностно-мотивационные факторы связи с психологическим благополучием. В частности, были добавлены все возможные непосредственные и опосредованные пути влияния на психологическое благополучие для факторов родительской поддержки (0,75–0,93), воспринимаемой обратной связи от учителя (0,76–0,89), ценности сотрудничества (0,79–0,90) и подверженности буллингу (0,42–0,88). Они также были обра-

зованы из соответствующих заданий, и между этими факторами допускались ковариации друг с другом. Кроме того, в модель были включены в качестве контролируемых переменных пол и СЭС вместе с их возможными путями влияния на все латентные факторы.

Оценка такой модели (рис. 1) показала отличное соответствие данным: $\chi^2 = 3\,658,26$; $df = 421$; $p \leq 0,001$; CFI = 0,954; TLI = 0,946; SRMR = 0,033; RMSEA = 0,032; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,031–0,033; PCLOSE = 1; $N = 7\,399$. На рис. 1 для удобства восприятия показана только структурная часть модели (факторные нагрузки на индикаторы см. выше в тексте), при этом ковариации между факторами и не показавшие статистической значимости пути и коэффициенты опущены, а все приведенные коэффициенты значимы при $p \leq 0,05$.

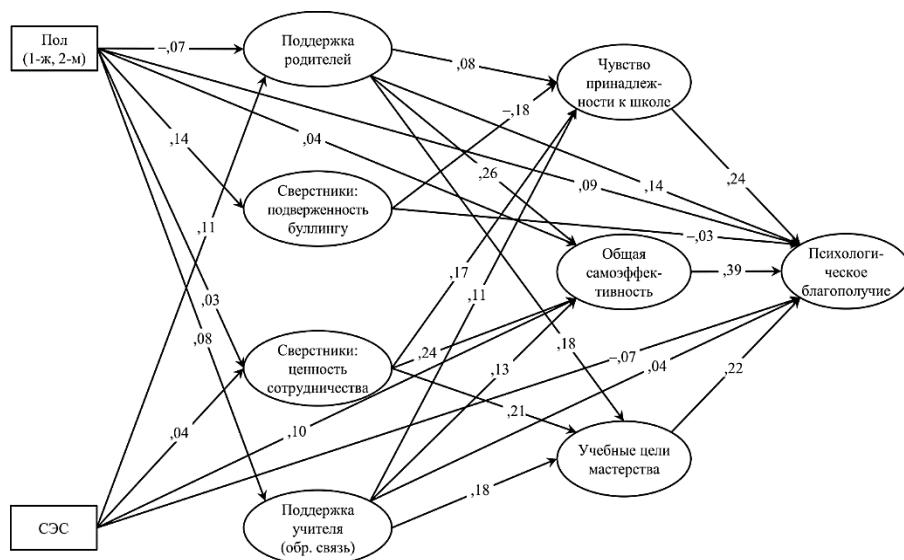


Рис. 1. Модель зависимости психологического благополучия от личностных факторов, факторов воспринимаемой поддержки и школьной среды при контроле пола и социально-экономического и культурного статуса семьи (СЭС)

Полученной моделью объясняется более половины дисперсии фактора психологического благополучия (51%). В ходе оценки модели были обнаружены ожидаемые слабые или умеренные связи между латентными факторами. В частности, все связи личностно-мотивационных факторов друг с другом являются прямыми ($0,07$ – $0,33$; все при $p \leq 0,001$), также прямо связаны друг с другом факторы поддержки родителей, поддержки учителя и ценности сотрудничества ($0,21$ – $0,25$; все при $p \leq 0,001$), а их связи с подверженностью буллингу обратные (от $-0,05$; $p \leq 0,05$, до $-0,20$; $p \leq 0,001$).

Наиболее сильным непосредственным предиктором психологического благополучия в полученной модели оказалась общая самооффективность. Несколько меньший непосредственный вклад в психологическое благопо-

лучие вносят чувство принадлежности к школе, учебные цели мастерства и родительская поддержка. Довольно слабый, но статистически значимый позитивный непосредственный эффект на благополучие показывает воспринимаемая обратная связь от учителя, в то время как аналогичный слабый, но обратный непосредственный эффект демонстрирует подверженность буллингу.

Представленная модель наглядно иллюстрирует возможное опосредованное влияние контекстуальных факторов (поддержки со стороны родителей и учителей, подверженности буллингу и ценности сотрудничества в коллективе сверстников) через личностно-мотивационные факторы на психологическое благополучие. Для оценки величины и статистической значимости каждого из опосредованных эффектов далее был проведен бутстреп-анализ. Результаты анализа показали, что эффект родительской поддержки на психологическое благополучие является частично опосредованным (суммарный стандартизованный опосредованный эффект составил 0,163; $p \leq 0,001$), в основном через общую самооффективность (0,102; $p \leq 0,001$). Величина доли опосредованного эффекта ($P_M = 0,54$), составляющая более половины от общего, свидетельствует о том, что родительская поддержка оказывает влияние на благополучие в большей мере опосредованно, хотя непосредственный эффект также является довольно существенным.

Позитивный эффект учительской поддержки на психологическое благополучие также в большей мере является опосредованным, чем непосредственным (суммарный стандартизованный опосредованный эффект = 0,118; $p \leq 0,001$; $P_M = 0,75$). Ее позитивная роль в основном связана с укреплением общей самооффективности и учебных целей мастерства. Это значит, что, предоставляя подростку обратную связь, учитель поддерживает его веру в эффективность усилий и приверженность целям, связанным с наилучшим овладением учебным материалом, что позитивно сказывается на благополучии учащегося.

Со стороны отношений со сверстниками подверженность буллингу показывает частично опосредованный негативный эффект на благополучие через снижение чувства принадлежности к школе, который также превышает половину от его общего, довольно слабого эффекта (суммарный стандартизованный опосредованный эффект = -0,045; $p \leq 0,001$; $P_M = 0,58$). С другой стороны, ценность сотрудничества показывает полностью опосредованный эффект на благополучие – в основном через общую самооффективность, а также через чувство принадлежности к школе и учебные цели мастерства (суммарный стандартизованный опосредованный эффект = 0,183; $p \leq 0,001$). Иными словами, в доброжелательной атмосфере сотрудничества у подростков укрепляются вера в эффективность собственных усилий, растут показатели продуктивного целеполагания и чувство связанности с другими школьниками.

Относительно контролируемых переменных из результатов следует, что пол показывает преимущественно непосредственный эффект на психологическое благополучие, проявляющийся в том, что его уровень несколько

выше у юношей. Эффекты пола, опосредованные через различные переменные, статистически значимы, но достаточно малы и имеют противоположные знаки, так что суммарный опосредованный эффект пола не показывает статистической значимости (0,016; незначим; $P_M = 0,15$). Другая контролируемая переменная – социально-экономический и культурный статус семьи – показала взаимно компенсирующие противоположные непосредственный (–0,069; $p \leq 0,001$) и опосредованный эффекты (0,064; $p \leq 0,001$), причем позитивный опосредованный эффект (преимущественно через самооффективность и родительскую поддержку) полностью компенсируется негативным непосредственным эффектом, так что на уровне наблюдаемых переменных (см. таблицу) корреляция между СЭС и психологическим благополучием близка к нулю и незначима. Позитивный опосредованный эффект представляется ожидаемым, в то время как непосредственный негативный эффект трудно поддается объяснению. Вероятно, что такой негативный эффект удастся лучше понять после выявления других опосредствующих переменных, не учтенных в исследовании PISA.

Обсуждение

Данные на российской выборке показывают, что психологическое благополучие подростков демонстрирует отсутствие его связи с СЭС их семей. СЭС семьи ребенка, как правило, обнаруживает надежные позитивные связи с его академическими достижениями, что было показано в том числе на достижениях по тестам PISA. Однако наши данные согласуются с международными, показывающими, что роль СЭС семьи в благополучии подростков менее однозначна и может быть опосредована характером детско-родительских отношений (Sweeting, Hunt, 2014; Ge, 2020). Этот факт свидетельствует о важности изучения системы психологических факторов, как средовых, так и личностных, влияющих на поддержку и развитие благополучия. Проведенное исследование показывает как важный вклад целой системы источников благополучия российских подростков средового характера, обеспечивающих социальную поддержку со стороны родителей, учителей и сверстников, так и его обусловленность рядом рассматривавшихся ранее мотивационно-личностных переменных и установок, отражающих целеустремленность (учебные цели мастерства) и уверенность подростка в своем потенциале.

Представленные результаты хорошо согласуются с результатами метаанализа Р. Чу и соавт. (Chu, Saucier, Hafner, 2010), показывающими вклад отношений с родителями, сверстниками и учителями в подростковое благополучие. Наши данные демонстрируют, что родители, учителя, коллектив сверстников в школе оказывают важное и приблизительно равное по силе влияние на психологическое благополучие подростков. Этот результат о достаточно высокой роли учителей является культурно-специфичным, так как в ряде социокультурных контекстов однозначно

доминирующими оказываются показатели отношений подростка с родителями (Kuhn et al., 2021).

Данные свидетельствуют о том, что эффективная (для благополучия) поддержка родителей и учителей отличается – роль родителей состоит прежде всего в эмоционально-психологической поддержке, включающей заботу о достижениях школьника и искреннюю заинтересованность ими, т.е. в удовлетворении потребности в связанности, в то время как роль учителей состоит в большей степени в поддержке инструментального характера, означающей поддержку потребности компетентности и мастерства.

Учитывая определенную культурную специфику конкретных предикторов благополучия в отношении вклада школьных факторов, ценным представляется демонстрация двух типов личностно-мотивационных переменных, опосредующих связь системы контекстуальных переменных и психологического благополучия на выборке российских подростков. Обнаружена важная роль переменных, имеющих отношение к учебной деятельности (учебные цели мастерства, принадлежность к школе), и также роль широких личностных переменных, таких как общая самооффективность. Очевидно, что переменные первого типа являются специфичными для подростков, а переменные второго типа – универсальными.

Существенную опосредующую роль рассмотренных личностно-мотивационных переменных продемонстрировали результаты медиационного анализа в рамках структурного моделирования. Установлено, что рассмотренные средовые переменные оказывают влияние на психологическое благополучие не только непосредственно, но и опосредованно через рассмотренные личностно-мотивационные факторы. В наибольшей мере это относится к ценностям сотрудничества в школьном коллективе, которые показали достаточно существенный и при этом исключительно опосредованный эффект на благополучие. Таким образом, значение контекстных характеристик, отражающих качество отношений, состоит в первую очередь в том, что они укрепляют личностно-мотивационные ресурсы благополучия подростков.

О важности исследования рассмотренных факторов психологического благополучия свидетельствуют средние показатели их выраженности в сравнении со странами ОЭСР, указывающие на относительно высокую подверженность российских подростков буллингу, а также слабую поддержку со стороны родителей. Такие особенности социальной среды сочетаются с достаточно низкой общей самооффективностью, низкой приверженностью учебным целям мастерства, а также со слабым чувством принадлежности к школе. Позитивное значение для благополучия подростков в нашей стране имеют относительно сильная поддержка со стороны учителя и высокий уровень СЭС.

Показано, что все три показателя психологического благополучия – удовлетворенность жизнью, осмысленность жизни и эмоциональное благополучие – несколько выше у юношей, что соотносится с результатами

исследований подростков в других странах (Twenge, 2020). Интересно также, что девушки и юноши опираются на несколько разные социальные источники поддержки благополучия: у девушек выше восприятие поддержки со стороны семьи, а у юношей – со стороны учителей, они получают от учителей несколько больше информативной позитивной обратной связи. При этом юноши чаще подвергаются травле со стороны сверстников, что негативно сказывается на их благополучии.

Преимуществом исследования является большая репрезентативная выборка российских школьников, принявших участие в исследовании, и широкий набор характеристик, описывающих переменные среды и личности подростков, позволяющих системно исследовать источники благополучия.

Ограничения исследования. Безусловно, как описанные средовые, так и личностные переменные не дают исчерпывающего описания всех переменных, вносящих вклад в психологическое благополучие подростков. Например, было бы полезно включить в будущие батареи диспозиционный оптимизм, а также просоциальные целевые ориентации. Кроме того, разработанный и широко представленный в литературе психологический инструментарий мог бы использоваться более активно, что приводило бы к более надежным конечным результатам. Важно иметь в виду, что подвергнутые анализу данные носят кросс-секционный характер, так что выводы относительно каузальных зависимостей, опирающиеся на выявленные статистические связи, носят предположительный характер.

Заключение

Несмотря на общемировые тенденции снижения благополучия подростков в последние десятилетия, средние показатели благополучия, демонстрируемые российскими подростками (особенно в отношении его когнитивных составляющих), достаточно высоки (OECD, 2019b), однако его источники остаются неисследованными. Исследования и отчеты PISA фокусируются главным образом на переменных, предсказывающих академические достижения (баллы PISA), наше исследование является одним из первых (см.: Govorova et al., 2020), поставивших в фокус внимания психологическое благополучие подростков, и первым, проведенным на российской выборке. В рамках данного исследования нам удалось определить конкретные переменные, вносящие вклад в благополучие со стороны школьного климата, детско-учительских отношений и детско-родительских отношений.

Исследование вносит важный вклад в понимание комплексных источников благополучия российских подростков, раскрывая роль поддержки со стороны родителей и школы как факторов средового характера, на которые можно оказывать влияние, а также мотивационно-личностных переменных и установок, отражающих продуктивное целеполагание и уве-

ренность подростка в своем потенциале, причем последние во многом опосредуют влияние первых. Результаты исследования свидетельствуют, что не только отношения со сверстниками, но и качество отношений с родителями и учителями продолжает оставаться значимым фактором благополучия 15-летних подростков. Показано, что восприятие подростками школьной среды является ключевым фактором для понимания истоков их благополучия.

Показана роль ряда личностных переменных, которые важно учитывать для предсказания благополучия подростков, – выраженность учебных целей мастерства, общей самоофективности и чувства принадлежности к школе; их важно развивать и поддерживать в контексте как семейного воспитания, так и школьного обучения. При проведении психологических интервенций важно также учитывать, что девочки-подростки демонстрируют несколько меньший уровень благополучия, чем юноши.

Литература

- Бочавер, А. А. (2021). Последствия школьной травли для ее участников. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(2), 393–409. doi: 10.17323/1813-8918-2021-2-393-409
- Гордеева, Т. О., Осин, Е. Н., Сучков, Д. Д., Иванова, Т. Ю., Сычев, О. А., Бобров, В. В. (2016). Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием. *Культурно-историческая психология*, 12(2), 46–58. doi: 10.17759/chp.2016120205
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., Лункина, М. В. (2019). Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы. *Психологическая наука и образование*, (3), 32–42. doi: 10.17759/pse.2019240303

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 31.03.2023 г.; повторно 21.04.2023 г.;
принята 27.04.2023 г.

Гордеева Тамара Олеговна – профессор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; ведущий научный сотрудник Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», доктор психологических наук, доцент.
E-mail: tamgordeeva@gmail.com

Сычев Олег Анатольевич – старший научный сотрудник Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина, кандидат психологических наук, доцент.
E-mail: osn1@mail.ru

For citation: Gordeeva, T. O., Sychev, O. A. (2023). What Determines the Psychological Well-Being of Russian Adolescents: Analysis of PISA 2018 Results. *Sibirskiy Psichologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 88, 85–104. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/88/5

What Determines the Psychological Well-Being of Russian Adolescents: Analysis of PISA 2018 Results¹

T.O. Gordeeva^{1, 2}, O.A. Sychev³

¹ Lomonosov Moscow State University, Leninskie Gory, 1, Moscow, 119991, Russian Federation

² National Research University Higher School of Economics, Myasnikitskaya Ul., 20, Moscow, 101000, Russian Federation

³ Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, 53, Vladimira Korolenko Str., Biysk, 659333, Russian Federation

Abstract

Last decades have been marked by a decline in the psychological well-being of adolescents around the world. Both environmental, family and school factors, as well as personal factors contribute to the maintenance of well-being, and from the standpoint of modern psychological theories of well-being, positive relationships with significant others play a leading role. However, these factors are rarely explored in the system; moreover, the specific contribution of environmental factors varies from culture to culture. This article aims to assess the role of the system of environmental and personality-motivational variables as predictors of the psychological well-being of Russian adolescents. The material of the study was the data collected within the framework of the PISA 2018 project on a representative sample of Russian teenagers (N=7608). We studied the role of three groups of variables reflecting the quality of a teenager's relationship with 1) parents (parental support), 2) teachers (perception of informative feedback from teachers), 3) school society (the value of cooperation and climate of cooperation and exposure to bullying). It was assumed that the variables characterizing the quality of the three types of relationships with significant others would contribute both independently and mediated by personal and motivational variables to well-being. Gender and family SES were considered as control variables. The results of structural equation modeling confirmed the hypotheses, demonstrating a significant contribution to the well-being of not only relationships with parents and peers, but also teachers, both directly and indirectly by variables reflecting the ability to set productive goals, cope with difficulties and feel comfortable at school. The results are discussed from the standpoint of the self-determination theory, which asserts the importance of satisfying basic psychological needs in relationships with significant others for the psychological well-being. Universal and cross-cultural aspects of the findings of the study are discussed, as well as its limitations.

Keywords: well-being; life satisfaction; parents' support; teacher's support; bullying; predictors of well-being; Russian adolescents; PISA

References

- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. doi: 10.1016/j.ijer.2018.01.012
- Anglim, J., Horwood, S., Smillie, L. D., Marrero, R. J., & Wood, J. K. (2020). Predicting psychological and subjective well-being from personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146, 279–323. doi: 10.1037/bul0000226
- Bochaver, A. A. (2021). Consequences of School Bullying for Its Participants. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18(2), 393–409 (in Russian). doi: 10.17323/1813-8918-2021-2-393-409

¹ This study was supported by the Russian Science Foundation, grant 22-28-01337 “Dynamics of academic motivation, sense of control and emotional well-being of Russian adolescents over the past 20 years”.

- Bradshaw, E. L., Conigrave, J. H., Steward, B. A., Ferber, K. A., Parker, P. D., & Ryan, R. M. (2022). A meta-analysis of the dark side of the American dream: Evidence for the universal wellness costs of prioritizing extrinsic over intrinsic goals. *Journal of Personality and Social Psychology*. doi: 10.1037/pspp0000431
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 10, 275–286. doi: 10.1027/1016-9040.10.4.275
- Chentsova Dutton, Y. E., Choi, I.-J., & Choi, E. (2020). Perceived parental support and adolescents' positive self-beliefs and levels of distress across four countries. *Frontiers in Psychology*, 11. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00353
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618–635. doi: 10.1177/0022022101032005006
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624–645. doi: 10.1521/jscp.2010.29.6.624
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 15. doi: 10.1525/collabra.115
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403–425. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145056
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- Duffy, M. E., Twenge, J. M., & Joiner, T. E. (2019). Trends in mood and anxiety symptoms and suicide-related outcomes among U.S. undergraduates, 2007–2018: Evidence from two national surveys. *Journal of Adolescent Health*, 65(5), 590–598. doi: 10.1016/j.jadohealth.2019.04.033
- Ge, T. (2020). Effect of socioeconomic status on children's psychological well-being in China: The mediating role of family social capital. *Journal of Health Psychology*, 25(8), 1118–1127. doi: 10.1177/1359105317750462
- Gilman, R., & Anderman, E. M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology*, 44(5), 375–391. doi: 10.1016/j.jsp.2006.03.004
- Gordeeva, T. O., Osin, E. N., Suchkov, D. D., Ivanova, T. Yu., Sychev, O. A., & Bobrov, V. V. (2016). Self-Control as a Personality Resource: Assessment and Associations with Performance, Persistence and Well-Being. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 12(2), 46–58 (in Russian). doi: 10.17759/chp.2016120205
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Lunkina, M. V. (2019). School Well-Being of Elementary School Children: Motivational and Educational Predictors. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 24(3), 32–42 (in Russian). doi: 10.17759/pse.2019240303
- Govorova E., Benítez I., Muñiz J. (2020). Predicting Student Well-Being: Network Analysis Based on PISA 2018. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17(11): 4014. doi: 10.3390/ijerph17114014
- Guo, J., Hu, X., Elliot, A. J., Marsh, H. W., Murayama, K., Basarkod, G., ... Dicke, T. (2022). Mastery-approach goals: A large-scale cross-cultural analysis of antecedents and consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*. doi: 10.1037/pspp0000436
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. doi: 10.1177/1745691620966789
- Kuhn, L., Bradshaw, S., Donkin, A., Fletcher, L., Liht, J., & Weather, R. (2021). *PISA 2018 additional analyses: What does PISA tell us about the wellbeing of 15-year-olds?* Slough: NFER.

- Laird, Y., Fawcner, S., & Niven, A. (2018). A grounded theory of how social support influences physical activity in adolescent girls. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13(1), 1435099. doi: 10.1080/17482631.2018.1435099
- Martela, F., & Ryan, R. M. (2023). Clarifying eudaimonia and psychological functioning to complement evaluative and experiential well-being: Why basic psychological needs should be measured in national accounts of well-being. *Perspectives on Psychological Science*. doi: 10.1177/17456916221141099
- McMahon, G., Creaven, A.-M., & Gallagher, S. (2020). Stressful life events and adolescent well-being: The role of parent and peer relationships. *Stress and Health*, 36(3), 299–310. doi: 10.1002/smi.2923
- Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M., & Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescent depression. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1061–1067. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.015
- Núñez, J. L., & León, J. (2015). Autonomy support in the classroom: A review from self-determination theory. *European Psychologist*, 20, 275–283. doi: 10.1027/1016-9040/a000234
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. Paris: PISA, OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD. (2019a). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: PISA, OECD publishing.
- OECD. (2019b). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- OECD. (n.d.). *About PISA. PISA 2022 participants*. Retrieved April 20, 2023, from <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-2022-participants.htm>
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119–138. doi: 10.1017/S0954579403000075
- Rudolf, R., & Lee, J. (2023). School climate, academic performance, and adolescent well-being in Korea: The roles of competition and cooperation. *Child Indicators Research*. doi: 10.1007/s12187-022-10005-x
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Publications.
- Shmotkin, D. (2005). Happiness in the face of adversity: reformulating the dynamic and modular bases of subjective well-being. *Review of General Psychology*, 9(4), 291–325. doi: 10.1037/1089-2680.9.4.291
- Suldo, S., Friedrich, A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38, 67–85. doi: 10.1080/02796015.2009.12087850
- Sweeting, H., & Hunt, K. (2014). Adolescent socio-economic and school-based social status, health and well-being. *Social Science & Medicine*, 121, 39–47. doi: 10.1016/j.socscimed.2014.09.037
- Titova Grandchamp, V. A., Gordeeva, T. O., & Sychev, O. A. (2021). Optimistic attributional style as a predictor of well-being: Exploring the mediating roles of gratitude and savoring the moment. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(3), 50–67. doi: 10.11621/pir.2021.0304
- Ttöfi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Crago, R. V., & Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 31, 8–27. doi: 10.1037/spq0000120
- Ttöfi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63–73. doi: 10.1108/17596591111132873

- Twenge, J. M. (2020). Increases in depression, self-harm, and suicide among U.S. adolescents after 2012 and links to technology use: Possible Mechanisms. *Psychiatric Research and Clinical Practice*, 2(1), 19–25. doi: 10.1176/appi.prcp.20190015
- Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among U.S. adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science*, 6(1), 3–17. doi: 10.1177/2167702617723376
- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Campbell, W. K. (2018). Decreases in psychological well-being among American adolescents after 2012 and links to screen time during the rise of smartphone technology. *Emotion*, 18(6), 765–780. doi: 10.1037/emo0000403
- Twenge, J. M., Spitzberg, B. H., & Campbell, W. K. (2019). Less in-person social interaction with peers among U.S. adolescents in the 21st century and links to loneliness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1892–1913. doi: 10.1177/0265407519836170
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263–280. doi: 10.1037/a0032359

Received 31.03.2023; Revised 21.04.2023;

Accepted 27.04.2023

Tamara O. Gordeeva – Professor, Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher, National Research University Higher School of Economics. D. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: tamgordeeva@gmail.com

Oleg A. Sychev – Researcher, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy. Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: osn1@mail.ru