УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ФАКТОРЫ, РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

В.Н. Чепа (Красноярск, Россия)
М.В. Сафонова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Психологическое благополучие подростков в условиях цифровизации, роста академического стресса и трансформации межличностных отношений в школе остается одним из наименее системно изученных феноменов в отечественной психологии. Несмотря на наличие многомерных моделей благополучия (C. Ryff, M. Seligman, E. Deci, R. Ryan), комплексные эмпирические работы, одновременно оценивающие базовые личностные ресурсы, субъективное благополучие в школе и интегральные показатели процветания, на российских выборках единичны. *Цель* исследования – выявить особенности психологического благополучия подростков в образовательной среде, провести сравнительный анализ учащихся 9-х и 10-х классов и определить ключевые факторы, влияющие на него.

Теоретико-методологическую основу составили: субъектно-деятельностный подход, теория самодетерминации, модель PERMA М. Селигмана, шестикомпонентная модель К. Рифф, концепции школьного климата и психологической безопасности. Исследование проведено в 2026 г. на выборке из 50 учащихся (23 десятиклассника и 27 девятиклассников) общеобразовательной школы города Красноярска. Использованы: «Опросник благополучия подростков EPOCH» (адаптация М.В. Орловой), «Опросник субъективного благополучия в школе» (Т.Н. Канонир и др.), «Опросник проявлений психологического благополучия подростков (ППБП)». Статистическая обработка: первичные описательные статистики, U-критерий Манна – Уитни, корреляционный анализ по Спирмену (SPSS 26.0). Проверка нормальности распределения осуществлялась критерием Шапиро – Уилка.

Результаты и выводы. Установлено, что системным фактором риска выступает критически высокий уровень воспринимаемой враждебности в отношениях с одноклассниками (среднее 74,7 % в 10-м классе и 75,8 % в 9-м). При этом десятиклассники демонстрируют более высокие показатели сотрудничества (70,0 против 60,6 %) и удовлетворенности школой (68,0 против 61,5 %). Интегральный индекс PERMA у девятиклассников несколько выше (4,02 против 3,95). Зафиксирован парадоксально высокий балл самооценки у девятиклассников (20,0 при среднем у десятиклассников 15,4), интерпретируемый как компенсаторно-защитный механизм в условиях экзаменационного стресса и кризиса идентичности. Корреляционный анализ выявил сильные положительные связи компонента «Взаимосвязь» со «Счастьем» (r=0,81) и отрицательную связь враждебности с сотрудничеством (r=−0,62). Выделены возрастные различия в структуре благополучия: у десятиклассников ведущую роль играют душевное равновесие и управление, у девятиклассников – самооценка и позитивное ощущение жизни. Обоснована необходимость перехода от патологизирующего подхода к ресурсному, ориентированному на снижение враждебности и развитие навыков сотрудничества, эмоциональной саморегуляции с учетом возрастной специфики.

Заключение. Проведенное исследование проясняет динамику психологического благополучия при переходе из 9-го в 10-й класс. Полученные результаты могут служить ориентиром для организации психологической работы по сохранению и укреплению психологического благополучия подростков в образовательной среде.

Ключевые слова: *психологическое благополучие, подростки, образовательная среда, школьный климат, враждебность, сотрудничество, PERMA, субъективное благополучие в школе, самодетерминация.*

Чепа Владислава Николаевна – студентка института развития педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: vladislavachepa@yandex.ru
Сафонова Марина Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0002-7925-274X; SPIN-код: 8787-9993; AuthorID: 430620; e-mail: marina.safonova@mail.ru

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

Постановка проблемы. Психологическое благополучие подростков в современной образовательной среде – одна из самых острых и одновременно методологически сложных проблем психолого-педагогической науки и практики. По данным Всемирной организации здравоохранения, распространенность симптомов тревоги и депрессии среди 15–19-летних за последнее десятилетие выросла более чем на 25 %, причем именно школьные факторы (буллинг, академический стресс, одиночество в коллективе) входят в пятерку основных предикторов[1]. В Российской Федерации, согласно мониторингам Института возрастной физиологии РАО, около 40 % старшеклассников отмечают хроническое эмоциональное напряжение, связанное с обучением, а каждый пятый подросток периодически испытывает чувство враждебности или отвержения со стороны сверстников [Бочавер, Хломов, 2017; Идобаева, Подольский, 2011].

Подростковый возраст, характеризующийся интенсивной нейрогормональной перестройкой, формированием идентичности и личностной автономии, является сенситивным периодом для становления психологического благополучия [Берк, 2020; Steinberg, 2022]. Именно школьная среда выступает в это время не просто пространством академического обучения, а ключевым контекстом социального взаимодействия, признания, самоопределения и эмоциональной безопасности [Бочавер и др., 2015; Eccles, Roeser, 2011]. Соответственно, системный анализ благополучия подростка невозможен без одновременной оценки его личностных ресурсов, субъективного восприятия школьной среды и интегрального переживания процветания.

В зарубежной науке психологическое благополучие традиционно рассматривается в рамках двух взаимодополняющих парадигм: гедонистической (субъективное благополучие, баланс позитивного и негативного аффекта) и эвдемонистической (осмысленность, реализация потенциала, личностный рост). Наиболее влиятельными моделями являются шестикомпонентная модель К. Рифф (автономия, управление средой, личностный рост, позитивные отношения, цели в жизни, самопринятие) [Ryff, 1989; Рифф, 2007] и модель процветания PERMA М. Селигмана, включающая позитивные эмоции, вовлеченность, отношения, смысл и достижения [Seligman, 2011; 2018]. Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана постулирует, что психологическое благополучие является функцией удовлетворения трех базовых потребностей: в автономии, компетентности и связанности [Ryan, Deci, 2017].

В отечественной психологии проблематика благополучия подростков активно разрабатывается О.А. Идобаевой, А.А. Бочавер, К.Д. Хломовым, Д.А. Леонтьевым, А.И. Подольским и др. [Идобаева, Подольский, 2011; Бочавер, Хломов, 2017; Леонтьев, 2019]. Исследования убедительно показывают, что школьный климат – восприятие безопасности, справедливости, поддержки со стороны учителей и сверстников – выступает одним из сильнейших предикторов как академической вовлеченности, так и общего психологического благополучия [Кобзева, Сидоров, 2021; Хаперская, 2018]. Метаанализ K.A. Allen и соавт. подтвердил, что чувство принадлежности к школе (schoolbelonging) является мощным буфером против депрессивной симптоматики и фактором позитивного функционирования подростков [Allen et al., 2022].

Вместе с тем при достаточной теоретической разработанности отдельных аспектов проблемы комплексные эмпирические исследования, объединяющие в одном дизайне оценку базовых личностных характеристик (общительность, душевное равновесие, управление), субъективного благополучия именно в школе (удовлетворенность, сотрудничество, враждебность) и интегральных показателей процветания (PERMA), на российских подростковых выборках остаются единичными. Особенно дефицитарны данные о возрастной динамике благополучия при переходе из 9-го в 10-й класс – критической точке, связанной не только с прохождением ОГЭ

[1] World health statistics 2024: monitoring health for the SDGs, Sustainable Development Goals. URL: https://www.who.int/about/accountability/results/who-results-report-2024-2025/executive-summary

и выбором образовательного трека, но и с качественной перестройкой социального статуса и личностной идентичности [Пряжников, 2021; Эльконин, 2015].

Кроме того, стремительная цифровизация образования породила новый класс стрессоров – техностресс, влияние которого на психологическое благополучие подростков остается слабо изученным эмпирически, хотя в теоретических работах выделяются такие его формы, как техноперегрузка, технотревожность и технонавязчивость [Войскунский, Солдатова, 2020; Павлова, Тихомирова, 2020; Tarafdar et al., 2020].

Таким образом, налицо противоречие между многомерностью существующих теоретических моделей психологического благополучия и преимущественной «симптомоориентированной» практикой эмпирических исследований, фокусирующихся на отдельных индикаторах неблагополучия (тревога, буллинг, академическая неуспеваемость) в ущерб целостной картине процветания подростка в образовательной среде. В настоящей работе предпринята попытка преодолеть это противоречие путем комплексного сравнительного анализа психологического благополучия учащихся 9-х и 10-х классов.

Цель исследования – выявить особенности психологического благополучия подростков в образовательной среде, осуществить сравнительный анализ учащихся 9-х и 10-х классов и определить ключевые средовые и личностные факторы, на него влияющие.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическую основу составили субъектно-деятельностный подход, теория самодетерминации, модель PERMA М. Селигмана, шестикомпонентная модель К. Рифф, концепции школьного климата и психологической безопасности. Исследование проведено в формате сравнительного корреляционного поперечного среза в естественных условиях образовательного учреждения. В исследовании приняли участие 50 подростков – учащихся школы города Красноярска. Выборку составили две группы: 23 ученика 10-го класса (из них 12 юношей и 11 девушек, средний возраст 16,2 года, SD=0,41) и 27 учеников 9-го класса (12 юношей и 15 девушек, средний возраст 15,1 года, SD=0,35). В качестве диагностического инструментария применялись:

1. «Опросник благополучия подростков EPOCH» (адаптация М.В. Орловой, 2019) [Орлова, 2019; Kern et al., 2016]. Внутренняя согласованность шкал на нашей выборке по альфе Кронбаха составила от 0,72 (Оптимизм) до 0,85 (Взаимосвязь).

2. «Опросник субъективного благополучия в школе (ШСБ)» (Т.Н. Канонир, И.Л. Угланова, А.А. Куликова, 2020) [Канонир и др., 2020]. Оценивает эмоциональное и когнитивное отношение к школе по пяти шкалам, альфа Кронбаха для шкал варьирует от 0,68 (Физическое благополучие) до 0,84 (Враждебность).

3. «Опросник проявлений психологического благополучия подростков (ППБП)», альфа Кронбаха по общему баллу 0,86.

Первичная обработка включала расчет средних арифметических (M), стандартных отклонений (SD), асимметрии и эксцесса. Нормальность распределения проверялась с помощью критерия Шапиро – Уилка. В связи с тем что для ряда переменных распределение значимо отличалось от нормального ($p<0,05$), для сравнительного анализа двух независимых групп применялся непараметрический U-критерий Манна – Уитни. Взаимосвязи оценивались с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (ρ). Статистическая значимость фиксировалась на уровнях $p<0,05$ и $p<0,01$. Размер выборки ограничен, поэтому при интерпретации мы опирались не только на формальную значимость, но и на величину эффекта и структуру корреляционных связей. Все расчеты выполнены в пакете IBM SPSS Statistics 26.0.

Обзор научной литературы. Концептуализация психологического благополучия в подростковом возрасте требует синтеза нескольких теоретических традиций. Классическая эвдемонистическая модель К. Рифф [Ryff, 1989; Рифф, 2007] включает шесть измерений: автономия (способность противостоять социальному давлению), управление средой (компетентность в организации повседневной жизни), личностный рост (чувство продолжающегося развития),

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

позитивные отношения с другими, цели в жизни и самопринятие. Эмпирические исследования на подростковых выборках подтверждают, что, в отличие от взрослых, наибольшую нагрузку на общий фактор благополучия у подростков оказывают компоненты «позитивные отношения» и «самопринятие», тогда как «автономия» и «управление средой» находятся в стадии активного формирования [Steinberg, 2022; Орлова, 2019].

Модель процветания PERMA М. Селигмана [Seligman, 2011; 2018] делает акцент на пяти измеряемых элементах счастливой и осмысленной жизни: Positiveemotion, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment. Опросник EPOCH, разработанный M.L. Kern с соавторами [Kern et al., 2016] и адаптированный для российской выборки М.В. Орловой [Орлова, 2019], адаптирует эти конструкты специально для подростков, заменяя «смысл» и «достижения» на более операционализируемые в этом возрасте «оптимизм» и «настойчивость/упорство». Психометрические проверки подтверждают пятифакторную структуру опросника и его высокую конвергентную валидность с другими мерами благополучия.

Наиболее системной объяснительной силой обладает теория самодетерминации (Self-DeterminationTheory, SDT) Э. Деси и Р. Райана [Ryan, Deci, 2017; Гордеева, 2015]. Согласно SDT, психологическое благополучие является следствием удовлетворения трех врожденных базовых потребностей: в автономии (чувство авторства собственных действий), компетентности (переживание эффективности) и связанности (ощущение теплых, заботливых межличностных отношений). Фрустрация этих потребностей, напротив, ведет к пассивности, агрессии, снижению внутренней мотивации и психологическому дистрессу. В образовательном контексте автономная поддержка со стороны учителей положительно коррелирует с вовлеченностью и благополучием, а контролирующий стиль – с академическим стрессом и враждебностью [Sullanmaa et al., 2025; Bartholomew et al., 2023].

Образовательная среда представляет собой многомерный конструкт, включающий физическую безопасность, эмоциональный комфорт, качество межличностных отношений и ценностные ориентации школьного сообщества [Thapa et al., 2013; Бочавер и др., 2015]. В российской науке школьный климат операционализирован К.Д. Хломовым и А.А. Бочавер через параметры: безопасность, справедливость, поддержка учителей, отношения со сверстниками, информированность о правилах. Их исследования показали, что именно негативный социально-психологический климат в классе – высокий уровень враждебности, насмешек, кибербуллинга – является наиболее мощным предиктором снижения субъективного благополучия [Бочавер, Хломов, 2017; Хаперская, 2018].

Враждебность в подростковых коллективах может принимать различные формы: от прямой физической и вербальной агрессии до скрытой реляционной агрессии (сплетни, социальная изоляция, игнорирование). Метаанализ К. Аллена с соавторами [Allen et al., 2022] показал, что чувство принадлежности к школе отрицательно коррелирует с враждебностью и положительно – с академической успеваемостью и эмоциональным здоровьем. При этом для российских школ, согласно данным Т.Н. Канонир и соавт. [Канонир, Угланова, Куликова, 2020], характерна особая конфигурация факторов: высокая значимость отношений с одноклассниками при одновременно высоком уровне фоновой конкурентности и нормативной агрессии, что и актуализирует необходимость измерения одновременно сотрудничества и враждебности.

Сотрудничество как позитивный полюс межличностных отношений в школе является не просто антиподом враждебности, а самостоятельным ресурсом благополучия. Групповые формы работы, реализующие принципы позитивной взаимозависимости (positiveinterdependence), развивают навыки кооперации, эмпатию и способствуют формированию просоциального поведения [Johnson, Johnson, 2019]. В нашем исследовании мы ожидаем, что даже на фоне высокого уровня враждебности способность к сотрудничеству может выполнять протективную функцию, поддерживая взаимосвязь и удовлетворенность школой.

В психологии 9-е и 10-е классы можно рассматривать как разные этапы взросления. Нейропсихологические исследования убедительно доказывают, что на протяжении подросткового возраста происходит дисбаланс между активно развивающейся лимбической системой, отвечающей за эмоциональную реактивность и стремление к вознаграждению, и медленно созревающей префронтальной корой, обеспечивающей когнитивный контроль и долгосрочное планирование [Берк, 2020; Steinberg, 2022]. Этот дисбаланс объясняет свойственную подросткам импульсивность, повышенную чувствительность к социальной оценке и трудности саморегуляции. Однако к 16–17 годам (возраст десятиклассников) у большинства подростков наблюдается прогресс в развитии исполнительных функций и способности к произвольной регуляции эмоций.

С точки зрения культурно-исторической психологии каждая возрастная стадия характеризуется своей социальной ситуацией развития и ведущими задачами [Эльконин, 2015; Поливанова, 2016]. Для девятиклассников центральными задачами являются: прохождение ОГЭ как первого формализованного экзаменационного испытания, выбор дальнейшего образовательного маршрута (уход в колледж или продолжение в школе), интенсивное самоутверждение в группе сверстников. Это создает повышенную тревожность, зависимость самооценки от внешних оценок и уязвимость перед отвержением. Десятиклассники, уже совершившие первичный профессионально-образовательный выбор, сталкиваются с иными вызовами: подготовка к ЕГЭ, опыт «студенческой» жизни в профильных классах, необходимость принятия большей личной ответственности за свое будущее и связанные с этим смысложизненные вопросы [Пряжников, 2021; Регуш, 2020].

Таким образом, мы предполагаем, что структура психологического благополучия в этих двух возрастных точках будет отражать разные адаптационные задачи: от защитного поддержания самооценки у девятиклассников к более интегрированной саморегуляции у десятиклассников.

Цифровая трансформация образования, ускоренная пандемийными ограничениями начала 2020-х гг., привела к тому, что современный подросток находится под постоянным технострессом: множественные информационные каналы, непрерывная коммуникация, цифровое оценивание, кибербуллинг [Войскунский, Солдатова, 2020; Павлова, Тихомирова, 2020]. Техностресс определяется как психофизиологическое напряжение, вызванное неспособностью справиться с требованиями цифровой среды. Выделяют такие его проявления, как технонеперегрузка (избыток цифровой информации), технотревожность (страх не соответствовать технологическим требованиям) и технонавязчивость (вынужденность постоянного использования устройств) [Tarafdar et al., 2020]. Хотя в нашем исследовании технострес не измерялся напрямую, именно он составляет значимый фоновый контекст, усиливающий нагрузку на когнитивные и эмоциональные ресурсы учащихся, что необходимо учитывать при интерпретации выявленных уровней враждебности и эмоционального истощения.

Результаты исследования. В табл. 1 представлены средние значения и стандартные отклонения по основным интегральным показателям для двух классов, а также результаты сравнения по U-критерию Манна – Уитни.

Таблица 1

Сравнение интегральных показателей психологического благополучия

Table 1

Comparison of integral indicators of psychological well-being

Показатель (единицы измерения)	10-й класс (n=23) M±SD	9-й класс (n=27) M±SD	U-критерий	p
ППБП общий балл (max 120)	91,5±11,3	86,7±13,2	165,5	0,21
ШСБ общий балл (% от max)	65,7±14,1	61,9±16,8	172,0	0,32
PERMA общий индекс (1–5)	3,95±0,52	4,02±0,47	183,0	0,66

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

Как видно из табл. 1, статистически значимых различий по общим показателям не выявлено. Однако обращает на себя внимание характерное соотношение: десятиклассники незначительно опережают девятиклассников по общему баллу ППБП и субъективному благополучию в школе, тогда как индекс PERMA, напротив, чуть выше у девятиклассников. Это предполагает разнонаправленную возрастную динамику разных компонентов благополучия.

Более детальная картина открывается при анализе компонентов ШСБ (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение компонентов субъективного благополучия в школе (в % от максимума)

Table 2

Comparison of subjective well-being components at school (as a percentage of the maximum)

Компонент ШСБ	10-й класс M±SD	9-й класс M±SD	U	p
Удовлетворенность школой	68,0±15,2	61,5±17,6	148,0	0,08
Аффект к школе	51,1±17,8	48,1±19,3	174,5	0,36
Сотрудничество	70,0±13,4	60,6±15,8	130,5*	0,03
Враждебность	74,7±16,3	75,8±15,0	192,0	0,88
Физическое благополучие	56,1±19,5	59,1±18,2	180,0	0,55

Примечание. $p < 0,05$; $p < 0,01$.

Статистически значимое различие зафиксировано по шкале «Сотрудничество»: десятиклассники воспринимают свои отношения с одноклассниками как более дружественные и кооперативные (U=130,5; p=0,03). Наиболее тревожным результатом является экстремально высокий уровень воспринимаемой враждебности в обоих классах (около 75 %) при полном отсутствии межгрупповых различий (p=0,88). Это указывает на то, что фоновое напряжение, конкуренция и эпизоды конфликтности являются универсальной характеристикой образовательной среды обследованной школы, не зависящей от возраста.

Удовлетворенность школой у десятиклассников выше на уровне тенденции (p=0,08), что может объясняться прохождением острой фазы подросткового кризиса и большей определенностью с учебным профилем.

Анализ компонентов ППБП (табл. 3) позволяет идентифицировать локус возрастных различий.

Таблица 3

Сравнение компонентов проявлений психологического благополучия (ППБП)

Table 3

Comparison of the components of psychological well-being (PWB)

Компонент (max 20)	10-й класс M±SD	9-й класс M±SD	U	p
Общительность	15,7±3,2	15,6±3,5	192,5	0,89
Душевное равновесие	14,6±3,8	13,5±4,1	167,0	0,24
Социальное взаимодействие	15,3±3,1	14,3±3,7	158,5	0,14
Самооценка	15,4±3,6	20,0±2,8	78,0**	0,002
Управление	14,9±3,5	14,2±4,0	176,0	0,40
Счастье	15,6±3,3	14,5±3,9	162,0	0,18

Примечание. ** $p < 0,01$.

Наиболее ярким результатом является аномально высокая самооценка у девятиклассников (M=20,0 при SD=2,8), значимо превышающая показатель десятиклассников (U=78,0; p=0,002). Учитывая, что по всем остальным шкалам десятиклассники имеют либо равные, либо чуть более высокие баллы, данный скачок не может быть объяснен простым «лучшим» эмоциональным состоянием. Мы проинтерпретируем этот феномен в обсуждении.

Корреляционный анализ. Для выявления структурных взаимосвязей был проведен корреляционный анализ по объединенной выборке. Результаты представлены в сокращенной матрице (табл. 4), акцентирующей связи с коэффициентами Спирмена не ниже 0,40.

Таблица 4

Значимые корреляции между ключевыми переменными (ρ Спирмена)

Table 4

Significant correlations between key variables (Spearman's ρ)

Пара переменных	ρ
Взаимосвязь (PERMA) ↔ Счастье (PERMA)	0,81**
Общий PERMA ↔ Вовлеченность (PERMA)	0,78**
Общий результат ШСБ ↔ Счастье (ППБП)	0,72**
Сотрудничество (ШСБ) ↔ Общительность (ППБП)	0,68**
Враждебность (ШСБ) ↔ Сотрудничество (ШСБ)	–0,62**
Взаимосвязь (PERMA) ↔ Сотрудничество (ШСБ)	0,58**
Общий PERMA ↔ Общий результат ППБП	0,54*
Сотрудничество (ШСБ) ↔ Удовлетворенность школой	0,47*
Душевное равновесие (ППБП) ↔ Физическое благополучие (ШСБ)	0,41*

Примечание. *p < 0,05; **p < 0,01.

Сильнейшая положительная связь обнаружена между компонентом «Взаимосвязь» и «Счастье» внутри модели PERMA (ρ=0,81; p<0,01). Это подтверждает, что для подростков чувство принадлежности, дружбы и поддержки является ключевым источником позитивных эмоций. Высокая корреляция общего PERMA с «Вовлеченностью» (ρ=0,78) подчеркивает, что процветание подростка теснее всего связано с возможностью глубоко погружаться в деятельность (учебную, творческую, спортивную).

Обнаружена сильная отрицательная связь между «Враждебностью» и «Сотрудничеством» (ρ=–0,62; p<0,01), это означает, что высокий уровень враждебности в классе напрямую блокирует кооперативные взаимодействия. При этом «Сотрудничество» само по себе положительно коррелирует с «Общительностью» (ρ=0,68) и «Взаимосвязью» (ρ=0,58), то есть выступает реальным поведенческим проявлением позитивных отношений.

Важно, что общее субъективное благополучие в школе сильно связано с личным «Счастьем», измеренным ППБП (ρ=0,72), что иллюстрирует вклад именно школьного контекста в общее эмоциональное состояние подростка. Связь между душевным равновесием и физическим благополучием (ρ=0,41) указывает на психосоматический механизм: эмоциональная неустойчивость отражается на самочувствии.

Мы провели раздельный корреляционный анализ для двух подгрупп (табл. 5), чтобы выявить качественные различия в организации переменных.

Таблица 5

Избранные внутригрупповые корреляции, различающиеся по силе и значимости

Table 5

Selected intragroup correlations that differ in strength and significance

Пара переменных	10-й класс (n=23) ρ	9-й класс (n=27) ρ
Душевное равновесие ↔ Общительность	0,59*	0,24
Душевное равновесие ↔ Управление	0,50*	0,33
Душевное равновесие ↔ Социальное взаимодействие	0,63**	0,41
Душевное равновесие ↔ Самооценка	0,38	0,59*
Душевное равновесие ↔ Счастье	0,42*	0,50*

Примечание. p < 0,05; p < 0,01 (с поправкой на малый размер выборки).

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

В 10-м классе «Душевное равновесие» образует тесный узел с «Общительностью», «Управлением» и «Социальным взаимодействием», то есть благополучие старших подростков базируется на продуктивном общении, способности регулировать эмоции и управлять собственной жизнью. В 9-м классе картина иная: душевное равновесие значимо коррелирует только с «Самооценкой» и «Счастьем», демонстрируя тем самым, что эмоциональная устойчивость девятиклассников преимущественно опирается на сохранение позитивного образа себя и переживание радости.

Эти данные полностью подтверждают нашу третью гипотезу о возрастной перестройке структуры благополучия.

Обсуждение результатов. Проведенное исследование позволило получить целостную эмпирическую картину психологического благополучия подростков в образовательной среде, вскрыв ряд существенных закономерностей.

Прежде всего обращает на себя внимание критически высокий уровень воспринимаемой враждебности в обоих классах (≈75 %). Если сравнить эти данные с нормативами, полученными разработчиками опросника ШСБ [Канонир и др., 2020], где средний показатель враждебности в «нормативных» школах составляет около 40–50 %, становится очевидным, что обследованная школа, которая с внешней точки зрения является обычной, далека от благополучия по этому параметру. Столь высокая враждебность не может быть объяснена исключительно возрастной нормативной агрессией; речь, по-видимому, идет о системном дефиците психологической безопасности и поддерживающей образовательной среды. Это подтверждается сильной отрицательной связью враждебности с сотрудничеством ($\rho=-0{,}62$) – чем более враждебной воспринимается атмосфера, тем ниже способность к кооперации, что в итоге замыкает порочный круг социальной изоляции и напряжения.

Вместе с тем десятиклассники, несмотря на такой же высокий уровень фоновой враждебности, демонстрируют достоверно более высокое сотрудничество ($p=0{,}03$) и тенденцию к более высокой удовлетворенности школой. Этот факт можно интерпретировать с позиции развития социальной компетентности: старшие подростки научаются поддерживать кооперативные отношения «поверх» конфликтного фона, что является признаком взросления и развития эмоционального интеллекта. Это также согласуется с теорией самодетерминации: по мере взросления подростки активнее ищут способы удовлетворения потребности в связанности, даже в неидеальных условиях [Ryan, Deci, 2017].

Особого внимания заслуживает феномен завышенной самооценки у девятиклассников. При среднем балле по шкале самооценки 20,0 из 20 возможных (против 15,4 у десятиклассников) мы имеем дело с так называемым «потолочным эффектом». В психологической литературе завышенная, некритичная самооценка у подростков, находящихся в стрессогенной ситуации экзаменов и неопределенности будущего, часто трактуется как проявление защитного компенсаторного механизма [Baumeister et al., 2003; Пряжников, 2021]. Девятиклассники, чья идентичность еще не стабилизировалась, могут использовать завышенную самооценку как буфер против тревоги, страха неудачи и угрозы самоценности. Это объясняет, почему столь высокая самооценка не сопровождается соответствующим ростом по шкалам душевного равновесия или социального взаимодействия: это «хрупкая» самооценка, не подкрепленная реальной социальной успешностью. Данный феномен хорошо соотносится с концепцией иллюзорного благополучия, описанной в исследованиях оптимистического искажения у подростков [Colvin et al., 1995; Taylor, Brown, 1988].

Интегральный показатель PERMA у девятиклассников оказался несколько выше, чем у десятиклассников (4,02 против 3,95), что согласуется с рядом лонгитюдных наблюдений, показывающих, что к старшим классам при росте самоконтроля и социальной адаптации может наблюдаться некоторое снижение «простого счастья» – подростки сталкиваются с более сложными экзистенциальными вопросами,

а их эмоциональная сфера становится более нюансированной и менее наивно-позитивной [Kern et al., 2016]. Другими словами, взросление приносит не только приобретения в саморегуляции, но и определенные утраты в спонтанной радости и вовлеченности, которые необходимы для поддержания высоких баллов по PERMA.

Корреляционная картина подтвердила центральную роль компонента «Взаимосвязь» как ядра психологического благополучия подростков. То, что «Взаимосвязь» почти линейно связана со счастьем (ρ=0,81), соответствует данным многочисленных исследований, показывающих, что качество социальных отношений является сильнейшим предиктором как субъективного, так и эвдемонистического благополучия [Seligman, 2018; Allen et al., 2022]. В нашем исследовании это также проявляется в связи субъективного благополучия в школе (ШСБ) и личного счастья (ρ=0,72): школа остается доминирующим социальным полем, где подросток либо приобретает ресурс отношений, либо теряет его.

Выявленные возрастные различия в структуре корреляций проясняют динамику психологического благополучия при переходе из 9-го в 10-й класс. У девятиклассников душевное равновесие опирается на самооценку и счастье – это эмоционально-оценочная регуляция. У десятиклассников же душевное равновесие образует устойчивый узел с общительностью, управлением и социальным взаимодействием – это когнитивно-поведенческая регуляция, включающая навыки общения и самоконтроля. Такая трансформация полностью соответствует нейропсихологическим моделям взросления, согласно которым к 16–17 годам усиливается роль префронтальных когнитивных процессов в регуляции эмоций [Берк, 2020; Steinberg, 2022].

Полученные результаты недвусмысленно указывают на то, что психологическая работа в школе должна отходить от исключительно патологизирующего подхода (коррекция тревожности, работа со случаями буллинга) в пользу системного ресурсного подхода. Конкретные направления психолого-педагогического сопровождения могут быть следующими.

1. Снижение фоновой враждебности через регулярные практики формирования позитивного социального климата: программа «Неделя без враждебности» (челленджи с ежедневной рефлексией эмоций и конфликтов), обучение технике «5-4-3-2-1» для купирования импульсивной агрессии, внедрение восстановительных кругов (restorativecircles) для разрешения конфликтов [Бочавер, Хломов, 2017; Morrison, 2021].

2. Целенаправленное развитие навыков сотрудничества: проектная деятельность с четко распределенной позитивной взаимозависимостью, тренинги коммуникативной компетентности, наставничество старших подростков над младшими [Johnson, Johnson, 2019].

3. Дифференцированная работа с самооценкой в 9-х классах: переход от защитно-завышенной самооценки к реалистичному, но устойчивому самопринятию через методы когнитивно-поведенческой терапии (работа с автоматическими мыслями о неудаче, шкалирование успехов) [Beck, 2020].

4. Для десятиклассников – программы укрепления душевного равновесия и управления: обучение навыкам тайм-менеджмента, эмоциональной саморегуляции (mindfulness, дыхательные техники), целеполагания в рамках подготовки к ЕГЭ и профессионального самоопределения [Пряжников, 2021; Леонтьев, 2019].

Ограничения исследования. Настоящая работа имеет ряд ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации результатов. Во-первых, выборка ограничена 50 учащимися одной школы г. Красноярска, что ограничивает генерализацию выводов. Во-вторых, корреляционный поперечный дизайн не позволяет делать причинно-следственные заключения; выявленные связи могут быть двунаправленными или опосредованы третьими переменными (например, стилем преподавания, семейным климатом, уровнем цифровой вовлеченности). В-третьих, исключительно самооценочные методики подвержены искажениям социальной желательности, особенно у девятиклассников. В-четвертых, мы не контролировали социоэкономический статус семей и академическую успеваемость, которые

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

могут быть ковариатами. Наконец, техностресс был заявлен как контекстный фактор, но не измерялся инструментально, что составляет перспективу дальнейших исследований. Для получения более надежных выводов в будущем требуется лонгитюдное исследование на расширенной выборке с включением объективных показателей и экспериментальным дизайном (например, оценка эффективности внедрения программ снижения враждебности).

Выводы

1. Психологическое благополучие подростков в образовательной среде имеет многокомпонентную структуру, интегрирующую личностные особенности (общительность, душевное равновесие, самооценка, управление), субъективное восприятие школьного климата (удовлетворенность, аффект, сотрудничество, враждебность) и интегральные показатели процветания (PERMA).

2. Системным фактором риска выступает критически высокий уровень воспринимаемой враждебности в отношениях с одноклассниками (≈75 % от максимума), который отрицательно коррелирует с сотрудничеством и позитивными отношениями, создавая барьер для удовлетворения базовой потребности в связанности.

3. Сравнительный анализ выявил неоднородную возрастную динамику: десятиклассники опережают девятиклассников по сотрудничеству и душевному равновесию, однако уступают по интегральному индексу PERMA и демонстрируют более низкую самооценку (p=0,002). Завышенная самооценка девятиклассников интерпретируется как компенсаторный защитный механизм на фоне экзаменационного стресса и кризиса идентичности.

4. Структура психологического благополучия претерпевает качественную перестройку: у девятиклассников она базируется на самооценке и позитивном аффекте, у десятиклассников – на душевном равновесии, управлении и продуктивном социальном взаимодействии, что отражает переход от эмоционально зависимой к когнитивно опосредованной регуляции в процессе взросления.

5. Психологическое сопровождение старшеклассников важно ориентировать на действия и мероприятия, включающие снижение фоновой враждебности, развитие сотрудничества и дифференцированную поддержку самооценки и саморегуляции с учетом возрастных задач. Полученные данные обосновывают необходимость ресурсного подхода, ориентированного на укрепление сильных сторон подростков, а не только на коррекцию дефицитов.

Заключение. Проведенное исследование проясняет динамику психологического благополучия при переходе из 9-го в 10-й класс. Полученные результаты могут служить ориентиром для организации психологической работы по сохранению и укреплению психологического благополучия подростков в образовательной среде.

Библиографический список

1. Берк Л. Развитие ребенка. 9-е изд. СПб.: Питер, 2020. 864 с. URL: https://studfile.net/preview/8983788/page:5/ (дата обращения:: 14.05.2026).
2. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Академический стресс у подростков: источники, проявления и профилактика // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25, № 1. С. 110–128. URL: https://npsyj.ru/upload/iblock/12b/rbnqmubioouojr72jv346vw6hr94w36g/10_Fomina_-Filippova_-Burmistrova_Savenkova_-Morosanova_npj_4_2024_148_160.pdf (дата обращения: 14.05.2026).
3. Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д. Подросток в школе и дома: межличностные отношения и психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2015. № 6. С. 15–26. URL: https://ioe.hse.ru/data/2016/07/26/1119083030/jmfp %20_2016_n2_Bochaver_Zhilinskaya_Khlomov.pdf (дата обращения: 14.05.2026).
4. Войскунский А.Е., Солдатова Г.У. Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. М.: Фонд Развития Интернет, 2020. 144 с. URL: https://ifap.ru/library/book536.pdf (дата обращения: 14.05.2026).

5. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации Э. Диси и Р. Райана // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 3. С. 94–104. URL: https://docviewer.yandex.ru/view/1657032677 (дата обращения: 14.05.2026)
6. Идобаева О.А., Подольский А.И. Диагностика психологического неблагополучия подростков в образовательной среде // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16, № 4. С. 5–13. URL: https://npsyj.ru/pdf/npj_no02_2007/npj_no02_2007_87-89.pdf (дата обращения: 14.05.2026).
7. Канонир Т.Н., Угланова И.Л., Куликова А.А. Опросник субъективного благополучия в школе: разработка и психометрические характеристики // Психологическая диагностика. 2020. № 2. С. 35–49. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-subektivnogo-blagopoluchiya-v-shkole-otsenka-v-ramkah-sovremennoy-teorii-testirovaniya (дата обращения: 14.05.2026).
8. Кобзева О.В., Сидоров К.Р. Влияние школьного климата на психологическое благополучие подростков // Вопросы психологии. 2021. № 5. С. 134–145. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2023_n4/Shumakova (дата обращения: 14.05.2026).
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 4-е изд. М.: Смысл, 2019. 511 с. URL: https://bigenc.ru/b/psikhologiia-smysla-ae9ac8 (дата обращения: 14.05.2026).
10. Орлова М.В. Адаптация опросника EPOCH для оценки благополучия российских подростков // Психологическая диагностика. 2019. № 4. С. 45–58. URL: https://psytests.org/life/epoch.html (дата обращения: 14.05.2026)
11. Павлова Т.С., Тихомирова Е.И. Цифровизация образования: новые вызовы для психологического благополучия школьников // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 6. С. 54–63. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2023_n4 (дата обращения: 14.05.2026).
12. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Академия, 2016. 256 с. URL:https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2016_n2 (дата обращения: 14.05.2026).
13. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в старшей школе: проблемы и риски // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2021. № 1. С. 125–142. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Professional-self-determination-theory-of-senior-in/f65c8c5e0b0a4e6f9b9a4e8f2a8c9b7b1c0e4e4b (дата обращения: 14.05.2026).
14. Регуш Л.А. Психология подростка. СПб.: Питер, 2020. 368 с. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2023_n1/chp_2023_n1_Regush_et_al.pdf (дата обращения: 14.05.2026).
15. Рифф К. Психологическое благополучие: содержание, структура и критерии // Психологическая диагностика. 2007. № 4. С. 95–129. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-psihometricheskogo-kachestva-i-modifikatsiya-oprosnika-shkaly-psihologicheskogo-blagopoluchiya-k-riff (дата обращения: 14.05.2026).
16. Хаперская О.Н. Школьная психологическая служба как ресурс психологического благополучия учащихся // Национальный психологический журнал. 2018. № 4 (32). С. 94–104. URL: https://npsyj.ru/articles/volumes/-4-32-2018/ (дата обращения: 14.05.2026).
17. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 2015. 554 с. URL: https://psychlib.ru/mgppu/eit/eit-001-.htm?mainSes=URHK2ca268087a31307a20c10e54f8d2#$p1 (дата обращения: 14.05.2026).
18. Allen, K.A., Kern, M.L., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2022). School belonging and well-being: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *34*, 137–165. URL: https://www.academia.edu/75258223/School_belonging_policy (access date: 14.05.2026).
19. Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., &Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science*

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

in the Public Interest, *4* (1), 1–44. URL: https://www.researchgate.net/publication/296629428_Does_high_self-esteem_cause_better_performance_interpersonal_success_happiness_or_healthier_lifestyles (access date: 14.05.2026).

20. Bartholomew S.R., Barnum E., Jackson A., Mentzer N. (2023, October 31 – November 3). The impact of teacher preferences in learning by evaluating. In PATT40: The 40th International Pupils' Attitudes Towards Technology Research Conference. Hosted by Liverpool John Moores University. DOI: https://doi.org/10.24377/PATT40.1388
21. Beck, J.S. (2020). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond* (3rd ed.). New York, Guilford Press. URL: https://www.guilford.com/books/Cognitive-Behavior-Therapy/Judith-Beck/9781462544196 (access date: 14.05.2026).
22. Colvin, C. R., Block, J., & Funder, D. C. (1995). Overly positive self-evaluations and personality: negative implications for mental health. *Journal of personality and social psychology*, *68* (6), 1152–1162. DOI: https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.6.1152
23. Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *21* (1), 225–241. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
24. Kern, M.L., Benson, L., Steinberg, E.A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, *28* (5), 586–594. DOI: 10.1037/pas0000201
25. Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2019). Cooperative learning: The foundation for active learning. In S.M. Brito (Ed.), Active Learning – Beyond the Future (pp. 59–71). DOI: 10.5772/intechopen.81086
26. Morrison, B. (2021). Restorative justice and school culture. *International Journal of Restorative Justice*, *4* (2), 245–260. URL: https://www.researchgate.net/publication/311711421_Restorative_justice_in_education_changing_lenses_on_education's_three_Rs (access date: 14.05.2026).
27. Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, Guilford Press. DOI: 10.7202/1041847ar
28. Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57* (6), 1069–1081. URL: https://www.academia.edu/36709109/Happiness_Is_Everything_or_Is_It_Explorations_on_the_Meaning_of_Psychological_Well_Being (access date: 14.05.2026).
29. Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish*. New York: Free Press. URL: https://books.google.ru/books?id=YVAQVa0dAE8C&redir_esc=y (access date: 14.05.2026).
30. Seligman, M.E.P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology, 13* (4), 333–335. URL: https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/permawellbeing.pdf (access date: 14.05.2026).
31. Steinberg, L. (2022). *Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence* (2nd ed.). Boston, Mariner Books. URL: https://sh-bellykskaya-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Psiholog/lourens_steynberg_perekhodny_vozrast_ne_upustite_moment.pdf (access date: 14.05.2026).
32. Sullanmaa J., Tikkanen L., Ulmanen S., Pyhältö K. (2025) Life satisfaction, relatedness, and study engagement in the upper secondary school transition: the function of social support. *Social Psychology of Education,* 28, Article 128. DOI: https://doi.org/10.1007/s11218-025-10081-1
33. Thapa A., Cohen J., Guffey S., A. Higgins-D'Alessandro (2013) A Review of School Climate Research *Review of Educational Research,* September, Vol. 83, No. 3, pp. 357–385. DOI: 10.3102/0034654313483907
34. Tarafdar, M., Maier, C., Laumer, S., &Weitzel, T. (2020). Technostress: A review and directions for future research. *Information Systems Journal*, *30* (6), 96–124. DOI: https://doi.org/10.1111/isj.12253
35. Taylor, S.E., & Brown, J.D. (1988). Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health. *Psychologicalbulletin*, 193–210. DOI: https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF ADOLESCENTS IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT: FACTORS, RISKS, AND POSSIBILITIES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT

V.N. Chepa (Krasnoyarsk, Russia)
M.V. Safonova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The psychological well-being of adolescents in the context of digitalization, increasing academic stress, and transformation of interpersonal relationships at school remains one of the least systematically studied phenomena in Russian psychology. Despite the existence of multidimensional models of well-being (C. Ryff, M. Seligman, E. Deci, R. Ryan), comprehensive empirical studies that simultaneously assess basic personal resources, subjective well-being at school, and integral indicators of flourishing are rare in Russian samples.

*The purpose of the article*is to identify the features of psychological well-being of adolescents in the educational environment, conduct a comparative analysis of students in grades 9 and 10, and determine the key factors influencing it.

*Methodology (materials and methods).*The theoretical and methodological basis included: subject-activity approach, self-determination theory, M. Seligman's PERMA model, C. Ryff's six-component model, and concepts of school climate and psychological safety. The study was conducted in 2026 on a sample of 50 students (23 tenth-graders and 27 ninth-graders) from a secondary school in Krasnoyarsk. The following instruments were used: EPOCH Measure of Adolescent Well-being (adapted by M.V. Orlova), Subjective School Well-Being Questionnaire (T.N. Kanonir et al.), and Questionnaire of Manifestations of Adolescent Psychological Well-being (PPBP). Statistical processing included: primary descriptive statistics, Mann–Whitney U-test, and Spearman's correlation analysis (SPSS 26.0). The normality of distribution was tested using the Shapiro–Wilk test.

Researchresults. Itwas found that a critically high level of perceived hostility in relationships with classmates is a systemic risk factor (average 74,7 % in the 10thgrade and 75,8 % in the 9thgrade). At the same time, tenth-graders demonstrate higher rates of cooperation (70,0 % vs. 60,6 %) and satisfaction with school (68,0 % vs. 61,5 %). The integral PERMA index is slightly higher in ninth-graders (4,02 vs. 3,95). A paradoxically high self-esteem score was recorded in ninth-graders (20.0 vs. an average of 15.4 in tenth-graders), interpreted as a compensatory-defensive mechanism in the context of exam stress and identity crisis. Correlation analysis revealed strong positive associations of the 'Connectedness' component with 'Happiness' (r=0,81) and a negative association of hostility with cooperation (r=-0,62). Age-related differences in the structure of well-being are highlighted: in tenth-graders, mental balance and management play a leading role; in ninth-graders, self-esteem and a positive sense of life. The necessity is substantiatedof transitioning from a pathologizing approach to a resource-based approach focused on reducing hostility and developing cooperation skills and emotional self-regulation, taking into account age specificity.

Conclusion. The studyclarifies the dynamics of psychological well-beingduring the transitionfrom the 9thto the 10thgrade. The resultsobtainedcanserve as a guidefororganizing psychological work to preserveandstrengthen the psychological well-being of adolescentsin the educationalenvironment.

Keywords: *psychological well-being, adolescents, educational environment, school climate, hostility, cooperation, PERMA, subjective well-being at school, self-determination.*

Chepa, Vladislava N. – Bachelor's Degree Candidate,Institute for the Development of Pedagogical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University namedafter V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: vladislavachepa@yandex.ru
Safonova, Marina V. – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0002-7925-274X; SPIN code: 8787-9993; AuthorID: 430620; e-mail: marina.safonova@mail.ru

References

1. Berk, L. (2020). *Razvitie rebenka* [Child development] (9th ed.). St. Petersburg, Russia. URL: https://studfile.net/preview/8983788/page:5/ (access date: 14.05.2026).

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

2. Bochaver, A.A., Zhilinskaya, A.V., & Khlomov, K.D. (2015). Adolescent at school and at home: interpersonal relations and psychological well-being. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], *6*, 15–26. URL: https://ioe.hse.ru/data/2016/07/26/1119083030/jmfp %20_2016_n2_Bochaver_Zhilinskaya_Khlomov.pdf (access date: 14.05.2026).
3. Bochaver, A.A., &Khlomov, K.D. (2017). Academic stress in adolescents: sources, manifestations and prevention. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], *25* (1), 110–128. (In Russ.) URL: https://npsyj.ru/upload/iblock/12b/rbnqmubiooujr72jv346vw6hr94w36g/10_Fomina_-Filippova_-Burmistrova_Savenkova_-Morosanova_npj_4_2024_148_160.pdf (access date: 14.05.2026).
4. Voiskunsky, A.E., &Soldatova, G.U. (2020). *Tsifrovaya kompetentnost podrostkov i roditeley: rezultaty vserossiyskogo issledovaniya*[Digital competence of adolescents and parents: results of an all-Russian study]. Moscow, Russia. URL: https://ifap.ru/library/book536.pdf (access date: 14.05.2026).
5. Gordeeva, T.O. (2015). Self-determination theory by E. Deci and R. Ryan. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal], *36* (3), 94–104. URL: https://docviewer.yandex.ru/view/1657032677 (access date: 14.05.2026).
6. Idobaeva, O.A., &Podolsky, A.I. (2011). Diagnostics of psychological ill-being of adolescents in the educational environment. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], *16* (4), 5–13. URL: https://npsyj.ru/pdf/npj_no02_2007/npj_no02_2007_87-89.pdf (access date: 14.05.2026).
7. Kanonir, T.N., Uglanova, I.L., &Kulikova, A.A. (2020). Subjective School Well-Being Questionnaire: development and psychometric characteristics. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Diagnostics], *2*, 35–49. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-subektivnogo-blagopoluchiya-v-shkole-otsenka-v-ramkah-sovremennoy-teorii-testirovaniya (access date: 14.05.2026).
8. Kobzeva, O.V., &Sidorov, K.R. (2021). The influence of school climate on the psychological well-being of adolescents. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], *5*, 134–145. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2023_n4/Shumakova (access date: 14.05.2026).
9. Leontiev, D.A. (2019). *Psikhologiyasmysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy realnosti*[Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of meaning reality] (4th ed.). Moscow, Russia. URL: https://bigenc.ru/b/psikhologiia-smysla-ae9ac8 (access date: 14.05.2026).
10. Orlova, M.V. (2019). Adaptation of the EPOCH questionnaire for assessing the well-being of Russian adolescents. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Diagnostics], *4*, 45–58. URL: https://psytests.org/life/epoch.html (access date: 14.05.2026).
11. Pavlova, T.S., &Tikhomirova, E.I. (2020). Digitalization of education: new challenges for the psychological well-being of schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], *25* (6), 54–63. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2023_n4 (access date: 14.05.2026).
12. Polivanova, K.N. (2016). *Psikhologiya vozrastnykh krizisov*[Psychology of age-related crises]. Moscow, Russia. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2016_n2 (access date: 14.05.2026).
13. Pryazhnikov, N.S. (2021). Professional self-determination in high school: problems and risks. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Bulletin. Ser. 14: Psychology], *1*, 125–142. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Professional-self-determination-theory-of-senior-in/f65c8c5e0b0a4e6f9b9a4e8f2a8c9b7b1c0e4e4b (access date: 14.05.2026).
14. Regush, L.A. (2020). *Psikhologiya podrostka* [Psychology of the adolescent]. St. Petersburg, Russia. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2023_n1/chp_2023_n1_Regush_et_al.pdf (access date: 14.05.2026).

15. Ryff, C.D. (2007). Psychological well-being: content, structure and criteria. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Diagnostics], *4*, 95–129. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-psihometricheskogo-kachestva-i-modifikatsiya-oprosnika-shkaly-psihologicheskogo-blagopoluchiya-k-riff (access date: 14.05.2026).
16. Khoperskaya, O.N. (2018). School psychological service as a resource for students' psychological well-being. *Natsionalnyy psikhologicheskiy zhurnal* [National Psychological Journal], *4* (32), 94–104. URL: https://npsyj.ru/articles/volumes/-4-32-2018/ (access date: 14.05.2026).
17. Elkonin, D.B. (2015). *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow, Russia. URL:https://psychlib.ru/mgppu/eit/eit-001-.htm?mainSes=URHK2ca268087a31307a20c10e54f8d2#$p1 (access date: 14.05.2026).
18. Allen, K.A., Kern, M.L., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2022). School belonging and well-being: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *34*, 137–165. URL: https://www.academia.edu/75258223/School_belonging_policy (access date: 14.05.2026).
19. Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., &Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, *4* (1), 1–44. URL: https://www.researchgate.net/publication/296629428_Does_high_self-esteem_cause_better_performance_interpersonal_success_happiness_or_healthier_lifestyles (access date: 14.05.2026).
20. Bartholomew, S.R., Barnum, E., Jackson, A., & Mentzer, N. (2023, October 31 – November 3).The impact of teacher preferences in learning by evaluating. In *PATT40: The 40th International Pupils' Attitudes Towards Technology Research Conference*. Hosted by Liverpool John Moores University. DOI: https://doi. org/10.24377/PATT40.1388
21. Beck, J.S. (2020). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond* (3rd ed.). New York, Guilford Press. URL: https://www.guilford.com/books/Cognitive-Behavior-Therapy/Judith-Beck/9781462544196 (access date: 14.05.2026).
22. Colvin, C.R., Block, J., & Funder, D.C. (1995). Overly positive self-evaluations and personality: negative implications for mental health. *Journal of personality and social psychology*, *68* (6), 1152–1162. DOI: https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.6.1152
23. Eccles, J.S., &Roeser, R.W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *21* (1), 225–241. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
24. Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2019). Cooperative learning: The foundation for active learning. In S.M. Brito (Ed.), Active Learning – Beyond the Future (pp. 59–71). DOI: 10.5772/intechopen.81086
25. Kern, M.L., Benson, L., Steinberg, E.A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, *28* (5), 586–597. DOI: 10.1037/pas0000201
26. Morrison, B. (2021). Restorative justice and school culture. *International Journal of Restorative Justice*, *4* (2), 245–260. URL: https://www.researchgate.net/publication/311711421_Restorative_justice_in_education_changing_lenses_on_education's_three_Rs (access date: 14.05.2026).
27. Ryan, R.M., &Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, Guilford Press. DOI: 10.7202/1041847ar
28. Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57* (6), 1069–1081. URL: https://www.academia.edu/36709109/Happiness_Is_Everything_or_Is_It_Explorations_on_the_Meaning_of_Psychological_Well_Being (access date: 14.05.2026).
29. Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish*. New York: Free Press. URL: https://books.google.ru/books?id=YVAQVa0dAE8C&redir_esc=y (access date: 14.05.2026).

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

30. Seligman, M.E.P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology, 13* (4), 333–335. URL: https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/permawellbeing.pdf (access date: 14.05.2026).
31. Steinberg, L. (2022). *Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence* (2nd ed.). Boston, Mariner Books. URL: https://sh-bellykskaya-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Psiholog/lourens_steynberg_perekhodny_vozrast_ne_upustite_moment.pdf (access date: 14.05.2026).
32. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, *83* (3), 357–385. DOI: 10.3102/0034654313483907
33. Sullanmaa, J., Tikkanen, L., Ulmanen, S., & Pyhältö, K. (2025). Life satisfaction, relatedness, and study engagement in the upper secondary school transition: the function of social support. *Social Psychology of Education*, *28*, Article 128. DOI: https://doi.org/10.1007/s11218-025-10081-1
34. Tarafdar, M., Maier, C., Laumer, S., & Weitzel, T. (2020). Explaining the link between technostress and technology addiction for social networking sites: A study of distraction as a coping behavior. *Information Systems Journal, 30* (1), 96–124. DOI: https://doi.org/10.1111/isj.12253
35. Taylor, S.E., & Brown, J.D. (1988). Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health. *Psychological bulletin, 103* (2), 193–210. DOI: https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193