УДК 159.9.075

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ОТ УРОВНЯ К СТРУКТУРЕ СВЯЗЕЙ

О.М. Миллер (Красноярск, Россия)
Л.В. Перова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Переход от десятого класса к одиннадцатому – это один из самых эмоционально напряженных периодов в жизни старшеклассника. С психологической точки зрения этот этап характеризуется резкой сменой приоритетов, ростом ответственности и высоким уровнем стресса. Методология изучения психологического благополучия в данной статье опирается на эвдемонический теоретический (психологическое благополучие), а не на гедонистический (субъективное благополучие) подход. Статья посвящена эмпирическому изучению возрастной динамики психологического благополучия на узком, ранее мало исследованном возрастном отрезке – переходе от 10-го к 11-му классу школы.

Цель статьи – выявить особенности и возрастную динамику психологического благополучия и его взаимосвязей с параметрами идентичности и темперамента у обучающихся 10-х и 11-х психолого-педагогических классов.

Методология и методы исследования. Методологию исследования составляет эвдемонический подход, который позволит выявить, насколько психологическое благополучие одиннадцатиклассников сформировано для самостоятельной взрослой жизни. В обследовании, проведенном в декабре 2025 г., участвовало 40 обучающихся 10-го и 11-го психолого-педагогических классов школы города Красноярска (по 20 обучающихся из каждого класса). Применялись следующие методики: «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф, детский опросник Г. Айзенка, тест «Кто Я?» М. Куна – Т. Макпартленда в модификации Т.В. Румянцевой (в настоящем исследовании анализировались пять категорий, реально заполненных испытуемыми обеих групп: социальное, коммуникативное, деятельное, перспективное и рефлексивное Я, – а также интегральный показатель «М/Д»). Возрастная динамика психологического благополучия анализировалась с помощью применения коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования. Выявлено, что общий уровень психологического благополучия в четырех из шести его компонентов (автономии, личностного роста, позитивных отношений, самопринятия) статистически значимо снизился от 10-го к 11-му классу, в то время как компетентность и параметры темперамента остались стабильными; изменение гендерного состава выборки не повлияло на результат. Корреляционный анализ обнаружил устойчивость структуры связей психологического благополучия в классах при одном значимом исключении: связь автономии с показателем социальной желательности ответов меняет знак с отрицательного (10-й класс) на положительный (11-й класс).

Заключение. Снижение уровня общего психологического благополучия в 11-м классе по сравнению с 10-м классом происходит с одновременной качественной перестройкой (инверсией знака) ключевой связи автономии личности с показателем социальной желательности поведения, что позволяет предложить новое понимание автономии на этом возрастном этапе – не как противоположность социальной адаптации, а как переход от конформистского подавления автономии к ее более зрелой форме, ориентированной на реализацию собственных целей посредством осознанного принятия правил социальной системы.

Ключевые слова: *психологическое благополучие, автономия личности, идентичность, старшеклассники, кризис юношеского возраста, социальная зрелость, темперамент, эвдемонический подход, возрастная динамика, шкалы психологического благополучия К. Рифф.*

Миллер Ольга Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0002-4934-6366; e-mail: millol@yandex.ru
Перова Лариса Валентиновна – старший преподаватель кафедры психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: 0009-0005-1185-48074; e-mail: larap@mail.ru

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

Постановка проблемы. Психологическое благополучие старшеклассников в 11-м классе претерпевает серьезные изменения: если в 10-м классе тревога носит эпизодический характер, то в 11-м она становится постоянным фоном. При этом психологическое благополучие является важным ресурсом жизнестойкости человека, оно обеспечивает высокую психическую гибкость (ригидность уступает место адаптивности), что позволит одиннадцатиклассникам вступить во взрослую жизнь.

Цель статьи – выявить особенности и возрастную динамику психологического благополучия и его взаимосвязей с параметрами идентичности и темперамента у обучающихся 10-х и 11-х психолого-педагогических классов. Именно динамика возрастных изменений психологического благополучия покажет возникающие сложности выпускников школы, насколько они готовы к будущим испытаниям в жизни.

Методология и методы исследования. Методологию исследования составляет эвдемонический подход, который позволит выявить, насколько психологическое благополучие одиннадцатиклассников сформировано для самостоятельной взрослой жизни.

Дизайн исследования – кросс-секционный (поперечный): сравниваются две различные учебные группы одной образовательной организации в одной временно́й точке (середина учебного года). Такой дизайн позволяет выявить статистически значимые различия между возрастными группами, но не дает возможности строго развести собственно возрастную динамику и особенности, специфичные для конкретных ученических коллективов (когортный эффект).

В эмпирическом исследовании приняли участие 40 обучающихся психолого-педагогических классов общеобразовательной школы города Красноярска: 20 десятиклассников (4 юноши, 16 девушек) и 20 одиннадцатиклассников (7 юношей, 13 девушек). Различие в гендерном составе двух групп (доля юношей выросла с 20 % в 10-м классе до 35 % в 11-м) было впоследствии проверено как возможный альтернативный фактор, объясняющий обнаруженные различия.

Тестирование в обеих группах было проведено в декабре 2025 г. по идентичному набору из трех методик, что обеспечивает сопоставимость данных 10-х и 11-х классов по времени и условиям сбора: обе группы находились на одном и том же этапе учебного цикла – в конце первого полугодия, до промежуточной и итоговой аттестации, – а не в произвольные и потенциально несопоставимые моменты.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: Детский опросник Г. Айзенка в адаптации А.Г. Шмелева, «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф [Шевеленкова, Фесенко, 2005], тест М. Куна – Т. Макпартленда «Кто Я?» в модификации Т.В. Румянцевой. В настоящем исследовании анализировались пять категорий, реально заполненных испытуемыми обеих групп: социальное, коммуникативное, деятельное, перспективное и рефлексивное Я, – а также интегральный показатель «М/Д».

Обзор научной литературы. Понятие психологического благополучия разрабатывалось в философии в течение двух тысячелетий и привело к противопоставлению двух пониманий человеческого блага: гедония – стремление к удовольствию и избегание страдания – и эвдемония, то есть «процветание» или «полнота существования», достигаемая через реализацию своей истинной, добродетельной природы. Это различение легло в основу современного разделения психологии благополучия на два конкурирующих направления, и полемика между ними продолжается по сей день [Ryff, Singer, 2008].

Как самостоятельный предмет научной психологии благополучие оформилось значительно позже – только во второй половине XX в., когда американский психолог Н. Брэдберн [Bradburn, 1969] ввел понятие психологического благополучия в научный оборот, определив его как баланс между накапливающимися в течение жизни позитивными и негативными переживаниями. Однако он не включил в это понятие такие составляющие, как самооценка, автономность или самоактуализация, то есть его модель оставалась преимущественно эмоциональной,

гедонистической по сути. Следующий значимый шаг был сделан Э. Динером [Diener, 1984], который ввел понятие «субъективное благополучие» (subjective well-being) и предложил трехкомпонентную структуру: удовлетворенность жизнью, наличие положительных эмоций и отсутствие (или низкая выраженность) отрицательных эмоций. Решающий вклад в оформление понятия психологического благополучия внесла американская исследовательница К. Рифф. Отталкиваясь от работ Н. Брэдберна и Э. Динера, она указала, что эмоциональные показатели субъективного благополучия слишком изменчивы, ситуативны и слабо отражают устойчивую, долгосрочную картину позитивного функционирования личности. К. Рифф в статье «Happiness is everything, or is it?» [Ryff, 1989] предложила альтернативную многомерную структурную модель, синтезировав представления о зрелой и полноценно функционирующей личности из целого ряда направлений гуманистической и экзистенциальной психологии – «полноценно функционирующую личность» К. Роджерса, «самоактуализацию» А. Маслоу, «индивидуацию» К. Юнга, «зрелость» Г. Олпорта, «волю к смыслу» В. Франкла, стадии психосоциального развития Э. Эриксона [Ryff, 2008]. Так возникла шестикомпонентная модель психологического благополучия, включающая самопринятие, позитивные отношения с другими, автономию, управление окружением, цель в жизни и личностный рост, – модель, которая, несмотря на более чем тридцатилетнюю историю, остается наиболее применяемым инструментом эвдемонического подхода в мировой и отечественной практике и использована в настоящем исследовании. Примечательно, что сама К. Рифф вместе с соавторами [Ryff, Boylan, Kirsch, 2021] продолжает развивать и уточнять эту модель, что подтверждает сохраняющуюся научную актуальность шестикомпонентной структуры для современных эмпирических исследований.

Именно в русле эвдемонического направления Э. Деси и Р. Райан [Ryan, Deci, 2001] развили теорию самодетерминации, показав, что удовлетворение трех базовых психологических потребностей – в автономии, компетентности и связанности с другими людьми – выступает необходимым условием психологического благополучия личности.

Понятие психологического благополучия появилось в работах российских авторов гораздо позже и в основном как апробация и адаптация методики К. Рифф, но уже в начале двухтысячных годов Т.Д. Шевеленкова и П.П. Фесенко [Шевеленкова, Фесенко, 2005] не только адаптировали методику для русскоязычной выборки, но и дополнили шестикомпонентную структуру Рифф эмпирически выделенными факторами, а также предложили собственный обзор основных концепций благополучия. К этому времени в русскоязычной литературе сложилось терминологическое разделение, которого нет в англоязычной традиции: «психологическое благополучие» закрепилось за эвдемонической линией исследований (вслед за К. Рифф), тогда как «субъективное благополучие» стало обозначать преимущественно гедонистическую, эмоционально-оценочную линию (вслед за Э. Динером). Применительно к школьному возрасту систематическое рассмотрение психологического благополучия как самостоятельного психолого-педагогического феномена, требующего целенаправленного сопровождения со стороны образовательной системы, представлено в работах И.В. Дубровиной (2017).

Даже спустя более полувека исследований – от первой работы Брэдберна до сегодняшнего дня – единого, общепринятого понимания феномена психологического благополучия в науке так и не сложилось [Martela, Ryan, 2023]. Это свидетельствует о том, что понятие описывает подлинно сложный, многоуровневый феномен, несводимый к одному показателю, и что его изучение остается открытым и продуктивным направлением психологической науки.

В последние годы добавилась актуальность иного, более практического порядка – психологическое благополучие все чаще рассматривается не как желательное дополнение к успешности в обучении, а как необходимое условие полноценного развития [Дубровина, 2017]. При этом

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

ряд крупных международных исследований (в частности, данные PISA, а также лонгитюдные данные Дж. Твенге и соавторов) фиксируют устойчивую тенденцию к снижению благополучия, счастья и удовлетворенности жизнью у подростков последнего десятилетия – тенденцию, затронувшую в том числе и российских школьников [Гордеева, Сычев, 2023]. Это побудило нас к изучению возрастной динамики психологического благополучия в период раннего юношеского возраста – в возрасте старшеклассников.

Среди шести компонентов модели Рифф особое место занимает автономия – способность личности действовать на основе собственных, а не внешне навязанных стандартов, противостоять социальному давлению и сохранять самостоятельность суждений. В классическом понимании [Ryan, Deci, 2001] сложилось представление, что автономия противоположна конформности, которая выражается в ориентации на внешние, социально одобряемые образцы поведения и, следовательно, чем сильнее выражена автономия, тем слабее конформность, и наоборот. Такое представление может быть верным только для характеристики раннего возраста. Но по мере взросления человек способен не просто действовать вопреки внешним требованиям или, наоборот, только подчиняться им, человек может осознанно встраивать свое поведение в существующую социальную систему ради реализации собственных, самостоятельно поставленных целей – и это более зрелый тип соотношения автономии и социальной адаптации.

Первой линией в исследовании являлся анализ автономии личности. Отечественные исследования автономии личности [Калитеевская и др., 2007] показали, что в подростковом возрасте формируется не единственный, а несколько паттернов сочетания свободы и ответственности – автономный, симбиотический, импульсивный и конформный. Вопреки первоначальной гипотезе исследователей, автономный паттерн оказался не единственным путем, ведущим к психологическому благополучию: представители «импульсивного» кластера демонстрировали не менее высокие его показатели, хотя и за счет качественно иной, более гетерогенной организации личности. Это показывает, что связь автономии и благополучия не является линейной и универсальной, а опосредуется возрастными и индивидуальными особенностями становления идентичности и социальной зрелости. Более поздние исследования подтверждают этот тезис о нелинейности: показано, что развитие отдельных компонентов личностной автономии подростка (ценностного, когнитивного, эмоционального, поведенческого) происходит гетерохронно, то есть неравномерно и не одновременно, а сама структура автономии существенно зависит от характера детско-родительских отношений и отношений со сверстниками [Поскребышева, Карабанова, 2014]. Кроме того, личностная автономия выступает не изолированной характеристикой, а тесно связанной с развитием моральной ответственности личности в подростковом возрасте – с умением предвосхищать и осознанно принимать последствия собственных решений, что дополнительно подтверждает предложенное в настоящей работе понимание автономии как способности, интегрированной с социальной зрелостью, а не противопоставленной ей [Молчанов и др., 2017].

Второй линией анализа в настоящей работе выступает структура идентичности, операционализированная через методику «Кто Я?», первоначально разработанную М. Куном и Т. Макпартлендом [Kuhn, McPartland, 1954] и впоследствии адаптированную для отечественной практики в модификации Т.В. Румянцевой. В отличие от опросниковых методов, тест двадцати незаконченных предложений типа «Я – ...» позволяет реконструировать субъективную иерархию идентификаций личности – социальных, коммуникативных, деятельностных, рефлексивных и др. – и тем самым выявить, какие аспекты Я доминируют в самоописании старшеклассника. Применение количественных модификаций методики «Кто Я?» для анализа ее связи с благополучием и психологической адаптацией показало свою продуктивность в ряде исследований [Тхостов, Рассказова, Емелин, 2014],

однако сопоставление структуры идентичности одновременно с эвдемоническим благополучием и характеристиками темперамента в старшем школьном возрасте остается малоизученным. Интерес к структуре идентичности российских старшеклассников сохраняется и в самых последних отечественных исследованиях: показано, в частности, что у русских старшеклассников различные виды социальной идентичности – этническая, гражданская, глобальная – связаны с индивидуальными ценностями специфическим, несводимым друг к другу образом, что подчеркивает многокомпонентность и внутреннюю дифференцированность идентичности в этом возрасте [Гриценко, Ефременкова, Муращенкова, 2024].

Третьей линией исследования выступают формально-динамические характеристики личности – экстраверсия/интроверсия и нейротизм, – измеренные посредством детского варианта опросника Г. Айзенка. Связь этих характеристик с благополучием неоднократно демонстрировалась в зарубежных исследованиях: Б. Ригби и Ю.С. Хюбнер относят экстраверсию, оптимистичный атрибутивный стиль и эмоциональную устойчивость к личностным предикторам психологического благополучия школьников [Водяха, 2013]. Вместе с тем характер этой связи в старшем школьном возрасте, то есть в период, когда темперамент как относительно устойчивая характеристика сталкивается с интенсивной перестройкой ценностно-смысловой сферы, исследован недостаточно.

Ключевым для настоящей работы является вопрос о возрастной динамике психологического благополучия на этапе перехода от предпоследнего к выпускному классу школы. Существующие данные говорят о неоднозначности этой динамики. С одной стороны, ряд авторов показывают в своих исследованиях общее снижение благополучия с возрастом. Так, анализ данных международного исследования PISA-2018 на российской выборке из более чем 7,5 тысячи подростков зафиксировал общий тренд к снижению удовлетворенности жизнью, рост тревожности и депрессивной симптоматики у современных подростков [Гордеева, Сычев, 2023]. С.А. Водяха на выборке 572 учащихся 12–17 лет также показал, что психологическое благополучие старшеклассников существенно ниже, чем в более младшем возрасте [Водяха, 2013]. Дополнительным фактором риска для благополучия школьников выступает и неблагоприятный социальный климат класса, в частности школьная травля: показано, что опыт участия в буллинге (в любой из ролей) связан с широким спектром отдаленных негативных последствий для благополучия и адаптации [Бочавер, 2021].

В то же время важно подчеркнуть, что хотя уровень психологического благополучия резко снижается к старшему школьному возрасту, оно остается значимым ресурсом старшеклассников для совладания со стрессовыми нагрузками, при этом юноши и девушки демонстрируют различный профиль его компонентов [Данилова, 2024].

Результаты исследования. В проведенном исследовании нас интересовали данные, полученные у респондентов, об уровне их психологического благополучия по всем его параметрам. Кроме того, для определения эмоциональной устойчивости участников исследования в таблицу включены данные по характеристикам их темперамента, свидетельствующие об эмоциональной устойчивости десятиклассников и одиннадцатиклассников. В табл. 1 приводятся сводные данные по обеим группам, стандартные отклонения, а также уровневые различия по всем показателям.

Анализ полученных данных был направлен прежде всего на выявление различий между личностными особенностями десятого и одиннадцатого классов. Сравнение личностных показателей психологического благополучия обучающихся 10-го и 11-го классов по U-критерию Манна – Уитни выявило статистически значимое снижение общего уровня психологического благополучия и четырех из шести его компонентов к 11-му классу (табл. 1).Существенно, что снижение затрагивает именно эвдемонические, ценностно-смысловые компоненты благополучия (автономию, личностный рост, позитивные отношения, самопринятие), тогда как компетентность

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

Таблица 1

Средние значения по параметрам психологического благополучия, темперамента по группам и уровневые различия между участниками групп

Table 1

Mean values for psychological well-being and temperament parameters by group, and differences in levels between group participants

Показатель	M (10-й класс)	SD (10-й класс)	M (11-й класс)	SD (11-й класс)	U	p
Психол. благополучие (общий балл)	164,70	33,52	133,50	27,19	307,5	0,004**
Автономия	27,05	5,02	21,70	6,17	303,5	0,005**
Личностный рост	27,40	7,97	19,80	7,41	305,5	0,004**
Позитивные отношения	27,40	7,62	20,50	5,84	308,0	0,004**
Самопринятие	28,25	7,01	22,85	5,17	291,5	0,014*
Жизненные цели	27,45	8,02	23,05	7,47	270,0	0,060†
Компетентность	27,45	5,88	25,10	5,33	247,5	0,202
Экстраверсия	12,75	5,30	14,05	5,15	167,5	0,386
Нейротизм	14,65	5,49	14,95	5,97	189,5	0,786
Шкала искренности («ложь»)	3,50	1,88	3,40	3,23	238,0	0,302
Социальное Я	6,90	3,91	7,55	3,07	175,0	0,505
Коммуникативное Я	1,30	1,26	1,70	1,45	170,0	0,410
Деятельное Я	3,50	2,16	4,40	1,98	140,5	0,106
Перспективное Я	0,75	1,07	1,20	0,70	131,5	0,052†
Рефлексивное Я	6,85	4,72	5,15	1,50	231,0	0,403

Примечание. M – среднее значение, SD – стандартное отклонение.
Достоверность различий по группам сравнения (U-критерий Манна – Уитни).
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, † тенденция $p < 0,10$).

и все параметры темперамента (экстраверсия, нейротизм, социальная желательность ответов) остаются статистически неразличимыми между классами. Показатели идентичности по методике «Кто Я?» также в целом стабильны, за единственным исключением перспективного Я, различие по которому достигает лишь уровня тенденции (p=0,052). Таким образом, снижается не благополучие «в целом» равномерно по всем составляющим, а именно та его часть, которая связана с ощущением личностной зрелости и осмысленности.

Это прежде всего такие его параметры, как автономия, личностный рост, позитивные отношения и самопринятие. При этом сохраняются более устойчивые характеристики основания личности – параметры темперамента.

На следующем этапе был применен корреляционный анализ, который показал структуру связей между параметрами шкал психологического благополучия Рифф старшеклассников по каждому классу.

Структура корреляционных связей психологического благополучия в 10-м классе. Корреляционный анализ (коэффициент Спирмена) выявил в 10-м классе 21 статистически значимую связь. Ядро структуры образуют плотные положительные связи между общим показателем психологического благополучия и всеми его компонентами, а также связь компонентов благополучия между собой (сильнее всего личностный рост и жизненные цели, r=0,77–0,88). За пределами шкал Рифф выделяются три содержательно значимые связи:

– автономия отрицательно связана со шкалой социальной желательности ответов (r=–0,60, p=0,006): чем более учащийся 10-го класса склонен давать социально одобряемые ответы,

тем ниже его субъективно переживаемая автономия, и наоборот;

– социальное Я отрицательно связано с рефлексивным Я (r=–0,89, p<0,001) – доминирование социальных самоописаний («ученик», «сын», «друг») сопровождается практически полным отсутствием рефлексивных характеристик, и наоборот;

– жизненные цели отрицательно связаны с социальным Я (r=–0,50) и положительно – с рефлексивным Я (r=0,58): наличие осмысленных жизненных целей ассоциируется с рефлексивным, а не социально-ролевым типом самоописания.

Структура корреляционных связей психологического благополучия в 11-м классе. В 11-м классе выявлено 23 значимые связи. Ядро корреляций между компонентами благополучия в целом воспроизводит структуру 10-го класса, хотя и с несколько меньшей силой связей (например, ПБ – личностный рост: 0,66 против 0,88 в 10-м классе; ПБ – автономия: 0,46 против 0,58). Но в то же время появились новые связи: если в 10-м классе нейротизм был связан только с интегральным показателем «М/Д» (т.е. фактически изолирован от структуры благополучия и идентичности школьников), то в 11-м классе этот показатель эмоциональной недостаточности стал статистически значимым для обучающихся: он обратно-пропорционально связан сразу с тремя важными показателями личности – шкалой искренности (r=–0,68), автономией (r=–0,47) и рефлексивным Я (r=–0,50). При том же уровне нейротизма, что и у десятилакссников, одиннадцатиклассники чувствуют себя менее защищенными, более уязвимыми и часто неловкими в общении. Это показывает, что в предвыпускном году эмоциональная стабильность становится ресурсом, отличающим тех, кто сохраняет автономию и рефлексивность, от тех, кто в условиях возросшей нагрузки этот ресурс теряет; в 10-м классе, когда уровень напряжения ниже, эмоциональная неустойчивость еще не «включается» в личностную структуру. В табл. 2 приводится сопоставление ключевых связей, обнаруженных в 10-м и 11-м классах.

Таблица 2

Сопоставление ключевых связей в 10-м и 11-м классах

Table 2

Comparison of key connections in the 10th and 11th grades

Пара показателей	r (10-й класс)	r (11-й класс)	Характер изменений
Автономия – Ложь (соц. желательность)	–0,597**	+0,618**	Инверсия знака
ПБ – Жизненные цели	0,858**	0,840**	Устойчива
ПБ – Самопринятие	0,771**	0,769**	Устойчива
ПБ – Личностный рост	0,881**	0,663**	Ослабевает
ПБ – Автономия	0,580**	0,457*	Ослабевает
Социальное Я – Рефлексивное Я	–0,894**	–0,635**	Ослабевает

Примечание. Достоверность различий по группам – * p < 0,05, ** p < 0,01.

Из 21 значимой связи 10-го класса и 23 связей 11-го класса 17 пар показателей значимы в обеих группах одновременно (табл. 2). Большинство таких «устойчивых» связей сохраняет направление и лишь незначительно меняется по силе – это относится ко всем связям внутри шкал Рифф, кроме одной, демонстрирующей полную инверсию знака: автономия – социальная желательность ответа.

Если десятиклассники с низким уровнем автономии могут давать социально одобряемые ответы для того, чтобы проявить свою лояльность собеседнику и таким образом получить поддержку для себя и своей деятельности, то одиннадцатиклассники с высоко развитой автономией дают социально желательные ответы просто потому, что уверены в себе и в окружающем мире, в своей позиции и не видят

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

угрозы в том, чтобы поддержать другого, даже если не во всем согласны с ним.

У обучающихся к 11-му классу качественно меняется временна́я перспектива: на первый план выходят задачи, непосредственно связанные с ближайшим будущим – поступление, выбор дальнейшего образовательного пути, взаимодействие с формальными институтами (экзамены, приемные комиссии). Соответствие социальным ожиданиям в этой ситуации перестает быть отказом от собственной позиции и становится осознанно выбранной стратегией – способом реализовать собственные, самостоятельно поставленные цели через те правила игры, в которых старшеклассник уже заинтересован сам. Иными словами, социально желательное поведение в 11-м классе может быть не проявлением конформности, а результатом автономного решения играть по правилам системы ради собственных дальнесрочных целей. Такое прочтение согласуется с описанием качественно различных, но не менее благополучных путей личностного развития в исследовании Е.Р. Калитеевской с соавторами [Калитеевская и др., 2007]: единственно «здорового» пути к благополучию не существует, и высокие его показатели могут достигаться через разные, в том числе внешне более конформные, личностные конфигурации, если за ними стоит внутренне осмысленный выбор, а не давление извне.

Снижение уровня благополучия к 11-му классу происходит избирательно, и именно эта избирательность делает результат психологически осмысленным, а не просто фиксацией «стало хуже». Снизились автономия, личностный рост, позитивные отношения и самопринятие, то есть то, что можно назвать переживанием себя как автора собственной жизни: ощущение, что я сам выбираю свой путь, расту, меняюсь к лучшему и хорошо отношусь к себе такому, какой я есть. А вот компетентность – практическая уверенность «я справляюсь с делами и задачами» – и темперамент (общительность, эмоциональная устойчивость) остались прежними. Иначе говоря, одиннадцатиклассник не хуже справляется с жизнью и не превращается в другого по характеру человека – он перестает чувствовать, что эта жизнь принадлежит именно ему. Если бы дело было просто в усталости или сезонном спаде настроения, просело бы все сразу и понемногу. Здесь страдает конкретно ценностно-смысловое ядро личности – то, ради чего человек живет и куда движется, – при полной сохранности его повседневных умений и характера. Это очень похоже на то, что в возрастной психологии называют кризисом юношеского возраста: не кризис способностей, а кризис самоопределения – «кем мне быть и каким мне быть» – становится острее, чем «как мне справляться с текучкой».

Важная деталь: данные собраны в декабре, в середине учебного года, когда до экзаменов еще далеко. Это значит, что дело не в панике перед ЕГЭ и не в предэкзаменационном стрессе как таковом – снижение благополучия включается раньше, само по себе просто оттого, что человек стал одиннадцатиклассником и понимает: решения о будущем теперь надо принимать по-настоящему, а не когда-нибудь потом.

Происходит перестройка самой структуры связей – и здесь обнаружилась главная находка всего исследования: связь между автономией и готовностью «отвечать правильно» (шкала социальной желательности – «ложь») не просто ослабла, а развернулась на противоположную. В 10-м классе логика привычная и понятная: чем больше старшеклассник старается выглядеть хорошо в глазах других, тем меньше в нем настоящей самостоятельности – он подстраивается, вместо того чтобы решать самому. Ровно так это обычно и описывают в психологии: конформность и автономия – как два конца одной качели, чем выше одно, тем ниже другое. Но в 11-м классе эта качель переворачивается: те, кто демонстрирует более высокую автономию, одновременно охотнее демонстрирует и социально одобряемое поведение. На первый взгляд это странно – как можно быть одновременно и самостоятельным, и «удобным»? Но если вдуматься, здесь нет противоречия, а есть взросление: одиннадцатиклассник впервые всерьез играет в игру со ставками, которые он сам для себя

выбрал, – поступление, профессия, будущая жизнь. Он внезапно понимает, что «соблюдать правила системы» (учиться, сдавать экзамены, вести себя ожидаемым образом) – это не отказ от себя, а способ добраться до того, чего он сам хочет, то есть человек не подстраивается под систему вместо того, чтобы быть собой, – он использует систему, чтобы быть собой в перспективе. Это и есть более зрелая, стратегическая, ориентированная на будущее форма автономии, а не ее противоположность. Похожая логика, что путь к благополучию не один и что даже внешне «послушное» поведение может быть результатом собственного, вполне автономного решения, а не давления извне, была описана и в более раннем отечественном исследовании подростковой автономии [Калитеевская и др., 2007].

То же самое, только с другой стороны, показывает и идентичность. Методика «Кто Я?» стабильно, и в 10-м, и в 11-м классе, показывает: чем больше человек описывает себя через социальные роли («ученик», «сын», «друг»), тем меньше в его самоописании рефлексии – размышлений о себе, своем внутреннем мире, своих чувствах и смыслах [Тхостов, Рассказова, Емелин, 2014]. Это две разные «оптики» самопонимания, и они как будто конкурируют за внимание человека к себе. Само это противостояние никуда не исчезает за год, но то, как оно встраивается в структуру благополучия и автономии, меняется, – ровно в русле того же взросления.

Отдельного объяснения заслуживает нейротизм, то есть эмоциональная неустойчивость, склонность к тревоге и перепадам настроения. Важно: средний уровень нейротизма у 10-х и 11-х классов не различается – предвыпускной год сам по себе не делает старшеклассников более тревожными «в среднем». Но у нейротизма меняется роль в личности. В 10-м классе он живет как бы «сам по себе», почти ни с чем не связан. А в 11-м он внезапно оказывается тесно сцеплен сразу с тремя показателями психологического благополучия: чем выше нейротизм, тем ниже автономия, ниже рефлексивность и меньше готовность отвечать социально желательно. Проще говоря: в спокойный период, эмоциональная неустойчивость еще не мешает быть десятикласснику собой, а в напряженный предвыпускной год она начинает мешать – тревожному, неустойчивому старшекласснику труднее удержать и самостоятельность, и вдумчивое отношение к себе, и ту зрелую стратегию «играть по правилам ради своих целей», о которой шла речь выше. Другими словами, эмоциональная устойчивость становится в 11-м классе своего рода ресурсом или, наоборот, дефицитом, который расщепляет старшеклассников на две разные траектории – тех, кто справляется с задачами взросления собранно, и тех, кому это дается тяжелее, хотя внешне по темпераменту они могут выглядеть совершенно одинаково.

Наконец, стоит сопоставить полученную картину с более ранними исследованиями. То, что благополучие старшеклассников ниже, чем у более младших обучающихся, было известно и раньше, но объяснялось в основном внешними причинами – ухудшением отношений с учителями, ростом травли, нехваткой поддержки [Водяха, 2013; Гордеева, Сычев, 2023]. В нашем исследовании внешние условия у обеих групп были практически одинаковыми: одна школа, один профиль обучения, один момент учебного года. И тем не менее разница все равно есть, причем не только «стало хуже», но и «изменилась сама логика того, как устроена личность». Это говорит о том, что дело не только (и, возможно, не столько) во внешних обстоятельствах школьной жизни, сколько во внутренней, вполне нормативной перестройке личности на пороге взросления – том самом моменте, когда старшеклассник впервые по-настоящему сталкивается с вопросом, кем он будет дальше. Это согласуется и с более широким пониманием психологического благополучия как ресурса адаптации: показано, что более высокий уровень благополучия связан с лучшей регуляцией функционирования организма в целом, в том числе в неблагоприятных, стрессогенных условиях [Ryff, Singer, Love, 2004], а значит, снижение благополучия в предвыпускном году может ослаблять именно тот ресурс, который в норме помогает справляться с возросшей нагрузкой этого периода.

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

На следующем этапе исследования было необходимо проверить, каков вклад гендерного состава выборки в полученные результаты.

Поскольку доля юношей в выборке выросла с 20 % в 10-м классе до 35 % в 11-м, был проверен альтернативный источник обнаруженных различий – изменившийся гендерный состав групп, а не собственно возрастная динамика.

Прежде всего сравнивались девушки и юноши внутри каждого класса по основным параметрам: психологическое благополучие, автономия, личностный рост, позитивные отношения и самопринятие в обеих группах. Ни по одному из этих позиций нет значимых различий – все $p>0.17$. Это означает, что для психологического благополучия пол сам по себе не является важным.

Кроме того, были сравнены показатели только для подвыборки девушек 10-х и 11-х классов (16 в 10-м классе и 13 в 11-м). Было обнаружено, что хотя числовое значение показателя психологического благополучия снизилось с 164,4 до 129,2 балла, результат сравнения остался статистически значимым: ($p=0,005$), данные по автономии снизились с 27,0 до 20,1 ($p=0,005$), по личностному росту – с 26,8 до 19,5 ($p=0,021$), по позитивным отношениям – с 27,9 до 20,4 ($p=0,015$), самопринятию – с 28,2 до 22,6 ($p=0,021$).

Таким образом, обнаруженное снижение психологического благополучия и его компонентов к 11-му классу не может быть объяснено изменением гендерного состава выборки и с высокой вероятностью можно предположить, что полученные в исследовании данные отражают содержательную сторону возрастной динамики, а не артефакт выборки.

Следующие возможные ограничения достоверности результатов:

1. Малый объем выборки ($N=20$ в каждой группе) ограничивает статистическую мощность и обобщаемость результатов; полученные данные носят предварительный, поисковый характер и нуждаются в проверке на более крупной выборке.

2. Использованный кросс-секционный дизайн не позволяет строго развести возрастную динамику и когортные различия между конкретными ученическими коллективами (10-й и 11-й классы – разные группы учащихся, а не одна и та же когорта, прослеженная во времени). Для окончательных выводов о причинно-следственной природе обнаруженной динамики необходимо лонгитюдное исследование одной и той же когорты учащихся на протяжении 10-го и 11-го классов.

Выводы

1. Психологическое благополучие обучающихся 11-го класса статистически значимо ниже, чем у обучающихся 10-го класса, как по общему баллу, так и по четырем из шести компонентов модели К. Рифф – автономии, личностному росту, позитивным отношениям и самопринятию. Компетентность, а также параметры темперамента (экстраверсия, нейротизм) и большинство параметров идентичности значимых различий между классами не обнаруживают.

2. Обнаруженное снижение сохраняется при контроле изменившегося гендерного состава выборки (сравнение проведено отдельно на подвыборке девушек обоих классов) и, следовательно, не может быть объяснено артефактом выборки.

3. Структура корреляционных связей психологического благополучия с параметрами идентичности и темперамента в 10-м и 11-м классах в основном устойчива: подавляющее большинство значимых связей сохраняет направление, изменяясь лишь по силе.

4. Единственная выявленная связь, меняющая знак между классами, – связь автономии с показателем социальной желательности ответов ($r=–0.60$ в 10-м классе, $r=+0.62$ в 11-м). Наиболее вероятная интерпретация связывает этот сдвиг с изменением функции социально одобряемого поведения: из проявления конформности, подавляющей автономию, оно становится осознанной стратегией ее реализации в условиях приближающегося профессионального и образовательного выбора.

5. В 11-м классе, в отличие от 10-го, нейротизм статистически значимо связан с автономией,

рефлексивностью и социальной желательностью ответов, что указывает на возрастающую к концу школы роль эмоциональной устойчивости как ресурса, дифференцирующего траектории личностного развития в этот период.

6. Полученные результаты носят предварительный характер в силу малого объема и локальности выборки, а также кросс-секционного характера дизайна исследования, не позволяющего строго развести возрастную динамику и когортные различия; необходима проверка на более широкой выборке и в перспективе лонгитюдное исследование одной и той же когорты учащихся.

Библиографический список

1. Бочавер А.А. Последствия школьной травли для ее участников // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. № 2. С. 393–409. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-2-393-409
2. Водяха С.А. Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 114–118. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2013_n6/66602
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А. От чего зависит психологическое благополучие российских подростков: анализ результатов PISA 2018 // Сибирский психологический журнал. 2023. № 88. С. 85–104. DOI: 10.17223/17267080/88/5
4. Гриценко В.В., Ефременкова М.Н., Муращенкова Н.В. Этническая, гражданская и глобальная идентичности русских старшеклассников: связь с ценностями // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29, № 6. С. 99–113. DOI: 10.17759/pse.2024290607
5. Данилова М.В. Роль психологического благополучия и социальной поддержки в совладании с негативными стрессами у старших школьников // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2024. Вып. 4 (56). С. 124–132. DOI: 10.23951/2307-6127-2024-4-124-132
6. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников. М.: Юрайт, 2017. 140 с.
7. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Бородкина И.И. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков // Вопросы психологии. URL: https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/8ixdfxoi0c/76388743.pdf
8. Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н., Запуниди А.А. Личностная автономия как фактор развития ответственности подростков // Национальный психологический журнал. 2017. № 1 (25). С. 84–90. DOI: 10.11621/npj.2017.0110
9. Поскребышева Н.Н., Карабанова О.А. Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития // Национальный психологический журнал. 2014. № 4 (16). С. 34–41. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-lichnostnoy-avtonomii-podrostka-v-kontekste-sotsialnoy-situatsii-razvitiya (дата обращения: 09.09.2026).
10. Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И., Емелин В.А. Психодиагностика субъективного восприятия своих идентификаций: применение модифицированной методики «Кто Я?» // Национальный психологический журнал. 2014. Т. 2, № 14. С. 60–71. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihodiagnostika-subektivnogo-vospriyatiya-svoih-identifikatsiy-primenenie-modifitsirovannoy-metodiki-kto-ya (дата обращения: 09.09.2026).
11. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–121.
12. Bradburn, N. (1969) *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago, Aldine Publishing Company. DOI: https://doi.org/10.1037/t10756-000
13. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *93*, 542–575.
14. Kuhn, M.H., & McPartland, T.S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, *19*, 68–76. DOI: 10.2307/2088175

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

15. 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*, *18* (5), 1121–1135. DOI: 10.1177/17456916221141099
16. Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*, 141–166. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
17. Ryff, C.D., Boylan, J.M., & Kirsch, J.A (2021). Eudaimonic and hedonic well-being: An integrative perspective with linkages to sociodemographic factors and health. In Eds. M.T. Lee, L.D. Kubzansky, T.J. VanderWeele *Measuring Well-Being: Interdisciplinary Perspectives from the Social Sciences and the Humanities* (pp. 92–135). New York, Oxford University Press. DOI: 10.1093/oso/9780197512531.003.0005
18. 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. DOI: https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069
19. Ryff, C.D., & Singer, B.H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, *9*, 13–39. DOI: 10.1007/s10902-006-9019-0
20. Ryff, C.D., Singer, B.H., & Love, G.D. (2004). Positive health: connecting well-being with biology. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, *359* (1449), 1383–1394. DOI: 10.1098/rstb.2004.1521

AGE-RELATED DYNAMICS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN HIGH SCHOOL STUDENTS: FROM THE LEVEL TO THE STRUCTURE OF RELATIONSHIPS

O.M. Miller (Krasnoyarsk, Russia)

L.V. Perova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The transition from the tenth grade to the eleventh grade is one of the most emotionally intense periods in a high school student's life. From a psychological perspective, this stage is characterized by a sharp shift in priorities, an increase in responsibility, and a high level of stress. The methodology for studying psychological well-being in this article is based on the eudaimonic theoretical approach (psychological well-being) rather than the hedonic approach (subjective well-being). The article is devoted to an empirical study of the age-related dynamics of psychological well-being within a narrow, previously under-researched age range – the transition from the 10th to the 11th grade of school.

The purpose of the article is to identify the characteristics and age-related dynamics of psychological well-being and its interrelationships with identity and temperament parameters among students in 10th and 11th grade psychology-pedagogy classes.

Methodology (materials and methods). The research methodology is based on a eudaimonic approach, which will make it possible to determine to what extent the psychological well-being of eleventh-grade students is developed for independent adult life. The survey, conducted in December 2025, involved 40 students from the 10th and 11th psychological and pedagogical classes of a school in Krasnoyarsk – (20 students from each class). The following methods were used: K. Ryff's Scales of Psychological Well-being, G. Eysenck's children's questionnaire, and the "Who Am I?" test by M. Kuhn and T. McPartland, modified by T.V. Rumyantseva (in this study, five categories actually filled out by the subjects of both groups were analyzed: social, communicative, active, prospective, and reflective self, as well as the integral M/D indicator). The age-related dynamics of psychological well-being were analyzed using the Spearman rank correlation coefficient.

Research result. It was found that the overall level of psychological well-being in four out of six of its components (autonomy, personal growth, positive relationships, and self-acceptance) decreased statistically significantly from the 10th to the 11th grade, while competence and temperament parameters remained stable; the change in the gender composition of the sample did not affect the result. Correlation analysis revealed the stability of the structure of relationships between psychological well-being and other variables across classes, with one significant exception: the relationship between autonomy and the indicator of social desirability of responses changes sign from negative (10th grade) to positive (11th grade).

Conclusion. The decline in overall psychological well-being observed in the 11th grade compared to the 10th grade is accompanied by a qualitative restructuring (a reversal of the sign) of the key relationship between personal autonomy and the measure of socially desirable behavior. This suggests a new understanding of autonomy at this developmental stage: not as the opposite of social adaptation, but as a transition from the conformist suppression of autonomy to a more mature form of it – one oriented toward the realization of personal goals through the conscious acceptance of the social system's rules.

Keywords: *psychological well-being, personal autonomy, identity, high school students, adolescent crisis, social maturity, temperament, eudaimonic approach, age-related dynamics, C. Ryff's scales of psychological well-being.*

Miller, Olga M. – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0002-4934-6366; e-mail: millol@yandex.ru
Perova, Larisa V. – Senior Lecturer, Department of Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0009-0005-1185-4807; e-mail: larap@mail.ru

References

1. Bochaver, A.A. (2021). Consequences of school bullying for participants. *Psykhologiya. Zhurnal vysshey shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], *2*, 393–409. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-2-393-409
2. Vodyakha, S.A. (2013). Characteristics of psychological well-being in high school students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psykhological Science and Education], *6*, 114–118. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2013_n6/66602 (access date: 10.07 2026).

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

3. Gordeeva, T.O., & Sychev, O.A. (2023). What determines the psychological well-being of Russian adolescents: An analysis of PISA 2018 results. *Sibirsky psykhologichesky zhurnal* [Siberian Psychological Journal], *88*, 85–104. DOI: 10.17223/17267080/88/5
4. Gritsenko, V.V., Efremenkova, M.N., & Murashchenkova, N.V. (2024). Ethnic, civic, and global identities of Russian high school students: Links to values. *Psikhologicheskaya nauka i obrazhovanie* [Psychological Science and Education], *29* (6), 99–113. DOI: 10.17759/pse.2024290607
5. Danilova, M.V. (2024). The role of psychological well-being and social support in coping with negative stress among older schoolchildren. *Pedagogichesky obzhor* [Pedagogical Review], *4* (56), 124–132. DOI: 10.23951/2307-6127-2024-4-124-132
6. Dubrovina, I.V. (2017). *Psikhologicheskoe blagopoluchie shkolnikov* [Psychological Well-being of Schoolchildren]. Moscow, Russia.
7. Kaliteevskaya, E.R., Leontiev, D.A., Osin, E.N., & Borodkina, I.I. (2007). Meaning, adaptation, and self-determination in adolescents. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], *2*, 68–79. URL: https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/8ixdfxoi0c/76388743.pdf
8. Molchanov, S.V., Almazova, O.V., Poskrebysheva, N.N., & Zapunidi, A.A. (2017). Personal autonomy as a factor in the development of adolescent responsibility. *Natsionalny psikhologichesky zhurnal* [National Psychological Journal], *1* (25), 84–90. DOI: 10.11621/npj.2017.0110
9. Poskrebysheva, N.N., & Karabanova, O.A. (2014). Study of adolescent personal autonomy in the context of the social situation of development. *Natsionalny psikhologichesky zhurnal* [National Psychological Journal], *4* (16), 34–41. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-lichnostnoy-avtonomii-podrostka-v-kontekste-sotsialnoy-situatsii-razvitiya (access date: 20.07 2026).
10. Tkhostov, A.Sh., Rasskazova, E.I., & Emelin, V.A. (2014). Psychodiagnostics of the subjective perception of one's own identifications: application of the modified "Who Am I?" technique. *Natsionalny psikhologichesky zhurnal* [National Psychological Journal], *2* (14), 60–71. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihodiagnostika-subektivnogo-vospriyatiya-svoih-identifikatsiy-primenenie-modifitsirovannoy-metodiki-kto-ya (access date: 21.07 2026).
11. Shevelenkova, T.D., & Fesenko, P.P. (2005). Psychological well-being of the individual (overview of key concepts and research methodology). *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Diagnostics], *3*, 95–121.
12. Bradburn, N. (1969) *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago, Aldine Publishing Company. DOI: https://doi.org/10.1037/t10756-000
13. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *93*, 542–575.
14. Kuhn, M.H., & McPartland, T.S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, *19*, 68–76. DOI: 10.2307/2088175
15. 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*, *18* (5), 1121–1135. DOI: 10.1177/17456916221141099
16. Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*, 141–166. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
17. 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. DOI: https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069
18. Ryff, C.D., Boylan, J.M., & Kirsch, J.A (2021). Eudaimonic and hedonic well-being: An integrative perspective with linkages to sociodemographic factors and health. In Eds. M.T. Lee, L.D. Kubzansky, T.J. VanderWeele *Measuring Well-Being: Interdisciplinary Perspectives from the Social Sciences and the Humanities* (pp. 92–135). New York, Oxford University Press. DOI: 10.1093/oso/9780197512531.003.0005
19. Ryff, C.D., & Singer, B.H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, *9*, 13–39. DOI: 10.1007/s10902-006-9019-0
20. Ryff, C.D., Singer, B.H., & Love, G.D. (2004). Positive health: connecting well-being with biology. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, *359* (1449), 1383–1394. DOI: 10.1098/rstb.2004.1521