
Короткие сообщения

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В ШКОЛЕ И ОТНОШЕНИЯ С ОДНОКЛАСНИКАМИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ

Т.Н. КАНОНИР^а

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

Резюме

В фокусе данного исследования находятся проблема субъективного благополучия учащихся и связь субъективного благополучия с уровнем учебных достижений в начальной школе. Несмотря на то что субъективное благополучие школьников значимо прогнозирует их жизненные достижения во взрослой жизни, а в современном образовании наряду с учебными достижениями является одним из показателей эффективности образования, оно недостаточно изучено на материале младших школьников. Многие комплексные модели субъективного благополучия в школе среди различных аспектов выделяют отношения со сверстниками, так как эти отношения являются важным показателем адаптации ребенка к школе (Ladd et al., 1996) и способны предсказывать его субъективное благополучие (Tian et al., 2016). Можно выделить два аспекта отношений с одноклассниками – сотрудничество и враждебность, которые показывают связь с учебными достижениями. В данном исследовании уровень учебных достижений определялся с помощью стандартизированного теста SAM (Student Achievement Monitoring; Nezhnov et al., 2015), позволяющего выделить теоретически и эмпирически обоснованные уровни овладения математикой: формальный, рефлексивный и функциональный. Для измерения субъективного благополучия в школе были использованы русская версия Краткого опросника субъективного благополучия в школе (Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale; Tian et al., 2015) и русская версия опросника Дружеских отношений в классе для измерения дружеских отношений (Turilova-Miščenko, Raščevska, 2008). Выборка состояла из 144 учащихся 4-х классов, разделенных на группы с разным уровнем учебных достижений. Для анализа был использован однофакторный дисперсионный анализ. Результаты показали, что существуют различия в

В данной научной работе использованы результаты проекта «Прогнозирование успешности обучения детей в системе начального образования», выполненного в рамках гранта РНФ «Проведение фундаментальных научных исследований и поисковых научных исследований отдельными научными группами» №16-18-10401.

уровне удовлетворенности школой, количестве друзей, частоте сотрудничества с одноклассниками и частоте враждебности в общении с одноклассниками между группой учащихся с уровнем учебных достижений ниже формального и учащимися с более высоким уровнем учебных достижений. В то же время различий в аффективном компоненте субъективного благополучия обнаружено не было.

Ключевые слова: субъективное благополучие, отношения с одноклассниками, учебные достижения, начальная школа.

Введение

Современный подход к образованию рассматривает школу как среду, в которой происходит когнитивное, личностное и социально-эмоциональное развитие ребенка. Такой подход находит свое отражение в образовательных стандартах многих стран, в том числе и в ФГОС общего образования России. Субъективное благополучие выступает показателем того, насколько комфортной и доброжелательной воспринимает ребенок школьную среду, насколько хорошо он чувствует себя в школе.

Данные исследований указывают на связь субъективного благополучия и различных жизненных показателей в будущем, таких как доход и карьерные достижения, здоровье (в том числе и психическое здоровье), взаимоотношения с партнерами и друзьями (Diener, Ryan, 2009; Luhmann et al., 2013; Kansky et al., 2016). Для детей школьного возраста одним из таких результатов являются учебные достижения. Однако исследований их связи с субъективным благополучием (удовлетворенностью и аффектом) у младших школьников и учеников основной школы слишком мало, чтобы на их основании можно было сделать однозначный вывод (Huebner, 1991; Cheng, Furnham, 2002; Lv et al., 2016; Lyons, Huebner, 2016). К тому же в исследованиях обычно рассматривается общее субъективное благополучие и намного реже — благополучие в определенной области/среде (Long, Huebner, 2014). Именно второй подход, т.е. рассмотрение субъективного благополучия в школе, выбран для данного исследования, так как он позволяет более детально проанализировать благополучие ребенка в школе и проводить эффективную профессиональную поддержку детей с низким уровнем субъективного благополучия.

Большинство исследований о субъективном благополучии главным образом направлены на то, чтобы выяснить, может ли его уровень быть предиктором будущего объективного благополучия индивида (например, его доходов, близких отношений, психического здоровья и др.). Фокус же данной работы смещен на субъективное благополучие как на некий результат, формирующийся, в частности, под воздействием школьной среды.

Субъективное благополучие определяется как субъективная вера индивида в то, что его жизнь приятна и хороша, и это понятие часто использовалось наравне с термином «счастье» (Wilson, 1967). Выделяют два компонента

субъективного благополучия: эмоциональный, который включает в себя позитивный и негативный аффекты, и когнитивный, который часто обозначают как удовлетворенность жизнью (Bradburn, 1969; Andrews, Withey, 1976; Diener, 1984).

Субъективное благополучие в школе рассматривается через призму различных проявлений. В 1994 г. С. Хюбнер предложил инструмент для измерения субъективного благополучия у подростков и детей, в котором оно рассматривалось как удовлетворенность различными сферами жизни – школой, семьей, друзьями, окружающей средой и собой (Huebner, 1994). Появление надежного и валидного инструмента для измерения субъективного благополучия у детей вызвало всплеск исследований. Сейчас начинают появляться и другие модели. Так, Кону и Римпела (Konu, Rimpela, 2002) предлагают рассматривать субъективное благополучие в школе как комплексный конструкт, включающий в себя оценку условий школы, отношения с другими людьми (как взрослыми, так и сверстниками), а также личностное развитие и здоровье учащихся. В данной работе субъективное благополучие в школе будет рассматриваться в рамках модели, предложенной Тиан, Вангом и Хюбнером (Tian et al., 2015), эта модель трактует субъективное благополучие в школе как удовлетворенность различными условиями школьной жизни, такими как успеваемость, отношения с педагогами и сверстниками, оснащенность школы и принятые в ней правила, а также включает позитивный и негативный аффект по отношению к школе.

Все перечисленные выше модели включают в оценку субъективного благополучия удовлетворенность отношениями со сверстниками как сферу, важную для субъективного благополучия ребенка. Отношения со сверстниками способны предсказывать субъективное благополучие в школе (Tian et al., 2016) и являются показателем адаптации ребенка в школе (Ladd et al., 1996). Именно поэтому в данном исследовании наряду с субъективным благополучием отношения с одноклассниками будут анализироваться не только в рамках удовлетворенности, но и как самостоятельный конструкт.

Субъективное благополучие в школе и учебные достижения

Результаты исследований показывают позитивную взаимосвязь субъективного благополучия и различных жизненных достижений: в сфере здоровья и долголетия, отношений, дохода и работы (Diener, Ryan, 2009). Результаты лонгитюдного исследования Кански, Алена и Динера (Kansky et al., 2016), в ходе которого проверялась потенциальная роль субъективного благополучия у подростков как предиктора будущих отношений, адаптации и карьерных достижений, показали, что более высокий уровень позитивного аффекта во взрослом возрасте предсказывает более успешные взаимоотношения с партнерами и друзьями, более здоровую адаптацию (оцениваемую как более низкий уровень депрессии, тревоги и чувства одиночества), высокую удовлетворенность от работы и компетентность. В то же время негативный аффект не имел значимой прогностической силы.

Исследований связи учебных достижений и субъективного благополучия у младших школьников и учеников основной школы не очень много, в основном все они имеют корреляционный дизайн. Авторы этих исследований анализируют отношения между учебными достижениями и субъективным благополучием в школе, а не общей удовлетворенностью жизнью. Большинство исследований показывают позитивную связь между учебными достижениями и субъективным благополучием (Huebner, 1991; Cheng, Furnham, 2002; Verkuuyten, Thijs, 2002; Huebner, Gilman, 2006; Lv et al., 2016), однако эта связь не сильная, хотя и статистически значимая. Некоторые исследования показывают связь между оценками и субъективным благополучием, но не находят такой связи с баллами стандартизированных тестов (Lyons, Huebner, 2016). Такое различие в результатах может объясняться различиями в дизайнах исследований, инструментарии и характеристиками исследуемых групп (возраст, особенности школ, в которых учились дети и др.). Однако, вероятнее всего, найденные различия отражают взаимосвязи между конструктами, когда оценки, полученные в классе, являются более значимыми для формирования представлений ребенка о себе, а также его положения в классе, чем реальные достижения ребенка, измеряемые стандартизированными тестами, т.е. позволяющими сравнить результаты ребенка с соответствующей популяцией. В то же время стандартизированный тест является более надежным показателем реального уровня достижений ребенка, и поэтому остается открытым вопрос о значении реальных знаний и умений ребенка для формирования субъективного благополучия.

Представляют интерес результаты исследования Хюбнера и Гилмана (Huebner, Gilman, 2006), которые на выборке учеников основной и старшей школы выделили группы с низким, средним и высоким уровнем субъективного благополучия в школе и проанализировали их общую удовлетворенность жизнью, вовлеченность во внеурочные активности и уровень академических достижений (использовалась самооценка своих достижений). Результаты показали более низкий уровень по всем показателям у учащихся с низким уровнем субъективного благополучия в школе по сравнению с группой с высоким уровнем, что дает возможность предположить, что субъективное благополучие в школе связано с успешностью адаптации к школе, по крайней мере в некоторых ее проявлениях.

Отношения с одноклассниками и академические достижения

Отношения с одноклассниками в силу возраста к окончанию начальной школы начинают приобретать все большую важность. Качество взаимного влияния в дружеских отношениях во многом зависит от различных характеристик самих учеников: их учебных достижений, участия во внешкольных мероприятиях, употребления алкоголя, эмоционального дистресса (Crosnoe, Needham, 2004).

Исследуя социальный статус подростков в классе и его связь с учебными достижениями, Вентзель и Ашер (Wentzel, Asher, 1995) обнаружили, что

«отвергнутые» дети, те, кто имел только несколько дружеских связей и кто не нравился одноклассникам, имели более низкий уровень достижений по сравнению с подростками со средним статусом в классе. Эти подростки также получали более низкую оценку своей уверенности от учителя, характеризовались как легко включающиеся в драку, а также реже выбирались учителем, отвечая на вопрос «Хотели бы вы включить этого ученика в свой класс опять в следующем году?». Размышляя о том, почему именно эти подростки «не нравятся» своим одноклассникам, авторы исследования предполагают, что причиной этому служит их недостаточно просоциальное поведение: они реже, чем другие подростки, помогают своим одноклассникам, чаще проявляют агрессивное поведение. Однако различий в уровне удовлетворенности школой у этих подростков в сравнении с группой со средним статусом обнаружено не было.

Чуть позже в лонгитюдном исследовании Вентзель и Калдвел (Wentzel, Caldwell, 1997) показали, что отношения с одноклассниками (принадлежность к группе, дружеские отношения, принятие со стороны сверстников) связаны с учебными достижениями через просоциальное поведение. Также исследователи отметили относительную стабильность принадлежности к определенной группе с 6-го по 8-й класс, что потенциально может затруднять повышение учебных достижений в некоторых случаях.

В ходе другого лонгитюдного исследования с участием учеников со 2-го по 7-й класс были обнаружены интересные взаимосвязи между учебными достижениями и различными аспектами отношений со сверстниками. Более высокие учебные достижения как для мальчиков, так и для девочек предсказывали: повышение уровня принятия со стороны сверстников, снижение отвержения со стороны сверстников и повышение учебных достижений друзей (с 4-го по 7-й класс). В то же время отвержение со стороны сверстников с 3-го по 7-й класс приводило к снижению учебных достижений. Таким образом, учебные достижения связаны с показателем статуса ребенка среди сверстников. Ближе к концу начальной школы дети начинают выбирать себе друзей с похожими оценками, а отвержение со стороны сверстников может стать фактором риска для будущих школьных успехов (Véronneau et al., 2010).

По результатам исследований отношений с одноклассниками в школе можно выделить два значимых аспекта этих отношений: сотрудничество между одноклассниками и враждебность в отношениях, проявляемая через агрессивное поведение, отвержение. Поэтому в данном исследовании основное внимание направлено именно на эти два аспекта отношений. Как показали Вентзель и Калдвел (Wentzel, Caldwell, 1997), количество друзей также может быть значимым индикатором, поэтому будет включено в анализ.

Таким образом, с одной стороны, можно ожидать, что учащиеся со средним и высоким уровнем учебных достижений будут иметь более высокий уровень субъективного благополучия и сотрудничества с одноклассниками и более низкий уровень враждебности, чем учащиеся с низким уровнем учебных достижений. Но, с другой стороны, школы стремятся к тому, чтобы все дети вне зависимости от своих учебных достижений чувствовали себя в школе

хорошо и могли осваивать знания в своем индивидуальном темпе. Если это предположение верно, то различий в уровне субъективного благополучия и отношений с одноклассниками между учащимися с разными учебными достижениями быть не должно. В данном исследовании выдвигается следующий *исследовательский вопрос*: существуют ли статистически значимые различия в уровне субъективного благополучия в школе и в отношениях с одноклассниками между учащимися с разным уровнем учебных достижений?

Метод

Участники. Выборка состоит из 144 учеников 4-х классов общеобразовательных школ в возрасте от 10 до 11 лет ($M = 10.52$; $SD = 0.50$). 49% составили мальчики и 51% девочки.

Инструментарий

Демографический опросник включает в себя вопросы о возрасте, поле, классе, в котором учится участник исследования.

Для измерения учебных достижений в математике использовался инструмент Student Achievement Monitoring (SAM; Nezhnov et al., 2015). SAM позволяет одновременно измерить учебные достижения и определить уровень освоения материала. Это отражается в результате тестирования, который может быть представлен как стандартизированный балл для каждого респондента или в виде определенного уровня овладения математикой. Теоретическая рамка теста разработана на основе модели функционального развития Л.С. Выготского. В данном исследовании при анализе будут учитываться уровни овладения. В SAM выделяется три уровня овладения знанием. Эти уровни обоснованы как теоретически, так и эмпирически. *Формальный* уровень предполагает, что ребенок может решить задачу, действуя по образцу, ориентируясь на внешние характеристики задачи. В соответствии с *рефлексивным* уровнем, ребенок может решить задачу, ориентируясь на существенные отношения, т.е. действует с пониманием. *Функциональный* уровень — это свободное действие, ребенок может моделировать различные пути решения и выбрать самый оптимальный. В данном исследовании при анализе результатов используются следующие границы для определения уровней учебных достижений: формальный уровень считается достигнутым, если ребенок получил 430–499 баллов, рефлексивный — 500–569 баллов; функциональный — 570 баллов и выше. Если ребенок получил 429 баллов и ниже, считается, что он не достиг формального уровня.

Для измерения субъективного благополучия в школе и отношений с одноклассниками в соответствии с международными стандартами для русскоязычной выборки были адаптированы два опросника (International Test Commission, 2005). Субъективное благополучие в школе измерялось с помощью Краткого опросника субъективного благополучия в школе (Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale; Tian et al., 2015), который

включает две шкалы: когнитивную (удовлетворенность школой) и аффективную. Когнитивный компонент опросника русской версии состоит из девяти утверждений (пример утверждения: «У меня хорошие отношения с учителями»), которые оцениваются по 4-балльной шкале «Полностью не согласен — Полностью согласен»; аффективный компонент опросника включает три утверждения (пример утверждения: «Находясь в школе, я испытываю приятные чувства») и оценивается по 4-балльной шкале «Никогда — Всегда». В этом исследовании показатель надежности альфа Кронбаха для удовлетворенности школой (когнитивный компонент) составил 0.79, для шкалы аффективного компонента удовлетворенности — 0.57. Опросник не определяет общего показателя школьного благополучия.

Отношения со сверстниками измерялись с помощью двух шкал опросника Дружеские отношения в классе (Turilova-Miščenko, Raščevska, 2008) — шкалы сотрудничества ($k = 6$) и шкалы враждебности ($k = 7$). Шкала сотрудничества включает утверждения, описывающие сотрудничество в учебных делах и вне учебного контекста (пример утверждения: «Я обсуждал школьные дела с одноклассниками»). Шкала враждебности описывает враждебное поведение по отношению к самому индивиду и индивида по отношению к одноклассникам (пример утверждения: «Одноклассники меня обзывали»). Утверждения оцениваются по 4-балльной шкале «Никогда — Всегда». В этом исследовании показатель надежности альфа Кронбаха для шкалы сотрудничества составил 0.61, а для шкалы враждебности — 0.92. Также участникам исследования задается вопрос о наличии друзей в классе и их количестве.

Процедура. От родителей всех участников было получено информированное согласие на участие детей в исследовании. Опрос проводился в классе в электронной форме в присутствии учителя и администратора исследования.

Результаты

Для того чтобы ответить на вопрос исследования — существуют ли статистически значимые различия в уровне субъективного благополучия, сотрудничества и враждебности у учеников с разным уровнем учебных достижений, — был использован однофакторный дисперсионный анализ. Результаты анализа приведены в таблице 1. Статистически значимый эффект уровня учебных достижений был обнаружен в уровне удовлетворенности школой ($F(3, 139) = 2.77, p < 0.05$), в количестве друзей ($F(3, 139) = 3.34, p < 0.05$), уровне сотрудничества с одноклассниками ($F(3, 139) = 5.50, p < 0.01$) и враждебности ($F(3, 139) = 4.21, p < 0.01$). Размер эффекта (η^2) для всех этих случаев варьируется от среднего до высокого.

Для того чтобы определить, какая из четырех групп учащихся — с уровнем достижений ниже формального уровня, с формальным, рефлексивным и функциональным уровнем достижений — значимо отличается по этим переменным, был использован критерий Тьюки. Статистически значимо более низкие результаты по показателям субъективного благополучия показали учащиеся, чей уровень учебных достижений ниже функционального. Их удов-

Таблица 1

Средние (стандартные отклонения) и однофакторный дисперсионный анализ показателей благополучия для детей с разными уровнями учебных достижений

Уровень SAM	1 (n = 16)	2 (n = 53)	3 (n = 58)	4 (n = 16)	F(3, 139)	η^2
Удовлетворенность школой	28.27 (5.11)	31.15 (3.55)	31.30 (3.57)	30.44 (3.90)	2.77*	0.06
Аффективный компонент	11.31 (1.49)	11.30 (2.51)	10.86 (1.87)	10.75 (2.29)	0.57	0.01
Количество друзей	1.75 (0.93)	2.36 (0.79)	2.28 (0.72)	2.56 (0.81)	3.34*	0.07
Сотрудничество с одноклассниками	15.69 (2.82)	18.26 (2.54)	17.72 (2.04)	18.56 (2.42)	5.50**	0.11
Враждебность	15.50 (4.29)	11.72 (4.04)	12.52 (3.58)	11.50 (4.18)	4.21**	0.08

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

Примечание. Обозначения уровней SAM: 1 – ниже формального уровня, 2 – формальный уровень, 3 – рефлексивный уровень, 4 – функциональный уровень.

летворенность школой статистически значимо ниже ($M = 28.27$, $SD = 5.11$), чем удовлетворенность учащихся с более высокими уровнями достижений (с формальным уровнем $M = 31.15$, $SD = 3.55$ и рефлексивным уровнем $M = 31.30$, $SD = 3.57$), но статистически значимо не отличается от уровня удовлетворенности школой учащихся, достигших функционального уровня ($M = 30.44$, $SD = 3.90$). Учащиеся, чей уровень учебных достижений ниже функционального, в среднем оценивают количество своих друзей статистически значимо ниже ($M = 1.75$, $SD = 0.93$), чем учащиеся, достигшие формального ($M = 2.36$, $SD = 0.79$) и функционального уровня ($M = 2.56$, $SD = 0.81$). Они статистически значимо реже сотрудничают с одноклассниками ($M = 15.69$, $SD = 2.82$), чем учащиеся с более высокими достижениями (формальным ($M = 18.26$, $SD = 2.54$), рефлексивным ($M = 17.72$, $SD = 2.04$) и функциональным ($M = 18.56$, $SD = 2.42$) уровнями достижений). Учащиеся с уровнем достижений ниже формального оценивают уровень враждебности в отношениях с одноклассниками как статистически значимо более высокий ($M = 15.50$, $SD = 4.29$), чем учащиеся с формальным ($M = 11.72$, $SD = 4.04$), рефлексивным ($M = 12.52$, $SD = 3.58$) и функциональным ($M = 11.50$, $SD = 4.18$) уровнем достижений.

В уровне аффективного компонента субъективного благополучия не были выявлены статистически значимые различия между учащимися с разным уровнем учебных достижений.

Заключение

В ходе анализа результатов был получен следующий ответ на исследовательский вопрос: существуют ли различия в уровне удовлетворенности школой между детьми с разными уровнями учебных достижений, а также в количестве друзей, частоте сотрудничества с одноклассниками и частоте враждебности в общении с одноклассниками? Различия существуют только между группой учащихся с уровнем учебных достижений ниже формального и учащимися с более высоким уровнем учебных достижений, т.е. только в группе с действительно низким уровнем достижений (в данном случае трудности при решении относительно легких задач, требующих действия по образцу) существенно ниже показатели удовлетворенности школой и отношений с одноклассниками.

Основные трудности у учащихся с низкими достижениями можно наблюдать в сфере отношений со сверстниками. Учащиеся с уровнем достижений ниже формального реже сотрудничают со своими одноклассниками во время учебных заданий и вне учебного контекста и чаще испытывают враждебность. Количество друзей в классе в среднем у них ниже, чем у их сверстников с более высокими достижениями. Полученный результат совпадает с результатами других исследований, например о том, что учащиеся с низкими достижениями чаще могут подвергаться отвержению со стороны сверстников (Véronneau et al., 2010), что может проявляться в меньшей частоте сотрудничества и большей враждебности.

Интересно, что трудности в отношениях с одноклассниками не нашли отражения в ответах на утверждения аффективной шкалы. Между учащимися с разными уровнями учебных достижений не было обнаружено различий в аффективном компоненте. Это означает, что учащиеся с разным уровнем достижений одинаково часто испытывают как позитивные, так и негативные чувства в школе.

В то же время учащиеся с разными уровнями учебных достижений показали различный уровень удовлетворенности школой. Так, учащиеся с уровнем достижений ниже формального имеют более низкую удовлетворенность школой, чем учащиеся с формальным и рефлексивным уровнем достижений, что может указывать на то, что школа не удовлетворяет их потребностей либо удовлетворяет недостаточно. К тому же шкала удовлетворенности школой включает и утверждения об отношениях с одноклассниками, которые вызывают трудности у этой группы учащихся. Однако учащиеся с самым высоким функциональным уровнем достижений имеют такой же уровень удовлетворенности, как и учащиеся с уровнем достижений ниже формального. Природа их неудовлетворенности, скорее всего, кроется в более критическом взгляде на свою школьную среду.

Таким образом, только учащиеся с очень низкими достижениями в данном исследовании показали низкое субъективное благополучие и трудности в отношениях с одноклассниками. И даже формальный уровень достижений уже достаточен для того, чтобы учащийся успешно адаптировался в школе. Однако с чем это связано? С индивидуальными особенностями учащихся или характеристиками учебных заведений? Возможно, для тех учебных заведений, в которых были собраны данные, освоение материала на уровне умения

выполнить задание по образцу уже достаточно для получения хорошей оценки и одобрения. Если это так, то в школах с ббльшим фокусом на учебные достижения (например, в лицеях), учащиеся с формальным уровнем могут с определенной вероятностью иметь меньший уровень субъективного благополучия. Еще одним объяснением может быть то, что учащиеся, не достигшие формального уровня, могут иметь специальные трудности в обучении, которые требуют особого педагогического подхода. Любые особые потребности ребенка могут быть фактором риска для его субъективного благополучия и особенно для принятия в группу сверстников, если только взрослые (педагоги и команда поддержки) специально не озабочены интеграцией такого ребенка в классе. В будущих исследованиях необходимо более пристально анализировать отношения с учителем и их вклад в субъективное благополучие детей с разным уровнем учебных достижений.

Ограничения и будущие направления исследования

Выборка данного исследования в целом и количество респондентов в каждой подвыборке (по уровням учебных достижений) немногочисленны, что могло исказить полученные результаты. Следующим шагом будет их проверка на более репрезентативной выборке и с более детальной информацией об участниках. Сбор дополнительной контекстной информации об учащемся (например, о социально-экономическом статусе семьи) способствовал бы лучшему пониманию связи субъективного благополучия с различными индивидуальными характеристиками и характеристиками среды. К тому же в будущих исследованиях необходимо анализировать наличие различий между результатами мальчиков и девочек, так как некоторые исследования показывают гендерные различия в уровне субъективного благополучия у подростков (Verkuyten, Thijs, 2002; Huebner, Gilman, 2006).

Еще одним важным вопросом будущих исследований является устойчивость связей субъективного благополучия и отношений со сверстниками с учебными достижениями. Для его решения необходимо проведение лонгитюдного исследования.

Сильная сторона нашего исследования состоит в том, что было проведено сравнение учащихся с разным уровнем усвоения учебного материала, причем это разделение было основано не на самооценке учащихся или оценке учителя, а на объективных показателях инструмента с доказанной валидностью и надежностью.

Канонир Татьяна Николаевна — доцент, департамент образовательных программ, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Ph.D.

Сфера научных интересов: когнитивное и социально-эмоциональное развитие детей школьного возраста, субъективное благополучие, профессиональная этика.

Контакты: tkanonir@hse.ru

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

Subjective Well-Being of Primary School Students with Different Achievement Levels

T. Kanonire^a

^a National Research University Higher School of Economics, 20 Myasnitskaya Str., Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract

This study focuses on students' subjective well-being and the association between subjective well-being and the level of academic achievement in elementary school. Despite the fact that subjective well-being in school is a significant predictor of various life outcomes in adulthood and an indicator of education effectiveness along with academic achievement, it is not sufficiently studied at the elementary school age. Complex models of subjective well-being in school usually include relations with peers, since relationships with classmates are an important indicator of a child's adaptation at school (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996) and are able to predict subjective well-being at school (Tian, Tian, & Huebner, 2016). We can distinguish two aspects of relations with classmates – cooperation and hostility, which associate with academic achievement. In this study, the level of academic achievement was examined with the SAM-math test (Student Achievement Monitoring in Mathematics) (Nezhnov, Kardanova, Vasilyeva, & Ludlow, 2015). It is a standardized assessment tool designed to measure theoretically and empirically grounded levels of mathematical knowledge acquisition: procedural, conceptual, and functional. Subjective well-being at school was measured with the Russian version of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (Tian, Wang, & Huebner, 2015), and the Russian version of the Classroom Friendship Questionnaire (Turilova-Miščenko & Raščevska, 2008) was applied to measure cooperation and hostility. The sample included 144 fourth grade students with different levels of academic achievement. One-way ANOVA indicated differences in the level of satisfaction with the school, the number of friends, the frequency of cooperation with classmates and the frequency of hostility in communication with classmates between students with a lower level of academic achievement and students with a higher level of academic achievement. At the same time, there was no difference in the affective component of subjective well-being.

Keywords: subjective well-being, relationships with classmates, academic achievement, elementary school.

References

- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: America's perception of life quality*. New York: Plenum Press.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago, IL: Aldine.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25, 327–339.

- Crosnoe, R., & Needham, B. (2004). Holism, contextual variability, and study of friendships in adolescent development. *Child Development, 75*(1), 264–279.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542–575.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: general overview. *South African Journal of Psychology, 39*(4), 391–406.
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly, 6*, 103–111.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment, 6*, 149–158.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life, 1*, 139–150.
- International Test Commission. (2005). *International Guidelines on Test Adaptation*. Retrieved from <http://www.intestcom.org>
- Kansky, J., Allen, J. P., & Diener, E. (2016). Early adolescent affect predicts later life outcomes. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 8*(2), 192–212.
- Konu, A., & Rimpela, M. (2002). Well-being in schools: conceptual model. *Health Promotion International, 17*(1), 79–87.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*(3), 1103–1118.
- Long, R. F., & Huebner, E. S. (2014). Differential validity of global and domain-specific measures of life satisfaction in the context of schooling. *Child Indicators Research, 7*, 671–694.
- Luhmann, M., Lucas, R. E., Eid, M., & Diener, E. (2013). The prospective effect of life satisfaction on life events. *Social Psychological and Personality Science, 4*(1), 39–45.
- Ly, B., Zhou, H., Guo, X., Liu, C., Liu, Z., & Luo, L. (2016). The relationship between academic achievement and emotional well-being of elementary school children in China: The moderating role of parent-school communication. *Frontiers in Psychology, 7*. doi:10.3389/fpsyg.2016.00948
- Lyons, M. D., & Huebner, E. S. (2016). Academic characteristics of early adolescents with higher levels of life satisfaction. *Applied Research Quality Life, 11*, 757–771.
- Nezhnov, P., Kardanova, E., Vasilyeva, M., & Ludlow, L. (2015). Operationalizing levels of academic mastery based on Vygotsky's theory: The study of mathematical knowledge. *Educational and Psychological Measurement, 75*(2), 235–259. doi:10.1177/0013164414534068
- Tian, L., Tian, Q., & Huebner, E. S. (2016). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research, 128*, 105–129.
- Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of The Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale. *Social Indicators Research, 120*(2), 615–634.
- Turilova-Miščenko, T., & Raščevska, M. (2008). Psychometric Properties of Classmates' Friendship Relationships Questionnaire. *Baltic Journal of Psychology, 9*(1, 2), 129–140.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research, 59*(2), 203–228.
- Véronneau, M.-H., Vitaro, F., Brendgen, M., Dishion, T. J., & Tremblay, R. E. (2010). Transactional analysis of the reciprocal links between peer experiences and academic achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology, 46*(4), 773–790.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development, 66*, 754–763.

Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198–1209.

Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294–306.

Tatjana Kanonire – assistant professor, Department of Educational Programmes, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Ph.D.

Research area: cognitive and social-emotional development of school age children, subjective well-being, professional ethics.

E-mail: tkanonir@hse.ru