

# Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы

**Гордеева Т.О.\***,  
ФГБОУ ВПО МГУ, НИУ ВШЭ,  
Москва, Россия,  
tamgordeeva@gmail.com

**Сычев О.А.\*\***,  
ФГБОУ АГППУ, Бийск, Россия,  
osn1@mail.ru

**Лункина М.В.\*\*\***,  
ФГБОУ ВПО МГУ, Москва, Россия,  
marusamendelevich@gmail.com

Представлены материалы исследования внутренних и внешних предикторов благополучия младших школьников. Авторы обращают внимание на то, что цели современного образования выходят за рамки овладения когнитивными навыками, компетенциями и знаниями. Не менее важным результатом образования становится школьное благополучие ребенка, его позитивное отношение к учебе, школе, учителям, собственному потенциалу (внутренние и внешние предикторы благополучия младших школьников). С помощью структурного моделирования оценивался характер взаимосвязей между системой обучения (развивающее — традиционное), удовлетворенностью отношениями с учителями, внутренними и внешними типами учебной мотивации и школьным благополучием младших школьников с целью выявления его возможных источников. Результаты показывают, что благополучие младших школьников ( $N = 1006$ ) определяется позитивным вкладом автономной мотивации и негативным — внешней контролируемой мотивации, задаваемой требованиями и контролем со стороны учителей и родителей. Полученные данные свидетельствуют также о том, что существенную роль в школьном благополучии и автономной мотивации играют отношения с учителем, его восприятие ребенком как интересной личности,

## Для цитаты:

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Лункина М.В. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 32—42. doi: 10.17759/pse.2019240303

\* Гордеева Тамара Олеговна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики, ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», ведущий научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации, НИУ ВШЭ, Москва, Россия. E-mail: tamgordeeva@gmail.com

\*\* Сычев Олег Анатольевич, кандидат психологических наук, научный сотрудник, ФГБОУ ВО АГППУ, Бийск, Россия. E-mail: osn1@mail.ru

\*\*\* Лункина Мария Владимировна, аспирант, факультет психологии, ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия. E-mail: marusamendelevich@gmail.ru

готовой помочь и поддержать в процессе учения. Результаты структурного моделирования подтверждают, что программы развивающего обучения, по сравнению с программами традиционного обучения, также вносят вклад в школьное благополучие и учебную самооценку младших школьников. Практический смысл исследования заключается в том, чтобы учитывать роль как собственно психологических (мотивация познания и саморазвития, идентифицированная мотивация), так и педагогических факторов (роль личности учителя и системы обучения) в поддержании благополучия младших школьников.

**Ключевые слова:** школьное благополучие, учебная самооценка, внутренняя (автономная) мотивация, внешняя мотивация, система обучения, отношения с учителем, младшие школьники.

В прошлом исследования эффективности школ были сосредоточены на когнитивных результатах, таких как достижения в изучении родного/иностранного языка, математики и естественных наук (STEM). В настоящее время обществом признается (см., например, [11]), что цели образования выходят за рамки овладения базовыми когнитивными знаниями и навыками; некогнитивные результаты, такие как благополучие школьников, также важны и рассматриваются как образовательные цели сами по себе.

Исследования в рамках PISA и недавно проведенный мета-анализ [16] убедительно свидетельствуют о том, что наблюдается лишь слабая связь между успеваемостью в школе и психологическим благополучием, оцененным как удовлетворенность жизнью. Данные проекта PISA-2015 показывают, что в большинстве стран учащиеся с высокими показателями (те, кто находятся в верхних 10% распределения успеваемости) и с низкими показателями успеваемости (нижние 10%) обнаруживают одинаковые уровни удовлетворенности жизнью (OECD, 2017). Мета-анализ 47 исследований С. Букера с коллегами [16] также показал, что субъективное благополучие школьников и их академические достижения связаны друг с другом, однако эта связь весьма слаба ( $r = 0,16$ ;  $N = 38946$ ), что означает, что хорошо успевающие школьники необязательно благополучны, а плохо успевающие школьники необязательно неблагополучны. Соответственно, когнитивные результаты, такие как успеваемость, и некогнитивные результаты, такие как благополучие учащихся, должны рассматриваться как две разные и

самостоятельные цели образования [10]. Согласно ОЭСР (2015), успеваемость, которая достигается за счет благополучия учащихся, не является полным достижением.

В современной литературе выделяются три типа благополучия школьников — личное благополучие, благополучие отношений и школьное благополучие [5]. Данная статья посвящена школьному благополучию, определяемому как позитивное восприятие учебы, школы и своего академического потенциала. В поддержание школьного благополучия вносят вклад как внешние, педагогические (отношения с учителем, система обучения, климат в классе), так и собственно психологические факторы, такие как внутренняя мотивация и непродуктивные типы внешней мотивации школьников. Целью данной статьи является оценка комплексного влияния этих переменных на школьное благополучие учащихся младших классов российских школ.

Исследования, проведенные в рамках теории самодетерминации, показывают, что деятельность, осуществляемая на внутренней мотивации, способствует психологическому благополучию индивида, в то время как контролируемые типы мотивации, напротив, его снижают [15]. Ключевыми факторами снижения внутренней мотивации являются фрустрация ощущения автономии, компетентности и безусловного принятия другими людьми. В современных школах контроль со стороны учителя и выставляемые им оценки продолжают использоваться как главный мотиватор, с помощью которого учитель пытается управлять ребенком, воздействуя на его мотивацию, самооценку и зачаштую

подрывая его ощущение компетентности и автономии. Оценки носят малодифференцированный, публичный, норма-ориентированный характер, зачастую не аргументируются учителем и выступают как субъективные для ребенка; они являются одной из основных причин конфликтов ребенка с родителями, вынуждая детей списывать, скрывать оценки от родителей, снижая благополучие как первых, так и вторых. Поэтому представляют интерес системы, осуществляющие отход от традиционной формы стимулирования детей, поддерживающие не внешнюю мотивацию, а внутренний интерес к процессу познания за счет применения стратегий проблемного обучения и поддержки у детей собственно учебных ценностей.

В настоящем исследовании оценивался мотивационный потенциал системы развивающего обучения (РО), предложенной В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониним и в настоящее время активно развиваемой Г.А. Цукерман с коллегами. Система РО предлагает подходы к построению учебного процесса, основанные на развитии теоретического мышления, интеллектуальной инициативы, проблемном обучении. В ней акцентируется внимание на групповой работе детей, совместных дискуссиях; детей учат самих оценивать результаты своей работы вместо использования классической системы оценивания детей посредством оценок. С классом работает не один учитель, преподающий все основные предметы, а несколько учителей, преподающих русский язык и чтение, математику, окружающий мир.

Существенную роль в создании условий для психологического благополучия учащихся в школе играют учителя. Ученики с высоким психологическим благополучием, как правило, сообщают о более теплых, позитивных отношениях со своими учителями [8; 11; 13].

Наше исследование было посвящено выявлению источников школьного благополучия младших школьников, обусловленных отношениями с учителями, системой обучения и особенностями учебной мотивации. Также предполагалось, что так как девочки отличаются более высокой успеваемостью, то у них будут более выражены внутренняя мотива-

ция, а также позитивное отношение к школе и к учебе. Младший школьный возраст — значимый этап для формирования школьного благополучия и одновременно критически важный период формирования основ учебной деятельности, внутренней мотивации и умения учиться. Немногочисленность исследованных благополучия школьников в нашей стране обусловлена во многом отсутствием исследовательского инструментария, который только начинает появляться [2]. Западные исследования факторов, вносящих вклад в школьное благополучие, весьма противоречивы [5].

### Выборка и методы исследования

В исследовании приняли участие 1006 учащихся 3—4-х классов шести школ г. Москвы и г. Бийска (всего 42 класса), из них 499 (50,2%) мальчиков, 496 (49,8%) девочек, 11 учащихся (1,1%) пол не указали. Средний возраст респондентов  $M = 9,57$ ,  $SD = 0,67$ . В одной из шести школ используются как развивающая, так и традиционная системы обучения; в трех — только традиционная система обучения (программы «Школа России» и «Начальная школа XXI век») и в двух — только развивающая.

Учебная мотивация оценивалась с помощью шкалы внутренней—внешней учебной мотивации для младших школьников, разработанной нами на основе опросника SRQ-A Р. Райана и Дж. Коннелла [14] и последних исследований в этой области [6]. Опросник описывает разные мотивы, которые могут побуждать детей к учебной деятельности, и измеряет внутреннюю, идентифицированную, интроецированную и экстернализованную мотивацию. В процессе адаптации число пунктов на шкалу было сокращено с 7—9 до 4 без существенного снижения надежности, а также добавлены несколько новых шкал. К шкале познавательной внутренней мотивации (пример утверждения: «Мне доставляет удовольствие учиться») была добавлена внутренняя мотивация саморазвития (пример: «Мне нравится становиться умнее»). На основе наших прошлых исследований [6] были составлены две шкалы интроецированной мотивации: позитивная (пример: «Я буду гордиться собой, если буду учиться хорошо») и негативная

(пример: «Мне будет стыдно учиться плохо»). Чтобы точнее оценить различные внешние контролирующие факторы, побуждающие детей к учебе, были составлены три шкалы экстернальной мотивации: общая («Я обязан учиться, иначе у меня будут проблемы»), учителя («Я должен стараться, чтобы учитель не ругал») и родители («Родители требуют, чтобы я хорошо учился»). Результаты конфирматорного факторного анализа структуры опросника:  $\chi^2 = 1782,38$ ;  $df = 499$ ;  $p < 0,001$ ; CFI = 0,864; TLI = 0,848; RMSEA = 0,051; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,048—0,053; PCLOSE = 0,347; N = 1005. Коэффициенты надежности ( $\alpha$ -Кронбаха) для всех использовавшихся методик и шкал приведены в таблице 1.

Для оценки удовлетворенности отношениями с учителями использовалась соответствующая шкала из опросника «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников», включающая шесть утверждений, например: «Я доволен своими учителями» [2].

Для диагностики школьного благополучия использовались: 1) методика «Отношение к учебе и жизни» [4], представляющая собой 7 символических изображений лиц с различными эмоциональными состояниями — от веселого, улыбающегося к грустному и очень печальному. Ребенку предлагается обвести одно лицо, соответствующее его отношению к школе и учебе; 2) шкала удовлетворенности детей школой из опросника «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников», включающая 6 утверждений [2]. Пример утверждения: «Утром мне хочется пойти в школу».

Для диагностики академической самооценки использовался вариант методики Дембо—Рубинштейн [3]. В соответствии с инструкцией дети на подписанных вертикальных шкалах (линеечках) отмечали, насколько выражены у них следующие качества, наиболее тесно связанные с учебной деятельностью: способности к учебе, ум и старательность.

Статистический анализ проводился с помощью программ Statistica 10 и Mplus. Применялся корреляционный и сравнительный анализ, а также линейное структурное моделирование.

## Результаты исследования

Приведенные в таблице 1 коэффициенты корреляции свидетельствуют о наличии ожидаемых взаимосвязей между различными шкалами мотивации, а также с показателями благополучия и самооценки. Тесные связи между собой показывают шкалы познавательной мотивации, мотивации саморазвития и идентифицированной мотивации (0,73—0,76), которые вместе относятся к автономной мотивации. Менее тесные, но весьма существенные взаимосвязи также показывают три шкалы экстернальной мотивации (0,51—0,62).

Существенную корреляцию между собой показывают также показатели школьного благополучия: удовлетворенность школой, удовлетворенность отношениями с учителями и отношение к учебе (0,56—0,69). Столь же тесные связи наблюдаются между тремя показателями самооценки (0,56—0,75). В соответствии с выдвинутыми гипотезами показатели самооценки и школьного благополучия демонстрируют умеренные или сильные связи со шкалами автономной мотивации (0,28—0,69), слабые прямые связи со шкалами интроецированной мотивации (0,05—0,26) и преимущественно слабые обратные со шкалами экстернальной мотивации (-0,19—0,06). Эти величины хорошо подтверждают предсказания теории самодетерминации о влиянии автономной и контролируемой мотивации на психологическое благополучие.

Сравнение показателей учебной мотивации у школьников, обучающихся в разных образовательных системах (табл. 2), свидетельствует о наличии статистически значимых различий по шкалам познавательной мотивации и экстернальной мотивации, связанной с родителями (размер эффекта  $d$ -Козна 0,13—0,16), при этом учащиеся РО показывают большую внутреннюю и меньшую экстернальную мотивацию, демонстрируя несколько более продуктивный мотивационный профиль. Кроме того, школьники, обучающиеся по системе развивающего обучения, демонстрируют большую самооценку способностей к учебе ( $d = 0,19$ ), ума ( $d = 0,16$ ), старательности ( $d = 0,13$ ) и удовлетворенность школой ( $d = 0,20$ ).

Описательная статистика и корреляции показателей учебной мотивации, самооценки и школьного благополучия

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Внутренняя познавательная мотивация (ВПМ)	-													
2. Внутренняя мотивация саморазвития (ВМС)	0,75***	-												
3. Идентифицированная мотивация (ИМ)	0,73***	0,76***	-											
4. Интроецированная позитивная мотивация (ИПМ)	0,33***	0,37***	0,42***	-										
5. Интроецированная негативная мотивация (ИНМ)	0,32***	0,36***	0,39***	0,49***	-									
6. Экстернальная мотивация, родители (ЭМР)	-0,01	0,04	0,04	0,38***	0,38***	-								
7. Экстернальная мотивация, учителя (ЭМУ)	-0,10**	-0,05	-0,07*	0,31***	0,28***	0,57***	-							
8. Экстернальная мотивация, общая (ЭМО)	0,00	0,05	0,05	0,30***	0,37***	0,51***	0,62***	-						
9. Самооценка способностей к учебе	0,36***	0,38***	0,32***	0,11***	0,12***	-0,06	-0,13***	-0,11***	-					
10. Самооценка ума	0,29***	0,34***	0,28***	0,09**	0,05	-0,10*	-0,16***	-0,14***	0,75***	-				
11. Самооценка старости	0,37***	0,39***	0,36***	0,17***	0,16***	-0,03	-0,12***	-0,07*	0,57***	0,56***	-			
12. Отношение к учебе	0,62***	0,56***	0,52***	0,16***	0,20***	-0,10**	-0,15***	-0,08*	0,41***	0,33***	0,39***	-		
13. Удовлетворенность школой	0,69***	0,58***	0,55***	0,17***	0,22***	-0,10**	-0,19***	-0,07*	0,38***	0,30***	0,36***	0,69***	-	
14. Удовлетворенность отношениями с учителями	0,56***	0,53***	0,50***	0,23***	0,26***	0,06	-0,08*	0,02	0,34***	0,23***	0,35***	0,56***	0,66***	-
Надежность ( <i>n</i> -Кронбаха)	0,77	0,80	0,75	0,70	0,68	0,65	0,70	0,58	-	-	-	-	0,85	0,86
Средние значения	2,86	3,28	3,28	2,90	3,02	2,98	2,82	2,89	67,09	69,02	70,14	5,30	3,34	3,79
Стандартные отклонения	0,84	0,73	0,73	0,76	0,78	0,77	0,81	0,75	24,85	23,81	24,53	1,51	1,04	0,99

Примечания. Значимость коэффициентов: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ . Номера переменных в столбцах соответствуют номерам в строках таблицы.

Таблица 2

**Сравнение показателей учебной мотивации, самооценки и школьного благополучия у детей, обучающихся в развивающей (РО) и традиционной (ТО) системах обучения**

	Средние значения		t-критерий	df	p-уровень	N (РО)	N (ТО)	d-Коэна
	РО	ТО						
ВГМ	2,93	2,82	2,02	703	p < 0,05	337	668	0,13
ВМС	3,31	3,26	1,05	668	незначим	336	668	0,07
ИМ	3,30	3,26	0,74	668	незначим	336	668	0,05
ИПМ	2,92	2,90	0,50	622	незначим	337	669	0,03
ИНМ	3,03	3,02	0,08	604	незначим	335	667	0,01
ЭМР	2,91	3,04	-2,32	614	p < 0,05	336	669	0,16
ЭМУ	2,78	2,85	-1,32	701	незначим	336	668	0,09
ЭМО	2,86	2,92	-1,10	657	незначим	335	667	0,07
Самооценка способностей к учебе	70,16	65,2	3,05	723	p < 0,001	331	653	0,20
Самооценка ума	71,92	67,41	2,86	690	p < 0,001	333	653	0,19
Самооценка старательности	72,64	68,83	2,34	680	p < 0,05	332	656	0,16
Отношение к учебе	5,44	5,24	2,1	757	p < 0,05	336	668	0,13
Удовлетворенность школой	3,48	3,27	3,09	706	p < 0,001	333	668	0,20
Удовлетворенность отношениями с учителями	3,81	3,78	0,55	651	незначим	333	668	0,04

*Примечание.* Расшифровку названий шкал учебной мотивации см. в табл. 1.

На основе теоретических предположений о роли мотивации и отношений с учителями в психологическом благополучии школьников была построена структурная модель, в которой предикторами школьного благополучия и самооценки выступали три фактора: автономная мотивация, экстернальная мотивация и удовлетворенность отношениями с учителями, а также две дихотомические переменные: система обучения и пол. С учетом индексов модификации пути от пола к факторам самооценки и благополучия были заменены путями от пола к факторам автономной мотивации и удовлетворенности отношениями. Кроме того, был добавлен путь от удовлетворенности отношениями с учителями к автономной мотивации. Итоговая модель (см. рис.) показала хорошее соответствие данным:  $\chi^2 = 480,38$ ;  $df=142$ ;  $p<0,001$ ;  $CFI=0,955$ ;  $TLI=0,946$ ;  $RMSEA=0,049$ ; 90%-ный доверительный интервал для  $RMSEA$ : 0,044—0,053;  $PCLOSE = 0,668$ ;  $N = 1006$ .

Приведенная на рисунке модель наглядно иллюстрирует существенное значение авто-

номной мотивации (мотивации познания, саморазвития и идентифицированной мотивации) и удовлетворенности отношениями с учителями для школьного благополучия и самооценки учащихся младшего школьного возраста. При этом автономную мотивацию, по-видимому, следует признать наиболее важным фактором, показывающим наибольший вклад как в школьное благополучие, так и в самооценку. Роль экстернальной мотивации менее существенна, однако примерно равный слабый негативный эффект она оказывает и на самооценку, и на благополучие. Развивающая система обучения также показала статистически значимый вклад как в самооценку, так и в благополучие, однако ее роль относительно невелика.

Структурная модель также показывает эффект влияния пола на автономную мотивацию и удовлетворенность отношениями с учителями, указывающий на более выраженную внутреннюю и идентифицированную мотивацию у девочек, а также на восприятие ими учителя как интересной личности, готовой помочь и поддержать в процессе учения. Об-

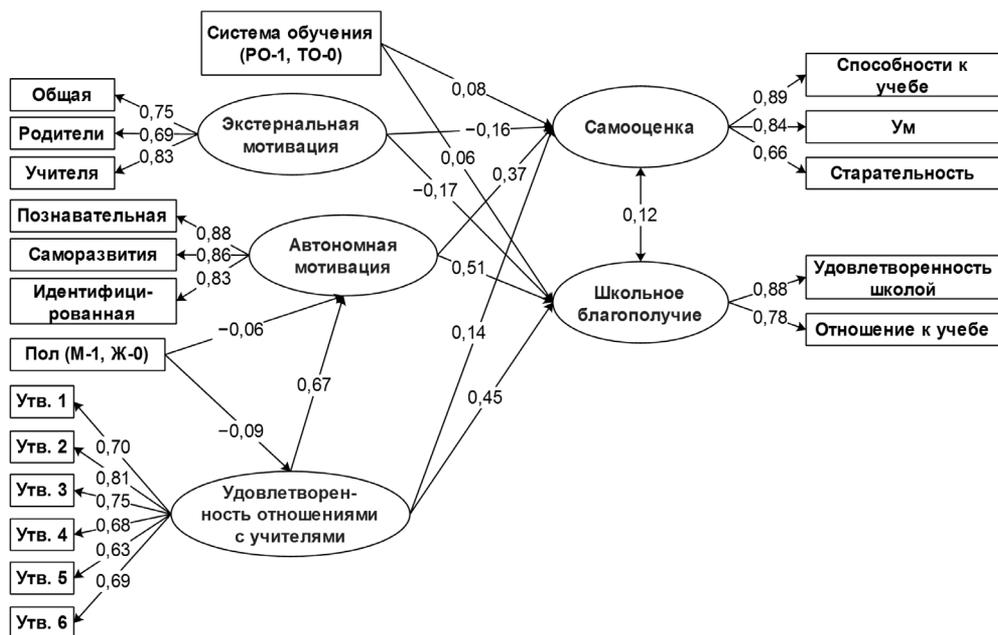


Рис. Структурная модель связей показателей учебной мотивации, самооценки и школьного благополучия (все приведенные коэффициенты статистически значимы при  $p < 0,05$ , остатки опущены для упрощения рисунка)

наруженный эффект является статистически значимым, хотя и достаточно слабым.

### Обсуждение результатов и практические выводы

Школьное благополучие младших школьников обусловлено внутренними и внешними факторами — с одной стороны, типом учебной мотивации, а с другой — особенностями отношений ребенка с учителями и системой обучения. Результаты проведенного исследования свидетельствуют прежде всего о том, что важным ресурсом учебной самооценки и школьного благополучия младшего школьника является качество (тип) учебной мотивации. Текущие данные, полученные на материале исследования школьного благополучия младших школьников, хорошо соответствуют общим предсказаниям теории самодетерминации, а также согласуются с результатами наших исследований, показывающих роль внутренней мотивации как источника психо-

логического благополучия и академических достижений у школьников и студентов [1; 7]. Если в мотивационном профиле ребенка выражена внутренняя и идентифицированная мотивация, означающая интерес к учебе и осознание ее важности (т.е. автономная мотивация), и при этом снижены внешние контролируемые формы мотивации, отражающие воспринимаемый контроль учителей, родителей и школьных отметок, то существенно выше его удовлетворенность школой и учебная самооценка. Соответственно, актуальны рекомендации, основанные на теории самодетерминации о поддержке у детей автономных форм мотивации, такие как предоставление возможностей ощущать себя субъектом учебной деятельности, принимающим решения о ходе учебного процесса и стратегиях его реализации, имеющим выбор, а не пассивным объектом внешних воздействий. Проведенное исследование обосновывает рекомендации, направленные на развитие и поддержку

у детей прежде всего внутренней и идентифицированной учебной мотивации, в противовес поддержке весьма популярных, но психологически непродуктивных внешних форм мотивации, основанных на оценках, похвалах, наградах, а также критике и наказаниях.

Школьное благополучие также создается системой обучения, в частности, ему благоприятствует система развивающего обучения, которая строится на ином содержании обучения, включающем теоретические обобщения; использовании методов проблемного обучения и особой системе оценивания и контроля знаний, включающей принципы совместного обсуждения критериев успешности, их дифференцированности, и поддержке ощущения компетентности ребенка.

С педагогической точки зрения важно, что позитивные отношения с учителями и применение принципов развивающего подхода к обучению приводят к лучшим результатам в отношении психологического благополучия и отношения к школе. Это означает, что важно учитывать следующие принципы построения учебного процесса: принцип ценности внутренней мотивации, удовольствия и радости от процесса познания, размышлений и решения трудных задач, ценности самостоятельного поиска, выдвижения гипотез и размышлений; удовлетворение потребности детей в компетентности в процессе обучения и соответствующее гибкое отношение к учебной программе как к ориентиру, а не жесткому руководству к действию, важность работы с задачами оптимального уровня сложности, дающими ученикам возможность добиваться успешных результатов и чувствовать себя компетентными; построение обучения по проблемному принципу, включающему вопросы, обращенные к ребенку, а не регулярную выдачу ему готового знания, которое требуется воспроизвести. Если же акцентируется внешняя мотивация, в частности, такие ее формы, как экстернализирующая и интроецирующая мо-

тивация, которые стимулируются активным использованием внешнего контроля в виде оценок, наград, манипулятивной критики, сравнений и угроз, то страдает психологическое благополучие детей, растет их негативное отношение к учебе, школе и учителям.

Учитывая обнаруженные гендерные различия, учителям и родителям стоит также обратить внимание на учебную мотивацию и школьное благополучие мальчиков, так как внутренняя и идентифицирующая мотивация и связанные с ними школьное благополучие, отношение к школе и учебе у них в целом выражены значимо меньше, чем у девочек. Можно предположить, что этот феномен связан с моделями поведения, которые больше поддерживаются учителями в начальной школе, в результате чего девочки оказываются более вовлеченными в учебную деятельность и относительно более успешными. Педагогам стоит прикладывать больше усилий, поддерживая интерес мальчиков и их включенность в продуктивный учебный процесс.

Данные о роли отношений с учителями согласуются с результатами предыдущих исследований [9]. Эти исследования демонстрируют, что если отношения с учителем носят позитивный и надежный характер, ребенок растет оптимистом, проявляющим креативность, желающим участвовать в жизни общества и заботиться о других людях. Поскольку наши результаты показывают, что отношения с учителем, оказывающие существенное влияние на учебную мотивацию школьников, значительно важнее используемой им педагогической технологии, при подготовке учителя важно не ограничиваться обучением подобным технологиям. Не меньшего внимания заслуживает психологическая подготовка будущего учителя, которая позволит ему сознательно выстраивать позитивные и продуктивные с точки зрения поддержания внутренней учебной мотивации, самооценки и благополучия отношения с учащимися.

---

#### *Финансирование*

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-013-00386 «Внутренняя и внешняя мотивация школьников, обучающихся по разным образовательным программам».

### Литература

1. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35—45.
2. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников / О.А. Сычев, Т.О. Гордеева, М.В. Лункина, Е.Н. Осин, А.Н. Сиднева // Психологическая наука и образование. 2018. № 6. С. 5—15. doi: 10.17759/pse.2018230601.
3. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: Практическое руководство. М.: Медицина, 1970. 215 с.
4. Andrews F.M., Withey S.B. Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality. Social indicators of well-being. New York: Plenum Press, 1976. 455 p.
5. Children's subjective well-being: International comparative perspectives / J. Bradshaw, A. Keung, G. Rees, H. Goswami // Children and Youth Services Review. 2011. Vol. 33(4). P. 548—556. doi: 10.1016/j.childyouth.2010.05.010.
6. Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum / К.М. Sheldon, Е.Н. Осин, Т.О. Гордеева, D.D. Suchkov, О.А. Сычев // Personality and Social Psychology Bulletin. 2017. Vol. 43 (9). P. 1215—1238. doi: 10.1177/0146167217711915.
7. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Сиднева А.Н., Пшенничник Д.В. Academic Motivation of Elementary Schoolchildren in Two Educational Systems: Effects of Developmental Education // Psychology in Russia: State of the Art. 2018. № 4. P. 22—39. doi: 10.11621/pir.2018.0402
8. Hoge D., Smit E., Hanson S. School Experiences Predicting Changes in Self-Esteem of Sixth- and Seventh-Grade Students // Journal of Educational Psychology. 1990. Vol. 82 (1). P. 117—127.
9. Mikulincer M., Shaver P. Mental representations and attachment security // Interpersonal cognition / In Baldwin M. (ed.) NY, London: Guilford Press, 2005. P. 233—266.
10. Opdenakker M.-C., Van Damme J. Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes // School effectiveness and school improvement. 2000. Vol. 11 (2). P. 165—196.
11. Reddy R., Rhodes J.E., Mulhall P. The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study // Development and Psychopathology. 2003. Vol. 15 (1). P. 119—138. doi: 10.1017/S0954579403000075.
12. Reynolds C.R., Elliott S.N., Witt J.C. School psychology: Essentials of theory and practice. New York: John Wiley and Sons, Inc., 1984.
13. Roeser R.W., Eccles J.S., Sameroff A.J. Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school // Development and Psychopathology. 1998. Vol. 10 (2). P. 321—352.
14. Ryan R.M., Connell J.P. Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57 (5). P. 749—761. doi: 10.1037//0022-3514.57.5.749.
15. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Self-determination theory. New York: The Guilford Press, 2017. 756 p.
16. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis / S. Buecker, S. Nuraydin, B.A. Simonsmeier, M. Schneider, M. Luhmann // Journal of Research in Personality. 2018. Vol. 74. P. 83—94. doi: 10.1016/j.jrp.2018.02.007

## School Well-Being of Elementary School Children: Motivational and Educational Predictors

**Gordeeva T.O.\***,

*Lomonosov Moscow State University, Higher School of Economics, Moscow, Russia,  
tamgordeeva@gmail.com*

**Sychev O.A.\*\***,

*Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia,  
osn1@mail.ru*

**Lunkina M.V.\*\*\***,

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
marusamendelevich@gmail.ru*

The goals of modern education go beyond mastering cognitive skills, competencies and knowledge. An equally important result of education is the child's school well-being, his/her positive attitude towards school, learning, teachers, and his/her own potential. This study is dedicated to the exploration of internal and external predictors of well-being in Russian elementary schoolchildren (N=1006). It assesses the impact of the learning system (developmental/traditional), satisfaction with relationships with teachers, and intrinsic and extrinsic types of academic motivation on school well-being and academic self-esteem. The results of the study show that the well-being of elementary schoolchildren is based on the positive impact of intrinsic and autonomous motivation and the negative impact of external motivation based on control and demands of teachers and parents. The results also show that the child's relationship with the teacher and perception of him/her as an interesting person, ready to help and support in the learning process, play an important role in the child's school well-being and intrinsic motivation. The results of structural equation modeling (SEM) confirm that developmental education programs, in comparison with traditional ones, also contribute to school well-being and academic self-esteem of elementary schoolchildren. The practical significance of the study is to take into account the role of both pedagogical (the role of the teacher's personality and the teaching system) and psychological factors (intrinsic and extrinsic motivation) in maintaining the well-being of elementary schoolchildren.

**Keywords:** school well-being, academic self-esteem, intrinsic motivation, extrinsic motivation, teaching system, attitude towards teacher, elementary school children.

### For citation:

Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lunkina M.V. School Well-Being of Elementary School Children: Motivational and Educational Predictors. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 32–42. doi: 10.17759/pse.2019240303 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* *Gordeeva Tamara Olegovna*, PhD in Psychology, Professor, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher, International Laboratory for Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: tamgordeeva@gmail.com

\*\* *Sychev Oleg Anatolyevich*, PhD in Psychology, Research Fellow, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia. E-mail: osn1@mail.ru

\*\*\* *Lunkina Maria Vladimirovna*, Postgraduate Student, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: marusamendelevich@gmail.com

### Funding

This research was supported by grant from Russian Foundation for Basic Research, project named "Intrinsic and extrinsic academic motivation of primary school children taught in different educational systems" (№ 18-013-00386).

### References

1. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Vnutrennyaya i vnesnyaya uchebnaya motivatsiya studentov: ee istochniki i vliyaniye na psikhologicheskoye blagopoluchie [Intrinsic and extrinsic academic motivation in university students: its sources and impact on psychological well-being]. *Voprosy psikhologii [Voprosy psikhologii]*, 2013, no. 1, pp. 35—45. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Sychev O.A., Gordeeva T.O., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. Mnogomernaya shkala udovletvorennosti zhizni'yu shkol'nikov [Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018, no. 6, pp. 5—15. doi: 10.17759/pse.2018230601. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Rubinstein S.Ya. Eksperimental'nye metodiki patopsikhologii i opyt primeneniya ikh v klinike: (Prakticheskoye rukovodstvo) [Experimental methods of pathopsychology and experience of their application in the clinic (practical guide)]. Moscow: Meditsina, 1970. 215 p.
4. Andrews F.M., Withey S.B. Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality. Social indicators of well-being. New York: Plenum Press, 1976. 455 p.
5. Bradshaw J., Keung A., Rees G., Goswami H. Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 2011. Vol. 33, no. 4, pp. 548—556. doi: 10.1016/j.childyouth.2010.05.010
6. Sheldon K.M., Osin E.N., Gordeeva T.O., Suchkov D.D., Sychev O.A. Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2017. Vol. 43, no. 9, pp. 1215—1238. doi: 10.1177/0146167217711915
7. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sidneva A.N., Pshenichniuk D.V. Academic Motivation of Elementary Schoolchildren in Two Educational Systems: Effects of Developmental Education. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018, no. 4, pp. 22—39. doi: 10.11621/pir.2018.0402
8. Hoge D., Smit E., Hanson S. School Experiences Predicting Changes in Self-Esteem of Sixth- and Seventh-Grade Students. *Journal of Educational Psychology*, 1990. Vol. 82, no. 1, pp. 117—127.
9. Mikulincer M., Shaver P. Mental representations and attachment security. In M. Baldwin ed. *Interpersonal cognition*. NY, London: Guilford Press, 2005, pp. 233—266.
10. Opdenakker M.-C., Van Damme J. Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 2000. Vol. 11, no. 2, pp. 165—196.
11. Reddy R., Rhodes J.E., Mulhall P. The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 2003. Vol. 15, no. 1, pp. 119—138. doi: 10.1017/S0954579403000075
12. Reynolds C.R., Elliott S.N., Witt J.C. School psychology: Essentials of theory and practice. New York: John Wiley and Sons, Inc., 1984.
13. Roeser R.W., Eccles J.S., Sameroff A.J. Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 1998. Vol. 10, no. 2, pp. 321—352.
14. Ryan R.M., Connell J.P. Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989. Vol. 57, no. 5, pp. 749—761. doi: 10.1037//0022-3514.57.5.749
15. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Self-determination theory. New York: The Guilford Press, 2017. 756 p.
16. Bucker S., Nuraydin S., Simonsmeier B.A., Schneider M., Luhmann M. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 2018. Vol. 74, pp. 83—94. doi: 10.1016/j.jrp.2018.02.007