

Н. Адельбаева , Ж. Мусина\* , К. Кажимова 

Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова, Казахстан, г. Уральск

\*e-mail: mszhannat@gmail.com

## СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ШКОЛЬНИКОВ, ПРИМЕР КАЗАХСТАНА В PISA-2018

Социально-эмоциональное благополучие школьников является одним из главных факторов, который влияет на психологическое состояние и академическую успеваемость учащихся. Во время пандемии и дистанционного обучения школьников проблема социально-эмоционального благополучия школьников приобрела новые очертания. В то же время на сегодня мы мало имеем количественных данных о психологическом здоровье и социально-эмоциональном благополучии учащихся казахстанских школ, отсутствуют новые данные о психолого-педагогических условиях, влияющих на комфортность среды и образовательного процесса. Данная статья направлена на раскрытие понятий «социально-эмоциональное благополучие», «школьный климат», анализ количественных данных исследования PISA-2018. По результатам анализа вторичных данных PISA-2018 выявлено, что около одной трети казахстанских школьников подвержены буллингу; чуть больше 5% казахстанских школьников пропускали занятия в школе или же опаздывали на уроки. 76% учащихся легко заводят друзей в школе, 69% школьников чувствуют себя частью школьного сообщества. Однако 79% учащихся считают себя аутсайдерами в школе. 78% чувствуют себя «не в своей тарелке» в школе и классах, и 80% сообщили, что чувствуют себя одиночками. По результатам PISA-2018, казахстанские школьники удовлетворены своей жизнью выше среднего показателя стран-участниц исследования. В разрезе село-город, сельские школьники более удовлетворены жизнью, чем их сверстники из городов. 45% учащихся казахстанских школ беспокоятся о том, что могут другие подумать, если они ошибутся. 34% боятся провала, т.к. это может негативно отразиться на их будущем. В целом результаты исследования можно перепроверить в современное время и провести полевое исследование, с учетом валидности тестового инструмента, его перевода на казахский язык и учета социально-культурных различий.

**Ключевые слова:** социально-эмоциональное благополучие, школьник, обучающийся, школьный климат, школьная среда.

N. Adelayeva, Zh. Mussina\*, K. Kazhimova

M. Utemissov West Kazakhstan university, Kazakhstan, Uralsk

\*e-mail: mszhannat@gmail.com

### Social and emotional well-being of schoolchildren, an example of Kazakhstan in PISA-2018

Social and emotional well-being among schoolchildren is the main one, which affects the psychological state and academic employment of students. During distance learning, schoolchildren, the problem of social-emotional gain has acquired a greater transmission. However, today we have little quantitative data on the psychological, socio-emotional well-being of students in Kazakhstani schools. There is no data on the psychological and pedagogical conditions influencing the educational process. This article aims to cover the concepts of socio-emotional well-being, school climate, quantitative data coverage with the PISA-2018 surveys. Based on the analysis of PISA-2018 secondary data, it was revealed that about one-third of Kazakhstani schoolchildren are not excluded from bullying. According to the data, slightly more than 5% of Kazakhstani schoolchildren missed school or were late for classes. 76% of students easily make friends at school, 69% of students feel part of the school community. However, 79% of students consider themselves outsiders in school. 78% feel "out of place" at school and 80% said they feel lonely. According to the results of PISA-2018, Kazakhstani schoolchildren are satisfied with their lives above the average of the countries participating in the study. In the context of the village-city, rural schoolchildren are more satisfied with life than their peers from cities. 45% of students in Kazakh schools worry about what others might think if they make a mistake. 34% are afraid of failure because this may negatively affect their future. In general, the results of the study should be cross-checked with data from the field study, and the validity of the test instrument, its translation, and consideration of socio-cultural differences should also be examined.

**Key words:** social and emotional well-being, school students, learners, school climate, school environment.

Н. Адельбаева, Ж. Мусина\*, Қ. Кажимова

М. Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті, Қазақстан, Орал қ.

\*e-mail: mszhannat@gmail.com

### Мектеп оқушыларының әлеуметтік және эмоционалдық әл-ауқаты, PISA-2018 бойынша Қазақстан мысалы

Мектеп оқушыларының әлеуметтік және эмоционалдық әл-ауқаты оқушылардың психологиялық жағдайы мен оқу үлгеріміне әсер ететін негізгі факторлардың бірі болып табылады. Қашықтан оқыту кезінде оқушылардың әлеуметтік және эмоционалдық әл-ауқаты мәселесі маңызды болды. Дегенмен, бүгінгі күні бізде қазақстандық мектептердегі оқушылардың психологиялық, әлеуметтік және эмоционалдық әл-ауқаты туралы сандық деректер аз. Оқу-тәрбие процесіне әсер ететін психологиялық-педагогикалық жағдайлары туралы деректер жоқ. Бұл мақала PISA-2018 зерттеуінің сандық деректерін ұсыну, әлеуметтік және эмоционалдық әл-ауқат, мектеп климаты ұғымдарын ашуға бағытталған. PISA-2018 деректерін талдау нәтижелері бойынша қазақстандық оқушылардың шамамен үштен бірі буллингқа ұшырайтыны анықталды. Мәліметтерге сәйкес, қазақстандық оқушылардың 5%-дан сәл астамы сабақтан қалып немесе сабаққа кешігіп келеді. Оқушылардың 76%-ы мектеп қабырғасында оңай дос таба алады, 69%-ы өзін мектеп қауымдастығының бөлігі ретінде сезінеді. Дегенмен, оқушылардың 79 % мектепте өздерін бөгде адам деп есептейді. 78% мектепте өзін «орынсыз» сезінеді, ал 80% өзін жалғыз сезінеді. PISA-2018 нәтижелері бойынша қазақстандық оқушылар зерттеуге қатысушы елдердің орташа деңгейінен жоғары өмірлерімен қанағаттанған. Ауыл-қала жағдайында ауыл оқушылары қаладағы құрдастарына қарағанда өмірге көбірек қанағаттанарлық. Қазақ мектептеріндегі оқушылардың 45%-ы қателессе, басқалар не ойлайды деп уайымдайды. 34% сәтсіздіктен қорқады, өйткені бұл олардың болашағына кері әсер етуі мүмкін. Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері далалық зерттеу деректерімен өзара тексеріліп, сынақ құралының жарамдылығы, оның аудармасы, әлеуметтік-мәдени айырмашылықтардың ескерілуіне тексерілуі керек.

**Түйін сөздер:** әлеуметтік және эмоционалдық әл-ауқат, мектеп оқушысы, мектеп климаты, мектеп ортасы.

#### Введение

Сегодня одним из важных вопросов в образовании считается социально-эмоциональное благополучие обучающихся, которое стало наиболее актуальным с введением дистанционного обучения. Прежде всего это связано с тем, что миллионы учащихся по всему миру оказались дома, с одной стороны, в полной коммуникативной изоляции, а с другой стороны, погруженными в информационно-компьютерные технологии. И безусловно, дистанционное обучение и общение посредством информационных технологий внесли изменения в психолого-педагогическое взаимодействие субъектов.

Обширные исследования как отечественных, так и зарубежных ученых в области социально-эмоционального благополучия обучающихся и учителей показали о необходимости создания условий в процессе образования, способствующих эмоциональной стабильности жизнедеятельности субъектов образовательного процесса (А.У. Шатырхан, А. Бекатар, Ә.Б. Құлдыбай и А.М. Жолдыбаева – Психоэмоциональное состояние учащихся при дистанционном обучении Т.А. Чиркина и Т.Е. Хавенсон – Роль «школь-

ного климата» в образовании; С. Испусинова и А. Копеева – Влияние школьного климата на обучение в сельских школах) [1].

С точки зрения ученых, повышение благосостояния и развитие устойчивого социально-эмоционального состояния в школьные годы является особенно важным (Choi, 2018) [2]. Следует учитывать, что изменения структур мозга детей и подростков имеют долгосрочные последствия для когнитивного функционирования, регуляции эмоций, мотивации и социальных взаимодействий (Giedd et al., 2008) [3]. Таким образом, эмоционально здоровые дети имеют больше шансов вырасти в счастливых, уверенных в себе взрослых, ведущих здоровый образ жизни. Исследования показывают, что учащиеся, которых учителя поддерживают, почти в два раза чаще чувствуют себя частью школы, чем учащиеся в классах без таких учителей, согласно PISA-2015. Это актуально, поскольку учащиеся, которые чувствуют себя посторонними в школе, в три раза чаще не удовлетворены своей жизнью (OECD, 2017) [4].

В ходе анализа различных подходов к данной проблеме было выявлено, что создание комплексных условий для полноценного соци-

ального и эмоционального обучения, где будут использованы различные методы обучения и воспитания школьника, улучшит как автономию учащихся, так и их взаимосвязь и удовлетворенность школой в целом (Tian et al., 2013) [5]. Известно, что учащиеся, участвующие во внеклассных мероприятиях, успевают лучше в учебе, а учащиеся, занимающиеся спортом, особенно командными видами спорта (Beets et al., 2009) [6], имеют более положительные оценки учителей в отношении социальной компетентности и даже высокие уровни психосоциальной зрелости (Fletcher, Nickerson & Wright, 2003) [7].

Следует отметить, что до настоящего времени исследования социально-эмоционального благосостояния и создания комплекса психолого-педагогических условий процесса образования, влияющих на социально-эмоциональное благосостояние школьников в Казахстане, не рассматривалось в целом. Во-первых, на наш взгляд, это связано с тем, что сама структура процесса обучения не позволяет учитывать данную проблему, во-вторых, задача единицы процесса обучения носит в основном обучающий характер, в-третьих, последовательная, взаимообусловленная система взаимодействия педагога и обучающегося, связанная с применением той или иной совокупности технологий обучения, направлена на решение различных педагогических задач, куда не входит практически данная проблема исследования. В связи с этим целью нашего исследования является определение и теоретическое обоснование комплекса психолого-педагогических условий, влияющих на социально-эмоциональное благосостояние субъектов образовательного процесса, и экспериментальная проверка на базе школы г. Уральска. Так, на сегодняшний день нами проводятся исследования в школе, где будет разработан комплекс психолого-педагогических условий формирования социально-эмоционального благополучия субъектов образовательного процесса; разработана модель формирования социально-эмоционального благополучия субъектов образовательного процесса; проведено полевое исследование по формированию социально-эмоционального благополучия субъектов образовательного процесса и выработаны рекомендации для учителей-предметников, классных руководителей, родителей и самих учащихся.

Безусловно, в своем исследовании мы опирались на уже имеющийся мировой опыт, в частности исследование основана на анализе

вторичных данных международного исследования достижений учащихся PISA (Programme International Student Assessment OECD). Такой широкий анализ позволит нам наиболее объективно исследовать и показать результаты возможности учета в процессе образования социально-эмоционального благополучия субъектов образовательного процесса. Казахстан с 2009 года участвует в данных исследованиях, и в последний раз PISA проводили в 2018 году. В своем исследовании нами используются данные 2018 года. PISA проводит тестирование 15-летних учащихся по трем компетенциям: чтение, математика и естествознание. Кроме оценки навыков, на исследовании PISA проводится анкетирование учащихся по социальному контексту: информация о семье, об условиях проживания, об отношениях с учителями и сверстниками, о мотивации к обучению и пр. На основе данных вопросов анализируется концепт «социально-эмоциональное благополучие». На данном этапе исследования представлены анкетные вопросы о социально-эмоциональном благополучии учащихся и ответы казахстанских школьников.

### Обзор литературы

Рассматривая существующие отечественные научные работы и статьи на данную тему, можно прийти к выводу, что тема социально-эмоционального благосостояния субъектов образовательного процесса является достаточно актуальной проблемой в области педагогики и психологии Республики Казахстан. Многие научные работы выполнены в периоде последних пять лет. Например, статья Светланы Испусиновой и Айгерим Копеевой (2020) рассматривает влияние школьного климата в сельских школах Казахстана. В своей работе авторы учитывали не только психологические условия, но и материально-техническую базу школ. По итогам исследования авторы пришли к выводу, что в большинстве школ учащиеся и учителя имеют хорошие взаимоотношения и низкий уровень стресса. Однако и учителя, и учащиеся сельских школ были обеспокоены состоянием инфраструктуры школы: нехватка ИКТ-технологий, недостаточный библиотечный фонд, необходимость капитального ремонта [8].

Следующая статья «Программа «Самопознание» как основа воспитательной системы современной казахстанской школы» (2020) рассматривает предмет «Самопознание» в системе

образования Казахстана. Авторы представили историческое развитие данного предмета и его роль в воспитании учащихся. Так, предмет «Самопознания» направлен на саморазвитие и самореализацию учащегося посредством рефлексивной деятельности субъектов образовательного процесса. Детально авторы проанализировали предмет с трех аспектов: учебный процесс, внеучебная деятельность и взаимодействия школы и семьи. Например, на уроке «Самопознания» школьники знакомятся с понятием «самооценка», определяют свои цели, различают положительные и отрицательные характеристики людей, учатся различать эмоции и управлять ими. В статье авторы также дают определение благоприятной школьной среды: «Позитивный школьный климат интегрирует нормы, ценности и ожидания, которые обеспечивают чувство физической, эмоциональной, социальной безопасности и тем самым способствуют гармоничному личностному и социальному развитию школьников, помогают им вырасти полноценными членами общества». Для взаимодействия школы и семьи авторы предложили ряд интересных подходов сотрудничества, способствующих восполнению общения между родителями и учащимися (например, клуб отцов, бабушек, тренинги, родительские форумы и др.) [9].

Следующая статья российских авторов Татьяны Чиркиной и Татьяны Хавенсон (2017) «Школьный климат. История понятия, подходы к определению и измерение в анкетах PISA» сфокусирована на определении школьного климата посредством данных международного исследования достижений учащихся PISA. Также в статье показана взаимосвязь между школьным климатом и образовательной деятельностью школьников, степенью вовлеченности учащихся в учебу и учебными достижениями. Авторы статьи проанализировали множество научных изданий и представили различные определения школьного климата. К примеру, школьный климат является не только фактором влияния на учебные достижения, но и играет важную роль в развитии социальных навыков, эмоционального и психологического состояния учащихся. По анализу авторы пришли к выводу, что «школьный климат» составляют четыре концепта: взаимоотношения субъектов внутри школы, физическая среда, индивидуальные факторы и культура организации. По результатам исследования авторы сделали заключение о том, что инструмент измерения международного исследования PISA

не в полной мере измеряет «школьный климат» в российских школах и требует изменений [10].

Также интересна работа в данной области Акжолы Ахметова (2021) о влиянии школьного климата на успеваемость учащихся по результатам PISA. Автор исследовал степени влияния всех индикаторов школьного климата по трем компетенциям: чтение, математика и естествознание. По результатам работы было выявлено, что только два индикатора из десяти имеют статистически значимое влияние на успеваемость по трем направлениям тестирования PISA. Основное влияние на успеваемость оказывает буллинг, точнее проявление учащимися антибуллингового отношения как положительного влияния и сам опыт буллинга как отрицательное влияние на обучение. По итогам исследования было выявлено, что школьный климат имеет среднюю степень влияния на успеваемость казахстанских школьников [11].

Анализ научных работ показал, что в основном они касаются темы буллинга, влияния предмета «Самопознание» на школьный климат и психологический климат в инклюзивных классах. Эти вопросы, конечно же, имеют много общего с темой социально-эмоционального благополучия учащихся, но вместе с тем необходимо в нынешних реалиях целенаправленное исследование социально-эмоционального состояния участников образовательного процесса.

### Материалы и методы

Исследование основано на анализе вторичных данных международного исследования достижений учащихся PISA (Programme International Student Assessment OECD). В следующем планируется сбор первичных данных на базе школ г. Уральска. Используемые данные находятся в открытом доступе на сайте ОЭСР. Они конфиденциальны и могут быть использованы в различных исследованиях. Казахстан с 2009 года участвует в данных исследованиях, и последний раз PISA проводили в 2018 году. В рамках этого проекта будут использованы данные 2018 года. PISA проводит тестирование 15-летних учащихся по трем компетенциям: чтение, математика и естествознание. Помимо тестирования навыков, на исследовании PISA проводится анкетирование учащихся на социальный контекст: информация о семье, об условиях проживания, об отношении с учителями и сверстниками, о мотивации к обучению и пр.



Целью данного исследования является анализ полученных ответов анкетного опроса о социально-эмоциональном благосостоянии учащихся, школьном климате, декомпозиция индексов и вторичный анализ по казахстанским школам.

Основным методом исследования, на которое мы опираемся, является количественный метод, который основывается на статистических расчётах. Используются дескриптивные методы анализа: анализ частоты переменных, средние показатели индексов, таблицы корреляции переменных. Данный метод позволил нам описать демографические переменные: количество респондентов, пол, географическое расположение школы, материально-техническую базу школы, социально-экономический статус учащегося и др. Также использованы факторный и регрессионный методы анализа. Данные виды анализа позволяют проверить валидность и надежность тестового конструкта. Регрессионный анализ может показать причинно-следственную взаимосвязь между переменными и выявить основные факторы влияния на условия формирования социально-эмоционального благополучия учащихся.

В дальнейшем этапе исследования можно использовать страты разделения по областям и школам НИШ, а также применить различие в языке обучения. Также в рамках исследования планируется проведение полевого исследования в виде анкетирования учащихся на базе школ г. Уральска для сравнения с результатами PISA-2018. Такое сравнение теста позволит улучшить перевод анкеты на русском и казахском языках, что в дальнейшем даст большую валидность результатов международному тесту PISA.

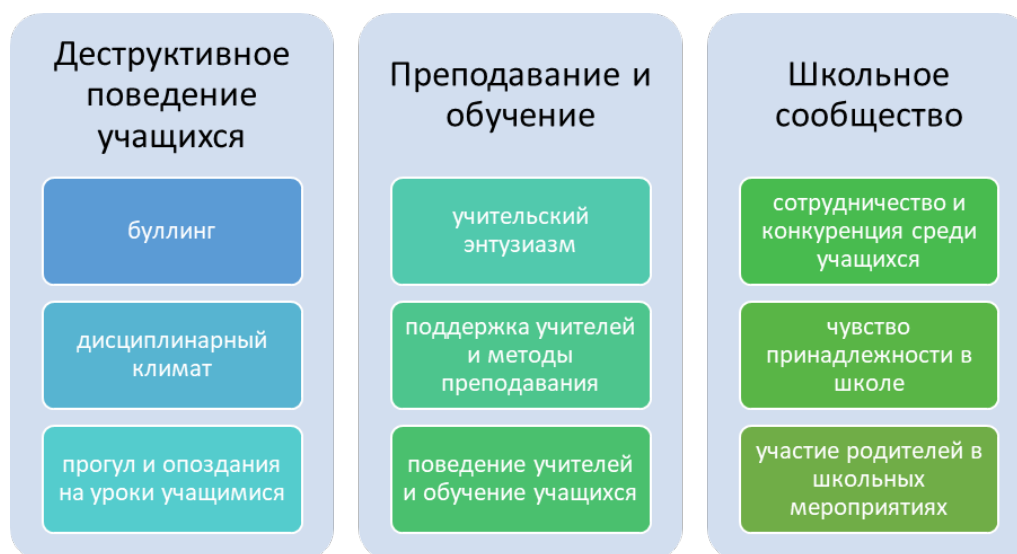
В своем исследовании мы рассматриваем понятия «школьный климат» и «социально-эмоциональное благополучие» в контексте исследования PISA. По мнению ученых, школьный климат определяется как «качество и характер школьной жизни» (Cohen et al., 2009) [12], «сердце и душа школы» (Freiberg and Stein, 1999) [13], «качество отношений между учащимися, учителями и школьной администрацией» (Hoy and Sweetland, 2001) [14]. Климат в школе может быть безопасным или небезопасным, сплоченным или враждебным, дружественным или конкурентным. Как известно, в благоприятной школьной среде ученики чувствуют себя в безопасности и физически, и психологически, учителя поддерживают друг друга, родители активно участвуют в школьных мероприятиях.

## Результаты и обсуждение

Прежде чем представить результаты по модели «социально-эмоциональное благосостояние учащихся», мы предлагаем рассмотреть результаты по взаимосвязанному конструкту школьный климат. Школьный климат – многосторонний конструкт, который представляет практически «каждый аспект школьного опыта» (Wang and Degol, 2016) [15]. В исследовании PISA оперирует четырьмя категориями в школьном климате: безопасность (деструктивные поведения, буллинг, дисциплинарные проблемы и др.), преподавание и обучение (академическая поддержка, обратная связь, школьное лидерство, сотрудничество учителей др.), школьное сообщество (взаимоотношения между учителями и учащимися, командный дух учащихся, вовлеченность родителей и др.) и институциональная среда (здание школы, оборудования, образовательные ресурсы, ИКТ и др.).

Нами было обращено внимание на то, что в исследовании PISA 2018 г. представлены компоненты модели «Школьный климат» по ответам казахстанских учащихся.

Одним из компонентов школьного климата, на который мы обращаем внимание, является буллинг. Жестокое поведение может иметь крайне тяжелые физические и эмоциональные последствия для учащихся, поэтому данная проблема поднимается и учителями, и родителями, и политиками в средствах массовой информации (Phillips, 2007) [17]. Буллинг – специальный тип агрессивного поведения, который предполагает нежелательные, отрицательные действия, в котором учащийся невольно или специально наносит вред другому, который не может себя защитить (Olweus, 1993) [18]. Буллинг может быть физическим, вербальным, социальным и с ростом социальных сетей и Интернета – виртуальным. Так, в Казахстане 13% учащихся ответили, что часто подвергаются буллингу в школе. 22% школьников утверждают, что другие учащиеся специально не общаются и отделяются от них. Около 14% учащихся сказали, что другие дети смеются над ними, были запуганы сверстниками, испортили или забрали их вещи, ударили или толкнули. 16% школьников рассказали, что другие учащиеся распространяют плохие слухи о них. В среднем в казахстанских школах 32,1% учеников подвержены буллингу.



**Рисунок 1** – Модель школьного климата по PISA-2018  
Источник: OECD, 2019, стр. 38 [16]

Нами определены условия благополучного социально-эмоционального состояния обучающихся, которые, на наш взгляд, чаще влияют на положительную жизнедеятельность учащихся в школьной среде. Одним из ключевых составляющих положительной школьной среды является дисциплинарный климат, который предполагает степень шума и порядка в классе, в котором учащиеся слушают своих учителей и могут сконцентрировать внимание на задании. Концептуально дисциплинарный климат определяется восприятием учащимися правил поведения в классе и навыком учителя по решению проблем в поведении школьников. В классах, где дисциплинарный климат выше и лучше, больше возможностей у учащихся обучаться и развиваться. В исследовании PISA учащимся был задан вопрос о том, как часто уроки не проходят на должном уровне из-за деструктивного поведения в классе. В казахстанских школах дисциплинарный климат положительный: только около 3-5% учащихся сообщили, что у них в классе бывает шумно. По сравнению с Японией (3%) и Францией (23%) данный показатель очень хороший.

Следующим условием, на которое следует обращать внимание, – это прогул и опоздания на уроки, которые, безусловно, влияют как на общий результат обучаемости, так и на эмоциональное состояние школьника. Ряд исследователей в своих трудах обращает внимание на такую проблему школьной жизни, как прогул и опоз-

дания на уроки. Многие учащиеся пропускают уроки или опаздывают, тем самым упуская возможность полноценно обучаться, т.е. имеют отрицательное влияние на результаты обучения. Прогулы учащихся могут быть по различным причинам: нет мотивации учиться, не чувствует себя частью школы, проспал либо школьник не пошел в школу из-за домашних дел. Некоторые пропускают из-за буллинга – боятся или стыдятся идти в школу. По данным PISA, чуть больше 5% казахстанских школьников пропустили школу или же опоздали на уроки.

Энтузиазм учителей может быть определен как одно из условий, влияющих на положительную коммуникацию образовательного процесса и последующее эмоциональное состояние обучающихся. Энтузиазм учителей – живой и мотивирующий стиль преподавания, который включает в себя жесты, экспрессию лица, интонации, частое использование шуток и интерес к своему предмету. Во многих исследованиях было доказано, что энтузиазм учителей положительно влияет на внутреннюю мотивацию школьников, повышение интереса к предмету среди школьников (Moè, 2016; Patrick, Hisley and Kempler, 2000) [19, 20]. 81% казахстанских учащихся ответили, что энтузиазм учителя мотивирует их к обучению. 87,3% школьников согласились, что их учителю нравится тема преподаваемого предмета. 84,2% обучающихся ответили, что учитель показывает свою заинтересованность к преподаванию.

Важным условием благосостояния учащихся в школе является, когда учителя оказывают поддержку учащимся посредством уделения времени для помощи и мотивации, также устанавливая цели и правила, относясь к школьникам справедливо и давая им сделать свой выбор (Klem and Connell, 2004; Wang and Holcombe, 2010) [21, 22]. Так, например, 80% казахстанских учащихся ответили, что учителя заинтересованы в обучении каждого ученика. 82% школьников сказали, что учителя дополнительно помогают при необходимости. 88% учащихся ответили, что учителя помогают им с обучением. 86% школьников ответили, что учитель продолжает преподавать до тех пор, пока ученики не поймут содержание предмета.

Хотелось бы обратить внимание и на следующее условие эмоционального благополучия школьника, как поведение учителей и обучение учащихся. Ни для кого не секрет, что роль учителя очень важна в обучении учащегося. Ежедневная деятельность учителей и их методика преподавания имеют наибольшую долю влияния на успеваемость учащихся, нежели количество сертификатов и квалификации учителя. В данном контексте рассматривается устойчивость учителя к изменению, неподготовленность и невыход учителя на работу. Например, если учитель пропускает уроки, то образовательный процесс нарушается, так как в основном пропуски неожиданны и бывают трудности замены учителя. Устойчивость учителя к изменениям также отрицательно влияет на обучение учащихся. Многие школьные реформы откладывались и останавливались, потому что учителя чувствовали себя перегруженными или недооцененными, боялись неизвестности, которую принесут реформы (Evans, 1996; Lunenburg, 2010) [23, 24]. В казахстанских школах, по данным опроса директоров, 61% учителей не отвечают индивидуальным потребностям учащихся, 61% учителей также пропускают уроки, 55% учителей устойчивы к изменениям, 57% преподавателей школ слишком строги с учащимися, 70% учителей недостаточно хорошо готовятся к урокам.

Важным условием, обеспечивающим положительную динамику в обучении и благоприятно влияющим на учащихся, является сотрудничество между учащимися, учителями, родителями и администрацией школ. Учащиеся, которые хорошо взаимодействуют с одноклассниками и привязаны к школе, показывают хорошую успеваемость. Конкуренция среди уча-

щихся также придает сильную мотивацию на обучение. Однако некоторые ученые говорят, что и сотрудничество, и конкуренция в школе имеют положительное влияние, нежели отдельное сотрудничество или конкуренция. 97,3% казахстанских школьников согласились с тем, что необходимо ценить сотрудничество. 98,4% учащихся сотрудничают с друг с другом, 96,6% считают это важным. 96,9% чувствуют, что их направляют и поддерживают сотрудничать друг с другом. 85,8% казахстанских школьников ценят конкуренцию. 86,1% согласились с тем, что они соревнуются друг с другом. 83,7% учащихся чувствуют, что их сравнивают друг с другом.

Достаточно важным условием является осознание идентичности и принадлежности ученика к своей школе, где доверяют и поддерживают сверстники. Схожие концепты – участие в школьной жизни, самоидентификация как части школьного сообщества. В Казахстане 76% учащихся легко заводят друзей в школе. 69% школьников чувствуют себя частью школьного сообщества. 71% учеников ответили, что они нравятся другим ученикам. Однако 79% учащихся считают себя аутсайдерами в школе. 78% чувствуют себя «не в своей тарелке» в школе и 80% сказали, что чувствуют одинокими.

Немаловажным условием является и участие родителей в школьных мероприятиях. Сотрудничество между школой и семьей проходит в разных формах: обсуждение образовательных вопросов ребенка, помощь при выполнении домашней работы, общение со школьной администрацией, участие в попечительском совете и участие в школьных мероприятиях (LaRocque, Kleiman and Darling, 2011) [25]. Согласно опросу казахстанских директоров школ, 65% родителей обсуждают успеваемость ученика с учителем по собственной инициативе, 59% родителей обсуждают успеваемость ребенка по инициативе учителя, 55% родителей участвуют в управлении школой, 56% родителей поддерживают организацию и проведение внеклассных мероприятий.

Следующий концепт «социально-эмоциональное благополучие учащихся» (Student's Well-being) очень тесно связан со школьным климатом. Многие родители при выборе школы обращают внимание не только на академические результаты, но и на дружественную атмосферу в школе. Положительная атмосфера в классе, где учителя поддерживают учащихся вне зависимости от интеллекта или характера, имеет положительное влияние на эмоциональное благо-

получие ученика (Huebner et al., 2004; Torsheim, Aaroe and Wold, 2001) [26, 27]. К благополучию учащихся относится психологическое, когнитивное, материальное, социальное и физическое функционирования и способности, которые необходимы школьникам для счастливой и полноценной жизни.

В исследовании PISA для оценки благополучия изучаются следующие аспекты: когнитив-

ное (знания, навыки и основы для эффективного обучения), психологическое (оценка и мнение учащихся о своей жизни, целях и др.), физическое (состояние здоровья, полезные привычки, правильное питание), социальное (взаимоотношения в семье, со сверстниками и учителями), материальное благополучия (необходимые материальные ресурсы семьи для поддержки обучения ученика и здорового развития).

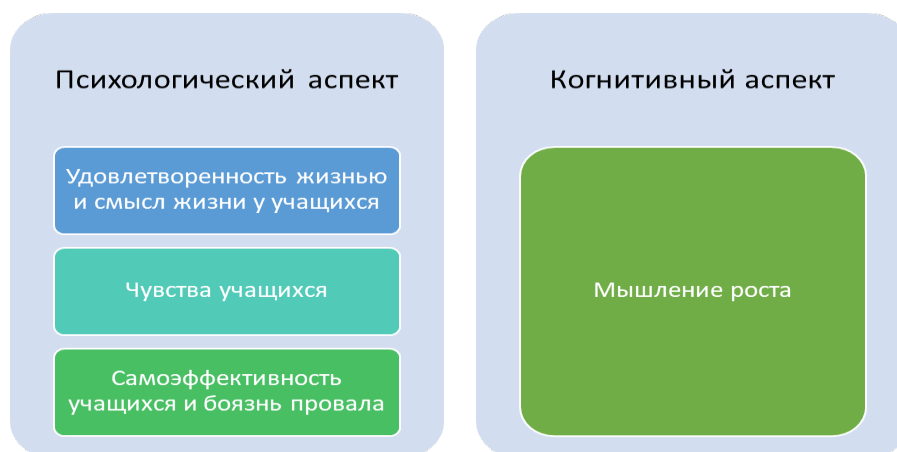


Рисунок 2 – Модель социально-эмоционального благополучия учащихся в PISA-2018

Источник: OECD, 2019 стр. 41

Очень важно в процессе как воспитания, так и обучения обращать внимание и на такой психологический аспект социально-эмоционального благополучия учащихся, как удовлетворенность жизнью, которая предполагает самооценку учащегося о своей жизни и которая, несомненно, является индикатором как «целью в жизни», так и «смыслом жизни» обучающихся.

К чувствам учащихся относятся степень проживания учащимися определенных чувств и эмоций в условном промежутке времени, и проявление их в процессе образования достаточно серьезно влияет как и на социально-эмоциональное благополучие, так и на качество обученности школьника.

На наш взгляд, внушение либо подтверждение самоэффективности состояния школьника определяет наиболее высокую степень веры учащихся в свои силы и навыки для участия в определенных мероприятиях, выполнения определенных задач в сложных ситуациях.

Когнитивный аспект социально-эмоционального благополучия, как мышление роста, играет важное значение в принятии веры в то,

что навыки и знания могут развиваться в течение времени и проявляться в личностном росте и саморазвитии.

Так, в своем исследовании мы делаем попытку показать взаимообусловленность психологических и когнитивного аспектов и социально-эмоционального благополучия на основе элементов модели по результатам Казахстана в PISA-2018.

Несмотря на поддержку родителей и школы, учащиеся могут быть в поиске себя и смысла жизни. 15-летние участники исследования PISA как раз могут находиться под влиянием социальных, эмоциональных, культурных и экономических изменений вокруг себя. Удовлетворенность жизнью можно рассмотреть, как всеобщую оценку, которую делает каждый ученик о качестве своей жизни. Черты характера, внешний вид и объективные компоненты, как окружающая среда и жизненные события, являются важными для удовлетворенности жизнью подростков. По шкале от 0 (совсем не удовлетворен) до 10 (полностью удовлетворён) казахстанские учащиеся выбра-



ли 8,76. Это означает, что большинство детей в Казахстане удовлетворены своей жизнью выше среднего показателя. 5% казахстанских школьников не удовлетворены своей жизнью (шкала от 0 до 4), 8% ответили, что более-менее удовлетворены (шкала от 5 до 6), 16% учащихся выбрали «удовлетворены выше среднего уровня» (шкала от 7 до 8) и 71% ответили, что очень удовлетворены своей жизнью (шкала от 9 до 10). В разрезе село-город сельские школьники более удовлетворены жизнью, чем их сверстники из городов.

Сравнивая с ответами школьников из стран ОЭСР (67% по шкале от 7 до 10), то ответы казахстанских школьников намного выше. Например, российские школьники ответили 7,32. А доля учеников существенно отличается: 16% – по шкале от 0 до 4, 15% – по шкале от 5 до 6, 27% – по шкале от 7 до 8 и 42% – от 9 до 10.

Для подростков важно найти смысл жизни, т.к. это помогает в достижении целей и является защитным механизмом. На вопрос о смысле жизни 88% казахстанских школьников ответили, что они имеют смысл жизни. 77% учащихся сказали, что нашли удовлетворяющий смысл жизни. 84% имеют представление, что является смыслом их жизни (по РФ данные показатели составляют 73%, 68% и 73%, по странам ОЭСР 68%, 62% и 66% соответственно).

PISA 2018 в анкетах учащимся предлагала прилагательные, описывающие их состояние, – «счастливый», «довольный», «гордый», «радостный», «веселый» и негативные эмоции – «напуганный», «жалкий/несчастный», «тревожный», «печальный». Ответы учащихся могут быть описаны как «в хорошем или плохом настроении». Согласно исследованиям (Anderman, 1999; Weber, Wagner and Ruch, 2016), ученики, которые чувствуют принадлежность к школьной среде, интересуются учебой и имеют академические успехи, больше испытывают положительные эмоции. Также и школьники, которые хорошо спят и имеют хорошие отношения в семье и с друзьями, показывают положительные чувства [28, 29]. В случае с отрицательными чувствами ученым сложнее определить причинно-следственные связи.

Казахстанские учащиеся ответили о своем состоянии следующим образом: 93% выбрали «счастливый», 89% – довольный, 54% – гордый, 94% – радостный, 95% – веселый, 32% – напуганный, 17% – жалкий, 37% – тревожный и 35% – печальный.

В соседней стране России ответы школьников на 8–10% ниже, чем ответы казахстанских учеников: 85% российских учащихся счастливы, 79% – довольны, 57% – горды, 89% – радостны, 76% – веселы, 28% – напуганы, 18% – жалки, 35% – тревожны, 49% – печальны.

Исследования показывают, что при сравнении ответов школьников Республики Казахстан с ответами развитых стран показатели положительных чувств одинаковы, тогда как отрицательные чувства у школьников развитых стран намного выше. Интересны результаты гендерных ответов. Так, во многих странах девочки ответили, что больше печальны, чем мальчики. Здесь необходима проверка точности перевода смысла эмоции, и предположительно причина может крыться в социально-культурных различиях восприятия отрицательных эмоций. На наш взгляд, необходимо более глубоко изучить вопрос восприятия и представления отрицательных эмоций обществом и в культуре нашей страны.

Самозффективность определяется степенью уверенности учащегося в своих навыках и ресурсах для участия в определенных мероприятиях или выполнения каких-либо задач, в особенности в сложных и трудных обстоятельствах (Bandura, 1977) [30]. PISA спрашивает школьников об оценке их компетенций по математике и предметам естественнонаучного цикла.

Интересны результаты, где ярко выражены показатели боязни провала или ошибки. Мы понимаем это, как стремление избегания ошибок, т.к. совершать ошибки постыдно и может указать на то, что учащийся недостаточно владеет навыками или учащемуся светит несветлое будущее (Atkinson, 1957; Conroy, Willow and Metzler, 2002) [31, 32]. Боязнь или страх определяются воспринимаемым уровнем риска провала в определенном мероприятии или задании и возможными отрицательными последствиями, которые они повлекут за собой (Lazarus, 1991; Warr, 2000) [33, 34].

Сравнительно, в странах ОЭСР 84% школьников ответили, что могут справиться со сложной задачей или найдут выход из трудной ситуации. А 56% ответили, что они боятся провала и больше беспокоятся о том, что о них подумают другие. Учащиеся стран Азии больше испытывают страх провала, нежели школьники стран Европы.

78% казахстанских учащихся сообщили, что у них получается справляться со сложными ситуациями, 60% чувствуют гордость, когда могут

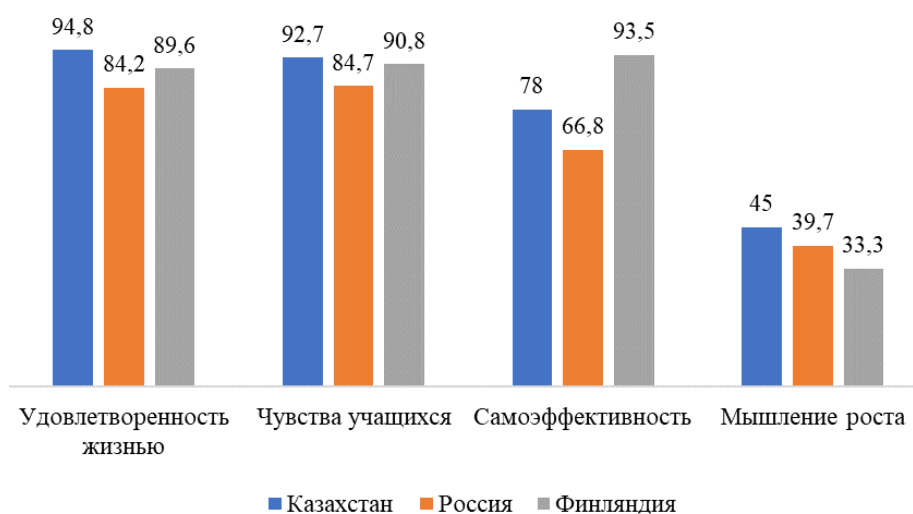
выполнить сложные задания, 77% ответили, что в состоянии заниматься несколькими делами одновременно, 85% сказали, что их навыки помогут им в сложных ситуациях, 88% школьников из Казахстана ответили, что могут найти выход из трудной ситуации.

45% учащихся казахстанских школ беспокоятся о том, что могут подумать другие, если они ошибутся. 43% испытывают страх, что недостаточно знают или владеют навыками. 34% боятся провала, т.к. это может негативно отразиться на их будущем.

Мышление, направленное на рост, – убеждение человека в том, что его интеллектуальные способности могут совершенствоваться в течение всей жизни, если прилагать для этого усилия. Противоположностью данного концепта является фиксированное мышление – это мировоззрение, согласно которому вы родились с определенным набором способностей, которые улучшить нельзя (Dweck, 2006) [35]. Мышление

роста помогает школьникам приложить больше усилий на изучение или овладение каким-либо навыком. Мышление роста также предполагает такие методы, как «учиться на старых ошибках или опыте», получение обратной связи и использование новых техник обучения (Dweck, 2016) [36]. Данный концепт отличается от понятия «быть открытым и гибким», также его могут путать с повышением мотивации учеников. Данный концепт новый в нашем пространстве и поэтому требуется более глубокое раскрытие в дальнейшем.

Интересные ответы дали казахстанские учащиеся касательно данного концепта, так, например, ученики, которые выбрали фиксированное мышление, ответили, что, начав одно задание, они будут продолжать его, пока не закончат его. С утверждением, что «интеллект невозможно изменить», согласились 55% казахстанских школьников. Тогда как оставшиеся 45% не согласились с данным утверждением.



**Рисунок 3** – Доля школьников Казахстана, России и Финляндии, ответивших на вопросы модели социально-эмоционального благополучия PISA-2018

Примечание: расчеты OECD, 2019. Чувства учащихся – представлена доля учащихся, чувствующих положительные эмоции в школе. Самозффективность – представлена доля учащихся, ответивших, что они так или иначе справляются. Мышление роста – доля учащихся, которые согласились с утверждением, что «интеллект можно изменить»

## Заключение

Основываясь на результатах данного исследования, мы предлагаем следующие подходы к решению проблем. В первую очередь, необходимо повышать осведомленность учителей и пси-

хологов школ о буллинге и способах разрешения данной проблемы. Результаты показывают, что 32,1% школьников в Казахстане подвержены буллингу. По итогам анализа выявлено, что большинство казахстанских учащихся считают себя аутсайдерами в школе и чувствуют одино-

чество. Здесь, безусловно, важна работа школьного психолога и классного руководителя, мы предлагаем проводить различные тренинги по социальной динамике групп, копинг-стратегий. Во-вторых, проводить беседы со школьниками на темы смысла жизни, удовлетворенности, самооценки, боязни провала и мышления, направленные на рост, например во время классных часов. Больше половины казахстанских учащихся согласны с утверждением, что «интеллект невозможно изменить». Это доказывает, что школьники имеют фиксированное мышление, при котором они не верят в то, что можно изменить свои навыки благодаря приложенным усилиям. Необходимо широкое распространение концепта «мышление, направленное на рост» среди педагогических работников школ. Данные предложения будут дополнены по результатам дальнейшего исследования и оформлены в виде рекомендаций школьным психологами и учителям.

Также по результатам вторичного анализа PISA-2018 можно выделить несколько интересных примеров, таких, как разница в гендерном разрезе и в сравнении город-село. Эти особенности будут подробно раскрыты в дальнейшем. Факторы гендера и различия в сельских и городских школах видны не только в психологическом аспекте, но и, как известно, в академическом плане. Возможно, эти два аспекта взаимосвязаны, необходимо сделать предварительный анализ для оценки данного предположения и его включения в исследовательский проект.

Таким образом, на данном этапе исследования необходимо ограничить категории для дальнейшего анализа. Так, например, выше были показаны две теоретические модели школьного климата и социально-эмоционального благополучия учащихся в PISA-2018. Более соответствующей моделью для глубокого изучения

является модель социально-эмоционального благополучия учащихся. Данная модель отражает социально-эмоциональную картину благополучия учащихся Казахстана и в работе психологической службы школы поможет в проведении консультативных работ с учениками.

Также в исследовательском проекте будут представлены новые психологические концепты мышления, например мышление роста (growth mindset). Будут рассмотрены теоретические основы данного концепта.

Кроме того, были сделаны предварительные предположения касательно валидности тестового инструмента, его перевода и учета социально-культурных различий. Для этого будет проведен факторный анализ по каждому индикатору модели, который поможет увидеть, насколько правильно был задан вопрос и покрывает ли вопрос теоретический концепт. Возможно, будет проведено перемоделирование индикаторов под Казахстан для полного представления теоретического концепта. Кроме того, необходимо провести сравнение и экспертную проверку анкетных вопросов PISA с другими диагностическими инструментами психологического благополучия личности (например, тест «САН»).

Следующий шаг – планируется проведение полевого исследования в виде повтора с коррекцией анкетирования учащихся на базе школ г. Уральска для сравнения результатов PISA-2018. Такое сравнение теста позволит улучшить перевод анкеты на русском и казахском языках, что в дальнейшем даст большую валидность результатов международному тесту PISA. Также здесь можно добавить фактор дистанционного обучения, но возможны изменения, так как на данный момент школы перешли на традиционный формат обучения и получение информации о состоянии детей при дистанционном обучении будет неактуально.

### Литература

1. Шатырхан А. У. и др. Психоэмоциональное состояние учащихся при дистанционном обучении // Вестник Казахского национального медицинского университета. – 2021. – №. 2. – С. 147-149.
2. Choi, A. (2018), “Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors”, OECD Education Working Papers, No. 169, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/41576fb2-en>.
3. Giedd, J. N., Lenroot, R. K., Shaw, P., Lalonde, F., Celano, M., White, S., ... & Gogtay, N. (2008). Trajectories of anatomic brain development as a phenotype. In Novartis Foundation Symposium (Vol. 289, p. 101). NIH Public Access. DOI: 10.1002/9780470751251.ch9.
4. OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students’ Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

5. Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social indicators research*, 113(3), 991-1008. 113 (3), pp. 991–1008. DOI: 10.1007/s11205-012-0123-8.
6. Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H. E., & Huberty, J. L. (2009). After-school program impact on physical activity and fitness: a meta-analysis. *American journal of preventive medicine*, 36(6), 527-537. DOI: 10.1016/j.amepre.2009.01.033.
7. Fletcher, A. C., Nickerson, P., & Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being. *Journal of community psychology*, 31(6), 641-659. DOI: 10.1002/jcop.10075.
8. Копеева А., Испушинова С. Школьный климат: голоса учеников и учителей // Педагогический диалог. – 2020. – №4. – С. 4-15.
9. Кусаинов А. К., Кудышева Б. К., Джуманова Г. Ж., Рысбаева А. К., Калиева Г. И.-Г., Дуанабаева Б. Ч. Программа «Самопознание» как основа воспитательной системы современной казахстанской школы // Ценности и смыслы. – 2020. – № 6. – С. 71-91.
10. Чиркина Т. А., Хавенсон Т. Е. Школьный климат. История понятия, подходы к определению и измерение в анкетах PISA // Вопросы образования. – 2017. – № 1. – С. 207-229.
11. Akhmetov, A. (2021). THE INFLUENCE OF SCHOOL CLIMATE ON KAZAKHSTANI STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS IN THE PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA). [Master's Thesis, Nazarbayev University]. Nazarbayev University Repository.
12. Cohen, J., Fege, A., & Pickeral, T. (2009). Measuring and improving school climate: A strategy that recognizes, honors and promotes social, emotional and civic learning the foundation for love, work and engaged citizenry. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
13. Freiberg, H. J. & Stein, T. A. (1999) Introduction to School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments.
14. Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments*. Psychology Press.
15. Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational administration quarterly*, 37(3), 296-321. DOI: 10.1177/00131610121969334.
16. Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review*, 28(2), 315-352. DOI: 10.1007/s10648-015-9319-1.
17. OECD (2017), PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science, Preliminary Version, OECD Publishing, Paris
18. Phillips, D. A. (2007). Pinking and bullying: Strategies in middle school, high school, and beyond // *Journal of Interpersonal Violence*, 22(2), 158-178. DOI: 10.1177/0886260506295341.
19. OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/pits.10114>
20. Moè, A. (2016). Does displayed enthusiasm favour recall, intrinsic motivation and time estimation? // *Cognition and Emotion*, 30(7), 1361-1369. DOI: 10.1080/02699931.2015.1061480.
21. Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality // *The Journal of experimental education*, 68(3), 217-236. DOI: 10.1080/00220970009600093.
22. Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement // *Journal of school health*, 74, 262-273. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x.
23. Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school // *American educational research journal*, 47(3), 633-662. DOI: 10.3102/0002831209361209.
24. Evans, R. (2001). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. John Wiley & Sons.
25. Lunenburg, F. C. (2010, September). Forces for and resistance to organizational change // *In National forum of educational administration and supervision journal*, 27 (4), 1-10.
26. LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement // *Preventing school failure*, 55(3), 115-122. DOI: 10.1080/10459880903472876.
27. Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists // *Psychology in the Schools*, 41(1), 81-93. DOI: 10.1002/pits.10140.
28. Torsheim, T., Aaroe, L. E., & Wold, B. (2001). Sense of coherence and school-related stress as predictors of subjective health complaints in early adolescence: interactive, indirect or direct relationships? // *Social science & medicine*, 53(5), 603-614. DOI: 10.1016/S0277-9536(00)00370-1.
29. ANDERMAN, L. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school // *Journal of research and development in education*, 32(2), 89-103.
30. Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning // *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 341-355. DOI: 10.1007/s10902-014-9597-1.
31. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change // *Psychological review*, 84(2), 191. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
32. Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior // *Psychological review*, 64(6p1), 359. DOI: 10.1037/h0043445.



33. Conroy, D.E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory // *Journal of applied sport psychology*, 14(2), 76-90. DOI: 10.1080/10413200252907752.
34. Lazarus, R. (1991) *Emotion and Adaptation*. New York, NY: Oxford University Press.
35. Warr, M. (2000). Fear of crime in the United States: Avenues for research and policy // *Criminal justice*, 4(4), 451-489.
36. Dweck, C. (2006) *Mindset*. New York, NY.: Random House.
37. Dweck, C. (2016) *Mindset: The New Psychology of Success*. New York, NY.: Ballantine Books.

### References

Akhmetov, A. (2021). THE INFLUENCE OF SCHOOL CLIMATE ON KAZAKHSTANI STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS IN THE PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA). [Master's Thesis, Nazarbayev University]. Nazarbayev University Repository.

ANDERMAN, L. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of research and development in education*, 32(2), 89-103.

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, 64(6p1), 359. DOI: 10.1037/h0043445.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191.

Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H. E., & Huberty, J. L. (2009). After-school program impact on physical activity and fitness: a meta-analysis. *American journal of preventive medicine*, 36(6), 527-537. DOI: 10.1016/j.amepre.2009.01.033.

Chirkina T. A., Havenson T. E. (2017) Shkol'nyj klimat. Istoriya ponjatija, podhody k opredeleniju i izmerenie v anketah PISA [School climate. History of the concept, approaches to definition and measurement in PISA questionnaires] *Voprosy obrazovanija* [Educational Issues], No 1, pp.207-229. (in Russian)

Choi, A. (2018), "Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors", *OECD Education Working Papers*, No. 169, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/41576fb2-en>.

Cohen, J., Fege, A., & Pickeral, T. (2009). Measuring and improving school climate: A strategy that recognizes, honors and promotes social, emotional and civic learning the foundation for love, work and engaged citizenry. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. *Journal of applied sport psychology*, 14(2), 76-90. DOI: 10.1080/10413200252907752.

Dweck, C. (2006). *Mindset*. New York, NY.: Random House.

Dweck, C. (2016). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York, NY.: Ballantine Books.

Evans, R. (2001). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. John Wiley & Sons.

Fletcher, A. C., Nickerson, P., & Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being. *Journal of community psychology*, 31(6), 641-659. DOI: 10.1002/jcop.10075.

Freiberg, H. J. & Stein, T. A. (1999) Introduction to School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments.

Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments*. Psychology Press.

Giedd, J. N., Lenroot, R. K., Shaw, P., Lalonde, F., Celano, M., White, S., ... & Gogtay, N. (2008). Trajectories of anatomic brain development as a phenotype. In *Novartis Foundation Symposium* (Vol. 289, p. 101). NIH Public Access. DOI: 10.1002/9780470751251.ch9.

Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational administration quarterly*, 37(3), 296-321. DOI: 10.1177/00131610121969334.

Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81-93. DOI: 10.1002/pits.10140.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74, 262-273. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x.

Kopeeva A., Ispusinova S. (2020) Shkol'nyj klimat: golosa uchenikov i uchitelej [School climate: the voices of students and teachers]. *Pedagogical dialogue*, No 4, pp. 4-15. (in Russian)

Kusainov A. K., Kudysheva B. K., Dzhumanova G. Zh., Rysbaeva A. K., Kalieva G. I-G, Duanabaeva B. Ch. (2020) Programma «Samopoznanie» kak osnova vospitatel'noj sistemy sovremennoj kazahstanskoj shkoly [The program "Self-Cognition" as the basis of the educational system of the modern Kazakhstani school]. *Values and meanings*, No 6, pp 71-91. (in Russian)

LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing school failure*, 55(3), 115-122. DOI: 10.1080/10459880903472876.

Lazarus, R. (1991) *Emotion and Adaptation*. New York, NY: Oxford University Press.

Lunenburg, F. C. (2010, September). Forces for and resistance to organizational change. In *National forum of educational administration and supervision journal*, 27 (4), 1-10.

Moè, A. (2016). Does displayed enthusiasm favour recall, intrinsic motivation and time estimation?. *Cognition and Emotion*, 30(7), 1361-1369. DOI: 10.1080/02699931.2015.1061480.

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

OECD (2017), *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*, Preliminary Version, OECD Publishing, Paris

OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/pits.10114>

Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of experimental education*, 68(3), 217-236. DOI: 10.1080/00220970009600093.

Phillips, D. A. (2007). Pinking and bullying: Strategies in middle school, high school, and beyond. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(2), 158-178. DOI: 10.1177/0886260506295341.

Shatyrxan A. U. (2021). PSIXOE'MOCIONAL''NOE SOSTOYaNIE UChASHhIXSYa PRI DISTANCIIONNOM OBUCHEENII[PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF STUDENTS DURING DISTANCE LEARNING]. Bulletin of Kazakh National Medical University, No 2, pp.147-149. (in Russian)

Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social indicators research*, 113(3), 991-1008. 113 (3), pp. 991–1008. DOI: 10.1007/s11205-012-0123-8.

Torsheim, T., Aaroe, L. E., & Wold, B. (2001). Sense of coherence and school-related stress as predictors of subjective health complaints in early adolescence: interactive, indirect or direct relationships?. *Social science & medicine*, 53(5), 603-614. DOI: 10.1016/S0277-9536(00)00370-1.

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review*, 28(2), 315-352. DOI: 10.1007/s10648-015-9319-1.

Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal*, 47(3), 633-662. DOI: 10.3102/0002831209361209.

Warr, M. (2000). Fear of crime in the United States: Avenues for research and policy. *Criminal justice*, 4(4), 451-489.

Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 341-355. DOI: 10.1007/s10902-014-9597-1.