

Исследования психологического благополучия слабоуспевающих обучающихся в школах США

Лубовский Д.В.,

кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
lubovsky@yandex.ru

В статье рассматриваются исследования психологического благополучия слабоуспевающих школьников и личностных коррелятов неуспеваемости в школьной психологии США. Одним из важнейших направлений является исследование вовлеченности в учение как предиктора успеваемости/неуспеваемости. Разрабатываются исследовательские инструменты оценки вовлеченности в учение как для начальной, так и для средней школы. Проанализированы исследования личностных факторов неуспеваемости представителей расовых и этнических групп, в том числе афроамериканцев, исследования семейных факторов, негативно влияющих на успеваемость. Приведены примеры исследований в области психологической помощи слабоуспевающим школьникам и их семьям, а также программ, разрабатываемых для профилактики негативных эмоций как фактора неуспеваемости, в том числе позитивное образование по М. Селигману. Рассматриваются противоречия в данной области исследований, показаны возможности их преодоления на основе принципов теории развивающего обучения и теоретических основ отечественной психологии образования.

Ключевые слова: обучающиеся, благополучие, успеваемость, вовлеченность в учение, позитивное образование.

Для цитаты:

Лубовский Д.В. Исследования психологического благополучия слабоуспевающих обучающихся в школах США [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 36—42. doi: 10.17759/jmfp.2019080104

For citation:

Lubovsky D.V. Studies of the psychological well-being of low-performing students in US schools [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 36—42. doi: 10.17759/jmfp.2019080104 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Исследования психологического благополучия слабоуспевающих школьников и внутриспсихологических предпосылок неуспеваемости в современной школьной психологии в США идут в различных направлениях. В данной статье мы остановимся на тех подходах и направлениях исследований, которые ведутся у нас несколько иначе или пока не развиты. Обзор исследований психологического благополучия учащихся с низкой успеваемостью даст возможность увидеть как проблемы развития данной области психологии образования в нашей стране, так и пути их решения и возможности, связанные с теоретико-методологическими основами психологии образования в России.

Так, важным направлением диагностической работы в психологии образования США выступает раннее выявление предпосылок психологического неблагополучия и связанной с ним низкой успеваемости. Один из важнейших показателей школьной адаптации и психологического благополучия обучающихся — вовлеченность школьников в учение. Именно вовлеченность рассматривается как теоретический конструкт, выражающий единство когнитивных и аффективных компонентов [12; 25]. Низкая степень вовлеченности рассматривается многими авторами как предиктор неуспеваемости [18]. Высокая степень вовлеченности, как отмечают М.А. Лоусон и К. Мэйсин [19], переживается как состоя-

ние потока (М. Чиксентмихайн). Низкая вовлеченность, сопряженная с более низкой успеваемостью, выражается в чувствах потери доверия, отчуждения и социальной изоляции, что само по себе нельзя считать благополучием. Интерес представляют как методики исследования вовлеченности, так и подходы к их созданию. Так, для оценки вовлеченности обучающихся в процесс обучения были разработаны Шкалы прямого оценивания поведения по отдельным пунктам (Direct Behavior Rating Single Item Scales, DBR-SIS) [16; 11; 9]. Они представляют собой методики по типу карт наблюдения с заранее выделенными параметрами, по которым можно спрогнозировать как академическую успешность или неуспешность, так и психологическое благополучие в связи с успешностью в учебной деятельности. Исследования С. Шафолле и соавторов показали возможности применения DBR-SIS для выявления у старших дошкольников, посещающих детский сад, предпосылок школьной неуспеваемости и психологического неблагополучия [16]. При изучении поведения старших дошкольников с помощью данного метода как ключевые параметры оценивались «действия по разрешению конфликта» и «кооперация со сверстниками». Предшествующие исследования показали высокую прогностичность оценок вовлеченности как показателя успешности в учении и психологического благополучия. Так, Э. Лоуэнштейн и соавторами показа-

на прогностичность оценок вовлеченности при обучении школьников с первого по третий классы [23], Г.У. Лэдд и соавторы показали предсказательные возможности показателей вовлеченности при обучении с первого по восьмой классы [18].

При оценке психологического благополучия в связи с успеваемостью подростков, обучающихся в средней школе, С. Шафоле и др. [9] с помощью DBR-SIS оценивали как ключевые параметры вовлеченность в обучение и деструктивное поведение. Как поведенческие признаки активной вовлеченности школьников рассматривались записывание, поднятие рук, ответы на вопросы, разговоры об уроках. Признаками пассивной вовлеченности выступали слушание учителя, чтение, рассмотрение учебных материалов. Под деструктивным поведением понимались любые действия обучающихся, которые нарушают образовательную ситуацию (вставание с места, ерзание, перебивание одноклассников, агрессивные действия, разговоры или выкрики о том, что не связано с обучением в классе). Естественно, что предпосылками низкой успеваемости выступают низкая степень вовлеченности в учебный процесс и высокий уровень деструктивного поведения обучающихся. Исследования С. Шафоле и соавторов показали, что для надежной оценки того или иного параметра поведения достаточно 7 — 10 пунктов. Более высокий уровень согласованности наблюдателей, применяющих шкалы, отмечен в оценках вовлеченности, более низкий — в оценках деструктивного поведения. В целом применение шкал прямого оценивания поведения рассматривается как перспективное для выявления предпосылок неуспеваемости, несмотря на отмеченные рассогласования в оценках, которые могут быть преодолены благодаря краткосрочным обучающим занятиям для педагогов и психологов, пользующихся шкалами.

Национальный центр образовательной статистики США (National Center for Educational Statistics) проводит на значительных по численности, репрезентативных в масштабах страны выборках лонгитюдные обследования школьников; многие исследования в области практической психологии образования базируются на его данных, в том числе исследования вовлеченности. М.А. Лоусон и К. Мэйсин [19] опубликовали результаты масштабного исследования вовлеченности, основанного на данных по выборке из 12,760 старшеклассников, обследованных Национальным центром образовательной статистики. Как предпосылки высокой или низкой вовлеченности в данном исследовании рассматривались вера в будущее, инициатива обучающихся, их вложение (investment) в образование (т. е. ценностное отношение к нему), амбивалентность (вовлеченность в одном и ее отсутствие в чем-то другом) и дезидентификация (как результат неуспешности в учении, ощущения отвержения школой и т. д.). Для обработки данных был применен метод анализа скрытого класса (Latent Class Analysis, LCA), который позволяет связать набор наблюдаемых многомерных переменных с набором скрытых переменных. Данный метод анализа данных

позволяет построить вероятностную модель принадлежности участников к тому или иному «скрытому классу». Ими в данном исследовании и были параметры вовлеченности учащихся в процесс обучения.

Исследование показало, что отсутствует связь между показателями вовлеченности и расовой / этнической принадлежностью обучающихся. Так, например, афроамериканские учащиеся имели самую высокую вероятность отнесения к классу «вложение в образование», в то время как у белых школьников была самая высокая вероятность принадлежности к классу «дезидентификация» (11,5%). Были выявлены небольшие гендерные различия: у девочек была немного более высокая вероятность принадлежности к классу «вложение в образование», чем у мальчиков (38% против 33%) и немного меньшая вероятность дезидентификации. Заметим, что полученные данные вполне согласуются с многочисленными данными о гендерных различиях отношения школьников к учению. В целом данное направление представляется перспективным для практической психологии образования, поскольку, очевидно, именно по данным о вовлеченности в учение можно спрогнозировать не только снижение успеваемости, но и такой вид психологического неблагополучия как отход от школы. В отечественной психологии исследования вовлеченности стали разворачиваться только с начала 2010-х годов, и пока в основном применительно к уровню высшего образования [4], но вовлеченность на уровне школьного образования ждет своего изучения, прежде всего, для потребностей профилактики неуспеваемости, отхода от школы в подростковом возрасте и психологического неблагополучия, связанного с низкой успеваемостью.

Зи Йа Нг, С.Э. Хьюбнер и К. Дж. Хиллс [21] показали, что несмотря на, тесную связь с успеваемостью, субъективное благополучие обучающихся и, прежде всего, их удовлетворенность жизнью, остаются относительно малоизученной темой. По мнению авторов, исследования в области школьной психологии и практика в области психического здоровья обучающихся были сосредоточены главным образом на диагностике и коррекции проблем обучения и поведения. В их исследовании, где за основу была взята модель психологического благополучия, предложенная М. Селигманом, изучено соотношение удовлетворенности жизнью и академической успеваемости, как прямое, так и обратное. Исследование было проведено на выборке из 821 ученика средней школы. Результаты выявили положительные корреляционные связи между удовлетворенностью жизнью и успеваемостью школьников. На основе полученных данных авторы утверждают, что удовлетворенность жизнью обучающихся должна занимать более видное место в исследованиях психологического благополучия в связи с успеваемостью.

Немало исследований посвящены факторам психологического неблагополучия и его связи с низкой успеваемостью представителей расовых и этнических групп, прежде всего афроамериканцев, хотя и тематика исследований, и публикации по этим проблемам заметно ограни-

чены соображениями политкорректности. Фактором психологического неблагополучия представителей расовых / этнических групп, негативно влияющим на учебную мотивацию и академические достижения, выступает опыт дискриминации по расовым и этническим признакам. Давно доказано, что дети, которых дразнят в школе, хуже учатся и имеют более низкую самооценку. В исследовании Дж. Экклс и соавторов [14], проведенном с афроамериканскими подростками, обучающимися в 7—8 классах, показано, что отсутствуют существенные различия между афроамериканскими и европейско-американскими подростками в личностной значимости школы и представлениях о полезности образования. Данные были собраны в начале 7 класса и после завершения подростками 8 класса. Была отмечена тенденция к более высокой личностной значимости школьных достижений у афроамериканских подростков, но различия не достигли уровня значимости. Обнаружилась отрицательная связь между воспринимаемой дискриминацией со стороны сверстников и учителей и школьной мотивацией афроамериканских подростков. Вместе с тем была выявлена значимая обратная связь между имеющимся у афроамериканских подростков опытом дискриминации со стороны учителей и их представлениях о своих способностях. Иными словами, чем сильнее переживание дискриминации со стороны сверстников и учителей, тем более высокого мнения подростки о своих способностях. Полученные данные показали также, что фактором защиты от негативного опыта выступает для подростков связь со своей этнической группой. Чем выше степень связи подростков со своей расовой группой через культурную идентичность, тем слабее негативное влияние опыта дискриминации со стороны учителей и сверстников.

Исследователи не обходят вниманием и проблемы школьников из расовых и этнических меньшинств, потерпевших неудачу на переводном экзамене по окончании средней школы (т.е. после 10 класса). В исследовании Э.Д. Беннер [10], проведенном с 672 учащимися из числа представителей расовых и этнических меньшинств, показано, что провал на экзамене в 10 классе был отрицательно связан с последующим средним баллом, посещаемостью школы и вовлеченностью в учение через год. Полученные данные показали, что учащиеся, чьи достижения не соответствовали школьным требованиям, то есть те, кто не сдал выпускной экзамен, но учились в школах, где их сверстники той же расы или этнической группы учились хорошо, составляли особую группу риска. У них была более высокая вероятность не только неудовлетворительных оценок, но и более низкого социального и эмоционального благополучия. Было отмечено, что они испытывают более сильные депрессивные симптомы, у них больше выражено чувство одиночества.

В исследованиях эмоционального неблагополучия школьников из этнических групп изучается также влияние этнокультурных особенностей семей на успеваемость. Семейственность (familism) у латиноамериканских иммигрантов имеет заметные отличия, поскольку

семья в силу культурных традиций предоставляет ее членам значительно больше ресурсов, в том числе высокую степень эмоциональной поддержки, особенно в расширенных семьях, а для латиноамериканских подростков семейственность становится ресурсом адаптивного совладания со стрессом и симптомами депрессии. В исследовании Н. и Т. Тойокава [24], проведенном с 1801 подростком (средний возраст 14,1 год) из латиноамериканских семей, рассматривалось влияние сплоченности семьи и семейных обязанностей на академическую успеваемость. Регрессионный анализ данных показал, что имеется положительное влияние сплоченности семьи и отрицательное влияние семейных обязанностей на успеваемость подростков, которая оценивалась по среднему баллу. Интересно, что негативное влияние семейных обязательств на средний балл было сильнее для подростков из семей с высоким социально-экономическим статусом.

Исследования поликультурного образования в нашей стране интенсивно развиваются, становится все больше публикаций по данной тематике, несколько лет назад выпущен учебник для студентов по проблемам поликультурного образования [7]. Изучаются факторы социально-психологической адаптации мигрантов — аккультурационные стратегии, этническая идентичность, социальный капитал [2; 5], фактор овладения языком [1], имеется достаточно много публикаций по психолого-педагогической поддержке детей мигрантов [6]. Некоторые авторы сосредоточились на изучении религиозной идентичности как фактора социально-психологической адаптации подростков и старшеклассников из семей мигрантов. Вместе с тем проблемы, обозначенные в рассмотренных нами исследованиях, остаются пока малоизученными. Большой интерес для практики поликультурного образования представляли бы исследования вовлеченности в образование в связи с опытом отвержения по этнокультурным признакам, изучение семейных факторов аккультурации и социально-психологической адаптации детей мигрантов. Наконец, остается пока недостаточно исследованной проблема выбора между аккультурацией и сохранением этнической идентичности обучающихся-мигрантов.

Достаточно много внимания уделяется факторам, улучшающим психоэмоциональное состояние слабоуспевающих обучающихся. П.Дж. Алле-Смит и соавторы [20] показали, что наставнические отношения, складывающиеся естественно, без участия социальных институтов, могут оказывать существенное влияние на психологическое состояние и школьную жизнь подростков. В отличие от официальных программ, которые используют критерии отбора, естественные отношения наставничества между подростком и старшими (членами семьи, друзьями семьи, учителями, священнослужителями и др.) встречаются чаще, чем формальные отношения наставничества, и оказывают положительное влияние на психосоциальное состояние и учебные достижения подростков. Результаты, полученные с помощью разработанной П. Алле-Смит и соавторами

Шкалы наставнической поддержки (Mentor Support Provisions Scale, MSPS) позволили выявить трехфакторную структуру (поддержка в учении, близость и тепло) и показали, что более высокий уровень поддержки со стороны наставника повышает вовлеченность в учение и результаты по чтению и математике. В отечественной литературе обсуждаются возможности неформальных отношений наставничества между школьниками и старшими, например, людьми пенсионного возраста [3], но исследований психологической структуры и воздействия таких отношений на психоэмоциональное состояние и успеваемость подростков пока нет.

Важным направлением исследований выступает разработка развивающих программ, направленных на овладение своими эмоциями и формирование навыков совладания со стрессом как средств повышения успешности в учении. Среди негативных эмоций как факторов низкой успеваемости большее внимание уделяется депрессивным симптомам, поскольку, как показали современные исследования [13] сочетаются с более низкой мотивацией учения и слабой успеваемостью, в отличие от повышенной тревожности. Во многих исследованиях показана связь удовлетворенности жизнью и учебных достижений школьников, особенно в подростковом возрасте [18]. В практической психологии образования разрабатываются различные практики помощи детям с эмоциональными нарушениями, проводится сравнительный анализ их эффективности [15]. Разрабатываются новые подходы в области консультирования по поводу успешности в учении и психологического благополучия, например, совместное поведенческое консультирование, направленное на выстраивание взаимоотношений учителей и родителей [8] для помощи слабоуспевающим детям.

Но наиболее масштабным проектом в данной области стало позитивное образование, принципы которого разработаны М. Селигманом [22]. Оно построено на представлениях о том, что распространенность депрессии среди юношества во всем мире, низкий уровень удовлетворенности жизнью и многие другие проблемы связаны с фундаментальным рассогласованием между родительскими ожиданиями (чтобы дети выросли счастливыми, уверенными в себе, удовлетворенными жизнью и т. д.) и целями образования (высокие достижения, умение думать, успех, грамотность, математика, дисциплина и др.). Авторы концепции позитивного образования убеждены, что необходимо совмещение обучения и развития на-

ков, обеспечивающих эмоциональную устойчивость, преобладание положительных эмоций, вовлеченность, психологическое благополучие, которые и станут внутренней основой успешности в учении. Близость позитивного образования и некоторых отечественных психолого-педагогических концепций (например, личностно-ориентированного образования по И.С. Якиманской) очевидна; отличие позитивного образования состоит в развитии у обучающихся навыков развития и поддержания психологического благополучия, которое выступает внутренней предпосылкой успешности в учении.

Таким образом, обзор исследований психологического благополучия учащихся с низкой успеваемостью позволяет увидеть как перспективы развития, так и преимущества практической психологии образования в России. Очевидно, что исследования, проводимые Национальным центром образовательной статистики США на выборках, репрезентативных в масштабах страны, предоставляют американским психологам-исследователям образования огромные преимущества. Многие исследования с многочисленными выборками возможны благодаря скоординированным программам психологических мониторингов. Тем не менее в данной области исследований можно выделить узловое противоречие, а именно рассогласование между декларируемым холистическим подходом к личности школьника и реальными исследованиями, в которых изучаются отдельные параметры личности (удовлетворенность жизнью, депрессивные симптомы и др.). Подходы, разработанные в российской психологии, и прежде всего теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова предоставляют методологические возможности, прежде всего благодаря представлениям о развитии учебной деятельности как процессе, в котором формируются и метапредметные, и личностные образовательные результаты, или, что то же самое, предпосылки успешности в учении и внутренняя основа психологического благополучия школьников. Представления о внутренней основе учебной деятельности, например, концепция внутренней позиции обучающегося, позволяют представить факторы психологического благополучия слабоуспевающих школьников не как набор параметров, а как взаимосвязанные проявления личности обучающегося, что имеет огромное значение для работы по развитию учебной деятельности и повышению уровня психологического благополучия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баймурзаева Г.Б. Вопросы языковой адаптации детей мигрантов в современной школе // Язык и текст. 2017. Т. 4. № 4. С. 134—138. doi:10.17759/langt.2017040410
2. Галяпина В.Н., Хожиев Ж.Ж. Роль идентичности, этнических стереотипов и стратегий аккультурации в адаптации мигрантов из Средней Азии в Московском регионе // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 15—27. doi:10.17759/chp.2017130402
3. Ермолаева М.В. Психологический потенциал прародителей в воспитании детей // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: материалы Международной научно-практической конференции, посвященные 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского (Москва, 7—8 июня 2016 года). М.: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2016. С. 81—84.

4. Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В. Вовлеченность в профессиональную среду и ее значение для непрерывного образования // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 5—20. doi:10.17759/sps.2017080201
5. Татарко А.Н. Социальный капитал и аккультурационные стратегии как факторы социокультурной адаптации мигрантов из Центральной и Средней Азии в московском регионе // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 33—43. doi:10.17759/chp.2018140204
6. Хухлаев О.Е., Кузнецов И.М., Чибисова М.Ю. Интеграция мигрантов в образовательной среде: социально-психологические аспекты // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 5—18.
7. Хухлаева О. В., Хакимов Э.Р., Хухлаев О.Е. Поликультурное образование: учебник для бакалавров [Электронный ресурс]. М.: Изд-во Юрайт, 2019. 284 с. URL: https://biblio-online.ru/viewer/polikulturnoe-obrazovanie-429360?share_image_id=#page/2 (дата обращения: 16.03.2019).
8. A randomized trial examining the effects of Conjoint Behavioral Consultation in rural schools: Student outcomes and the mediating role of the teacher—parent relationship / S.M. Sheridan [et al.] // Journal of School Psychology. 2017. Vol. 61. P. 33—53. doi:10.1016/j.jsp.2016.12.002
9. An investigation of the generalizability and dependability of Direct Behavior Rating Single Item Scales (DBR-SIS) to measure academic engagement and disruptive behavior of middle school students / S.M. Chafouleas [et al.] // Journal of School Psychology. 2010. Vol. 48. № 3. P. 219—246. doi:10.1016/j.jsp.2010.02.001
10. Benner A.D. Exit examinations, peer academic climate, and adolescents' developmental outcomes // Journal of School Psychology. 2013. Vol. 51. P. 67—80. doi:10.1016/j.jsp.2012.09.001
11. Chafouleas S.M., Chris Riley-Tillman T., Christ Theodore J. Rating (DBR): An emerging method for assessing social behavior within a tiered intervention system [Электронный ресурс] // Assessment for Effective Intervention. 2009. Vol. 34. P. 195—200. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1534508409340391> (дата обращения: 16.03.2019).
12. Crick R. Deep engagement as a complex system: Identity, learning power, and authentic enquiry [Электронный ресурс] // Handbook of research on student engagement / Eds. S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie. New York, New York: Springer, 2012. P. 675—694. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_32 (дата обращения: 16.03.2019).
13. Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: Do schools and families make a difference? / A. Elmeliid [et al.] // Journal of Adolescence. 2015. Vol. 45. P. 174—182. doi:10.1016/j.adolescence.2015.08.003
14. Eccles J.C., Wong C.A., Peck S.C. Ethnicity as a social context for the development of African-American adolescents // Journal of School Psychology. 2006. Vol. 44. P. 407—426. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.001
15. Effectiveness of school-based prevention and intervention programs for children and adolescents with emotional disturbance: A meta-analysis / L.A. Reddy [et al.] // Journal of School Psychology. 2009. Vol. 47. P. 77—99. doi:10.1016/j.jsp.2008.11.001
16. Generalizability and dependability of direct behavior ratings to assess social behavior of preschoolers / S.M. Chafouleas [et al.] // School Psychology Review. 2007. Vol. 36. № 1. P. 63—79.
17. Heffner A.L., Antaramian S.P. The Role of Life Satisfaction in Predicting Student Engagement and Achievement // Journal of Happiness Studies. 2016. Vol. 17. № 4. P. 1681—1701. doi:10.1007/s10902-015-9665-1
18. Ladd G.W., Dinella L.M. Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade // Journal of Educational Psychology. 2009. Vol. 101. № 1. P. 190—206. doi:10.1037/a0013153
19. Lawson M.A., Masyn K.E. Analyzing profiles, predictors, and consequences of student engagement dispositions // Journal of School Psychology. 2015. Vol. 53. P. 63—86. doi:10.1016/j.jsp.2014.11.004
20. Mentor Support Provisions Scale: Measure dimensionality, measurement invariance, and associations with adolescent school functioning / P.J. Allee-Smith [et al.] // Journal of School Psychology. 2018. Vol. 67. P. 69—87. doi:10.1016/j.jsp.2017.09.006
21. Ng Z.J., Huebner S.E., Hills K.J. Life Satisfaction and Academic Performance in Early Adolescents: Evidence for Reciprocal Association // Journal of School Psychology. 2015. Vol. 53. № 6. P. 479—491. doi:10.1016/j.jsp.2015.09.004
22. Positive education: positive psychology and classroom interventions / M.E.P. Seligman [et al.] // Oxford Review of Education. 2009. Vol. 35. № 3. P. 293—311. doi:10.1080/03054980902934563
23. The stability of elementary school contexts from kindergarten to third grade / S. Lowenstein [et al.] // Journal of School Psychology. 2015. Vol. 53. № 4. P. 323—335. doi:10.1016/j.jsp.2015.05.002
24. Toyokawa N., Toyokawa T. Interaction effect of familism and socioeconomic status on academic outcomes of adolescent children of Latino immigrant families // Journal of Adolescence. 2019. Vol. 71. P. 138—149. doi:10.1016/j.adolescence.2018.10.005
25. Wang M.-T., Willett J.B., Eccles J.S. The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity // Journal of School Psychology. 2011. Vol. 49. № 4. P. 465—480. doi:10.1016/j.jsp.2011.04.001

Studies of the psychological well-being of low-performing students in US schools

Lubovsky D.V.,

candidate of psychological sciences, professor at the chair of educational psychology, department of educational psychology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
lubovsky@yandex.ru

The article analyzes the psychological well-being of poorly performing schoolchildren and the personal correlates of academic failure as they are presented in the US school psychology. One of the most important areas is the study of academic engagement as a predictor of academic performance / failure. Research tools are being developed to assess engagement in learning for both primary and secondary schools. The article also analyzes the study of personal factors of poor school performance in representatives of different racial and ethnic groups, including Afro-Americans, the studies of family factors that adversely affect school performance. Examples of research in the field of psychological assistance to poorly performing schoolchildren and their families, as well as programs developed for the prevention of negative emotions as a factor of academic failure, including positive education according to M. Seligman, are discussed. The article considers the contradictions in this field of research, shows the possibilities of overcoming them on the basis of the principles of the theory of developmental education and the theoretical foundations of the Russian educational psychology.

Keywords: students, well-being, academic performance, involvement in learning, positive education.

REFERENCES

1. Baimurzaeva G.B. Voprosy yazykovoi adaptatsii detei migrantov v sovremennoi shkole [Language adaptation issues for migrant children in a modern school]. *Yazyk i tekst [Language and text]*, 2017, vol. 4, no. 4, pp. 134—138. doi:10.17759/langt.2017040410 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
2. Galyapina V.N., Khozhiev Zh.Zh. Rol' identichnosti, etnicheskikh stereotipov i strategii akkul'turatsii v adaptatsii migrantov iz Srednei Azii v Moskovskom regione [The role of identity, ethnic stereotypes and acculturation strategies in the adaptation of migrants from Central Asia in the Moscow region]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural and historical psychology]*, 2017, vol. 13, no. 4, pp. 15—27. doi:10.17759/chp.2017130402 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
3. Ermolaeva M.V. Psikhologicheskii potentsial praroditelei v vospitanii detei [Psychological potential of grandparents in the upbringing of children]. *Teoriya i praktika vospitaniya: pedagogika i psikhologiya: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennye 120-letiyu so dnya rozhdeniya L.S. Vygotskogo (Moskva, 7—8 iyunya 2016 goda) [Theory and practice of education: pedagogy and psychology: materials of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 120th anniversary of the birth of L.S. Vygotsky (Moscow, June 7—8, 2016)]*. Moscow: Moscow psychological-social university, 2016, pp. 81—84. (In Russ.).
4. Litvinova E.Yu., Kiseleva N.V. Vovlechenost' v professional'nyu sredu i ee znachenie dlya nepreryvnogo obrazovaniya [Involvement in the professional environment and its importance for continuing education]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2017, vol. 8, no. 2, pp. 5—20. doi:10.17759/sps.2017080201 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
5. Tatarko A.N. Sotsial'nyi kapital i akkul'turatsionnye strategii kak faktory sotsiokul'turnoi adaptatsii migrantov iz Tsentral'noi i Srednei Azii v moskovskom regione [Social capital and acculturation strategies as factors of sociocultural adaptation of migrants from Central and Central Asia in the Moscow region]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural and historical psychology]*, 2018, vol. 14, no. 2, pp. 33—43. doi:10.17759/chp.2018140204 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
6. Khukhlaev O.E., Kuznetsov I.M., Chibisova M.Yu. Integratsiya migrantov v obrazovatel'noi srede: sotsial'no-psikhologicheskie aspekty [Integration of migrants in the educational environment: socio-psychological aspects]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2013, no. 3, pp. 5—18. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
7. Khukhlaeva O.V., Khakimov E.R., Khukhlaev O.E. Polikul'turnoe obrazovanie: uchebnik dlya bakalavrov [Polycultural education: a textbook for bachelors] [Elektronnyi resurs]. Moscow: Urait, 2019. 284 p. Available at: https://biblio-online.ru/viewer/polikulturnoe-obrazovanie-429360?share_image_id=#page/2 (Accessed 16.03.2019).
8. Sheridan S.M. et al. A randomized trial examining the effects of Conjoint Behavioral Consultation in rural schools: Student outcomes and the mediating role of the teacher—parent relationship. *Journal of School Psychology*, 2017, vol. 61, pp. 33—53. doi:10.1016/j.jsp.2016.12.002
9. Chafouleas S.M. et al. An investigation of the generalizability and dependability of Direct Behavior Rating Single Item Scales (DBR-SIS) to measure academic engagement and disruptive behavior of middle school students. *Journal of School Psychology*, 2010, vol. 48, no. 3, pp. 219—246. doi:10.1016/j.jsp.2010.02.001
10. Benner A.D. Exit examinations, peer academic climate, and adolescents' developmental outcomes. *Journal of School Psychology*, 2013, vol. 51, pp. 67—80. doi:10.1016/j.jsp.2012.09.001

11. Chafouleas S.M., Chris Riley-Tillman T., Christ Theodore J. Rating (DBR): An emerging method for assessing social behavior within a tiered intervention system [Elektronnyi resurs]. *Assessment for Effective Intervention*, 2009, vol. 34, pp. 195—200. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1534508409340391> (Accessed 16.03.2019).
12. Crick R. Deep engagement as a complex system: Identity, learning power, and authentic enquiry [Elektronnyi resurs]. In Christenson S.L., Reschly A.L., Wylie C. (eds.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 2012, pp. 675—694. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_32 (Accessed 16.03.2019).
13. Elmelid A. et al. Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: Do schools and families make a difference? *Journal of Adolescence*, 2015, vol. 45, pp. 174—182. doi:10.1016/j.adolescence.2015.08.003
14. Eccles J.C., Wong C.A., Peck S.C. Ethnicity as a social context for the development of African-American adolescents. *Journal of School Psychology*, 2006, vol. 44, pp. 407—426. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.001
15. Reddy L.A. et al. Effectiveness of school-based prevention and intervention programs for children and adolescents with emotional disturbance: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 2009, vol. 47, pp. 77—99. doi:10.1016/j.jsp.2008.11.001
16. Chafouleas S.M. et al. Generalizability and dependability of direct behavior ratings to assess social behavior of preschoolers. *School Psychology Review*, 2007, vol. 36, no. 1. P. 63—79.
17. Heffner A.L., Antaramian S.P. The Role of Life Satisfaction in Predicting Student Engagement and Achievement. *Journal of Happiness Studies*, 2016, vol. 17, no. 4, pp. 1681—1701. doi:10.1007/s10902-015-9665-1
18. Ladd G.W., Dinella L.M. Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade. *Journal of Educational Psychology*, 2009, vol. 101, no. 1, pp. 190—206. doi:10.1037/a0013153
19. Lawson M.A., Masyn K.E. Analyzing profiles, predictors, and consequences of student engagement dispositions. *Journal of School Psychology*, 2015, vol. 53, pp. 63—86. doi:10.1016/j.jsp.2014.11.004
20. Allee-Smith P.J. et al. Mentor Support Provisions Scale: Measure dimensionality, measurement invariance, and associations with adolescent school functioning. *Journal of School Psychology*, 2018, vol. 67. P. 69—87. doi:10.1016/j.jsp.2017.09.006
21. Ng Z.J., Huebner S.E., Hills K.J. Life Satisfaction and Academic Performance in Early Adolescents: Evidence for Reciprocal Association. *Journal of School Psychology*, 2015, vol. 53, no. 6, pp. 479—491. doi:10.1016/j.jsp.2015.09.004
22. Seligman M.E.P. et al. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 2009, vol. 35, no. 3, pp. 293—311. doi:10.1080/03054980902934563
23. Lowenstein S. et al. The stability of elementary school contexts from kindergarten to third grade. *Journal of School Psychology*, 2015, vol. 53, no. 4, pp. 323—335. doi:10.1016/j.jsp.2015.05.002
24. Toyokawa N., Toyokawa T. Interaction effect of familism and socioeconomic status on academic outcomes of adolescent children of Latino immigrant families. *Journal of Adolescence*, 2019, vol. 71, pp. 138—149. doi:10.1016/j.adolescence.2018.10.005
25. Wang M.-T., Willett J.B., Eccles J.S. The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 2011, vol. 49, no. 4, pp. 465—480. doi:10.1016/j.jsp.2011.04.001