

**СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЕ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Кукуев Евгений Анатольевич

*кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии и педагогики детства,
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
Тюмень, Россия
E-mail: e.a.kukuev@utmn.ru*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта 20-413-720012 р_a_ Тюменская область
«Человеческое измерение инклюзивной трансформации школы:
субъективное благополучие в условиях гетерогенности»*

В статье анализируются результаты теоретического и эмпирического исследования особенностей инклюзивной образовательной среды и субъективного благополучия школьников, в том числе с ОВЗ.

Предмет исследования: факторы субъективного благополучия учащихся и инклюзивной среды школы.

Цель исследования: анализ выраженности факторов субъективного благополучия учащихся и инклюзивной среды школы в сопряженности с социально-психологическими характеристиками обучающихся, в том числе с ОВЗ.

Методы и объекты исследования: эмпирический анализ включал исследование оценки удовлетворенности школой, семьей, собой и своими жизненными перспективами, друзьями, а также инклюзивной политики, инклюзивной практики, инклюзивной культуры в школе. Проведено сплошное исследование учащихся 807 обучающихся 7,8,9,10,11-ых классов школы города Тюмень. Исследование проводилось при помощи авторского опросника. За основу взят опросник международного исследовательского проекта по изучению субъективного благополучия детей «Детский мир» – Children's World и опросник Т. Бута, М.Эйнскоу

Основные результаты исследования: снижение уровня оценки субъективного благополучия при повышении класса обучения; различие в оценках в зависимости от пола; тенденция связи благополучия и инклюзивной среды в школе; различие в оценке факторов субъективного благополучия и инклюзивной среды нормотипичных и обучающихся с ОВЗ. Показано, что одним из инструментов становления инклюзивного образовательного пространства может выступать социально-эмоциональное обучение.

Ключевые слова: субъективное благополучие, инклюзия, инклюзивное образование, удовлетворенность, обучающиеся с ОВЗ, социально-эмоциональное обучение.

**SUBJECTIVE WELL-BEING OF STUDENTS IN SCHOOL
IN AN INCLUSIVE EDUCATION**

Yevgeny A. Kukuev

*Candidate of Psychological Sciences
Associate Professor of the Chair of Child Psychology and Pedagogy,
Tyumen State University
Tyumen, Russia
E-mail: e.a.kukuev@utmn.ru*

The research was supported by the Russian Foundation for Basic Research within the framework of the scientific project 20-413-720012 r_a Tyumen region "The Human Dimension of Inclusive School Transformation: subjective well-being in conditions of heterogeneity"

The article analyzes the arguments of the relevance of the study of the connection between inclusion in a modern school and the subjective well-being of schoolchildren.

Subject of research: factors of subjective well-being of students and an inclusive school environment.

Purpose of research: to analyze the severity of the factors of subjective well-being of students and the inclusive environment of the school in conjunction with the socio-psychological characteristics of students, including those with disabilities.

Methods and objects of research: the empirical analysis included a study of satisfaction with school, family, oneself and one's life prospects, friends, as well as inclusive policies, inclusive practices, and inclusive culture at school. A continuous study of 807 students of the 7,8,9,10,11 th grades of the Tyumen city school was conducted. The study was conducted using the author's questionnaire. It is based on the questionnaire of the international research project on the study of subjective well-being of children "Detsky Mir" – Children's World and the questionnaire of T.Booth, M.Einscow.

Main results of research: a decrease in the level of assessment of subjective well-being with an increase in the class of study; a difference in grades depending on gender; a tendency to link well-being and an inclusive environment at school; a difference in the assessment of factors of subjective well-being and an inclusive environment of normotypical and students with disabilities. It is shown that one of the tools for the formation of an inclusive educational space can be socio-emotional learning. Inclusion, subjective well-being and socio-emotional learning make up the trinity of the education model. The construction of this model will ensure the necessary level of openness and accessibility of modern school education.

Keywords: subjective well-being, inclusion, inclusive education, satisfaction, students with disabilities, socio-emotional learning.

Введение

Десятилетие Детства, объявленное в России с 2018 по 2027 гг., реализуется в том числе, и в рамках исследовательской повестки. Научный анализ жизнедеятельности детей и переживаний, связанных с этим, составляет не только научный интерес, но и основу для практических рекомендаций и изменений. Исследования направлены на сбор надежных и репрезентативных данных о жизни и повседневной деятельности детей, их использовании времени и, в частности, об их собственном восприятии и оценке своего благополучия [1, 5, 7, 8, 14–16, 18].

Многообразие определений субъективного благополучия свидетельствует о многомерности данного феномена. Характеристики «счастья», «качества жизни», «удовлетворенности», «гармонии», «полноценности» и т.д. наполняют его соответствующим содержанием [16, 18–21]. Суммируя эти контексты, Я. И. Павлоцкая даёт следующее описание: «Субъективное благополучие включает в себя множество субъективных (духовное благополучие, эмоциональные оценки удовлетворенности жизнью) и объективных (физическое здоровье, материальное благополучие) факторов» [9]. В целом, именно «эмоциональные оценки» и «удовлетворенность» составляют основу большинства определений данного понятия.

Проведенный Павлоцкой Я. И. анализ исследований свидетельствует об их значительном охвате и связи субъективного благополучия с различными сторонами жизнедеятельности человека. При этом часть исследований фокусируются на школьном периоде жизни человека. Как отмечают Е. Б. Лактионова, А. В. Орлова, И. В. Кондакова, А. С. Тузова, «образовательная среда рассматривается как психолого-педагогическая реальность, содержащая специаль-

но организованные условия для формирования личности и возможности для её развития» [6]. Действительно, субъективное благополучие как характеристика личности формируется вместе с ней, поэтому важно осознавать в каких условиях это происходит. Школа является значимым пространство-временным континуумом становления человека и исследование отношений и переживаний, связанных с этим, является актуальным.

По запросу «субъективное благополучие учащихся» в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU выдается свыше 100 публикаций. Анализируются связи субъективного благополучия с личностными характеристиками (мотивация, саморегуляция, ценностными ориентациями и т. д.); возрастными характеристиками (младших школьный возраст, подростки, ранняя юность и т. д.); условиями образования (по отдельным регионам, специализированные школы, инклюзия и т. д.); особенностями учащегося (инвалидизация, этнокультурная принадлежность и т. д.). Большинство исследований представляют сравнительный анализ, но есть и лонгитюдные (Канонир Т. Н., Куликова А. А., Орел Е. А., 2020). При этом отсутствуют исследования на сплошной выборке. Хотя важно проанализировать целостный срез школы, таким образом не упуская мнение каждого ученика.

При анализе школьной среды важным компонентом выступает принцип ее организации, в частности, инклюзивная направленность. Характеристики инклюзивной среды, описанные Т. Бутом, М. Эйнскоу, – политика, практика, культура [3, 17], выступают значимыми индикаторами открытости, доступности образования в школе, а вследствие этого и принятие, включенность учеников [12]. Что может непосредственно отражаться и на оценке благополучия учеников.

Инклюзия непосредственно связана, в том числе, с организацией образовательного процесса детей с ОВЗ. Е. А. Бугаева, Ю. В. Аникеева выделяют «следующие особенности субъективного благополучия лиц с ограниченными возможностями здоровья:

- дети с ограниченными возможностями здоровья недовольны своим социальным статусом в кругу своих сверстников;
- у детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдается снижение уровня здоровья и физической активности;
- у детей с ограниченными возможностями здоровья также наблюдается низкий уровень удовлетворенности процессом обучения и получения знаний;
- наличие повышенной эмоциональности и нестабильности» [2].

Выделенные особенности еще раз подтверждают актуальность анализа субъективного благополучия учащихся с ОВЗ.

Результаты и обсуждение

В рамках изучения субъективного благополучия и оценки инклюзивной среды было проведено сплошное исследование учащихся одной школы города Тюмени. Выборку составили 807 обучающихся: 7 класс – 141 ученик (17,5 % от общего количества опрошенных); 8 класс – 223 ученика (27,6 %); 9 класс – 230 учащихся (28,5 %); 10 класс – 127 учеников (15,7 %); 11 класс – 86 учащихся (10,7 %). Из них 36 (4,5 %) учащихся с инвалидностью или ОВЗ. Исследование проводилось при помощи авторского опросника. За основу взят опросник международного исследовательского проекта по изучению субъективного благополучия детей «Детский мир» – Children’s World (<https://iscweb.org/>) и опросник Т. Бута, М. Эйнскоу [1, 3, 17]. Анализ результатов проводился с помощью пакета статистических программ SPSS-23.0.

Опросник для оценки особенностей субъективного благополучия включал 55 вопросов, а для оценки инклюзивной среды школы – 42 вопроса.

Дисперсионный анализ на основе сравнения средних значений выявил статистически значимые различия между выборками нормотипичных обучающихся и детей с ОВЗ по 57 компонентам (из 97). В частности, дети с ОВЗ отмечают более низкую обеспеченность в материальном плане (карманные деньги ($p=0,043$), оборудование / вещи, которые нужны для школьных занятий ($p=0,005$)).

Факторный анализ по всей выборке позволил выявить факторы субъективного благополучия: Удовлетворенность школой; Удовлетворенность семьей; Удовлетворенность собой и своими жизненными перспективами; Удовлетворенность друзьями. Также факторы инклюзивной среды (которые полностью совпали с моделью Т. Бута, М. Эйнскоу): Оценка инклюзивной политики; Оценка инклюзивной практики; Оценка инклюзивной культуры.

Общий анализ результатов исследования в целом по выборке выявил две основные тенденции (см. рис. 1–4):

1. Снижение уровня оценки субъективного благополучия при повышении класса обучения.
2. Различие в оценках в зависимости от пола.

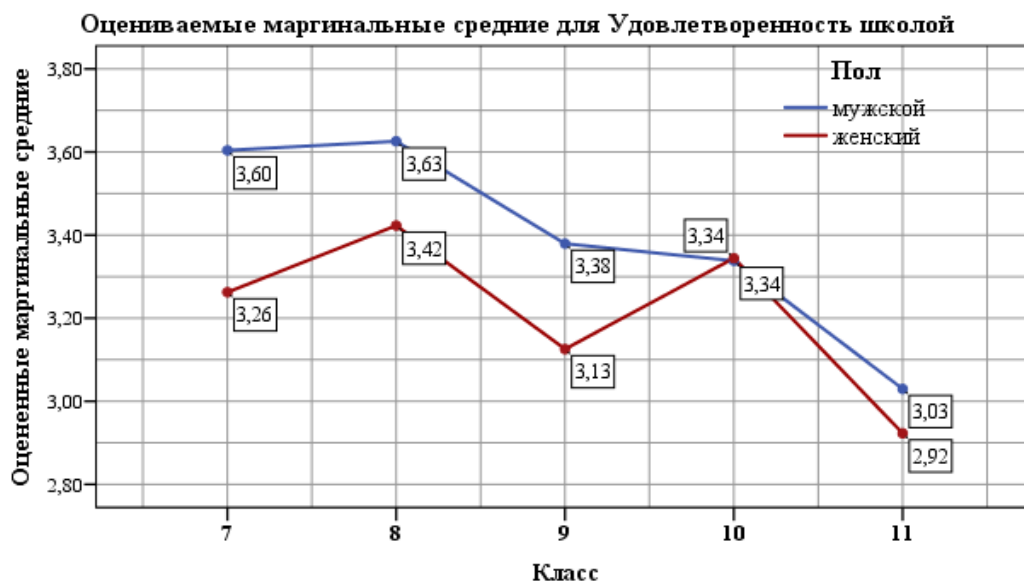


Рисунок 1 – Средние значения по фактору «Удовлетворенность школой» (мужской – 390, женский – 417)

Среди всех факторов благополучия «Удовлетворенность школой» получило наиболее низкие оценки. Снижение более чем на полбалла (с 3,53 в 8 классе до 2,96 в 11 классе) достаточно существенно с учетом 5-балльной шкалы. Особенно тревожит факт, что именно выпускники отмечают низкую удовлетворенность.

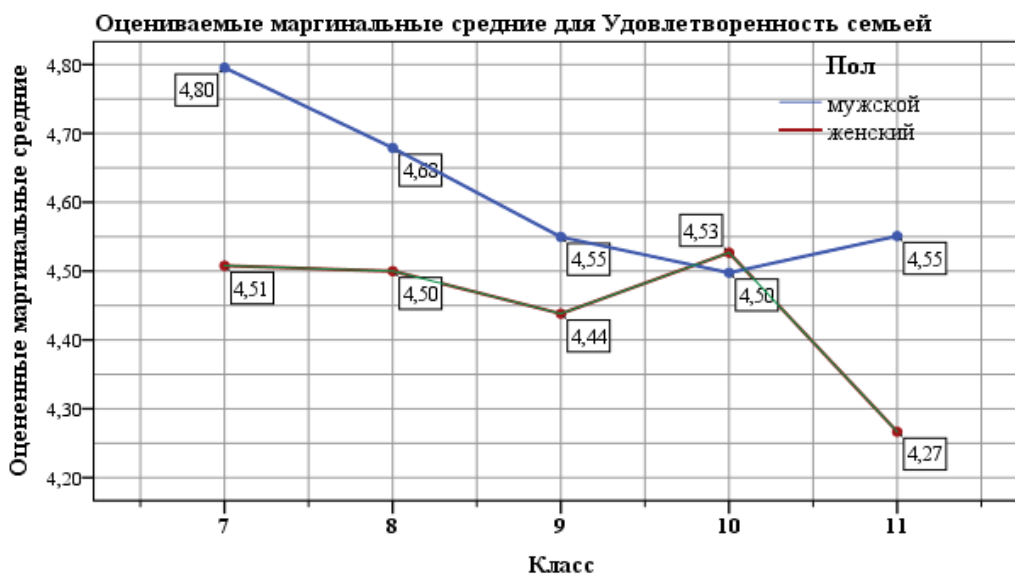


Рисунок 2 – Средние значения по фактору «Удовлетворенность семьей» (мужской – 390, женский – 417)

Оценку семьи можно признать позитивной. Варьируясь в среднем около 4,5 баллов (5-балльная шкала) это свидетельствует о высокой поддержке со стороны семьи учащихся и положительной оценке своего благополучия в семье. Отметим, что снижение оценки по классам также незначительно и составляет менее 0,3 балла.

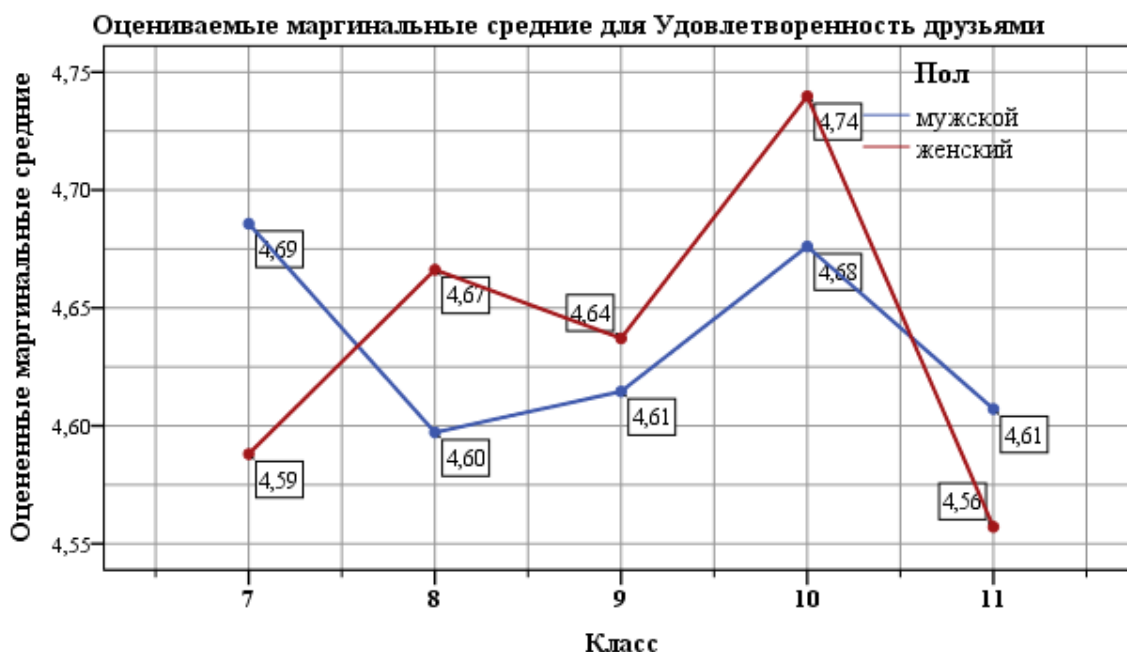


Рисунок 3 – Средние значения по фактору «Удовлетворенность друзьями» (мужской – 390, женский – 417)

Данный фактор наиболее стабильный из всех. Изменение в оценке составляет менее 0,2 балла, притом, что минимальное среднее 4,56. Это свидетельствует о высоком уровне отношений с друзьями во всех возрастных группах, что может являться ресурсным компонентом благополучия.

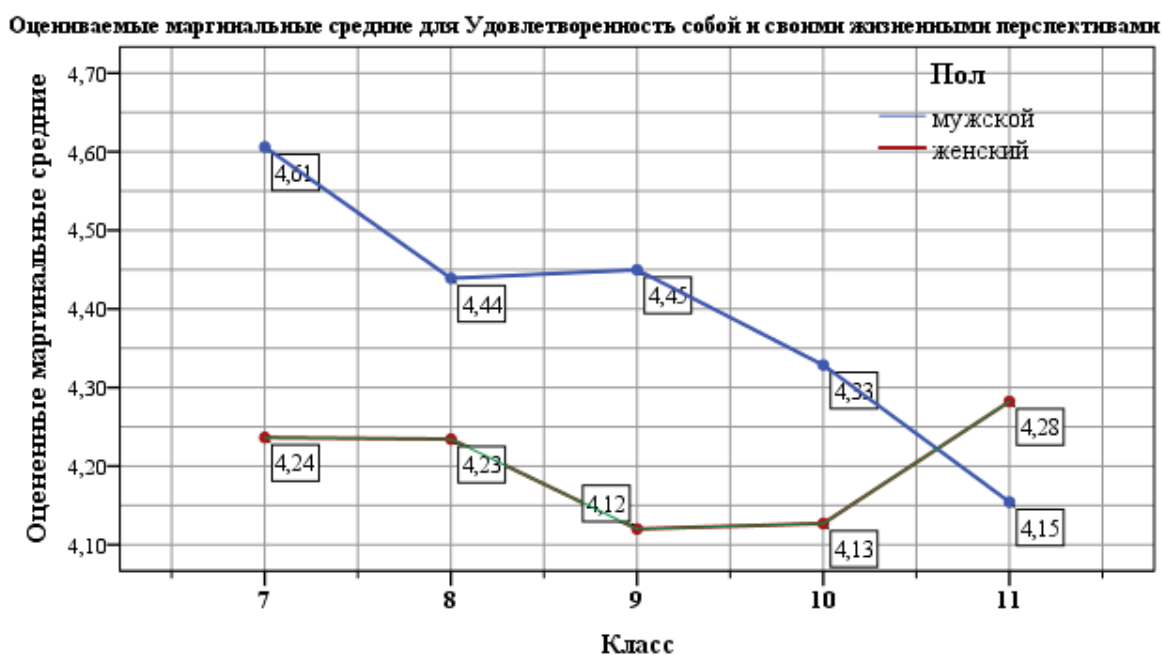


Рисунок 4 – Средние значения по фактору «Удовлетворенность собой и своими жизненными перспективами» (мужской – 390, женский – 417)

Особое значение в оцениваемых факторах субъективного благополучия занимает «Удовлетворенность собой и своими жизненными перспективами». Потому что это уже компонент самооценивания, рефлексии. Поэтому его можно рассматривать как интегративный фактор, объединяющий отношение с другими. Именно в этом компоненте получены самые низкие оценки по отдельным вопросам.

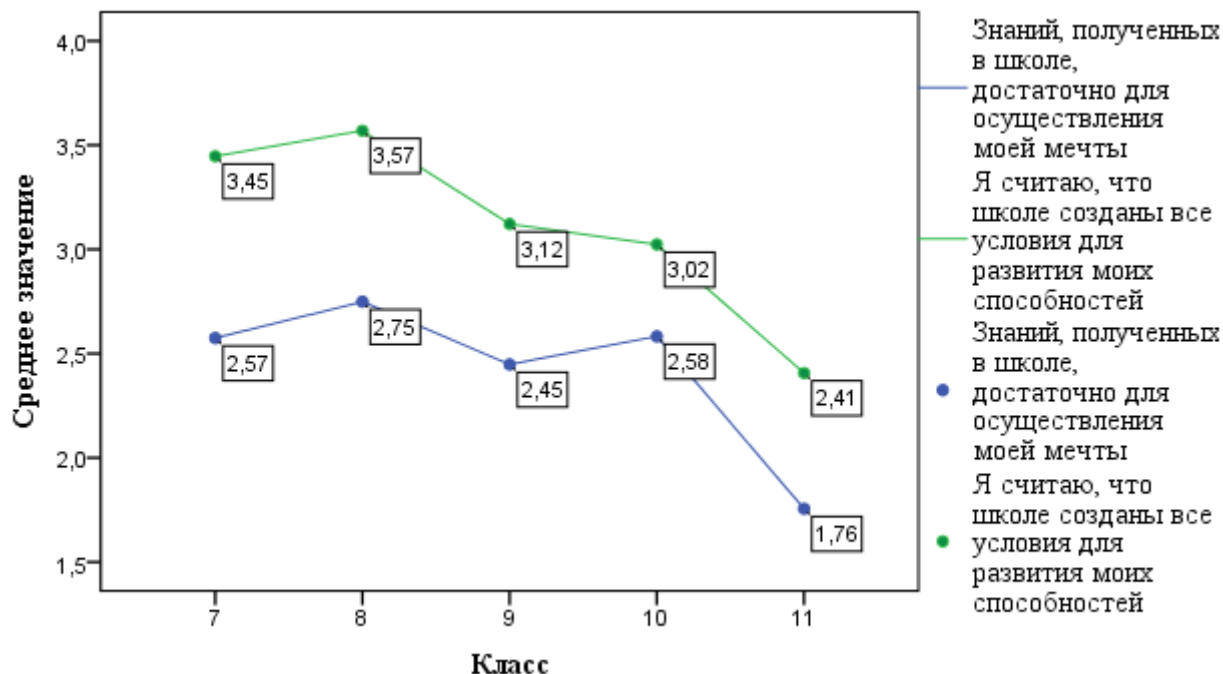


Рисунок 5 – Средние значения по отдельным вопросам фактора «Удовлетворенность собой и своими жизненными перспективами»

Результаты по данным вопросам показывают отчетливое рассогласование между образовательными потребностями обучающихся и школьными образовательными результатами. Максимум этого рассогласования достигается именно на этапе окончания школы, когда выпускники оценивают ниже 2 баллов факт того, что «знаний, полученных в школе, достаточно для осуществления своей мечты». Это оценка ситуации сопряженности будущего и настоящего, и того, насколько настоящее обеспечивает благополучие будущего. Несоответствие между ними может быть частью стресса, который переживают выпускники на данном этапе.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости анализа школьной среды, как значимого компонента благополучия школьника. Основным индикатором, в данном случае, может выступать инклюзия. То есть понимается, что школьная среда в той степени обеспечивает благополучие учащегося, в какой степени она является инклюзивной.

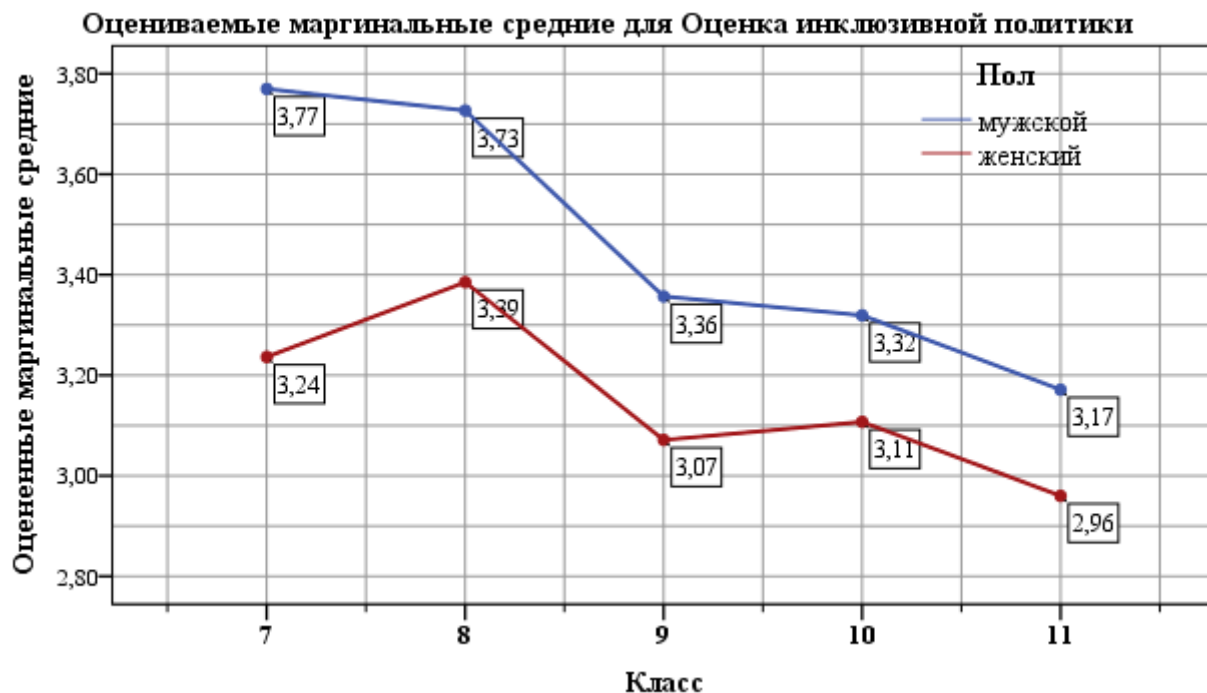


Рисунок 6 – Средние значения по фактору «Оценка инклюзивной политики» (мужской – 390, женский – 417)

Инклюзивная политика в школе анализируется как показатель регламентации соответствующих положений: доступности, принятия, включенности. Поэтому не высокие показатели по данному фактору, например, «Учителя объясняют детям, что такое инклюзия и ее ценности» (среднее 2,83), свидетельствуют о недостаточном внимании руководства школы к данной работе.

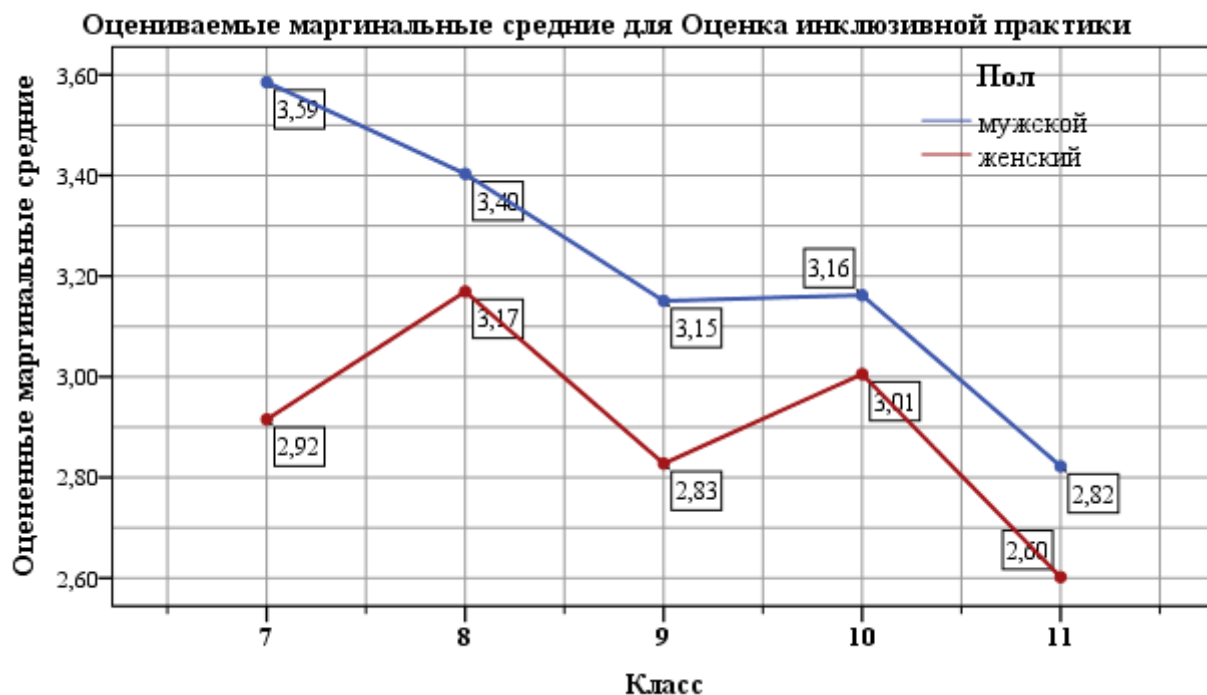


Рисунок 7 – Средние значения по фактору «Оценка инклюзивной практики» (мужской – 390, женский – 417)

Если практику рассматривать как проявление политики, то средние показатели по инклюзивной политике проявляются и в такой же оценке инклюзивной практики. Например, «В нашей школе учителя и ученики относятся друг к другу с уважением» – 3,4 балла. Безусловно негативно рассматривается факт, что учащиеся 11-ых классов в среднем на 1 балл ниже оценивают инклюзивную практику в школе. С одной стороны, можно предположить, что выпускники более зрело, а, значит, объективно оценивают ситуацию в школе. Но, с другой, учащиеся 11-ых классов все факторы оценивают более низко, чем учащиеся других параллелей.

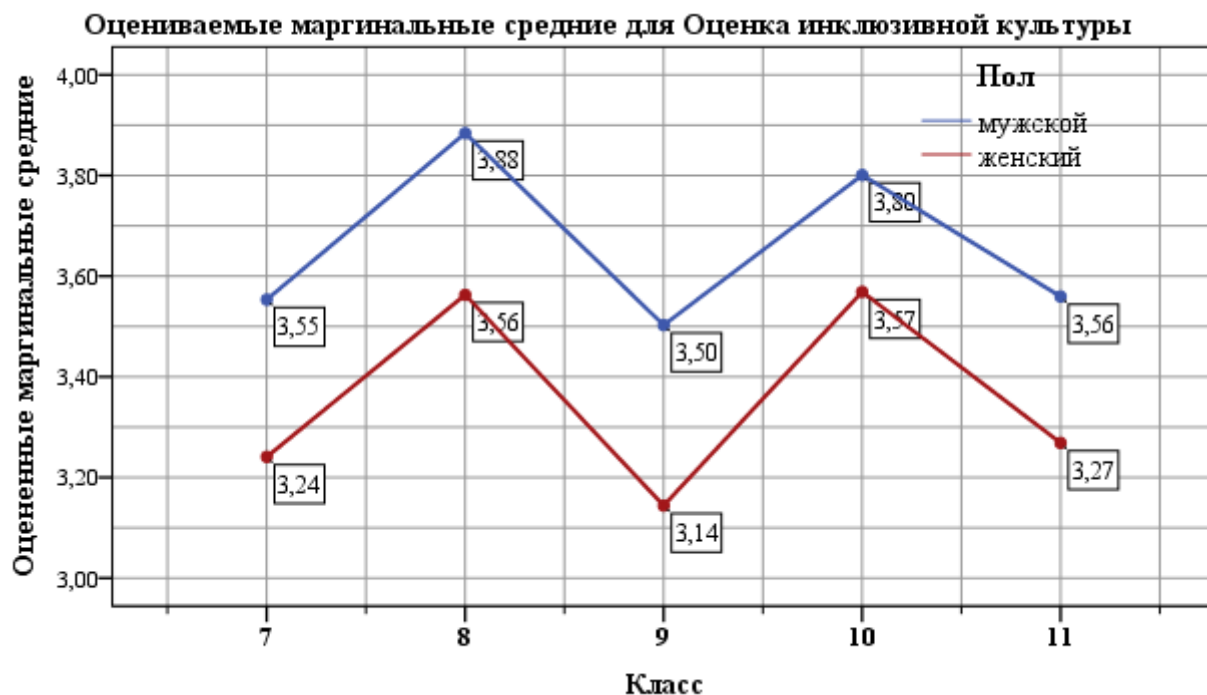


Рисунок 8 – Средние значения по фактору «Оценка инклюзивной культуры» (мужской – 390, женский – 417)

Оценки инклюзивной культуры также отражают средние показатели инклюзии в школе. С одной стороны, это воспринимается позитивно, что все оценки – выше 3 баллов по пятибалльной шкале. С другой, средние баллы не превышают 4. В частности, оценка 3,16 по вопросу «В нашей школе каждый чувствует, что к нему относятся доброжелательно» характеризует необходимость дополнительного анализа и целенаправленной работы в этом направлении.

В целом отметим, что инклюзивная составляющая школьной среды оценивается стабильно ниже 4-х баллов. Это может и находить отражение в оценке удовлетворенности школой, которая также оценивается стабильно ниже 4-х баллов. Значит именно здесь может быть точка роста для субъективного благополучия учащихся.

В рамках рассматриваемых вопросов проанализируем ситуацию с учащимися с ОВЗ. Это имеет особое значение, так как дети данной группы могут испытывать проблемы во взаимодействии с субъектами образовательного процесса, что будет находить отражение в ощущении субъективного благополучия.

Таблица 1 – Сравнение оценки факторов субъективного благополучия и инклюзивной среды (нормотипичные – 771, с ОВЗ – 36)

ANOVA		
	F	Значимость
Удовлетворенность школой	7,782	,005
Удовлетворенность семьей	26,170	,000
Удовлетворенность собой и своими жизненными перспективами	2,659	,103

Удовлетворенность друзьями	10,934	,001
Оценка инклюзивной политики	8,336	,004
Оценка инклюзивной практики	4,763	,029
Оценка инклюзивной культуры	10,726	,001

Данные свидетельствуют о значимых различиях по большинству факторов (кроме «Удовлетворенность собой и своими жизненными перспективами» ($p=0,103$)) между выборками нормотипичных и обучающихся с ОВЗ.

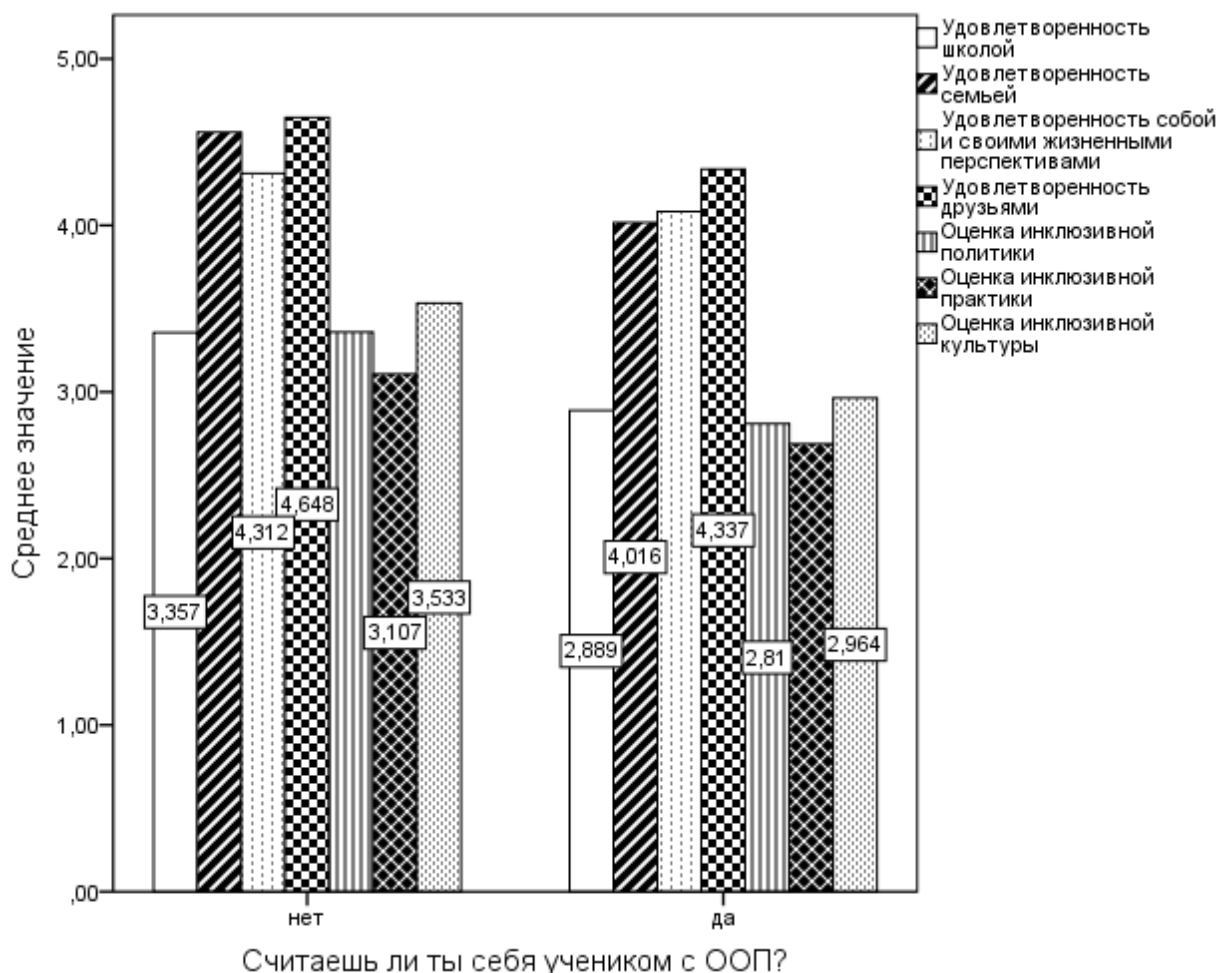


Рисунок 9 – Средние значения факторов субъективного благополучия и оценки инклюзивной среды (нормотипичные – 771, с ОВЗ – 36)

Несмотря на то, что наблюдается общая тенденция в оценке факторов, ученики с ОВЗ наиболее низко оценивают «Удовлетворенность школой» и все компоненты инклюзивной среды школы. Так, в «Удовлетворенность школой» это касается, в частности: «свободно высказать свое мнение» ($p=0,000$); безопасность ($p=0,007$). При оценке инклюзивной среды особо выделяется разница в «В нашей школе всех учеников одинаково ценят» ($p=0,000$); «Администрация школы прислушивается к мнениям учеников» ($p=0,000$).

Сопряженность в низкой оценке именно этих факторов (удовлетворенность школой и инклюзивная среда) воспринимается тревожно. На теоретическом уровне было показано, что благополучие возможно в среде, в которой человек принимаем без относительно индивидуальных особенностей, то есть в инклюзивной среде. Таким образом, неудовлетворенность учащихся с ОВЗ в инклюзивной среде своей школы, может приводить и к неудовлетворенности этой школой.

Заключение и выводы

Полученные данные в целом совпадают с результатами других исследований:

1. Снижение уровня благополучия с повышением возраста отмечается в ряде исследований, обзор которых проведен Канонир Т. Н., Куликова А. А., Орел Е. А. [4]. В частности, приводятся данные, что «наблюдается постепенное снижение как общей удовлетворенности, так и удовлетворенности различными областями своей жизни у подростков 11–16 лет. Исключение составили отношения с друзьями, удовлетворенность которыми осталась неизменной [Goldbeck et al., 2007]» [цит. по 4]. Этот факт нашел подтверждение и в настоящем исследовании.

2. Также находит подтверждение и гендерные различия «мальчики показывают более высокий уровень субъективного благополучия, чем девочки [Moksnes, Espnes, 2013]. Л. Голдбек и коллеги выявили у девочек более низкий уровень общей удовлетворенности жизнью» [цит. по 4].

Таким образом, полученные данные дают возможность сформулировать рекомендации руководству школой по формированию инклюзивной среды для повышения уровня субъективного благополучия обучающихся, особенно с ОВЗ:

1. Формирование инклюзивной политики, регламентирующей соответствующие отношения в образовательной организации.

2. Доведение до сведения субъектов образовательных отношений инклюзивной политики школы для организации соответствующей инклюзивной практики.

3. Актуализацию инклюзивных ценностей в образовательном процессе, в частности, его открытости.

4. Учет образовательных потребностей обучающихся при организации образовательного процесса.

5. Расширение образовательного пространства для организации индивидуальных образовательных траекторий.

6. Повышение роли само и со-управления в образовательном процессе.

7. Одним из интегративных способов, позволяющих гармонизировать образовательную среду и создать условия для благополучия и успешности всех субъектов школьной среды может выступать социо-эмоциональное обучение (Social-Emotional Learning – SEL).

Социально-эмоциональное обучение – процесс, с помощью которого дети развивают социальную и эмоциональную компетентность для личного, социального и академического роста через учебные программы и контекстные подходы. SEL включает в себя обучение эмпатии, сотрудничеству, ценности разнообразия [10].

SEL – один из инструментов, который можно использовать для профилактики психического и физического здоровья учащихся, поддержания оптимального субъективного благополучия как учащихся и их родителей, так и учителей. SEL способствует: росту социально-эмоциональных компетенций обучающихся и педагогов; позитивной динамике просоциальных отношений учащихся; улучшению академической успеваемости учеников; уменьшению проявлений негативного поведения (антисоциальное поведение, преступность, тревожность и депрессии); SEL эффективно в течение всего периода обучения в школе, SEL эффективно независимо от географического положения учебного заведения (городская/сельская местность), является одним из механизмов развития резильентности. Эффект применения SEL сохраняется от 6 месяцев до 3 лет.

Являясь неакадемическим предметом, SEL также имеет потенциал для поощрения равной оценки всех учащихся, независимо от уровня их познавательного и культурного потенциала. SEL помогает всем учащимся, в том числе с ООП, развивать чувство принадлежности к классу, устанавливать хорошие отношения с учителями и сверстниками, способствует повышению самооценки учащихся с ООП. SEL помогает ученикам с ООП распознавать и регулировать эмоции, признать и использовать свои сильные стороны, слушать и общаться, понимать и сочувствовать другим, ставить реалистичные цели, эффективно решать проблемы и брать на себя ответственность за свои решения, строить позитивные отношения, сопротив-

ляться негативному давлению сверстников и противостоять буллингу, сотрудничать с одноклассниками, разрешать конфликты конструктивно.

Учителя, реализующие социально-эмоциональное обучение, демонстрируют более высокий уровень мотивации профессиональной деятельности и самоофективности, удовлетворенности работой, менее подвержены эмоциональному выгоранию, истощению и стрессам [11].

Таким образом, инклюзия, субъективное благополучие и социально-эмоциональное обучение составляют триединство модели образования. Где субъективное благополучие выступает образовательным результатом, социально-эмоциональное обучение – дидактический инструмент, а инклюзия – основополагающий принцип и условие организации и реализации образовательных процессов. Содержательное наполнение и реализация данной модели обеспечивает необходимый уровень открытости и доступности современного школьного образования.

Обозначенные связи обеспечивают актуальность построения модели инклюзивного образования результативной частью реализации которой будет субъективное благополучие всех участников образовательного процесса. Понимание инклюзии в широком смысле дает возможность выйти за пределы анализа отдельных групп обучающихся тем самым делая открытым и доступным образование для всех.

Литература

1. Брук, Ж. Ю. Склонность к отклоняющемуся поведению и субъективное благополучие у подростков / Ж. Ю. Брук, Г. В. Кухтерина, О. А. Мальцева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-3. – С. 415–419.
2. Бугаева, Е. А. Особенности субъективного благополучия школьников с ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Бугаева, Ю. В. Аникеева. – Текст : непосредственный // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве : материалы VI Международного интернет-симпозиума, Ставрополь, 20-25 ноября 2020 года. – Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2020. – С. 97–100.
3. Бут, Т. Показатели инклюзии : практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу. – Москва : Перспектива, 2007. – 124 с. – Текст : непосредственный.
4. Канонир, Т. Н. Лонгитюдное исследование субъективного благополучия в школе у учащихся младших классов / Т. Н. Канонир, А. А. Куликова, Е. А. Орел. – DOI: 10.14515/monitoring.2020.4.921. – Текст : непосредственный // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2020. – № 4. – С. 461–479.
5. Социоэмоциональное обучение для благополучия субъектов школьной среды / Е. А. Кукуев, О. В. Огороднова, Ж. Ю. Брук, И. В. Патрушева. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование и общество: стратегии, практики, ресурсы : материалы VI Международной научно-практической конференции (Москва, 20-21 октября 2021 г.) / главный редактор С. В. Алёхина. – Москва : МГППУ, 2021. – С. 129–134. – URL: https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2021/10/Materialy_konf_10.2021.pdf (дата обращения: 10.07.2022).
6. Отношение к образовательной среде и психологическое благополучие учащихся специализированных и общеобразовательных школ / Е. Б. Лактионова, А. В. Орлова, И. В. Кондакова, А. С. Тузова. – DOI: 10.32343/2409-5052-2020-14-3-500-515. – Текст : непосредственный // Педагогический ИМИДЖ. – 2020. – Т. 14, № 3 (48). – С. 500–515.
7. Марченкова, А. В. Феномен гетерогенности коллектива как ресурс для формирования поликультурной компетентности младших школьников / А. В. Марченкова, Ж. Ю. Брук. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-4. – С. 190–200.
8. Огороднова, О. В. Укрепление социального здоровья учащихся в гетерогенной группе сверстников / О. В. Огороднова, Ж. Ю. Брук, Ю. В. Булыгина. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 4 (117). – С. 142–147.

9. Павлоцкая, Я. И. Психологическое благополучие и социально-психологические характеристики личности : монография / Я. И. Павлоцкая ; Волгоградский институт управления – филиал ФГБОУ ВО РАНХиГС. – Волгоград : Издательство Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС, 2016. – 168 с. – Текст : непосредственный.

10. Сефай, К. Социально-эмоциональное обучение (SEL) как стратегия инклюзивного образования / К. Сефай ; перевод Ж. Ю. Брук // Инклюзия в университетах: глобальные тренды и локальные стратегии : сборник статей международного научного онлайн форума. – Москва : Знание-М, 2020. – С. 11–19.

11. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика / Т. О. Арчакова, А. Н. Веракса, О. Ю. Зотова, Е. Б. Перельгина. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование, – 2017. – Т. 22, № 6. – С. 68–76.

12. Ярская, В. Н. Инклюзивная культура социальных сервисов / В. Н. Ярская, Е. Р. Ярская-Смирнова. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 2015. – № 12. – С. 133–140.

13. Aristotle works. Eudemische Ethik / translated and commented by F. Dirlmeier. – Berlin, 1969. – P.122–127.

14. Ben-Arieh, A. Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being / A. Ben-Arieh // Social Indicators Research. – 2005. – Vol. 74. – P. 573–596.

15. Ben-Arieh, A. Children's Well-being around the world: Findings from the Children's Worlds (ISCWеB) / A. Ben-Arieh, G. Rees, T. Dinisman // Science Direct. – URL: <https://www.sciencedirect.com/journal/children-and-youth-servicesreview/vol/80?sdc=1> (data of application: 12.08.2019).

16. Bradburn, N. The structure of psychological well-being / N. Bradburn. – Chicago : Aldine Pub. Co, 1969. – 318 p.

17. Corbett, J. Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy / J. Corbett. – DOI:10.1111/1467-8527.00219 // British Journal of Special Education. – 2001. – Vol. 28, № 2. – P. 55–59.

18. Diener, E. Most people are happy / E. Diener, C. Diener // Psychological Scienc. – 1996. Vol. 7. – P. 181–185.

19. Diener, E. Very happy people / E. Diener, M. E. Seligman // Psychological Science. – 2002. – Vol. 13 (1). – P. 81–84.

20. Riff, C. D. Know thyself and become what you are: A eudemonic approach to psychological well-being / C. D. Riff, B. H. Singer // Journal of Happiness Studies. – 2008. – Vol. 9 (1). – P. 13–39.

21. Ryff, C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being / C. D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 57 (6). – P. 1069–1081.