



Вклад
в будущее
СБЕР

МОСКОВСКИЙ
ГОРОДСКОЙ
УНИВЕРСИТЕТ
МГПУ



Что способствует личностному развитию и благополучию школьников?

Результаты исследований
и практические рекомендации



Вклад
в будущее
СБЕР

МОСКОВСКИЙ
ГОРОДСКОЙ
УНИВЕРСИТЕТ
МГПУ

НИИ УРБАНИСТИКИ
И ГЛОБАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Что способствует личностному развитию и благополучию школьников?

Результаты исследований
и практические рекомендации



Author's Club
Москва, 2024

УДК 37.015.324

ББК 88.621.4

РЕКОМЕНДОВАНО К ПЕЧАТИ УЧЕНЫМ СОВЕТОМ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО
ИНСТИТУТА УРБАНИСТИКИ И ГЛОБАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГАОУ ВО МГПУ

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Пинская Марина Александровна

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ, г. Москва, Россия.

Обухов Алексей Сергеевич

кандидат психологических наук, доцент Института образования НИУ ВШЭ, г. Москва, Россия.

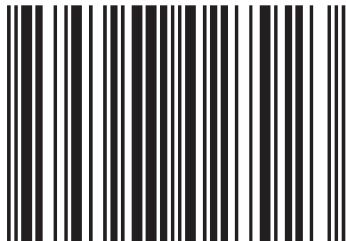
Что способствует личностному развитию и благополучию школьников? Результаты исследований и практические рекомендации / Е. Г. Коваль, М. В. Лункина ; под общ. ред. В. К. Марковой, Н. Е. Рычки, А. А. Янченко. – Москва : Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2024. – 40 с.

ISBN 978-5-907027-92-3

Какие личностные ресурсы помогают ребёнку быть счастливым и успешным? Что влияет на его психологическое благополучие, мотивацию и вовлечённость в учёбу? Исследования эффектов программ «Социально-эмоциональное развитие детей» и «Развивающая среда» Благотворительного фонда «Вклад в будущее» 2017–2023 гг. в 30 регионах России позволили найти ответы на эти вопросы и предложить педагогам важные практические ориентиры.

Брошюра публикуется в рамках проекта стратегического академического лидерства «Приоритет 2030».

ISBN 978-5-907027-92-3



9 785907 027923

© Коллектив авторов, 2024
© НП «Авторский Клуб», 2024

Содержание

◆ Введение	04
◆ Модель целевых ориентиров программы «Развивающая среда»	05
Первый блок результатов: состояние «здесь и сейчас»	5
Второй блок результатов: установки	5
Третий блок результатов: навыки	6
◆ Социально-эмоциональное развитие детей	07
Какие бывают социально-эмоциональные навыки?	7
Насколько развиты социально-эмоциональные навыки у младших школьников?	9
Какова роль педагога в социально-эмоциональном развитии детей?	10
Как меняются дети, участвующие в программе «Развивающая среда»?	13
Практические рекомендации	15
◆ Формирование универсальных компетенций у детей и подростков	16
Что такое универсальные компетенции?	16
Что влияет на формирование универсальных компетенций?	17
Как меняются дети, участвующие в программе «Развивающая среда»?	18
Практические рекомендации	20
◆ Мотивация подростков	21
Какой бывает мотивация?	21
Что влияет на мотивацию?	22
Что думают педагоги о мотивации подростков?	24
Особенности мотивации у подростков	26
Как меняются подростки, участвующие в программе «Развивающая среда»?	27
Практические рекомендации	28
◆ Психологическое благополучие подростков	29
Что влияет на психологическое благополучие?	29
Особенности психологического благополучия подростков	31
Как меняются подростки, участвующие в программе «Развивающая среда»?	33
Практические рекомендации	34
◆ Выводы	35
◆ Литература	36
◆ Дополнительные материалы	38
◆ Авторы исследования	38
◆ Наши исследования	39

Введение

Личностное развитие и благополучие детей стали важными задачами современного школьного образования и индикаторами его качества. Исследования показывают, что успешность в учёбе зависит от личности и мотивации больше, чем от интеллекта и одарённости [1; 15]. Благополучие детей влияет на их активность и академические достижения [41], при этом оно значимо и само по себе.

Новые целевые ориентиры звучат в докладах ЮНЕСКО, ОЭСР и ВЭФ [36; 39; 46], в международных сравнительных исследованиях [20] и образовательных стандартах ряда стран, например Канады и Финляндии [25; 38], прослеживаются в ожидаемых личностных и метапредметных результатах, описанных в российских ФГОС [22]. Личностное развитие и благополучие детей звучат и в нашей миссии [8]. Программа «Развивающая среда» Благотворительного фонда «Вклад в будущее»¹ сфокусирована на балансе благополучия ребёнка «здесь и сейчас» и его будущего благополучия.

Благополучие «здесь и сейчас» определяется тем, насколько ребёнок удовлетворён собой и своими отношениями с окружающими, нравится ли ему учёба и другие занятия, соответствующие его возрасту.

Благополучие в будущем связано с развитием преадаптивности – готовности жить в меняющемся мире, не только приспосабливаясь к нему, но и меняя заданные условия или создавая новые.

Именно этот смысл мы, вслед за Д. А. Леонтьевым, вкладываем в понятие **личностного потенциала**. Личностный потенциал обуславливает то, насколько психологическое благополучие и качество жизни зависит от самого человека, а не от стечения обстоятельств.



Мнение эксперта

Способности важны, но важнее способность использовать свои способности [15].

Д. А. Леонтьев, д-р психол. наук, профессор

Выбранная миссия определила ключевые показатели, динамику которых мы отслеживаем, чтобы оценить эффективность программы «Развивающая среда». С одной стороны, это *субъективное благополучие, удовлетворённость жизнью, удовлетворённость базовых психологических потребностей, внутренняя мотивация и вовлечённость* – индикаторы успешной адаптации ребёнка и благоприятных условий образовательной среды. С другой стороны, *социально-эмоциональные и когнитивные навыки* – всё то, что в будущем позволит ему проявлять самостоятельность и ответственность, успешно делать выбор и осмысленно строить свою жизнь.

Наши мониторинговые исследования носят прикладной характер. Они помогают участникам программы принимать решения на разных уровнях: в школах, в региональных институтах развития образования и министерствах. Обратная связь от партнёров и экспертов дала нам понять, что результаты исследований могут быть интересны и более широкой аудитории, занимающейся вопросами благополучия и успешности в школе. Благодарим всех, чья поддержка вдохновила нас обобщить и представить в этой работе наблюдения и данные, собранные за шесть лет.

4 ¹ С 2018 по 2023 год называлась Программой по развитию личностного потенциала. Сайт программы: <https://vbudushee.ru/education/programma-po-razvitiyu-lichnostnogo-potentsiala/>.

Модель целевых ориентиров программы «Развивающая среда»

Следуя своей миссии, команда программы «Развивающая среда» разработала модель целевых ориентиров. Научными основаниями послужили системно-деятельностный подход, концепция личностного потенциала Д. А. Леонтьева, теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, модель мотивации учебной деятельности Т. О. Гордеевой, концепция жизнестойкости С. Мадди, модель эмоционального интеллекта Д. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо, модель позитивной жизни М. Селигмана. Модель целевых ориентиров включает в себя три блока результатов, на достижение которых направлена программа.

◆ Первый блок результатов: состояние «здесь и сейчас»

Фокус первого блока — счастье и успешность ребёнка уже «здесь и сейчас», «приятная, хорошая и осмысленная жизнь» [21] в детском саду и школе. В нашей модели три перечисленных уровня позитивной жизни выступают как некоторый идеал, а в качестве целевых ориентиров и результатов зафиксированы измеримые феномены.

«Приятной жизни» соответствует **субъективное благополучие**, которое зависит от того, *насколько человек удовлетворён своей жизнью и преобладают ли у него положительные эмоции над отрицательными* [14; 27].

«Хорошая и осмысленная жизнь» связана с **мотивацией** — фактором успеха и показателем осмысленности деятельности (познания нового, преодоления трудностей, решения сложных задач, достижения результатов, саморазвития). Важно способствовать развитию у ребёнка *внутренней мотивации*, при которой им движет интерес, удовольствие и радость от самого дела. Внешняя, то есть обусловленная внешними обстоятельствами, мотивация бывает полезна ситуативно, но не в долгосрочной перспективе, так как не способствует благополучию и раскрытию интеллектуального потенциала в полной мере [4].

Как достичь этих результатов?

Их можно достичь, создавая в школе личностно-развивающую среду, которая отвечает потребностям учеников. В ней дети чувствуют себя свободными, проявляют активность и творческий подход к решению задач [24].

◆ Второй блок результатов: установки

Второй блок включает **развитие личностного потенциала** — потенциала выбора (самоопределения), потенциала достижения (реализации) и потенциала жизнестойкости (сохранения) [15]. Индикаторы их развития — соответствующие *установки по отношению к себе, миру и способам действия в нём*, которые позволяют успешно совершать выбор и принимать решения, достигать целей, справляться с внешними угрозами и давлением.

Как достичь этих результатов?

Невозможно напрямую «вложить» в ребёнка эти ресурсы [13], поэтому учителю важно сконцентрироваться на собственном личностном и профессиональном развитии. Образ мышления и установки педагога влияют на то, как он обучает детей, выстраивает с ними взаимодействие и даёт им обратную связь. Всё это косвенно способствует или препятствует формированию установок и у ребёнка.

◆ Третий блок результатов: навыки

В третьем блоке отражены инструментальные ресурсы ребёнка, которые необходимы в ситуациях выбора, помогают в достижении целей и совладании с трудностями:

- *социально-эмоциональные навыки* (идентификация, понимание и анализ эмоций, управление эмоциями и использование их для повышения эффективности мышления и деятельности);
- *универсальные компетенции* (критическое мышление, креативность, коммуникация, коопeração);
- *конкретные алгоритмы и приёмы.*

Как достичь этих результатов?

Особенность этого типа личностных ресурсов состоит в том, что с ними работают непосредственно: навыкам можно учить. Программа «Развивающая среда» предлагает учебно-методические комплекты и другие ресурсы для занятий с детьми разных возрастов – от 5 до 18 лет.



Результаты исследований, которые мы представляем далее, охватывают работу в программе «Развивающая среда» с учениками начальной и основной школы.

Социально-эмоциональное развитие детей

◆ Какие бывают социально-эмоциональные навыки?

Социально-эмоциональные навыки — это навыки, которые позволяют человеку:

- распознавать эмоции и управлять ими;
- устанавливать и поддерживать позитивные отношения с другими людьми, понимать их и проявлять к ним сочувствие;
- следовать этике, успешно разрешать конфликты и прочие межличностные проблемы;
- ставить цели и достигать их.

В российском ФГОС начального общего образования они представлены в подразделах «Личностные результаты» и «Метапредметные результаты» [22]. Наш опрос показал, что сами учителя считают **личностные образовательные результаты не менее важными для будущего успеха и благополучия ребёнка, чем предметные**². Возможно, это отражает общую позицию российских педагогов, а возможно — характеризует именно тех, кто участвует в программе «Развивающая среда», понимая важность личностного и социально-эмоционального развития детей.

В наших исследованиях и практике мы руководствуемся следующей моделью социально-эмоциональных навыков:

«Достижение целей» — навык достижения краткосрочных и долгосрочных целей, который включает:

- *устойчивость* — стабильную работу в течение длительного времени;
- *самоконтроль* — контроль своего состояния в процессе выполнения задания;
- *стремление к цели* — осознание, что важно добиться цели, поставленной самостоятельно или заданной учителем.

«Работа с другими» — навык выстраивания взаимоотношений со сверстниками и взрослыми (в паре или группе, по приглашению или самостоятельно), который включает:

- *установление и поддержание контакта;*
- *уважение;*
- *проявление заботы, бескорыстную помочь партнёру по взаимодействию.*

² В опросе участвовали: в 2019 году — 26 учителей, в 2021 году — 41 учитель из 11 школ, участвующих в программе «Развивающая среда». С 2019 по 2021 год 24 учителя проводили занятия по социально-эмоциональному развитию детей. Подробнее в Приложении 2.

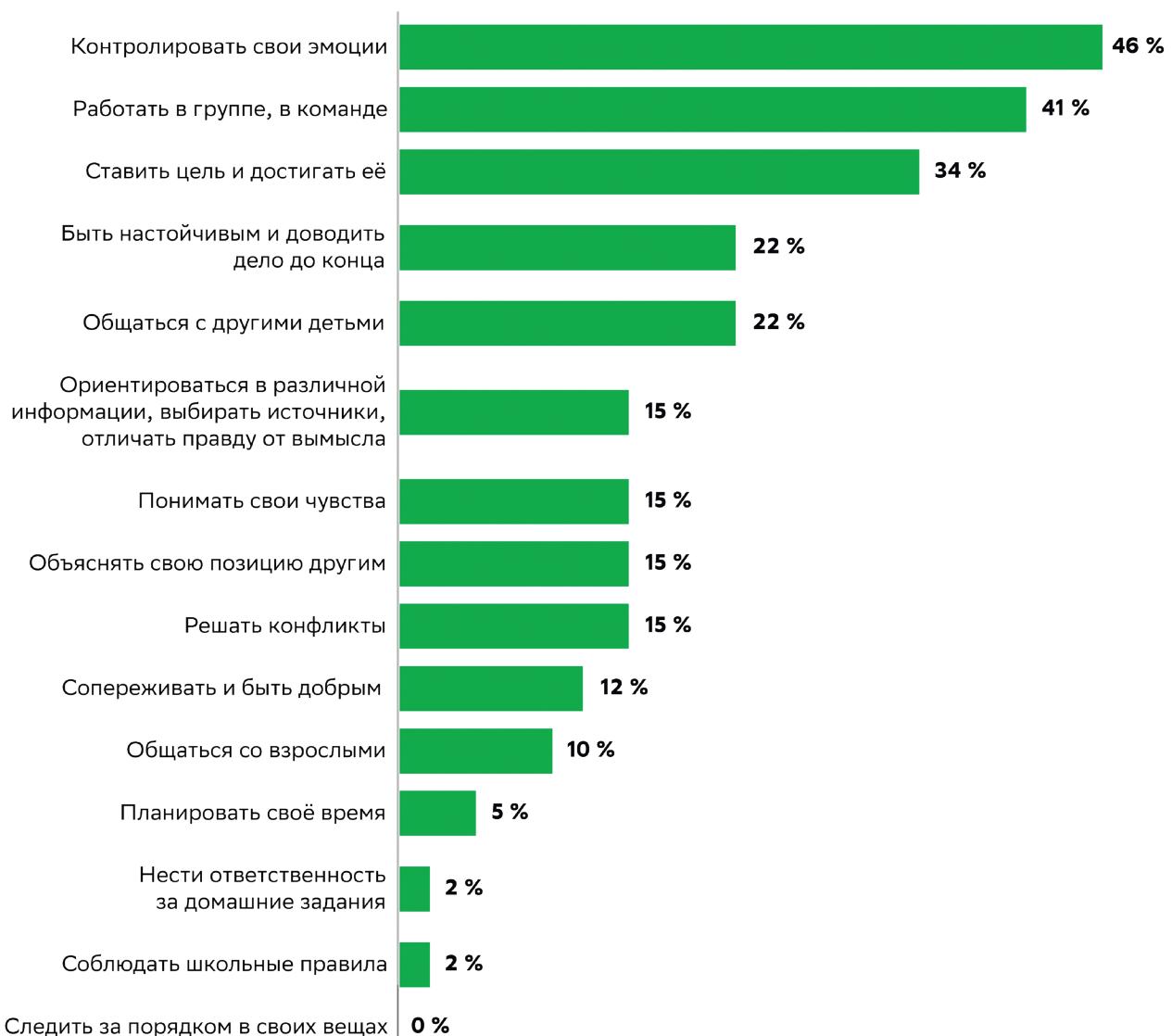


«Управление эмоциями» — навык регуляции позитивных и негативных эмоций, контроля того, как они влияют на выполнение заданий и общение с другими людьми. Включает:

- *оптимизм* — веру в положительный исход той или иной ситуации;
- *самоуважение* — знание своих сильных сторон, восприятие себя как полноценного члена общества;
- *уверенность* в себе и своих силах.

Эта модель, в свою очередь, базируется на модели «большой пятёрки» [17; 18] и используется в международном сравнительном исследовании ОЭСР Education and Social Progress — ESP. Кроме того, она находит отклик у практиков. Согласно результатам уже упомянутого опроса, именно навыки контроля эмоций, работы в команде и достижения целей педагоги считают наиболее важными для успешности ребёнка.

Ключевые социально-эмоциональные навыки (по мнению педагогов)



Доля учителей, отметивших тот или иной навык как наиболее важный

Результаты опроса педагогов в 2021 году. Респонденты: 41 учитель из 11 школ, участвующих в программе «Развивающая среда»

Наше исследование показало, что **развитие социально-эмоциональных навыков у первоклассников и третьеклассников положительно взаимосвязано с развитием когнитивных («Чтение», «Математика»)³.**



Положительная взаимосвязь (корреляция) означает, что при увеличении значения одной переменной увеличивается значение и другой.

Отрицательная взаимосвязь (корреляция) – при увеличении значения одной переменной значение другой уменьшается.

При определении взаимосвязей учитывается **статистическая значимость** – то есть какова вероятность того, что они закономерны, а не случайны. Уровни статистической значимости:

- $0,01 < p \leq 0,05$ – низкий;
- $0,001 < p \leq 0,01$ – средний;
- $p \leq 0,001$ – высокий.

Взаимосвязь социально-эмоциональных и когнитивных навыков, 1-е и 3-и классы

Навыки	1-е классы		3-и классы	
	Чтение	Математика	Чтение	Математика
Достижение целей	++	++	++	++
Работа с другими	++	++	++	++
Управление эмоциями	++	++		+

Результаты исследования 2017 года. «++» – положительная взаимосвязь при $p < 0,01$; «+» – положительная взаимосвязь при $p < 0,05$. Выборка: 388 учеников 1-х классов, 1 501 ученик 3-х классов (из них данные по навыку «Чтение» только от 1 318 человек) школ г. Москвы

◆ Насколько развиты социально-эмоциональные навыки у младших школьников?

Результаты исследований, проведённых с 2017 по 2023 год, позволили нам сделать вывод, что у большинства младших школьников средний уровень владения социально-эмоциональными навыками. Это означает, что ученики:

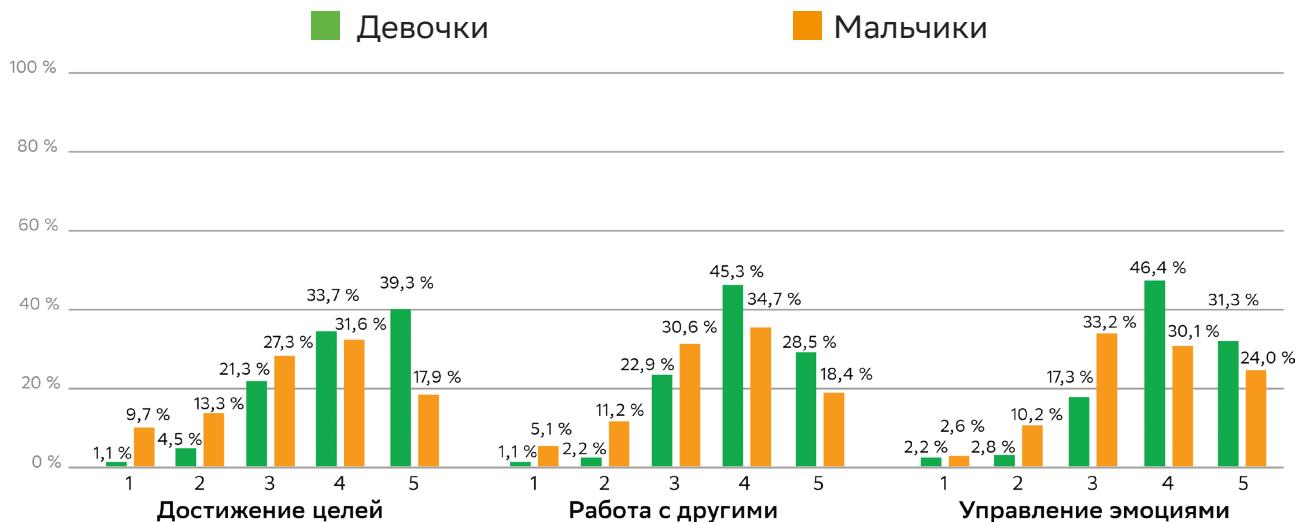
- могут какое-то время самостоятельно выполнять задание, однако, если оно объёмное, отвлекаются, также они не всегда помнят цель работы и необходимую последовательность действий;
- в привычной ситуации устанавливают и поддерживают контакт, вежливы, проявляют уважение к окружающим, но в новом месте или с новыми людьми могут стесняться, замыкаться или забывать усвоенные правила общения;
- довольно положительно воспринимают предлагаемые им занятия и других людей, уверены в себе, различают базовые эмоции (радость, злость, интерес, грусть, стыд, отвращение и т. д.) и могут кратко рассказать, что они чувствуют; устанавливают причинно-следственные связи между своими переживаниями и событиями, которые их вызвали.

³ Подробнее в Приложении 1.



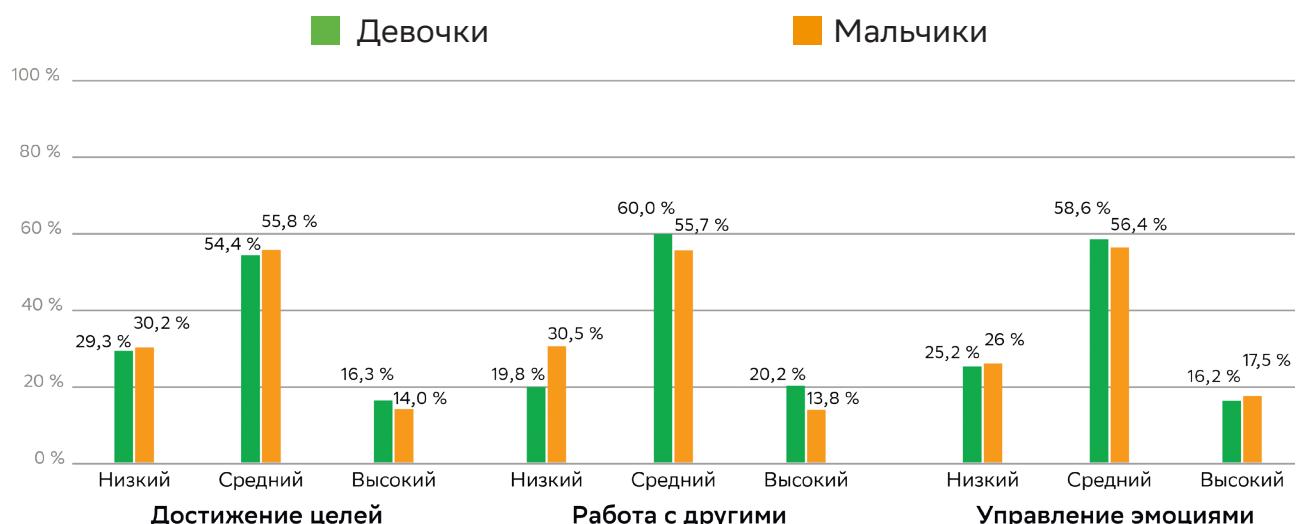
При этом в 1-м классе девочки опережают мальчиков по уровню социально-эмоционального развития, особенно заметны различия в навыке «Достижение целей». В 3-м классе мальчики догоняют девочек: уровень развития навыков «Достижение целей» и «Управление эмоциями» у них почти одинаковый. При этом у девочек по-прежнему лучше, чем у мальчиков, развит навык «Работа с другими»⁴.

Социально-эмоциональные навыки первоклассников разного пола



Результаты исследования 2017 года. Выборка: ученики 1-х классов школ г. Москвы (179 девочек и 196 мальчиков). 1-5-балльная шкала, где 1 – низкий уровень развития навыка, а 5 – наиболее высокий

Социально-эмоциональные навыки третьеклассников разного пола



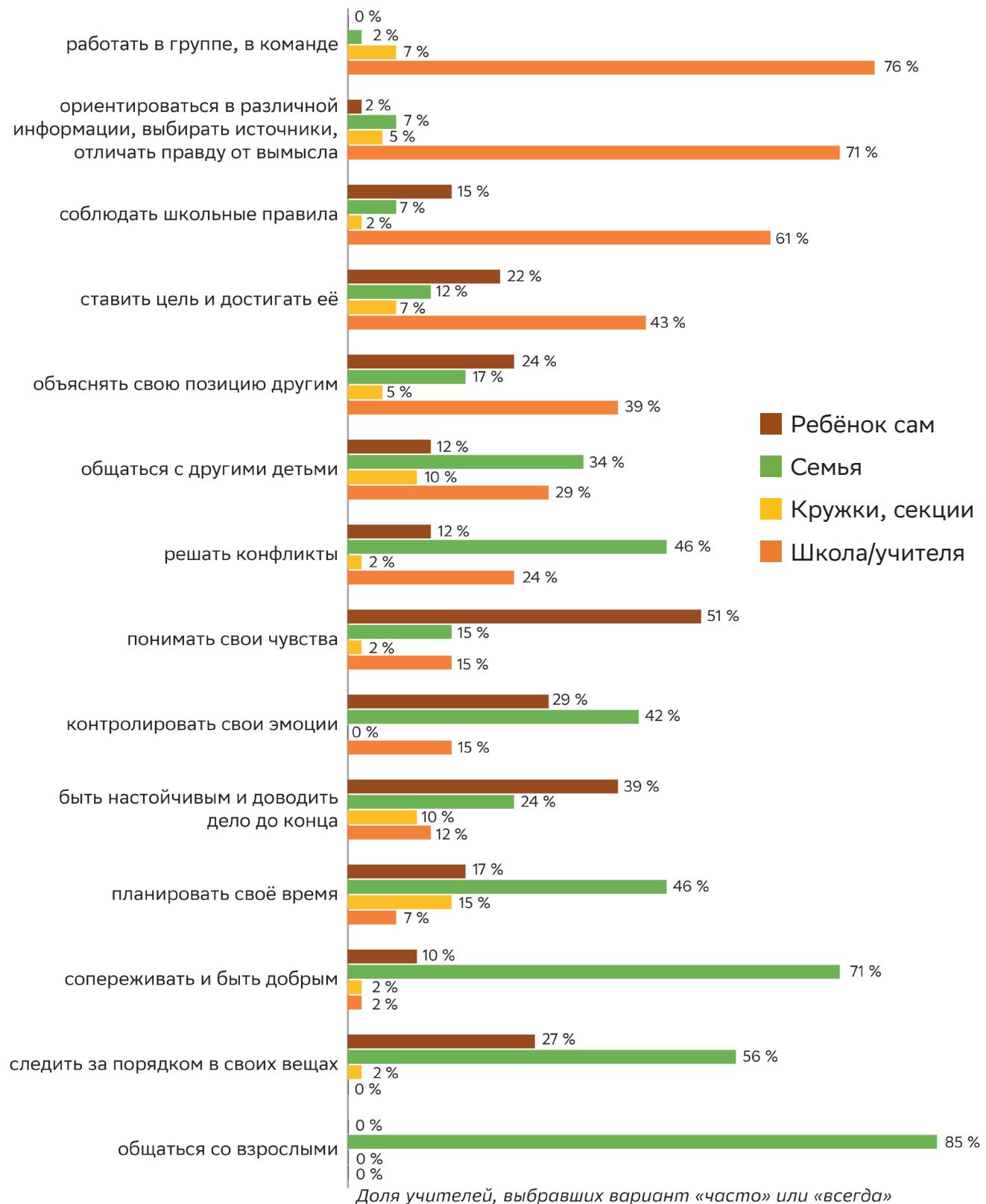
Результаты исследования 2017 года. Выборка: ученики 3-х классов школ г. Москвы (857 мальчиков и 830 девочек)

◆ Какова роль педагога в социально-эмоциональном развитии детей?

Учителя признают важную роль, которую играет школа в развитии у ребёнка навыков общения с другими детьми, работы в команде, постановки и достижения целей. Ответственность за развитие навыков взаимодействия со взрослыми, управления эмоциями, а также эмпатии, по мнению педагогов, лежит на семье.

⁴ Ограничения исследования: на полученные результаты мог повлиять способ оценки: в 1-м классе – оценка учителя, в 3-м – самооценка ребёнка.

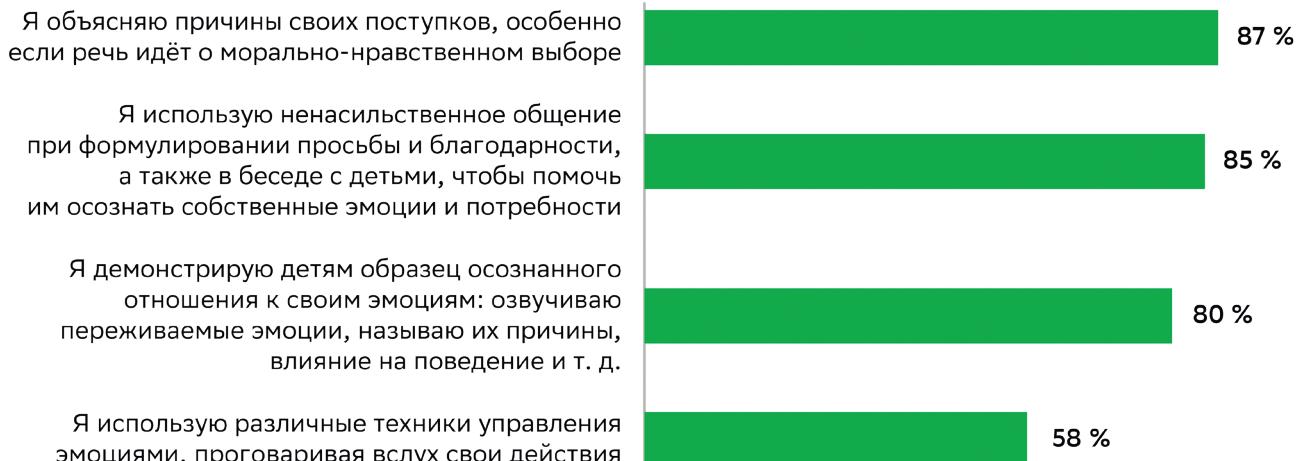
Кто ответственен за то, чтобы ребенок научился...



Результаты опроса педагогов в 2021 году. Респонденты: 41 учитель из 11 школ, участвующих в программе «Развивающая среда»

Однако при этом учителя отмечают, что часто используют приёмы, направленные на развитие у детей навыков управления эмоциями.

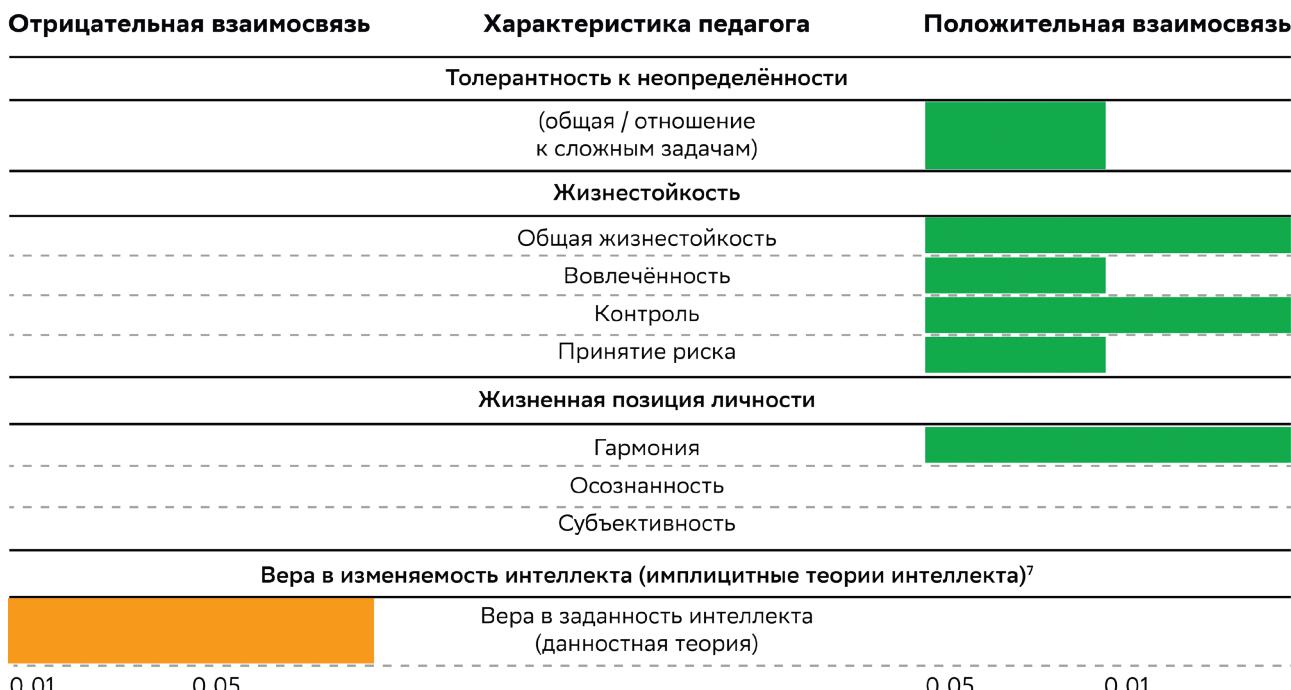
Как часто вы используете следующие приёмы в повседневном взаимодействии с учениками



Результаты опроса педагогов в 2021 году. Респонденты: 41 учитель из 11 школ, участвующих в программе «Развивающая среда»

Все перечисленные приёмы требуют от педагога **личностной зрелости**. Результаты наших исследований подтверждают **взаимосвязь личностных характеристик и стилей общения учителей с социально-эмоциональным развитием детей**, наиболее тесную — с уровнем развития навыка «Достижение целей»⁵.

Взаимосвязь уровня развития социально-эмоциональных навыков учеников 1–2-х классов с личностными характеристиками и стилями общения педагогов⁶

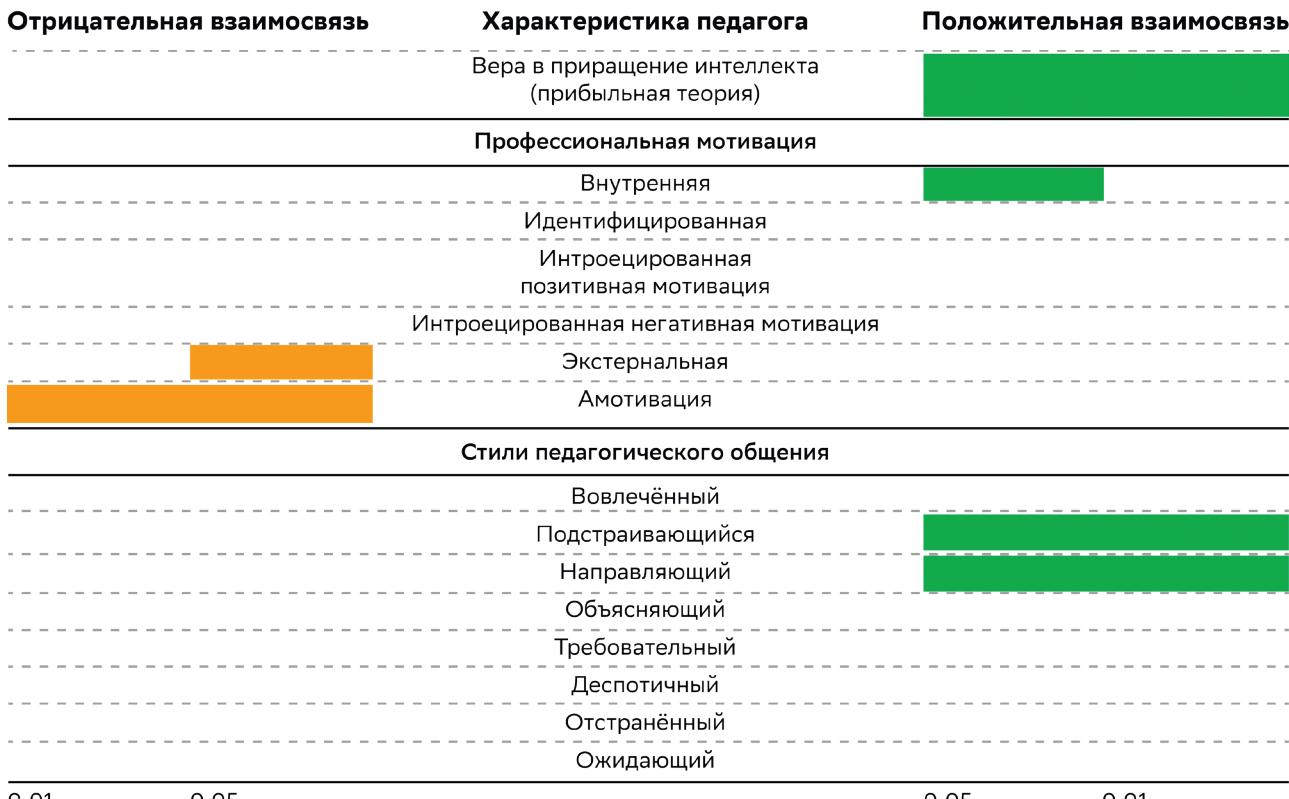


⁵ Подробнее в Приложении 4.

⁶ Описание личностных характеристик и стилей общения педагогов приводится в издании «В чём развиваться педагогу, чтобы его ученики чувствовали себя благополучными и успешными?».

⁷ Дополнительно проводился анализ, взаимосвязаны ли уровень развития социально-эмоциональных навыков учеников и вера педагогов в изменяемость интеллекта.





0,01 0,05

0,05 0,01

Результаты исследования 2020 года. Выборка: 1 966 учеников (900 учеников 1-х классов и 1 066 учеников 2-х классов), 87 педагогов. Уровни значимости: $p < 0,01$ и $p < 0,05$

◆ Как меняются дети, участвующие в программе «Развивающая среда»?

Социально-эмоциональные навыки можно развивать как в межличностном общении учителя с учениками, так и на специальных занятиях. В программе «Развивающая среда» для этого предусмотрен учебно-методический комплект «Социально-эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста» (УМК СЭР)⁸.



Эффективность УМК СЭР доказана исследованием. За два года обучения в школе у детей развиваются навыки «Достижение целей» и «Работа с другими», причём как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Однако только у тех, кто занимался по УМК СЭР, выявлено значимое развитие навыка «Управление эмоциями»⁹.

Развитие социально-эмоциональных навыков у младших школьников за 2021–2023 гг.

	Среднее	Экспериментальная группа		Значимость различий	Контрольная группа		Значимость различий
		2021	2023		2021	2023	
Достижение целей	3,54	4,04	Значимы	3,70	3,88	Значимы	
Работа с другими	3,51	3,90	Значимы	3,61	3,82	Значимы	
Управление эмоциями	3,64	4,05	Значимы	3,83	3,93	Не значимы	

⁸ Разработка учебно-методического комплекта началась ещё в 2015 году в программе «Социально-эмоциональное развитие» Благотворительного фонда «Вклад в будущее».

⁹ Подробнее в Приложении 3.

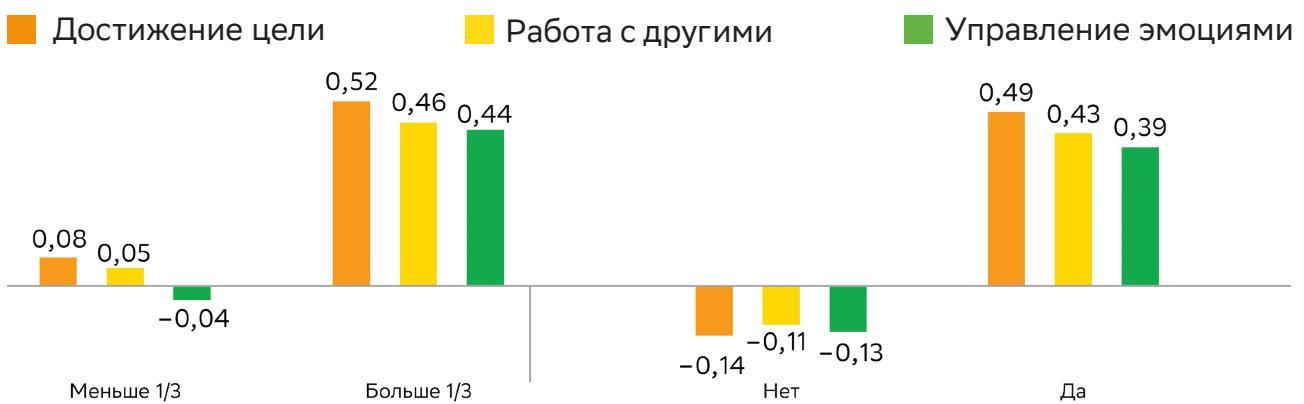


Результаты предварительного исследования (2021 год) и итогового (2023-й). Выборка: 859 учеников из 19 школ 12 регионов России (Воронежская, Калининградская, Липецкая, Мурманская, Нижегородская, Новгородская, Ульяновская, Ярославская области, Республика Татарстан, Удмуртская Республика, Красноярский край и ХМАО-Югра). Из них:

- экспериментальная группа – 593 ученика, которые занимались по УМК СЭР;
- контрольная группа – 266 учеников, которые не занимались по УМК СЭР

Положительная динамика социально-эмоционального развития детей связана с тем, сколько занятий по УМК СЭР провели педагоги и удалось ли им использовать его содержание в обучении предметам.

Динамика развития социально-эмоциональных навыков в зависимости от количества занятий по УМК СЭР и использования его содержания в обучении предметам



Количество занятий по УМК СЭР

Результаты исследования 2021–2023 гг. Выборка: 593 ученика, которые занимались по УМК СЭР. Значимость: $p = 0,001$

Использование содержания УМК СЭР в обучении предметам



Говорят участники программы «Развивающая среда»

Я использую в своей работе тетрадь «Обо мне и для меня» 7+. Занятия первоклассникам очень нравятся. Дети с удовольствием включаются в игры, которые актуализируют знания об эмоциях и становятся предметом обсуждения. Мне как педагогу на таких занятиях легко определить, как ребёнок видит себя, школу, своих одноклассников. Дети познают себя, распознают эмоции, которые у них возникают в той или иной ситуации, и учатся управлять ими. Когда ребята открыты для разговора, для дружбы, для сотрудничества, им легче адаптироваться к школе.

Учитель начальных классов
МБОУ «Храбровская СОШ» (Калининградская область)

Мне очень нравятся занятия «Обо мне и для меня». Я учусь управлять своими эмоциями и узнавать эмоции у других.

Ученик 2-го класса
МБОУ «СОШ № 169» (г. Зеленогорск, Красноярский край)

◆ Практические рекомендации

Учёные отмечают, что благодаря использованию программ развития социально-эмоциональных навыков у детей повышается успеваемость, формируется социально одобряемое поведение [18; 31; 34; 35]. Наши собственные исследования показывают, что **проведение в школе даже трети занятий, предусмотренных в УМК СЭР, способствует развитию навыков достижения целей, работы с другими и управления эмоциями.**

Программа будет особенно эффективна, если включать её содержание и в обучение детей различным предметам. Педагоги могут следовать универсальным рекомендациям:

1. Прежде чем дети приступят к выполнению задания, учителю необходимо помочь им совместно спланировать действия, а составленный план разместить на видном для всех месте. Это особенно важно, когда задание для учеников новое.
2. Уделять время коллективной и парной работе в классе, чтобы дети совершенствовали навыки общения.
3. Давать такие групповые задания, чтобы каждый ученик не мог в одиночку выполнить свою часть работы, а потом так же отдельно от всех её представить.
4. Обсуждать с классом эмоции и чувства.
5. Поддерживать детей в стрессовых ситуациях, чтобы научить их справляться с переживаниями. Это нужно делать спокойно и доброжелательно, чтобы не множить отрицательные эмоции.
6. Показывать ученикам техники управления сильными эмоциями (посчитать до десяти, несколько раз глубоко вдохнуть) и напоминать о них, когда это необходимо.

Ключевой фактор социально-эмоционального развития учеников – личность самого педагога. Учителю важно быть в гармонии с самим собой и окружающим миром, укреплять свою жизнестойкость и толерантность к неопределенности, верить в возможности развития в течение жизни и использовать конструктивные стили общения с детьми. Руководителям школ и представителям системы образования стоит уделять внимание мотивации педагогов, в частности создавать среду для развития их педагогического мастерства – поддерживать благоприятный климат внутри профессионального сообщества и давать свободу в выборе программ и темпа обучения.

Формирование универсальных компетенций у детей и подростков

◆ Что такое универсальные компетенции?

Требования к человеку как сотруднику и гражданину, описанные в различных национальных и международных документах¹⁰, разнообразны. Однако если их упорядочить, то можно выделить повторяющиеся компетенции: **критическое мышление, креативность, коммуникацию и кооперацию** [8; 12]. Российские ФГОС также фактически ставят задачу формировать у детей универсальные компетенции, предъявляя требования к метапредметным результатам.

Критическое мышление — способность оценивать информацию, чтобы выносить аргументированное суждение. Включает в себя:

- *анализ информации;*
- *применение логических операций;*
- *построение вывода и его аргументации.*

Креативность (креативное мышление) — способность выстраивать изначально не очевидные связи между идеями, объектами или явлениями, находить оригинальные способы решения задач. Включает в себя:

- *любознательность (интерес к заданию);*
- *разработку идей и их развитие.*

В диагностике креативности обычно оценивается *оригинальность предложенных идей и детальность их проработки*.

Коммуникация — участие в обмене информацией, ведение связного диалога. Способность к коммуникации включает в себя:

- *понимание контекста общения и партнёра;*
- *регуляцию общения (использование верbalных и неверbalных средств, чтобы достигать целей коммуникации).*

Кооперация — объединение усилий для достижения общей цели при одновременном разделении ролей, функций, обязанностей. Способность к кооперации включает в себя:

- *понимание общей цели;*
- *социальное взаимодействие (следование нормам общения, умение участвовать в обсуждении и договариваться, поддерживать членов команды);*
- *выполнение обязательств (ответственный подход к делу и принятие ролей, необходимых для достижения общей цели).*

¹⁰ Например, в докладах ЮНЕСКО, ОЭСР и Всемирного банка.

◆ Что влияет на формирование универсальных компетенций?

Универсальные компетенции формируются благодаря образовательной среде, в которой поощряется взаимодействие. Диалог между учениками при поддержке учителя даёт возможность развивать не только навыки коммуникации и кооперации, но и критическое и креативное мышление.

Наши исследования выявили, что среда **творческого типа** наиболее благоприятна для формирования универсальных компетенций [7; 9].

Такая среда характеризуется **активностью**, т. е. наличием у детей возможностей быть инициативными, стремиться к цели и отстаивать свои интересы, а также **свободой**, когда педагоги выбирают индивидуальный подход к ребёнку и учитывают его потребности. В ней поощряются творческие проявления и не используются наказания. Напротив, в пассивной среде детская инициатива либо не замечается, либо обрачивается неприятностями.

Наиболее значимой оказалась взаимосвязь сформированности компетенций и степени **активности** среды [24].

Сформированность универсальных компетенций в различных типах среды

■ Низкий уровень показателя ■ Высокий уровень показателя



Результаты исследований 2020–2022 гг. Выборка: более 1 500 учеников 4-х классов из 39 школ 21 региона России (2020–2022 гг.), более 1 000 учеников 7-х классов из 27 школ 16 регионов России (2021–2022 гг.).

Формированию универсальных компетенций способствуют в наибольшей степени такие параметры среды, как:

- **структурированность** – ясность целей и ожиданий, чёткость границ приемлемого и неприемлемого, однозначность обратной связи, обоснованность поощрений и наказаний;
- **широта** – разнообразие людей и видов деятельности;
- **интенсивность** – насыщенность среды возможностями для развития детей;
- **безопасность** – физическая, психологическая и социальная защищенность.

● Как меняются дети, участвующие в программе «Развивающая среда»?

Развитию критического и креативного мышления, навыков коммуникации и кооперации способствуют специальные занятия [6; 19]. Педагоги, участвующие в программе «Развивающая среда», учатся проектировать их на курсах повышения квалификации.



Согласно нашим исследованиям, у школьников, чьи педагоги прошли такое обучение, более позитивная динамика креативности [10] и критического мышления¹¹.

Динамика уровня критического мышления учеников 4-х классов



Результаты исследования, проведённого осенью 2020 – весной 2021 года в школах Ярославской области. Выборка: 409 учеников 4-х классов (210 человек – экспериментальная группа, 199 – контрольная)

Динамика уровня критического мышления учеников 7-х классов



Результаты исследования, проведённого осенью 2020 – весной 2021 года в школах Ярославской области. Выборка: 174 ученика 7-х классов (56 человек – экспериментальная группа, 118 – контрольная)

Динамика уровня креативности учеников 7-х классов



Результаты исследования, проведённого осенью 2020 – весной 2021 года в школах Калужской и Ярославской областей. Выборка: 548 учеников 7-х классов (145 человек – экспериментальная группа, 403 – контрольная)

Также их результаты в целом превосходят результаты учеников из контрольной группы¹².

Классы	Критическое мышление	Креативность	Коммуникация	Кооперация
4-е				
5-е	+*			
7-е	+		+	+
8-е	+	+	+	+

Результаты исследования, проведённого в 2020 году. Знаком «+» отмечена положительная взаимосвязь, «+» – только для субкомпетенции «Вывод и аргументация».*

Выборка:

- 4-е классы: экспериментальная группа – 548 человек, контрольная группа – 910;
- 5-е классы: экспериментальная группа – 157 человек, контрольная группа – 427;
- 7-е классы: экспериментальная группа – 293 человека, контрольная группа – 779;
- 8-е классы: экспериментальная группа – 67 человек, контрольная группа – 255



Говорят участники программы «Развивающая среда»

Уроки стали более красочными, оригинальными, интересными и чётко направленными на формирование универсальных компетенций, благодаря применению особых приёмов и техник, созданной предметно-развивающей среде кабинета...

Учитель английского языка
СОШ с. Полноват (ХМАО-Югра)



¹² Подробнее в Приложении 5.



Говорят участники программы «Развивающая среда»

На занятиях у нас была уникальная возможность — задавать вопросы самим себе, раскрывать собственный потенциал, понимать, в чём мы сильны. Мы учились работать в команде, сотрудничать, критически осмысливать услышанное, увиденное и прочитанное. Мы учились снимать стресс и очень удивлялись, что негативные эмоции могут помочь человеку. Мне кажется, эта программа поможет каждому найти свой путь к личностному росту!

*Выпускница МБОУ «Лицей при УлГТУ № 45»
(г. Ульяновск, Ульяновская область)*

◆ Практические рекомендации

Как показывают результаты исследований, педагогам важно учиться разработке занятий, ориентированных на формирование универсальных компетенций. Подготовленные учителя будут предлагать детям **задания, которые:**

- позволяют глубоко проанализировать ту или иную ситуацию совместно — в диалоге, дискуссии;
- имеют избыточные или недостаточные условия;
- подразумевают два или более возможных решения, требующих самостоятельного поиска информации, оценки её источников и найденных данных.

Одновременно с этим необходимо **повышать активность и свободу образовательной среды**, давая школьникам возможность изучать мир самостоятельно и в группе, искать решения новых задач, создавать проекты и представлять результаты своего труда. Мы рекомендуем строить занятия так, чтобы дети играли в них ведущие роли: обучали друг друга, оценивали как результаты урока, так и его процесс, развивали и дополняли предлагаемые задания, планировали работу и выбирали её объём и формы. Будет полезно применять и модель перевёрнутого класса¹³ со свободным доступом к различным справочникам и интернет-ресурсам, экспертными консультациями учителя.

В подобной среде будет складываться культура гибкого обучения и взаимодействия, которая способствует креативному и критическому мышлению и может повлиять на образовательные результаты учеников.

¹³ Дома дети изучают материал и ищут нужную информацию, а в классе выполняют практическое задание в группах.

Мотивация подростков

◆ Какой бывает мотивация?

Мотивация — основная движущая сила любой деятельности, включая учебную, и ключевой фактор её успешности [3]. Традиционно выделяется мотивация **внутренняя**, когда человек занимается тем или иным делом, потому что оно ему интересно само по себе, и внешняя, вызванная другими причинами.

Внутренняя мотивация бывает следующих видов [2]:

- **мотивация познания** — стремление узнавать новое и разбираться в чём-либо, которое связано с интересом и удовольствием;
- **мотивация достижения** — стремление добиваться максимально высоких результатов, связанное с получением удовлетворения от решения трудных задач;
- **мотивация саморазвития** — стремление развивать свои способности, ощущать себя компетентным в каком-либо деле.

Внешняя мотивация неоднородна, в ней выделяется четыре типа [29]:

- **интегрированная мотивация** — стремление действовать опираясь на ценности, которые были привнесены извне и стали для человека внутренними ориентирами;
- **идентифицированная мотивация** — стремление достигать внешних, но лично принимаемых целей (например, сдать экзамен и поступить в университет);

- **интровертированная мотивация** — стремление работать из чувства вины перед собой и другими значимыми людьми;
- **экстернальная мотивация** — стремление работать руководствуясь внешними требованиями, чтобы избегать возможных проблем или получать награду.

Также выделяется **амотивация**, при которой человек не видит смысла в деятельности, не мотивирован к ней.

Интровертированный и экстернальный типы называют **контролируемыми**. Исследователи связывают их с неконструктивной реакцией на трудности, невысокими достижениями, а также сравнительно низким психологическим благополучием [44]. Идентифицированный и интегрированный типы, а также внутренняя мотивация — **автономные** формы мотивации.

Для успешной учёбы важна не только высокая внутренняя мотивация, т. е. стремление к познанию, достижению и саморазвитию, но и **доминирование автономной мотивации над контролируемой** [5; 32].

◆ Что влияет на мотивацию?

Согласно теории самодетерминации [45], автономная мотивация появляется у ребёнка в том случае, если удовлетворяются его базовые психологические потребности в автономии, компетентности и связанности с другими.

Потребность в автономии — стремление управлять своей жизнью: самостоятельно совершать выбор, инициировать и контролировать собственные действия.

Потребность в компетентности — стремление чувствовать своё мастерство, достигать значимых для себя результатов, справляться с задачами и вызовами окружающего мира.

Потребность в связанности с другими — стремление устанавливать надёжные взаимоотношения, чувствовать принятие и поддержку.

Удовлетворённость этих потребностей, в свою очередь, связана со стилем общения учителя и приёмами, которые он использует [42]. Педагог, поддерживающий автономию учеников, прислушивается к мнению детей и даёт им выбор, объясняет, чем актуально и ценно содержание уроков и почему нужно выполнять те или иные задачи. Ощущение компетентности появляется у школьников в предсказуемой и понятной учебной обстановке, когда учитель предъявляет высокие, но реалистичные требования. Потребность в связанности с другими удовлетворяется у детей благодаря уважению, доверию, честности по отношению к ним, вовлечённости и эмоциональной поддержки со стороны педагога [40].

Степень, в которой учитель способствует удовлетворению этих базовых психологических потребностей детей, лежит в основе четырёх стилей педагогического общения [26]. Каждый из них включает два подтипа.

Поддерживающий автономию стиль:

вовлечённый и подстраивающийся

Педагог понимает и учитывает интересы, предпочтения, взаимоотношения детей, чтобы поддерживать их вовлечённость в учебную деятельность.

Структурирующий стиль:

направляющий и объясняющий

Педагог — наставник для учеников. Учитывая способности детей, он объясняет, чего от них ждёт и как им действовать для освоения учебного материала, предлагает свою помощь и поддержку.

Контролирующий стиль:

требовательный и деспотический

Педагог использует давление и доминирование — не считается с мнением учеников и добивается, чтобы они думали, вели себя и относились ко всему происходящему так, как он требует.

Хаотический (хаотично-попустительский) стиль:

отстраняющийся и ожидающий

Педагог отстраняется от детей, рассчитывая на их самостоятельность. Такой стиль дезориентирует учеников, которым важно понимать, что нужно делать и как развивать свои умения и навыки.

На примере учеников 8-х классов мы выявили:

- *поддерживающий автономию* стиль положительно взаимосвязан с внутренней мотивацией;
- *структурирующий* способствует внутренней мотивации, также он негативно взаимосвязан с экстернальной мотивацией и амотивацией;
- *контролирующий* стиль отрицательно взаимосвязан с внутренней мотивацией, положительно — с экстернальной мотивацией и амотивацией;
- *хаотический* стиль способствует появлению амотивации и снижению внутренней мотивации.

Взаимосвязь стиля педагогического общения и мотивации подростков

Стили педагогического общения	Виды мотивации		
	Внутренняя мотивация	Экстернальная мотивация	Амотивация
Поддерживающий автономию	+		
Структурирующий	+	-	-
Контролирующий	-	+	+
Хаотический	-		+

Результаты исследования 2022 года. Выборка: 1 724 ученика 8-х классов из 69 школ 24 регионов России. Знаком «+» отмечена положительная взаимосвязь, «-» — отрицательная

Более общая характеристика — *качество преподавания* [23; 33; 43]. Учитель с высоким качеством преподавания:

- предпочитает недирективное общение;
- поддерживает вовлеченность учеников;
- подбирает содержание занятий, актуальное для жизни;
- учитывает способности и возможности детей;
- сосредоточивается не только на результате, но и на процессе обучения;
- призывает учеников не избегать сложных задач, а обдумывать и решать их;
- даёт конструктивную и конкретную обратную связь.

Указанные признаки соотносятся со стилями педагогического общения. Качество преподавания также помогает определить, насколько учитель удовлетворяет потребности учеников в автономии, компетентности и связанности с другими.

Результаты нашего исследования (на примере учеников 5-х и 8-х классов) показали, что *качество преподавания взаимосвязано с продуктивными формами мотивации*, к которым также относится интровертированная мотивация и мотивация уваже-

ния родителями. Есть особенности и в поведенческих индикаторах мотивации: чем выше качество преподавания, тем выше настойчивость и вовлечённость, ниже – безучастность детей¹⁴.

Взаимосвязь качества преподавания и мотивации подростков

Параметры	5-е классы	8-е классы
Мотивация		
Познавательная мотивация	+	+
Мотивация достижения		+
Мотивация саморазвития	+	+
Идентифицированная мотивация	+	
Мотивация самоуважения	+	+
Интроецированная мотивация	+	+
Мотивация уважения родителями	+	+
Экстернальная мотивация	+	-
Амотивация		-
Поведенческие индикаторы мотивации		
Поведенческая вовлечённость	+	+
Когнитивная вовлечённость	+	+
Эмоциональная вовлечённость	+	+
Социальная вовлечённость	+	+
Поведенческая безучастность	-	-
Когнитивная безучастность	-	-
Эмоциональная безучастность	-	-
Социальная безучастность	-	-

Результаты исследования 2021 года. Выборка: 2 100 учеников 5-х классов, 2 026 учеников 8-х классов из 75 школ 17 регионов России. Знаком «+» отмечена положительная взаимосвязь, «-» – отрицательная

◆ Что думают педагоги о мотивации подростков?

Практический опыт педагогов, участвующих в программе «Развивающая среда», подтверждает результаты научных исследований. Большинство учителей считают, что внутренняя мотивация должна преобладать над внешней, связанной с поощрениями от родителей, отношением одноклассников к учёбе и наказаниями за плохие результаты. Однако поощрение со стороны учителя тоже вошло в топ-3 мотивов, что, вероятно, вызвано желанием педагогов чувствовать своё влияние на учебную деятельность детей.



¹⁴ Подробнее в Приложении 9.

Как вы считаете, что должно мотивировать учиться большинство детей в вашем классе?



Доля учителей, выбравших вариант
«совершенно согласен» или «согласен»

Результаты опроса педагогов в 2021 году. Респонденты: 41 учитель из 11 школ, участвующих в программе «Развивающая среда»

При этом фактически автономная и контролируемая формы мотивации представлены у детей в равной мере. Ими движут как интерес к предмету и удовольствие от его изучения, так и поощрения со стороны учителей и родителей. Видение педагогов согласуется с результатами исследований, согласно которым у подростков (5–8-е классы) уровень автономной мотивации лишь немного превосходит уровень контролируемой¹⁵.

Как вы считаете, что должно мотивировать учиться большинство детей в вашем классе?



Доля учителей, выбравших вариант
«совершенно согласен» или «согласен»

Результаты опроса педагогов в 2021 году. Респонденты: 41 учитель из 11 школ, участвующих в программе «Развивающая среда»

¹⁵ Подробнее в Приложении 7.



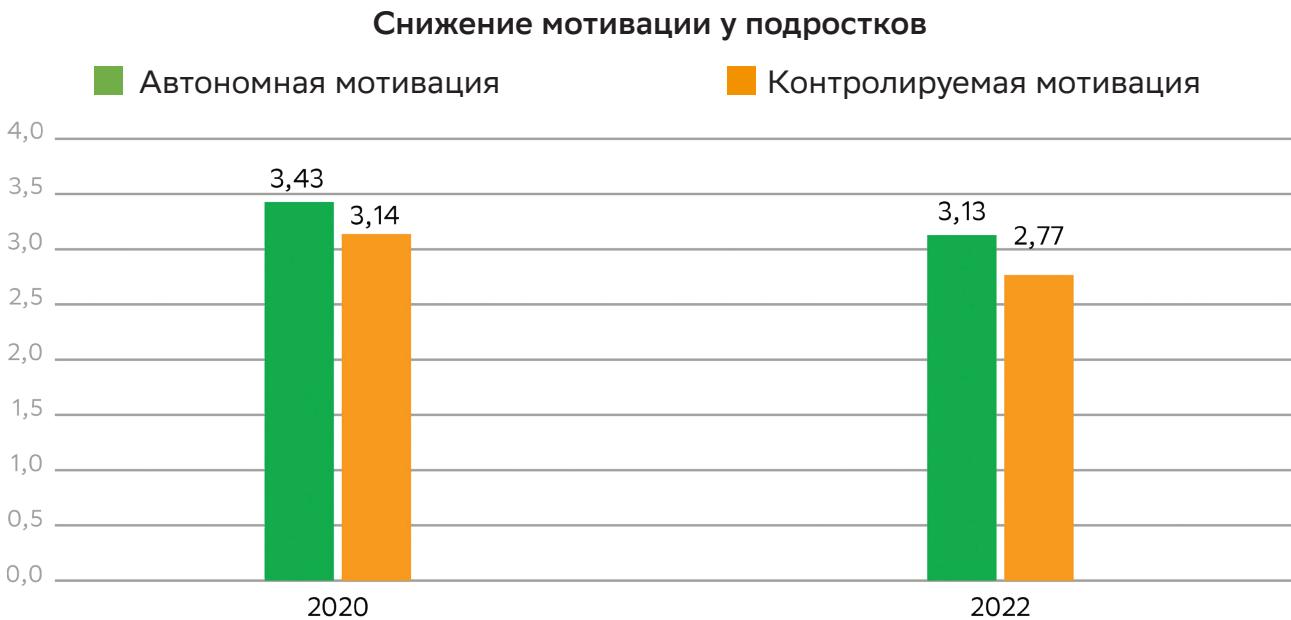
◆ Особенности мотивации у подростков

Сравнение трёх групп учеников: младше 9 лет (7–8 лет), 9 лет и старше 9 лет (10–11 лет) — показало, что с возрастом снижается продуктивная внешняя мотивация, связанная с пониманием важности предмета¹⁶, но возрастает ориентация на поощрения со стороны учителя.



Результаты исследования 2017 года. Выборка: 223 ученика 7–8 лет, 1 402 ученика 9 лет, 65 учеников 10–11 лет. На диаграммах – средние показатели по шкалам, в которых были обнаружены значимые различия в зависимости от возраста

Исследование подростков на начало 5-го класса и спустя два года, на начало 7-го, также показало, что у них снизилась как автономная, так и контролируемая мотивация.



Результаты исследования, проведённого осенью 2020 и осенью 2022 года. Выборка: 83 ученика, которые в 2020 году были в 5-м классе, в 2022-м – в 7-м. Значимость: $p = 0,001$

Полученные результаты делают ещё более актуальным поиск ресурсов, поддерживающих автономную мотивацию подростков.

¹⁶ В этом исследовании – математики.

● Как меняются подростки, участвующие в программе «Развивающая среда»?

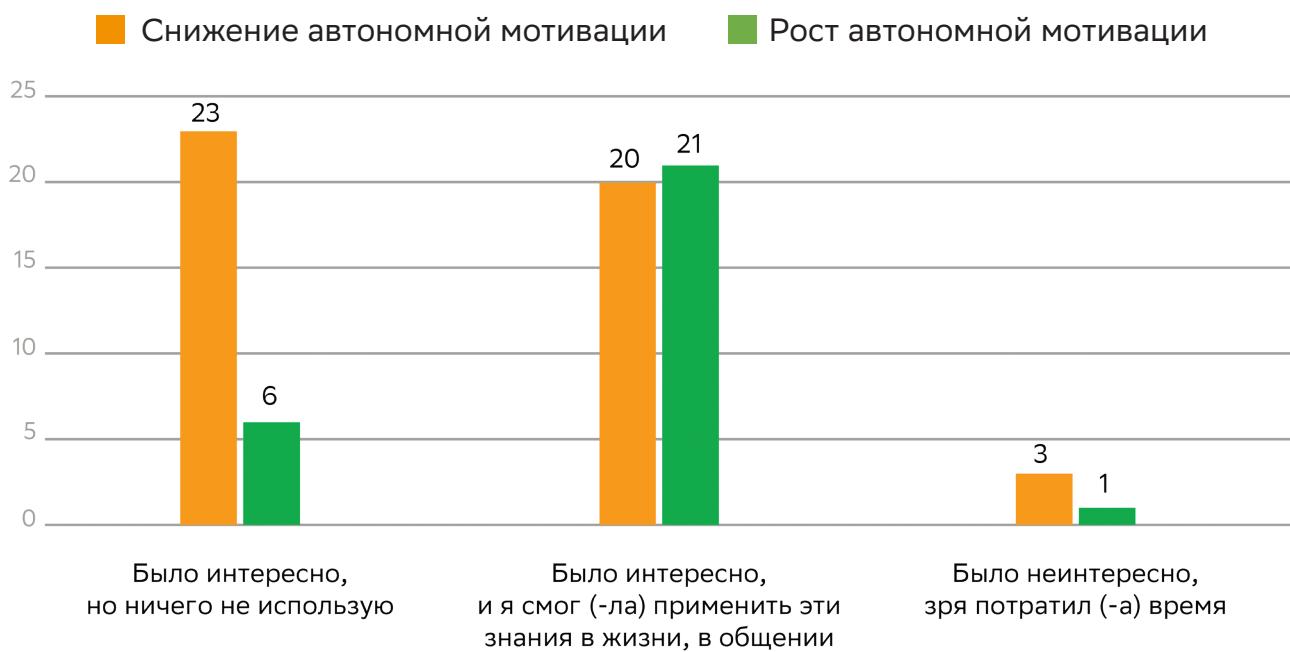
Программа «Развивающая среда» предлагает педагогам пособие «Мотивация школьников XXI века: практические советы» и различные курсы для погружения в тему мотивации. Главный же ресурс, позволяющий поддерживать мотивацию школьников, — учебно-методический комплект «Развитие личностного потенциала подростков» (УМК РЛП).



На занятиях по УМК РЛП подростки учатся быть сознательными и самостоятельными, лучше понимать свои желания и опираться на себя в принятии решений — всё это может помочь им найти мотивацию в учёбе. Большинству такие занятия интересны, однако автономная мотивация повышается в большей степени у тех, кто использует полученные знания и навыки в жизни.



Используете ли вы в своей жизни знания и навыки, полученные на занятиях по развитию личностного потенциала?



Результаты исследования, проведённого осенью 2020 — осенью 2022 года. Выборка: 83 подростка, которые в 2020 году учились в 5-м классе, в 2022 году — в 7-м (при анализе учитывались только полностью заполненные протоколы). Значимость: $p = 0,03$



Говорят участники программы «Развивающая среда»

Участие в программе позволило переосмыслить подходы к созданию пространственно-предметного компонента среды школы. Чем больше в школе пространства для выражения творческих идей и создания проектов, зон для игр, тем больше у детей желания приходить в школу каждый день, скучать по школе и с нетерпением ждать нового учебного дня.

*Директор МАОУ Илюшинской СОШ
(Калининградская область)*



Говорят участники программы «Развивающая среда»

Школа преображается, появляются новые интересные занятия. Внеурочка перестала быть скучной. Узнаём много интересного о себе, своём внутреннем мире, своих эмоциях.

Ученица 9-го класса МБОУ СШ с. Талица
Елецкого муниципального района (Липецкая область)

◆ Практические рекомендации

Наши исследования подтверждают, что ключевой фактор автономной мотивации – удовлетворение психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими. Учителю важно использовать подходящие педагогические методы и придерживаться конструктивных стилей общения, повышать качество преподавания.

Чтобы поддержать автономию учеников, педагог может:

- чаще давать им выбор (например, между заданиями или способами и последовательностью их выполнения);
- поощрять пробы и ошибки, инициативу детей и их стремление к самостоятельному планированию;
- применять методы активного обучения (задавать проблематизирующие вопросы, организовывать проектную деятельность, устраивать дебаты и т. п.).

Удовлетворению потребности в компетентности способствует среда, в которой подростки видят, что их усилия приводят к учебным достижениям. Для этого педагогу важно:

- давать каждому ученику конструктивную персонализированную обратную связь, указывая на конкретные действия, которые помогли достичь результата;
- подбирать материал оптимальной сложности, структурировать и излагать его системно и последовательно.

Потребность в связанности с другими будет удовлетворяться благодаря комфорльному психологическому климату в школе, сплочённости учеников. Педагогу необходимо обучать подростков техникам активного слушания, обсуждать с ними эмоции и чувства. Учителю и ученикам полезно вместе вырабатывать нормы и правила доброжелательного и конструктивного поведения в классе.

Занятия по УМК РЛП также могут поддержать мотивацию подростков, особенно если педагоги будут помогать им переносить полученные знания и навыки в повседневную жизнь.

Психологическое благополучие подростков

◆ Что влияет на психологическое благополучие?

Психологическое благополучие, как и мотивация, связано с успешностью человека в жизни, в том числе в учёбе. Например, у подростков с низким уровнем учебных достижений ниже удовлетворённость школой, больше трудностей в отношениях с одноклассниками, меньше друзей [11]. Несомненно, благополучие важно человеку и само по себе.

Психологическое благополучие связано с удовлетворением базовых психологических потребностей [37]. Когда педагог учитывает стремление учеников к автономии, это способствует их самоактуализации, росту самоуважения и удовлетворённости жизнью, а также снижению депрессии [28]. Таким образом, учитель может поддерживать благополучие подростков так же, как и их мотивацию, выбирая конструктивные стили педагогического общения и повышая качество преподавания.

Наши исследования¹⁷ подтверждают, насколько ученикам важно взаимодействие с педагогом и наличие ориентиров, правил и закономерностей, которые преподносятся им в недирективной манере. Так, **структурообразующий и поддерживающий автономию стили общения**, в отличие от хаотического и контролирующего, положительно взаимосвязаны с **удовлетворённостью детей школой, отношениями с учителями, самими собой**. Структурирующий стиль также важен для развития у ребёнка **здорового самоуважения**, основанного на мастерстве в какой-либо деятельности (учёбе, спорте, творчестве) в противовес компенсаторному, которое проявляется в демонстративном поведении.

**Взаимосвязь стилей педагогического общения
и психологического благополучия школьников**

	Удовлетворённость школой	Удовлетворённость отношениями с учителями	Удовлетворённость собой	Удовлетворённость базовых психологических потребностей	Самоуважение, основанное на компетентности	Компенсаторное самоуважение
Поддерживающий автономию стиль	+	+	+	+		+
Структурирующий стиль	+	+	+	+	+	-
Контролирующий стиль	-	-	-	-		+
Хаотический стиль	-	-	-	-	-	+

Результаты исследования 2022 года. Знаком «+» отмечена положительная взаимосвязь, «-» – отрицательная. Выборка: 1 724 ученика 8-х классов из 69 школ 24 регионов России

¹⁷ Подробнее в Приложении 8.



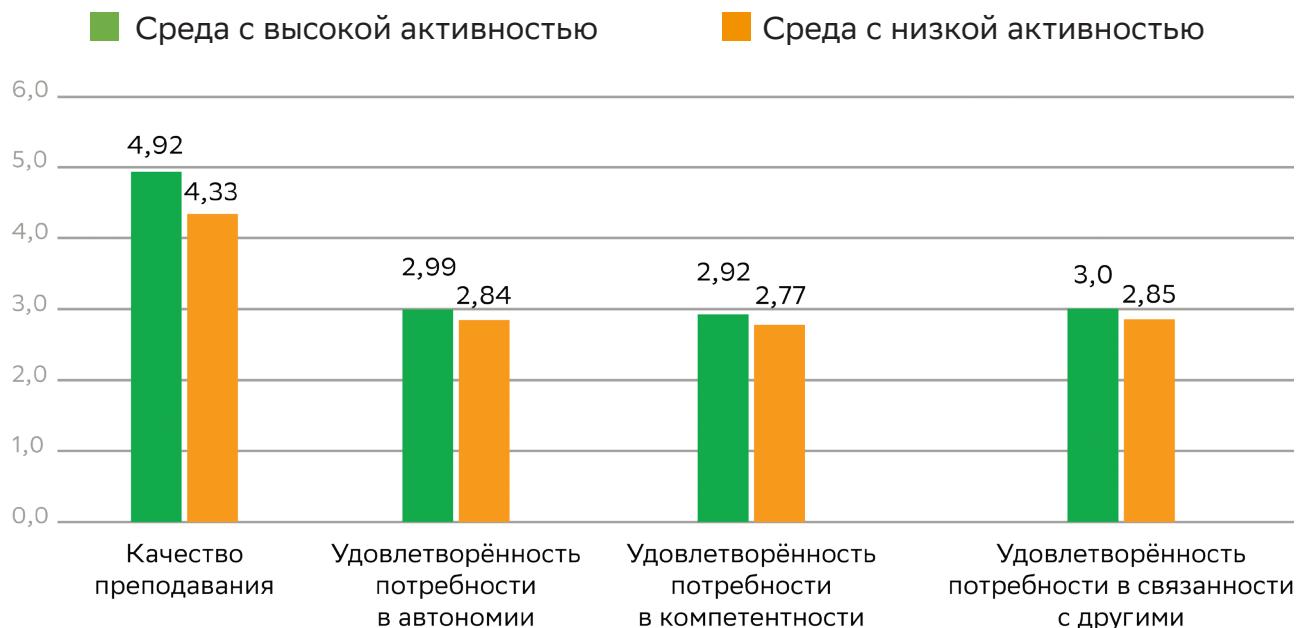
*Связь психологического благополучия с качеством преподавания показана в исследовании подростков, которые участвовали в занятиях по УМК РЛП (2 028 учеников 8-х классов из 73 школ 16 регионов России) [16]. Выявлено, что для благополучия детей, их удовлетворённости самими собой, школой и отношениями с педагогами важна **психологическая поддержка от учителя** (создание комфортной атмосферы в классе, укрепление уверенности детей в своих силах). **Инструментальная поддержка** – своевременная помощь в освоении материала – также вносит вклад в удовлетворённость школой и отношениями с учителями.*

Благополучие подростков взаимосвязано не только со стилем общения учителя, но и в целом со школьной средой, которая становится источником:

- условий и ресурсов для развития личностных структур, способностей учеников;
- образцов поведения, социальных норм;
- мотивации и обратной связи.

В среде с высокой активностью подростки чувствуют, что их базовые психологические потребности удовлетворяются, и выше оценивают качество преподавания¹⁸.

Взаимосвязь активности среды с удовлетворённостью базовых психологических потребностей и качеством преподавания



Результаты исследования 2021 года. Выборка: 411 учеников 8-х классов

Вместе с тем важно понимать, как сами педагоги видят благополучие подростков. Под благополучием обычно понимается субъективное благополучие, которое включает удовлетворённость жизнью и преобладание положительных эмоций над отрицательными [30]. Педагоги воспринимают его как некоторый эмоциональный фон и актуальное состояние ученика. Например, они отмечают, что ребёнок, который хорошо себя чувствует в школе, ходит в неё с удовольствием, активен на уроках и пребывает в хорошем настроении. Однако некоторым учителям хочется, чтобы



¹⁸ Подробнее в Приложении 10.

ученик был удобным: не конфликтовал, примерно себя вёл и прилежно выполнял задания. Представление педагога о благополучии подростков может значительно влиять на его взаимодействие с ними.

Ребёнок, который хорошо чувствует себя в школе...

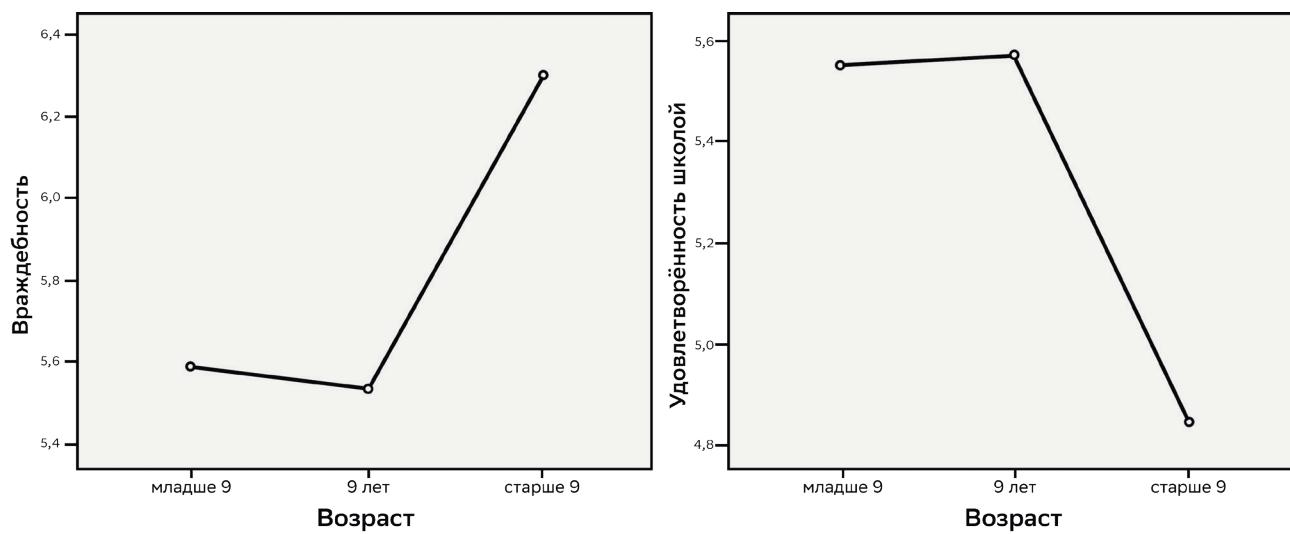


Результаты опроса педагогов в 2021 году. Респонденты: 41 учитель из 11 школ, участвующих в программе «Развивающая среда»

◆ Особенности благополучия подростков

Субъективное благополучие подростков снижается по мере взросления. Например, дети старше 9 лет начинают воспринимать образовательную среду как враждебную, у них снижается удовлетворённость школой.

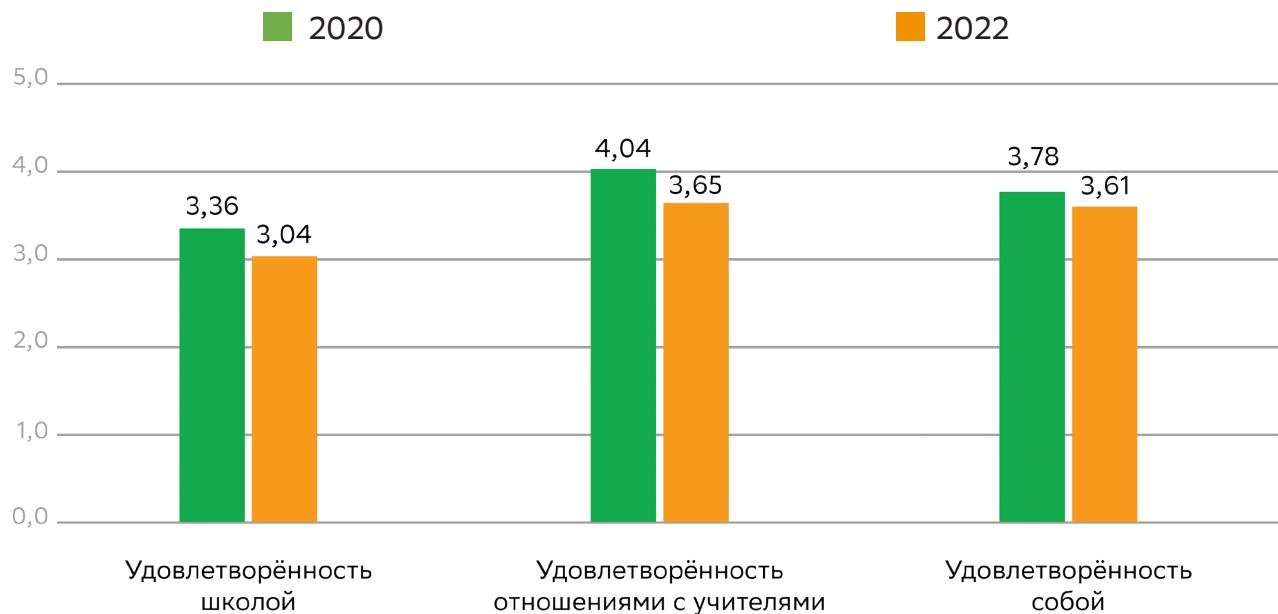
Субъективное благополучие в зависимости от возраста



Результаты исследования 2017 года. Выборка: 223 ученика 7–8 лет, 1 402 ученика 9 лет, 65 учеников 10–11 лет. На диаграммах — средние показатели по шкалам, в которых были обнаружены значимые различия в зависимости от возраста

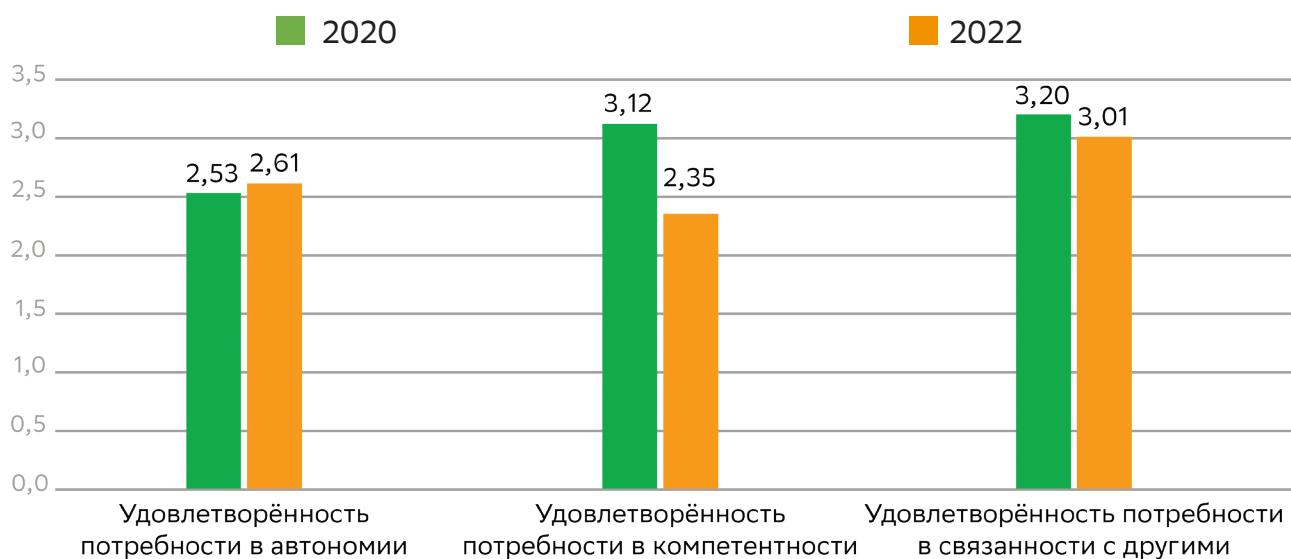
Исследование подростков на начало 5-го класса и спустя два года, на начало 7-го, показало, что удовлетворённость школой и отношениями с учителями стала ниже. Одновременно у них снизилась и удовлетворённость потребностей в компетентности и связанности с другими.

Удовлетворённость жизнью



Результаты исследования, проведённого осенью 2020 и осенью 2022 года. Выборка: 83 ученика, которые в 2020 году были в 5-м классе, в 2022-м – в 7-м. Значимость: $p = 0,01$

Удовлетворённость базовых психологических потребностей



Результаты исследования, проведённого осенью 2020 и осенью 2022 года. Выборка: 83 ученика, которые в 2020 году были в 5-м классе, в 2022-м – в 7-м. Значимость: $p = 0,001$ для показателя «Потребность в компетентности», $p = 0,01$ для показателя «Потребность в связанности»

Учитывая, что психологическое благополучие – важный ориентир образования, необходимо найти подходы, которые затормозят его снижение в подростковом возрасте.

◆ Как меняются подростки, участвующие в программе «Развивающая среда»?

Люди с низким личностным потенциалом могут быть либо успешны, либо счастливы, а люди с высоким — успешны и счастливы одновременно [1]. Мы предположили, что обучение подростков по УМК РЛП будет способствовать повышению или, как минимум, препятствовать снижению их удовлетворённости жизнью.



Отчасти это подтвердилось, но с оговоркой. Большой рост удовлетворённости собой и школой, улучшение отношений с учителями обнаружены у тех, кто не только оценил занятия по развитию личностного потенциала как интересные и полезные, но и применял полученные знания в жизни.

Изменение удовлетворённости школой у подростков — участников занятий по УМК РЛП (с 5-го по 7-й класс)



Результаты исследования, проведённого осенью 2020 и осенью 2022 года. Выборка: 83 ученика, которые в 2020 году были в 5-м классе, в 2022-м — в 7-м (при анализе учитывались только полностью заполненные протоколы). Значимость: $p = 0,01$

Изменение отношений с учителями у подростков — участников занятий по УМК РЛП (с 5-го по 7-й класс)



Результаты исследования, проведённого осенью 2020 и осенью 2022 года. Выборка: 83 ученика, которые в 2020 году были в 5-м классе, в 2022-м — в 7-м (при анализе учитывались только полностью заполненные протоколы). Значимость: $p = 0,05$



Говорят участники программы «Развивающая среда»

Участие в программе позволило мне взглянуть на образовательный процесс и на детей под другим углом. Ранее на первое место я всегда ставила предметные результаты, а теперь понимаю, что личностные результаты важнее в современном обществе.

Учитель французского языка
МАОУ гимназии № 39 «Французская гимназия»
(г. Екатеринбург, Свердловская область)

Хожу на занятия «Я и Ты», которые проводит наша учительница английского языка. Они мне так нравятся. Я очень скромная и стеснительная, на уроке редко поднимаю руку, но на занятиях становлюсь совсем другой, уверенной в себе, разговорчивой, общительной. Думаю, что эти занятия мне обязательно помогут во взрослой жизни!

Ученица МБОУ «Лицей № 52»
(г. Барнаул, Алтайский край)

◆ Практические рекомендации

Наши идеи, основанные на результатах исследований, согласуются с выводами, которые учёные делают в русле теории самодетерминации. Учителям необходимо выбирать стили общения и создавать средовые условия, которые будут способствовать удовлетворению базовых психологических потребностей школьников и, как следствие, — повышению их психологического благополучия. Наиболее важно:

- структурировать учебную деятельность — формулировать ясные правила и предсказуемые ожидания, объяснять, в какой последовательности выполнять сложные задачи;
- поддерживать автономию подростков, поощрять их инициативу и давать возможности для выбора;
- стимулировать их творческие проявления;
- помогать им в освоении материала, поддерживать их психологически, не наказывать.

Занятия по УМК РПЛ также могут стать подспорьем в этом, однако только при условии, что подростки будут использовать полученные знания и навыки в повседневной жизни.

Выводы

Что помогает школьникам достигать образовательных результатов? Ответ на этот вопрос важен и для психолого-педагогической науки, и для практики — для всех тех, кто вкладывает в образование своё время, внимание и ресурсы. Высокий личностный потенциал, социально-эмоциональные и когнитивные навыки, автономная мотивация и психологическое благополучие детей, с одной стороны, необходимы для учебных достижений, с другой — ценные сами по себе. Способы их формирования и развития пересекаются, это:

- создание *активной и свободной образовательной среды* для развития детской личности;
- использование *конструктивных стилей педагогического общения* и *повышение качества преподавания*, чтобы способствовать удовлетворению базовых потребностей детей в автономии, компетентности и связанности с другими;
- проведение занятий, посвящённых самоопределению, навыкам выбора, целеполагания и планирования, управлению эмоциями в стрессовых ситуациях, пониманию других людей и самих себя — своих желаний, мотивов и ценностей;
- помочь ученикам в использовании знаний в повседневной жизни;
- личностное и профессиональное развитие самого учителя.

Перечисленные способы требуют, как правило, не кардинальной перестройки учебного процесса, а изменения установок и фокуса внимания педагогов. Программа «Развивающая среда» позволяет это сделать: разработанные методические решения подтвердили свою эффективность в социально-эмоциональном развитии учеников и развитии их личностного потенциала.

Литература

1. Гордеева Т. О., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Вклад личностного потенциала в академические достижения // Личностный потенциал: структура и диагностика. Москва : Смысл, 2011. С. 642–668.
2. Гордеева Т. О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. № 3. С. 63–78. <https://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=5179>.
3. Гордеева Т. О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 38–53. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/4>.
4. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. Москва : Смысл, 2006. 336 с.
5. Гордеева Т. О., Сычёв О. А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 1. С. 67–87. URL: <https://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=7126>.
6. Денищева Л. О., Краснянская К. А., Пинская М. А., Авдеенко Н. А., Михайлова А. М. Формирование компетенций «4К» средствами учебных предметов // Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций : сборник докладов IX Международной научно-практической конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве». / под ред. А. С. Обухова. Москва : МОД «Исследователь» : Журнал «Исследователь/Researcher», 2018. Т. 1. С. 64–76.
7. Дириюгина Е. Г. Средовые факторы формирования креативности учащихся начальной школы // Психология одаренности и творчества : сборник научных трудов участников II Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 27 ноября 2020 г. / науч. ред. члена-корреспондента РАО, профессора А. И. Савенкова, доцента В. М. Поставнева. Москва : Известия ИППО, 2020. С. 305–310.
8. Дириюгина Е. Г., Катеева М. И., Рычка Н. Е., Хаустова Е. А., Янченко А. А. Концептуальные основы Программы по развитию личностного потенциала / под науч. ред. Е. И. Казаковой. Москва : Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2023. 228 с. URL: https://vbudushee.ru/upload/iblock/r1p/Posobie_Konceptualie_ocnovi_programi-RLP.pdf.
9. Дириюгина Е. Г., Ясвин В. А. Средовые факторы формирования навыков критического мышления у учащихся начальной школы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2024. № 18 (1–1). С. 54–77. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.03>.
10. Дириюгина Е. Г. Исследование креативности обучающихся общеобразовательных организаций – участниц Программы по развитию личностного потенциала // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2022. № 5. С. 42–46.
11. Канонир Т. Н. Субъективное благополучие в школе и отношения с одноклассниками у учащихся начальной школы с разным уровнем учебных достижений // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16, № 2. С. 378–390. <http://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-2-378-390>.
12. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: практические рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. Москва : Корпорация «Российский учебник», 2019. 76 с.
13. Леонтьев Д. А. Опыт методологического осмысливания практик работы с личностью: фасилитация, ноотехника, жизнетворчество // Консультативная психология и психотерапия. 2012. № 4. С. 164–185. https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2012_n4/61737.
14. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14–37. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>.
15. Леонтьев Д. А. Три мишени: личностный потенциал – зачем, что и как? // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 10–16.
16. Лункина М. В., Гордеева Т. О., Дириюгина Е. Г., Пшеничнюк Д. В. Качество преподавания как предиктор учебной вовлеченности, благополучия и успеваемости школьников // Вестник Российской университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20, № 3. С. 628–649. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-628-649>.
17. Орел Е. А., Куликова А. А. Анализ психометрических характеристик инструмента оценки социально-эмоциональных навыков в начальной школе // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 3. С. 8–17. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070301>.
18. Орел Е. А., Куликова А. А. Новая теоретическая модель для оценки социально-эмоцио-

- нальных навыков в начальной школе // Психологические исследования. 2020. Т. 13, № 69. С. 16–29. <https://doi.org/10.54359/ps.v13i69.207>.
19. Пинская М. А., Михайлова А. М., Рыдзе О. А., Денищева Л. О., Краснянская К. А., Авдеенко Н. А. Навыки XXI века: как формировать и оценивать на уроке? // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 50–62.
20. Поливанова К. Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 4, С. 26–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>.
21. Селигман М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни : перев. с англ. Москва : Издательство «София», 2006. 368 с.
22. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования / Министерство просвещения Российской Федерации. <https://docs.edu.gov.ru/#activity=26>.
23. Хэтти Дж. Видимое обучение для учителей. Как повысить эффективность педагогической работы. Москва : Национальное образование, 2021. 320 с.
24. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. Москва : Народное образование, 2019. 448 с.
25. 21st Century Competencies: Foundation Document for Discussion. Phase I. Towards Defining 21st Century Competencies for Ontario. Ontario, 2016. 70 р.
26. Aelterman N., Vansteenkiste M., Haerens L., Soenens B., Fontaine J. R., Reeve J. Toward an Integrative and Fine-grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach // Journal of Educational Psychology. 2019. Vol. 111, No. 3. P. 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>.
27. Andrews F. M., Withey S. B. Social Indicators of Well-Being. Americans' Perceptions of Life Quality. New York : Plenum Press, 1976. 476 р. <https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2253-5>.
28. Chirkov V. I., Ryan R. M. Parent and Teacher Autonomy-support in Russian and U.S. Adolescents: Common Effects on Well-being and Academic Motivation // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2001. Vol. 32, No. 5. P. 618–635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>.
29. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health // Canadian Psychology.
2008. Vol. 49, No. 3. P. 182–185. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012801>.
30. Diener E. Subjective well-being//Psychological Bulletin. 1984. Vol. 95, No. 3. P. 542–575. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.95.3.542>.
31. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-analysis of Schoolbased Universal Programs // Child development. 2011. Vol. 82, No. 1. P. 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
32. Gordeeva T., Sychev O., Osin E. A Person-Oriented Analysis of Academic Motivation: Motivational Profiles in Successful High School and University Students // The 6th International Conference on Self-Determination Theory, Victoria, British Columbia, Canada, June 2–5, 2016.
33. Irving S. E. The Development and Validation of a Student Evaluation Instrument to Identify Highly Accomplished Mathematics Teachers : a Thesis Submitted in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. The University of Auckland, 2004.
34. Kautz T., Heckman J. J., Diris R., ter Weel B., Borghans L. Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success. IZA, 2014. 125 p.
35. Lösel F., Beelmann A. Effects of Child Skills Training in Preventing Antisocial Behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations // The Annals of the American Academy of Political and Social Science. 2003. Vol. 587, No. 1. P. 84–109. <https://doi.org/10.1177/0002716202250793>.
36. Marope M., Griffin P., Gallagher C. Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation. Geneva : UNESCO-IBE, 2017. 59 p.
37. Martela F., Sheldon K. M. Clarifying the Concept of Well-Being: Psychological Need Satisfaction as the Common Core Connecting Eudaimonic and Subjective Well-Being // Review of General Psychology. 2019. Vol. 23, No. 4. P. 458–474. <http://dx.doi.org/10.1177/1089268019880886>.
38. National Core Curriculum for Basic Education 2014. 3rd Edition. Finnish National Agency for Education, 2020. 508 p.
39. New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology. World Economic Forum & Boston Consulting Group, 2015. 36 p.

40. Niemiec C. P., Ryan R. M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice // Theory and Research in Education. 2009. Vol. 7, No. 2. P. 133–144. <http://dx.doi.org/10.1177/1477878509104318>.
41. Noble T., Wyatt T., McGrath H., Roffey S., Rowling L. A Scoping Study on Student Wellbeing : Final Report. Brisbane, Qld : Australian Catholic University and Erebus International, 2008. 177 p.
42. Reeve J., Jang H. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity // Journal of Educational Psychology. 2006. Vol. 98, No. 1. P. 209–218. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.1.209>.
43. Ruiz-Alfonso Z., León J., Santana-Vega L. E., González, C. Teaching Quality: An Explanatory Model of Learning in Secondary Education // Psicología Educativa. 2021. Vol. 27, No. 1. P. 67–76. <https://doi.org/10.5093/psed2020a18>.
44. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
45. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness. New York : Guilford Press, 2017. 756 p.
46. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. OECD, 2005. 20 p.

Дополнительные материалы

Информация о программе «Развивающая среда»



Программы повышения квалификации в программе «Развивающая среда»



Информационно-методический ресурс «Диагностика личностного потенциала»



Школа возможностей: учебно-методические материалы программы «Развивающая среда»



Авторы исследования



Коваль (Дирюгина) Елена Георгиевна

исследователь, эксперт Благотворительного фонда «Вклад в будущее», соавтор концептуальных основ и методологии оценки программы «Развивающая среда», SPIN РИНЦ: 3031-7374, ORCID: 0009-0006-0103-4642



Лункина Мария Владимировна

кандидат психологических наук, специалист направления «Методология и перспективные исследования» Благотворительного фонда «Вклад в будущее», SPIN РИНЦ: 1609-9643, ORCID: 0009-0008-0401-1950

Наши исследования

Дайджесты с результатами исследований ученых МГПУ по актуальным социальным проблемам города и горожан, а также по вопросам обучения и развития детей представлены в разделе «Библиотека» на научно-просветительском портале PRIZMA. Все материалы доступны для скачивания.



Семейное образование: стоит ли обучать детей вне школы?



Исследование получения школьного образования в форме семейного образования в большом городе

Под ред. Вачковой С. Н., Петряевой Е. Ю.

Обучение детей: образовательные стратегии в большом городе



Исследование стратегий семей в получении начального, основного и среднего общего образования

Вачкова С. Н., Климов И. А., Миронова А. В., Нехорошева Е. В., Салахова Б. Б., Суменкова Ю. И., Федоровская М. Н., Яшина И. А.

Архитектурный ландшафт города будущего: предпочтения современников



Исследование эстетического восприятия исторических памятников и их архитектурных стилей разными возрастными группами россиян

Рыжов Б. Н., Котова О. В.

В диалоге с родителями: как мы приходим к взаимному доверию в образовании



Исследование пользовательского опыта родителей во взаимодействии с цифровыми сервисами московской системы образования

Нехорошева Е. В., Касаткина Д. А., Миронова А. В., Енчикова Е. С., Авраменко В. Г., Афанасьева Ю. В.

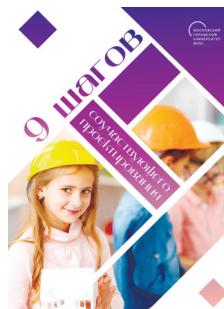
Больше чем просто музей: как получить максимум образовательных эффектов



Результаты исследования по проектам «Разработка и апробация модели проведения просветительских мероприятий в системе общего образования г. Москвы в партнерстве с учрежд. культуры» и «Разработка и апробация инструментов музеиной коммуникации на основе методологии «умный музей»

Белолуцкая А. К., Жабина Н. Г., Гурин Г. Г., Головина А. В., Гринько И. А., Криштофик И. С., Мкртчян В. А., Щербакова Т. В., Ушакова Е. Г.

9 шагов соучаствующего проектирования



Результаты исследования по проекту «Разработка механизмов поддержки соучаствующего проектирования образовательной среды московских школ»

Иванова Е. В., Барсукова Е. М.

Креативная экономика и развитие городского университета



Исследование запроса представителей креативных индустрий для анализа дефицитов и развития компетенций, необходимых для данного сектора экономики Москвы

Белолуцкая А. К., Жабина Н. Г., Гурин Г. Г., Головина А. В., Гринько И. А., Криштофик И. С., Мкртчян В. А., Щербакова Т. В.

Музеи и критическое мышление: запросы, дефициты, инструменты



Сравнительное исследование представлений педагогов, музеевских работников и родителей обучающихся образовательном потенциале музейных пространств города

Белолуцкая А. К., Жабина Н. Г., Гурин Г. Г., Головина А. В., Гринько И. А., Криштофик И. С., Мкртчян В. А., Щербакова Т. В.

Окружающая среда и экологические проблемы: как справиться с тревогой за экологию



Исследование восприятия горожанами окружающей среды: экотревожность и ее преодоление

Касаткина Д. А., Миронова А. В., Нехорошева Е. В., Авраменко В. Г.

«Серебряный университет»: от идеи до городской практики



Результаты исследования по созданию и тиражированию городской практики «Серебряный университет»

Шалашова М. М., Моторо Н. П., Найбауэр А. В., Петровых М. В.

Школьный спортивный клуб: успех в движении



Результаты исследования по проекту «Разработка материалов по оценке уровня знаний и технологий мотивации обучающихся в области заботы о здоровье, по продвижению спортивных клубов в ОО как формы продвижения ЗОЖ у обучающихся»

Сененко О. В., Киктева К. С., Асонова Е. А., Романичева Е. С., Калиничева Е. А., Маймистова Д. С., Никитина А. Б.

Эмоциональное благополучие в детском саду: говорят дети



Исследование эмоционального благополучия московских дошкольников в рамках удовлетворения запроса населения в получении качественных образовательных услуг дошкольного образования

Воробьевая И. И., Крашенинников Е. Е., Логинова Л. Л., Холодова О. Л.

Что способствует личностному развитию и благополучию школьников?

**Результаты исследований
и практические рекомендации**

РЕКОМЕНДОВАНО К ПЕЧАТИ УЧЕНЫМ СОВЕТОМ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО
ИНСТИТУТА УРБАНИСТИКИ И ГЛОБАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГАОУ ВО МГПУ

Московский городской педагогический университет
Россия, Москва, ул. Панфёрова, д. 14
research.info@mgpu.ru
+7 (499) 132 35 09

Дизайн и вёрстка:
Дымкова О.А.

Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб»
109052, г. Москва, ул. Нижегородская, д. 104, корп. 3
info@author-club.org, www.author-club.org

Отпечатано в типографии: ООО «Арт-полиграфия»
107553 г. Москва, Окружной проезд, дом 8, стр.1
www.art-poligrafy.ru

Подписано в печать 30.08.2024 г. Формат 60x90/8.
Бумага мелованная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 5.

Какие личностные ресурсы помогают ребёнку быть счастливым и успешным? Что влияет на его психологическое благополучие, мотивацию и вовлечённость в учёбу?

Исследования эффектов программ «Социально-эмоциональное развитие детей» и «Развивающая среда» Благотворительного фонда «Вклад в будущее» 2017–2023 гг. в 30 регионах России позволили найти ответы на эти вопросы и предложить педагогам важные практические ориентиры.