



ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ: ПОДХОДЫ К ВНЕДРЕНИЮ И РЕКОМЕНДАЦИИ

М.А. ДОВГЕР

Исследования в области позитивной психологии и уже имеющиеся практики позитивного образования подтверждают влияние школьного обучения и методов преподавания на психологическое благополучие, счастье и развитие личности ребёнка. Становится очевидным тот факт, что традиционного школьного образования, которое по большей части нацелено на академическое обучение и центром которого являются когнитивные навыки ученика, недостаточно для всестороннего развития личности ребёнка и поддержания его психологического благополучия. Позитивное образование предлагает разрешить эту проблему путём сочетания академического обучения с практиками, направленными на развитие личности детей, поддерживающими счастье и благополучие всех субъектов образовательного процесса. В данной статье представлен обзор зарубежных публикаций, посвящённых изучению позитивного образования и методов его реализации в современные общеобразовательные учреждения. Описаны основные подходы к внедрению практик позитивного образования в школы. Наиболее эффективными и распространёнными из них являются: общешкольный или средовой подход, межпредметный, а также отдельные уроки и практики по позитивному образованию или курсы по развитию личности. Анализ современных зарубежных исследований в области позитивного образования позволил выделить основные достоинства, недостатки и ограничения каждого из подходов. Также в статье представлен и аргументирован ряд рекомендаций по эффективной реализации позитивного образования и развития личности ребёнка в школах. Материалы литературного обзора обосновывают необходимость поддерживать психологическое благополучие и развивать сильные стороны личности не только у детей, но и у всего преподавательского состава.

Введение

Одной из ведущих тенденций развития современного образования является ориентация на поддержание психологического благополучия и счастья ребёнка, а также на развитие его личности. Считается, что психологическое благополучие учащихся во многом зависит от школьного обучения (David, Boniwell, Ayers, 2013; Ryan, Deci, 2017). Именно поэтому в настоящий момент существует большое количество современных программ и практик по внедрению в устоявшийся учебный процесс позитивного образования — подхода к учению, который сочетает академическое обучение с развитием сильных сторон личности ученика, с заботой о его благополучии и счастье.

Позитивное образование фокусируется на конкретных навыках, которые помогают учащимся укреплять свои отношения, испытывать больше положительных эмоций и повышать жизнестойкость. Оно поощряет учащихся с оптимизмом смотреть в будущее, быть более устойчивыми к жизненным трудностям и позитивно общаться друг с другом и с преподавателями, способствует осознанности и поощряет здоровый образ жизни (Борманс, 2014). Таким образом, в отличие от традиционного образования, которое по большей части нацелено на академическое обучение и центром которого являются когнитивные навыки ученика, позитивное образование сочетает академическое обучение с поддержанием счастья и благополучия всех субъектов образовательного процесса.

[5 - 7]
Концепции
и системы

18



Область позитивной психологии помогает получить всё больше сведений относительно того, что способствует счастью ребёнка и почему оно так важно. Так, исследования подтверждают, что деятельность учителей, практикующих позитивные подходы к образованию, более успешна, чем деятельность педагогов, придерживающихся более традиционным и классическим взглядам к обучению. Например, недавнее исследование, посвящённое воздействию позитивных эмоций на обучение, творчество и память, показало, что счастливые учащиеся учатся более эффективно (Frederickson, 2001; Isen, 2000). Подобные исследования полезны для культивирования во время работы в классе позитивных практик, которые способствуют счастью и благополучию учащихся, обеспечивая при этом отличные возможности для получения академического образования.

Несмотря на свою привлекательность, реализация позитивных и развивающих практик в школах является достаточно трудоёмким и неустоявшимся процессом. В настоящее время существует несколько подходов к внедрению практик позитивного образования в школы, каждый из которых имеет свои ограничения. В данной статье будет рассмотрен каждый из подходов, а также дан ряд рекомендаций по эффективной реализации позитивного образования и развития личности ребёнка в школах.

Подходы к внедрению позитивного образования в школах

Ряд педагогов и психологов (Hamblin, 1978; Marland, 1974; Pring, 1984) считают, что лучший подход внедрения позитивного образования — это *общешкольный или средовой* — работа через атмосферу в школе и через взаимоотношения учеников и учителей. При нём необходимо учитывать: атмосферу в классе, активный способ обучения, позитивные отношения между учителем и учеником, а также вовлечённость учеников в обсуждение и рефлексивное обучение. В первую очередь, эти критерии зависят от общешкольной политики, а также от каждого конкретного учителя, независимо от предмета, который он преподаёт (Pring, 1984).

Однако существует ряд причин, по которым общешкольный подход может оказаться недостаточным. Во-первых, он не является систематическим — это самая большая проблема, которая может возникнуть, если полагаться только на этот подход. Он может помочь развить некоторые социальные навыки учеников или повысить их самооценку, однако он не может рассматриваться как комплексное образование для развития личности ребёнка. Несмотря на то, что атмосфера в школе и отношение учителей могут существенно влиять на процесс обучения, сами по себе они не обеспечивают систематического образования. Во-вторых, поскольку данный подход смешивается с другими аспектами школьной жизни, трудно определить и оценить его исключительное влияние и легко списать его на «спонтанные» процессы. Более того, он редко бывает последовательным и может быть предвзятым: даже если школа придерживается согласованной политики, вполне вероятно, что отдельные учителя будут придерживаться различных, иногда противоречащих друг другу взглядов.

Таким образом, общешкольного подхода не достаточно для комплексного развития ребёнка. Это не значит, что атмосферой и духом школы можно пренебречь. Программа по развитию личности не может быть эффективной, если она идёт вразрез с атмосферой и климатом в школе. Если школа в целом не будет поощрять само- и взаимоуважение, открытость и самостоятельность, доверие и самосознание. Маловероятно, что поставленный в расписание предмет по развитию личности принесёт много пользы. Однако даже самый лучший общешкольный подход не избавляет от необходимости уделять определённое количество времени специальному развитию личности детей.





Поэтому существует мнение, что позитивное образование должно проводиться в рамках других академических предметов, то есть предлагается использовать *межпредметный подход*. Однако и в отношении этого подхода есть свои возражения и ограничения.

Во-первых, маловероятно, что учителя будут уделять достаточно внимания развитию личности, если оно осуществляется за счёт времени, отведённого на урок: подготовка к экзаменам и контрольным будет приоритетной для учителей. Во-вторых, данный подход может приводить к диффузии ответственности: если занять позицию, что предмет по развитию личности является ответственностью всех учителей, то в результате программа позитивного образования может просто стать «ничьей ответственностью».

Многие вопросы могут разрешаться на общешкольной и межпредметной основе, однако только *отдельные уроки и практики по позитивному образованию* или *курсы по развитию личности* ребёнка, включённые в расписание и имеющие чёткие границы, способны удовлетворить необходимые условия личностного развития в плане полноты, структуры, организации, качества и должного статуса (David, Boniwell, Ayers, 2013).

Конечно, относительно данного подхода также имеются свои возражения, которые необходимо держать во внимании. Например, существует опасение, что курсы по развитию личности будут отнимать время от дисциплин, по которым проводятся итоговые экзамены, и тем самым снизят их результаты. Однако здесь стоит учитывать, что «потеря» двух-трёх часов в неделю вполне может быть компенсирована за счёт выигрыша, который может принести развитие личности ребёнка. Так, академическая успеваемость зависит не только от количества часов, потраченных на изучение предмета — успеху содействуют многие другие факторы: самодисциплина, умение справляться с тревогами и стрессом, способность концентрироваться, мотивация и интерес — всё это относится к развитию личности, и при этом непосредственно не рассматривается в рамках существующих академических предметов (David, Boniwell, Ayers, 2013). Другим ограничением является недостаточная квалификация задействованных в преподавании курсов по развитию личности учителей (Quicke, 1986; Lee, 1982), которые ранее вели другие школьные дисциплины: «сочетание преподавателей-неспециалистов... и низкий статус данного предмета не способствуют его качественному преподаванию» (Lee, 1982, С. 14). Конечно, нереально ожидать, что в ближайшее время для проведения программ и курсов по развитию личности будет достаточное число квалифицированных преподавателей. В данном контексте необходимо чётко осознавать, что учителя не должны брать на себя роль психологов и психотерапевтов или делать что-либо, выходящее за рамки их роли. Любая программа должна учитывать это и обеспечить наилучшую возможную подготовку преподавателей.

Во избежание перечисленных выше и иных возможных проблем и трудностей, связанных с реализацией позитивного образования в школах, предлагается следовать ряду рекомендаций, основанных на предыдущих исследованиях.

Рекомендации по практической реализации позитивного образования в школах

Программа должна приниматься учителями

В данном контексте принятие преподавателя означает его восприятие программы как стоящей времени и усилий, осуществимой, социально значимой, а также согласующейся с его образовательными, психологическими и социальными подходами и практикой преподавания (Gresham, Lopez, 1996). В многочисленных исследованиях показано, что школьная программа, которая принимается преподающими её учителями, будет более

[5 - 7]
Концепции
и системы

20



результативной, чем та, которую будут преподавать учителя, не признающие её эффективность (Eckert, Hintz, 2000; Elliott, Witt, Kratochwill, 1991; McDougal, Clonan, Martens, 2000; Truscott, Cosgrove, Meyers, Eidle-Barkman, 2000).

Универсальные программы являются более эффективными

Программы должны быть универсальными и предназначенными для всех учащихся, а не только для тех, кто относится к группе риска (Durlak et al., 2011). Такие программы смещают внимание с учащихся, находящихся в группе риска, на навыки преодоления трудностей, которым можно обучить каждого ученика, на развитие сильных сторон всех участников образовательного процесса (Benard, 2004; CASEL, 2007; Greenberg, Domitrovich, Bumbarger, 2001; National Health and Medical Research Council's Health Advancement Committee, 1996).

Программы, рассчитанные на долгосрочную и многолетнюю перспективу, более эффективны

Краткосрочные профилактические мероприятия приносят ограниченный во времени эффект, в то время как результаты многолетних образовательных программ являются более устойчивыми во времени (Greenberg et al., 2001, 2003; Wells et al., 2003).

Стратегический универсальный подход более эффективен, чем подход, сфокусированный на одном направлении

Стратегический универсальный подход предполагает не фокусирование на каком-то одном аспекте развития, а на целом наборе взаимосвязанных «активных ингредиентов» (Greenberg et al., 2001; Resnick et al., 1997). Эффективные программы по развитию личности содержат, по крайней мере, пять различных аспектов и направлений развития (Catalano, Haggerty, Oesterle, Flemming, и Hawkins, 2003) и фокусируются как на продвижении позитивного поведения ребёнка, так и на сокращении антисоциального и деструктивного поведения (Catalano, Haggerty, Gaine, Hoppe, Brewer, 1998).

Эффективность повышается, если дети впервые знакомятся с программой в начальном школьном возрасте

В большинстве литературных обзоров подчёркивается, что программы, которым начинают обучаться младшие ученики, более эффективны (Greenberg et al., 2003; O'Shaughnessy, Lane, Gresham, Beebe-Frankenberg, 2003). Потому что, к примеру, было установлено, что у детей уже к концу начальной школы формируется атрибутивный стиль мышления (причём это происходит стихийно). Сформированность различных процессов уже в младшем школьном возрасте указывает на необходимость обучения детей позитивным навыкам с раннего детства (Reivich, 2005).

Учителя сами должны обладать навыками и знаниями в области позитивного образования и позитивной психологии

Для обеспечения и успешной реализации в школах позитивного образования и для развития личности ребёнка важно, чтобы учителя сами обладали навыками и знаниями в области позитивного образования и позитивной психологии. И это важно по нескольким причинам:

Во-первых, учителя являются самым важным фактором формирования ощущения счастья, принятия, автономии, внутренней мотивации ученика на занятии (Ryan, Deci, 2017) соответственно благополучие, счастье, мотивация, ощущение самоэффективности каждого учителя, а также приобретённые им базовые знания по позитивному образованию и позитивной психологии имеют колоссальное значение. Так, осмысленный вызов,





безусловно, имеет решающее значение для вовлечения учеников в изучаемый предмет, но то, воспринимается ли вызов учениками как позитивный или негативный, напрямую связано с климатом в классе, созданным учителем.

Во-вторых, поведение учителя является моделирующим для учеников (см. Теорию социального научения А. Бандуры). Передача учителем определённых знаний — не единственный способ обучения учеников позитивным навыкам. Решающую роль играет то, придерживается ли сам учитель правилам позитивной психологии и позитивного образования, обладает ли он сам этими навыками, транслирует ли он их через своё поведение в ежедневном взаимодействии с детьми. Важно также, что смоделировать искусственно «позитивное поведение» учителем очень сложно, оно должно быть искренним и идущим «изнутри». Когда школы поддерживают учителей в их собственном социальном и эмоциональном развитии, это способствует тому, что социальные и эмоциональные навыки таких учителей становятся примером для учеников (Elias et al., 1997). Так, оптимизм учителя может мотивировать ребёнка на настойчивое выполнение сложного задания; гибкий подход учителя в отношении решения проблем может подтолкнуть учеников рассматривать те или иные конфликты с разных точек зрения.

Таким образом, хотя и официально утверждённые и кропотливо разработанные учебные программы могут способствовать обучению позитивным навыкам и развитию личности в целом, однако одна лишь школьная программа вряд ли приведёт к тому, что все негативные модели поведения ученика будут заменены позитивными. Успешная передача таких навыков, очевидно, требует, чтобы учителя сами обладали этими навыками и на протяжении длительного времени транслировали их детям. В конце концов, дети учатся «ценностям реального мира», наблюдая за тем, какой ценностный выбор делает учитель:

«На своём занятии я мог бы преподать академически выверенный урок, чётко объясняющий приёмы повышения жизнестойкости, но если я сам постоянно теряю самообладание и не могу моделировать навыки, которые объясняю, то вряд ли у учеников разовьётся требуемое отношение к миру и навыки. На самом деле, они, скорее всего, почувствуют неудовлетворённость фальшивым примером. Но, если я смогу моделировать позитивное поведение, ученики впитают такую позитивную информацию и будут работать над тем, чтобы оправдать ожидания» (Thomberg, 2009).

Любая программа, которая способствует ощущению счастья учеников, но которая пренебрегает счастьем преподавателя, вряд ли будет успешна в долгосрочной перспективе: «если дети должны быть счастливы в школе, то и их учителя также должны быть счастливы. Слишком часто мы забываем об этой очевидной связи» (Noddings, 2004, С. 261). Таким образом, акцент на счастье учащихся должен подкрепляться общешкольной философией, которая уважает и поощряет автономию, компетентность и связанность, как персонала, так и учащихся. Практики управления, основанные на контроле и подотчётности, оценка результативности, базирующаяся на недостатках, жёсткие схемы обучения, не позволяющие учителю проявлять творческий подход или не стимулирующие инициативу учащегося, будут подрывать или ограничивать эффективность любых программ по развитию личности и поддержанию благополучия детей на уроках. Поэтому в идеале акцент на отдельном человеке должен уравниваться подлинным и аутентичным общешкольным духом, который способствует благополучию всех участников школьного коллектива.

Именно по этим причинам для обеспечения более глубокого и эффективного внедрения в школьные заведения знаний и практик позитивного образования и позитивной психологии проводятся курсы для учителей по позитивному образованию и позитивной психологии. Также могут возыметь положительный эффект психологические тренинги, помогающие преподавателям выработать навыки жизнестойкости, поддержать психоло-



гическое благополучие и ощущение счастья. Данный этап реализации позитивного образования хоть и является вторичным по отношению к тому, который непосредственно связан с обучением детей позитивным практикам и развитию личности, однако важность и значимость его приуменьшать нельзя.

Выводы

Несмотря на то, что семья, дом и общественная среда ребёнка оказывают значительное влияние на его благополучие, школа также вносит огромный вклад в ощущение счастья ученика и его личностное развитие. Исследования в области позитивной психологии и уже имеющиеся практики позитивного образования позволяют школам осуществлять это влияние направленно, осознанно и систематизировано.

По мнению многих экспертов в данной области (David, Boniwell, Ayers, 2013), наиболее эффективным методом поддержания благополучия ребёнка и развития его личности являются отдельные уроки или курсы по позитивному образованию (при условии соблюдения разработанных рекомендаций). Однако следует подчеркнуть, что это, безусловно, не означает исключения элементов развития личности из общешкольной политики и из других предметных дисциплин. В докладе CCOSS о совершенствовании общеобразовательных школьных учреждений говорится, что функция отдельного курса по развитию личности не заключается в том, чтобы исключить из других предметов те элементы личностного развития, которые они, несомненно, содержат. Его функция скорее заключается в том, чтобы сделать процесс развития более последовательным и выступать важным связующим звеном между различными академическими дисциплинами (CCOSS, 1984). Интеграция всех трёх подходов, включающая и поддержание благоприятной среды и атмосферы в школе в целом, и внедрение практик позитивного образования в уже имеющиеся академические дисциплины, и отдельные дисциплины по развитию личности, позволяет усилить достоинства каждого из трёх подходов, а также контролировать их недостатки и ограничения.

Литература

1. Борманс, Л. (2014). Большая книга о счастье. 100 лучших экспертов со всего мира, 100 главных секретов счастья. «Эксмо» — 352 с.
2. Селигман М.Э.П. (2006). Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни/ Перев. с англ. — М.: Издательство «София» — 368 с.
3. Benard, B. (2004). Resiliency: What we have learned. San Francisco, CA: WestEd.
4. CASEL (Collaboration for Academic and Social-Emotional Learning) (2007). CASEL brief Background on social and emotional learning. Retrieved on September 4, 2012 from [http:// casel.org/publications/what-is-sell](http://casel.org/publications/what-is-sell)
5. Catalano, R.F., Haggerty, K.P., Oesterle, S., Fleming, C.B., & Hawkins, J.D. (2003). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. Paper presented at Wingspread Conference on School Connectedness, June, Racine, WI.
6. Catalano, R.F., Haggerty, K.P., Gainey, R.R., Hoppe, M.J., & Brewer, D.D. (1998). Effectiveness of primary prevention interventions with highrisk youth. In W. J Bukoski, & R.I. Evans (Eds.), NIDA research monograph.
7. CCOSS. (1984). Improving secondary schools. London, UK: Inner London Education Authority.
8. David, S.A., Boniwell, I., Ayers, A.C. (2013). The Oxford handbook of happiness, Oxford University Press.





9. *Deci, E.L.* (1981). Effects of performance standards on teaching styles: Behaviour of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 852–859.
10. *Deci, E.L., Ryan, R.M., & Williams, G.C.* (1996) Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*. Volume 8, Issue 3, 1996, Pages 165–183.
11. *Deci, E.L., & Ryan, R.M.* (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
12. *Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B.* (2011). The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
13. *Eckert, T.L., & Hinze, J.M.* (2000). Behavioral conceptions and applications of acceptability: Issues related to service delivery and research methodology. *School Psychology Quarterly*, 15, 123–148.
14. *Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P.* (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
15. *Elliott, S.N., Witt, J.C., & Kratochwill, T.R.* (1991). Selecting, implementing, and evaluating classroom interventions. In G. Stoner, M. Shinn, & H. Walker (Eds.), *Interventions for achievement and behavior problems* (pp. 99–135). Washington, D.C.: NASP.
16. *Elliott, S.N., Witt, J.C., & Kratochwill, T.R.* (1990). Selecting, implementing and evaluating classroom interventions. In G. Stoner, M.R. Shinn, & H.M. Walker (Eds.), *Interventions for achievement and behavior problems* (pp. 99–135). Silver Springs, MD: National Association of School Psychologists.
17. *Frederickson, B. L.* (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
18. *Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M.* (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.
19. *Greenberg, M.T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B.* (2001). *Preventing mental disorders in school-age children: A review of the effectiveness of prevention programs*. Rockville, MD: Center for Mental Health Services (CM HS), Substance Abuse Mental Health Services Administration, US Department of Health and Human Services.
20. *Greenberg, M.T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B.* (2001). *Preventing mental disorders in school-age children: A review of the effectiveness of prevention programs*. Rockville, MD: Center for Mental Health Services (CM HS), Substance Abuse Mental Health Services Administration, US Department of Health and Human Services.
21. *Gresham, Lopez, M.F.* (1996). Social validation: A unifying concept for school-based consultation. *School Psychology Quarterly*, ii, 204–227.
22. *Hamblin, D.* (1978) *The teacher and pastoral care*. Blackwell, 287 p.
23. *Isen, A.M.* (2000). Positive affect and decision-making. In M. Lewis. & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 417–435). New York, NY: Guildford.
24. *Lee, R.* (1982). *Beyond coping*. York, UK: Longman.
25. *Marland, M.* (1974). *Pastoral Care*. London: Heinemann
26. *McDougal, J.L., Clonan, S.M., & Martens, B.K.* (2000). Using organizational change procedures to promote the acceptability of prereferral intervention services: The School-Based Intervention Team Project. *School Psychology Quarterly*, 4, 149–171.
27. National Health and Medical Research Council's Health Advancement Committee. (1996). *Effective school health promotion: Towards health promoting schools*. Canberra, Australia: National Health and Medical Research Council.



28. *Noddings, N.* (2004) *Happiness and Education*. Taschenbuch Paperback — 1 Jan. 1600.
29. *Pring, R.* (1984) *Personal and Social Education in the Curriculum*. Hodder and Stoughton, 184 p.
30. *Quicke, J.* (1986). *Personal and Social Education: a triangulated evaluation of an innovation*. *Educational Review*. 38(3), 217–228.
31. *Reivich, K.* (2005). *Optimism lecture*. In *Authentic Happiness Coaching Course*. University of Pennsylvania, PA.
32. *Resnick, M.D., Beaman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K.E., Harris, K.M., Jones, J.,... Udry, J.R.* (1997). *Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health*. *JAMA*, 278, 823–832.
33. *Ryan, R.M., Deci, E.L.* (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
34. *Thomberg, R.* (2009) *The moral construction of the good pupil embedded in school rules*. *Education Citizenship and Social Justice* 4(3):245–261
35. *Truscott, S.D., Cosgrove, G., Meyers, J., & Eidle-Barkman, K.A.* (2000). *The acceptability of organizational consultation with prereferral intervention teams*. *School Psychology Quarterly*, 15(2), 172–206.
36. *Wells, J., Barlow, J., & Stewart-Brown, S.* (2003). *A systematic review of the universal approaches to mental health promotion in schools*. *Health Education*, 103(4)097–2.

