

УДК 159.9

ПОЗИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ МОДЕРАЦИИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ¹

А.А. Реан^а, А.А. Ставцев^а, А.В. Егорова^а

^а Московский педагогический государственный университет, 119991, Россия, Москва, ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1

Рассматриваются возможности практического применения концептов позитивной психологии как инструмента социализации и воспитания школьников в рамках общеобразовательной системы. Проблемное поле описано с точки зрения задач социализации, стоящих перед образовательными учреждениями, как с общей позиции образовательной программы, так и в рамках непосредственного педагогического общения между преподавателем и учеником. Произведен обзор позитивных психологических интервенций (ППИ) с эмпирически доказанной эффективностью как практических инструментов, решающих задачи социализации. Обоснована эффективность применения ППИ для решения задач социализации школьников.

Ключевые слова: социализация; позитивные психологические интервенции; педагогическое общение; позитивная психология; позитивная педагогика.

Введение

Позитивная психология – одно из наиболее обширных направлений в психологической науке на сегодняшний день. Отчасти потому, что это область психологии, изучающая позитивные аспекты человеческой психики, а также позитивный опыт, приобретаемый в процессе жизнедеятельности человека. В целом можно сказать, что в рамках позитивной психологии исследуются все концепты и понятия, делающие жизнь индивида субъективно счастливой, стоящей того, чтобы ее прожить [1]. Данное направление изучает благополучие отдельных персон, социальных групп, а также общества в целом. При относительно недолгом, около 20 лет, присутствии в научном психологическом поле, позитивная психология (ПП) имеет большое количество последователей во всем мире, а также значимый багаж эмпирически доказанных методик и практик [2, 3]. В рамках данной статьи мы рассмотрим теории и концепции позитивной психологии, а также группы практических методик и упражнений в виде позитивных психоло-

¹ Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ рамках научной темы № 121 081 20 00 35-9 «Модерация процессов воспитания, социализации и профилактики асоциального поведения детей и подростков в контексте позитивных психологических интервенций» в 2021 г.

гических интервенций в рамках изучения возможности их применимости и эффективности в системе общего образования РФ. Стоит отметить, что описание использования теоретического, концептуального и практического инструментария позитивной психологии как элемента педагогического воздействия в рамках образовательной системы, равно как и описание эмпирически доказанной эффективности данного воздействия, широко представлено в зарубежной научной литературе [3–7]. Кроме того, существует прецедент выстраивания эффективного образовательного процесса исключительно на принципах позитивной психологии – австралийская «Гимназия Джилонг» (Geelong Grammar School) [8, 9]. Обширный спектр теорий и практик позитивной психологии, используемых в рамках образовательных систем, подводит нас к направлению, которое обобщенно можно назвать позитивным образованием, или позитивной педагогикой. Существует довольно много различных определений позитивной педагогики. Например, J. O'Shaughnessy и E. Larson утверждают, что позитивная педагогика является сдвигом парадигмы в образовательном подходе, где образование традиционно фокусируется только на академических достижениях [10]. Другие исследователи определяют позитивную педагогику как уникальный подход к образованию, который дополняет академическое обучение теорией позитивной психологии [11]. Еще одна группа ученых использует термин «позитивное образование» для описания эмпирически подтвержденных психологических интервенций и программ позитивной психологии, которые оказывают положительное влияние на благополучие индивидов, совмещающая обучение традиционным академическим навыкам и развитие личностных качеств [12].

Целью данной статьи является рассмотрение возможностей, а также исследований с эмпирически доказанной эффективностью в области позитивной психологии как инструмента модерации процесса социализации школьников. Мы трактуем модерацию процессов воспитания и социализации как регуляцию педагогом процесса воспитания и социализации, при котором у всех участников этого процесса (учащиеся в первую очередь, а также их родители) сохраняется на протяжении всего данного процесса активная деятельная позиция. Модерация процессов воспитания и социализации переносит акцент с субъект-объектной парадигмы на субъект-субъектную парадигму воспитания и социализации.

Позитивная педагогика основывается на тех же принципах, что и позитивная психология. Главной задачей данного направления педагогики являются создание и изучение подходов к развитию навыков достижения психологического благополучия, психологической стабильности и оптимального функционирования в процессе жизнедеятельности детей, подростков, студентов, в том числе с точки зрения родительского воспитания и институционального подхода к целостному педагогическому процессу (дошкольные учреждения, школа, профессиональные училища, вузы) [13]. В подавляющем большинстве определений понятия «педагогика» указано, что это наука о воспитании и обучении человека [14]. В ходе воспитания и

обучения происходит формирование личности, активно протекают процессы ее социализации, создаются ценностный, моральный и перцептивный базисы поведения человека, восприятия окружающей действительности, а также самовосприятия. Безусловно, существует бесчисленное множество факторов, влияющих на формирование личности в ходе взросления, однако возможно выделить три наиболее значимых аспекта, оказывающих влияние на процесс формирования личности и назвать их «агентами социализации»: семья, образовательное учреждение, социальное окружение. При этом с точки зрения целенаправленного методологического воздействия семья и образовательные учреждения – социальные институты, в рамках которых возможно контролируемо и целенаправленно воздействовать на личность с помощью педагогических процессов. Социальное окружение представляет собой более «нестабильную» составляющую формирования личности человека с точки зрения оказываемого воздействия на ее развитие, приобретения ценностных и моральных установок и навыков.

Таким образом, в рамках педагогики как научной дисциплины внимание сфокусировано именно на институтах образования и семьи. Кроме того, на рубеже XX–XXI вв. как в научном сообществе, так и в обществе в целом активно обсуждалась сфера ответственности за формирование личности между семьей и образовательными учреждениями, начиная от достаточно радикальных заявлений о том, что обучение – сфера ответственности образовательных учреждений, а воспитание – сфера ответственности семьи, и заканчивая представлением, что и образовательные учреждения, и семья в равной степени должны заниматься как воспитанием, так и обучением. Мы придерживаемся позиции, что ответственность за формирование психологически здоровой и всесторонне развитой личности лежит в равной степени на семье и образовательных учреждениях, кроме того, семье и образовательным учреждениям необходимо взаимодействовать друг с другом как в отношении согласования ключевых направлений, идей и ценностных подоплек воспитания и образования, так и – при необходимости – в отношении компенсирующего воздействия.

С точки зрения психологии в целом и позитивной психологии в частности более эффективные подходы в обучении и воспитании связаны с переходом от системы понятий и схемы анализа «субъект–объект» к системе «субъект–субъект». Первая схема ориентируется на работы по психологии педагогической деятельности, вторая – на работы по психологии педагогического общения. Несмотря на то, что термины «деятельность» и «общение» являются обособленными, между ними существует диалектическая связь. По мнению Б.Ф. Ломова, существуют виды деятельности, которые принципиально строятся по законам общения [15]. Мы считаем, что педагогическая деятельность, конечно, – одна из них [16]. Обычно педагогическое общение представляет собой профессиональное общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию

учебной деятельности и взаимоотношений между педагогом и учащимся [17]. Кроме того, педагогическое общение – это специфическое общение, особенность которого обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов такого общения. Учитель в процессе педагогического общения осуществляет (в прямой или косвенной форме) свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания [16].

Одна из самых распространенных классификаций стилей руководства была введена К. Lewin. Кстати, интересно заметить, что эта классификация, широко распространенная в социальной психологии, в исследовании К. Lewin была выделена и описана на материале именно педагогического общения [16]. В своем экспериментальном исследовании он выделил следующие стили: авторитарный, демократический и попустительский. Результаты данного исследования показали явное преимущество демократического стиля педагогического руководства. Демократический стиль характеризуется оценкой фактов, связанных с учебной деятельностью, а не характеристик личности учащегося, а также подразумевает активное групповое взаимодействие при решении той или иной задачи, в ходе которого у учащихся формировалась уверенность в своих действиях, стимулировалось самоуправление и выстраивались более доверительные взаимоотношения в группе, нежели при других стилях педагогического руководства. Данные факты были неоднократно подтверждены в других исследовательских работах; кроме того, эффективность использования демократического стиля была неоднократно доказана на разных возрастных группах [Там же].

Демократический стиль педагогического общения является важной составляющей позитивного психологического подхода в педагогике. Межличностное взаимоотношение педагога и учащегося должно включать развернутую «обратную связь» со стороны педагога, подкрепленную аргументированными фактами. Например, если ученик выполняет работу неудовлетворительно, наиболее важным аспектом будет конструктивное объяснение ученику фактических причин получения низкой оценки с точки зрения его действий, а не личностных характеристик, а также предложение способов исправить сложившуюся ситуацию.

С другой стороны, подкрепление интереса посредством приемов поощрений также является важным аспектом педагогического общения. Однако не любое поощрение является эффективным [18]. «Эффективное поощрение» должно осуществляться постоянно и сопровождаться объяснением для понимания учащегося: что именно достойно поощрения. Учитель должен демонстрировать заинтересованность в успехах ученика и сообщать ему о значимости его результатов. Что же касается «неэффективного поощрения», то оно, напротив, осуществляется от случая к случаю, причем учитель проявляет формальное внимание к успехам ученика, не подчеркивает значимость его достижений [19].

Демонстрацией важности стиля педагогического общения, а также примата демократического стиля руководства с точки зрения эффективности

педагогического процесса выступает такое психологическое явление, как «эффект Пигмалиона», «самосбывающееся пророчество» или «эффект Розенталя» [20]. R. Rosenthal и его коллега L. Jacobson провели эксперимент, суть которого заключалось в том, что преподавателям, занимающимся с учениками, было сообщено, что часть их подопечных обладает выдающимися умственными способностями («одаренность» детям приписывали сами исследователи в абсолютно случайном порядке). По прошествии определенного времени дети, в случайном порядке назначенные «одаренными», действительно показывали лучшие успехи в изучении материала, чем «обычные» дети из контрольной группы, причем более высокие показатели были зафиксированы не только в плане описательной характеристики преподавателей, но и в плане реальных академических успехов участников экспериментальной группы «одаренных». «Эффект Розенталя» выражается в «положительно предвзятом» отношении к «одаренным» ученикам со стороны педагогов, значимо влияющим на способ коммуникации с учеником, начиная от более обстоятельного ответа в ситуациях, когда ученику необходима помощь, и заканчивая уменьшением давления ответственности за ошибку в ходе выполнения задания, что уменьшает стресс, испытываемый учениками (логика здесь такова: если «одаренный» ошибется в задании повышенной сложности, ничего плохого не произойдет, поскольку он уже занимается заданием повышенной сложности, обычные задания он точно выполнит, в то время как дети, выполняющие обычные задания, несут «большой груз ответственности» за совершение ошибки, ведь в случае неудачи они не справились с тем, с чем все справляются).

В рамках позитивной педагогики интерес представляет «положительно предвзятое» отношение со стороны преподавателей к ученикам, выражающееся в более пристальном внимании к личности обучаемого и снижении груза ответственности за совершение ошибки, поскольку такой подход в преподнесении материала и взаимодействии с личностью учащегося согласуется с принципами позитивной психологии, учитывает не только необходимость освоения установленного академического минимума, но и психологическое благополучие обучаемого. Важно отметить, что «положительно предвзятое» отношение педагога к учащемуся, или «авансирование доверием» [16, 21], с теоретической точки зрения представляет собой совмещение концепций демократического стиля руководства, включающего наличие «обратной связи» и «эффективного поощрения», что можно назвать основой позитивного педагогического общения.

Рассматривая образовательную систему в более обобщенном виде важнейшей целью и задачей – следует даже говорить о системообразующей важности, которой является развитие учащегося как личности, – невозможно не упомянуть о существовании *дидактической доминанты* [16]. Дидактическая доминанта – феномен, описывающий дисбаланс в ходе педагогического процесса, связанный с превалированием целевой установки, а также форм и способов передачи академических знаний, умений и навыков (развития интеллектуального), над стратегией и формами и способами

преподавания социальных знаний, умений и навыков (развития личностного). Академические знания, умения и навыки представляют собой вполне понятные категории предметов, преподаваемых в школе, профессиональном училище или вузе; обладание данными знаниями, умениями и навыками позволяет человеку осуществлять определенный вид деятельности в зависимости от поставленной задачи (математика, физика, литература, родной и иностранный языки и т.д.). Социальные знания, умения и навыки позволяют человеку эффективно осуществлять социальную адаптацию, эффективно взаимодействовать в социуме, т.е. общаться с другими людьми. Социальные знания, умения и навыки гораздо сложнее дифференцировать в парадигме обучения и воспитания, поскольку они тесно взаимосвязаны с ценностными установками личности, восприятием собственного «Я», эмоциональным интеллектом и другими аспектами формирования личности, в большей степени относящимися к воспитанию, нежели к обучению. Образовательные учреждения, в частности школа, выступая в роли социального института, несомненно, должны заниматься вопросами социализации учащихся. Социализация, воспитание и развитие человека в школе как личности и субъекта деятельности включают «развитие интеллекта, развитие эмоциональной сферы, развитие устойчивости к стрессорам, развитие уверенности в себе и самопринятия, развитие позитивного отношения к миру и принятия других, развитие самостоятельности, автономности, развитие мотивации самоактуализации, самосовершенствования, в том числе и мотивации учения как важнейшего элемента мотивации саморазвития» [16. С. 18].

Обобщая теоретические концепции, описанные нами выше, а также исходя из цели данной работы, мы исследовали практические способы применения позитивной психологии и педагогики в виде позитивных психологических интервенций, их возможности, особенности применения, перспективы и ограничения. На наш взгляд, именно внедрение ППИ в школьную программу позволит эффективно ответить на вызовы современной педагогики. Говоря о вызовах современной педагогики, мы выделяем следующие: с одной стороны, необходимо больше времени уделять социальным знаниям, умениям и навыкам в ходе педагогического процесса, с другой стороны, поскольку источников получения академических знаний, умений и навыков стало несравнимо больше и их количество увеличивается в геометрической прогрессии, во многом благодаря развитию Интернета и связанных с ним форм распространения и получения информации, *фокус в педагогическом процессе необходимо сместить с прямой трансляции знаний, умений и навыков от педагога к ученику на знания, умения и навыки нахождения источников новых знаний, умений и навыков, критической оценки данных источников*, а также понимание обучающимися своих личностных особенностей, обуславливающих выбор определенных знаний, умений и навыков. При позитивном педагогическом процессе, таким образом, оказывается как прямое воздействие путем научения навыкам достижения психологического благополучия, психологической стабильности и оптимального функционирования в процессе жизнедеятельности, так

и косвенное положительное воздействие на психологическое благополучие личности путем определения и преподавания наиболее подходящих знаний, умений и навыков, необходимых конкретному индивиду.

Современные подходы к изучению и применению концепций позитивной педагогики имеют более выраженный эмпирический базис. Последователи М. Seligman и С. Rogers – I. Boniwell, M. White, N. Popovic и многие другие – изучали подходы к позитивной педагогике в виде применения позитивных психологических интервенций как способов положительного воздействия на психологическое благополучие учащихся.

Позитивные психологические интервенции – это программы, методы психологического воздействия, комплекс тренингов и организованных групповых и индивидуальных активностей, направленных на культивирование положительных эмоций, социально-одобряемого позитивного поведения, а также оптимистично-реалистичное когнитивное восприятие действительности и стимулирование развития позитивных аспектов личности в целом [5, 22]. ППИ положительно стимулируют психологическое благополучие через воздействие на личностные характеристики индивидов, формируя такие аспекты жизнедеятельности, как позитивные эмоции, вовлеченность и занятость делом, приносящим удовольствие, социальные взаимоотношения, самооценка, чувство собственной значимости, смысл жизни и достижения [23]. Кроме того, важной особенностью ППИ является комплексный положительный эффект на все сферы жизни индивидов, по отношению к которым применяется данное воздействие, решающее не только задачи педагогического процесса, но и задачи профилактики негативных социальных явлений, связанных с образовательными учреждениями, таких как школьное неблагополучие, агрессия и буллинг [22]. Важно отметить, что позитивные психологические интервенции – очень широкое понятие, в рамках которого можно описать все целенаправленные воздействия на личность с целью повышения ее психологического благополучия. Таким образом, можно даже говорить о том, что ППИ по своей сути – это применение позитивной психологии на практике [3, 22].

Методы

Исходя из выделенных нами вызовов современной практической педагогики, мы провели отбор и рассмотрение ряда комплексных программ ППИ, показавших свою эффективность в зарубежных образовательных системах. В отборе программ ППИ мы опирались на следующие критерии: (1) наличие эмпирических подтверждений эффективности ППИ (научные публикации); (2) наличие проверки достоверности эмпирических результатов (различная методология) в виде метаанализов, проведенных исследователями, не задействованными в разработке самой ППИ [4, 5, 24]; (3) наличие воздействия с целью наращивания социальных знаний, умений и навыков в рамках ППИ; (4) наличие официального административного одобрения и использование ППИ в рамках школьной общеобразовательной програм-

мы какой-либо страны. При этом критерии (1), (2) мы считали необходимыми, а (3), (4) – желательными.

Результаты

На сегодняшний день существует множество ППИ в виде образовательных программ, которые были успешно внедрены в образовательный процесс, например Программа устойчивости Пенна The Penn Resiliency Program (PRP). Эта методика обладает доказанной эффективностью, кроме того, на основе данной ППИ были разработаны программы психологической устойчивости для трудоспособной возрастной группы [24] и даже для офицеров вооруженных сил [25]. Также Программа устойчивости Пенна является частью школьных программ США, Великобритании, Австралии, Китая и Португалии. В рамках программы школьники обучаются таким навыкам, как когнитивный рефрейминг (перестройка механизмов восприятия и мышления с целью избавления от неудачных психических шаблонов), трудолюбие, принятие решений, использование копинговых стратегий, креативного мышления и эффективных методов релаксации [26].

The SPARK Resiliency Programme [27] основана на принципах позитивной психологии и когнитивно-поведенческой терапии и представляет собой программу вмешательства, которая способствует повышению психологической устойчивости. Программа состоит из пяти компонентов, которые помогают определить мыслительные, эмоциональные и поведенческие паттерны на те или иные жизненные ситуации и проанализировать уже имеющийся опыт реагирования. Данная ППИ обучает навыкам формирования альтернативных вариантов реагирования в неблагоприятных ситуациях и навыкам решения проблем, а также способствует повышению жизнестойкости посредством выявления сильных сторон личности. Эффективность данной ППИ была доказана в образовательной среде [28], и результаты показали, что она способствует не только повышению психологической устойчивости, но и снижению уровня депрессии, развитию сочувствия, укреплению взаимоотношений между учениками и учителями и улучшению школьного климата в целом.

ППИ Bounce Back! является универсальной школьной программой, способствующей повышению психологического благополучия и устойчивости всех участников учебного процесса. Эффективность данной программы была не раз доказана в образовательной среде [29, 30]. Программа Bounce Back! позволяет овладеть социальными и эмоциональными навыками, умениями выявлять и усиливать положительные эмоции и выстраивать позитивные отношения со сверстниками и учителями. Кроме того, она позволяет учащимся определить сильные стороны своей личности, а также развить навыки целеполагания.

Программа Making hope happen опирается на принципы позитивной психологии и была разработана с целью увеличения уровня оптимистично-

реалистичного восприятия будущего у учащихся [31]. Согласно теории, оптимистично-реалистичное восприятие будущего позволяет человеку сформировать понимание необходимости четкого целеполагания, разрабатывать конкретные стратегии для достижения поставленных целей и поддерживать мотивацию для их осуществления. Эффективность данной ППИ была подтверждена не только у учащихся образовательных учреждений [32, 33], но и у взрослых людей [34, 35].

ППИ *Going for the goal* была создана в США и представляет собой курс обучения жизненным навыкам [36]. Она позволяет овладеть навыками постановки и достижения реалистичных целей, реагирования и прогнозирования вероятных препятствий на пути к достижению целей, использования социальной поддержки и развития своих сильных сторон. Ее эффективность была не раз подтверждена в рамках образовательной системы [37], результаты исследований показывали значительный прирост компетенций, связанных с жизненными навыками и способами решений проблем и достижения целей.

В Великобритании была создана программа «Личностного синтеза» (*Personal Synthesis Programm; PSP*), которая в значительной степени основана на принципах позитивной психологии и образует целостную модель, включающую в себя когнитивный, поведенческий, эмоциональный и социальный аспекты личностного развития [38]. Данная ППИ обучает навыкам, позволяющим справляться с жизненными трудностями. Она включает в себя такие темы, как понимание собственных особенностей и личностных характеристик, положительно воздействует на самооценку и систему внутренней мотивации, учит управлению эмоциями и совладению с тревогой, принятию решений, эффективному общению и установлению конструктивных отношений с другими людьми. Эффективность данной программы была эмпирически подтверждена в образовательных учреждениях [39], кроме того, на базе данной программы разработана система психологической помощи неизлечимо больным людям [40].

Р. Стернберг разработал «курс обучения мудрости» который подчеркивает необходимость проведения дискуссий на тему мудрости, изучения влияния ценностей для улучшения качеств своего характера, а также творческих и практических навыков для достижения поставленных целей, в том числе навыков критического мышления, которые могут оказать положительное влияние на общее благополучие учащегося [41]. Стоит отметить, что данная программа и другие курсы обучения мудрости не показали столь высокой эффективности, как другие представленные ППИ; некоторые исследователи делают вывод о том, что мудрость (в виде таких личностных аспектов, как любовь к учению, критическое мышление, любознательность и др.) с трудом поддается относительно краткосрочным воздействиям [42]. Однако последние исследования в области развития «адаптивного интеллекта» позволяют предположить, что с определенными доработками данная программа может показать высокую эффективность [43].

Обсуждение результатов

ППИ с наиболее эмпирически подтвержденной эффективностью направлены на стимулирование общей психологической жизнестойкости индивида, а также социальных навыков, умений и знаний. Данный факт является очень обнадеживающим в разрезе перспективности использования ППИ как инструмента модерации процесса социализации школьников. Однако задачи, связанные с реформированием способа преподнесения академических знаний, умений и навыков в соответствии с вызовами современной системы образования, не имеют столь же эмпирически доказанных практик, несмотря на наличие косвенного положительного влияния на уровне тренда. Тем не менее, как уже было упомянуто ранее, с определенными доработками ППИ, стимулирующие когнитивное развитие индивида, а также активное применение принципов эффективного педагогического общения в рамках преподавания академических знаний, умений и навыков, представляются нам достаточно перспективным способом решения задач современной педагогики.

В самом процессе позитивных психологических интервенций заложены базовые приемы, стимулирующие положительное воздействие в рамках актуальных вызовов в современной педагогике: воспитание и социализация личности, эффективное педагогическое общение, получение социальных навыков, общее психологическое благополучие и жизнестойкость учащихся. Таким образом, применение ППИ в рамках общеобразовательной системы РФ может стать важным первым шагом, эффекты от которого мультиплицируются, выйдут за рамки самой интервенции и положительно повлияют на все аспекты деятельности образовательных учреждений.

Выводы

В данной статье были рассмотрены возможные пути использования позитивной психологии как инструмента модерации процесса социализации школьников в виде ППИ. Обобщая сказанное, можно выделить концептуальные основы позитивного подхода к образованию и социализации школьников:

Образовательное учреждение – один из главных «агентов социализации» (наряду с семьей и социальным окружением), при этом с точки зрения стороннего направляющего и корректирующего воздействия на формирования личности в процессе социализации именно образовательное учреждение предоставляет наибольшие возможности контролируемого положительного воздействия, и поэтому воспитание и социализация должны стать равнозначными академическому обучению с точки зрения направления работы и оценки эффективности деятельности образовательных учреждений.

Одной из основ педагогического процесса является педагогическое общение. Эффективное педагогическое общение включает в качестве неотъ-

емлемых составляющих «демократический стиль руководства», «обратную связь», «эффективное поощрение».

Получение социальных навыков учащимися столь же, а в определенных аспектах еще более важно, чем получение академических навыков. Кроме того, с учетом сказанного ранее, в ходе педагогического процесса возможна интеграция методик научения социальным и академическим навыкам, что соответствует принципам конвергентного подхода в образовании.

Применение позитивных психологических интервенций будет являться наиболее уместным «первым шагом» к позитивной педагогике и может выступить катализатором для активного практического внедрения концепций, описанных нами выше.

Мы понимаем сложности, связанные с подготовкой педагогического кадрового потенциала, который, без сомнения, является главным практическим элементом применения позитивной психологии как инструмента модерации процесса социализации школьников. Именно поэтому мы отмечаем важность ППИ как «первого шага» применения концепции позитивной педагогики. Эффективно подготовленная методика ППИ позволит даже не имеющему специальных психологических знаний педагогу пошагово провести психологическую интервенцию, в ходе которой он косвенно будет обучаться психологическим навыкам эффективного педагогического общения. Кроме того, несмотря на относительную изученность психолого-педагогических концептов, связанных с ролью образовательного учреждения как «агента социализации» и эффективным педагогическим общением, новизна позитивно-психологического подхода к педагогике заключается в предоставлении унифицированного научного инструментария для дальнейшего систематического изучения данных концептов в «одной системе координат», а не в форме косвенно взаимосвязанных, но все же обособленных психолого-педагогических интенций.

Литература

1. Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An Introduction // Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. New York ; London : Springer, 2014. Vol. 9789401790888. P. 279–298.
2. Леонтьев Д.А. Позитивная психология – повестка дня нового столетия // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, №. 4. С. 36–58.
3. The Oxford Handbook of Positive Psychology. 2nd ed. / ed. by C.R. Snyder, S.J. Lopez. Oxford University Press, 2012. 742 p. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195187243.001.000
4. Bolier L., Haverman M., Westerhof G.J. et al. Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies // BMC Public Health. 2013. Vol. 13. Art. 119. DOI: 10.1186/1471-2458-13-119
5. Carr A., Cullen K., Keeney C., Canning C., Mooney O., Chinseallaigh E., O'Dowd A. Effectiveness of positive psychology interventions: a systematic review and meta-analysis // The Journal of Positive Psychology. 2020. DOI: 10.1080/17439760.2020.1818807
6. Waters L., Sun J., Rusk R., Cotton A., Arch A. Positive education // Wellbeing, recovery and mental health. Cambridge University Press, 2017. P. 245–264.
7. White M.A. Why won't it stick? Positive psychology and positive education // Psychology of Well-being. 2016. Vol. 6 (2). P. 1–16. DOI: 10.1186/s13612-016-0039-1

8. Norrish J.M., Seligman M.E. Positive education: The Geelong grammar school journey. Oxford University Press, 2015. 325 p.
9. Vella-Brodrick D.A., Chin T.C., Rickard N.S. Examining the processes and effects of an exemplar school-based well-being approach on student competency, autonomy and relatedness // *Health Promotion International*. 2020. Vol. 35 (5). P. 1190–1198. DOI: 10.1093/heapro/daz115
10. O'Shaughnessy J., Larson E. Work Hard, Be Nice // *Positive Psychology News*. 2014. URL: <http://www.positivepsychologynews.com/news/james-oshaughnessy-and-emilylarson/2014121030526>
11. Bott D., Escamilla H., Kaufman S.B., Kern M.L., Krekel C., Schlicht-Schmälzle R., Seldon A., Seligman M., White M. The state of positive education // *The World Education Summit & the International Positive Education Network (IPEN)*. 2017. URL: <https://www.worldgovernmentsummit.org/api/publications/document/8f647dc4-e97c-6578-b2f8-ff0000a7ddb6>
12. White M.A., Waters L.E. A case study of “The Good School”: Examples of the use of Peterson’s strengths-based approach with students // *The Journal of Positive Psychology*. 2015. Vol. 10 (1). P. 69–76. DOI: 10.1080/17439760.2014.920408
13. Boniwell I. Introduction to positive education // *The Oxford handbook of happiness*. Oxford University Press, 2014. P. 535–539
14. Педагогика // Большой Энциклопедический словарь. 2000. URL: <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com/50176-ПЕДАГОГИКА>
15. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 444 с.
16. Реан А.А. Психология личности. СПб. : Питер, 2017. 286 с.
17. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М. : Знание, 1979. 48с. (Новое в жизни, науке и технике. Сер. педагогика и психология; № 1).
18. Массен П., Конджер Дж., Каган Дж., Хьюстон А. Развитие личности ребенка. М. : Прогресс, 1987. 271 с.
19. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 574 с.
20. Rosenthal R., Jacobson L. Pygmalion in the Classroom // *American Educational Research Journal*. 1968. Vol. 5, № 4. DOI: 10.2307/1162010
21. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М. : Политиздат, 1982. 255 с.
22. Реан А.А., Ставцев А.А. Позитивные психологические интервенции как профилактика школьного неблагополучия, агрессии и буллинга // *Вопросы образования*. 2020. № 3. С. 37–59. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-3-37-59
23. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия / Мартин Селигман : пер. с. англ. Е. Межевич, С. Филина. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. 440 с.
24. Vanhove A.J., Herian M.N., Perez A.L., Harms P.D., Lester P.B. Can resilience be developed at work? A meta-analytic review of resilience-building programme effectiveness // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2016. Vol. 89 (2). P. 278–307. DOI: 10.1111/joop.12123
25. Reivich K.J., Seligman M.E.P., McBride S. Master resilience training in the U.S. Army // *American Psychologist*. 2011. Vol. 66 (1). P. 25–34. DOI: 10.1037/a0021897
26. Seligman M., Ernst R., Gillham J., Reivich K., Linkin M. Positive education: Positive psychology and classroom interventions // *Oxford Review of Education*. 2009. Vol. 35 (3). P. 293–311. DOI: 10.1080/03054980902934563
27. Boniwell I., Ryan L. Personal well-being lessons for secondary schools: Positive psychology in action for 11 to 14 year olds. New York : Open university press, McGraw-Hill Education, 2012. 232 p.
28. Pluess M., Boniwell I., Hefferon K., Tunariu A. Preliminary evaluation of a school-based resilience-promoting intervention in a high-risk population: Application of an exploratory

- two-cohort treatment/control design // PloS one. 2017. Vol. 12 (5). P. e0177191. DOI: 10.1371/journal.pone.0177191
29. McGrath H., Noble T. Bounce Back! A classroom resiliency program : Teacher's Handbook. Sydney : Pearson Longman, 2003. 181 p.
30. Axford S., Schepens R., Blythe K. Did introducing the Bounce Back programme have an impact on resilience, connectedness, and well-being of children and teachers in 16 primary schools in Perth and Kinross, Scotland // Educational Psychology. 2011. Vol. 12 (1). P. 2–5.
31. Lopez S.J., Snyder C.R., MagyarMoe J.L., Edwards L.M., Pedrotti J.T., Janowski K., Turner J.L. Pressgrove C. Strategies for accentuating hope // Positive Psychology in Practice. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, 2004. P. 388–403.
32. Valle M.F., Huebner E.S., Suldo S.M. An analysis of hope as a psychological strength // Journal of School Psychology. 2006. Vol. 44 (5). P. 393–406. DOI: 10.1016/j.jsp.2006.03.005
33. Marques S.C., Lopez S.J. Promoting hope in children // The Oxford handbook of hope. Oxford University Press, 2018. P. 117–131. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199399314.013.10
34. Lopez S.J. Making hope happen: Create the future you want for yourself and others. Simon and Schuster, 2013. 272 p.
35. Klausner E.J., Clarkin J.F., Spielman L., Pupo C., Abrams R., Alexopoulos G.S. Late-life depression and functional disability: The role of goal-focused group psychotherapy // International journal of geriatric psychiatry. 1998. Vol. 13 (10). P. 707–716. DOI: 10.1002/(SICI)1099-1166(199810)13:10<707::AID-GPS856>3.0.CO;2-Q
36. Danish S.J. Going for the goal: A lifeskills program for adolescents // Primary prevention works. Newbury Park, CA : Sage, 1997. P. 291–313.
37. O'Hearn T.C., Gatz M. Going for the Goal: Improving youths' problem-solving skills through a school-based intervention // Journal of Community psychology. 2002. Vol. 30 (3). P. 281–303. DOI: 10.1002/jcop.10009
38. Popovic N. The Personal Synthesis Programme // Groupwork. 2010. Vol. 20 (3). P. 88–99. DOI: 10.1921/095182410X576877
39. Popovic N., Boniwell I. Personal Synthesis Program: bringing psychology to education // Dimensions of Well-Being: Research and Interventions. Milan : Franco Angeli. 2006. 274 p.
40. Popovic N. The Personal Synthesis Programme // Groupwork. 2010. Vol. 20 (3). P. 88–99. DOI: 10.1921/095182410X576877
41. Sternberg R.J. Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings // Educational psychologist. 2001. Vol. 36 (4). P. 227–245. DOI: 10.1207/S15326985EP3604_2
42. Bruya B., Ardel M. Wisdom can be taught: A proof-of-concept study for fostering wisdom in the classroom // Learning and Instruction. 2018. Vol. 58. P. 106–114. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2018.05.001
43. Ellis B.J., Abrams L.S., Masten A.S., Sternberg R.J., Tottenham N., Frankenhuis W.E. Hidden talents in harsh environments // Development and psychopathology. 2020. Vol. 1. P. 19. DOI: 10.1017/S0954579420000887

*Поступила в редакцию 05.03.2021 г.; повторно 12.05.2021 г.;
принята 29.11.2021 г.*

Реан Артур Александрович – академик РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета.

E-mail: prof.arthur.rean@gmail.com

Ставцев Алексей Андреевич – магистр психологии, аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета.

E-mail: stavtsev.alex@yandex.ru

Егорова Анна Викторовна – аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета. E-mail: egrvan18@gmail.com

For citation: Rean, A.A., Stavtsev, A.A., Egorova, A.V. Positive Psychology as a Tool for Moderating the Socialization Process of School-Age Children. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2021; 82: 191–207. doi: 10.17223/17267080/82/11. In Russian. English Summary

Positive Psychology as a Tool for Moderating the Socialization Process of School-Age Children¹

A.A. Rean^a, A.A. Stavtsev^a, A.V. Egorova^a

^a *Moscow Pedagogical State University (MPGU), 1/1 M. Pirogovskaya Str., Moscow, 119991, Russian Federation*

Abstract

Today Russian schools face the need of involving the upbringing process as controlled socialization in their educational program, in order to both increase psychological well-being of students and invest in building a prosocial model of future adults' behavior. This article examines the possibilities of practical application for the concepts of positive psychology as a tool for controlled socialization of school-age children. The problem field of challenges is viewed in general, as educational process in school and within the framework of direct educational communication between teacher and student. The main goal of the article is to outline the challenges related with socialization during educational process of school-aged children in Russia and show the efficiency of positive psychology approach and tools. We managed to perform a brief review of positive psychological interventions (PPI), in form of educational programs implemented all over the world with empirically proven effectiveness, such as "The Penn Resiliency Program" (PRP), "The SPARK Resiliency Program", "Bounce Back!", "Going for the goal", "Personal Synthesis Program" (PSP), etc. Furthermore, we try to outline main strategic concepts of implementing positive psychology as a tool for controlled socialization of school-age children in Russia, as well as state the efficiency of using PPI in schools, matching their outcome effects with the challenges of socialization process of students in schools. We suppose that practical implementation of PPI will effectively influence not only psychological well-being and social skills of students, but professional skills of teachers too. We call scientists working in a field of education and psychology in Russia to put more attention on developing PPI methodological materials for schools. Keeping in mind, that the form of these practical materials should be done in a way, which will allow teacher, even with no special expertise in psychology, to be able to perform positive psychological intervention in a classroom. Moreover, we do believe that well-constructed PPI presented in a form of methodological materials for teachers and school administration will have the positive multiplication effect on every significant aspect, which we outline as main strategic concepts of implementing positive psychology as a tool for controlled socialization of school-age children.

Keywords: socialization; positive psychological intervention; pedagogical communication; positive psychology; positive education.

¹ The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation for the development of the research topic "Moderation of the processes of upbringing, socialization and prevention of asocial behaviour of children and adolescents in the context of positive psychological interventions" No 121 081 20 00 35-9 in 2021.

References

1. Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2014) Positive psychology: An Introduction. In: Csikszentmihalyi, M. *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Vol. 9789401790888. New York; London: Springer. pp. 279–298.
2. Leontiev, D.A. (2012) Positive Psychology: An Agenda for the New Century. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 9(4). pp. 36–58. (In Russian).
3. Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (eds) (2012) *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. 2nd ed. Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195187243.001.000
4. Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G.J. et al. (2013) Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*. 13. Art. 119. DOI: 10.1186/1471-2458-13-119
5. Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., O'Dowd, A. (2020) Effectiveness of positive psychology interventions: a systematic review and meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*. DOI: 10.1080/17439760.2020.1818807
6. Waters, L., Sun, J., Rusk, R., Cotton, A. & Arch, A. (2017) Positive education. In: Slade, M., Oades, L. & Jarden, A. (eds) *Wellbeing, recovery and mental health*. Cambridge University Press. pp. 245–264.
7. White, M.A. (2016) Why won't it stick? Positive psychology and positive education. *Psychology of Well-being*. 6(2). pp. 1–16. DOI: 10.1186/s13612-016-0039-1
8. Norrish, J.M. & Seligman, M.E. (2015) *Positive Education: The Geelong Grammar School Journey*. Oxford University Press.
9. Vella-Brodrick, D.A., Chin, T.C. & Rickard, N.S. (2020) Examining the processes and effects of an exemplar school-based well-being approach on student competency, autonomy and relatedness. *Health Promotion International*. 35(5). pp. 1190–1198. DOI: 10.1093/heapro/daz115
10. O'Shaughnessy, J. & Larson, E. (2014) *Work Hard, Be Nice. Positive Psychology News*. [Online] Available from: <http://www.positivepsychologynews.com/news/james-oshaughnessy-and-emilylarson/2014121030526>
11. Bott, D., Escamilia, H., Kaufman, S.B., Kern, M.L., Krekel, C., Schlicht-Schmälzle, R., Seldon, A., Seligman, M. & White, M. (2017) The state of positive education. *The World Education Summit & the International Positive Education Network (IPEN)*. [Online] Available from: <https://www.worldgovernmentssummit.org/api/publications/document/8f647dc4-e97c-6578-b2f8-ff0000a7ddb6>
12. White, M.A. & Waters, L.E. (2015) A case study of “The Good School”: Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*. 10(1). pp. 69–76. DOI: 10.1080/17439760.2014.920408
13. Boniwell, I. (2014) Introduction to positive education. In: Boniwell, I. David, S.A. & Conley Ayers, A. (eds) *The Oxford Handbook of Happiness*. Oxford University Press. pp. 535–539.
14. Prokhorov, A.M. (ed.) (2000) *Bol'shoy Entsiklopedicheskiy slovar'* [Great Encyclopedic Dictionary]. [Online] Available from: <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com/50176-PEDAGOGIKA>
15. Lomov, B.F. (1984) *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and Theoretical Problems of Psychology]. Moscow: Nauka.
16. Rean, A.A. (2017) *Psikhologiya lichnosti* [Psychology of Personality]. St. Petersburg: Piter.
17. Leontiev, A.A. (1979) *Pedagogicheskoe obshchenie* [Pedagogical communication]. Moscow: Znanie.
18. Massen, P., Conger, J., Kagan, J. & Houston, A. (1987) *Razvitie lichnosti rebenka* [Child personality development]. Translated from English. Moscow: Progress.

19. Rean, A.A. & Kolominskiy, Ya.L. (2008) *Sotsial'naya pedagogicheskaya psikhologiya* [Social Educational Psychology]. St. Petersburg: Praym-EVROZNAK.
20. Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) Pygmalion in the Classroom. *American Educational Research Journal*. 5(4). DOI: 10.2307/1162010
21. Petrovsky, A.V. (1982) *Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv* [Personality. Activity. Team]. Moscow: Politizdat.
22. Rean, A.A. & Stavtsev, A.A. (2020) Positive Psychological Interventions to Prevent Well-Being Issues, Aggression and Bullying in School Students. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*. 3. pp. 37–59. (In Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2020-3-37-59
23. Seligman, M. (2013) *Put' k protsvetaniyu. Novoe ponimanie schast'ya i blagopoluchiya* [Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being]. Translated from English by E. Mezhevich, S. Filin. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber.
24. Vanhove, A.J., Herian, M.N., Perez, A.L., Harms, P.D. & Lester, P.B. (2016) Can resilience be developed at work? A meta-analytic review of resilience-building programme effectiveness. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 89(2). pp. 278–307. DOI: 10.1111/joop.12123
25. Reivich, K.J., Seligman, M.E.P. & McBride, S. (2011) Master resilience training in the U.S. Army. *American Psychologist*. 66(1). pp. 25–34. DOI: 10.1037/a0021897
26. Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkin, M. (2009) Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*. 35(3). pp. 293–311. DOI: 10.1080/03054980902934563
27. Boniwell, I. & Ryan, L. (2012) *Personal well-being lessons for secondary schools: Positive psychology in action for 11 to 14 year olds*. New York: Open university press, McGraw-Hill Education.
28. Pluess, M., Boniwell, I., Hefferon, K. & Tunariu, A. (2017) Preliminary evaluation of a school-based resilience-promoting intervention in a high-risk population: Application of an exploratory two-cohort treatment/control design. *PloS ONE*. 12(5). P. e0177191. DOI: 10.1371/journal.pone.0177191
29. McGrath, H. & Noble, T. (2003) *Bounce Back! A classroom resiliency program: Teacher's Handbook*. Sydney: Pearson Longman.
30. Axford, S., Schepens, R. & Blythe, K. (2011) Did introducing the Bounce Back programme have an impact on resilience, connectedness, and well-being of children and teachers in 16 primary schools in Perth and Kinross, Scotland. *Educational Psychology*. 12(1). pp. 2–5.
31. Lopez, S.J., Snyder, C.R., MagyarMoe, J.L., Edwards, L.M., Pedrotti, J.T., Janowski, K., Turner, J.L. & Pressgrove, C. (2004) Strategies for accentuating hope. In: Linley, P.A. & Joseph, S. (eds) *Positive Psychology in Practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. pp. 388–403.
32. Valle, M.F., Huebner, E.S. & Suldo, S.M. (2006) An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*. 44(5). pp. 393–406. DOI: 10.1016/j.jsp.2006.03.005
33. Marques, S.C. & Lopez, S.J. (2018) Promoting hope in children. In: Gallagher, M.W. & Lopez, S.J. (eds) *The Oxford Handbook of Hope*. Oxford University Press. pp. 117–131. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199399314.013.10
34. Lopez, S.J. (2013) *Making hope happen: Create the future you want for yourself and others*. Simon and Schuster.
35. Klausner, E.J., Clarkin, J.F., Spielman, L., Pupo, C., Abrams, R. & Alexopoulos, G.S. (1998) Late-life depression and functional disability: The role of goal-focused group psychotherapy. *International Journal of Geriatric Psychiatry*. 13(10). pp. 707–716. DOI: 10.1002/(SICI)1099-1166(199810)13:10<707::AID-GPS856>3.0.CO;2-Q
36. Danish, S.J. (1997) Going for the goal: A lifeskills program for adolescents. In: Albee, G.W. & Gullotta, T.P. (eds) *Primary Prevention Works*. Newbury Park, CA: Sage. pp. 291–313.

37. O'Hearn, T.C. & Gatz, M. (2002) Going for the Goal: Improving youths' problem-solving skills through a school-based intervention. *Journal of Community Psychology*. 30(3). pp. 281–303. DOI: 10.1002/jcop.10009
38. Popovic, N. (2010) The Personal Synthesis Programme. *Groupwork*. 20(3). pp. 88–99. DOI: 10.1921/095182410X576877
39. Popovic, N. & Boniwell, I. (2006) Personal Synthesis Program: bringing psychology to education. In: Delle Fave, A. *Dimensions of Well-Being: Research and Interventions*. Milan: Franco Angeli.
40. Popovic, N. (2010) The Personal Synthesis Programme. *Groupwork*. 20(3). pp. 88–99. DOI: 10.1921/095182410X576877
41. Sternberg, R.J. (2001) Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*. 36(4). pp. 227–245. DOI: 10.1207/S15326985EP3604_2
42. Bruya, B. & Ardelt, M. (2018) Wisdom can be taught: A proof-of-concept study for fostering wisdom in the classroom. *Learning and Instruction*. 58. pp. 106–114. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2018.05.001
43. Ellis, B.J., Abrams, L.S., Masten, A.S., Sternberg, R.J., Tottenham, N. & Frankenhuis, W.E. (2020) Hidden talents in harsh environments. *Development and Psychopathology*. 1. pp. 19. DOI: 10.1017/S0954579420000887

Received 05.03.2021; Revised 12.05.2021;

Accepted 29.11.2021

Arthur A. Rean – the Head of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, MPGU; Academician of Russian Academy of Education. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: prof.arthur.rean@gmail.com

Alexey A. Stavtsev – Master of Psychology; Analyst of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior, MPGU.

E-mail: stavtsev.alex@yandex.ru

Anna V. Egorova – Analyst of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, MPGU.

E-mail: egrvan18@gmail.com