
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Структура целей в классе как фактор социально-эмоционального развития младших школьников

Герасимова Ю.О.

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0001-5741-4608, e-mail: ygerasimova@hse.ru*

В статье анализируются современные интерпретации социально-эмоциональных навыков применительно к психическому развитию младших школьников в онтогенезе. На основе теоретического анализа формулируются положения о форме образовательных практик по развитию социально-эмоциональных навыков. В частности, аргументируется взаимосвязь между характеристиками класса как социальной системы и развитием социально-эмоциональных навыков учащихся начальной школы. В статье описана реципрокная связь между социально-эмоциональным развитием учащихся начальной школы и их психологическим благополучием. Показано, каким образом фокус на развитии социально-эмоциональных навыков может оказывать позитивное влияние и на психологическое благополучие школьников. Статья опирается на теоретическую рамку мотивационной теории целей достижения (achievement goal theory) и теорию социальной взаимозависимости (social interdependence theory). Показано, что класс можно операционализировать как структуру взаимосвязанных элементов, которые, с одной стороны, формируются за счет учительских практик, а с другой — являются продуктом восприятия школьников. В статье выдвигается предположение о том, что развитие социально-эмоциональных навыков учащихся может быть связано с учительскими практиками, направленными на формирование структуры целей мастерства. Сформулированы предложения дальнейших эмпирических исследований по изучению связи между учительскими практиками и развитием социально-эмоциональных навыков у младших школьников.

Ключевые слова: социально-эмоциональные навыки, благополучие, теория целей достижения, структура целей в классе, учительские практики.

Финансирование. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Для цитаты: Герасимова Ю.О. Структура целей в классе как фактор социально-эмоционального развития младших школьников [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2023. Том 12. № 4. С. 157–167. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120414>

Examining the Interplay Between Goal Structures and the Social-Emotional Development of Primary School Students

Iuliia O. Gerasimova

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5741-4608>, e-mail: ygerasimova@hse.ru*

The article examines contemporary conceptual frameworks of social-emotional skills in relation to the psychological development of primary school students in ontogenesis. Based on the theoretical analysis, propositions are formulated regarding the shape of educational practices aimed to foster social-emotional skills. In particular, the relationship between the characteristics of the classroom as a social system and the development of social-emotional skills in primary school students is argued. The article describes the reciprocal relationships between the social-emotional skills of primary school students and their psychological well-being. The article demonstrates how a focus on the development of social-emotional skills can have a positive impact on students' psychological well-being as well. The article is grounded in Achievement Goal Theory and Social Interdependency Theory. It is posited that the

classroom can be operationalized as a structure of interconnected elements shaped by teaching practices on the one hand and is a matter of perception of students on the other. The article proposes that the development of primary school students' social-emotional skills might be related to the teaching practices that endorse a mastery goal structure. Suggestions for further research on the relationship between teaching practices and the development of social-emotional skills in primary school students are formulated.

Keywords: social-emotional skills, well-being, motivational goal theory, classroom goal structure, teacher practices.

Funding. The reported article was prepared within the framework of the HSE University Basic Research Program.

For citation: Gerasimova Iu. O. Examining the Interplay Between Goal Structures and the Social-Emotional Development of Primary School Students. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2023. Vol. 12, no. 4, pp. 157—167. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120414> (In Russ.).

Введение

Развитие социально-эмоциональных навыков (СЭН) может способствовать успешной адаптации учащихся в школе, а также оказывать положительное влияние на качество жизни человека в целом [2; 32]. В частности, лонгитюдные исследования указывают на связь между навыками самоконтроля детей (self-control) и настойчивостью в достижении целей (persistence) — субкомпонентами комплексной модели социально-эмоциональных навыков, разработанной ОЭСР — и их карьерными успехами и состоянием здоровья во взрослой жизни [11].

Исследования показывают, что учителя потенциально могут воздействовать на социально-эмоциональное развитие учащихся [13; 36], однако существует высокая гетерогенность в степени и направлении этого воздействия [12]. Показано также, что академическая эффективность учителя не тождественна его эффективности в развитии социально-эмоциональных навыков школьников [36]. Учитывая, что социально-эмоциональное развитие учащихся уже устойчиво закрепило свое положение в образовательных стандартах многих стран, в том числе и в России [7], мы полагаем важным обсуждать то, как система образования может достигать этих личностных результатов. Предполагается, что на развитие социально-эмоциональных навыков учащихся можно влиять непосредственным образом — через внедрение специализированных программ по обучению учащихся необходимым навыкам [17], а также косвенно — через работу со школьным и классным климатом [18] или изменение установок учащихся, т. е. их представлений о себе, о других и восприятия образовательной среды, в которой они находятся [25].

В данной статье мы фокусируемся на косвенных способах развития социально-эмоциональных навыков, а именно — конвенциональных учительских практиках, таких как практики подбора или проектирования учебных задач и материалов, оценивания и мотивирования младших школьников. В частности, нас интересует, какие учительские практики создают благоприятные условия для социально-эмоционального

развития учащихся начальной школы и их психологического благополучия. В статье мы попытаемся ответить на следующие вопросы. 1. Как представление о природе социально-эмоциональных навыков может оказывать влияние на форму и содержание образовательных практик для их развития? 2. Как соотносится социально-эмоциональное развитие школьников и их психологическое (субъективное) благополучие? 3. Какое влияние может оказывать учитель на социально-эмоциональное развитие школьников и на их психологическое благополучие?

В первой части мы проанализируем определение и различные интерпретации социально-эмоциональных навыков применительно к психическому развитию учащихся в онтогенезе. Во второй части обсудим реципрокные связи между социально-эмоциональным развитием школьников и их психологическим благополучием. Третью и четвертую части статьи мы посвятим обзору взаимосвязи между учительскими практиками и социально-эмоциональным развитием школьников с привлечением одного из ключевых конструктов мотивационной теории достижения целей — структуру целей в классе (classroom goal structure) [9]. На сегодняшний день, безусловно, существует большое количество исследований связи между структурой целей в классе и образовательными результатами школьников [20]. Однако в основном эти исследования касаются академических достижений учащихся; мы же полагаем, что у теории целей достижения есть широкий потенциал в приложении к другим группам образовательных результатов, таким как социально-эмоциональные навыки школьников, а также их психологическое благополучие.

Социально-эмоциональные навыки: определение и периоды развития

В российских образовательных стандартах содержание раздела личностных образовательных результатов посвящено навыкам, которые в международной практике описываются как «социально-эмоциональные навыки» [2; 7].

Стоит, однако, отметить отсутствие универсально-определенных социально-эмоциональных навыков в международной исследовательской повестке. В частности, в международном исследовании социально-эмоциональных навыков ОЭСР данные навыки понимаются как индивидуальные характеристики человека, которые проистекают из биологических predispositions и факторов окружающей среды, проявляются в виде последовательных паттернов мыслей, чувств и поведения, выработанных в ходе формального и неформального обучения [12]. При этом в наиболее современных исследованиях можно заметить усложнение понимания социально-эмоционального развития ребенка [10; 38]. Так, исследователи предлагают рассматривать не только социально-эмоциональные навыки, но и социально-эмоционально-поведенческие навыки (social-emotional-behavioral skills). Под ними исследователи понимают достаточно традиционный набор компетенций: умение учащихся поддерживать взаимоотношения, регулировать свои эмоции и управлять своим поведением для достижения учебных целей [10].

Исследователи Института Аспена предлагают, на наш взгляд, наиболее всеобъемлющую интерпретацию социально-эмоционального развития ребенка: социально-эмоциональное развитие предполагает также развитие и когнитивных навыков [25]. К когнитивному домену относятся не только исполнительные функции (executive function), но и убеждения и установки, которые помогают ребенку в учебе и развитии (например, мышление роста). Эмоциональные навыки охватывают способности учащегося распознавать собственные эмоции и управлять ими, а также понимать эмоции и точку зрения других людей. Социальные навыки, в свою очередь, позволяют ребенку успешно справляться с различными социальными ситуациями, взаимодействовать с другими, в том числе работать в команде. Как можно заметить, данное представление о социально-эмоциональном развитии ребенка согласуется с положением Выготского о единстве аффективных и интеллектуальных процессов, утверждающим, что отрыв интеллектуальных процессов от аффекта неизбежно превращает первые в «совершенно ненужный эпифеномен» [1]. Таким образом, данная интерпретация социально-эмоционального развития акцентирует внимание на взаимосвязанности всех трех компонентов. Продемонстрируем ее на примере поведения учащегося в начальной школе. Для того чтобы следовать правилам поведения и нормам класса, школьник должен: во-первых, осознать и запомнить эти правила; во-вторых, последовать им в соответствующей ситуации; в-третьих, справиться с негативными эмоциями, которые могут возникнуть при наличии конфликта между собственными интересами и установленными в классе нормами и правилами [41].

При этом исследователи обращают внимание на асинхронность развития отдельных навыков, лежащих в основе социально-эмоционального развития.

Во-первых, определенные навыки (например, когнитивная регуляция) закладывают фундамент для развития более комплексных навыков на более поздних стадиях развития ребенка (например, долгосрочное планирование). Во-вторых, некоторые навыки привязаны к эпохам психического развития ребенка [8; 29]. Другими словами, можно говорить о том, что социально-эмоциональные навыки формируются и актуализируются в ответ на «социальную ситуацию развития» ребенка и соответствующий ей тип ведущей деятельности.

Неожиданным образом культурно-историческая теория Выготского находит отражение в теории конструирования эмоций, предложенной Л.Ф. Барретт [21]. Барретт полагает, что эмоции, хотя и имеют биологическую природу, конструируются человеком посредством категоризации. Способность категоризировать эмоции при этом зависит от прошлого опыта ребенка и, будучи по своей природе когнитивной способностью, предполагает овладение языковыми средствами. Важно, что ребенок, используя терминологию Выготского, «вращивает» категории для обозначения эмоций из своего социального контекста, из своей культуры [21].

Кроме того, неврологические и физиологические изменения на разных стадиях развития ребенка определяют соответствующий каждой стадии ключевой набор навыков [29]. Например, период младшего школьного возраста сопровождается усилением способности ребенка к эмпатии, пониманию мотивов поведения и эмоций других, а также требует от ребенка фокусироваться на учебной деятельности, а значит, учиться ставить цели, организовывать свое поведение.

Между тем интерес к социально-эмоциональным навыкам со стороны различных дисциплин привел к возникновению большого количества таксономий социально-эмоциональных навыков, включающих схожие по смыслу конструкты [26]. Наибольший потенциал с точки зрения измерения, а значит оценки эффективности образовательных практик, имеют две модели социально-эмоциональных навыков: широко распространенная в англоязычных странах модель CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) и разработанная непосредственно для проведения межстрановых сравнений модель ОЭСР [2]. Если первая модель в основном апеллирует к устойчивому эмоциональному состоянию учащегося и его способности интегрироваться в общество без негативных последствий для окружающих, то вторая — к способности учащегося достигать жизненных целей самостоятельно и в сотрудничестве с другими.

В модели CASEL выделяются пять ключевых компетенций: управление собой (self-management), или способность регулировать мысли, эмоции и поведение; понимание себя (self-awareness), или способность осознавать собственные эмоции, а также оценивать свои сильные и слабые стороны; социальная осознанность (social awareness), или понимание культуры, цен-

ностей и чувств различных людей; навыки коммуникации (relationship skills), или способность выстраивать отношения с другими; ответственное принятие решений (responsible decision making), или способность планировать, следовать моральным или этическим стандартам и содействовать благополучию других [34]. В свою очередь, модель социально-эмоциональных навыков ОЭСР также предусматривает разделение социально-эмоциональных навыков на пять широких компонентов: открытость новому (open-mindedness), достижение целей (task performance), работа с другими (engaging with others), управление эмоциями (emotion regulation), сотрудничество (collaboration) [37]. Также в модели выделяются два дополнительных измерения: самооффективность (self-efficacy) и мотивация достижений (achievement motivation).

В определении СЭН особое значение имеет навыковая составляющая, а именно возможность развития социально-эмоциональных навыков учащихся с помощью образовательных практик. Однако содержание и метод практик по развитию социально-эмоциональных навыков должны учитывать стадию психического развития ребенка. Таким образом, перед нами встает вопрос о том, как школа может помочь или хотя бы не препятствовать социально-эмоциональному развитию младшего школьника.

Связь между развитием социально-эмоциональных навыков и субъективным благополучием

Специализированные программы по развитию социально-эмоциональных навыков существенно варьируются по фокусу воздействия [29]. Так, есть программы, направленные на развитие отдельных навыков, например майндфулнес, эмоциональной осознанности и эмоциональной регуляции (MindUP, RULER). Другие охватывают более широкий спектр навыков — от культивации ощущения благодарности и сострадания до ответственности и самоконтроля (Character First).

Отметим, что в исследовательском сообществе сформировался консенсус в отношении эффективности специализированных образовательных программ в развитии социально-эмоциональных навыков школьников (school-based universal SEL programming) [14; 32]. Более того, эффект от образовательных программ такого рода сохраняется и по их завершении [32].

Исследования указывают на наличие положительной связи между развитием социально-эмоциональных навыков в начальной школе и уровнем субъективного благополучия школьников [11; 31]. В частности, способность управлять эмоциями — один из ключевых компонентов различных таксономий социально-эмоционального развития — значимо и положительно связана с психологическим благополучием школьников [16; 39].

В исследованиях психологического благополучия в качестве предикторов зачастую выступают психологи-

ческие черты [27]. В частности, было показано, что, нейротизм, в отличие от остальных черт, отрицательно связан с психологическим благополучием [31]. Более того, общепринятым стало представление о том, что черты имеют свойство меняться на протяжении жизни человека [27; 42]. Напомним, что именно черты из модели Большой пятерки легли в основу модели социально-эмоциональных навыков ОЭСР [37]. В связи с этим полагаем, исследования реципрокных связей между психологическими чертами и субъективным благополучием могут послужить основанием для постановки дальнейших гипотез о взаимосвязи между социально-эмоциональным развитием и субъективным благополучием школьников.

Субъективное благополучие традиционно не рассматривалось в качестве предиктора психологических черт. Между тем исследование Джошанлу показало наличие реципрокных связей между психологическим благополучием и открытостью опыту и экстраверсией [27]. Более того, психологическое благополучие предсказало наличие таких черт, как сознательность и доброжелательность. Следует, однако, уточнить, что данное исследование проводилось на выборке из взрослых людей и под благополучием понималось эвдемоническое благополучие, в отличие от более распространенного в исследованиях в школьном контексте гедонистического благополучия [4; 27].

В исследованиях подчеркивается важность межличностных отношений, как для социально-эмоционального развития, так и для субъективного благополучия школьника. Именно отношения рассматриваются в качестве ключевого источника развития социально-эмоциональных навыков [29]. Предполагается, что создавая пространство для здоровых отношений в классе и поощряя просоциальное поведение, учителя создают базовые условия для социально-эмоционального развития ребенка. Действительно, реализация программ социально-эмоционального развития сопровождается установлением более безопасной среды в классе: атмосферы поддержки и уважения, более позитивных взаимоотношений между учащимися и более высокого уровня организации работы в классе [29]. С другой стороны, отношения школьника со сверстниками могут оказывать влияние и на его субъективное благополучие [43].

Согласно К. Поливановой, в образовательном дискурсе последних десятилетий мы наблюдаем освобождение конструкта благополучия от прямого соотнесения с академическими достижениями школьников [6]. Социально-эмоциональное развитие школьников также рассматривается как самостоятельный результат обучения, хотя, в отличие от благополучия, «оно связано с будущим», а не ориентировано на «здесь и сейчас». Тем не менее, учитывая взаимозависимость субъективного благополучия школьников и их социально-эмоционального развития, мы полагаем важным ставить вопросы о том, как учителя могут способствовать формированию школьной среды, стимулирующей

социально-эмоциональное развитие школьников и одновременно поддерживающей их благополучие.

Структура целей в классе как аналитический инструмент для операционализации характеристик класса

В поисках учительских практик, потенциально связанных с социально-эмоциональным развитием школьников и их психологическим благополучием, мы бы хотели обратиться к мотивационной теории целей достижения. В рамках данной теории постулируется, что класс можно охарактеризовать на основе доминирующих в нем двух целевых ориентаций — на достижение мастерства и на результативность [9]. Данные ориентации, в свою очередь, образуют две различные структуры целей в классе (classroom goal structure): структуру целей мастерства (mastery goal structure) и структуру целей результативности (performance goal structure) [9]. Ориентация на достижение мастерства стимулирует учащихся к проявлению усилий для глубокого освоения материала и постепенного наращивания знаний и компетенций [3]. И наоборот, в классе с ориентацией на результативность, подчеркивается важность высокой успеваемости, и учителя могут ставить успешных учащихся в привилегированное положение по сравнению с неуспевающими [3].

Отметим, что структура целей в классе во многом является продуктом восприятия самих учащихся [22]. Следовательно, восприятие одной и той же структуры может значительно варьироваться внутри класса в зависимости от личных характеристик и установок учащихся. С другой стороны, говоря о структуре класса, мы, прежде всего, говорим о ее влиянии на учащегося — о том, насколько благополучно он себя ощущает в такой среде и какие личные мотивы присваивает в этом социальном контексте [22]. Другими словами, структура целей класса не столь интересна сама по себе, в отрыве от воспринимающего ее субъекта — т. е. школьника. Тем не менее, можно охарактеризовать структуру целей класса, идентифицируя реальные учительские практики [9].

Достаточно удобной моделью для описания отдельных учительских практик является модель с акронимом TARGET [9]. Эта модель показывает ключевые педагогические измерения, которые формируют структуру целей в классе: дифференциация учебных задач (Tasks), уровень автономии учащихся (Autonomy), практики вознаграждения (Rewarding), практики объединения в группы (Grouping), практики оценивания (Evaluation), гибкость в отношении времени (Time). Уровень автономии косвенным образом связан с дифференциацией задач, поскольку автономия предполагает выбор типов заданий или выбор подходов к их решению. Также предполагается, что объединение учащихся в группы на основе проявленных ранее академических способностей оказывает влияние на фор-

мирование суждений учащихся о способностях друг друга. Наконец, практики оценивания имеют символическое значение: оценки репрезентируют комплексное поведение учащихся в форме, доступной для интерпретации учащимися даже начальной школы. Как следствие, учащиеся вовлекаются в процесс социального сравнения и интернализируют идею социальной стратификации в своем классе [9]. Подчеркнем, что именно изучение феномена социальной стратификации стимулировало дискуссию о рассмотрении класса как структуры взаимосвязанных компонентов [33].

В основании структуры целей результативности лежит социальное сравнение, т. е. у учащихся есть возможность выносить суждения об иерархии способностей внутри своего класса и своем положении в этой иерархии [22]. Такая структура складывается в комбинации низкой дифференции учебных задач, низкой автономии учащихся, практики формирования групп на основании способностей и открытой коммуникации учителем академических результатов учащихся. Напротив, в классе со структурой мастерства социальное сравнение в классе становится менее эксплицитным, что означает, что учитель дифференцирует задачи под потребности и интересы учащихся, создает условия для поддержания высокой автономии учащихся, использует разнообразные практики объединения учащихся в группы и отказывается от публичного ознакомления учащихся с оценками.

Таким образом, применение аналитического подхода к классу позволяет подсветить отдельные учительские практики и посмотреть на взаимосвязи между ними. Однако такая операционализация класса еще не приближает нас к определению практик, критических для социально-эмоционального развития и психологического благополучия школьников. Очевидным недостатком аналитического подхода является потеря целостного восприятия изучаемого феномена, между тем как класс представляет собой комплексную систему именно социальных отношений.

Связь между структурой целей в классе и развитием социально-эмоциональных навыков

Если мотивационная теория целей достижения изучает влияние выраженности социального сравнения в классной структуре на личные целевые ориентации учащихся, то теория социальной взаимозависимости (social-interdependence theory) обращается к отношениям между учащимися как производной структуры целей в классе [33]. Согласно данной теории, структура целей в классе оказывает влияние на тип взаимодействия учащихся в классе. Социальное сравнение в этом случае интерпретируется через призму кооперативной или конкурентной структуры целей [44]. Считается, что кооперативная среда стимулирует сотрудничество между учащимися, что поддерживает развитие взаимоотношений в классе.

Интересную метафору предложил Т. Фармер, обозначив «невидимой рукой» учителей как акторов, имплицитно и эксплицитно оказывающих влияние на систему социальных отношений в классе [18]. Следуя за Фармером, мы предлагаем рассматривать класс как сложную социальную систему. Так, младшие школьники не только находятся в системе внешне заданных правил и норм, но и создают свои собственные нормы и отношения, координируя свое поведение во взаимоотношениях друг с другом [18].

Безусловно, лидером этой социальной системы является учитель, обладающий своего рода мандатом на конструирование социальной среды класса. Осознанно или неосознанно выбирая те или иные практики, учителя коммуницируют учащимся структуру целей в классе. Соответственно, учителя могут оказывать влияние и на структуру взаимоотношений в классе, определяя, например, позвольительный объем обмена информацией между учащимися или уровень воспринимаемого социального сравнения, опосредующего представления школьников о себе и своих сверстниках.

Остановимся на обращении за помощью (*help-seeking*) как одной из важных форм информационного обмена между учащимися. Обращение за помощью может быть сигналом о недостаточно высоких способностях, а значит, несет в себе риск демонстрации уязвимости учащегося [24]. Интересно, что учащиеся с низкой самооценкой, т. е. те, кому зачастую помощь нужна больше всего, в меньшей степени ориентированы на то, чтобы просить о помощи других [22]. При этом обращение за помощью не всегда несет положительную коннотацию: обращение учащихся за помощью может принимать адаптивную (обращение за уточнениями и объяснением), а также зависимую (обращение за готовыми решениями и ответами) формы [15].

Исследования показывают, что стремление учащихся обращаться за помощью к учителю и друг другу связано со структурой целей в классе [15]. Восприятие учащимися структуры целей, ориентированной на результативность или соревновательность, ассоциируется с более высоким стремлением учащихся избегать помощи [23].

Опосредует связь между структурой целей в классе и стремлением учащихся обращаться за помощью не что иное как атмосфера в классе (*classroom peer climate*) [24]. Действительно, если школьнику не требуется доказывать свое положение в социальной иерархии класса, ему проще видеть в одноклассниках источник поддержки и, как следствие, страх демонстрации некомпетентности и уязвимости может быть ослаблен. При этом следует отличать понятие «атмосфера в классе» от понятия «моральная атмосфера», сформулированного в теории морального развития Л. Кольберга [5]. Моральная атмосфера определяет характер межличностных отношений в классе и апеллирует к отношению учащихся к принятой в классе моральной культуре и следованию требованиям и нормам данной

культуры [5]. Атмосфера класса, хотя и отсылает к межличностным отношениям в классе, не несет в себе морально-этической составляющей, определяющей «социальную ситуацию развития» учащихся. Под атмосферой в классе исследователи понимают скорее качество взаимоотношений между учащимися [24]. Например, благоприятная атмосфера в классе указывает на то, что учащиеся могут положиться друг на друга, и характеризуется отношениями поддержки, заботой и дружелюбием [22].

Любопытно то, что благоприятная атмосфера в классе не является достаточным условием для того, чтобы учащиеся демонстрировали высокую готовность обращаться за помощью. Адаптивные формы обращения за помощью напрямую связаны исключительно со структурой целей в классе, ориентированной на мастерство [24]. Можем предположить, что учительские практики структуры целей мастерства создают дополнительные условия, стимулирующие школьников обращаться за помощью, однако это не умаляет значения благоприятной атмосферы в классе для социально-эмоционального развития школьника и его благополучия. В частности, находясь в среде, где принято просоциальное поведение, в том числе взаимопомощь и забота друг о друге, учащиеся проживают более позитивный опыт социального взаимодействия в классе, что может оказать влияние на становление их собственных социально-эмоциональных навыков [32; 40].

На это указывают и результаты международного исследования социально-эмоциональных навыков [12]. Так, было показано, что учащиеся, ощущающие свою принадлежность к школе и положительно оценивающие свои отношения с учителями, демонстрируют более развитые социально-эмоциональные навыки [12]. Например, ощущение принадлежности к школе связано с навыками сотрудничества, управления эмоциями и работы с другими. Положительно окрашенные отношения с учителями коррелируют с более высокими показателями управления эмоциями, открытости новому и достижения целей.

В этом контексте важно отметить, что среду со структурой целей сотрудничества, или мастерства, исследователи связывают с более позитивными отношениями между учащимися, нежели в случае со средой соревновательности, или результативности [44]. Более того, исследования указывают на существование высокой степени согласованности между структурой целей в классе и социальным климатом в классе [30]. Другими словами, учащиеся, воспринимающие свой класс как ориентированный на мастерство, также склонны отмечать высокий уровень учительской поддержки и взаимодействия друг с другом, а также взаимного уважения. Таким образом, мы можем наблюдать взаимосвязь между учительскими практиками, формирующими структуру целей мастерства, и субъективным благополучием учащихся.

Поддержка учителем взаимного уважения и заботы в классе связана с развитием мотивации достижения

учащихся [28]. Предполагается, что эмоционально-близкие отношения между учителем и учащимися создают почву для развития автономии и ответственности учащихся, что также может способствовать развитию навыков саморегуляции [40]. Также позитивные отношения в классе связывают не только с более низким уровнем стресса, в котором пребывает учащийся, но и с более высокой способностью к его регуляции [40].

Более того, позитивно окрашенные отношения в классе положительно коррелируют с развитием исполнительных функций, в том числе ингибиции, которую, в свою очередь, связывают с развитием социально-эмоциональных навыков учащихся [40]. Наконец, в безопасной среде учащиеся демонстрируют более высокий уровень уверенности в себе, что помогает им не избегать сложных задач и не сдаваться, когда они начинают испытывать сложности в обучении [19; 35]. Когда ребенок чувствует себя в достаточной степени защищенным, он готов самостоятельно исследовать мир — ключевой тезис теории привязанности об отношениях между родителями и детьми переносится и в школьный контекст.

Заключение

Рассматриваемые во взаимосвязи со структурой класса учительские практики расширяют представление о роли учителя: учитель становится лидером социальной системы класса. Учительские практики, таким образом, требуют от учителя осознанного выбора, поскольку от этого выбора зависит, насколько безопасной и благоприятной будет среда для учащегося. Как было показано, учительские практики — в частности,

практики, определяющие структуру целей в классе — косвенным образом формируют атмосферу в классе, т. е. качество отношений между всеми участниками учебного процесса. Последние, в свою очередь, создают условия для психологического благополучия учащихся и развития у них социально-эмоциональных навыков.

Как следствие, возникает необходимость изучения учительских практик в контексте формируемой ими структуры класса. Можно выделить несколько ключевых направлений исследований на пересечении структуры целей в классе и социально-эмоциональных навыков учащихся. Во-первых, представляет интерес изучение структуры целей в классе в российских начальных школах: в настоящее время использование теоретической рамки структуры целей для изучения класса не получило распространения в отечественных исследованиях. Во-вторых, принимая во внимание ключевую роль учителя в формировании структуры целей в классе, уместно посмотреть, на достижение каких целей работают учителя, как оценивают эффективность использования тех или иных практик. В-третьих, требуются эмпирические исследования по изучению связи между структурой целей в классе и развитием социально-эмоциональных навыков учащихся. Дальнейшее углубление исследования этой взаимосвязи может происходить в направлении изучения влияния отдельных практик учителей на социально-эмоциональное развитие учащихся.

С точки зрения педагогической практики исследования подобного рода могут стимулировать общественную дискуссию в отношении уточнения содержания профессиональной подготовки учителей и подтолкнуть самих учителей к активной рефлексии над своей профессиональной идентичностью.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
2. *Герасимова Ю.О., Орел Е.А.* Измеряя школьника: зачем мы развиваем и оцениваем социально-эмоциональные навыки // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Том 19. № 1. С. 61—75. DOI:10.17323/1813-8918-2022-1-61-75
3. *Герасимова Ю.О., Чиркина Т.А.* Ориентация на мастерство или на результативность: адаптация шкалы Approach to Instruction (PALS) для оценки структуры целей в классе // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 98—115. DOI:10.17323/1814-9545-2022-1-98-115
4. *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. Том 16. № 2. С. 378—390. DOI:10.17323/1813-8918-2019-2-378-390
5. *Карабанова О.А., Садовникова Т.Ю.* Восприятие моральной атмосферы школы как фактор формирования образа референтного сверстника в подростковом возрасте // Национальный психологический журнал. 2017. Том 3. № 27. С. 92—102. DOI:10.11621/npj.2017.0311
6. *Поливанова К.Н.* Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 26—34. DOI:10.17759/chp.2020160403
7. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 11.12.2020) [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации // Национальная ассоциация развития образования и науки. 2020. 56 с. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 07.01.2024).*
8. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6—20.

9. Ames C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation // *Journal of educational psychology*. 1992. Vol. 84. № 3. P. 261—271. DOI:10.1037/0022-0663.84.3.261
10. An integrative framework for conceptualizing and assessing social, emotional, and behavioral skills: The BESSI / C.J. Soto, C.M. Napolitano, M.N. Sewell, H.J. Yoon, B.W. Roberts // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2022. Vol. 123. № 1. P. 192—222. DOI:10.1037/pspp0000401
11. Barry M.M., Clarke A.M., Dowling K. Promoting social and emotional well-being in schools // *Health Education*. 2017. Vol. 117. № 5. P. 434—451. DOI:10.1108/HE-11-2016-0057
12. Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills [Электронный ресурс] / OECD. Paris: OECD Publishing, 2021. 173 p. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/beyond-academic-learning_92a11084-en (дата обращения: 11.01.2024).
13. Blazar D., Kraft M.A. Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors // *Educational evaluation and policy analysis*. 2017. Vol. 39. № 1. P. 146—170. DOI:10.3102/016237371667026
14. Building elementary students' social and emotional skills: A randomized control trial to evaluate a teacher-led intervention / E. Al-Jbouri, N.C. Andrews, E. Peddigrew, A. Fortier, T. Weaver // *School Mental Health*. 2023. Vol. 15. № 1. P. 138—150. DOI:10.1007/s12310-022-09538-x
15. Butler R. An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help giving in the classroom: Theory, research, and educational implications // *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts* / Eds. S.A. Karabenick, R.S. Newman. New York: Routledge, 2006. P. 15—44. DOI:10.4324/9780203726563
16. Effects of school-based multicomponent positive psychology interventions on well-being and distress in adolescents: A systematic review and meta-analysis / C. Tejada-Gallardo, A. Blasco-Belled, C. Torrelles-Nadal, C. Alsinet // *Journal of Youth and Adolescence*. 2020. Vol. 49. P. 1943—1960. DOI:10.1007/s10964-020-01289-9
17. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis / C. MacCann, Y. Jiang, L.E. Brown, K.S. Double, M. Bucich, A. Minbashian // *Psychological bulletin*. 2020. Vol. 146. № 2. P. 150—186. DOI:10.1037/bul0000219
18. Farmer T.W., Lines M.M., Hamm J.V. Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2011. Vol. 32. № 5. P. 247—256. DOI:10.1016/j.appdev.2011.04.006
19. Fostering grit: Perceived school goal-structure predicts growth in grit and grades / D. Park, A. Yu, R.N. Baelen, E. Tsukayama, A.L. Duckworth // *Contemporary Educational Psychology*. 2018. Vol. 55. P. 120—128. DOI:10.1016/j.cedpsych.2018.09.007
20. Gertsakis N., Kroustallaki D., Sideridis G.D. How do classroom goal structures matter? The impact on grammar achievement, perceived autonomy support, flow, and affect // *International Journal of School & Educational Psychology*. 2021. Vol. 9. № 2. P. 172—188. DOI:10.1080/21683603.2019.1694111
21. Gross J.J., Feldman Barrett L. Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view // *Emotion review*. 2011. Vol. 3. № 1. P. 8—16. DOI:10.1177/1754073910380974
22. Has achievement goal theory been right? A meta-analysis of the relation between goal structures and personal achievement goals / L. Bardach, S. Oczlon, J. Pietschnig, M. L.ftenegger // *Journal of Educational Psychology*. 2020. Vol. 112. № 6. P. 1197—1220. DOI:10.1037/edu0000419
23. Havik T., Westerg rd E. Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 64. № 4. P. 488—507. DOI:10.1080/00313831.2019.1577754
24. Hemi A., Madjar N., Rich Y. Perceived peer and teacher goals: Relationships with students' academic achievement goals // *The Journal of Experimental Education*. 2023. Vol. 91. № 1. P. 145—165. DOI:10.1080/00220973.2021.1906199
25. Jones S.M., Doolittle E.J. Social and emotional learning: Introducing the issue // *The future of children*. 2017. Vol. 27. № 1. P. 3—11. DOI:10.1353/FOC.2017.0000
26. Jones S.M., McGarrah M.W., Kahn J. Social and emotional learning: A principled science of human development in context // *Educational Psychologist*. 2019. Vol. 54. № 3. P. 129—143. DOI:10.1080/00461520.2019.1625776
27. Joshanloo M. Reciprocal relationships between personality traits and psychological well being // *British Journal of Psychology*. 2023. Vol. 114. № 1. P. 54—69. DOI:10.1111/bjop.12596
28. Kilday J.E., Ryan A.M. The Intersection of the Peer Ecology and Teacher Practices for Student Motivation in the Classroom // *Educational Psychology Review*. 2022. Vol. 34. P. 2095—2127. DOI:10.1007/s10648-022-09712-2
29. Navigating SEL from the inside out. Looking inside and across 25 leading sel programs: a practical resource for schools and ost providers [Электронный ресурс] / S. Jones, K. Brush, R. Bailey, G. Brion-Meisels, J. McIntyre, J. Kahn, B. Nelson, L. Stickle. Harvard: Harvard graduate school of education, 2017. Vol. 25. 349 p. URL: <https://researchconnections.org/childcare/resources/33952> (дата обращения: 11.01.2024).
30. Patrick H., Kaplan A., Ryan A.M. Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate // *Journal of educational psychology*. 2011. Vol. 103. № 2. P. 367—382. DOI:10.1037/a0023311

31. Predicting psychological and subjective well-being from personality: A meta-analysis / J. Anglim, S. Horwood, L.D. Smillie, R.J. Marrero, J.K. Wood // *Psychological bulletin*. 2020. Vol. 146. № 4. P. 279—323. DOI:10.1037/bul0000226
32. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects / R.D. Taylor, E. Oberle, J.A. Durlak, R.P. Weissberg // *Child development*. 2017. Vol. 88. № 4. P. 1156—1171. DOI:10.1111/cdev.12864
33. *Rosenholtz S.J., Simpson C.* Classroom organization and student stratification // *The Elementary School Journal*. 1984. Vol. 85. № 1. P. 21—37. DOI:10.1086/461389
34. *Ross K.M., Tolan P.* Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample // *The Journal of Early Adolescence*. 2018. Vol. 38. № 8. P. 1170—1199. DOI:10.1177/027243161772519
35. *Rucinski C.L., Brown J.L., Downer J.T.* Teacher—child relationships, classroom climate, and children’s social-emotional and academic development // *Journal of Educational Psychology*. 2018. Vol. 110. № 7. P. 992—1004. DOI:10.1037/edu0000240
36. School differences in social—emotional learning gains: Findings from the first large-scale panel survey of students / S. Loeb, M.S. Christian, H. Hough, R.H. Meyer, A.B. Rice, M.R. West // *Journal of Educational and Behavioral Statistics*. 2019. Vol. 44. № 5. P. 507—542. DOI:10.3102/1076998619845162
37. *Shiner R.L., Soto C.J., De Fruyt F.* Personality assessment of children and adolescents // *Annual Review of Developmental Psychology*. 2021. Vol. 3. P. 113—137. DOI:10.1146/annurev-devpsych-050620-114343
38. Social, emotional, and behavioral skills: An integrative model of the skills associated with success during adolescence and across the life span / C.M. Napolitano, M.N. Sewell, H.J. Yoon, C.J. Soto, B.W. Roberts // *Frontiers in Education*. 2021. Vol. 6. Article ID 679561. 10 p. DOI:10.3389/educ.2021.679561
39. Systematic review and meta-analysis: The association between emotional intelligence and subjective well-being in adolescents / D. Llamas-Díaz, R. Cabello, A. Megías Robles, P. Fernández-Berrocal // *Journal of Adolescence*. 2022. Vol. 94. № 7. P. 925—938. DOI:10.1002/jad.12075
40. The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher—student interactions for children’s executive functions / L. Vandenbroucke, J. Spilt, K. Verschueren, C. Piccinin, D. Baeyens // *Review of Educational Research*. 2018. Vol. 88. № 1. P. 125—164. DOI:10.3102/0034654317743200
41. The costly consequences of not being socially and behaviorally ready to learn by kindergarten in Baltimore City / A.F. Bettencourt, D. Gross, G. Ho, N. Perrin // *Journal of Urban Health*. 2018. Vol. 95. P. 36—50. DOI:10.1007/s11524-017-0214-6
42. The policy relevance of personality traits / W. Bleidorn, P.L. Hill, M.D. Back [et al.] // *American Psychologist*. 2019. Vol. 74. № 9. P. 1056—1067. DOI:10.1037/amp0000503
43. *Tian L., Tian Q., Huebner E.S.* School-related social support and adolescents’ school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school // *Social Indicators Research*. 2016. Vol. 128. P. 105—129. DOI:10.1007/s11205-015-1021-7
44. *Van Ryzin M.J., Roseth C.J.* Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes // *Journal of educational psychology*. 2018. Vol. 110. № 8. P. 1192—1201. DOI:10.1037/edu0000265

References

1. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 2. Problemy obshchei psikhologii [Collected Works: in 6 vol. Vol.2. Problems of general psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.).
2. Gerasimovaa Yu.O., Orel E.A. Izmeriyaya shkol’nika: zachem my razvivaem i otsenivaem sotsial’no-emotsional’nye navyki [Measuring a Schoolchild: Why We Develop and Assess Social-Emotional Skills]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 61—75. DOI:10.17323/1813-8918-2022-1-61-75 (In Russ.).
3. Gerasimova I.O., Chirkina T.A. Orientatsiya na masterstvo ili na rezul’tativnost’: adaptatsiya shkaly Approach to Instruction (PALS) dlya otsenki struktury tselei v klasse [Mastery or Performace Orientation: Russian Adaptation of the Approach to Instruction Scale (PALS) to Assess Classroom Goal Structures]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2022, no. 1, pp. 98—115. DOI:10.17323/1814-9545-2022-1-98-115 (In Russ.).
4. Kanonir T.N. Sub»ektivnoe blagopoluchie v shkole i otnosheniya s odnoklassnikami u uchashchikhsya nachal’noi shkoly s raznym urovnem uchebnykh dostizhenii [Subjective well-being at school and relationships with classmates among elementary school students with different levels of educational achievements]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2019. Vol. 16, no. 2, pp. 378—390. DOI:10.17323/1813-8918-2019-2-378-390 (In Russ.).
5. Karabanova O.A., Sadovnikova T.Yu. Vospriyatie moral’noi atmosfery shkoly kak faktor formirovaniya obraza referentnogo sverstnika v podrostkovom vozraste [Perception of the school moral atmosphere in the image of the adolescent reference peer]. *Natsional’nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2017. Vol. 3, no. 27, pp. 92—102. DOI:10.11621/npj.2017.0311 (In Russ.).

6. Polivanova K.N. Novyi obrazovatel'nyi diskurs: blagopoluchie shkol'nikov [New Educational Discourse: The Well-Being of Schoolchildren]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 26—34. DOI:10.17759/chp.2020160403 (In Russ.).
7. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya: Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.12.2010 N 1897 (red. ot 11.12.2020) [Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. Federal state educational standard of basic general education: Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated December 17, 2010 N 1897 (as amended by 11.12.2020)] [Elektronnyi resurs]. *Natsional'naya assotsiatsiya razvitiya obrazovaniya i nauki [National Association for the Development of Education and Science]*, 2020. 56 p. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (Accessed 07.01.2024).
8. El'konin D.B. K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [On the problem of periodization of mental development in childhood]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1971. no. 4, pp. 6—20.
9. Ames C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 1992. Vol. 84, no. 3, pp. 261—271. DOI:10.1037/0022-0663.84.3.261
10. Soto C.J., Napolitano C.M., Sewell M.N., Yoon H.J., Roberts B.W. An integrative framework for conceptualizing and assessing social, emotional, and behavioral skills: The BESSI. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2022. Vol. 123, no. 1, pp. 192—222. DOI:10.1037/pspp0000401
11. Barry M.M., Clarke A.M., Dowling K. Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education*, 2017. Vol. 117, no. 5, pp. 434—451. DOI:10.1108/HE-11-2016-0057
12. OECD. Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills [Elektronnyi resurs]. Paris:OECD Publishing, 2021. 173 p. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/beyond-academic-learning_92a11084-en (Accessed 11.01.2024).
13. Blazar D., Kraft M.A. Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational evaluation and policy analysis*, 2017. Vol. 39, no. 1, pp. 146—170. DOI:10.3102/016237371667026
14. Al-Jbouri E., Andrews N.C., Peddigrew E., Fortier A., Weaver T. Building elementary students' social and emotional skills: A randomized control trial to evaluate a teacher-led intervention. *School Mental Health*, 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 138—150. DOI:10.1007/s12310-022-09538-x
15. Butler R. An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help giving in the classroom: Theory, research, and educational implications. In Karabenick S.A., Newman R.S. (eds.), *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts*. New York: Routledge, 2006. P. 15—44. DOI:10.4324/9780203726563
16. Tejada-Gallardo C., Blasco-Belled A., Torrelles-Nadal C., Alsinet C. Effects of school-based multicomponent positive psychology interventions on well-being and distress in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 2020. Vol. 49, pp. 1943—1960. DOI:10.1007/s10964-020-01289-9
17. MacCann C., Jiang Y., Brown L.E., Double K.S., Bucich M., Minbashian A. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 2020. Vol. 146, no. 2, pp. 150—186. DOI:10.1037/bul0000219
18. Farmer T.W., Lines M.M., Hamm J.V. Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2011. Vol. 32, no. 5, pp. 247—256. DOI:10.1016/j.appdev.2011.04.006
19. Park D., Yu A., Baelen R.N., Tsukayama E., Duckworth A.L. Fostering grit: Perceived school goal-structure predicts growth in grit and grades. *Contemporary Educational Psychology*, 2018. Vol. 55, pp. 120—128. DOI:10.1016/j.cedpsych.2018.09.007
20. Gertsakis N., Kroustallaki D., Sideridis G.D. How do classroom goal structures matter? The impact on grammar achievement, perceived autonomy support, flow, and affect. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2021. Vol. 9, no. 2, pp. 172—188. DOI:10.1080/21683603.2019.1694111
21. Gross J.J., Feldman Barrett L. Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion review*, 2011. Vol. 3, no. 1, pp. 8—16. DOI:10.1177/1754073910380974
22. Bardach L., Oczlon S., Pietschnig J., L. ftenegger M. Has achievement goal theory been right? A meta-analysis of the relation between goal structures and personal achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 2020. Vol. 112, no. 6, pp. 1197—1220. DOI:10.1037/edu0000419
23. Havik T., Westerg rd E. Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2020. Vol. 64, no. 4, pp. 488—507. DOI:10.1080/00313831.2019.1577754
24. Hemi A., Madjar N., Rich Y. Perceived peer and teacher goals: Relationships with students' academic achievement goals. *The Journal of Experimental Education*, 2023. Vol. 91, no. 1, pp. 145—165. DOI:10.1080/00220973.2021.1906199
25. Jones S.M., Doolittle E.J. Social and emotional learning: Introducing the issue. *The future of children*, 2017. Vol. 27, no. 1, pp. 3—11. DOI:10.1353/FOC.2017.0000
26. Jones S.M., McGarrah M.W., Kahn J. Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 2019. Vol. 54, no. 3, pp. 129—143. DOI:10.1080/00461520.2019.1625776
27. Joshanloo M. Reciprocal relationships between personality traits and psychological well being. *British Journal of Psychology*, 2023. Vol. 114, no. 1, pp. 54—69. DOI:10.1111/bjop.12596
28. Kilday J.E., Ryan A.M. The Intersection of the Peer Ecology and Teacher Practices for Student Motivation in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 2022. Vol. 34, pp. 2095—2127. DOI:10.1007/s10648-022-09712-2

29. Jones S., Brush K., Bailey R., Brion-Meisels G., McIntyre J., Kahn J., Nelson B., Stickle L. Navigating SEL from the inside out. Looking inside and across 25 leading sel programs: a practical resource for schools and ost providers [Elektronnyi resurs]. Harvard: Harvard graduate school of education, 2017. Vol. 25. 349 p. URL: <https://researchconnections.org/childcare/resources/33952> (Accessed 11.01.2024).
30. Patrick H., Kaplan A., Ryan A.M. Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of educational psychology*, 2011. Vol. 103, no. 2, pp. 367—382. DOI:10.1037/a0023311
31. Anglim J., Horwood S., Smillie L.D., Marrero R.J., Wood J.K. Predicting psychological and subjective well-being from personality: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 2020. Vol.146, no. 4, pp. 279—323. DOI:10.1037/bul0000226
32. Taylor R.D., Oberle E., Durlak J.A., Weissberg R.P. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 2017. Vol. 88, no. 4, pp. 1156—1171. DOI:10.1111/cdev.12864
33. Rosenholtz S.J., Simpson C. Classroom organization and student stratification. *The Elementary School Journal*, 1984. Vol. 85, no. 1, pp. 21—37. DOI:10.1086/461389
34. Ross K.M., Tolan P. Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. *The Journal of Early Adolescence*, 2018. Vol. 38, no. 8, pp. 1170—1199. DOI:10.1177/027243161772519
35. Rucinski C.L., Brown J.L., Downer J.T. Teacher—child relationships, classroom climate, and children’s social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 2018. Vol. 110, no. 7, pp. 992—1004. DOI:10.1037/edu0000240
36. Loeb S., Christian M.S., Hough H., Meyer R.H., Rice A.B., West M.R. School differences in social—emotional learning gains: Findings from the first large-scale panel survey of students. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 2019. Vol. 44, no. 5, pp. 507—542. DOI:10.3102/1076998619845162
37. Shiner R.L., Soto C.J., De Fruyt F. Personality assessment of children and adolescents. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2021. Vol. 3, pp. 113—137. DOI:10.1146/annurev-devpsych-050620-114343
38. Napolitano C.M., Sewell M.N., Yoon H.J., Soto C.J., Roberts B.W. Social, emotional, and behavioral skills: An integrative model of the skills associated with success during adolescence and across the life span. *Frontiers in Education*, 2021. Vol. 6, article ID 679561. 10 p. DOI:10.3389/educ.2021.679561
39. Llamas-Díaz D., Cabello R., Megías-Robles A., Fernández-Berrocal P. Systematic review and meta-analysis: The association between emotional intelligence and subjective well-being in adolescents. *Journal of Adolescence*, 2022. Vol. 94, no. 7, pp. 925—938. DOI:10.1002/jad.12075
40. Vandenbroucke L., Spilt J., Verschueren K., Piccinin C., Baeyens D. The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher—student interactions for children’s executive functions. *Review of Educational Research*, 2018. Vol. 88, no. 1, pp. 125—164. DOI:10.3102/0034654317743200
41. Bettencourt A.F., Gross D., Ho G., Perrin N. The costly consequences of not being socially and behaviorally ready to learn by kindergarten in Baltimore City. *Journal of Urban Health*, 2018. Vol. 95, pp. 36—50. DOI:10.1007/s11524-017-0214-6
42. Bleidorn W., Hill P.L., Back M.D. et al. The policy relevance of personality traits. *American Psychologist*, 2019. Vol. 74, no. 9, pp. 1056—1067. DOI:10.1037/amp0000503
43. Tian L., Tian Q., Huebner E.S. School-related social support and adolescents’ school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research*, 2016. Vol. 128, pp. 105—129. DOI:10.1007/s11205-015-1021-7
44. Van Ryzin M.J., Roseth C.J. Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of educational psychology*, 2018. Vol. 110, no. 8, pp. 1192—1201. DOI:10.1037/edu0000265

Информация об авторах

Герасимова Юлия Олеговна, младший научный сотрудник, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-5741-4608, e-mail: ygerasimova@hse.ru

Information about the authors

Iuliia O. Gerashimova, Junior Research Fellow, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5741-4608>, e-mail: ygerasimova@hse.ru

Получена 05.07.2023

Received 05.07.2023

Принята в печать 18.12.2023

Accepted 18.12.2023