

© И.Э. Куликовская, Л.В. Горюнова, Р.М. Чумичева, Л.Е. Кудинова

Научная статья
УДК 37.01:37.015.3

**БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ: ОТ ХАРАКТЕРИСТИКИ
К КАТЕГОРИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ**

И.Э. Куликовская, Л.В. Горюнова, Р.М. Чумичева, Л.Е. Кудинова

Куликовская Ирина Эдуардовна,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой дошкольного образования,
Академия психологии и педагогики, Южный
федеральный университет, Ростов-на-Дону,
Россия.
ORCID: 0000-0003-3184-6490
iekulikovskaya@sfnedu.ru

Горюнова Лилия Васильевна,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой инклюзивного
образования, Академия психологии и педагогики,
Южный федеральный университет, Ростов-на-
Дону, Россия.
ORCID: 0000-0002-1685-5404
lvgoryunova@sfnedu.ru

Раиса Михайловна,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры дошкольного образования,
Академия психологии и педагогики, Южный
федеральный университет, Ростов-на-Дону,
Россия.
ORCID: 0000-0002-5435-5881
rmchumicheva@sfnedu.ru

Кудинова Людмила Евгеньевна,
старший преподаватель кафедры дошкольного
образования, Академия психологии и педагогики,
Южный федеральный университет, Ростов-на-
Дону, Россия.
ORCID: 0000-0002-6045-902X
lkudinova@sfnedu.ru

Аннотация. В современном педагогическом дискурсе понятие «благополучие» активно используется, но преимущественно заимствуется из психологии, экономики и социологии.

Это приводит к размыванию его содержательных границ, редукции либо к эмоциональному комфорту (гедонистический подход), либо к отсроченному академическому результату. Отсутствует теоретическое осмысление благополучия как собственно педагогической категории, выражающей внутреннюю качественную определённую образовательного процесса, его процессуальную и результативную специфику. Цель работы: теоретическое обоснование благополучия как фундаментального педагогического концепта, выявление его места в категориальном аппарате педагогической науки и определение принципов педагогической интерпретации. Исследование опирается на междисциплинарный теоретический анализ, включающий историко-генетический подход к эволюции педагогических категорий, сравнительный анализ философских и психологических теорий благополучия (гедонизм, эвдемонизм, преферентизм, объективизм), а также системный подход. Впервые благополучие рассматривается не как внешняя цель образования (отсроченный результат) и не как психологическое сопровождение учебного процесса, а как имманентная характеристика самого педагогического процесса, его внутренняя качественная определённая. Введено авторское понятие «педагогика благополучия» – область педагогического знания, исследующая закономерности становления способности человека к благополучной жизнедеятельности средствами образования. Предложено определение благополучия как педагогического концепта, интегрирующего три измерения: актуальное состояние субъектов образования, качество образовательной среды и образовательный результат особого рода (способность к благополучной жизнедеятельности). Сформулированы принципы проектирования образовательных систем, ориентированных на благополучие (субъектность, холизм, реляционность, педагогическая инструментальность). Педагогическая концептуализация благополучия позволяет преодолеть как дисциплинарную редукцию (сведение к психологическому или экономическому измерению), так и декларативность образовательной политики. Благополучие в образовании не сводится к комфорту или успеваемости, но требует системного учёта субъектных, средовых и результативных аспектов в их единстве.

Ключевые слова: *благополучие, педагогический концепт, философия образования, позитивная педагогика, эвдемонизм, образовательная среда, качество образования, педагогическое целеполагание.*

Библиографическая ссылка: *Куликовская И.Э., Горюнова Л.В., Чумичева Р.М., Кудинова Л.Е. Благополучие как педагогический концепт: от характеристики к категории образовательного целеполагания // ЦИТИСЭ. 2026. № 2. С. 372-393.*

Research Full Article
UDC 37.01:37.015.3

WELL-BEING AS A PEDAGOGICAL CONCEPT: FROM A CHARACTERISTIC TO A CATEGORY OF EDUCATIONAL GOAL-SETTING

I.E. Kulikovskaya, L.V. Goryunova, R.M. Chumicheva, L.E. Kudinova

Irina E. Kulikovskaya,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of
the Department of Preschool Education, Academy of

Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation.

ORCID 0000-0003-3184-6490

iekulikovskaya@sfnu.ru

Lilia V. Goryunova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Inclusive Education, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation.

ORCID 0000-0002-1685-5404

lvgoryunova@sfnu.ru

Raisa M. Chumicheva,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Preschool Education, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation.

ORCID 0000-0002-5435-5881

rmchumicheva@sfnu.ru

Lyudmila E. Kudinova,

Senior Lecturer, Department of Preschool Education, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation.

ORCID 0000-0002-6045-902X

lkudinova@sfnu.ru

Abstract. *In contemporary pedagogical discourse, the concept of well-being is widely used but is predominantly borrowed from psychology, economics, and sociology. This leads to a blurring of its conceptual boundaries and a reduction either to emotional comfort (hedonistic approach) or to a deferred academic outcome. There is no theoretical understanding of well-being as a genuinely pedagogical category that expresses the internal qualitative determinacy of the educational process, its procedural and resultative specificity. The aim of this study is to provide a theoretical substantiation of well-being as a fundamental pedagogical concept, to identify its place in the categorical apparatus of pedagogical science, and to determine the principles of its pedagogical interpretation. The research is based on interdisciplinary theoretical analysis, including a historical-genetic approach to the evolution of pedagogical categories, a comparative analysis of philosophical and psychological theories of well-being (hedonism, eudaimonism, preferentism, objectivism), as well as a systems approach. For the first time, well-being is considered neither as an external goal of education (a deferred outcome) nor as psychological support for the learning process, but rather as an immanent characteristic of the pedagogical process itself – its internal qualitative determinacy. The authors introduce the original concept of “pedagogy of well-being” – a field of pedagogical knowledge that explores the patterns of developing a person’s ability for a flourishing life through educational means. A definition of well-being as a pedagogical concept is proposed, integrating three dimensions: the current state of educational subjects, the quality of the educational environment, and a specific type of educational outcome (the ability for a flourishing life). The principles of designing education systems oriented toward well-being are formulated (subjectness, holism, relationality,*

pedagogical instrumentality). The pedagogical conceptualization of well-being makes it possible to overcome both disciplinary reduction (narrowing to a psychological or economic dimension) and the declarative nature of educational policy. Well-being in education is not reducible to comfort or academic performance; rather, it requires systematic consideration of subjective, environmental, and resultative aspects in their unity.

Keywords: *well-being, pedagogical concept, philosophy of education, positive pedagogy, eudaimonism, educational environment, quality of education, pedagogical goal-setting.*

For citation: Kulikovskaya, I. E., Goryunova, L. V., Chumicheva, R. M., & Kudinova, L. E. (2026). Well-being as a pedagogical concept: From a characteristic to a category of educational goal setting. *CITISE*, 2, 372–393. (In Russian).

Введение.

Актуальность исследования. В последние десятилетия понятие благополучия приобрело статус одного из ключевых ориентиров образовательной политики на глобальном уровне. Стратегические документы ОЭСР, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ включают благополучие обучающихся в число приоритетных целей развития образования, национальные образовательные системы многих стран имплементируют программы «позитивного образования», растет массив эмпирических исследований, фиксирующих связь благополучия с академическими достижениями, психологическим здоровьем и жизненным успехом выпускников.

Однако за внешней популярностью термина скрывается фундаментальная теоретическая проблема: благополучие в педагогике является концептом, заимствованным из других дисциплин – психологии, философии, экономики, социологии. В педагогике оно чаще всего используется либо как метафора желаемого состояния ученика, либо как объект диагностики (преимущественно психологической), либо как термин в документах образовательной политики. Вопрос о том, что означает благополучие как собственно педагогическое понятие, каково его место в категориальном строе педагогической науки и каковы границы его педагогической интерпретации, остается открытым.

Как справедливо отмечают А.С. Струкова и К.Н. Поливанова, несмотря на интуитивную понятность, термин «благополучие» трудно поддается определению, а множественность дисциплинарных оптик размывает его границы [5]. В педагогике эта ситуация усугубляется тем, что благополучие традиционно мыслилось либо как результат образования (благополучная жизнь после школы), либо как условие (психологический комфорт, необходимый для учения), но не как внутренняя характеристика самого образовательного процесса и не как цель педагогической деятельности, обладающая собственной педагогической спецификой.

Актуальность исследования обусловлена также ценностным сдвигом в современном образовании – переходом от парадигмы «выживания» и жесткой ориентации на академические достижения к парадигме самовыражения, позитивной педагогики и признания самоценности детства. Этот сдвиг требует переосмысления места благополучия в категориальном аппарате педагогической науки и разработки теоретических оснований для проектирования образовательных систем, ориентированных на благополучие всех участников образовательного процесса.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании благополучия как фундаментального педагогического концепта, выявлении его места в категориальном строе

педагогической науки и определении принципов педагогической интерпретации благополучия, адекватных природе образовательного процесса.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих *исследовательских задач*:

1. Раскрыть эволюцию представлений о благополучии в образовательном контексте, выявить логику трансформации понимания благополучия от внешней и отложенной цели образования к имманентной характеристике образовательного процесса.

2. Систематизировать основных направлений исследования благополучия и определение границы их применимости в педагогическом дискурсе.

3. Выявить педагогическую специфику благополучия через его соотнесение с базовыми педагогическими категориями (воспитание, обучение, педагогическая поддержка, событийность).

4. Разработать авторское определение благополучия как педагогического концепта, фиксирующее единство субъектного, средового и результативного измерений.

5. Сформулировать принципы проектирования образовательных систем, ориентированных на благополучие, вытекающие из предложенной концептуализации.

Методология исследования.

Методологическую основу исследования составляет междисциплинарный теоретический анализ, сочетающий историко-генетический подход к эволюции педагогических категорий, сравнительный анализ философских и психологических теорий благополучия, педагогическую рефлексию их образовательных импликаций, а также системный подход, позволяющий рассматривать благополучие в единстве его субъектных, средовых и процессуальных характеристик.

Авторские концептуальные подходы к решению проблемы.

Решение первой исследовательской задачи было связано с историко-генетическим анализом эволюции представлений о благополучии.

Понимание того, как благополучие может быть концептуализировано в педагогике сегодня, требует обращения к истории вопроса. Эта история демонстрирует фундаментальный сдвиг – от представления о благополучии как об отложенном результате образования к пониманию благополучия как имманентной характеристики образовательного процесса. Проведённый нами анализ опирался на работы, обобщающие исторические изменения в понимании благополучия.

В Античности и Средневековье благополучие понималось как награда за дисциплину. В античной традиции, прежде всего у Платона и Аристотеля, ребенок не рассматривался как субъект, способный к благополучию в актуальном состоянии. Потенциал достижения счастья связывался со взрослостью, с реализацией разумного начала, которому предшествует «трудный период воспитания, наполненный строгостью и наказаниями». Образование выступало необходимым, но трудным путем к будущему благу; сам же образовательный процесс не мыслился как пространство благополучия. Христианская традиция усилила эту «отсрочку», перенеся полноту благополучия в трансцендентную плоскость. Была сформулирована идея об отложенном благополучии: необходимо вести сообразную христианским ценностям жизнь, иногда полную страданий, чтобы достичь блаженства после завершения земного существования. Соответственно, образование оказывалось подготовкой к правильной жизни, а не пространством самой жизни. Однако важно подчеркнуть, что даже в этой модели благополучие остается внешним по отношению к самому образовательному процессу. Оно находится в будущем, достигается после и благодаря образованию, но образование при этом может оставаться сколь угодно тяжелым и неприятным.

В Новое время благополучие понималось как достижимая земная цель. Происходит секуляризация благополучия: оно перестает быть исключительно потусторонним и начинает

мыслиться как достижимое в земной жизни благодаря науке, реформам и правильному воспитанию. В этот период закладывается то, что можно назвать инструментальной концепцией образования по отношению к благополучию: образование – средство, благополучие (понимаемое как материальный достаток, социальный статус, успех) – цель.

В XX веке впервые происходит открытие детства и поворот к «бытию», что связано с несколькими взаимосвязанными процессами. Развитие психотерапии и психологии развития привлекло внимание к детству как критическому периоду, опыт которого определяет всю последующую жизнь. Произошла смена модели «ребенок как будущий взрослый» на модель «ребенок как полноценное существо, имеющее право на качественную жизнь здесь и сейчас». В образовании это выразилось в устойчивой тенденции к смене ориентации с отсроченного благополучия («выучишься – станешь благополучным») на благополучие в самом процессе образования. Педагогика начинает задаваться вопросом не только о том, к чему подготовит школа, но и о том, каково ребенку в школе сейчас.

На современном этапе благополучие начинает рассматриваться не только как состояние ребёнка, но и как характеристика образовательной системы в целом. Это означает, что вопросы благополучия касаются не только учащихся, но и педагогов, администраторов, родителей, образовательной среды и даже более широких экосистем, в которые включена школа. Историческая эволюция ведет от понимания благополучия как внешней и отложенной цели через признание благополучия актуальным состоянием участников к пониманию благополучия как качества образовательного процесса и системной характеристики образования.

Нами была выявлена магистральная линия трансформации: от внешней отложенной цели – через признание актуального состояния – к пониманию благополучия как системного качества образования.

Систематизация основных направлений исследования благополучия выступила решением второй исследовательской задачи.

1. Благополучие субъекта в пространстве образования

Анализ философских и психологических теорий благополучия позволил выделить четыре основных подхода, каждый из которых по-своему описывает благополучие субъекта в образовательном пространстве.

Гедонистический подход трактует благополучие как удовольствие и эмоциональный комфорт, однако в образовании он несёт риск подмены развития погоней за позитивом. Эмпирические иллюстрации: связь гедонистического благополучия подростков с родительским контролем (Серафимович, Салова, Салова, [3]) и влияние визуальной среды жилища на этот тип благополучия (Шамионов, Бакаева [7]).

Эвдемонистический подход акцентирует самореализацию, осмысленность, автономию и компетентность. Он операционализируется через теорию самодетерминации и позволяет увидеть в образовании пространство становления субъектности. Эмпирические подтверждения: положительная связь психологического благополучия с жизнестойкостью (Filatova, Vuzova [9]); роль цифровой грамотности как компонента субъектности (Волкова, Сорокоумова [1]); самоэффективность и управление технологически построенной личностью в «формуле цифрового благополучия» (Чигарькова, Солдатов, [6]).

Преферентистский подход определяет благополучие через реализацию индивидуальных предпочтений. Его применимость в педагогике ограничена в силу незрелости детских предпочтений. В проанализированном массиве эмпирических исследований данный подход практически не представлен, что подтверждает его ограниченную ценность для образовательного контекста, где предпочтения ребёнка находятся в процессе становления и нуждаются в педагогическом обогащении.

Объективистский подход (теория базовых благ М.С. Nussbaum [12]) утверждает объективные списки благ, необходимых для благополучной жизни. В образовании он проявляется через стандарты и требования к результатам, но рискует игнорировать субъективный опыт ребёнка. Современные исследования в этой логике: объективные детерминанты благополучия горожан (безопасность, экология, благоустройство) – Starodubets, Turgel [14]; сводный индекс благополучия детства на основе статистики – Серова, Филимонов [4]); использование академической успеваемости как индикатора благополучия – Selioti [13].

Каждый из перечисленных подходов продуктивен в рамках своей дисциплины, но обнаруживает ограничения при переносе в педагогическую плоскость. Педагогическая концептуализация требует не выбора одного из них, а их интеграции на новых основаниях, учитывающих процессуальность, развивающий характер и социальную природу образования.

Эмпирические исследования, обосновывающие эту интеграцию, дают следующие результаты. В систематическом обзоре К. Borbáth и А. Czabaji Horváth прослеживается междисциплинарная эволюция понятия благополучия вплоть до его закрепления в качестве цели в «Компасе обучения» (Learning Compass) OECD [8]. Авторы уделяют особое внимание позитивной психологии, поскольку её концепции, по их мнению, нуждаются в трансляции в «позитивную педагогику» для благополучия учащихся. Последовательно сужая фокус, они переходят от общих трактовок благополучия к психологическим, а затем к социальному и субъективному благополучию, подчёркивая, что именно эти аспекты наиболее релевантны для школы. Ключевым выводом обзора является доказанная тесная связь между благополучием учащихся и благополучием педагогов; следовательно, поддержка субъективного, психологического и профессионального благополучия учителей выступает необходимым условием качественного учебно-воспитательного процесса и достижения целей OECD к 2030 году. Это не только подтверждает необходимость включения благополучия в целевые ориентиры образования, но и задаёт один из возможных векторов институционализации этой категории – через интеграцию в международные образовательные политики (OECD 2030).

O.S. Gilyazova, I.I. Zamoshchansky, A.N. Zamoshchanskaya анализируют стратегии достижения счастья в контексте образовательной политики [10], различая индивидуалистическую (западную) и коллективистскую (восточную) модели. Основываясь на их исследовании, мы рассматриваем педагогику благополучия в культуросообразном контексте. Модель поддержки благополучия в образовательной организации должна быть культурно чувствительной, что требует анализа культурных знаков, символов, традиций и ценностей.

В исследовании M.A. White, F. McCallum, C. Boyle (обобщаются современные теоретические и прикладные аспекты «wellbeing education» - направления, возникшего на стыке позитивной психологии и педагогики и предполагающего плановую интеграцию научно обоснованных интервенций в учебно-воспитательный процесс для одновременного повышения благополучия и академических результатов учащихся [15]). Эмпирические исследования восприятия благополучия учащимися и педагогами проводились в различных культурных контекстах (Австралия, Канада, Мексика). Учёные определили понятие «образование, ориентированное на благополучие» («wellbeing education») как деятельности, направленной на реализацию «научно обоснованные практики поддержки благополучия», что напрямую коррелирует с нашим принципом педагогической инструментальности и задаёт ориентиры для перевода концепта благополучия в конкретные педагогические практики.

S.I. Filatova, V.M. Vuzova на выборке 330 респондентов установили положительную корреляцию психологического благополучия с жизнестойкостью и отрицательную – с тревожностью [9]. Положительная связь благополучия с жизнестойкостью обосновывает включение в педагогический процесс формирования жизнестойкости как имманентного компонента педагогики благополучия (принцип субъектности). Отрицательная связь с

тревожностью, особенно выраженная у педагогов старше 46 лет, требует проектирования образовательной среды, минимизирующей хроническую тревогу (принцип холизма и экологичности). Подтверждённая связь удовлетворённости жизнью и жизнестойкости акцентирует значимость эвдемонистического измерения – переживания осмысленности, автономии и успеха в образовательном процессе.

К. Selioti на выборке 754 российских школьников и их родителей показал, что академическая успеваемость и субъективное благополучие в школе положительно (хотя и слабо) коррелируют независимо от участия во внеурочной деятельности [13]. Наиболее значимый эффект обнаружен для социально уязвимых категорий: учащиеся из неблагополучных семей, вовлечённые во внеурочную деятельность, демонстрировали достоверно более высокие академические результаты по сравнению со сверстниками из аналогичной среды, не участвовавшими в таких занятиях. Положительная корреляция субъективного благополучия и академических достижений подтверждает тезис о том, что благополучие в образовании не является антагонистом учебного успеха, что важно для преодоления ложной дихотомии «комфорт или развитие». Внеурочная деятельность «выравнивает» академические результаты социально уязвимых детей, что эмпирически подкрепляет принцип реляционности (компенсация дефицитов семейной среды через педагогические ресурсы).

Н. Starodubets, I. Turgel на данных по 115 российским городам выявили ключевые детерминанты субъективного благополучия горожан: удовлетворённость культурной жизнью, безопасность, экологическое состояние и благоустройство [14]. Это подтверждает, что благополучие участников образовательного процесса детерминировано не только индивидуально-психологическими характеристиками, но и средовыми факторами более высокого порядка. Образовательная среда не изолирована от городского контекста, и педагогика благополучия должна учитывать планетарное и социально-экологическое измерения. Школы, встроенные в культурный ландшафт города и использующие его ресурсы (театры, парки, общественные пространства), создают дополнительные условия для благополучия детей и взрослых.

Р.М. Шамионов, И.А. Бакаева выявили, что порядок и чистота в доме положительно коррелируют с экзистенциально-деятельностным, гедонистическим благополучием и эмоциональным состоянием; функциональность интерьера связана с гедонистическим и экзистенциальным благополучием, а привлекательность внешнего вида жилища значимо влияет на гедонистическое благополучие [7]. Если визуальная среда жилища столь значимо влияет на благополучие личности (включая способность к самореализации), то образовательная среда школы должна проектироваться с учётом эстетических, эргономических и гигиенических характеристик. Функциональность среды связана не только с гедонистическим, но и с экзистенциальным благополучием (осмысленность, самореализация), что созвучно эвдемонистическому пониманию благополучия.

А.В. Серова и Ю.В. Филимонов обосновывают переход от мониторинга формальных показателей к оценке реального воздействия на многомерное благополучие детства [4]. Благополучие детства понимается ими как многомерный конструкт, не сводимый к одному показателю (успеваемость, здоровье, материальное обеспечение). Декларации о важности благополучия переводятся на язык измеримых индикаторов качества образовательной жизни ребёнка: безопасность, поддержка, осмысленность, автономия, отношения со сверстниками и педагогами.

Современные исследования расширяют понимание измерений благополучия в образовании. Финские исследователи под руководством Т. Mäkelä, предлагают модель, включающую семь взаимосвязанных измерений: физическое, психологическое, социальное, креативное, социально-экономическое, планетарное благополучие, а также радость и счастье

как фундаментальные аффективные состояния [11]. Включение планетарного благополучия особенно важно: в эпоху экологических и климатических вызовов школа не может оставаться замкнутой системой, а благополучие учащихся неотделимо от состояния среды обитания.

2. Благополучие и цифровой аутизм

Педагогика благополучия сталкивается с проблемой, которая метафорически обозначена как «цифровой аутизм» – феномен ухода от реальности, снижения эмпатии и навыков живого общения на фоне тотальной цифровизации. Восстановление «со-бытийности» выступает прямым противовесом этому явлению. Педагогика благополучия, ориентированная на категорию «со-бытия» (подлинной встречи и общности), культивирует реляционность – качество реальных связей между людьми. Задача системы образования – создавать пространства, где удовлетворяется потребность в «связанности с другими» (базовая потребность по теории самодетерминации), которую цифровой мир удовлетворить полноценно не может.

Цифровая среда часто эксплуатирует гедонистический аспект (быстрое дофаминовое удовольствие), тогда как педагогика благополучия делает ставку на эвдемонический аспект – осмысленность, усилие, рост. Образование, ориентированное на благополучие, учит ребёнка получать удовлетворение не от пассивного потребления контента, а от процесса созидания, творчества и преодоления трудностей, что является «прививкой» от цифровой зависимости. «Цифровой аутизм» часто связан с утратой контроля и субъектности (алгоритмы ведут пользователя). Педагогика благополучия через принцип субъектности возвращает человеку авторство собственной жизни, включая авторство в выстраивании отношений с цифровым миром.

Эмпирические исследования конкретизируют эти положения. С.В. Чигарькова и Г.У. Солдатова на основе социально-когнитивной концепции цифровой социализации предложили «формулу цифрового благополучия», включающую три компонента: удовлетворённость подключённостью и управление смешанной реальностью; самоэффективность и управление технологически достроенной личностью; удовлетворённость и управление цифровой социальностью [6]. Выделенная авторами самоэффективность коррелирует с принципом субъектности: педагогика благополучия должна формировать у учащихся способность осознанно выстраивать отношения с цифровым миром, а не пассивно подчиняться его алгоритмам. Компонент «управление цифровой социальностью» эмпирически обосновывает задачу восстановления подлинной событийности в образовании: цифровая среда трансформирует социальные связи, и педагогика благополучия призвана научить ребёнка отличать суррогаты общения (лайки, эмодзи) от полноценных отношений.

Е.Н. Волкова и Г.В. Сорокоумова обобщили работы о влиянии цифровых технологий на психологическое благополучие подростков. Ключевые факторы – экранное время и цифровая грамотность [1]. Длительность экранного времени сама по себе не является однозначно негативным фактором; решающее значение приобретает характер цифровой активности и уровень цифровой компетентности. Ключевым педагогическим ресурсом является не ограничение экранного времени само по себе, а формирование цифровой грамотности как компонента общей жизнестойкости и субъектности подростка. Благополучие в цифровой среде не может быть «обеспечено» внешними запретами; оно требует становления у учащихся способности осознанно управлять своим экранным временем, критически оценивать контент и выстраивать здоровые цифровые практики. Педагогика благополучия должна включать целенаправленное развитие цифровой грамотности не как отдельного «урока безопасности», а как сквозной линии образовательного процесса, интегрированной с поддержкой психологического благополучия. Вывод о том, что характер цифровой активности важнее её длительности, обосновывает переход от запретительно-

ограничительной стратегии к конструктивно-обучающей (обучение осмысленному и продуктивному использованию цифровых инструментов).

3. Благополучие и инклюзия

Связь педагогики благополучия и инклюзии – не просто тесная, а сущностная. Инклюзия представляет собой первый масштабный проект по внедрению идей благополучия для всех в образование, хотя часто он осмыслялся в юридических и социальных категориях.

Благополучие как критерий успешности инклюзии. Успех инклюзии измеряется не просто тем, что ребёнок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) физически находится в классе, а тем, благополучно ли ему там. Удовлетворены ли его потребности в автономии, компетентности и принятии? Если нет, то инклюзия формальна, а ребёнок неблагополучен. Педагогика благополучия даёт качественные критерии оценки инклюзивной среды.

Снятие дихотомии «норма/патология». Эвдемонистический подход, лежащий в основе концепции, позволяет сместить фокус с «дефекта» и ограничений на сильные стороны, потенциал и поиск смыслов. Для педагогики благополучия любой ребёнок – это субъект собственной жизни, и задача педагога – поддержать его уникальную траекторию благополучия, а не подгонять под единый стандарт.

Холизм и универсальный дизайн. Принцип холизма (учёт физического, психологического, социального, креативного измерений) идеально коррелирует с философией универсального дизайна в обучении (Universal Design for Learning). Среда, изначально проектируемая с учётом разнообразия потребностей (в том числе сенсорных, эмоциональных, когнитивных), – это среда, максимизирующая благополучие для всех участников, а не только для «особых» детей.

Эмпирические подтверждения этой связи (хотя и не прямо об инклюзии) содержатся в исследовании К. Selioti: эффект «выравнивания» для социально уязвимых детей через внеурочную деятельность показывает, что адресная педагогическая поддержка способна компенсировать дефициты среды и повышать благополучие [13]. Этот принцип применим и к детям с ОВЗ. Исследование Р.М. Шамионова и И.А. Бакаевой о влиянии визуальной среды на экзистенциальное благополучие также значимо для проектирования доступной и комфортной среды для всех категорий учащихся [7].

4. Благополучие и взаимодействие со старшими поколениями (межпоколенческое благополучие)

Взаимодействие с родителями и более широкое межпоколенческое измерение расширяют концепт благополучия от индивидуального к семейному и межпоколенческому уровню.

Системный принцип реляционности. Благополучие ребёнка невозможно рассматривать вне контекста благополучия семьи. Педагогика благополучия преодолевает узкую «детоцентрированную» модель, признавая, что тревожный, выгоревший, неблагополучный родитель не может создать основу для благополучия ребёнка. Следовательно, взаимодействие школы и семьи должно быть не просто «работой с родителями» (как с ресурсом или препятствием), а партнёрством, нацеленным на благополучие всей семейной системы.

Снятие конфликта поколений через общие ценности. Конфликт отцов и детей часто обостряется в периоды ценностных сдвигов. Педагогика благополучия, апеллирующая к фундаментальным, экзистенциальным категориям (осмысленность, связь с другими, забота), может стать платформой для межпоколенческого диалога. Школа может стать местом, где дети и родители вместе учатся благополучию: вместе проживают трудности, вместе творят, вместе заботятся о планетарном благополучии.

Образовательная поддержка родителей. Педагогика благополучия предполагает распространение своих принципов и на самих родителей. Речь идёт о помощи родителям в

обретении собственной субъектности, осмысленности и жизнестойкости. Благополучный родитель транслирует ребёнку не только знания, но и способы бытия в мире. Школа, реализующая педагогику благополучия, неизбежно становится центром межпоколенческого благополучия, работая на связку «ребёнок – родитель – педагог».

Эмпирические исследования конкретизируют эти положения. И.В. Серафимович, М.И. Салова, А.И. Салова изучали взаимосвязь детско-родительских отношений с субъективным благополучием подростков (14–18 лет, N=96) [3]. Выявлено, что гедонистическое благополучие имеет положительную парциальную связь с различными проявлениями родительского контроля ($p \leq 0,05$). Обнаруженная связь не должна интерпретироваться как призыв к тотальному контролю; скорее, она указывает, что в подростковом возрасте определённые формы контролирующего поведения (при условии их принятия подростком) могут создавать ощущение безопасности и предсказуемости — элемент благополучия-условия. Акцент авторов на необходимости «позитивно-конструктивного преодоления конфликтных отношений» созвучен принципу реляционности: благополучие подростка невозможно вне контекста благополучия семьи, и педагогика благополучия в школе должна включать работу с родителями как равноправными партнёрами.

Т.А. Николаева рассматривает влияние эмоционального состояния одиноких родителей на социальное благополучие неполных семей [2]. Одинокие матери, обладая более тонкой эмоциональной организацией, тяжелее переживают разрыв отношений, склонны к тревожности и замкнутости, что напрямую сказывается на благополучии семьи. Эмоциональное состояние одинокого родителя – ключевой фактор психологического климата в семье, а через него – и благополучия ребёнка. Педагогика благополучия в школе не может игнорировать этот контекст: работа с детьми из неполных семей должна включать не только прямую поддержку ученика, но и опосредованную заботу о родителе (через консультации, группы взаимопомощи, вовлечение в школьные события). Выявленная склонность одиноких родителей к тревожности и замкнутости требует от педагога особой тактики взаимодействия – неформального, бережного, направленного на снижение барьеров коммуникации.

Представленная систематизация по четырём направлениям показывает, что педагогика благополучия не является монолитной доктриной, а представляет собой многомерное пространство, где общие принципы (субъектность, холизм, реляционность, инструментальность) получают специфическое преломление в зависимости от контекста – будь то цифровая среда, инклюзивная практика или межпоколенческое взаимодействие.

Решение третьей задачи позволило нам выявить педагогическую специфику благополучия через его соотнесение с базовыми педагогическими категориями (воспитание, обучение, педагогическое сопровождение, событийность).

Что именно делает благополучие педагогическим, а не психологическим или социологическим понятием? На наш взгляд, педагогическая специфика раскрывается через соотнесение благополучия с базовыми педагогическими категориями.

Благополучие и воспитание. Воспитание традиционно понимается как создание условий для развития и как ценностно-ориентированное взаимодействие. Благополучие в этом контексте выступает не целью, которую можно «достичь» прямыми методами, а качеством бытия воспитанника в воспитательном процессе. Это смещает акцент с формирования заранее заданных качеств на поддержку становления, на заботу о растущем человеке.

Благополучие и обучение. Связь благополучия с учебными достижениями нелинейна. Высокие результаты могут достигаться ценой снижения благополучия, а комфорт может не сопровождаться развитием. Педагогическая концептуализация требует постановки вопроса об оптимальном соотношении требований и поддержки, вызова и безопасности, которое и обеспечивает подлинно развивающее обучение.

Благополучие и педагогическое сопровождение. Сопровождение понимается как деятельность педагога, направленная на создание условий, в которых ученик может самостоятельно справиться с трудностями, реализовать свой потенциал и обрести субъектность. В этом определении уже заложена неявная отсылка к благополучию: сопровождение имеет смысл лишь постольку, поскольку оно ведёт к улучшению состояния воспитанника, к его большей автономии и осмысленности существования.

Благополучие и событийность. Образование как со-бытие (В.И. Слободчиков) – это пространство встречи, диалога, совместного бытия детей и взрослых. В такой оптике благополучие оказывается не индивидуальным состоянием, а характеристикой общности, качеством связи между участниками образовательного процесса.

Решая четвёртую задачу, мы разработали авторское определение благополучия как педагогического концепта, фиксирующее единство субъектного, средового и результативного измерений.

Проведенный анализ позволяет перейти к позитивному определению благополучия как педагогического концепта. Под педагогическим концептом мы понимаем фундаментальную идею, выражающую смысловой инвариант определенного фрагмента педагогической реальности и выполняющую функцию категориальной организации педагогического знания.

Основания педагогической концептуализации благополучия:

– преодоление дисциплинарной редукции: благополучие не может быть «передано» педагогике из психологии или философии в готовом виде. Педагогическое измерение благополучия обнаруживается там, где речь идет о становлении способности к благополучной жизни, о педагогических средствах поддержки благополучия, о качестве образовательных взаимодействий как факторе благополучия.

– учет двойственной природы образования: образование одновременно является пространством жизни ребенка (здесь и теперь) и пространством подготовки к будущей жизни. Соответственно, педагогический концепт благополучия должен интегрировать оба измерения: благополучие-как-процесс и благополучие-как-результат.

– признание системной природы благополучия в образовании: исследования убедительно показывают, что благополучие учеников тесно связано с благополучием педагогов, а индивидуальное благополучие — с качеством социальных отношений и характеристиками среды. Педагогический концепт должен схватывать эту системность.

Обобщая сказанное, мы предлагаем следующее рабочее определение. ***Благополучие как педагогический концепт*** – это интегративная характеристика образовательной реальности, отражающая:

– качество актуального состояния субъектов образования (педагогов, обучающихся, родителей), выражающееся в переживании осмысленности, компетентности, автономности и связанности с другими;

– качество образовательной среды и педагогических взаимодействий, обеспечивающих удовлетворение базовых психологических потребностей и создающих условия для позитивного развития;

– способность образовательной системы формировать у обучающихся готовность и способность к благополучной жизнедеятельности в изменяющихся социокультурных и природных условиях.

Данное определение фиксирует триединство субъектного, средового и результативного измерений благополучия в образовании. Оно позволяет различать благополучие-условие (то, без чего полноценное образование невозможно) и благополучие-цель (то, на что образование направлено как на свой результат).

Пятая исследовательская задача была связана с формулировкой принципов проектирования образовательных систем, ориентированных на благополучие.

Концептуализация благополучия имела бы сугубо теоретическое значение, если бы не вела к практико-ориентированным выводам. На основе проведенного анализа можно сформулировать ряд принципов проектирования образовательных систем, ориентированных на благополучие.

Принцип субъектности. Благополучие не может быть «обеспечено» ребенку извне без его собственной активности. Задача образования – не столько создать комфортные условия, сколько поддержать становление учащегося как субъекта собственного благополучия, способного распознавать свои потребности, делать осознанный выбор, выстраивать отношения и отвечать за последствия своих действий.

Принцип холизма и экологичности. Благополучие в образовании требует учета всей полноты измерений человеческого существования – телесного, эмоционального, социального, интеллектуального, духовного, а также связи человека с природным и социальным миром. Фрагментарные интервенции (только уроки счастья, только психологическая поддержка) недостаточны; необходима системная работа на уровне всей школы.

Принцип реляционности (взаимосвязи). Благополучие учеников невозможно без благополучия педагогов. Выгоревший, неблагополучный педагог не может создавать пространство благополучия для детей. Поэтому стратегии повышения благополучия в образовании должны быть двунаправленными: поддерживать всех субъектов образовательного процесса.

Принцип учета культурного контекста. Стратегии достижения благополучия и его понимание культурно обусловлены. Педагогические модели, эффективные в индивидуалистических культурах, могут не работать (и даже наносить вред) в культурах с коллективистскими ценностями. Это требует от исследователей и практиков рефлексивного отношения к культурным презумпциям, заложенным в теориях благополучия.

Принцип педагогической инструментальности. Благополучие в образовании не может быть только «фоновым условием» или только «целевым ориентиром». Оно должно быть инструментализировано – переведено на язык конкретных педагогических практик, методов оценки, способов организации среды и взаимодействий. Без этого декларации о важности благополучия остаются благими пожеланиями.

Результаты исследования.

Ниже представлена таблица, обобщающая ключевые направления педагогики благополучия в соответствии с проблематикой, заявленной в теоретической части статьи. Таблица структурирована по трём выделенным направлениям, включает описание вызовов, педагогических решений (принципов) и эмпирических подтверждений из проанализированных исследований.

Таблица 1

Основные направления педагогики благополучия: вызовы, принципы и эмпирические обоснования

Направление	Ключевые вызовы / проблемы	Педагогические решения (принципы)	Эмпирические подтверждения (из исследований)
Благополучие субъекта в	– Редукция благополучия к эмоциональному	– Интеграция гедонистического, эвдемонистического	– Filatova & Byzova, 2025 – Selioti, 2025

Направление	Ключевые вызовы / проблемы	Педагогические решения (принципы)	Эмпирические подтверждения (из исследований)
пространстве образования	<p>комфорту (гедонизм) или к отложенному результату</p> <p>– Игнорирование средовых и процессуальных факторов</p> <p>– Разрыв между академической успеваемостью и актуальным состоянием ученика</p> <p>– Неучёт многомерности благополучия (физическое, психологическое, социальное, планетарное)</p>	<p>и объективистского подходов</p> <p>– Принцип субъектности (формирование жизнестойкости, автономии, осмысленности)</p> <p>– Принцип холизма и экологичности (учёт качества среды, городского контекста, визуально-пространственных характеристик)</p> <p>– Принцип педагогической инструментальности (разработка индексов и измеримых индикаторов благополучия)</p> <p>– Проектирование образовательной среды как пространства событийности и со-бытия</p>	<p>– Starodubets & Turgel, 2025</p> <p>– Шамионов & Бакаева, 2025</p> <p>– Серова & Филимонов, 2026</p> <p>–Mäkelä et al., 2025</p>
Благополучие и цифровой аутизм	<p>– Уход от реальности, снижение эмпатии и навыков живого общения</p> <p>– Суррогатизация общения (лайки, эмодзи вместо эмоций)</p> <p>– Эксплуатация гедонистического аспекта (быстрое</p>	<p>– Принцип субъектности: формирование осознанного управления цифровой средой</p> <p>– Развитие цифровой грамотности как сквозной линии образования (не отдельный урок)</p>	<p>– Чигарькова & Солдатова, 2026</p> <p>– Волкова & Сорокоумова, 2025</p> <p>– Filatova & Vyzova, 2025</p>

Направление	Ключевые вызовы / проблемы	Педагогические решения (принципы)	Эмпирические подтверждения (из исследований)
Благополучие и инклюзия	<p>дофаминовое удовольствие) – Утрата субъектности под влиянием алгоритмов – Неоднозначность влияния экранного времени</p>	<p>– Переход от запретительно-ограничительной стратегии к конструктивно-обучающей – Культивирование эвдемонического аспекта (осмысленность, усилие, созидание) – Восстановление «со-бытийности» через реальные взаимодействия – Управление смешанной реальностью и цифровой социальностью</p>	<p>– Серова & Филимонов, 2026 – Selioti, 2025 – Шамионов & Бакаева, 2025</p>
	<p>– Формальное присутствие детей с ОВЗ без реального благополучия – Дихотомия «норма/патология», фокус на дефекте и ограничениях – Неучёт разнообразия потребностей (сенсорных, эмоциональных, когнитивных) – Отсутствие качественных критериев оценки инклюзивной среды</p>	<p>– Принцип холизма: учёт физического, психологического, социального, креативного измерений – Эвдемонистический подход: фокус на сильных сторонах и потенциале ребёнка – Универсальный дизайн в обучении (UDL): проектирование среды с учётом разнообразия потребностей – Благополучие как критерий успешности инклюзии</p>	

Направление	Ключевые вызовы / проблемы	Педагогические решения (принципы)	Эмпирические подтверждения (из исследований)
Благополучие и взаимодействие со старшими поколениями (межпоколенческое благополучие)	<ul style="list-style-type: none"> – Игнорирование взаимосвязи благополучия ребёнка и семьи – Конфликт поколений в периоды ценностных сдвигов – Рассмотрение родителей только как «ресурса» или «препятствия» – Высокая тревожность и замкнутость одиноких родителей, снижающая благополучие детей – Разрыв между школьной и семейной средой 	<p>(удовлетворение потребностей в автономии, компетентности, принятии)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Снятие дихотомии «норма/патология» – каждый ребёнок как субъект собственной жизни – Принцип реляционности: благополучие ребёнка невозможно вне благополучия семьи – Школа как центр межпоколенческого благополучия (партнёрство «ребёнок – родитель – педагог») – Образовательная поддержка родителей (помощь в обретении субъектности и жизнестойкости) – Бережная тактика взаимодействия с одинокими родителями (снижение барьеров коммуникации) – Снятие конфликта поколений через общие экзистенциальные ценности (осмысленность, забота, связь с другими) 	<ul style="list-style-type: none"> – Серафимович, Салова & Салова, 2025 – Николаева, 2025 – Selioti, 2025

Анализ изложенных результатов.

Представленное исследование предлагает принципиально новый взгляд на категорию благополучия в педагогической науке. До настоящего момента понятие «благополучие» использовалось в педагогическом дискурсе преимущественно как заимствованное из психологии, социологии или экономики, что приводило к размыванию его границ и редукции либо к эмоциональному комфорту, либо к отсроченному жизненному успеху. Авторы впервые предлагают рассматривать благополучие не как внешнюю цель или фоновое условие, а как имманентную характеристику самого образовательного процесса, его внутреннюю качественную определённость. Этот концептуальный сдвиг имеет далеко идущие последствия для понимания природы педагогической деятельности, критериев качества образования и принципов проектирования образовательных систем.

Историко-генетический анализ убедительно демонстрирует, что современное понимание благополучия не возникает на пустом месте, а является результатом длительной эволюции. Выявленная магистральная линия трансформации – от внешней отложенной цели через признание актуального состояния участников к пониманию благополучия как системного качества образования – позволяет фиксировать не простую смену парадигм, а последовательное наслоение смыслов. Благополучие-результат, благополучие-состояние и благополучие-качество процесса сосуществуют в современном образовательном дискурсе, и задача педагогической теории – не выбрать один из этих уровней, а удерживать их в интегративном единстве. Авторское определение, фиксирующее триединство субъектного, средового и результативного измерений, отвечает именно этой задаче.

Систематизация четырёх теоретических подходов к благополучию (гедонистического, эвдемонистического, преферентистского, объективистского) с последующим соотнесением с эмпирическими данными показывает, что ни один из них в отдельности не может служить адекватной основой для педагогической концептуализации. Гедонистический подход, доминирующий в образовательной практике под видом «создания комфортной среды», несёт риск редукции образования к эмоциональному обслуживанию. Эвдемонистический подход, наиболее созвучный идеям развития и самореализации, в своей индивидуалистической версии может игнорировать социальную и процессуальную природу образования. Преферентистский подход практически неприменим в силу незрелости детских предпочтений, а объективистский – рискует подменить субъективное благополучие ребёнка формальными показателями. Интеграция этих подходов на новых основаниях, предложенная авторами, позволяет избежать односторонности и учесть специфику образования как пространства становления.

Особого внимания заслуживает введение четырёх контекстных направлений педагогики благополучия: благополучие субъекта в пространстве образования, благополучие и цифровой аутизм, благополучие и инклюзия, благополучие и взаимодействие со старшими поколениями. Такая структуризация показывает, что общие принципы (субъектность, холизм, реляционность, инструментальность) получают специфическое преломление в зависимости от вызова. В контексте цифровизации акцент смещается на формирование цифровой грамотности и управление смешанной реальностью; в инклюзии – на универсальный дизайн и снятие дихотомии «норма/патология»; в межпоколенческом взаимодействии – на партнёрство с семьёй и образовательную поддержку родителей. Это позволяет избежать абстрактного теоретизирования и приближает концепцию к практическим запросам системы образования.

Традиционно благополучие и академическая успеваемость воспринимались как находящиеся в напряжении: высокие результаты часто достигались ценой психологического дискомфорта, а комфорт ассоциировался со снижением требований. Исследование Selioti (2025), подтверждённое теоретическим анализом, показывает, что эта дихотомия ложна.

Слабая положительная корреляция между субъективным благополучием и успеваемостью, а также эффект «выравнивания» для уязвимых категорий детей свидетельствуют: благополучие не противостоит развитию, а является его необходимым условием и одновременно результатом. Интерпретация этого вывода для практики: школа не должна выбирать между «развитием» и «комфортом», задача – находить оптимальное соотношение вызова и поддержки.

Классические психологические модели локализируют благополучие внутри индивида. Авторы показывают, что в образовательном контексте благополучие имеет не только субъектное, но и средовое, и результативное измерения. Это означает, что нельзя говорить о благополучии ученика в отрыве от качества образовательной среды, профессионального самочувствия педагогов и характера семейных отношений. Образовательная политика, фокусирующаяся исключительно на психологической поддержке учащихся без изменения условий их пребывания в школе и без поддержки учителей, обречена на неудачу.

Исследования Чигарьковой и Солдатовой и Волковой и Сорокоумовой показывают, что сама по себе длительность экранного времени не является однозначным фактором риска. Решающее значение имеют характер цифровой активности и уровень цифровой компетентности. Запретительно-ограничительная стратегия («убрать телефоны», «ограничить экранное время») недостаточна и даже контрпродуктивна. Педагогика благополучия предлагает альтернативу – формирование осознанного управления цифровой средой, развитие цифровой грамотности как компонента жизнестойкости. Школа должна не изолировать ребёнка от цифрового мира, а учить его выстраивать здоровые отношения с этим миром.

Успех инклюзии традиционно измерялся формальными показателями – наличием адаптированных программ, физической доступностью среды, количеством детей с ОВЗ, включённых в общие классы. Авторы предлагают иной критерий – благополучие ребёнка с ОВЗ в образовательной среде. Инклюзия не сводится к юридическому или организационному акту; она состоялась только тогда, когда удовлетворены базовые психологические потребности ребёнка в автономии, компетентности и принятии. Это требует перехода от «адаптации ребёнка к среде» к «проектированию среды, максимизирующей благополучие для всех» через универсальный дизайн.

Межпоколенческое измерение благополучия раскрывается в исследованиях семьи и семейных ценностей, а также взаимодействия родителей и педагогов в системе образования. Исследования И.В. Серафимович и соавторов и Т.А. Николаевой эмпирически подтверждают, что благополучие ребёнка невозможно вне благополучия семьи. Школа, реализующая педагогику благополучия, не может ограничиваться работой с учеником; она неизбежно становится центром межпоколенческого благополучия, выстраивая партнёрские отношения с родителями, оказывая им образовательную поддержку и помогая обрести субъектность и жизнестойкость. Особого внимания требуют наиболее уязвимые категории – одинокие родители, семьи в трудной жизненной ситуации.

Благополучие является многомерным феноменом. Финский framework (Mäkelä et al.) и данные Starodubets, Turgel показывают, что благополучие включает не только психологические и социальные, но и физические, креативные, экономические и даже планетарные измерения. Качество образования не может оцениваться только по академическим результатам или даже по психологическому комфорту. Оно должно включать качество образовательной жизни здесь и сейчас – безопасность, поддержку, осмысленность, автономию, отношения, а также экологическую ответственность и связь с культурным контекстом города.

В целом, интерпретация результатов приводит к ключевому выводу: педагогика благополучия – это не частное направление исследований и не инновационный тренд, а перспектива видения всего образования в эпоху неопределённости, цифровизации и

социальных вызовов. Такое понимание смещает фокус с диагностики и коррекции дефицитов на проектирование условий и педагогических практик, поддерживающих становление субъектности, осмысленности и жизнестойкости. Она требует пересмотра целей, содержания, методов и критериев качества образования, а также профессиональных компетенций педагогов. Предложенная концептуализация создаёт теоретическую основу для такого пересмотра, переводя ценностные ориентации на язык научно обоснованных педагогических решений.

Заключение.

Проведённое теоретическое исследование подтверждает, что благополучие обретает статус фундаментального педагогического концепта, требующего адекватной теоретической рефлексии и операционализации в практике образования. Поставленная во введении цель – теоретическое обоснование благополучия как педагогического концепта – достигнута благодаря последовательному решению пяти исследовательских задач.

Научная новизна исследования заключается в том, что благополучие впервые рассматривается не как объект психолого-педагогической диагностики и не как риторическая фигура образовательной политики, а как имманентная характеристика самого педагогического процесса, его внутренняя качественная определённости. Введённое понятие «педагогика благополучия» — области педагогического знания, исследующей закономерности становления способности человека к благополучной жизнедеятельности средствами образования — задаёт новое исследовательское направление, не сводимое ни к позитивной психологии в образовании, ни к психогигиене, ни к традиционной воспитательной работе.

Теоретическая значимость результатов состоит в обогащении категориального аппарата педагогической науки. Обоснование благополучия как педагогического концепта вводит в систему педагогических категорий новое смысловое измерение, позволяющее переосмыслить связи между целевыми, процессуальными и результативными характеристиками образования. Показано, что благополучие не является отдельным направлением воспитательной работы или совокупностью психологических условий успешного обучения, а выражает сущностную характеристику образования как пространства человеческого становления. Тем самым создаются предпосылки для переосмысления качества образования: оно не может быть сведено к академическим результатам, но включает качество образовательной жизни здесь и сейчас.

Практическая значимость исследования связана с возможностью использования разработанных положений при проектировании образовательных систем и программ подготовки педагогов. Сформулированные принципы (субъектности, холизма и экологичности, реляционности, учёта культурного контекста, педагогической инструментальности) задают систему координат для разработки педагогических практик, методов оценки благополучия в образовании и программ повышения квалификации учителей. Особое значение имеет вывод о неразрывной связи благополучия учеников и педагогов: стратегии его повышения должны быть двунаправленными и системными. Забота о благополучии учителей – не дополнительная нагрузка, а необходимое условие качественного образования.

Перспективы дальнейшей разработки проблемы. Предложенная концептуальная модель требует эмпирической верификации – изучения того, как различные компоненты благополучия (субъектный, средовой, результативный) проявляются и взаимосвязаны в реальной образовательной практике. Необходима разработка и апробация педагогических технологий, обеспечивающих единство академического развития и позитивного функционирования учащихся. Актуальны сравнительные исследования культурной специфики понимания и поддержки благополучия: универсальны ли выделенные измерения или они требуют модификации в различных культурных контекстах? Требуется дальнейшая

разработка проблемы подготовки педагогов к реализации задач, связанных с поддержкой благополучия учащихся: какие компетенции необходимы современному учителю, работающему в парадигме педагогики благополучия?

Возвращаясь к исходному тезису о ценностном сдвиге в современном образовании, подчеркнём: обращение педагогики к теме благополучия имеет не только инструментальное, но и глубоко ценностное измерение. В эпоху неопределённости, социальных и экологических вызовов образование не может ограничиваться трансляцией знаний. Его миссия – помочь растущему человеку обрести опору в мире, находить смыслы, выстраивать отношения, заботиться о себе и других, быть способным к благополучной жизни в самом высоком, эвдемоническом понимании этого слова. Педагогика благополучия предлагает видение всего образования – его целей, содержания, технологий и самого качества образовательной жизни.

Список источников:

1. Волкова Е.Н. Экранное время, цифровая грамотность и психологическое благополучие современных подростков / Е. Н. Волкова, Г. В. Сорокоумова // Мир психологии. 2025. № 3(122). С. 98-110. DOI: https://doi.org/10.51944/20738528_2025_3_98
2. Николаева Т.А. Влияние эмоционального состояния одиноких родителей на социальное благополучие неполных семей // Социально-гуманитарные знания. 2025. № 2. С. 148-151. URL: <https://www.elibrary.ru/sbrfnn>
3. Серафимович И.В., Салова М. И., Салова А. И. Особенности отношений с родителями и субъективное благополучие в подростковом возрасте // Методология современной психологии. 2025. № 26. С. 384-392. URL: <https://www.elibrary.ru/aujmcg>
4. Серова А.В. Благополучие детства в российских регионах: разработка методики мониторинга и построения индекса для оценки эффективности национальных проектов / А. В. Серова, Ю. В. Филимонов // Актуальные проблемы юридической науки в эпоху цифровизации: Сборник научных статей. – Екатеринбург: Уральский государственный юридический университет им. В.Ф. Яковлева, 2026. – С. 111-118. URL: <https://www.elibrary.ru/ctcraq>
5. Струкова А.С., Поливанова К. Н. Благополучие в образовании: современные теории благополучия, исторический контекст и эмпирические исследования // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12, № 3. С. 137-148. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120313>
6. Чигарькова С.В., Солдатова Г.У. Формула цифрового благополучия личности // Национальный психологический журнал. 2026. Т. 21, № 1. С. 44-53. DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2026.0104>
7. Шамионов Р.М., Бакаева И.А. Роль визуальной среды жилища в переживании субъективного благополучия личности // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2025. Т. 35, № 3. С. 254-263. DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2026.0104>
8. Borbáth K., Czabaji Horváth A. Conceptual and Applied Changes in the Approach to Well-Being at School – Systematic Literature Review // Journal of Educational Sciences. 2024. Vol. 25, No. 2(50). P. 219-234.
9. Filatova S.I., Byzova V.M. Psychological well-being among respondents with different resilience and anxiety levels // Natural Systems of Mind. 2025. Vol. 5, No. 3. P. 32-37. DOI: https://doi.org/10.38098/nsom_2025_05_03_03
10. Gilyazova O.S., Zamoshchansky I.I. Zamoshchanskaya A.N. Education and happiness: strategies for achieving happiness in the context of educational policy // Perspectives of Science and Education. 2024. Vol. 72 (6). P. 10–22. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2024.6.1>

11. Mäkelä T., Sinnemäki J., Kankaanranta M.H., Fenyvesi K., Meyers C., Kreis Y. Towards a framework for conceptualising holistic wellbeing in schools // *Journal of Wellbeing*. 2025. 15(2). P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.5502/ijw.v15i2.4473>
12. Nussbaum M.C. *Women and human development: The capabilities approach*. - Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
13. Selioti K. The Role of Extracurricular Involvement in Academic Success and Subjective Well-being at School // *New Psychological Research*. 2025. Vol. 5, No. 4. P. 255-282. DOI: https://doi.org/10.51217/npsyresearch_2025_05_04_13
14. Starodubets, N. The determinants of subjective wellbeing: An assessment for Russian cities based on new data / N. Starodubets, I. Turgel // *Terra Economicus*. 2025. Vol. 23, No. 1. P. 51-65. DOI: <https://doi.org/10.18522/2073-6606-2025-23-1-51-65>
15. White M.A., McCallum F., Boyle C. (eds.) *New research and possibilities in wellbeing education*. Cham: Springer, 2023. – 402 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-99-5609-8>

References:

1. Volkova, E. N., & Sorokoumova, G. V. (2025). Screen time, digital literacy and psychological well-being of modern adolescents. *World of Psychology*, 3, 98–110. (In Russian). https://doi.org/10.51944/20738528_2025_3_98
2. Nikolaeva, T. A. (2025). The influence of the emotional state of single parents on the social well-being of single-parent families. *Social and Humanitarian Knowledge*, 2, 148–151. (In Russian). <https://www.elibrary.ru/sbrfnn>
3. Serafimovich, I. V., Salova, M. I., & Salova, A. I. (2025). Features of relationships with parents and subjective well-being in adolescence. *Methodology of Modern Psychology*, 26, 384–392. (In Russian). <https://www.elibrary.ru/aujmccg>
4. Serova, A. V., & Filimonov, Yu. V. (2026). Childhood well-being in Russian regions: Development of a monitoring methodology and index construction to assess the effectiveness of national projects. In *Current problems of legal science in the era of digitalization* (pp. 111–118). Yekaterinburg: Ural State Law University. (In Russian). <https://www.elibrary.ru/ctcraq>
5. Strukova, A. S., & Polivanova, K. N. (2023). Well-being in education: Modern theories of well-being, historical context and empirical research. *Modern Foreign Psychology*, 12(3), 137–148. (In Russian). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120313>
6. Chigarkova, S. V., & Soldatova, G. U. (2026). The formula of digital well-being of personality. *National Psychological Journal*, 21(1), 44–53. (In Russian). <https://doi.org/10.11621/npj.2026.0104>
7. Shamionov, R. M., & Bakaeva, I. A. (2025). The role of the visual environment of housing in the experience of subjective well-being of personality. *Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 35(3), 254–263. <https://doi.org/10.11621/npj.2026.0104>
8. Borbáth, K., & Czabaji Horváth, A. (2024). Conceptual and applied changes in the approach to well-being at school – Systematic literature review. *Journal of Educational Sciences*, 25(2), 219–234.
9. Filatova, S. I., & Byzova, V. M. (2025). Psychological well-being among respondents with different resilience and anxiety levels. *Natural Systems of Mind*, 5(3), 32–37. https://doi.org/10.38098/nsom_2025_05_03_03
10. Gilyazova, O. S., Zamoshchansky, I. I., & Zamoshchanskaya, A. N. (2024). Education and happiness: Strategies for achieving happiness in the context of educational policy. *Perspectives of Science and Education*, 72(6), 10–22. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.6.1>
11. Mäkelä, T., Sinnemäki, J., Kankaanranta, M. H., Fenyvesi, K., Meyers, C., & Kreis, Y. (2025). Towards a framework for conceptualising holistic wellbeing in schools. *International Journal of Wellbeing*, 15(2), 1–21. <https://doi.org/10.5502/ijw.v15i2.4473>

12. Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge University Press.
13. Selioti, K. (2025). The role of extracurricular involvement in academic success and subjective well-being at school. *New Psychological Research*, 5(4), 255–282. https://doi.org/10.51217/npsyresearch_2025_05_04_13
14. Starodubets, N., & Turgel, I. (2025). The determinants of subjective wellbeing: An assessment for Russian cities based on new data. *Terra Economicus*, 23(1), 51–65. <https://doi.org/10.18522/2073-6606-2025-23-1-51-65>
15. White, M. A., McCallum, F., & Boyle, C. (Eds.). (2023). *New research and possibilities in wellbeing education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-99-5609-8>

Submitted: 12 April 2026

Accepted: 12 May 2026

Published: 13 May 2026

