

Формирование психологического благополучия обучающихся путем развития их личностного потенциала

А.С. Лукина¹, С.Н. Махновец²

¹ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

²ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье проведен теоретический анализ фундаментального противоречия современной системы образования: между провозглашаемой целью развития личностного потенциала обучающихся и реальной педагогической практикой, ориентированной на стандартизированные результаты и академические успехи. Авторы рассматривают психологические механизмы, приводящие к деформации мотивационной сферы, когнитивной вовлеченности и идентичности обучающихся. Вводится понятие «амбивалентного предписания» образовательной системы, адресованного субъекту образовательного процесса. Оно отражает противоречие между вербальными установками на развитие и творческий подход, с одной стороны, и ограничивающими рамками их практического воплощения — с другой. Сформулирована проблема выявления параметров образовательной среды, обеспечивающих становление субъектной позиции обучающегося: когда внешний нормативный контроль трансформируется в осознанный личностный вызов и внутреннюю мотивацию к саморазвитию.

Ключевые слова: *психологическое благополучие, личностный потенциал, субъектность, адаптация, самодетерминация, образовательная среда, мотивация, идентичность, амбивалентное предписание.*

Современная образовательная парадигма, закреплённая в новых федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и концепциях развития образования, декларирует приоритет личностно-центрированного подхода. Ключевыми ориентирами провозглашаются формирование «гибких навыков», обеспечение психологического благополучия участников образовательного процесса и создание условий для раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося.

Однако эмпирические наблюдения и растущий массив исследований в области педагогической психологии фиксируют наличие устойчивого разрыва между декларациями и реальной архитектурой образовательного процесса.

На практике мы наблюдаем усиление академической нагрузки, повсеместную стандартизацию содержания и оценивания (ЕГЭ, ОГЭ,

ВПР и метапредметные работы), а также возрастающее давление цифровой среды, которое, вместо расширения возможностей, часто превращается в инструмент контроля. При этом, с одной стороны, в образовательном и социальном дискурсе декларируется ценность самостоятельности, инициативности и критического мышления, с другой – современная цифровая инфраструктура постоянно сигнализирует о том, что каждое действие находится под наблюдением, а любое отклонение от установленного стандарта не только фиксируется, но и сохраняется в виде цифрового следа. Психологическим следствием становится не развитие ответственности, а рост тревожности и формирование внешнего локуса контроля. Учащиеся привыкают действовать не из внутреннего побуждения, а из соображений того, как это будет отражено в «системе». В терминах гуманистической психологии мы наблюдаем замещение подлинных мотивов самоактуализации мотивами избегания неудач и соответствия формальным критериям [5].

Наблюдается концептуальный разрыв: заявленная цель – развитие творческой, самостоятельной личности – не согласуется с технологической структурой процесса, нацеленного на формирование предсказуемых моделей поведения и действий. В связи с этим, описанные тенденции можно рассматривать как эмпирическое выражение более глубинного сдвига в образовательной парадигме. Их концептуальным обоснованием выступает идея «дидактической доминанты», которая фиксирует устойчивый дисбаланс, при котором трансляция академических знаний подавляет стратегию развития социальных компетенций и личностного потенциала обучающихся.

Данное противоречие составляет ядро психологической напряженности современной образовательной среды, поскольку в ней сталкиваются две разнонаправленные логики. С одной стороны, – это имманентная логика развития личности, ориентированная на внутренний рост, обретение автономии и поиск личностных смыслов. С другой стороны – это инструментальная логика функционирования образования как социального института, направленная на внешний контроль, унификацию содержания и достижение измеримых, формализованных показателей.

Цель данной статьи – провести теоретический анализ психологических механизмов, возникающих в точке столкновения этих логик, и определить их влияние на формирование психологического благополучия обучающихся. Центральным вопросом данного исследования выступает определение условий, при которых внешние требования образовательной системы трансформируются из фактора, подавляющего личностный потенциал, в ресурс развития, будучи интериоризированными субъектом в качестве личностно значимых вызовов.

Теоретико-методологическую основу исследования образует комплекс концепций современной психологии, среди которых фундаментальное значение имеет теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Данная теория задает понятийную рамку для понимания мотивационных механизмов развития личности, постулируя существование трех базовых психологических потребностей, удовлетворение которых выступает необходимым условием психологического роста и благополучия: потребности в автономии (переживание себя источником собственных действий), компетентности (ощущение эффективности при взаимодействии со средой) и связанности (установление значимых отношений с другими) [7]. В зависимости от того, насколько образовательная среда способствует удовлетворению либо, напротив, фрустрирует данные потребности, формируется либо автономная мотивация, выступающая драйвером подлинного развития, либо мотивация контролируемая, порождающая отчуждение от учебной деятельности.

Осмысление данного ракурса получает надежное теоретическое обоснование в рамках отечественной психологии. Концепции субъектности и личностного потенциала, представленные в работах С.Л. Рубинштейна, Д.А. Леонтьева, А.Г. Асмолова и В.И. Слободчикова, позволяют значительно расширить и углубить анализ. Личностный потенциал понимается как интегральная характеристика уровня личностной зрелости, отражающая меру способности человека к саморегуляции и осмысленной самореализации в динамично меняющихся обстоятельствах [3, 8]. Центральной категорией здесь выступает субъектность – качественно определенный способ бытия, при котором человек выступает не пассивным исполнителем предписанных ролей, а подлинным автором собственной жизни, способным инициировать активность, принимать решения и выходить за пределы ситуативно заданного [1, 9]. В отличие от адаптации, понимаемой как пассивное приспособление к внешним требованиям, актуализация личностного потенциала представляет собой процесс, идущий изнутри наружу: она требует свободы выбора, права на ошибку как значимой зоны развития и устойчивой опоры на внутренние ценностно-смысловые структуры. В этом контексте образовательная среда, построенная на принципах тотальной стандартизации и внешнего контроля, рискует выступить фактором, консервирующим потенциал, поскольку она последовательно редуцирует субъектность учащегося, превращая его из субъекта деятельности в объект управляющих воздействий [4].

Логическим мостом между теорией самодетерминации и концепцией субъектности выступает классическое для отечественной психологии положение об интериоризации как механизме становления внутреннего плана сознания. Понятие интериоризации, разработанное в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и развитое в

деятельностном подходе А.Н. Леонтьева, описывает процесс перехода внешних, интерпсихических форм деятельности во внутренний, интрапсихический план. Именно через интериоризацию социальные нормы, образцы действия и культурные знаки превращаются в средства организации индивидуального сознания и регуляции поведения [9].

В контексте настоящего исследования принципиальное значение имеет различие двух типов интериоризации. Первый – подлинная, смысловая интериоризация, при которой внешнее требование не просто заучивается или механически воспроизводится, но проживается, осмысливается и становится личностной ценностью, органично встраиваясь в структуру субъектной регуляции. Второй тип – формальная, или «квазиинтериоризация», при которой субъект осваивает лишь внешний рисунок действия, его операционально-техническую сторону, необходимую для демонстрации соответствия нормативу, однако смысловая сфера остается незатронутой, а требование продолжает переживаться как внешнее и чужеродное.

Современная образовательная ситуация создает риски подмены подлинной интериоризации формальной. Когда образовательная среда требует не понимания, а распознавания шаблона, не осмысления, а угадывания правильного ответа, механизм интериоризации блокируется на уровне операций, не достигая уровня смыслов.

Необходимым дополнением к теоретической рамке исследования выступает многомерная модель психологического благополучия К. Рифф, позволяющая операционализировать влияние образовательной среды на различные аспекты личностного функционирования. В отличие от гедонистических подходов, сводящих благополучие к субъективному ощущению счастья, эвдемонистическая традиция, к которой принадлежит данная модель, связывает благополучие с полной реализацией человеческого потенциала, с мерой аутентичности и осмысленности жизни.

К. Рифф выделяет шесть структурных компонентов психологического благополучия: самопринятие (позитивная оценка себя и своей жизни), позитивные отношения с окружающими (способность к эмпатии и установлению доверительных связей), автономия (способность следовать собственным убеждениям, сохраняя независимость в социальном контексте), компетентность в управлении средой (способность эффективно использовать внешние обстоятельства для реализации своих целей), наличие целей в жизни (формирование системы ценностей и направленности, придающих существованию осмысленность) и личностный рост (ощущение непрерывного развития и самореализации). Применение данной модели к анализу современной образовательной практики открывает возможность для эмпирической диагностики «зон риска» – тех аспектов образовательной среды, которые подрывают психологическое благополучие обучающихся.

В контексте нашего исследования особую значимость приобретают следующие аспекты. Во-первых, тотальная стандартизация и внешний контроль прямо угрожают автономии как способности учащегося выступать источником собственной активности. Во-вторых, подмена подлинных жизненных целей формальными показателями успешности (баллы ЕГЭ, олимпиадные рейтинги) ведет к эрозии смыслового компонента: цель перестает быть личностным проектом и превращается во внешний норматив. Особенно показательным является компонент личностного роста. Если развитие понимать как выход за пределы наличного, как движение в сторону усложнения и обогащения внутреннего мира, то образовательная среда, ориентированная на воспроизводство шаблонов и минимизацию отклонений, оказывается средой, консервирующей развитие.

Методология

Данная работа представляет собой теоретическое исследование, выполненное в русле качественного анализа психологических феноменов [6, 10]. Методологическую стратегию можно определить как концептуальный синтез. На основе критического анализа и сопоставления данных, полученных в рамках вышеупомянутых теоретических исследований, автором реконструируется психологический механизм конфликта между личностным потенциалом и институциональными требованиями. Основным методом выступает интерпретативный анализ, направленный на выявление причинно-следственных связей между характеристиками образовательной среды и изменениями в мотивационно-смысловой и личностной сферах обучающихся.

Результаты и обсуждение

На мотивационном уровне образовательная система продуцирует ситуацию, которая может быть классифицирована в психологии как «амбивалентное предписание». Содержательный анализ показывает, что на вербальном, декларативном уровне транслируется требование проявлять творческую инициативу, самостоятельность и личностную включенность. Однако на уровне технологий обучения, процедур оценивания и организации образовательного процесса имплицитно предъявляется иное, невербализованное требование – осуществлять активность исключительно в рамках утвержденного шаблона, следовать стандарту и минимизировать риск ошибки. Для актуализации потенциала необходима внутренняя мотивация, когда учебная деятельность обладает внутренней ценностью и личностным смыслом, а источник активности находится в самом субъекте, будучи укорененным в интересе и любопытстве. Система же исторически опирается на внешнюю мотивацию: учеба ради оценки, рейтинга, аттестата, поступления в вуз и т.п. Здесь источником активности выступает внешняя стимуляция, реализуемая через систему поощрений и наказаний.

Механизм утраты потенциала объясняется так называемым «эффектом сверхобоснования». Суть в том, что, когда внутреннюю ценность познания подменяют внешними стимулами, искренний познавательный интерес угасает. Поведение начинает определяться только внешней причиной: ученик учится не ради знания, а ради награды. Как следствие, стоит исчезнуть внешнему давлению (например, после сдачи экзамена), как прекращается и сама деятельность. Обучающийся теряет внутреннюю познавательную активность, что приводит к снижению субъективного благополучия: усилия кажутся бессмысленными, возникает экзистенциальная фрустрация.

На когнитивном уровне конфликт проявляется в доминировании конвергентного мышления над дивергентным. Актуализация потенциала требует дивергентного мышления, способности к генерации множества решений, критическому анализу, поиску нестандартных подходов. Это энергозатратный, нелинейный процесс, где ошибка является неотъемлемой частью поиска, точкой роста.

Адаптация к институциональным требованиям, особенно в условиях жесткой стандартизации оценивания, сводит познавательную деятельность к конвергентному мышлению: поиску единственно верного, заранее известного педагогу (или заложенному в тест) ответа. В такой системе координат ошибка утрачивает статус элемента опыта и становится синонимом академической неудачи, маркируемой снижением балла.

В процессе обучения формируется устойчивый страх ошибки – фактор, оказывающий тормозящее воздействие на развитие субъектной позиции и учебно-познавательной активности. В условиях образовательной среды обучающийся часто выбирает стратегию минимизации рисков вместо стратегии развития. Это приводит к переориентации когнитивной активности: фокус смещается с продуктивного поиска решений на выполнение требований, обеспечивающих высокую оценку и минимизацию критики. Следствием становится поверхностное обучение, характеризующееся формальным усвоением знаний без их интеграции в индивидуальную систему представлений. Снижение когнитивной вовлеченности противоречит потребности в компетентности и порождает ощущение неэффективности, что негативно сказывается на психологическом благополучии.

Наиболее глубокий и травматичный пласт конфликта затрагивает идентичность обучающегося. В режиме актуализации личностного потенциала формируется идентичность исследователя, творца, профессионала. Интеграция процесса познания в «Я-концепцию» предполагает присвоение знаний и навыков как личностных достижений. В режиме гипердаптации этот процесс деформируется: обучающийся формирует «функциональную маску» – социально одобряемую

идентичность так называемого «хорошего ученика», – которая может существенно расходиться с его подлинными потребностями и способностями. Возникающий ролевой конфликт может приводить к отчуждению от учебной деятельности: учеба воспринимается не как средство развития, а как внешняя необходимость, требующая формального исполнения. Психологическая цена поддержания такой маски чрезвычайно высока. С точки зрения теории самодетерминации, описанная конфигурация мотивационной регуляции приводит к истощению психологических ресурсов личности. В условиях рассогласования между личностными побуждениями и требованиями внешнего соответствия значительная часть когнитивных и эмоциональных ресурсов направляется не на реализацию деятельности, а на подавление спонтанных проявлений субъектности и поддержание социально желательного образа, соответствующего нормативным ожиданиям. Такой режим функционирования закономерно приводит к аккумуляции стресса и, при пролонгированном действии, к формированию синдрома эмоционального выгорания, одним из ключевых компонентов которого выступает деперсонализация — переживание отчужденности от собственной деятельности и утрата личностной идентичности, редуцированной до выполнения инструментальных функций.

Личностный потенциал в данной ситуации оказывается невостребованным, что ведет к его консервации. Отсутствие возможностей для реализации субъектной позиции блокирует процессы самоактуализации и личностного роста, закрепляя объектную парадигму функционирования. В качестве компенсаторного механизма формируется феномен выученной беспомощности, характеризующийся устойчивым убеждением в независимости результата деятельности от прилагаемых усилий и собственных способностей. Локус контроля экстернализируется: успех начинает восприниматься как следствие либо случайного стечения обстоятельств, либо точности прогнозирования требований внешней среды. Данная атрибутивная стратегия, будучи адаптивной в краткосрочной перспективе (снижая тревогу от столкновения с непредсказуемыми требованиями), в долгосрочной приводит к дальнейшему угасанию субъектной активности и углублению дефицитарности мотивационно-смысловой сферы. Рассмотренные выше тезисы позволяют перевести проблему выученной беспомощности из плоскости индивидуально-психологических особенностей в плоскость нарушенной социализации. Отсутствие возможностей для реализации субъектной позиции, о котором мы говорили ранее, в данном русле предстает как блокировка важнейшего звена социализации – процесса индивидуализации. Когда образовательная среда транслирует требование адаптации как единственно возможную стратегию, подавляя попытки преобразования и продуцирования собственных смыслов, мы

наблюдаем не просто фрустрацию, а закрепление субъекта в роли пассивного элемента образовательной системы.

Социализация личности – сложный многоуровневый и многофункциональный процесс и результат вхождения человека в социальную среду, усвоения, использования и последующей трансляции социальной информации в виде установок, ценностей, социальных ролей, свойств личности, моделей поведения, реализующийся на основе смены детерминант и их отношений. Основным критерием «социализированности» необходимо считать социальную зрелость, качественные показатели которой неодинаковы на разных этапах социализации. Формирование субъективного благополучия основано на качественных эффектах социализации, поскольку именно они определяют установки в отношении себя и социума, жизни, других и всех ситуаций, с которыми сталкивается индивид. Согласованность адаптации, интеграции и индивидуализации выступает основой субъективного благополучия. Нарушение этой согласованности ведет к социальной дезадаптации, поскольку личность утрачивает возможность выстраивать непротиворечивые отношения с социумом и самой собой. Можно полагать, что именно согласованность и содержательная преемственность процессов адаптации, интеграции и индивидуализации выступают ключевым условием достижения личностью социально-типической успешности и полноты её самоосуществления. Функциональная нагрузка каждого из этих процессов раскрывается следующим образом: адаптация обеспечивает меру соответствия внутриличностных структур и поведенческих паттернов требованиям референтной группы; интеграция опосредует степень вовлеченности субъекта в совместную деятельность и присвоения ее ценностно-нормативного содержания; индивидуализация, в свою очередь, знаменует переход к преобразованию и самостоятельному порождению ценностных ориентаций, формированию высших диспозиций и целостного мировоззрения. На каждом возрастном этапе или стадии социализации субъективное благополучие оказывается производным от успешности реализации доминирующего процесса. Вместе с тем следует учитывать, что внешние, поведенчески фиксируемые критерии эффективности социализации и внутренние, субъективно переживаемые ее оценки могут находиться в отношениях как взаимного соответствия и детерминации, так и явного или латентного противоречия. В случаях, когда оба ряда критериев значимы для личности, но оказываются несогласованными, возникает зона внутреннего напряжения, фасилицирующая формирование устойчивого нервно-психического дискомфорта, который со временем интериоризируется и накладывает отпечаток на личностную организацию в целом.

Допустимо также предположить существование возрастной динамики в механизмах оценки благополучия: на начальных этапах

онтогенеза субъект стремится к соотношению когнитивных репрезентаций собственного благополучия с объективно изменяющимися социальными критериями; на более поздних стадиях, по-видимому, наступает фаза «отвлечения» от динамики внешних эталонов и фиксации на относительно стабильных образцах, свойственных той возрастной группе, к которой субъект себя относит. Иными словами, ведущую детерминирующую роль начинает играть субкультуральный фактор, аккумулирующий в себе интегральные критериальные комплексы благополучия, одобряемые в данной среде паттерны саморегуляции и векторы активности, выступающие в качестве идеальных моделей для идентификации. Следовательно, трансформация возрастного, социально-экономического или иного статуса личности закономерно влечет за собой перестройку иерархии детерминант субъективного благополучия.

Позитивные эффекты социализации обеспечивают личности наиболее полную самореализацию, в основе которой – формирующаяся система внутренних инстанций, уровни и качественная глубина которых обеспечиваются восходящей траекторией процесса социального становления личности. Ключевым ресурсом, опосредующим эту траекторию, выступает развитие личностного потенциала ребенка – интегральной способности к самодетерминации, осмысленному выбору и преобразованию обстоятельств в соответствии с собственными ценностями. Именно личностный потенциал позволяет субъекту не просто реагировать на воздействия среды, но выстраивать индивидуальную траекторию социализации, удерживая баланс между адаптацией и автономией, между усвоением социального опыта и порождением собственных смыслов. В этом контексте формирующиеся внутренние инстанции (ценности, диспозиции, мировоззренческие конструкты) предстают не как пассивный слепок внешних влияний, а как продукт активной работы личности по преобразованию социальной информации в основания собственного бытия.

В. Франкл утверждал, что реальной «причиной» поведения индивидуума является не причина, а субъективное основание. Локусы субъективного благополучия, качественное содержание его конструктов зависят от высших диспозиций личности, ценностно-ориентационных комплексов. Развитый личностный потенциал обеспечивает ребенку возможность выходить за пределы заданного, обнаруживать субъективные основания там, где другой видит лишь внешнюю необходимость, и тем самым противостоять редукции к объектной позиции. Это интегральные образования, т.е. для переживания благополучия в когнитивном плане человек находит сумму удовлетворительных событий, успехов, создавая базовый конструкт, в котором хотя бы один элемент по своей смысловой насыщенности должен быть доминирующим. В случае невозможности реализации этого

элемента прибегают к атрибутированию, наделяя бóльшим смыслом то, что ранее было менее значимым. Однако сама способность к такому смыслонаделению, равно как и способность удерживать доминирующие смыслы вопреки фрустрирующим обстоятельствам, коренится именно в уровне развития личностного потенциала. Чем выше этот уровень, тем более автономна личность от ситуативных давлений и тем более зрелыми становятся механизмы атрибуции, переставая быть простой компенсацией дефицитов и превращаясь в инструмент сознательного конструирования смыслового пространства.

Таким образом, наполненность жизни значимыми событиями, наличие смысла и целевой иерархии, удовлетворенность их реализацией в результате создают зону субъективного благополучия. Но сама возможность наполнения жизни смыслом и выстраивания иерархии целей, адекватной как внутренним устремлениям, так и социальным контекстам, обеспечивается непрерывным развитием личностного потенциала ребенка. Без этого потенциала даже объективно благоприятная среда рискует остаться для субъекта внешней и чуждой, не будучи интериоризированной в систему внутренних инстанций. Следовательно, психологическое благополучие в образовательной среде достижимо лишь тогда, когда педагогические усилия направлены не только на трансляцию знаний и норм, но и на возвращение личностного потенциала – способности быть автором собственной жизни и субъектом собственного развития.

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что фундаментальная проблема современного образования кроется не в наличии самих требований и стандартов (они являются необходимой частью социализации и трансляции культуры), а в их доминировании, в дисбалансе между внешней регуляцией и внутренней свободой. Ситуация гипер-адаптации, при которой контроль и стандартизация подавляют инициативу и творчество, провоцирует описанные выше психологические деформации, делая недостижимой декларируемую цель формирования психологически благополучной, самореализующейся личности. Научный вопрос для дальнейших эмпирических исследований, вытекающий из данного противоречия, может быть сформулирован следующим образом: «При каких параметрах образовательной среды внешние требования перестают восприниматься как ограничивающее давление и интериоризируются субъектом как личные вызовы, актуализирующие потенциал?» Ответ на поставленный вопрос лежит в плоскости перехода от полемики о функциональной значимости образовательных требований к моделированию оптимальных психолого-педагогических условий. Ключевым вектором такого моделирования выступает трансформация среды по направлению к пространству возможностей, выступающему амплификатором развития и становления

субъектности. В такой среде адаптация становится не процессом подчинения, а процессом освоения культуры, который обогащает личность, предоставляя ей новые возможности для самореализации.

Список литературы

1. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. 432 с. EDN VRRVUX.
2. Лактионова Е.Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 128. С. 40–54. EDN MQRWJF.
3. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. DOI 10.17223/17267080/62/3. EDN XHJSXJ.
4. Лукина А.С. 1.1. Формирование позитивной образовательной среды как ключевой вектор развития современной школы // Психолого-педагогическое сопровождение: теория и практика: коллективная монография. Тверь: Тверской государственный университет, 2025. С. 14–25. EDN CGWPXJ.
5. Лукина А.С., Махновец С.Н. Парадигма позитивного образования: теоретико-методологические основания и векторы развития // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 4(73). С. 87–99. DOI 10.26456/vtspyped/2025.4.087. EDN OIFCTN.
6. Махновец С.Н., Лукина А.С. Позитивная школа – стратегический ориентир образования // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности: педагог, социальный работник, социолог, организатор работы с молодежью: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 80-летию Великой победы, Году защитника Отечества, 155-летию Тверского государственного университета, Тверь, 28 марта 2025 года. Тверь: Тверской государственный университет, 2025. С. 176–186. EDN SNUHPZ.
7. Райан Р.М., Деси Э.Л. Теория самодетерминации и поддержка внутренней мотивации, социальное развитие и благополучие // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. 2003. № 3-1. С. 97–111. EDN PYQJH.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Москва: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. 360 с. EDN VRRVWB.
9. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов: Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, 2004. 180 с. EDN LCUPEH.
10. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие и ценностно-смысловые образования личности в профессиональной сфере // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2006. Т. 6. № 1-2. С. 104–109. EDN JVUUQD.

Об авторах:

ЛУКИНА Анастасия Сергеевна – кандидат психологических наук, начальник департамента психологии института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к.1), e-mail: lukinaas@mgpu.ru

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – доктор психологических наук, профессор, и.о. директора Института педагогического образования и социальных технологий, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: msn-prof@yandex.ru

Developing students' psychological well-being by developing their personal potential

A.S. Lukina¹, S.N. Makhnovets²

¹Moscow City Pedagogical University, Moscow

²Tver State University, Tver

This article provides a theoretical analysis of the fundamental contradiction in the modern education system: between the proclaimed goal of developing students' personal potential and the actual teaching practice focused on standardized results and academic success. The authors examine the psychological mechanisms that lead to the distortion of students' motivation, cognitive engagement, and identity. The concept of an «ambivalent instruction» of the educational system, addressed to the subject of the educational process, is introduced. It reflects the contradiction between verbal commitments to development and creativity, on the one hand, and the limiting frameworks of their practical implementation, on the other. The problem of identifying the parameters of the educational environment that facilitate the development of a student's subjective position is formulated: when external normative control is transformed into a conscious personal challenge and internal motivation for self-development.

Keywords: *psychological well-being, personal potential, subjectivity, adaptation, self-determination, educational environment, motivation, identity, ambivalent prescription.*

Принято в редакцию: 06.03.2026 г.

Подписано в печать: 06.05.2026 г.