

СПЕЦИФИКА РЕСУРСОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Е. Б. Лактионова, А. В. Орлова, И. В. Кондакова, А. С. Тузова

Аннотация. В статье представлены результаты исследования специфики личностных ресурсов и ресурсов образовательной среды, обеспечивающих психологическое благополучие (далее — ПБ) учащихся специализированных и общеобразовательных школ. Выборку составили 568 учащихся. Во всех исследуемых группах выявлено влияние самоотношения и защищенности от психологического насилия в образовательной среде на ПБ. Факторы защищенности от психологического насилия от учителей и учеников играют ведущую роль в группе учащихся с высоким уровнем ПБ из общеобразовательных школ. Выявлен специфический средовой фактор — удовлетворенность возможностью проявлять инициативу в группе учащихся с высоким уровнем ПБ из специализированных школ. Специфическим фактором для обеих групп учащихся спецшкол является креативность.

Ключевые слова: психологическое благополучие, образовательная среда, личностные ресурсы, одаренные подростки, факторный анализ

THE RESOURCES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF HIGH-SCHOOL STUDENTS AT SPECIALIZED AND GENERAL EDUCATION SCHOOLS

E. B. Laktionova, A. V. Orlova, I. V. Kondakova, A. S. Tuzova

Abstract. The article studies the personal resources and educational environment resources that ensure psychological well-being (PWB) of students of specialized and general education schools. The sample consisted of 568 students. In all studied groups, self-attitude and protection from psychological violence in the educational environment were found to have a significant impact on PWB. The factors of protection from psychological violence by teachers and students play the leading role in the group of general education school students with high PWB. Satisfaction with the opportunity to take initiative was found to be a specific environmental factor for specialized school students with high PWB. Creativity was found to be a specific factor for both groups of students at specialized schools.

Keywords: psychological well-being, educational environment, personal resources, gifted teenagers, factor analysis

Поиск факторов, обеспечивающих благополучие человека, представляет собой актуальную задачу отечественной психологической науки. С учетом усиления неопределенности и роста стрессовых факторов в современном мире необходимо расширение представлений о психологическом благополучии человека для построения стратегий позитивного функционирования личности

в обществе. В русле позитивного подхода психологическое благополучие рассматривается как совокупность психологических характеристик, позволяющих личности функционировать успешнее, чем в ситуации отсутствия данных особенностей (Ryff 2014).

Ресурсы человека, как личностные, так и средовые, можно рассматривать в качестве движущих сил, обеспечивающих поддержа-

ние его высокого уровня психологического благополучия. Именно личностные ресурсы во многом определяют успешность функционирования в системе «субъект — среда», что подтверждается рядом отечественных и зарубежных исследований (О. С. Ширяева, Дж. Френч, Р. Д. Каплан, Р. В. Харрисон, М. Нейхарт и др.).

Все более актуальным становится вопрос о специфике ресурсов, позволяющих обеспечивать и поддерживать психологическое благополучие учащихся в разных видах образовательной среды, в частности в специализированных школах для одаренных учащихся подросткового возраста.

В ряде исследований к ресурсам относят особенности одаренных подростков — доминантность, независимость, эмоциональная устойчивость, уверенность, саморегуляция в учебной деятельности, субъектность, проблемная нагруженность, самоэффективность, жизнестойкость, стратегии совладания с неблагоприятными ситуациями, характеристики самооценки и Я-концепции (Хазова 2014). Одним из важнейших ресурсов развития у одаренных подростков является креативность в сочетании с высоким уровнем интеллекта и наличием достижений. Креативные подростки отличаются любознательностью, склонностью к обоснованному риску и сложным видам деятельности, выбору продуктивных стратегий совладающего поведения (Хазова 2014).

Среди ресурсов развития для подростков могут рассматриваться и внешние факторы, к числу которых относится образовательная среда. В ряде исследований убедительно продемонстрировано влияние образовательной среды на личностное развитие и психологическое благополучие учащихся (Besancon et al. 2015). Это позволяет предположить, что ресурсы психологического благополучия учащихся будут иметь специфику в разных типах образовательной среды.

При этом результаты большинства исследований показывают, что психологическое благополучие школьников не зависит напрямую от объективных условий образователь-

ной среды, будь они хорошими или плохими (О. В. Белавина, Л. А. Ясюкова, К. А. Масден, О. Н. Люннг, Б. М. Шор, Б. Х. Шнайдер, С. Дж. Удвари и др.). Наибольшее влияние оказывают самовосприятие обучающегося, его оценка собственной позиции в образовательной среде, что подтверждает вывод Л. С. Выготского о важности именно переживания ситуации развития учащимся, а не ее объективных особенностей. Поэтому так важны степень удовлетворенности потребности в самореализации и качестве взаимоотношений субъектов образовательной среды, возможность и степень раскрытия личностного потенциала обучающихся.

Данное исследование является завершающим этапом трехлетнего проекта, посвященного изучению психологического благополучия одаренных учащихся. Его цель состояла в эмпирическом изучении личностных и средовых ресурсов, способствующих психологическому благополучию учащихся старших классов в специализированных и общеобразовательных школах. На наш взгляд, важно рассмотреть эти ресурсы не только для групп психологически благополучных старшеклассников, но и для психологически неблагополучных, так как выявленные у них ресурсные дефициты должны стать ориентирами для работы в контексте программ служб психологического сопровождения.

Для определения структуры личностных и средовых параметров, влияющих на психологическое благополучие старшеклассников в разных школах, в исследовании была применена процедура факторного анализа. Важно отметить, что во избежание терминологической путаницы в контексте данной статьи рассматриваемые характеристики мы будем называть ресурсами психологического благополучия, хотя каждую из них в отдельности также можно называть фактором, влияющим на психологическое благополучие.

Обзор литературы

С середины прошлого столетия зарубежными и отечественными авторами (М. Аргайл, Н. А. Батулин, И. Бонивелл, Н. Бредбурн,

Э. Динер, К. Петерсон, К. Рифф, М. Селигман, Р. Эммонс, М. Яхода, Н. К. Бахарева, А. В. Воронина, Л. В. Куликов, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова и др.) предпринимались попытки выйти на уровень концептуализации понятия «психологическое благополучие» и определения его структуры.

Согласно наиболее распространенному пониманию структуры феномена в русле эвдемонистического подхода, психологическое благополучие детерминировано существованием определенных, стабильных психологических черт, дающих возможность человеку функционировать гораздо успешнее, чем при их дефиците. К ним относятся: самопринятие, позитивные отношения, личностный рост, целеустремленность, управление окружением (умение преуспевать в среде функционирования), автономия (Ryff 2014).

В качестве причин и детерминант психологического благополучия рассматривались объективные аспекты уровня жизни, представленные качеством социальных отношений, материальным достатком и возможностью реализации потребностей, а также субъективные оценки качества жизни, такие как наличие жизненных целей и смыслов, уровень физической активности, принятие себя и собственных особенностей (Иванова 2016, Леонтьев 2020). Подчеркнем, что к наиболее теоретически разработанным подходам к оценке психологического благополучия относятся работы, связанные с изучением социальной среды развития ребенка, т. е. особенностей семейной и образовательной сред, как наиболее сильно влияющих на ребенка в период формирования его личности (Холодкова и др. 2022).

Однако недостаточно разработанной остается проблема психологического благополучия обучающихся в разных видах школ, в том числе в школах для одаренных подростков. Обратимся к ряду исследований, посвященных этой проблеме. В частности, появление отдельного раздела, посвященного благополучию учащихся в международных программах по оценке образовательных достижений учащихся (PISA — Programme for International

Student Assessment) свидетельствует о внимании к образовательной среде как фактору, связанному с психологическим благополучием школьников. Благополучие учащихся здесь рассматривается как суммарное единство отдельных его частей: психологического, когнитивного, социального, физического и материального. При этом психологическая составляющая определяется как представление о собственной жизни в целом сейчас и в будущем, в частности уровень включенности в образовательную деятельность как в учебном, так и во внеучебном планах, а социальная — как количество и качество имеющихся социальных связей, степень их устойчивости (Поливанова 2020).

Все чаще исследователи одаренности обращают внимание не только на проблемы идентификации способностей и талантов, но и на вопросы сложной системы взаимодействий между ребенком и его окружением, подчеркивая важность учета влияния среды для оптимального развития и становления одаренности (Щебланова 2021). Отметим, что образовательная среда в контексте проблематики одаренности в первую очередь понимается как среда для выявления и роста индивидуальных способностей школьников, а затем уже как сочетание возможностей для обучения. Также образовательная среда занимает значительное место в системе отношений учащихся, влияет на становление их ценностных ориентиров, а также структур, которые во многом обуславливают направленность оценок деятельности, отношения к себе и смысловых образований, которые в значительной степени определяют уровень их психологического благополучия.

Исследовалось психологическое благополучие во взаимосвязи с видом одаренности (Jones 2013), а также с видом образовательного учреждения, в котором осуществляется обучение одаренных детей (Martin et al. 2010). Многочисленные исследования показывают, что одаренные дети нуждаются в особой среде, где необходимо специально учить их навыкам, которые способствуют устойчивости, а также положительному

и активному подходу к повседневной жизни, гибкости, настойчивости, дивергентному мышлению (Beghetto, Kaufman 2010).

Несмотря на сложившуюся в последнее время тенденцию активного изучения одаренности в рамках многофакторных моделей, учитывающих большее число переменных, психологическое благополучие одаренных учащихся зачастую остается без должного внимания исследователей. Ярким примером может служить многофакторная модель К. Хеллера («Мюнхенская модель одаренности»), согласно которой одаренность является продуктом взаимодействия индивидуальных внутренних особенностей и внешних факторов социализации. В рамках данной модели под факторами одаренности рассматриваются интеллектуальные способности, уровень креативности, социальные умения и т. д., а под некогнитивными личностными особенностями — способы преодоления стресса, локус контроля, мотивация достижений и др., среда трактуется широко, включая в себя как семейную и социальные системы, так и школьный микроклимат (Heller et al. 2005). Однако она не в полной мере учитывает факторы психологического благополучия в образовательной среде.

В контексте нашего исследования отметим ряд значимых работ, в которых учитывалось влияние образовательного учреждения на психологическое благополучие учащихся:

- изучение образовательной среды в рамках психологического благополучия личности учащихся (автор А. М. Прихожан) (Прихожан 2010);
- исследование психологического благополучия учащихся в образовательной среде на основе концептуальной модели Б. Настази (авторы Т. А. Ахрямкина, И. Н. Чаус и др.) (Ахрямкина, Чаус 2012, Nastasi, Borja 2016);
- исследования психологического благополучия подростков в рамках эвдемонистического направления под руководством С. А. Водяхи (Водяха, Водяха 2020);
- исследования особенностей и предпосылок психологического благополучия одаренных учащихся в образовательной среде, проводимые под руководством Е. Б. Лактионовой (Лактионова и др. 2020).

Обобщая результаты упомянутых исследований, общими факторами, определяющими психологическое благополучие учащихся, можно считать факторы образовательной среды, семейные, социокультурные и личностные факторы. Так, к факторам образовательной среды относятся психологический климат класса и школы, стиль педагогического общения, установки педагога и «оценочная напряженность» образовательной среды из концепции А. М. Прихожан; учителя и сверстники как агенты социализации, психологическая безопасность образовательной среды из исследований Т. А. Ахрямкиной, И. Н. Чаус, Е. Б. Лактионовой и др.; удовлетворенность отношениями с одноклассниками, учителями и позитивное отношение к школе в исследованиях С. А. Водяхи, Е. Б. Лактионовой и др.

Семейные и социокультурные факторы были рассмотрены в исследованиях под руководством Т. А. Ахрямкиной и С. А. Водяхи, в рамках которых изучались особенности сообществ, в которые включен учащийся (семья, родственники), родители как агенты социализации, детско-родительские взаимоотношения. К социокультурным факторам относятся:

- особенности сообществ, в которые включен обучающийся, за исключением школы и семьи. Это могут быть сверстники, соседи, религиозные сообщества и досуговые группы по интересам;
- СМИ как агент социализации;
- социально-культурные стрессоры (сообщения о различных видах насилия в обществе и виртуальной среде, бедность, безработица и др.);
- особенности культурных норм взаимодействия, принятые в данном обществе и/или сообществах;
- формы приобретения социального опыта;

— наличие друзей, количество и качество взаимоотношений с ними.

Также было выявлено, что качество взаимоотношений со сверстниками определяет уровень психологического благополучия подростков и с возрастом данное влияние только усиливается.

В качестве личностных факторов были рассмотрены: эмоциональное самочувствие (А. М. Прихожан); социально значимые компетенции, социально-психологические ресурсы и индивидуальные риски (Т. А. Ахрямкина, И. Н. Чаус и др.); положительное самоотношение (С. А. Водяха, Е. Б. Лактионова).

В исследованиях психологического благополучия одаренных учащихся влияние данных факторов также частично подтверждается. Например, была выявлена важность положительного отношения к школе и позитивных отношений с педагогами и одноклассниками для одаренных учащихся, начиная с младшего школьного возраста и заканчивая старшеклассниками (О. С. Щербинина) (Щербинина 2021). В качестве личностных факторов рассмотрены: уровень самооценки (О. В. Барканова, Т. Л. Ядрышникова, В. М. Гребенникова, В. Н. Емельяненко) (Барканова, Ядрышникова 2022, Гребенникова, Емельяненко 2022), инициативность как показатель осознанной саморегуляции (Е. С. Жукова, Д. Б. Богоявленская, С. Л. Артеменков) (Жуков и др. 2021). В качестве индивидуальных рисков были выделены: высокий уровень когнитивных способностей, в силу которого подростки слишком критично воспринимают мир (С. А. Водяха) (Водяха и др. 2021); проблемы с осознанной саморегуляцией на физиологическом уровне (Е. С. Жукова, Д. Б. Богоявленская, С. Л. Артеменков); высокий уровень перфекционизма, который может приводить к излишней тревожности и депрессивным состояниям, что будет способствовать отчуждению от социального окружения (В. М. Гребенникова, В. Н. Емельяненко); повышение уровня тревожности в оценке собственных перспек-

тив (Е. Н. Волкова, С. И. Беляева) (Волкова, Беляева 2021).

Таким образом, результаты проведенного теоретического анализа показывают, с одной стороны, возросшую актуальность комплексного изучения факторов психологического благополучия школьников в образовательной среде и их проработанность для группы обычных учащихся; с другой стороны, отсутствие системных данных о влиянии личностных факторов и факторов образовательной среды на психологическое благополучие одаренных старшеклассников, обучающихся в специализированных школах.

Материалы и методы

В исследовании участвовали 277 человек (169 юношей и 108 девушек, средний возраст $M = 15,99$, $SD = 1,12$) из специализированных школ математической и естественно-научной направленности, в которых реализуются программы для одаренных и проводится отбор учащихся, и 291 человек из общеобразовательных школ (131 юноша и 160 девушек, средний возраст $M = 15,42$, $SD = 0,99$).

Для сбора данных применялись методики: «Шкала психологического благополучия К. Рифф» (адаптация Н. Н. Лепешинского) (Лепешинский 2007); тест жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой) (Леонтьев, Рассказова 2006); тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантिलеев) (Столин, Пантилеев 1988); копинг-тест Р. Лазаруса и С. Фолкмана (адаптация Т. Л. Крюковой и др.) (Крюкова, Куфтяк 2007); тест творческих способностей Х. Зиверта (Фадеева, Ясюкевич 2008), методика «Психологическая безопасность образовательной среды школы» И. А. Баевой (Баева и др. 2021).

Для проведения эмпирического исследования в специализированных и общеобразовательных школах было сформировано по две группы испытуемых: учащиеся с высоким и низким уровнем психологического благополучия (далее — ПБ). Средний уровень ПБ в спецшколах — 355 баллов ($SD = 7,0$). Выделена группа из 81 старшеклассника

с высоким уровнем (362–481 балла) и группа из 74 старшекласников с низким уровнем (239–248 баллов). Средний уровень ПБ в общеобразовательных школах — 345 баллов ($SD = 7,3$), выделена группа из 66 старшекласников с высоким уровнем (352–463 баллов) и группа из 56 старшекласников с низким уровнем (217–338 баллов). На данных каждой из групп был проведен факторный анализ методом определения главных компонент, использовался поворот Varimax raw. Количество факторов определялось с помощью критерия отсеивания Р. Кеттелла. Для проверки адекватности выборок для факторного анализа использовался критерий Бартлетта. В итоговые факторы были включены шкалы с весом более 0,70 корреляционных коэффициентов, что позволило выделить основные, наиболее значимые ресурсы психологического благополучия подростков, те мишени, которые можно использовать в дальнейшем психолого-педагогическом сопровождении.

Результаты исследования

В первой группе — низкоблагополучных — старшекласников из спецшкол выявлено четыре фактора. Фактор 1 — самоотношение (дисперсия 13%), в который вошли показатели самоуважения (0,74), ауто-симпатии (0,72), ожидаемого позитивного отношения от других (0,79) и самопонимания (0,72). Фактор 2 — защищенность от психологического насилия от учителей и учеников (дисперсия 13%), в который вошли показатели защищенности от унижений от учеников (0,73), защищенности от унижений (0,71) и принуждения (0,70) от учителей. Фактор 3 — использование стратегии положительной переоценки для совладания с проблемными ситуациями (дисперсия 8%), состоящий из показателя копинг-стратегии «Положительная переоценка». Фактор 4 — креативность (дисперсия 7%), который составили показатели дивергентного мышления (–0,74), общей оригинальности (–0,86) и общей креативности (–0,89).

Во второй группе — высокоблагополучных — старшекласников из спецшкол также было выявлено четыре фактора. Фактор 1 — «вера в свои силы» (дисперсия 14%), в который вошли показатели глобальное самоотношение (0,71), самоуважение (0,79), самоуверенность (0,74) и вовлеченность (0,72). Фактор 2 — защищенность от психологического насилия от учителей и учеников (дисперсия 11%), состоящий из показателей защищенности от угроз (0,71), от недоброжелательного отношения учеников (0,72) и учителей (0,73). Фактор 3 — удовлетворенность возможностью проявлять инициативу и активность в образовательной среде (дисперсия 11%), состоящий из показателя психологической безопасности образовательной среды (0,75). Фактор 4 — креативность (дисперсия 8%), включающий в себя показатели дивергентного мышления (0,72), общей оригинальности (0,82) и общей креативности (0,83).

В первой группе учащихся общеобразовательных школ было выявлено три фактора, связанных с низким уровнем ПБ. Фактор 1 — жизнестойкость (дисперсия 17%), в который также вошли глобальное самоотношение (0,93), самоуважение (0,80), ауто-симпатия (0,83) и ожидаемое отношение от других (0,76), вовлеченность (0,78), контроль (0,80) и принятие риска (0,74). Фактор 2 — защищенность от психологического насилия от учеников (дисперсия 11%), включающий в себя защищенность от унижений (0,72), от угроз (0,75) и от недоброжелательного отношения учеников (0,74). Фактор 3 — проблемно-центрированный подход к совладанию с проблемными ситуациями (дисперсия 10%), состоящий из стратегий самоконтроля (0,72), планирования решения проблемы (0,74) и положительной переоценки (0,85).

Во второй группе учащихся общеобразовательных школ выявлено четыре фактора, связанных с высоким уровнем ПБ. Фактор 1 — глобальное самоотношение, внутреннее недифференцированное принятие себя (дисперсия 12%), состоящее из одноименного показателя самоотношения (0,84).

Фактор 2 — защищенность от психологического насилия от учителей (дисперсия 11%), включающий в себя показатели защищенности от унижений (0,93), от угроз (0,94), от принуждения (0,94), от игнорирования (0,71) и от недоброжелательного отношения (0,93) со стороны учителей. Фактор 3 — широкий спектр способов совладания с проблемными ситуациями (дисперсия 11%), в который вошли копинг-стратегии: самоконтроль (0,78), планирование решения проблемы (0,75), положительная переоценка (0,89), конфронтация (0,73), дистанцирование (0,74), поиск социальной поддержки (0,79) и принятие ответственности (0,78). Фактор 4 — защищенность от психологического насилия от учеников (дисперсия 9%), включающий в себя защищенность от унижений (0,79), от угроз (0,79) и от недоброжелательного отношения (0,77) со стороны учеников.

Обсуждение результатов

Во всех четырех группах учащихся были выделены сходные факторы психологического благополучия, связанные с самоотношением, защищенностью от психологического насилия, креативностью и использованием стратегий совладания с проблемами, однако показатели этих факторов в каждой из групп имеют свою специфику.

Во всех группах в факторе 1, определяющем ПБ, присутствуют ключевые показатели самоотношения, причем все они выше в группах старшеклассников с высоким ПБ, что характеризует их как положительно относящихся к себе, верящих в свои силы, уверенных в собственной значимости и способности быть источником развития и достижений (табл. 1). Высокий вес данного фактора в общей дисперсии можно объяснить возрастными особенностями старшеклассников — активным становлением идентичности, появлением качественно нового уровня самосознания и рефлексии. Количество показателей самоотношения в этом факторе больше в группах с низким ПБ. Для этих групп характерны низкий уровень ауто-симпатии, готовность к самообвинению,

ожидание негативного отношения к себе окружающих и неуверенность в собственных силах.

Выявлены достоверно значимые различия в уровне глобального самоотношения между учащимися из разных образовательных сред, при этом учащиеся с низким уровнем ПБ различаются между собой сильнее, чем их высокообразовательные сверстники. Можно отметить более высокий уровень глобального самоотношения у учащихся с низким уровнем ПБ из спецшкол по сравнению с общеобразовательными. Вместе с тем учащиеся с высоким уровнем ПБ из спецшкол характеризуются более низким уровнем глобального самоотношения, по сравнению с респондентами из общеобразовательных школ. Это компенсируется у них наличием других показателей самоотношения, таких как самоуважение и самоуверенность, и такого показателя жизнестойкости, как вовлеченность, которая статистически значимо выше, чем у учащихся общеобразовательных школ.

В группе учащихся с низким уровнем ПБ из общеобразовательных школ в фактор 1, помимо показателей самоотношения, вошли три показателя жизнестойкости, значения которых ниже нормы, кроме шкалы «Принятие риска» (данные в области средних значений). Следовательно, такие учащиеся в стрессовых ситуациях избыточно напряжены, чувствуют себя вне происходящих событий, им сложно определиться с приоритетами и влиять на происходящее, однако они готовы пойти на необходимый риск.

Кроме того, высоко креативные одаренные школьники оценивают себя гораздо хуже в сравнении с низко креативными и испытывают большие сложности в близких, доверительных отношениях (Лактионова и др. 2021). Поэтому в группе учащихся спецшкол с низким уровнем ПБ обнаружены отрицательные корреляционные связи с показателями креативности.

Для обеих групп учащихся общеобразовательных школ значим фактор, описывающий их стратегии совладания с проблемными

ми ситуациями. Обнаружено, что учащиеся с высоким ПБ чаще применяют разнообразные стратегии совладания, а учащиеся с низким ПБ чаще прибегают к рациональным, проблемно-центрированным стратегиям (табл. 1). Выявлено, что стратегия совладания «Положительная переоценка» сильнее и чаще других связана с уровнем ПБ во всех группах испытуемых.

Результаты исследования свидетельствуют о более интенсивном использовании копинг-стратегий подростками из общеобразовательных школ, кроме стратегии «Поиск социальной поддержки» у учащихся с высоким уровнем ПБ. Вероятно, подобные различия

объясняются необходимостью этой группы учащихся полагаться на себя, самим искать решения возникающих трудностей, в то время как учащиеся спецшкол рассчитывают на поддержку своего социального окружения, которое они рассматривают как ресурс.

Во всех четырех группах были выявлены факторы, связанные с защищенностью от психологического насилия, что показывает ее важность для психологического благополучия всех учащихся.

Наибольший процент дисперсии объясняют факторы защищенности от психологического насилия в группе учащихся общеобразовательных школ с высоким ПБ,

Таблица 1

Показатели самоотношения, жизнестойкости, копинг-стратегий и особенностей творческого мышления старшеклассников с разным уровнем психологического благополучия в общеобразовательных и спецшколах

Table 1

Self-attitude, resilience, coping strategies and creativity in high-school students with different levels of psychological well-being at specialized and general education schools

Учащиеся с низким уровнем ПБ		Показатели	Учащиеся с высоким уровнем ПБ	
ОШ	СШ		ОШ	СШ
Самоотношение				
15,51±5,05***	17,83±5,13***	Глобальное самоотношение	21,54±3,73*	20,33±5,15*
Жизнестойкость				
25,41±7,90	25,86±7,88	Вовлеченность	32,95±6,74***	38,49±7,52***
23,38±7,39	25,31±9,91	Контроль	32,08±6,40***	36,51±10,30***
Копинг-стратегии				
59,23±21,02**	50,37±17,19**	Конфронтационный копинг	56,01±19,91**	49,48±16,50**
62,39±19,28***	52,78±18,42***	Дистанцирование	54,77±19,98**	46,42±18,30**
65,57±17,15	60,76±17,60	Самоконтроль	65,94±20,05**	59,01±15,82**
59,68±21,66*	52,08±20,43*	Поиск социальной поддержки	64,12±21,09	64,59±16,75
67,23±20,24	61,86±22,45	Принятие ответственности	64,41±19,09*	57,94±16,89*
66,09±19,00***	52,38±17,54***	Положительная переоценка	74,45±21,67***	62,57±16,95***
Особенности творческого мышления				
0,44±1,68***	3,91±7,40***	Оригинальность (О2)	0,65±1,79***	3,08±5,73***
2,58±3,55***	11,06±11,07***	Общая оригинальность (О1 + О2)	2,71±3,67***	9,62±8,38***
37,55±13,40***	45,60±17,02***	Общая креативность (ОК = Н + Дв)	39,11±11,45***	44,47±14,82***

Примечание: ОШ — общеобразовательные школы, СШ — специализированные школы, * — $p \leq 0,05$, ** — $p \leq 0,01$, *** — $p \leq 0,001$ по критерию Манна — Уитни.

причем в эти факторы входят практически все исследуемые показатели. Следовательно, для этих учащихся факторы благоприятной образовательной среды вносят наибольший вклад в переживание благополучия. Выявлено, что для них больше важна защищенность от унижений, угроз, принуждения и других проявлений негативного отношения от учителей, чем от учеников. Степень защищенности от психологического насилия от учителей в этой группе статистически значимо не отличаются от оценок учащихся из спецшкол, а по ряду параметров их превышают (табл. 2).

В группе учащихся из общеобразовательных школ низкий уровень ПБ связан с низкой защищенностью от таких проявлений психологического насилия, как унижения,

угрозы и недоброжелательное отношение учеников. Вероятно, что в связи с большим количеством учеников в классах, учащиеся чаще получают оценку своих достижений от одноклассников, чем от педагогов, также за счет группового давления учащимся легче воздействовать друг на друга. Можно также предположить, что учителя, избегая конфликта с классом, игнорируют подобные негативные проявления и не оказывают поддержки учащимся.

В группе учащихся спецшкол с высоким уровнем ПБ был выявлен еще один фактор образовательной среды — удовлетворенность возможностью проявлять инициативу, активность. Это в полной мере согласуется с исследованиями посвященными специфике обучения одаренных, в них подчеркивается

Таблица 2

Защищенность от психологического насилия старшеклассников с разным уровнем психологического благополучия в общеобразовательных школах и спецшколах

Table 2

Protection from psychological violence in high-school students with different levels of psychological well-being at specialized and general education schools

Учащиеся с низким уровнем ПБ		Показатели защищенности от	Учащиеся с высоким уровнем ПБ	
ОШ	СШ		ОШ	СШ
унижений или оскорблений				
3,14±1,74	3,55±1,14	со стороны учеников	3,85±1,27	4,15±0,92
3,51±1,20	3,82±1,26	со стороны учителей	3,97±1,17	4,17±1,13
угроз				
3,38±1,42	3,81±1,20	со стороны учеников	4,03±1,21**	4,46±0,84**
3,85±1,25	3,42±1,29	со стороны учителей	4,22±1,08	3,89±1,25
принуждения				
3,71±1,23*	3,28±1,20*	со стороны учеников	4,06±1,12	3,88±1,20
3,16±1,30	3,59±1,22	со стороны учителей	3,69±1,24	4,05±1,15
игнорирования				
3,11±1,50**	3,84±1,29**	со стороны учеников	3,91±1,17	4,26±1,00
3,41±1,26	3,35±1,27	со стороны учителей	3,80±1,13	3,65±1,32
недоброжелательного отношения				
3,16±1,45	3,62±1,22	со стороны учеников	3,82±1,33	4,08±1,06
3,20±1,29	3,68±1,12	со стороны учителей	3,82±1,22	3,89±1,23

Примечание: ОШ — общеобразовательные школы, СШ — специализированные школы, * — $p \leq 0,05$, ** — $p \leq 0,01$ по критерию Манна — Уитни.

важность использования методов, развивающих исследовательские способности и обеспечивающих самостоятельность и эвристическое мышление, что помогает одаренным учащимся сохранять высокую мотивацию (Савенков 2023). Представляется логичным, что именно этот показатель образовательной среды связан с высоким уровнем ПБ одаренных. Также у них выявлен фактор креативности, отсутствующий в факторной структуре психологического благополучия учащихся общеобразовательных школ. Вероятно, это объясняется тем, что высокий интеллект и креативность учащихся в высокой степени обеспечивают их адаптацию и успешную самореализацию, что подтверждается рядом исследований (Хазова 2014).

В каждой из групп выявленные факторы объясняют от 38 до 44% дисперсии. При этом больший процент дисперсии оказывается объясненным в группах учащихся с высоким уровнем ПБ и группах учащихся специализированных школ, прошедших при поступлении отбор, что характеризует их как более гомогенные выборки. Подчеркнем, что в нашем исследовании акцент делался именно на личностные ресурсы и ресурсы образовательной среды. Нами не рассматривались факторы, ранее достаточно изученные в ряде исследований на выборках одаренных учащихся, в частности показатели интеллекта, детско-родительские отношения и социально-экономические факторы.

Выводы

В результате исследования установлено, что доминирующую роль в психологическом благополучии учащихся в разных образовательных средах играют факторы самооценки и защищенности от психологического насилия. Для всех учащихся общеобразовательных школ ресурсом психологического

благополучия является использование стратегий совладания с проблемными ситуациями, причем в группе учащихся с высоким уровнем психологического благополучия он проявляется как возможность активного использования этих стратегий во всем их разнообразии. Выявлено, что для учащихся с высоким уровнем психологического благополучия из общеобразовательных школ центральное значение имеет их защищенность от психологического насилия со стороны как учителей, так и учеников.

Важным личностным ресурсом психологического благополучия для всех учащихся спецшкол является креативность, при этом в группе учащихся с низким уровнем психологического благополучия обнаружена его отрицательная связь с креативностью. Для учащихся спецшкол с высоким уровнем психологического благополучия значимым ресурсом образовательной среды является факт наличия в ней возможности для проявления инициативы и активности.

Выявленные в исследовании специфические особенности личностных ресурсов психологического благополучия учащихся в разных видах образовательных организаций могут активно использоваться в качестве ориентиров для работы психологов системы образования. Также они могут быть приняты во внимание и учитываться в процессе принятия управленческих решений в контексте задач позитивного развития субъектов образовательной среды.

В качестве перспективных направлений разработки данной темы наиболее целесообразным представляется комплексный анализ ресурсов психологического благополучия учащихся в разных образовательных средах и дифференциация половозрастных аспектов психологического благополучия одаренных учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ахрямкина, Т. А., Чаус, И. Н. (2012) *Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде*. Самара: Изд-во Самарского филиала Московского городского университета, 104 с.

Барканова, О. В., Ядрышникова, Т. Л. (2022) Личностные особенности старших подростков с признаками интеллектуальной одаренности. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*, № 1 (59), с. 95–105. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-59-1-320>

Водяха, С. А., Водяха, Ю. Е. (2020) Корреляция показателей школьного благополучия и имплицитной теории интеллекта психологически благополучных школьников. *Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры*, т. 26, № 4 (201), с. 134–142. <https://doi.org/10.15826/izv1.2020.26.4.078>

Водяха, С. А., Водяха, Ю. Е., Погадаева, Д. А. (2021) Когнитивные способности и психологическое благополучие студентов. *Педагогическое образование в России*, № 3, с. 82–89. https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_03_09

Волкова, Е. Н., Беляева, С. И. (2021) «Тревожная оценка перспектив» и психологическое благополучие одаренных подростков. *Сибирский психологический журнал*, № 80, с. 91–106. <https://doi.org/10.17223/17267080/80/5>

Гребенникова, В. М., Емельяненко, В. Н. (2022) Влияние перфекционизма интеллектуально одаренных подростков на особенности их взаимодействия с субъектами образовательного процесса. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология»*, № 3 (303), с. 15–26. <https://doi.org/10.53598/2410-3004-2022-3-303-15-26>

Жуков, Е. С., Богоявленская, Д. Б., Артеменков, С. Л. (2021) Соотношение одаренности, интеллекта, академической успешности и осознанной саморегуляции учебной деятельности. *Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О. А. Конопкина)*, № 1, с. 63–69. <https://doi.org/10.24412/cl-36466-2021-1-63-69>

Иванова, Т. Ю. (2016) *Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук*. М., МГУ, 206 с.

Крюкова, Т. Л., Куфтяк, Е. В. (2007) Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ). *Журнал практического психолога*, № 3, с. 93–112.

Леонтьев, Д. А. (2020) Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты. *Психологический журнал*, т. 41, № 6, с. 86–95. <https://doi.org/10.31857/S020595920012592-7>

Леонтьев, Д. А., Рассказова, Е. И. (2006) *Тест жизнестойкости*. М.: Смысл, 63 с.

Лепешинский, Н. Н. (2007) Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф. *Психологический журнал*, № 3, с. 24–32.

Лактионова, Е. Б., Грецов, А. Г., Орлова, А. В., Тузова, А. С. (2021) Особенности психологического благополучия одаренных подростков с разным уровнем развития креативности. *Психологическая наука и образование*, т. 26, № 2, с. 28–39. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260203>

Лактионова, Е. Б., Орлова, А. В., Кондакова, И. В., Тузова, А. С. (2020) Отношение к образовательной среде и психологическое благополучие учащихся специализированных и общеобразовательных школ. *Педагогический имидж*, т. 14, № 3 (48), с. 500–515. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2020-14-3-500-515>

Поливанова, К. Н. (2020) Новый образовательный дискурс: благополучие школьников. *Культурно-историческая психология*, т. 16, № 4, с. 26–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>

Прихожан, А. М. (2010) Разработка модели психологического благополучия подростков и юношей. *Психология и школа*, № 2, с. 3–28.

Баева, И. А., Тарасов, С. В., Алексева, Е. В. и др. (2021) *Психологические технологии формирования и оценки безопасной образовательной среды: учебно-методическое пособие*. Гатчина: Изд-во Государственного института экономики, финансов, права и технологий, 276 с.

Савенков, А. И. (2023) *Психология детской одаренности*. 2-е изд. М.: Юрайт, 334 с.

Столин, В. В., Пантеев, С. Р. (1988) Опросник самооотношения. В кн.: *Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы*. М.: Изд-во МГУ, с. 123–130.

Фадеева, Е. И., Ясюкевич, М. В. (2008) *От выбора профессии к успеху в жизни*. М.: Перспектива, 125 с.

Хазова, С. А. (2014) *Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук*. Кострома, Костромской государственный университет имени Н. А. Некрасова, 423 с.

Холодкова, О. Г., Парфенова, Г. Л., Бокова, О. А. (2022) Готовность и способность к саморазвитию одаренных сельских школьников. *Интеграция образования*, т. 26, № 2, с. 297–311. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.107.026.202202.297-311>

Щебланова, Е. И. (2021) Эволюция концепций одаренности и образования одаренных детей (по зарубежным публикациям). *Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию*, № 1, с. 56–60.

Щербинина, О. С. (2021) Самоотношение одаренных детей как психолого-педагогическая проблема. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*, № 4 (64), с. 188–196. https://doi.org/10.52452/18115942_2021_4_188

Beghetto, R., Kaufman, J. (eds.). (2010) *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press., 440 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511781629>

Besancon, M., Fenouillet, F., Shankland R. (2015) Influence of school environment on adolescents' creative potential, motivation and well-being. *Learning and Individual Differences*, vol. 43, pp. 178–184. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2015.08.029>

Heller, K. A., Perleth, C., Lim, T. K. (2005) The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 147–170. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.010>

Jones, T. W. (2013) Equally cursed and blessed: Do gifted and talented children experience poorer mental health and psychological well-being? *Educational & Child Psychology*, vol. 30, no. 2, pp. 44–66. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2013.30.2.44>

Martin, L. T., Burns, R. M., Schonlau, M. (2010) Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, vol. 54, no. 1, pp. 31–41. <https://doi.org/10.1177/0016986209352684>

Nastasi, B. K., Borja, A. P. (2016) *International handbook of psychological well-being in children and adolescents*. New York: Springer Publ., 360 p. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2833-0>

Ryff, C. D. (2014) Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatic*, vol. 83, no. 1, pp. 10–28. <http://doi.org/10.1159/000353263>

REFERENCES

Akhryamkina, T. A., Chaus, I. N. (2012) *Psikhologicheskoe blagopoluchie uhashchikhysya v obrazovatel'noj srede*. Samara: Izd-vo Samarskogo filiala Moskovskogo gorodskogo universiteta, 104 s.

Barkanova, O. V., Yadryshnikova, T. L. (2022) Lichnostnye osobennosti starshikh podrostkov s priznakami intellektual'noj odarennosti. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva*, № 1 (59). s. 95–105. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-59-1-320>

Vodyakha, S. A., Vodyakha, Yu. E. (2020) Korrelyatsiya pokazatelej shkol'nogo blagopoluchiya i implitsitnoj teorii intellekta psikhologicheski blagopoluchnykh shkol'nikov. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury*, t. 26, № 4 (201), s. 134–142. <https://doi.org/10.15826/izv1.2020.26.4.078>

Vodyakha, S. A., Vodyakha, Yu. E., Pogadaeva, D. A. (2021) Kognitivnye sposobnosti i psikhologicheskoe blagopoluchie studentov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, № 3, s. 82–89. https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_03_09

Volkova, E. N., Belyaeva, S. I. (2021) «Trevozhnaya otsenka perspektiv» i psikhologicheskoe blagopoluchie odarennykh podrostkov. *Sibirskij psikhologicheskij zhurnal*, № 80, s. 91–106. <https://doi.org/10.17223/17267080/80/5>

Grebennikova, V. M., Emel'yanenko, V. N. (2022) Vliyanie perfektsionizma intellektual'no odarennykh podrostkov na osobennosti ikh vzaimodejstviya s sub'ektami obrazovatel'nogo protsessa. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Pedagogika i psikhologiya"*, № 3 (303), s. 15–26. <https://doi.org/10.53598/2410-3004-2022-3-303-15-26>

Zhukov, E. S., Bogoyavlenskaya, D. B., Artemenkov, S. L. (2021) Sootnoshenie odarennosti, intellekta, akademicheskoy uspehnosti i osoznannoj samoregulyatsii uchebnoj deyatel'nosti. *Psikhologiya samoregulyatsii v kontekste aktual'nykh zadach obrazovaniya (k 90-letiyu so dnya rozhdeniya O. A. Konopkina)*, № 1, s. 63–69. <https://doi.org/10.24412/cl-36466-2021-1-63-69>

Ivanova, T. Yu. (2016) *Funktsional'naya rol' lichnostnykh resursov v obespechenii psikhologicheskogo blagopoluchiya. Dissertatsiya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata psikhologicheskikh nauk*. M., MGU, 206 s.

Kryukova, T. L., Kuftyak, E. V. (2007) Oprosnik sposobov sovladaniya (adaptatsiya metodiki WCQ). *Zhurnal prakticheskogo psikhologa*, № 3, s. 93–112.

- Leont'ev, D. A. (2020) Kachestvo zhizni i blagopoluchie: ob'ektivnye, sub'ektivnye i sub'ektnye aspekty. *Psikhologicheskij zhurnal*, t. 41, № 6, s. 86–95. <https://doi.org/10.31857/S020595920012592-7>
- Leont'ev, D. A., Rasskazova, E. I. (2006) *Test zhiznestojkosti*. M.: Smysl, 63 s.
- Lepeshinskij, N. N. (2007) Adaptatsiya oprosnika “Shkaly psikhologicheskogo blagopoluchiya” K. Riff. *Psikhologicheskij zhurnal*, № 3, s. 24–32.
- Laktionova, E. B., Gretsov, A. G., Orlova, A. V., Tuzova, A. S. (2021) Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya odarennykh podrostkov s raznym urovnem razvitiya kreativnosti. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, t. 26, № 2, s. 28–39. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260203>
- Laktionova, E. B., Orlova, A. V., Kondakova, I. V., Tuzova, A. S. (2020) Otnoshenie k obrazovatel'noj srede i psikhologicheskoe blagopoluchie uchashchikhsya spetsializirovannykh i obsheobrazovatel'nykh shkol. *Pedagogicheskij imidzh*, t. 14, № 3 (48), s. 500–515. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2020-14-3-500-515>
- Polivanova, K. N. (2020) Novyj obrazovatel'nyj diskurs: blagopoluchie shkol'nikov. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, t. 16, № 4, s. 26–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>
- Prikhozhan, A. M. (2010) Razrabotka modeli psikhologicheskogo blagopoluchiya podrostkov i yunoshej. *Psikhologiya i shkola*, № 2, s. 3–28.
- Baeva, I. A., Tarasov, S. V., Alekseeva, E. V. i dr. (2021) *Psikhologicheskie tekhnologii formirovaniya i otsenki bezopasnoj obrazovatel'noj sredy: uchebno-metodicheskoy posobie*. Gatchina: Izd-vo Gosudarstvennogo instituta ekonomiki, finansov, prava i tekhnologij, 276 s.
- Savenkov, A. I. (2023) *Psikhologiya detskoj odarennosti*. 2-e izd. M.: Yurajt, 334 s.
- Stolin, V. V., Pantileev, S. R. (1988) Oprosnik samootnosheniya. V kn.: *Praktikum po psikhodiagnostike. Psikhodiagnosticheskie materialy*. M.: Izd-vo MGU, s. 123–130.
- Fadeeva, E. I., Yasyukevich, M. V. (2008) *Ot vybora professii k uspekhu v zhizni*. M.: Perspektiva, 125 s.
- Khazova, S. A. (2014) *Mental'nye resursy sub'ekta v raznye vozrastnye periody. Dissertatsiya na soiskanie stepeni doktora psikhologicheskikh nauk*. Kostroma, Kostromskoj gosudarstvennyj universitet imeni N. A. Nekrasova, 423 s.
- Kholodkova, O. G., Parfenova, G. L., Bokova, O. A. (2022) Gotovnost' i sposobnost' k samorazvitiyu odarennykh sel'skikh shkol'nikov. *Integratsiya obrazovaniya*, t. 26, № 2, s. 297–311. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.107.026.202202.297-311>
- Shcheblanova, E. I. (2021) Evolyutsiya kontseptsij odarennosti i obrazovaniya odarennykh detej (po zaru-bezhnym publikatsiyam). *Novaya psikhologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noj real'nosti k ustojchivomu razvitiyu*, № 1, s. 56–60.
- Shcherbinina, O. S. (2021) Samootnoshenie odarennykh detej kak psikhologo-pedagogicheskaya problema. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki*, № 4 (64), s. 188–196. https://doi.org/10.52452/18115942_2021_4_188
- Beghetto, R., Kaufman, J. (eds.). (2010) *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press., 440 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511781629>
- Besancon, M., Fenouillet, F., Shankland R. (2015) Influence of school environment on adolescents' creative potential, motivation and well-being. *Learning and Individual Differences*, vol. 43, pp. 178–184. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2015.08.029>
- Heller, K. A., Perleth, C., Lim, T. K. (2005) The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 147–170. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.010>
- Jones, T. W. (2013) Equally cursed and blessed: Do gifted and talented children experience poorer mental health and psychological well-being? *Educational & Child Psychology*, vol. 30, no. 2, pp. 44–66. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2013.30.2.44>
- Martin, L. T., Burns, R. M., Schonlau, M. (2010) Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, vol. 54, no. 1, pp. 31–41. <https://doi.org/10.1177/0016986209352684>
- Nastasi, B. K., Borja, A. P. (2016) *International handbook of psychological well-being in children and adolescents*. New York: Springer Publ., 360 p. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2833-0>
- Ryff, C. D. (2014) Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatic*, vol. 83, no. 1, pp. 10–28. <http://doi.org/10.1159/000353263>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ЛАКТИОНОВА Елена Борисовна — *Elena B. Laktionova*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [9288-0140](#), ORCID: [0000-0002-7863-1414](#), e-mail: lena_laktionova@mail.ru

Доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития и образования института психологии.

ОРЛОВА Анна Валерьевна — *Anna V. Orlova*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [5898-4969](#), ORCID: [0000-0003-2748-9478](#), e-mail: anyaorlova@list.ru

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования института психологии.

КОНДАКОВА Ирина Владимировна — *Irina V. Kondakova*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [2190-1993](#), ORCID: [0000-0001-6320-5757](#), e-mail: kondakovaiv@herzen.spb.ru

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования института психологии.

ТУЗОВА Александра Сергеевна — *Aleksandra S. Tuzova*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [9887-3233](#), ORCID: [0000-0002-6830-5543](#), e-mail: alexandra.tuzova25@mail.ru

Ассистент кафедры психологии развития и образования института психологии.

Поступила в редакцию: 28 ноября 2023.

Прошла рецензирование: 24 июня 2024.

Принята к печати: 1 октября 2024.