

Подходы к проблеме изучения психологического благополучия одарённых учащихся в образовательной среде

Е. Б. Лактионова, А. Г. Грецов, А. В. Орлова

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

Аннотация.

В статье рассмотрены подходы отечественных и зарубежных исследователей к пониманию феномена психологического благополучия одарённых учащихся и влияния факторов среды на его формирование. Раскрывается понятие «психологическое благополучие», описываются социальные и эмоциональные особенности развития одарённых подростков во взаимосвязи с психологическим благополучием и образовательной средой. Описываются специфические психологические характеристики одарённых учащихся, усиливающие риски их социальной адаптации и развития. Представлены результаты теоретического анализа образовательной среды с выделением характеристик, которые способствуют психологическому благополучию одарённых учащихся и содержащие развивающий потенциал.

Ключевые

слова:

одарённость, психологическое благополучие, образовательная среда, социальные и эмоциональные особенности одарённых.

Для цитирования:

Лактионова Е. Б., Грецов А. Г., Орлова А. В. Подходы к проблеме изучения психологического благополучия одарённых учащихся в образовательной среде // Педагогический ИМИДЖ. 2019. № 4 (45). С. 644–654.

DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-4-644-654

Дата поступления
статьи в редакцию:
15 октября 2019 г.

Постановка задачи. В современных психологических концепциях одарённости признаётся, что, с одной стороны, её развитие обусловлено неразрывным взаимодействием ряда биологических (генетических), психосоциальных и педагогических факторов. С другой стороны, сама одарённость понимается как многофакторный феномен, системное качество психики человека, включающее в себя такие характеристики, как уровень развития интеллекта, креативности, познавательной мотивации и наличие определённых личностных качеств. При таком многообразии внешних и внутренних детерминант развития одарённости взаимодействие и влияние отдельных групп факторов по-прежнему остаётся малоизученным.

Настоящая статья посвящена систематизации результатов исследований влияния характеристик образовательной среды (как одного из внешних факторов развития одарённости) на психологическое благополучие одарённых учащихся (как совокупность устойчивых личностных характеристик, которые позволяют человеку быть более успешным в деятельности). Актуальность обусловлена необходимостью построения инновационной системы психологического сопровождения одарённых детей и подростков, что предполагает как создание условий для их развития и поддержки, так и формирование предпосылок реализации имеющегося потенциала.

Анализ существующих подходов к решению задачи

По мнению К. Рифф, одного из наиболее авторитетных исследователей, психологическое благополучие – это наличие у человека специфических, устойчивых психологических черт, позволяющих ему функционировать значимо более успешно, чем при их отсутствии [25]. В качестве базовых составляющих психологического благополучия она выделила шесть основных компонентов: позитивные отношения с другими; управление средой; целенаправленность жизни; личностный рост; самопринятие.

Психологическое благополучие определяется как многофакторный конструкт, который включает в себя категории из разных сфер жизнедеятельности человека. Внешние объективные показатели благополучия, такие как критерии успешности, показатели здоровья, материального достатка и т. п., не оказывают доминирующего влияния на переживание человеком состояния благопо-

лучия. Оно обусловлено преимущественно особенностями отношения личности к себе и окружающему миру, то есть является в своей основе субъективным.

При анализе эффективности образовательных программ для одарённых акцент обычно делается на фиксации объективных достижений одарённых учащихся, развитии их исследовательских, творческих способностей и познавательной мотивации, а их субъективное психологическое благополучие, развитие эмоциональных, личностных и социальных характеристик остаётся в стороне. Важно не игнорировать эти аспекты, так как одарённость – это системное качество личности, и необходимо учитывать все аспекты её развития, следуя тезису Л. С. Выготского «о единстве интеллекта и аффекта» [1].

Описание результатов

В зарубежных исследованиях психологическое благополучие одарённых детей и подростков рассматривается в широком смысле как возможность ребёнка эффективно адаптироваться к требованиям социальной среды. М. Нейхарт провела мета-анализ более 120 эмпирических работ, посвящённых психологическому благополучию одарённых учащихся. В качестве индикаторов эффективной адаптации одарённых она выделила широкий спектр личностных и поведенческих характеристик, таких как позитивная Я-концепция, низкая тревожность, хорошая социальная компетентность, редкие проявления депрессии, девиантного поведения, склонности к суициду и психическим расстройствам. Социальные и эмоциональные характеристики одарённых учащихся можно рассматривать с двух позиций: жизнестойкости и риска. В большинстве проанализированных работ одарённые дети демонстрируют такие же или даже более позитивные результаты, чем их обычные сверстники в сфере общей социальной адаптации, преодоления рисков для психологического здоровья, социальных и эмоциональных проблем [22; 23].

К. Литстер и Дж. Робертс в мета-анализе исследований Я-концепции одарённых учащихся показали, что одарённые подростки оценивают выше сверстников свою академическую компетентность, поведенческие компетенции и себя в целом. Ниже – внешность и атлетические умения. В оценке социальной компетентности различий не было найдено [19]. Есть основания полагать, что одарённость и высокие академические способности могут быть защитным фактором для самооценки учащихся, компенсирующие большие падения в различных аспектах самооценки, которые свойственны подросткам.

Лонгитюдные исследования развития интеллектуально одарённых подростков, обучающихся в специально организованной образовательной среде (математический лицей, лингвистическая гимназия), проводились Л. А. Ясюковой, О. В. Белавиной [13]. В целом, полученные результаты опровергают стереотип о том, что такие люди плохо адаптируются в обществе и склонны к социальной неадекватности. Показано, что если в младшем подростковом возрасте высоко развито понятийное мышление, то в дальнейшем развитие одарённого ребёнка, скорее всего, пойдёт по гармоничному пути – не только в когнитивном, но и в личностном плане. В обратной ситуации – повышен риск дестабилизации эмоционального состояния и формирования негативных коммуникативных установок.

Одарённые дети кажутся более зрелыми, чем их сверстники, в игровых интересах, социальной перцепции, выборе друзей, ожиданиях от дружбы и мировоззрении [21]. В целом, есть основания утверждать, что большинство одарённых учащихся либо не отличается по социально-эмоциональным характеристикам от сверстников, либо даже превосходит их по некоторым параметрам.

В некоторых случаях риск создаёт сам факт признания ребёнка «одарённым». Ссылка на одарённость в некоторых случаях превращается в своего рода ярлык, активизирующий стереотипы, а не помогающий реально осмыслить, в чём состоят психологические ресурсы и проблемы ребёнка. Кроме того, «пользоваться ярлыком “одарённый ребёнок” в последнее время стало очень модно – даже тогда, когда для этого нет достаточных оснований» [3].

Дети, имеющие ярлык «одарённых», могут испытывать специфические эмоциональные вызовы [17]. Например, ожидания от детей, которых взрослые считают одарёнными, могут быть основаны на стереотипах, что такие дети должны либо испытывать проблемы в выстраивании социальных отношений, либо быть лидерами. Завышенные социальные ожидания и давление, связанные с академическими достижениями, могут привести к эмоциональным трудностям у одарённых учащихся.

Для снижения рисков социально-эмоциональной адаптации необходимо формирование для одарённых детей дружественной образовательной среды, ключевыми характеристиками которой являются: наличие честной обратной связи от взрослых, предложенной с уважением; открытые коммуникации с обучающейся группой; интеллектуально сложная, содержательная и гибкая учебная программа; возможность знакомства с единомышленниками и учёта личных интересов; наличие подходящих материалов для учебной работы [16].

Некоторые исследователи указывали на другой аспект, связанный с приписыванием ярлыка «одарённости». Они фиксировали, что часть одарённых учащихся уверена, что другие видят их как «отличных от нормы», «инаких». Интервью с одарёнными подростками показали, что поведение таких учеников ограничено ожиданиями, которые, по их мнению, есть у других [14; 15; 20]. Причём многие из этих детей предпринимали самостоятельные усилия вплоть до попыток скрыть свои способности, чтобы снизить эффект «надуманной» стигматизации даже в ситуации, когда объективные оценки (сверстников и учителей) не показывали каких-то предубеждений против них.

С более сложной ситуацией, по мнению Л. А. Даринской и др. [10], может столкнуться одарённый ребенок, если групповые ценности в образовательной среде будут складываться таким образом, что у большинства учащихся они окажутся направленными не на учебно-познавательную деятельность, и «слишком умные» подростки окажутся в позиции отвергаемых.

Некоторые авторы предполагают, что существуют некоторые внутренние характеристики одарённых учащихся, которые увеличивают риск проблем в их развитии и социальной адаптации, так как эти характеристики делают их более уязвимыми [18]. В частности, К. Дабровский считал, что гипервозбудимость – более явная и усиленная манера переживаний и поведения в психомоторной, чувственной и интеллектуальной сфере, а также в сфере воображения и эмо-

ций – свойственна одарённым детям [24].

Дж. Фримен [16] указывала, что существует несколько аспектов одарённости, таких как гиперсенситивность и перфекционизм, которые могут стать причиной проблем у небольшой части одарённых детей и привести к конфликтам, тревожности и нежелательному поведению. Л. А. Даринская и др. [10] также отмечали в качестве типичной проблемы одарённых подростков повышенную уязвимость и чувствительность, «аффект неадекватности». Е. Ф. Новгородова указывала на перфекционизм как неотъемлемую и проблемную черту одарённых учащихся, наличие которой подтверждает большинство современных учёных [5].

В «Рабочей концепции одарённости», созданной коллективом российских авторов [11], были выделены следующие характеристики одарённых детей и подростков: стремление к творческой деятельности; повышенная самостоятельность; ярко выраженная внутренняя избирательная мотивация; перфекционизм; противоречивость самооценки (высокая, неустойчивая); автономность, независимость.

В приведённых примерах видно, что наиболее часто в качестве характеристик, повышающих уязвимость одарённых учащихся, называют перфекционизм и повышенную эмоциональную чувствительность. Ряд авторов считает, что названные проблемные характеристики проявляются не у всех одарённых детей и во многом зависят от условий, в которых они находятся. Исходя из этого, авторы «Рабочей концепции одарённости» [11], предложили выделить две группы одарённых детей – с гармоничным и дисгармоничным типом развития. Именно для второй группы характерны проблемы в эмоциональном развитии, саморегуляции, а также в общении со сверстниками и учителями.

Зачастую конфликты с учителями и сверстниками, а как их следствие, и возможные проблемы в отношениях с родителями, возникают у одарённых детей в ситуациях, когда образовательная среда не учитывает их особенности. Когда они выделяются на общем фоне, проявляют свою «инаковость», требуют специального внимания учителей. Чаще это происходит с детьми, имеющими специальную, а не общую академическую одарённость [12]. Нередко у таких детей отсутствуют друзья среди одноклассников, взрослые могут считать это благом (не отвлекает от занятий, не тратит время по пустякам), однако сам ребёнок остро переживает своё одиночество [9].

Обобщая вышеизложенное, отметим, что разные параметры психологического благополучия одарённых детей и подростков зачастую не отличают их от обычных сверстников. Факт признания ребёнка одарённым может создать для него ситуацию риска, так как изменяет, с одной стороны, ожидания окружающих относительно его поведения, а с другой стороны, самовосприятие ребёнка. Для снижения данного риска необходимо создание образовательной среды, отвечающей потребностям одарённых учащихся, то есть обладающей определённым психологическим качеством.

Для психологического анализа образовательной среды основополагающим является понимание системности воздействия среды, взаимосвязи и взаимозависимости субъекта и окружения. Результаты многочисленных исследований образовательной среды показали, что она оказывает множественное воздей-

ствие на личность, взаимосвязана с социокультурной средой и включает в себя целый ряд факторов, таких как пространственно-предметные условия, социокультурная ситуация, ближайшее социальное окружение, характер межличностного взаимодействия и т. д.

Формулирование концептуального положения о системности средового воздействия является принципиальным для определения показателей психологических характеристик образовательной среды в аспекте психологического благополучия одарённых детей. Это положение базируется на теоретико-методологических основаниях рассмотрения образовательной среды как условия для развития личности, заложенных в фундаментальных трудах осознанной природы психики человека Б. Г. Ананьевым, А. В. Брушлинским, Л. С. Выготским, А. В. Петровским, С. Л. Рубинштейном, Д. Б. Элькониным и др. В ряде современных исследований убедительно показано, что образовательная среда играет важную роль в системе отношений и переживаний учащихся (И. А. Балева, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова, В. И. Слободчиков, Л. А. Ругуш, В. И. Панов, В. Р. Петросянц, В. В. Рубцов и др.) [2; 6; 7; 8].

Однако объективно хорошие условия среды не оказывают однозначного, непосредственного влияния на удовлетворённость и переживания эмоционального комфорта и благополучия. Эти переживания в большей степени зависят от того, как учащийся воспринимает себя в образовательной среде, какое место в ней он занимает.

Также следует учитывать наличие у части одарённых детей и подростков некоторых психологических особенностей, которые делают их более уязвимыми. Неблагоприятная образовательная среда может усилить негативное влияние этих особенностей на отдельные параметры психологического благополучия одарённых учащихся. Отметим, что одарённость традиционно находится в фокусе внимания российских психологов и уровень теоретического осмысления этой проблемы, безусловно, высок, однако роль средовых факторов применительно к психологическому благополучию одарённых детей остаётся малоизученной. В контексте нашего исследования важной является задача изучения характеристик образовательной среды, связанных с психологическим благополучием одарённых подростков.

Выводы и заключение

Поскольку образовательная среда является сложным системным понятием, феномен психологической характеристики образовательной среды неоднозначен и имеет полифакторную обусловленность. Вес всех факторов, оказывающих влияние на психологическое благополучие учащихся, учесть довольно сложно, но выделить некоторые системообразующие представляется вполне реальным. Проведённый теоретический анализ литературы по проблемам образовательной среды показал, что для её оценки в психологическом аспекте наиболее значимыми являются процессы взаимодействия и характер взаимоотношений субъектов образовательного процесса [4].

Это дало основание в качестве психологических характеристик образовательной среды, влияющих на психологическое благополучие одарённых учащихся, выделить следующие: референтность – отношение к образовательной среде и её значимость в аспекте влияния на установки и выбор стратегий пове-

дения учащихся, их развитие в целом; удовлетворённость – показатель оценки наиболее значимых характеристик взаимодействия и удовлетворённость ими; защищённость – показатель защищённости от психологического насилия в образовательной среде.

Перечень показателей, отражающих содержание психологических характеристик, определялся критериями психологической комфортности, безопасности и содействия развитию потенциала, которые предполагают не только достижение определённых результатов образовательного процесса, но и будут способствовать позитивному психическому развитию и психологическому благополучию одарённых учащихся. Уже сам факт постановки проблемы психологического благополучия одарённых учащихся в образовательной среде является отражением современной образовательной парадигмы, одной из центральных задач которой является задача обеспечения психологического благополучия ребёнка.

Одним из возможных решений этой задачи выступает анализ психологических характеристик образовательной среды и особенностей их влияния на психическое благополучие учащихся. В контексте нашего исследования он будет осуществляться по следующим направлениям: исследование взаимосвязей между характеристиками образовательной среды и показателями психологического благополучия одарённых учащихся, а также исследование личностных ресурсов психологического благополучия одарённых учащихся в разных типах образовательной среды. Реализация данных исследовательских задач позволит серьёзно расширить картину представлений об условиях развития одарённых детей.

Публикация подготовлена при поддержке гранта РФФИ № 19-013-00410 «Образовательная среда как фактор психологического благополучия одарённых учащихся подросткового возраста», 2019–2021 гг.

Заявленный вклад авторов

Лактионова Е. Б.:

– научное руководство, идея статьи, проведение критического анализа теоретических и эмпирических материалов, выводы и заключение.

Орлова А. В.:

– сбор и анализ материалов в зарубежных публикациях, обобщение результатов эмпирических исследований, подготовка текста статьи.

Грецов А. Г.:

– сбор и анализ материалов в отечественных публикациях, оформление и подготовка материалов статьи к публикации.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Список литературы

1. Бабаева Ю. Д. Динамическая теория одаренности: основные положения и их эмпирическая верификация // Психология одаренности и творчества. М. : Нестор, 2017. С. 87–101.

2. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / под ред. И. А. Баевой. М. : Нестор-История, 2011. 272 с.
3. Богоявленская М. Е. Проблемы одаренного ребенка [Электронный ресурс] // Дошкольное образование. 2005. № 10. URL: <https://dob.1sept.ru/article.php?ID=200501014>. (дата обращения: 17.07.2019).
4. Лактионова Е. Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: монография. СПб. : Книжный Дом, 2013. 283 с.
5. Новгородцева Е. Ф. Перфекционизм как результат завышенных социальных ожиданий от одаренных учащихся // Социальные явления. 2016. № 3 (6). С. 105–109.
6. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / под ред. В. В. Рубцова, Н. И. Поливановой. Москва-Обнинск : ИГ-ССОЦИН, 2007. 288 с.
7. Панов В. И. Одаренность и одаренные дети: экопсихологический подход. М. : Изд-во РУДН, 2005. 299 с.
8. Психологические проблемы российских подростков (1993–2013 гг.): к 20-летию открытия психолого-педагогического факультета / под ред. Л. А. Редуш. СПб. : Элви-Принт, 2017. 297 с.
9. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. М. : Академия, 1996. 416 с.
10. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся / под ред. Л. А. Даринской. СПб.: СПбГУ, 2017. 124 с.
11. Рабочая концепция одаренности. Под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова, Ю. Д. Бабаевой и др. 2-е изд., расш. и перераб. М. : Министерство образования РФ, 2003. 95 с.
12. Щепланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М. : Изд-во МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2004. 368 с.
13. Ясюкова Л. А., Белавина О. В. Социальный интеллект детей и подростков. М.: Институт психологии РАН, 2017. 181 с.
14. Coleman L. J., Cross, T. L. Is Being Gifted a Social Handicap? // Journal for the Education of the Gifted. 2014. Vol. 37(1). Pp. 5–17
15. Coleman L. J., Sanders M. D. Understanding the Needs of Gifted Students: Social Needs, Social Choices and Masking one's Giftedness // The Journal of Secondary Gifted Education. 1993. Vol. 5. No 1. Pp. 22–25.
16. Freeman J. Emotional problems of the gifted child // Journal of Child Psychology and Psychiatry. July 1983. Vol. 24, Issue 3. Pp. 481–485. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1983.tb00123.x.
17. Freeman J. The Emotional Development of Gifted and Talented Children [Electronic resource] // Journal Gifted and Talented International. 2006. Vol. 21. Issue 2. Pp. 20–28. Published online: 01 Jun. 2016. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15332276.2006.11673472>. <https://doi.org/10.1080/15332276.2006.11673472> (mode of access: 24.09.2019).
18. Hidalgo M.F. Parenting the Gifted and Talented Child: A Qualitative Inquiry of the Perceptions of Mothers Regarding their Unique Experiences in Raising Gifted and Talented Children [Electronic resource]. LSU Doctoral Dissertations, etd - 03032017-144640. 2016. 215 p. URL: <https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5275&context=>

t=gradschool_dissertations(mode of access: 24.07.2018).

19. Litster K., Roberts J. The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: A meta-analysis // *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2011. Vol. 11 (2). Pp. 130–140. DOI:10.1111/j.1471-3802.2010.01166

20. Manor-Bullock R., Look C., Dixon D. N. Is giftedness socially stigmatizing? The impact of high achievement on social interactions // *Journal for the Education of the Gifted*. 1995. Vol. 18. Pp. 319–338.

21. Masden Catherine A.; Leung Olivia N.; Shore Bruce M.; Schneider Barry H.; Udvari Stephen J. Social-Perspective Coordination and Gifted Adolescents' Friendship Quality // *High Ability Studies*. 2015. Vol. 26. Issue 1. Pp. 3–38. 2. DOI: 10.1080/13598139.2015.1028613

22. Neihart M., Reis, S. M., Robinson N. M., Moon S. M. Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework // In M. Neihart, (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: PrufrockPress, 2002. Pp. 113–122.

23. Neihart M. The impact of giftedness on Psychological Well-being // *Roeper Review*. 1999. Vol. 22. No. 1. Pp. 10–17.

24. Piechowski M. M. Developmental potential / In N. Colangelo & R. T. Zaffrann (Eds.). *New voices in counseling the gifted*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1979. Pp. 25–27.

25. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69(4). Pp. 719–727. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>

Approaches to the Study of Mental Well-Being of Gifted Students in an Educational Environment

*Elena B. Laktionova, Andrei G. Gretsov,
Anna V. Orlova*

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg

Abstract. *The paper considers approaches of Russian and foreign researchers to the phenomenon of mental well-being of gifted students and factors of influence of the environment on its shaping. The concept of “mental well-being” is revealed, social and emotional features of the development of gifted teenagers in connection with psychological well-being and educational environment are described. Specific psychological characteristics of gifted students are shown, increasing risks of their social adaptation and development. The results of theoretical analysis of educational environment with identification of characteristics that contribute to psychological well-being of gifted students and contain developing potential are presented.*

Keywords: *talent, psychological well-being, educational environment, psychological features of gifted students.*

**Лактионова
Елена Борисовна**

*доктор психологических наук,
профессор, заведующий кафедрой
психологии развития
и образования*

*[https://orcid.org/
0000-0002-7863-1414](https://orcid.org/0000-0002-7863-1414)*

*Российский государственный
педагогический университет
им. А. И. Герцена*

*91186, Россия, Санкт-Петербург,
н.р. Мойки, 48*

*тел.: +7(812)3150725
e-mail: kprio@mail.ru*

**Laktionova
Elena Borisovna**

*Doctor of Sciences (Psychology),
Professor Head of Department of
Developmental and Educational
Psychology*

*[https://orcid.org/
0000-0002-7863-1414](https://orcid.org/0000-0002-7863-1414)*

*Herzen State Pedagogical University
of Russia*

*nab. r. Moiki, 48, Saint-Petersburg,
Russia, 191186*

*tel.: +7(812)3150725
e-mail: kprio@mail.ru*

**Грецов
Андрей Геннадьевич**

*доктор педагогических наук,
доцент, профессор кафедры
психологии развития
и образования*

*[https://orcid.org/
0000-0001-5896-8733](https://orcid.org/0000-0001-5896-8733)*

*Российский государственный
педагогический университет
им. А. И. Герцена*

*91186, Россия, Санкт-Петербург,
н.р. Мойки, 48*

*тел.: +7(812)3150725
e-mail: kprio@mail.ru*

**Gretsov
Andrei Gennadievich**

*Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor of Department of
Developmental and Educational
Psychology*

*[https://orcid.org/
0000-0001-5896-8733](https://orcid.org/0000-0001-5896-8733)*

*Herzen State Pedagogical University
of Russia*

*nab. r. Moiki, 48, Saint-Petersburg,
Russia, 191186*

*tel.: +7(812)3150725
e-mail: kprio@mail.ru*

**Орлова
Анна Валерьевна**

*кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры психоло-
гии развития и образования*

*[https://orcid.org/
0000-0003-2748-9478](https://orcid.org/0000-0003-2748-9478)*

*Российский государственный
педагогический университет
им. А. И. Герцена*

*91186, Россия, Санкт-Петербург,
н.р. Мойки, 48*

*тел.: +7(812)3150725
e-mail: kprio@mail.ru*

**Orlova
Anna Valerievna**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor at the
Department of Developmental and
Educational Psychology*

*[https://orcid.org/
0000-0003-2748-9478](https://orcid.org/0000-0003-2748-9478)*

*Herzen State Pedagogical University
of Russia*

*nab. r. Moiki, 48, Saint-Petersburg,
Russia, 191186*

*tel.: +7(812)3150725
e-mail: kprio@mail.ru*