

Как родители, выбравшие семейную форму обучения, заботятся о благополучии своих детей

А.С. Струкова

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5272-6290>, e-mail: alstrukova@hse.ru

К.Н. Поливанова

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), ординарный профессор НИУ ВШЭ, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232>, e-mail: kpolivanova@hse.ru

В статье описаны практики поддержки благополучия, которые используют родители, выбравшие семейную форму образования для своих детей. В соответствии с теорией самодетерминации к таким практикам отнесены те, которые связаны с удовлетворением базовых психологических потребностей в автономии, компетентности, причастности и поддержкой внутренней мотивации. Для выявления и анализа практик были использованы 39 интервью родителей о том, как они организуют обучение своих детей. Авторы делают вывод, что для родителей наиболее важной является поддержка автономии и внутренней мотивации детей, именно это становится предметом их заботы при организации обучения. Родители уделяют внимание и удовлетворению двух других базовых психологических потребностей: компетентности и причастности.

Ключевые слова: семейное образование, школа, благополучие учеников, практики поддержания благополучия, качественное исследование, теория самодетерминации.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (№ соглашения о предоставлении гранта: 075-15-2022-325).

Для цитаты: Струкова А.С., Поливанова К.Н. Как родители, выбравшие семейную форму обучения, заботятся о благополучии своих детей // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 4. С. 60–67. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200407>

What do Parents of Homeschoolers Do to Improve the Well-being of their Children (Based on SDT-approach)

Alexandra S. Strukova

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5272-6290>, e-mail: alstrukova@hse.ru

Katerina N. Polivanova

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232>, e-mail: kpolivanova@hse.ru

This paper focuses on the practices that parents of homeschoolers use to support their children's well-being during the learning process. According to Self-Determination Theory (SDT), practices related to

satisfying basic psychological needs (autonomy, competence, affiliation) and supporting intrinsic motivation can be considered as practices to improve the level of well-being. We used the database that was created by analyses of 39 interviews with homeschoolers' parents. The authors conclude that parents consider autonomy and intrinsic motivation to be the main focus of their attention. Parents also pay attention to satisfying the other two basic psychological needs: competence and affiliation.

Keywords: home-schooling, student well-being, parents, well-being support practices, qualitative research, self-determination theory.

Funding. This study was financed from a grant of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (grant agreement №.075-15-2022-325).

For citation: Strukova A.S., Polivanova K.N. What do Parents of Homeschoolers Do to Improve the Well-being of their Children (Based on SDT-Approach). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 4, pp. 60–67. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200407>

Введение

Благополучие учеников — это одна из современных задач образования [6], зарубежные [17; 24] и отечественные [3; 10; 11] исследования посвящены изучению этой темы. Идея о том, что процесс образования также значим, как и его результат — один из продуктов так называемого «терапевтического поворота» [18]: если негативный опыт может стать причиной психологических проблем в будущем, то почему бы сразу не позаботиться об особой, терапевтической организации жизни [26]? Исследования показывают, что психологическое благополучие в детстве связано с будущим благополучием [20], уровнем достатка и успехом на рынке труда [15], поскольку сотрудники, довольные жизнью, работают с большей продуктивностью [12].

Уместно предположить, что семья является естественным носителем идей о благополучии ребенка в образовании. Интересно изучить опыт немногочисленной группы родителей, забравших детей на семейное образование (СО) [4; 8], поскольку, вероятно, эта группа родителей будет особенно сензитивна к вопросам благополучия своих детей. Среди причин, по которым родители предпочитают СО, — более комфортный график, возможность адаптировать обучение под индивидуальные потребности семей, снижение рисков разного рода, улучшение семейного климата [1]. Часть причин могут быть интерпретированы как забота о благополучии [5].

Одна из теорий, описывающих условия, необходимые для поддержки благополучия — теория самодетерминации (Self-determination theory, SDT). Согласно этой теории, уровень благополучия определяется удовлетворением трех универсальных потребностей: в автономии, в компетентности, в причастности [23].

Потребность в автономии — это потребность самому управлять собой и своей жизнью. К действиям, поддерживающим автономию, относятся объяснение взрослыми своих решений, возможность ребенка возражать, настаивать на своем [21], развитие осознанности и т. д. [22]. Манипулятивные техники (например, дать ребенку выбор, когда на самом деле выбора нет и т. д.), наоборот, препятствуют развитию автономии [16].

Потребность в компетентности — это потребность «совладать» с окружающим миром и иметь необходимые для этого навыки и знания. Поддерживают компетентность понятная структура учебного процесса, наглядный мониторинг прогресса [25], ситуации успеха, возможность пробующего действия, позитивное отношение к ошибкам [19] и т. д.

Потребность в причастности — это потребность заботиться о ком-то и принимать заботу. Для удовлетворения этой потребности важны доброжелательная и принимающая социальная среда, чуткость и «доступность» взрослых и т. д. [19; 25].

Ключевое понятие теории — внутренняя мотивация: желание что-то делать из интереса, ради удовольствия, которое это приносит, ради того, чтобы реализовать личные смыслы и ценности. К мерам поддержания внутренней мотивации относится опора на интерес учеников, возможность влиять на процесс обучения и т. д. [21].

Теория самодетерминации имеет ряд пересечений с культурно-исторической теорией. Идея универсальных психологических потребностей базируется на законах развития психики, которое происходит во взаимодействии с окружающими людьми (потребность в причастности) с помощью последовательного возрастания способности совладать с жизнью имеющимися культурными средствами (потребность в компетентности). В центре теории самодетерминации — активное самостоятельное инициативное действие (потребность в автономии, внутренняя мотивация), что также сближает ее с идеями Л.С. Выготского. Однако теория привносит важное дополнение, обозначая, что удовлетворение универсальных потребностей — это не только фундамент гармоничного развития, но и условие благополучного функционирования личности [23].

Важно отметить, что это исследование является частью большего проекта по изучению практик поддержания благополучия в системе образования. В этом исследовании авторы ставят перед собой задачу изучить практики, используемые в альтернативной системе образования, тогда как следующие исследования будут посвящены практикам, используемым в традиционной школе.

Методы и данные

В исследовании использована база данных проекта «Выбор альтернативного образования в России: мотивы и социальные характеристики семей» [5], состоящая из 3451 цитаты, выписанных из 39 интервью родителей детей на СО и распределенных по тематическим категориям (табл. 1). Для кодирования последовательно были взяты цитаты из каждой категории, и каждая цитата была заново кодирована с использованием четырех тематических категорий: автономия, компетентность, причастность, внутренняя мотивация.

Информация о выборке и процедуре исследования взята из внутреннего отчета проекта. Изначально были собраны интервью 40 семей, но одно интервью было исключено, поскольку речь шла о системе образования в другой стране. Пять семей длительное время проживают за границами РФ, но дети продолжают обучаться по программе РФ, 34 семьи проживают в населенных пунктах РФ с разной численностью населения (табл. 2).

Отчет не содержит полной информации об уровне образования родителей, но многие родители в интервью упоминали, что имеют или полное, или неоконченное высшее образование, у некоторых есть высшее педагогическое или психологическое образование, иногда они получали его специально, чтобы заниматься обучением детей. Родители упоминали, что часто проходят различные обучающие курсы или сами проводят обучение. Многие родители работают на фрилансе, имеют творческие специальности или ведут собственные проекты. Мамы часто работают на условиях частичной занятости,

что позволяет им проводить дома достаточно времени, чтобы контролировать обучение детей. В 20 семьях хотя бы один ребенок имел опыт обучения в государственной школе, 19 семей сразу предпочли семейную форму обучения. Иногда в семьях один из детей учится на семейной форме обучения, а второй по собственному желанию или по инициативе родителей посещает школу.

Интервью было сфокусировано на тех детях, которые достигли школьного возраста. Если в семье несколько таких детей, то родители могли решить, будут они рассказывать о каждом ребенке или только об одном: так была получена информация об образовательных траекториях 66 детей (31 девочка и 35 мальчиков). 50 детей обучаются в начальной школе (2–4-й класс), 16 – в средней школе (5–7-й класс). Среди форм организации семейного обучения встречаются обучение детей дома силами родителей, занятия с репетиторами, посещение онлайн-школы, занятия на онлайн-платформах, посещение семейной школы, посещение частной школы с альтернативной системой образования (школы по системе Монтессори, демократические школы и т. д.), посещение кружков и секций.

Результаты

В результате кодирования была выделена 1591 смысловая единица (табл. 3).

Удовлетворение потребности в автономии

Респонденты отмечают: важно учитывать мнение ребенка, его интересы: «Мы [исходим] из потребности

Таблица 1

Структура базы данных, используемой в исследовании

Тема	Количество смысловых единиц
Спектр результатов, польза для будущего	536
Качество организации учебы	452
Адаптировано под индивидуальные особенности	375
Отношения с учителем	320
Свобода выбора занятий по душе	310
Отношения с детьми	306
Вызывает интерес/желание учиться	289
Удовольствие, психологический комфорт	249
Развивает способности и таланты	237
Качество полученных знаний	208
Безопасность, здоровье, объективная польза	169
Всего	3451

Таблица 2

Численность населения пункта проживания семей

Место проживания семьи	Количество семей
Город-миллионник	15
Город с населением от 100 тыс до 1 млн	10
Город с населением менее 100 тыс	3
Село, пгт	6
Проживают за границами РФ, но проходят аттестацию в школе РФ	5
Итого	39

Словарь кодов и распределение смысловых единиц

Тема	Ключевые слова	Цитаты респондентов	Количество смысловых единиц	
			Ед.	%
Внутренняя мотивация	Поддержка желания учиться, интереса	Какой смысл ему учиться, если он не будет видеть цели обучения своего. Лучше, чтобы это было впрямую ему, и по его интересам	460	28,9
Компетентность	Развитие навыков, способностей, талантов ребенка.	<i>Важно понимать, как ты знания можешь получать эффективно и что с ними делать-то вообще потом</i>	411	25,8
Причастность	Поддержание хороших отношений ребенка в семье, с учителями, со сверстниками	<i>У нас там просто прекраснейшая учительница. Дочка вдохновилась, прям влюблена в нее была</i>	396	24,9
Автономия	Поддержка желаний, решений, интересов, ребенка, развитие осознанности	<i>Еще умение слышать и понимать себя, чего ты хочешь, это тоже важно</i>	324	20,4
Итого			1591	100

детей, а не из того, что нам хочется видеть в своих детях. ...Мы смотрим, какие ... есть интересы, ...сильные стороны, к чему... [сын] стремится» (Рсп. 1), — учить самих детей понимать себя: «Заканчивая школу, я не знала, куда поступать, потому что всегда за меня [решали]. Потребовались огромные усилия, чтобы понять, чего я хочу. [Я хочу] чтобы ребенок [был] личностью, которая может принять решение, чем ты хочешь заниматься, куда пойти учиться» (Рсп. 8).

Чрезмерный уровень автономии, по мнению респондентов, создает слишком большую нагрузку на ребенка: «...Не хватает ответственности: часто забывает, что какие-то последствия могут быть нехорошие. На самотек совсем пускать рано (Рсп. 24)», — но важно при этом объяснять свои ограничения «Мы вас немножко ограничиваем, ...потому что мы вас любим. Мы хотим, чтобы [вы] психически, физически были здоровые» (Рсп. 4).

Респонденты стараются оставить ребенку пространство для выбора хотя бы в некоторых сферах: например, выбор секций, кружков: «Мы никого никуда не отдаем силой: сам может выбрать и пойти в какой-то кружок. В [учебе] они заставляют себя и устают от этого. (Рсп. 09).

Но есть и родители, которые считают желание детей высшим приоритетом: «...Только без принуждения ребенок и может учиться. [Иначе]...пользы не будет» (Рсп. 33). Другие скептически относятся к такой системе обучения, поскольку она не поддерживает развитие ответственности, настойчивости, упорства: «[Ушли из школы, потому что там была] такая свобода-свобода, когда дети чувствуют, что весь мир вокруг них и все как они хотят, была нарушена субординация дети-взрослые. Хотелка раздувается и границы не выстраиваются. Это не совсем то, что хотелось бы в образовательном учреждении получать» (Рсп. 18).

Есть родители, которые на словах поддерживают автономию, но в реальности ожидают от детей послушания и исполнительности. Они используют апелляцию к автономии ребенка чтобы сгладить конфликт, обойти сопротивление ребенка: «Иногда

надо как-то вывести детей на то, что это им нужно самим, как-то преподнести, что это им надо, не мне надо. Какой-то, может быть, хитростью» (Рсп. 20). «Если бы родители и педагоги находили такие формы как заставлять, но ребенок не понимает, что его заставляют... — это было бы классно» (Рсп. 18).

Степень автономии, предоставляемая детям в одной семье, может быть разной: под одного ребенка родители могут подстраиваться, а от другого требовать послушания: «Я могу отойти от своих принципов, [сыну] что-то разрешить не делать, перестать давить мгновенно. С дочерью приходится ультиматумы иногда даже ставить» (Рсп. 2).

Опора на внутреннюю мотивацию

Внутренняя мотивация — важный для родителей ориентир, они хотят, чтобы ребенок учился осознанно, с интересом: «Для меня недопустимо..., чтобы возникло «я не хочу учиться, нафиг это надо, долбанная учеба. В школьном возрасте ребенка должны научить вообще любить учиться... привить ему понимание того, что ты будешь учиться всю жизнь. Если у ребенка этот запал не угаснет, если он будет понимать, что это интересно, — это самое главное» (Рсп. 18). Для этого родители объясняют детям значение того или иного предмета, стараются показать, как знания могут пригодиться на практике, подбирают учебники, в которых материал преподнесен в живой и увлекательной форме.

Родители стараются, иногда методом проб и ошибок, выстроить обучение так, чтобы ребенок мог достичь успеха, продуктивно использовал время и чувствовал себя комфортно. Но не всегда для этого, по их мнению, нужно упрощать учебу, наоборот, иногда в школе ребенок не может реализовать свои способности, потому что уровень слишком прост: «Он знал по каким-то предметам гораздо больше, чем ему могли дать. Просто сидел, ворон считал» (Рсп. 1).

Если в рамках школьной программы дети не могут найти то, что соответствует их интересам (программирование, шахматы, спортивные танцы и др.), родители

стараятся обеспечить условия, при которых ребенок мог бы заниматься интересующей его активностью за пределами школы: «Если тебе стало интересно, то ты иди в эту сторону, не надо чтобы ребенка разрывали, потому что некогда. Есть масса чего-то другого и вообще не по программе. Интересно — копай. Копай глубже» (Рсп. 2).

Многие родители считают, что когда обучение интересно и нравится ребенку, — это естественное положение вещей. Даже если рутинные компоненты вызывают скуку, эти моменты легко преодолимы, а потеря интереса к учебе, сопротивление и протест — это показатель того, что процесс обучения организован как-то неправильно: слишком высока нагрузка, слишком мало времени остается для личных дел, не учтены интересы ребенка, есть отвлекающие и раздражающие факторы, от которых ребенку плохо — слишком большой класс, шум, грубое обращение со стороны учителя или сверстников и т. д.

При этом родители понимают, что далеко не вся учебная активность может опираться на внутреннюю мотивацию: «В марте седьмой класс закончил, сразу принялся за восьмой, потому что у него мотивация побыстрее закончить эту школу, получить аттестат, чтобы мы его больше не трогали. Это к тому, что ему интересны совершенно другие вещи. И вот [школу] он воспринимает как просто обязаловку» (Рсп. 1).

Респонденты допускают, что мотивация к учебе появляется не сразу: для того, чтобы ее поддерживать важно, чтобы ребенок был успешен в той или иной области, чтобы деятельность имела ясный для ребенка смысл, чтобы он мог выбрать занятия по интересам. Даже если ребенку нравится деятельность и у него хорошо получается, если он опирается на внутреннюю мотивацию, родителям иногда все равно приходится контролировать рутинную тренировку навыков (например, систематические занятия на музыкальном инструменте, решение шахматных задач и т. д.).

Удовлетворение потребности в компетентности

Родители большое внимание уделяют развитию компетентности у своих детей. По их мнению, СО позволяет более эффективно использовать время, отведенное на учебу. Многие родители разделяют идею о том, что школа должна готовить детей к будущей жизни, но им кажется, что современная школа с этим не вполне справляется: «Я думаю, вряд ли школьная программа очень сильно поменялась, а мир меняется очень быстро и чего он потребует от наших детей, когда они станут взрослыми, очень сложно сказать» (Рсп. 2). Среди важных навыков родители чаще всего называют развитие социально-эмоциональных качеств (отсутствия страха совершить ошибку, умение общаться, понимание своих чувств и эмоций), критического мышления, ИТ и финансовой грамотности, приучение к здоровому образу жизни, иногда — духовное развитие, например веру в Бога («Хотела бы, чтобы они на Бога опирались», Рсп. 9), карму («Важнее, чтобы ребенок понимал, почему тебе по судьбе прилетела эта ситуация», Рсп. 28), привитие особых ценностей («Уметь быть благодарным, уметь замечать хоро-

ше», Рсп. 4), а также сексуальное образование и умение строить отношения с противоположным полом.

Важным навыком для будущего успеха родители считают умение учиться, ставить цели и планировать свою работу, понимать, чего ты хочешь достичь, опираться на свои сильные стороны: «Какая-то свобода в выборе образовательного пути нужна. Возможно, это поможет [сыну] с выбором профессии, он поймет, свои сильные стороны, где ему будет хорошо, интересно и полезно для общества... работать» (Рсп. 11).

Родителям важно предоставить ребенку выбор из более широких предметных сфер, особенно если ребенок проявляет выдающиеся способности: профессионально играет в шахматы, занимается музыкой, программированием, рисованием или спортом: «Он чемпион Татарстана по шахматам, так что с этим он серьезно» (Рсп. 23), «[Ребенок] на курсах, где... как раз они учатся создавать [онлайн-]игры» (Рсп. 2).

Родители считают стандартный набор школьных предметов не менее важным, но они стараются организовать обучение так, чтобы времени хватало и на освоение школьной программы, и на занятия по интересам: «Качественное образование можно дать за гораздо меньшее время» (Рсп. 34). Родители также говорят о том, что дома у них больше возможности проконтролировать успехи ребенка, адаптировать обучение к его особенностям, добиться более высоких результатов: «[На уроке] что делал весь класс... — один кидался стерками, другие подрались, вот эти это, вот эти то» (Рсп. 24); «[Дочку] два месяца не спрашивали, потом оказалось, что она не понимает. [Дома] за 15 минут выяснилось, что понимает» (Рсп. 21).

Удовлетворение потребности в причастности

Родители часто в своих ответах обращались к теме взаимоотношений: говорили об отношениях в семье, с друзьями, учителями.

Родители отмечали, что иногда школьная нагрузка становится причиной конфликтов между детьми и родителями. Иногда учителя в школе ожидают, что родители займут «их» сторону, но далеко не все родители готовы на это, многие видят приоритетом сохранить отношения с ребенком: «У нас... приоритет отношений он стал очевидным. Важно не сколько у тебя ребенок знает твой, а то какие у тебя с ним отношения. Все остальное оно вторично...» (Рсп. 33).

Некоторые родители радуются, что СО позволяет ребенку больше времени проводить дома, участвовать в жизни семьи и осваивать домашние дела: «В чем-то очень помогают дети, они же находятся дома. Они умеют общаться с младшими детьми..., умеют готовить, умеют прибираться, они умеют все. Они этой жизнью имеют возможность жить, не рафинированной, не искусственной, а более такой настоящей» (Рсп. 16).

По мнению респондентов, семья (семейные праздники, дружеские встречи, интересные поездки), как и школа, может способствовать социализации детей: «Даже в рамках одной нашей семьи мы можем закрыть проблему общения, им есть с кем дружить, есть, с кем общаться на постоянной основе» (Рсп. 16); «У нее иногда стоит выбор поехать на игру,

и я вижу, что она там получает больше, чем в школе: общение, коммуникацию» (Рсп. 25).

Родители стараются подбирать учителей так, чтобы у ребенка с ними складывались уважительные отношения¹: «После [урока] этого мы общались с ребенком: «Как тебе учитель?». Потом с учителем: «Как вам ребенок?». У нас сейчас образовался такой набор учителей, с которыми все срослось» (Рсп. 1).

Респонденты отмечали, что нарушение педагогом уважительного отношения: переход на крик, грубые реплики и т. д. — недопустимо, и они стараются оберегать детей от такого опыта или, если ребенок его получил, стремятся «перекрыть» новым, положительным: «Мне больше всего в своей школе не нравилось, когда там на меня кричали. [Сейчас] я себе даже представить не могу, что кто-то из педагогов начнет кричать на моего ребенка» (Рсп. 2).

Родители признают значимость детской и подростковой дружбы. Они стараются влиять на окружение детей и подбирать такое, какое было бы оно нравилось не только ребенку, но и им самим, не противоречило бы семейным ценностям: «Бывает, что сверстники асоциальный образ [жизни ведут], [у них] недостаточно моральных принципов. Поэтому надо обязательно следить за окружением, оно очень большое влияние имеет» (Рсп. 6).

Социализация, по их мнению, заключается не в том, что ты адаптируешься к коллективу, который не выбирал, но в том, что ты можешь найти единомышленников, людей со схожими ценностями. При том, что в классе и в школе может быть много учеников, не всегда детям удастся найти себе друзей в школе, на занятиях по интересам это сделать проще: «В школе этот социум навязанный. Тебя куда поместили, будь добр, к тем и притирайся. На домашнем обучении ты выбираешь, с кем тебе общаться, с кем не общаться» (Рсп. 1).

Интересно, что препятствием к установлению дружеских отношений в школе родители иногда видят чрезмерное количество детей в классе: некоторым детям слишком сложно быть в такой большой группе, они быстро устают от общения. Некоторые школьные мероприятия, которые, казалось бы, направлены на социализацию детей, по опыту родителей имеют обратный эффект — они организованы слишком масштабно, и некоторые дети пугаются, замыкаются, не вступают в контакт: «Первое сентября было такое помпезное мероприятие, сделано это было в игровой форме по «Гарри Поттеру». Арендвали огромный ресторанный комплекс со всякими там квестами, огромная толпа этих ребятшек: первый, второй, третий класс — все вместе. Сын за этим всем

наблюдал, нигде не участвовал, выдохнул, когда все это закончилось» (Рсп. 18).

Родители стараются подыскать девочкам и мальчикам компанию, где они могли бы общаться с детьми своего пола: «Я понимаю, что у него есть необходимость в общении в коллективе мужском. Авиамоделирование это нам дает, плюс [еще] ориентирование и «охота на лис»² (Рсп. 19).

Дискуссия

В культурно-психологическом подходе задача взрослого — сопровождать ребенка в зоне ближайшего развития — и интеллектуального, и психологического [9]. Родители на СО стремятся именно к этому: не только освоение учебных действия, но и развитие автономии, по их мнению, является условием будущего успеха (этот факт подтверждают и исследования [13]), и родители последовательно поддерживают развитие автономии у своих детей.

Родители вкладывают время и деньги, чтобы дети нашли занятия по душе и задействуют для этого широкое пространство образования, в том числе за пределами школы. Эта тенденция согласуется с научными исследованиями [7].

Развитие компетентности, по мнению родителей, важно для будущего успеха и благополучия; это совпадает с задачами массовой школы [14], но, по всей видимости, современные родители не готовы абсолютно довериться школе. Они понимают значимость школьной программы, но видят свои задачи шире, например, в том числе развить универсальные компетентности, личностные качества. Похожая тенденция существует и среди родителей в традиционной системе образования [2].

Говоря о причастности, родители говорят об отношениях в семье, с учителем, со сверстниками. Родителям важно, чтобы все эти три сферы были благополучны, однако не всегда, по их наблюдениям, это получается совместить в школе, и тогда родители пытаются создать эту систему отношений из разных компонентов — найти хорошего репетитора, круг друзей по интересам, наладить общение в семье.

Ограничением исследования является выбранная методология: для генерализации выводов необходимы количественные исследования. Важно отметить, что авторы не измеряли фактическое благополучие детей в семьях, которые обучают детей на семейной форме обучения, поэтому выводы об эффективности тех или иных практик будут преждевременны.

Литература

1. Вачкова С.Н. Исследование получения школьного образования в форме семейного образования в большом городе / С.Н. Вачкова, Е.Ю. Петряева, И.А. Климов,

References

1. Vachkova S.N. et.al. Research on obtaining school education in the form of family education in a large city. *Green Print*, 2022. (In Russ.).

¹ Про организации СО родители часть часто привлекают внешние источники: нанимают педагогов-репетиторов, устраивают ребенка в маленькие «семейные» школы, кружки, подписываются на онлайн-ресурсы и т. п.

² Бытовое название спортивной радиопеленгации.

- Ю.И. Суменкова, М.Н. Федоровская, И.А. Яшина. М.: Грин Принт, 2022. 68 с.
2. Данилова Е.Е. Особенности представлений о будущем своих детей у родителей старших дошкольников и старшеклассников // Гуманитарный научный вестник. 2019. № 5. С. 9–15. DOI:https://doi.org/10.5281/zenodo.3564474
 3. Лактионова Е.Б. Особенности психологического благополучия одаренных подростков с разным уровнем развития креативности // Психологическая наука и образование. 2021. № 2(26). С. 28–39. DOI:10.17759/pse.2021260203
 4. Любицкая К.А. Семейное образование в России: барьеры и механизмы их преодоления // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 1(167). С. 143–157. DOI:10.14515/monitoring.2022.1.1820
 5. Поливанова К.Н. Выбор альтернативного образования в России: мотивы и социальные характеристики семей / К.Н. Поливанова, Д.Р. Ахмеджанова, К.А. Любицкая, А.С. Струкова, М.: Изд-во НИУ ВШЭ, 2023. 28 с. DOI:10.17323/978-5-7598-2760-3
 6. Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. 2020. № 4(16). С. 26–34. DOI:10.17759/chp.2020160403, ISSN: 1816–5435 /2224-8935
 7. Поливанова К.Н. Образование за стенами школы / К.Н. Поливанова, А.А. Бочавер, К.В. Павленко, Е.В. Сивак. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020. 384 с.
 8. Поливанова К.Н., Любицкая К.А. Семейное образование в России и за рубежом // Современная зарубежная психология. 2017. № 2(6). С. 72–80. DOI:10.17759/jmfp.2017060208
 9. Рубцов В.В., Исаев Е.И., Конокотин А.В. Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет // Культурно-историческая психология. 2022. № 1(18). С. 28–40. DOI:10.17759/chp.2022180103, ISSN: 1816-5435 / 2224-8935
 10. Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Жемерикина Ю.И. Регуляторные и личностные ресурсы психологического благополучия и академической успеваемости младших школьников: дифференциально-психологический аспект // Психолого-педагогические исследования. 2022. № 2(14). С. 32–47. DOI:10.17759/psyedu.2022140203, ISSN: 2587-6139
 11. Хачатурова М.Р., Ерофеева В.Г., Бардадымов В.А. Образ мышления и субъективное благополучие обучающихся в период «становящейся взрослости» // Психологическая наука и образование. 2022. № 1(27). С. 121–135. DOI:10.17759/pse.2022270110, ISSN: 1814-2052 / 2311-7273
 12. Bellet C.S., De Neve J.-E., Ward G. Does Employee Happiness Have an Impact on Productivity? *Management Science*. 2023. no. 70(3), С. 1656–1679 DOI:10.1287/mnsc.2023.4766
 13. Distefano R., Meuwissen A.S. Parenting in context: A systematic review of the correlates of autonomy support. *Journal of Family Theory & Review*. 2022. № 4(14). С. 571–592. DOI:10.1111/jftr.12465
 14. Feinberg W., Soltis J.F. School and society (5th edition). New York; London: Teachers College Press, 2004. 168 с.
 15. Gibbons S., Silva O. School quality, child wellbeing and parents' satisfaction // *Economics of Education Review*. 2011. № 2(30). С. 312–331. DOI:https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.11.001
 16. Hart C.S., Brando N. A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education // *European Journal of Education*. 2018. № 3(53). С. 293–309. DOI:https://doi.org/10.1111/ejed.12284
 17. Kleinkorres R., Stang-Rabrig J., McElvany N. The longitudinal development of students' well-being in
2. Danilova E.E. Features of parents' representations about the future of their children at preschool and high school age. *Humanities Scientific Bulletin*, 2019. Vol.1, no. 5, pp. 9–15. DOI:10.5281/zenodo.3564474 (In Russ.)
 3. Laktionova E.B. et al. Features of psychological well-being of gifted adolescents with different levels of creativity development. *Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 2, pp. 28–39. DOI:10.17759/pse.2021260203 (In Russ.)
 4. Lyubitskaya K.A. et al. Family education in Russia: barriers and mechanisms for overcoming them. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2022. Vol. 167, no. 1, pp. 143–157. DOI:10.14515/monitoring.2022.1.1820 (In Russ.)
 5. Polivanova K.N. et al. Choosing alternative education in Russia: motives and social characteristics of families. *HSE University*, 2023. Vol. 45, no. 3. DOI:10.17323/978-5-7598-2760-3 (In Russ.)
 6. Polivanova K. N. New educational discourse: well-being of schoolchildren. *Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 26–34. DOI:10.17759/chp.2020160403 (In Russ.)
 7. Polivanova K. N. et al. Education beyond the school walls. *Higher School of Economics Publishing House*, 2020. ISBN:978-5-7598-1986-8. (In Russ.)
 8. Polivanova K.N., Lyubitskaya K.A. Family education in Russia and abroad. *Modern Foreign Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 72–80. DOI:10.17759/jmfp.2017060208 (In Russ.)
 9. Rubtsov V.V., Isaev E.I., Konokotin A.V. Educational activity as a zone of proximal development of reflexive and communicative abilities of children aged 6–10 years. *Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 28–40. DOI:10.17759/chp.2022180103 (In Russ.)
 10. Fomina T.G., Filippova E.V., Zhemerikina Yu.I. Regulatory and personal resources of psychological well-being and academic performance of primary school students: differential-psychological aspect. *Psychological and Pedagogical Studies*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 32–47. DOI:10.17759/psyedu.2022140203 (In Russ.)
 11. Khachaturova M.R., Erofeeva V.G., Bardadymov V.A. Thinking style and subjective well-being of students during "emerging adulthood". *Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 121–135. DOI:10.17759/pse.2022270110 (In Russ.)
 12. Bellet C.S., De Neve J.-E., Ward G. Does Employee Happiness Have an Impact on Productivity? *Management Science*, 2023. Vol. 3, no. 70, pp. 1656–1679 DOI:10.1287/mnsc.2023.4766
 13. Distefano R., Meuwissen A.S. Parenting in context: A systematic review of the correlates of autonomy support. *Journal of Family Theory & Review*, 2022. Vol. 4, no. 4, pp. 571–592. DOI:10.1111/jftr.12465
 14. Feinberg W., Soltis J.F. School and society (5th edition). Teachers College Press, 2004. ISBN: 978-0-8077-4985-2.
 15. Gibbons S., Silva O. School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review*, 2011. Vol. 30, no. 2, pp. 312–331. DOI:10.1016/j.econedurev.2010.11.001
 16. Hart C.S., Brando N. A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education. *European Journal of Education*, 2018. Vol.53, no.3, pp. 293–309. DOI:10.1111/ejed.12284
 17. Kleinkorres R., Stang-Rabrig J., McElvany N. The longitudinal development of students' well-being in adolescence: The role of perceived teacher autonomy support. *Journal of research on adolescence: the official journal of the*

adolescence: The role of perceived teacher autonomy support // Journal of research on adolescence: the official journal of the Society for Research on Adolescence. 2023. № 33. С. 496 – 513. DOI:https://doi.org/10.1111/jora.12821

18. Madsen O.J. The Therapeutic Turn: How psychology altered Western culture. Routledge, 2014. 205 с. DOI:https://doi.org/10.4324/9781315779584

19. Niemiec C.P., Ryan R.M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice // Theory and Research in Education. 2009. № 2(7). С. 133–144. DOI:https://doi.org/10.1177/1477878509104318

20. Otto C. [u dp.]. Mental health and well-being from childhood to adulthood: design, methods and results of the 11-year follow-up of the BELLA study // European child & adolescent psychiatry. 2021. № 10(30). С. 1559–1577. DOI:https://doi.org/10.1007/s00787-020-01630-4

21. Reeve J. Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit // The elementary school journal. 2006. № 3(106). С. 225–236. DOI:https://doi.org/10.1086/501484

22. Ryan R.M. The Oxford Handbook of Self-Determination Theory. Oxford: Oxford University Press, 2023. DOI:https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.001.0001

23. Ryan R.M. [u dp.]. Education as Flourishing: Self-Determination Theory in Schools as They Are and as They Might Be. Oxford: Oxford University Press, 2023. DOI:https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.001.0001

24. Samsen-Bronsveld H.E. [u dp.]. Impact of the COVID-19 lockdown on gifted and non-gifted primary school students' well-being and motivation from a self-determination perspective // Journal of Research in Special Educational Needs. 2023. № 2(23). С. 100–115. DOI:https://doi.org/10.1111/1471-3802.12583

25. Vasconcellos D. [u dp.]. Self-Determination Theory Applied to Physical Education: A Systematic Review and Meta-Analysis // Journal of Educational Psychology. 2020. № 7(112). С. 1444–1469. DOI:https://doi.org/10.1037/edu0000420

26. Wright K. Student Wellbeing and the Therapeutic Turn in Education // The Australian Educational and Developmental Psychologist. 2014. № 2(31). С. 141–152. DOI:10.1017/edp.2014.14

Society for Research on Adolescence, 2023. Vol. 1, no. 33, pp. 496–513. DOI:10.1111/jora.12821

18. Madsen O. J. The Therapeutic Turn: How psychology altered Western culture. *Routledge*, 2014. DOI:10.4324/9781315779584

19. Niemiec C.P., Ryan R.M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 2009. Vol. 7, no. 2, pp. 133–144. DOI:10.1177/1477878509104318

20. Otto C. et al. Mental health and well-being from childhood to adulthood: design, methods and results of the 11-year follow-up of the BELLA study. *European child & adolescent psychiatry*, 2021. Vol. 30, no. 10, pp. 1559–1577. DOI:10.1007/s00787-020-01630-4

21. Reeve J. Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The elementary school journal*, 2006. Vol. 106, no. 3, pp. 225–236. DOI:10.1086/501484.

22. Ryan R.M. et al. The Oxford Handbook of Self-Determination Theory. *Oxford University Press*, 2023. DOI:10.1093/oxfordhb/9780197600047.001.0001

23. Ryan R. M. et al. Education as Flourishing: Self-Determination Theory in Schools as They Are and as They Might Be. *Oxford University Press*, 2023. DOI:10.1093/oxfordhb/9780197600047.001.0001.

24. Samsen-Bronsveld H. E. et al. Impact of the COVID-19 lockdown on gifted and non-gifted primary school students' well-being and motivation from a self-determination perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2023. Vol. 23, no. 2, pp. 100–115. DOI:10.1111/1471-3802.12583.

25. Vasconcellos D. et al. Self-Determination Theory Applied to Physical Education: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 2020. Vol. 112, no. 7, pp. 1444–1469. DOI:10.1037/edu0000420.

26. Wright K. Student Wellbeing and the Therapeutic Turn in Education. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 2014. Vol. 31, no. 2, pp. 141–152. DOI:10.1017/edp.2014.14

Информация об авторах

Струкова А.С., аспирант, стажер-исследователь Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5272-6290, e-mail: alstrukova@hse.ru

Поливанова К.Н., ординарный профессор, доктор психологических наук, научный руководитель Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7058-1232, e-mail: kpolivanova@hse.ru

Information about the authors

Alexandra S. Strukova, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5272-6290, e-mail: alstrukova@hse.ru

Katerina N. Polivanova, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7058-1232, e-mail: kpolivanova@hse.ru

Получена 13.01.2024

Принята в печать 10.12.2024

Received 13.01.2024

Accepted 10.12.2024