

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Поддержка просоциального поведения в дошкольном возрасте: подходы, практики, обобщающая модель

Е.С. Беляевская, А.К. Нисская ✉

Центр исследований современного детства Института образования,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация
✉ anisskaya@hse.ru

Резюме

Контекст. Дошкольный возраст — время активного становления просоциального поведения. Ребенок начинает осознавать чувства других, формируются основы эмпатии и взаимопомощи. Ситуативные проявления заботы приобретают устойчивые формы в случае, если дети включаются в определенную систему отношений. Какие именно характеристики взаимодействия поддерживают становление просоциального поведения и его внутренней мотивации, остается не до конца изученным. **Цель** обзора — выявить условия и практики взаимодействия со взрослыми и сверстниками, которые поддерживают становление просоциального поведения у дошкольников и обеспечивают его интернализацию. **Методы и материалы.** Теоретический обзор современных зарубежных и отечественных исследований, объединяющий данные о социальном научении, развитии эмпатии и моральных эмоций, принятии перспективы и удовлетворении базовых психологических потребностей. **Результаты.** Просоциальное поведение формируется в системе отношений ребенка со взрослыми и сверстниками. Эффективны практики, сочетающие поддержку автономии с ясной структурой взаимодействия, моделирование заботы, предоставление реального выбора в совместной деятельности, информирующую обратную связь и насыщение среды возможностями для помощи. На основе анализа предложена модель становления просоциальности как процесса, происходящего в триединой системе: взрослый задает форму и смысл действия, сверстники обеспечивают пространство практики и взаимного регулирования, а среда предоставляет возможности для самостоятельных проявлений заботы. **Выводы.** Просоциальное поведение является результатом согласованного действия эмоциональных, когнитивно-моральных и мотивационных механизмов в поддерживающей среде, где удовлетворяются потребности в автономии, компетентности и связанности. Модель задает ориентиры для проектирования воспитательных практик, разработки шкал наблюдения и оценки условий поддержки просоциального поведения.

Ключевые слова: просоциальное поведение, дошкольное образование, теория самодетерминации, автономия, педагогические практики

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 22-18-00416-П. https://rscf.ru/project/_xq4P31Ith5AF_iKGWYEz9K3tYNUPXW0dW-BjFkk5bmF2Er5XP1uq8M_oG97On5dPZ6Sg5oyw~/

Для цитирования: Беляевская, Е.С., Нисская, А.К. (2026). Поддержка просоциального поведения в дошкольном возрасте: подходы, практики, обобщающая модель. *Современная зарубежная психология*, 15(3), 89—97. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2026150309>

Pro-social behavior support in preschool education: approaches, practices, and a model

E.S. Belyaevskaya, A.K. Nisskaya ✉

Centre for Modern Childhood Research, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation

✉ anisskaya@hse.ru

Abstract

Context. The preschool period is a critical stage for the development of prosocial behavior. Children begin to understand the feelings of others, and the foundations of empathy and mutual assistance are formed. Situation-specific expressions of care can develop into more stable forms when children are embedded in a system of social relationships. However, the specific characteristics of interactions that support the development of prosocial behavior and its intrinsic motivation remain insufficiently understood. **The objective** of this review is to identify the conditions and practices of interaction with adults and peers that support the development of prosocial behavior in preschoolers and facilitate its internalization. **Methods and Materials.** This study presents a theoretical review of contemporary international and Russian research, integrating findings on social learning, the development of empathy and moral emotions, perspective taking, and the satisfaction of basic psychological needs. **Results.** Prosocial behavior develops within the child's relationships with adults and peers. Effective practices combine support for autonomy with a clear structure of interactions, modeling care, providing genuine choices in joint activities, informative feedback, and creating an environment rich in opportunities for helping behavior. Based on this analysis, a model of prosocial development is proposed as a process occurring within a three-component system: an adult defines the form and meaning of the action, peers provide a space for practice and mutual regulation, and the environment offers opportunities for self-initiated acts of care. **Conclusions.** Prosocial behavior emerges from the coordinated interaction of emotional, cognitive-moral, and motivational mechanisms within a supportive environment that satisfies the needs for autonomy, competence, and relatedness. The proposed model provides guidelines for the design of educational practices and frameworks for observing and assessing the conditions that support prosocial behavior.

Keywords: prosocial behavior, preschool education, self-determination theory, autonomy, pedagogical practices

Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation, project number 22-18-00416-П. https://rscf.ru/project/_xq4P-311th5AF_iKGWYEz9K3tYNUPXXW0dW-BjFkk5bmF2Er5XP1uq8M_oG97On5dPZ6SgG5oyw~/

For citation: Belyaevskaya, E.S., Nisskaya, A.K. (2026). Pro-social behavior support in preschool education: approaches, practices, and a model. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 15(3), 89—97. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2026150309>

Введение

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для становления социальных и моральных навыков, включая просоциальное поведение (далее — ПСП) (Hammond, Grant, Furlong, 2026). Ребенок начинает осознавать чувства и потребности других, формируются основы эмпатии, взаимопомощи и заботы (Eisenberg, Spinrad, Knafo-Noam, 2015; Spinrad, Eisenberg, Morris, 2022). Просоциальные действия в этот период еще ситуативны и неустойчивы, однако уже складываются предпосылки для их дальнейшей интеграции (Dunfield, 2014).

ПСП формируется в системе отношений со взрослыми и сверстниками и может иметь различную мотивационную природу — от внешне регулируемой до автономной (Deci, Ryan, 2000). На его проявление влияют как характеристики ребенка — эмпатия, саморегуляция, социально-эмоциональные компетенции, — так и контекстуальные факторы — стиль родительства, качество педагогического взаимодействия и эмоциональный климат группы. В статье акцент сделан на средовых условиях, прежде всего на практиках взаимодействия в дошкольной образовательной организации.

Через совместную деятельность и участие в отношениях ребенок осваивает социально одобряемые формы поведения, учится соотносить свои действия с состоянием другого и постепенно интернализирует нормы заботы (Carpendale, Wallbridge, 2023). В логике настоящего анализа ПСП понимается и как внешне наблюдаемая помощь или сотрудничество, и как интегрированная форма действия, основанная на внутреннем принятии ценности заботы о других. Целевым можно считать такое ПСП, которое является устойчивым, надситуативным и автономно мотивированным. Влияние образовательной и семейной среды носит вероятностный характер: отдельные практики не гарантируют перехода к внутренне мотивированным формам, но повышают его вероятность (Flook, Zahn-Waxler, Davidson, 2019).

Теоретические подходы к происхождению и развитию ПСП разнообразны. Одни связывают его с социальным научением, другие — с интернализацией моральных норм и ценностей заботы, третьи — с развитием способности понимать эмоции и перспективу другого (Eisenberg Spinrad, Knafo-Noam, 2015). В рамках теории самодетерминации просоциальность рас-

смачивается как континуум интернализации — от внешне регулируемого поведения к интегрированным, автономно поддерживаемым формам, возникающим при удовлетворении потребностей в автономии, компетентности и связанности (Deci, Ryan, 2000).

Исследовательский вопрос формулируется следующим образом: какие характеристики взаимодействия дошкольников со взрослыми и сверстниками поддерживают становление ПСП и способствуют переходу от внешней к внутренней мотивации его проявления?

Цель теоретического обзора — выявить педагогические и семейные практики, повышающие вероятность развития у дошкольников устойчивой, автономно мотивированной и надситуативной просоциальности.

Материалы и методы

Теоретический обзор современных зарубежных исследований, объединяющий данные о социальном научении, развитии эмпатии и моральных эмоций, принятии перспективы и удовлетворении базовых психологических потребностей.

Результаты

Описание конструкта просоциального поведения

Термин «просоциальное поведение» введен в 1970-е годы для обозначения позитивных форм социального взаимодействия. В ранних работах он использовался как синоним помогающего, кооперативного и альтруистического поведения (Кисляков, Шмелева, 2021). Впоследствии исследователи подчеркивали необходимость различать эти понятия. Сегодня ПСП понимается как совокупность добровольных действий, направленных на благо других людей или групп, включая помощь, утешение, распределение ресурсов, сотрудничество, защиту и поддержку (Malti, 2026; Eisenberg, Spinrad, Knafo-Noam, 2015). Таким образом, просоциальность представляет собой «зонтичный» конструкт, включающий поведенческий, эмоциональный и когнитивный уровни (Кухтова, 2021).

В литературе прослеживается терминологическое разнообразие: одни авторы говорят о просоциальных навыках, другие — о просоциальных тенденциях или отдельных проявлениях просоциальности (Цвицинская, Булыгина, 2023; Dunfield, 2014). Для целей настоящего анализа используется термин «просоциальное поведение», позволяющий объединить как ситуативные проявления, так и относительно устойчивые формы помощи и сотрудничества.

ПСП эволюционирует от ранних форм спонтанной помощи к действиям, связанным с распределением ресурсов и моральным суждением (Carpendale, Wallbridge, 2023; Grueneisen, Warneken, 2022). Распределение ресурсов и утешение опираются на разные когнитивные процессы и развиваются с разной скоростью (Dunfield, 2014; Paz et al., 2023).

Поведенческий компонент ПСП охватывает наблюдаемые действия — помощь, утешение, распределение ресурсов и кооперацию. Эмоциональный компонент включает эмпатию, сочувствие и моральные эмоции, которые могут выступать мотивационными основаниями помощи (Petkova, Brownell, 2022). Когнитивный компонент связан с пониманием эмоций и состояний другого, принятием перспективы и оценкой социальной ситуации. Для дошкольного возраста принципиально рассматривать просоциальность как результат интеграции этих трех измерений (Eisenberg, Spinrad, Knafo-Noam, 2015).

Таким образом, ПСП можно рассматривать как многоуровневую систему, в которой эмоциональные, когнитивные и поведенческие процессы действуют одновременно. В образовательной среде, где взрослые демонстрируют образцы заботы, поддерживают инициативу и задают структурированные, но гибкие рамки взаимодействия, эмоциональная отзывчивость становится регулируемой, моральные нормы интернализируются, а просоциальные действия приобретают большую устойчивость (Flook, Zahn-Waxler, Davidson, 2019).

Автономная мотивация просоциального поведения

Анализ механизмов интериоризации просоциальных мотивов требует рассмотрения роли удовлетворения базовых психологических потребностей — автономии, компетентности и связанности. В логике теории самодетерминации, в случае их систематического удовлетворения ситуативные, внешне мотивированные акты «соответствия ожиданиям» переходят в устойчивые, добровольные формы помощи, имеющие личностный смысл (Deci, Ryan, 2000). Возникающие эмоциональная устойчивость и внутренняя согласованность делают возможными обращение к другому, заботу и альтруистические формы поведения (Weinstein, Ryan, 2010; Martela, Sheldon, 2019; Donald et al., 2020). Следовательно, внутреннее благополучие становится условием отзывчивости. При дефиците связанности или автономии помощь чаще носит ситуативный или инструментальный характер — ради одобрения или получения ресурса.

Удовлетворение потребности в автономии в данном контексте означает признание ребенка инициатором действия и носителем смысла. Когда дошкольнику предоставляется реальный выбор — помогать или нет, как именно и кому, — его просоциальная мотивация возрастает. Например, в эксперименте с пятилетними детьми свободный выбор приводил к большей настойчивости и длительности помощи по сравнению с условиями, где помощь задавалась инструкцией (Rapp et al., 2017). Этот результат соотносится с идеей о поддерживающей роли выбора для внутренней мотивации и о «подрывающем» воздействии внешних поощрений на действия, изначально имеющие внутренний смысл (Warneken, Tomasello, 2008). В контексте изучения роли семейного воспитания продемонстрировано, что стиль, поддерживающий автономию (объяснение причин, признание точки зрения ребенка, предоставление

выбора) способствует лучшей саморегуляции и большей социальной отзывчивости, закладывая базу для автономно мотивированной просоциальности.

Компетентность возникает, когда ребенок видит связь между своим действием и благополучием другого и переживает собственную эффективность. Такой опыт укрепляет чувство компетентности и повышает инициативность, в том числе в просоциальных эпизодах (Jang, Reeve, Deci, 2010).

На уровне образовательной практики оптимальна связка автономии и структуры — ясные цели, прозрачные критерии и информирующая, а не контролирующая обратная связь при сохранении детской инициативы. Сочетание поддержки автономии со структурой повышает готовность к помощи и кооперации (Jang, Reeve, Deci, 2010). Совместные задания и игра с распределением ролей создают опыт успешной координации и обмена — источник переживания компетентности в просоциальных эпизодах.

Связанность описывает переживание принятия, доверия и принадлежности группе, она делает помощь психологически «вознаграждаемой» и поддерживает ее устойчивость. Неудовлетворенность этой потребности может побуждать к ситуативным актам «помощи ради принятия». Теплые, надежные отношения создают условия для интеграции ценностей заботы в Я-систему ребенка. Автономная мотивация помогать связана с большим удовлетворением потребностей и благополучием, как у помощника, так и у получателя помощи (Weinstein, Ryan, 2010). Качество отношений со взрослыми и ровесниками выступает центральным посредником между нормами заботы и их поведенческой реализацией.

Итак, обеспечение автономии, компетентности и связанности описывает средовые условия, при которых случайные, зависимые от контекста акты помощи с наибольшей вероятностью превращаются в устойчивую, интернализованную просоциальность. Это не отменяет роли наблюдения и подкрепления (Chai et al., 2025), но задает механизм перехода от подражательных проб к действиям, которые ребенок осознает и осуществляет как собственные и значимые.

Эффективность этих условий зависит от способности взрослого замечать индивидуальные реакции и потребности ребенка. Педагогическая чувствительность обеспечивает «встраивание» всех практик в реальный контекст детского опыта, делает возможной интернализацию норм заботы, укрепляет саморегуляцию, эмпатию и просоциальные тенденции у детей (Denham et al., 2014; Flook, Zahn-Waxler, Davidson, 2019). Она — сквозное условие реализации всех остальных практик.

Генез и условия появления просоциального поведения

Генез ПСП связан с вероятностными биологическими предпосылками и процессами социального научения и интернализации. Данные о ранней помощи у младенцев и детей младшего возраста демонстрируют присутствие ранней чувствительности к состоянию другого и склонность к инструментальной помощи

(Grueneisen, Warneken, 2022). Однако эти тенденции нестабильны и зависят от контекста взаимоотношений и интерпретации ситуации (Eisenberg, Spinrad, Knafo-Noam, 2015). Развитие ПСП у дошкольников определяется сочетанием врожденных предрасположенностей и влияния среды. Дети, генетически более склонные к просоциальным формам поведения и общительности, вызывают аналогичные ответные реакции у сверстников, с которыми они взаимодействуют (DiLalla, Bersted, John, 2015). Это подтверждает существование так называемой реактивной корреляции генов и среды: индивидуальные различия в предрасположенности к заботе способны модифицировать социальный контекст и провоцировать более теплые и взаимно просоциальные взаимодействия. Таким образом, даже наследуемые черты реализуются через среду, а поддерживающая атмосфера закрепляет проявления просоциальности.

Социальное научение также является механизмом освоения ПСП. Наблюдение за теплыми, компетентными и статусными моделями поведения, реализуемыми значимыми взрослыми, особенно эффективно, а моделирование в сочетании с вербализацией причин и перспективы усиливает перенос в новые ситуации. Особенности раннего опыта взаимодействия со сверстниками также вносят вклад в вариативность просоциального поведения: характер и качество социальных контактов в группе связаны с различиями в частоте и формах помощи у дошкольников (Salerni, Caprin, 2022). Кроме того, показано, что поведенческое «принуждение» создает комплаенс, но слабую устойчивость и низкую генерализацию, в то время как осмысленное, объяснительное, учитывающее перспективу другого «индуктивное» воздействие поддерживает усвоение норм заботы (Carpendale, Wallbridge, 2023).

Формирование внутренней или внешней мотивации связано с особенностями социальной среды. Контролирующая среда (с давлением, навязываемыми целями и оценочностью) связана с внешней регуляцией, а автономно поддерживающая — с интернализацией норм заботы и их интеграцией в Я-систему ребенка (Deci, Ryan, 2000). В семейной среде это проявляется в стиле родительства: поддержка автономии и структура связаны с большей саморегуляцией и социальной компетентностью по сравнению с психологическим контролем. В образовательной среде сочетание автономии и структуры также оказывается ключевым: принятие инициативы ребенка и понятные условия способствуют включенности и готовности помогать, удовлетворение потребности в компетентности делает помощь более эффективной (Jang, Reeve, Deci, 2010).

Теплые отношения со значимыми взрослыми, признание точки зрения ребенка, адресная информирующая обратная связь и возможности выбора создают опыт переживания связанности, компетентности и автономии. В такой среде действия помощи и заботы с большей вероятностью перестают быть ситуативным соответствием ожиданиям и становятся укорененными, поддерживаемыми изнутри формами поведения

(Deci, Ryan, 2000; Song, Broekhuizen, Dubas, 2022). Групповые нормы и опыт кооперации со сверстниками делают просоциальные решения дифференцированными: дети учитывают характеристики адресата и контекст распределения, что отражает совместное развитие принятия перспективы и моральной дифференциации (Flook, Zahn-Waxler, Davidson, 2019).

Однако развитие ПСП неоднородно, выделяются различные траектории — от устойчивого роста до стабильных и снижающихся форм просоциальности, — которые по-разному предсказываются качеством взаимодействия со сверстниками и уровнем саморегуляции. Высокая включенность в совместную игру и низкий уровень конфликтов связаны с более позитивной динамикой, а трудности самоконтроля — с негативной динамикой (снижением) (Lee, Kim, Song, 2023).

Итак, ключевым для становления устойчивого ПСП является социальная среда, удовлетворяющая три базовые психологические потребности ребенка. Значение имеют и способы, с помощью которых ребенок присваивает просоциальные формы поведения. Наблюдение и моделирование задают первичные образцы, а практика формирует операциональную основу для дальнейших действий. Индивидуальные просоциальные тенденции усиливают или ослабляют готовность к помощи в конкретных ситуациях. *Комбинация автономии и структуры, подкрепленная связанностью и наличием доступных моделей поведения, обеспечивает не только частоту просоциальных актов, но и их автономную мотивацию, устойчивость и перенос в новые контексты* (Deci, Ryan, 2000; Jang, Reeve, Deci, 2010).

Особенности просоциального поведения в период его становления

Интерес к изучению ПСП у детей старшего дошкольного возраста связан с переходом общения со сверстниками на внеситуативный уровень. Усиливается чувствительность к эмоциональным реакциям и оценке со стороны сверстников, что делает социальное взаимодействие личностно значимым. Одновременно формируются групповые нормы и ожидания, а потому именно среда детского сада выступает важнейшим контекстом, где зарождаются и закрепляются просоциальные формы поведения.

Для раннего и младшего дошкольного возраста характерны «случайные пробы» и подражательные формы помощи: ребенок воспроизводит внешний рисунок действий взрослого, еще не соотнося их со смыслом заботы о другом. Эти ранние акты задаются доступностью поведенческих образцов и аффордансами ситуации (возможностями действия, которые «предлагает» среда). Они усиливаются наблюдением и подкреплением (Warneken, Tomasello, 2008). По мере развития вычленяется «моральный» компонент: ребенок чаще объясняет свои действия состоянием другого и нормами справедливости. В этой динамике критическую роль играют понимание эмоций, принятие перспективы и регуляция аффекта (Brazzelli, Pepe, Grazzani, 2022).

Становится видимым переход от ситуационного комплаенса к интернализации, что теоретически описано в теории самодетерминации (Deci, Ryan, 2000).

К старшему дошкольному возрасту ПСП начинает включать элементы морального рассуждения и нормативного выбора. Дети способны не только действовать в соответствии с внешними ожиданиями, но и осознанно поддерживать просоциальные нормы взаимодействия. Так, пятилетние дети чаще отвергают эгоистичные предложения и стремятся обеспечить соблюдение справедливого распределения, проявляя нормативный протест при его нарушении (von Bodman, Schmidt, 2022). Решения, принятые в совместном обсуждении, побуждают опираться на принципы справедливости и заботы, ситуативные акты помощи превращаются в осознанное следование социальным нормам.

Контекст совместной деятельности — ключевой ускоритель этой траектории. Игра, кооперация в задачах и проектная деятельность создают практику сосуществования, где помощь становится функционально необходимой для достижения общей цели, а также социально ожидаемой и эмоционально значимой. Такие форматы порождают взаимный мониторинг, переговоры, обмен ресурсами, корректирующую обратную связь и, следовательно, регулярные поводы для эмпатической оценки и принятия перспективы. Целенаправленно организованное сотрудничество в эмоционально безопасной среде может усиливать ПСП (Xiao et al., 2022).

Даже в рамках одной образовательной среды проявления просоциальности варьируют в зависимости от структуры отношений между детьми. Дружеские связи, популярность и возрастной статус меняют вероятность помощи и дележа, поэтому проектирование среды должно учитывать микродинамику групповых отношений (Katerkamp, Horn, 2025; Lenz, Paulus, 2021).

При поддерживающем автономии стиле взрослого совместные занятия повышают включенность, чувство компетентности и связанности, что способствует интернализации норм заботы (Jang, Reeve, Deci, 2010; Song, Broekhuizen, Dubas, 2022).

Обзор практик и интервенций, поддерживающих развитие просоциального поведения

ПСП дошкольников поддерживают практики, которые дают возможность выбирать и инициировать действие, обеспечивают понятные рамки и способы помощи и укоренены в теплых отношениях (Blewitt et al., 2021).

Реальный выбор в просоциальных задачах повышает готовность к помощи и распределению ресурсов (Rapp et al., 2017), тогда как внешние поощрения могут подрывать внутренне мотивированную помощь (Warneken, Tomasello, 2008). Наиболее эффективным оказывается сочетание уважения к инициативе ребенка и ясной структуры. Практически это означает наличие «точек выбора», посильных ролей в совместных заданиях, обсуждение причин и последствий поступков и устойчивые правила взаимодействия.

Значима роль моделирования. Дети усваивают способы заботы, наблюдая за близкими, значимыми и «похожими» моделями лучше, чем от персонажей (Carpendale, Wallbridge, 2023; Klimstra et al., 2023). Наблюдение за просоциальными действиями взрослых и сверстников повышает частоту аналогичных форм поведения у дошкольников (Chai et al., 2025).

Развитие понимания эмоций и ментальных состояний способствует росту просоциальных тенденций у дошкольников. В экспериментальной программе PSULG использовались языковые игры и беседы, поощряющие употребление слов, обозначающих внутренние состояния (Grazzani, Valle, 2025). Участники показали прогресс в понимании эмоций и тенденцию к росту просоциальной ориентации.

Совместное с родителями чтение книг на социальную тематику оказалось эффективным средством формирования ПСП: участники демонстрировали более высокий уровень эмпатии и помощи по сравнению с контрольной группой. При этом эмпатия выступала опосредующим звеном между совместным чтением и ПСП, что подчеркивает ее роль как ключевого механизма интернализации норм заботы (Chen, Lyu, Zhu, 2025).

Краткосрочные обучающие программы, направленные на развитие сострадания, повышают готовность помогать и сотрудничать (Mondi, Giovanelli, Reynolds, 2021; Pardon, Kuusisto, Uusitalo, 2023). Для закрепления норм важно, как взрослые артикулируют смысл ситуации: объяснительная, индуктивная обратная связь поддерживает интернализацию лучше, чем принуждение.

Отдельный блок интервенций направлен на развитие саморегуляции, внимания к эмоциям и доброжелательности. Программа «Kindness Curriculum», основанная на практиках осознанности и доброты, значительно улучшила показатели социальной компетентности у детей с низким исходным уровнем (Flook et al., 2015). Улучшение регуляции делает сочувствие более поведенчески результативным (Yavuz et al., 2024).

При этом программы не демонстрируют устойчивого повышения просоциальности, если в них недостаточно возможностей для выбора, конкретных «шагов помощи» и теплой поддерживающей атмосферы (Vliek, Overbeek, Orobio de Castro, 2019). Семейные практики задают основу педагогической работы: поддерживающий автономию стиль родительства связан с лучшей саморегуляцией и социальной отзывчивостью, тогда как психологический контроль — с большей тревожностью и снижением просоциальной активности (Zhang et al., 2022). Влияние эмоциональной отзывчивости родителя также опосредуется качеством отношений с ребенком (Shi, Xu, Chu, 2024).

Итак, наиболее эффективны практики, в которых ребенку предоставляются реальный выбор и активная роль, взрослые удерживают рамку задач и дают информирующую обратную связь, повседневность насыщена возможностями для помощи, а педагог последовательно моделирует заботу и поддерживает саморегуляцию.

Обсуждение результатов

Концептуальная модель становления просоциального поведения в дошкольном возрасте

Систематизация представленных данных позволяет перейти к построению концептуальной модели роли среды в становлении ПСП в дошкольном возрасте.

Первый контекст становления ПСП — отношения со взрослым, который задает форму и смысл просоциального действия. Взрослый обеспечивает ребенку понятный образец социального действия: моделирует помощь и сотрудничество, объясняет мотивы поведения и последствия поступков. Также он поддерживает автономию и структуру, предоставляя выбор. Это способствует удовлетворению потребностей в автономии, компетентности, связанности, создавая предпосылки для осознания ребенком причинно-следственной зависимости между его действиями и состоянием других людей.

Второй контекст — взаимодействие со сверстниками. В нем ребенок получает возможность практиковать усвоенные образцы в играх на кооперацию, распределении ролей, согласовании действий и решении конфликтных ситуаций. Это требует координации намерений, учета перспективы другого и регуляции эмоций, что способствует переходу от внешне регулируемого поведения к осмысленному и внутренне мотивированному. Связанность при этом выступает не только условием, но и маркером подлинности ПСП: ребенок действует не ради соответствия, а из эмоциональной сопричастности.

Третий контекст — образовательная среда. Она может стать источником переживания собственной эффективности и значимости в социальных взаимодействиях. Для этого среда должна быть насыщенной «точками выбора» и аффордансами для проявления заботы, создавать ситуации, в которых можно инициировать просоциальное действие, оценить его последствия и соотнести их с ожиданиями других. Если среда удовлетворяет базовые психологические потребности ребенка в автономии, компетентности и связанности, становится возможной интеграция компонентов регуляции ПСП: эмоционального (эмпатический отклик и моральные эмоции), когнитивно-морального (понимание правил, норм и перспективы другого) и мотивационно-смыслового (внутреннее принятие ценностей заботы и сотрудничества).

Предлагаемая модель описывает развитие ПСП как последовательный переход от усвоения внешних норм, задаваемых взрослыми, через их практическое освоение в совместной деятельности со сверстниками к внутренней интеграции ценностей заботы и сотрудничества. Ключевым условием этого перехода является не только предоставление структурированных возможностей для выбора и взаимодействия, но и создание теплой, поддерживающей среды, в которой ребенок чувствует связанность и принятие.

Заключение

Проведенный анализ позволил выявить условия, поддерживающие становление ПСП у детей дошкольного возраста. Охарактеризован термин «просоциальное поведение».

Выделены ключевые условия трансформации ситуативных, внешне мотивированных актов помощи в устойчивую просоциальность: комбинация автономии и структуры, подкрепленная связанностью и наличием доступных моделей поведения; предоставление ребенку реального выбора и активной роли в просоциальных действиях; удержание задач и критериев успешности; предоставление качественной обратной связи; насыщение повседневности ситуациями, позволяющими оказать помощь; поддержка детской саморегуляции; внимание к эмоциям детей.

Сформулирована концептуальная модель становления ПСП как последовательной интернализации форм социального взаимодействия, которое разворачивается в системе отношений ребенка со взрослыми и сверстниками. Просоциальность возникает не как индиви-

дуальная черта или простое соответствие нормам, а как результат включенности в совместную деятельность, где ребенок осваивает, пробует и постепенно интериоризирует одобряемые способы взаимодействия.

Данная модель будет положена в основу инструмента оценки потенциала дошкольной образовательной среды в поддержке ПСП у воспитанников.

Ограничения. Проведенный теоретический анализ основан на изучении современной зарубежной и отечественной литературы, однако авторами не была использована строгая методология при ее отборе (систематический обзор, метаанализ и пр.). Другим ограничением является недостаточное использование отечественной литературы, в которой представлена проблематика морального развития дошкольников.

Limitations. The theoretical analysis is based on contemporary foreign and domestic literature; however, the authors did not employ a rigorous methodology in its selection (systematic review, meta-analysis, etc.). Another limitation is the limited use of domestic literature covering the issues of moral development in preschoolers.

Список источников / References

1. Кисляков, П.А., Шмелева, Е.А. (2021). *Психология безопасного просоциального поведения личности*. М.: Когито-Центр.
Kislyakov, P.A., Shmeleva, E.A. (2021). *Psychology of safe prosocial behavior of the individual*. Moscow: Kogito-Centr (In Russ.).
2. Кухтова, Н.В. (2021). *Психология просоциального поведения в современных исследованиях*. Витебск: Витебский государственный университет.
Kukhtova, N.V. (2021). *Psychology of prosocial behavior in modern research*. Vitebsk: Vitebsk State University. (In Russ.).
3. Цвицинская, А.М., Булыгина, М.В. (2023). Проявления просоциальности по отношению друг к другу у сиблингов дошкольного и раннего возраста. *Социальные науки и детство*, 4(2), 39—52. <https://doi.org/10.17759/ssc.2023040203>
Tsvitsinskaya, A.M., Bulygina, M.V. (2023). Manifestations of prosociality in relationship to each other in siblings of preschool and early age. *Social Sciences and Childhood*, 4(2), 39—52. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2023040203>
4. Blewitt, C., Morris, H., O'Connor, A., Ifanti, A.A., Greenwood, D., Skouteris, H. (2021). Social and emotional learning in early childhood education and care: A public health perspective. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 45(1), 17—19. <https://doi.org/10.1111/1753-6405.13058>
5. Brazzelli, E., Pepe, A., Grazzani, I. (2022). Prosocial behavior in toddlerhood: The contribution of emotion knowledge, theory of mind, and language ability. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 897812. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897812>
6. Carpendale, J.I.M., Wallbridge, B. (2023). From action to ethics: A process-relational approach to prosocial development. *Frontiers in psychology*, 14, Article 1059646. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1059646>
7. Chai, Q., Wu, X., Yu, J., Vaish, A., Shen, M., He, J. (2025). How prosocial modeling promotes children's sharing: A goal contagion account. *Developmental Science*, 28(3), Article e70020. <https://doi.org/10.1111/desc.70020>
8. Chen, H., Lyu, D., Zhu, L. (2025). The effectiveness of social-themed picture book reading in promoting children's prosocial behavior. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1569925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1569925>
9. Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227—268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
10. Denham, S.A., Bassett, H.H., Zinsser, K., Wyatt, T.M. (2014). How preschoolers' social—emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426—454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
11. DiLalla, L.F., Bersted, K., John, S.G. (2015). Evidence of reactive gene—environment correlation in preschoolers' prosocial play with unfamiliar peers. *Developmental Psychology*, 51(10), 1464—1475. <https://doi.org/10.1037/dev0000047>
12. Donald, J.N., Bradshaw, E.L., Ryan, R.M., Basarkod, G., Ciarrochi, J., Duineveld, J.J., Guo, J., Sahdra, B.K. (2020). Mindfulness and its association with varied types of motivation: A systematic review and meta-analysis using self-

- determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(7), 1121—1138. <https://doi.org/10.1177/0146167219896136>
13. Dunfield, K.A. (2014). A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 958. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>
14. Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In: M.E. Lamb, R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science*, 3 (pp. 610—656). New York: Wiley.
15. Flook, L., Goldberg, S.B., Pinger, L., Davidson, R.J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44—51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>
16. Flook, L., Zahn-Waxler, C., Davidson, R.J. (2019). Developmental differences in prosocial behavior between preschool and late elementary school. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 876. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00876>
17. Friedrich, J.P., Schmidt, M. (2022). Preschoolers agree to and enforce prosocial, but not selfish, sharing norms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 214, Article 105303. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105303>
18. Grazzani, I., Valle, M. (2025). Training preschoolers with language games: Enhancing theory of mind, emotion understanding, prosocial orientation, and language ability. *European Journal of Developmental Psychology*, 22(5), 651—673. <https://doi.org/10.1080/17405629.2025.2523752>
19. Grueneisen, S., Warneken, F. (2022). The development of prosocial behavior — from sympathy to strategy. *Current Opinion in Psychology*, 43, 323—328. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.005>
20. Hammond, S.I., Grant, E.M., Furlong, A.I. (2026). Prosocial development across the lifespan (Revised ed.). In: *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1—11). Abilio — Childhood Knowledge Dissemination Centre.
21. Jang, H., Reeve, J., Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It's not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588—600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
22. Katerkamp, A., Horn, L. (2025). Preschoolers' prosocial behavior in groups-testing effects of dominance, popularity, and friendship. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1478493. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1478493>
23. Klimstra, T.A., Archer, A., Reitz, A.K., Chung, J.M., Engelen, B. (2023). There goes my hero: The role of exemplars in identity formation. *Human Development*, 67(3), 154—169. <https://doi.org/10.1159/000531435>
24. Lee, S.-E., Kim, Y., Song, J.-H. (2023). Examining developmental trajectories and predictors of childhood prosocial behavior: Effects of peer play interactions and self-control. *Korean Journal of Child Studies*, 44(3), 265—278. <https://doi.org/10.5723/kjcs.2023.44.3.265>
25. Lenz, S., Paulus, M. (2021). Friendship is more than strategic reciprocity: Preschoolers' selective sharing with friends cannot be reduced to strategic concerns. *Journal of Experimental Child Psychology*, 206, Article 105101. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105101>
26. Malti, T. (2026). Becoming humane: The development of kindness in an age of division. *International Journal of Behavioral Development*, 50(3), 415—423. <https://doi.org/10.1177/01650254251344602>
27. Martela, F., Sheldon, K.M. (2019). Clarifying the concept of well-being: Psychological need satisfaction as the common core connecting eudaimonic and subjective well-being. *Review of General Psychology*, 23(4), 458—474. <https://doi.org/10.1177/1089268019880886>
28. Mondì, C.F., Giovanelli, A., Reynolds, A.J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15, Article 6. <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8>
29. Pardon, K., Kuusisto, A., Uusitalo, L. (2023). Teaching kindness and compassion: An exploratory intervention study to support young children's prosocial skills in an inclusive ECEC setting. *Education Sciences*, 13(11), Article 1148. <https://doi.org/10.3390/educsci13111148>
30. Paz, Y., Davidov, M., Orlitsky, T., Hayut, M., Roth-Hanania, R., Zahn-Waxler, C. (2023). Prosocial behavior in toddlerhood and early childhood: Consistency across subtypes and over time. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 950160. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.950160>
31. Petkova, A.V., Brownell, C.A. (2022). I feel, you feel, we feel: The role of emotion in early prosocial behavior. In: D. Dukes, A.C. Samson, E.A. Walle (Eds.), *The Oxford handbook of emotional development* (pp. 542—553). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198855903.013.43>
32. Rapp, D.J., Engelmann, J.M., Herrmann, E., Tomasello, M. (2017). The impact of choice on young children's prosocial motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 158, 112—121. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.01.004>
33. Salerni, N., Caprin, C. (2022). Prosocial behavior in preschoolers: Effects of early socialization experiences with peers. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 840080. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.840080>
34. Shi, D., Xu, Y., Chu, L. (2024). The association between parents phubbing and prosocial behavior among Chinese preschool children: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1338055. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1338055>
35. Song, Y., Broekhuizen, M., Dubas, J.S. (2022). A three-wave study on the development of prosocial behaviours across toddlerhood: The role of socialization. *Infant and Child Development*, 31(2), Article e2289. <https://doi.org/10.1002/icd.2289>

36. Spinrad, T.L., Eisenberg, N., Morris, A.S. (2022). Empathy-related responding in children. In: M. Killen, J.G. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 255—271). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003047247>
37. Vlieg, L., Overbeek, G., Orobio de Castro, B. (2019). Effects of Topper Training on psychosocial problems, self-esteem, and peer victimisation in Dutch children: A randomised trial. *PLOS ONE*, 14(11), Article e0225504. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225504>
38. Warneken, F., Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology*, 44(6), 1785—1788. <https://doi.org/10.1037/a0013860>
39. Weinstein, N., Ryan, R.M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222—244. <https://doi.org/10.1037/a0016984>
40. Xiao, S.X., Hanish, L.D., Malouf, L.M., Martin, C.L., Lecheile, B., Goble, P., Fabes, R.A., DeLay, D., Bryce, C. (2022). Preschoolers' interactions with other-gender peers promote prosocial behavior and reduce aggression: An examination of the Buddy Up intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 403—413. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.04.004>
41. Yavuz, H.M., Colasante, T., Galarneau, E., Malti, T. (2024). Empathy, sympathy, and emotion regulation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 150(1), 27—44. <https://doi.org/10.1037/bul0000426>
42. Zhang, W., Yu, G., Fu, W., Li, R. (2022). Parental psychological control and children's prosocial behavior: The mediating role of social anxiety and the moderating role of socioeconomic status. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), Article 11691. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811691>

Информация об авторах

Ева Сергеевна Беляевская, стажер-исследователь Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2529-5161>, e-mail: ebelyaevskaya@hse.ru

Анастасия Константиновна Нисская, кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2684-5653>, e-mail: anisskaya@hse.ru

Information about the authors

Eva S. Belyaevskaya, Research Intern, Center for Contemporary Childhood Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2529-5161>, e-mail: ebelyaevskaya@hse.ru

Anastasia K. Nisskaya, Candidate of Science (Psychology), Research Fellow, Center for Contemporary Childhood Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2684-5653>, e-mail: anisskaya@hse.ru

Вклад авторов

Беляевская Е.С. — подбор и анализ литературы, написание и оформление рукописи.

Нисская А.К. — идеи и планирование исследования, аннотирование, написание и оформление рукописи.

Авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Eva S. Belyaevskaya — selection and analysis of literature; writing and design of the manuscript.

Anastasiya K. Nisskaya — ideas and planning of the research; annotation; writing and design of the manuscript.

The authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 30.10.2025

Поступила после рецензирования 17.03.2026

Принята к публикации 20.04.2026

Опубликована 30.09.2026

Received 2025.10.30.

Revised 2026.03.17.

Accepted 2026.04.20.

Published 2026.09.30.