

# СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Journal of Modern Foreign Psychology



2025. Том 14. № 4  
2025. Vol. 14, no. 4

**СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**  
**Том 14, № 4 / 2025**

Тема номера  
**Современные проблемы психологии образования:  
исследования и практики**

Тематический редактор:  
Т.А. Егоренко

**JOURNAL OF MODERN FOREIGN PSYCHOLOGY**  
**Volume 14, no. 4 / 2025**

Topic of the issue  
**Contemporary Issues in Educational Psychology:  
Research and Practice**

Topical editor:  
Tatiana A. Egorenko

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



Международный научный журнал  
«Современная зарубежная психология»

## Редакционная коллегия

Ермолова Т.В. (Россия) — **главный редактор**  
Авдеева Н.Н. (Россия), Александров Ю.И. (Россия),  
Ахутина Т.В. (Россия), Басилова Т.А. (Россия),  
Бовина И.Б. (Россия), Булыгина В.Г. (Россия),  
Бурлакова И.А. (Россия), Григоренко Е.Л. (Россия),  
Дозорцева Е.Г. (Россия), Евтушенко И.В. (Россия),  
Екимова В.И. (Россия), Исаев Е.И. (Россия),  
Марютина Т.М. (Россия), Поздняков В.М. (Россия),  
Поливанова К.Н. (Россия), Рубцова О.В. (Россия),  
Салмина Н.Г. (Россия), Сафонова М.А. (Россия),  
Сергиенко Е.А. (Россия), Стоянова С.Й. (Болгария),  
Строганова Т.А. (Россия), Ткачева В.В. (Россия),  
Толстых Н.Н. (Россия), Филиппова Е.В. (Россия),  
Холмогорова А.Б. (Россия), Шеманов А.Ю. (Россия),  
Шумакова Н.Б. (Россия), Энгенесс И.Л. (Норвегия),  
Юркевич В.С. (Россия)

## Редакционный совет

Рубцов В.В. (Россия) — **председатель редакционного совета**  
Марголис А.А. (Россия) — **заместитель председателя**  
**редакционного совета**  
Дэниелс Г.Р. (Великобритания)

## Секретарь

Пономарева В.В.

## Научный консультант

Неврюев А.Н.

## Технический редактор

Борисова О.Н.

## Компьютерная верстка

Баскакова М.А.

## Корректор

Лопина Р.К.

## УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный  
психолого-педагогический университет»

## Адрес редакции

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.  
Телефон: +7 (495) 608-16-27, +7 (495) 632-98-11  
E-mail: jmfp@mgppu.ru  
Сайт: <https://psyjournals.ru/jmfp>

## Индексируется:

ВАК Минобрнауки России, Российский Индекс Научного  
Цитирования (РИНЦ), RSCI, Международный каталог  
научных периодических изданий открытого доступа (DOAJ)

Издается с 2012 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

Эл № ФС77-66445 от 21.07.2016

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики,  
все тексты и иллюстрации являются собственностью  
ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом.  
Перепечатка материалов журнала и использование  
иллюстраций допускаются только с письменного  
разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-  
педагогический университет», 2025

International Scientific Journal  
“Journal of Modern Foreign Psychology”

## Editorial board

Ermolova T.V. (Russia) — **editor-in-chief**  
Avdeeva N.N. (Russia), Alexandrov Y.I. (Russia),  
Akhutina T.V. (Russia), Basilova T.A. (Russia),  
Bovina I.B. (Russia), Bulygina V.G (Russia),  
Burlakova I.A. (Russia), Grigorenko E.L. (Russia),  
Dozorceva E.G. (Russia), Evtushenko I.V. (Russia),  
Ekimova V.I. (Russia), Isaev E.I. (Russia),  
Maryutina T.M. (Russia), Pozdnyakov V.M. (Russia),  
Polivanova K.N. (Russia), Rubtsov V.V. (Russia),  
Salmina N.G. (Russia), Safronova M.A. (Russia),  
Sergienko E.A. (Russia), Stoyanova S.Y. (Bulgaria),  
Stroganova T.A. (Russia), Tkacheva V.V. (Russia),  
Tolstykh N.N. (Russia), Filippova E.V. (Russia),  
Kholmogorova A.B. (Russia), Shemanov A.Y. (Russia),  
Shumakova N.B. (Russia), Engeness I. (Norway),  
Yurkevich V.S. (Russia)

## Editorial council

Rubtsov V.V. (Russia) — **chairman of editorial council**  
Margolis A.A. (Russia) — **deputy chairman  
of editorial council**  
Daniels H.R. (Great Britain)

## Secretary

Ponomareva V.V.

## Scientific consultant

Nevryuev A.N.

## Technical editor

Borisova O.N.

## Computer layout designer

Baskakova M.A.

## Proofreader

Lopina R.K.

## FOUNDER & PUBLISHER

Moscow State University of Psychology and Education  
(MSUPE)

## Editorial office address

Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051  
Phone: +7 (495) 608-16-27, +7 (495) 632-98-11  
E-mail: jmfp@mgppu.ru  
Web: <https://psyjournals.ru/en/jmfp>

## Indexed in:

Higher qualification commission of the Ministry of  
Education and Science of the Russian Federation, Russian  
Index of Scientific Citing database, RCSI, DOAJ

Published quarterly since 2012

The mass medium registration certificate:  
El FS77-66445 number. Registration date 21.07.2016

All rights reserved.

Journal title, logo, rubrics, all text and images are the  
property of MSUPE and copyrighted.

Using reprints and illustrations is allowed  
only with the written permission of the polisher.

© MSUPE, 2025



## СОДЕРЖАНИЕ

### КОЛОНКА РЕДАКТОРА

*Егоренко Т.А.*

Введение

5

### **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКИ**

#### **ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

*Одинцова М.А., Кузьмина Е.И.*

Учитель 21-го века: уроки лидеров образования на примере Сингапура, Южной Кореи, Финляндии

8

*Ахмеджанова Д.Р.*

Измерение метапознания и саморегулируемого обучения: обзор инструментов и практик

18

*Санина С.П., Растроргуева М.Д.*

Психолого-педагогические условия формирования у будущих учителей готовности

27

к построению партнерского взаимодействия с родителями обучающихся

*Юрчук О.Л., Тукфееva Ю.В., Трофимова А.П.*

Травля в образовательной среде: факторы риска, факторы защиты и методы диагностики

36

#### **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

*Белова Е.С., Шумакова Н.Б.*

Влияние пандемии COVID-19 на психическое развитие и обучение дошкольников:  
зарубежный опыт исследования

46

*Егорова М.А., Сердюк А.А.*

Субъективное благополучие молодежи в период социокультурной нестабильности  
(обзор современных зарубежных работ)

56

#### **ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА И ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

*Егоренко Т.А.*

Становление психолога на этапе профессиональной подготовки

66

### *Вне тематики*

#### **ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ**

*Ананьева О.А.*

Установки по отношению к домашнему насилию: категории отношения,  
измерения, предикторы и последствия

77

#### **ПСИХОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Айвазян, Е.Б., Кудрина Т.П., Разенкова, Ю.А. Павлова, А.В.*

Феномены раннего коммуникативного развития слепых детей в зарубежных эмпирических исследованиях

87

#### **МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

*Каракуркчи М.К., Рассказова Е.И., Чмиль А.К.*

Переживание беспомощности и самоэффективность в контексте отношения к лечению  
у онкологических пациентов, получающих химио- и лучевую терапию

97

*Горбенкова О.А., Илич М.*

Психологические факторы качества жизни пациентов с воспалительными заболеваниями кишечника

107

*Ульянина О.А., Никифорова Е.А., Александрова Л.А.*

Влияние на детей прямого и опосредованного травматического опыта, связанного  
с вооруженными конфликтами, насилием и вынужденной миграцией

116

*Бриллиантова А.А.*

Вариативность показателей нарушений высших психических функций у детей  
с онкологическими заболеваниями

126

#### **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

*Токарчук Ю.А., Агеев Н.Я., Токарчук А.М.*

Навыки решения проблем у подростков и молодых взрослых, увлекающихся видеоиграми

135

#### **ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

*Мазур Д.А., Бурлакова Н.С.*

Отложенное материнство как феномен современного родительства

146

*Бусыгина Н.П., Верезей Ю.Н.*

Духовность: возможности и вызовы концептуализации и измерения

155

#### **Наши авторы**

164

## CONTENTS

### NOTES FROM EDITOR

*Egorenko T.A.*

Introduction

5

### ***CONTEMPORARY ISSUES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: RESEARCH AND PRACTICE***

#### **EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS**

*Odintsova M.A., Kuzmina E.I.*

Teacher of the 21st century: lessons from the leaders of education on the example  
of Singapore, South Korea and Finland

8

*Akhmedjanova D.A.*

Measurement of metacognition and self-regulated learning: review of instruments and practices

18

*Sanina S.P., Rastorgueva M.D.*

Psychological and pedagogical conditions for the formation of future teachers'  
readiness to build partnership with the parents of students

27

*Yurchuk O.L., Tukfeeva Y.V., Trofimova A.P.*

Bullying in the educational environment: risk factors, protection factors and diagnostic methods

36

#### **DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY AND AGE-RELATED PSYCHOLOGY**

*Belova E.S., Shumakova N.B.*

Impact of the COVID-19 pandemic on the preschoolers mental development  
and education: foreign experience of research

46

*Egorova M.A., Serduk A.A.*

Subjective well-being of youth in the period of sociocultural instability (review of modern foreign works)

56

#### **LABOUR PSYCHOLOGY AND ENGINEERING PSYCHOLOGY**

*Egorenko T.A.*

Becoming a psychologist at the stage of professional training

66

#### *Outside of the theme rooms*

#### **LEGAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF SAFETY**

*Ananyeva O.A.*

Attitudes towards domestic violence: categories, measurements, predictors and consequences

77

#### **PSYCHOLOGY OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION**

*Ayvazyan E.B., Kudrina T.P., Razenkova Yu.A., Pavlova A.V.*

Phenomena of early communicative development in blind children in foreign empirical research

87

#### **MEDICAL PSYCHOLOGY**

*Karakurkchi M.K., Rasskazova E.I., Chmil A.K.*

Experiencing helplessness and self-efficacy in the context of attitudes toward treatment in cancer  
patients undergoing chemotherapy and radiotherapy

97

*Gorbenkova O.A., Ilich M.*

Psychological factors in quality of life of patients with inflammatory bowel diseases

107

*Ulyanina O.A., Nikiforova E.A., Alexandrova L.A.*

The impact on children of direct and indirect traumatic experiences related to armed conflict,  
violence and forced migration

116

*Brilliantova A.A.*

Variability in indicators of cognitive impairment in children with cancers

126

#### **DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY AND AGE-RELATED PSYCHOLOGY**

*Tokarchuk Yu.A., Ageev N.Ya., Tokarchuk A.M.*

Problem-solving skills in adolescents and young adults engaged in video gaming

135

#### **GENERAL PSYCHOLOGY**

*Mazur D.A., Burlakova N.S.*

Delayed motherhood as the phenomenon of modern parenting

146

*Busygina N.P., Verezey Y.N.*

Spirituality: opportunities and challenges of conceptualization and measurement

155

#### **Our authors**

167

---

## КОЛОНКА РЕДАКТОРА

### NOTES FROM EDITOR

Редакторская заметка | Editorial note

#### Введение

Т.А. Егоренко<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация  
 egorenkota@mgppu.ru

#### Introduction

T.A. Egorenko<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation  
 egorenkota@mgppu.ru

Тематический номер «Современные проблемы психологии образования: исследования и практики» журнала «Современная зарубежная психология» посвящен обзору и анализу современных зарубежных исследований проблем современного образования, он объединяет в себе эмпирические исследования, теоретические обзоры и практические рекомендации для психологов и администрации образовательных учреждений.

Целью выпуска является представление российским специалистам комплексного анализа основных вызовов и современных тенденций в психологии образования, объединяющего исследования когнитивных, эмоциональных и социальных аспектов обучения и развития в условиях динамично меняющегося мира.

Читатели могут ознакомиться с доказательными психолого-педагогическими средствами и практиками, направленными на решение актуальных психологических проблем системы образования, разработанными зарубежными и отечественными психологами.

Рубрика «Психология образования и педагогическая психология».

Выпуск открывает статья *M.A. Одинцовой и Е.И. Кузьминой* «Учитель 21 века: уроки лидеров образования на примере Сингапура, Южной Кореи и Финляндии», в которой представлен сравнительный анализ системных характеристик моделей педагогического образования 21-го века в Сингапуре, Южной Корее и Финляндии. Авторы отмечают, что педагогическое образование представляет собой сложную, многокомпонентную деятельность, глубоко укорененную в национальном культурном и социальном контекстах. Несмотря на различия, объединяющим является подготовка высококвалифицированных, мотивированных и уважаемых учителей. Вместе с тем можно выделить

некоторые различия в моделях и основах педагогического образования в этих странах. Модель педагогического образования в Сингапуре сосредоточена на выстраивании профиля идеального учителя. Учитель — это «строитель нации», поэтому центральное место занимает профиль идеального педагога, где на передний план выходят ценности, а не только навыки и знания. Корейская система подготовки учителей добилась высокого качества благодаря выстраиванию конкурентной среды, в которой все стремятся к максимальным результатам. Конфуцианская культура придает огромное значение интеллектуальному развитию и уважению к учителям, что исторически привлекает в профессию лучшие кадры. В Финляндии разработана глубокая и комплексная Многомерная адаптивная модель процесса обучения, делающая акцент на согласованности всех элементов подготовки и трансверсальных компетенциях. Учитель здесь — это рефлексивный практик и исследователь, проводник перемен, обладающий широкой автономией, критическим мышлением и высокой профессиональной этикой.

Несомненной особенностью современного образования является метапознание. *Д.Р. Ахмеджанова* в своей статье «Измерение метапознания и саморегулируемого обучения: обзор инструментов и практик» представляет обзор исследовательских и измерительных методов для изучения метапознания и включает описание протоколов вербализации мыслей, микроаналитических методов, цифровых следов и инструментов из нейронаук. В статье показано, что метапознание изучают, применяя точные инструменты измерения. Однако перечисленные инструменты имеют преимущества и ограничения, в результате чего рекомендовано комбинировать самоотчетные и нереактивные

методы сбора данных для измерения саморегуляции и метапознания. Применение комплексной методологии позволит изучать метапознание и саморегуляцию как динамичный процесс и сформированный навык, а также выявлять индивидуальные траектории развития этих способностей.

Определение *психолого-педагогических условий формирования у будущих учителей готовности к построению партнерского взаимодействия с родителями обучающихся*, является одной из центральных задач в подготовке современного педагога. В своей статье *С.П. Санина и М.Д. Расторгуева* приводят обзор современных зарубежных исследований по вопросам о путях и средствах формирования у студентов — будущих педагогов — компетенций, необходимых для построения конструктивных отношений с семьями учащихся. Эффективность формирования готовности будущих учителей к построению партнерских отношений с родителями обеспечивается реализацией комплекса организационно-педагогических условий, включающих интеграцию теоретической и практической подготовки, создание развивающей образовательной среды, использование интерактивных технологий обучения, организацию рефлексивной практики, включение студентов в проектную деятельность, расширение опыта взаимодействия с различными категориями семей. В этой связи педагогическим вузам рекомендуется сместить акцент с теоретического обучения на формирование практических навыков коммуникации через моделирование реальных ситуаций и применение цифровых технологий, учитывающих культурное разнообразие и психологические аспекты сотрудничества с семьями.

В статье *О.Л. Юрчук, Ю.В. Тукфеевой, А.П. Трофимовой* «*Травля в образовательной среде: факторы риска, факторы защиты и методы диагностики*» проведен научный обзор отечественных и зарубежных исследований по проблеме травли, насилия и агрессии в образовательной среде и обобщены результаты относительно факторов риска и защиты, а также методов диагностики и профилактики данных явлений. Был сделан вывод о том, что травля и иные формы агрессии в образовательной среде детерминируются совокупностью личностных, межличностных и средовых факторов, имеющих двойственную природу: с одной стороны, существуют факторы риска, повышающие вероятность травли, с другой — факторы защиты, снижающие эту вероятность и укрепляющие психологическую безопасность среды, что обуславливает особенности диагностики и профилактики травли. В статье отмечается, что ранняя диагностика случаев травли и общего уровня агрессивности в образовательной среде — необходимое условие эффективной профилактики. Методы диагностики можно условно разделить на группы: анкетные опросники для обучающихся, социометрические методы, опросники для учителей и родителей, а также методы наблюдения и анализа документации. Среди профилактических мер наиболее эффективны

программы, интегрированные в политику образовательной организации. Важную роль играет усиление воспитательного компонента образования — формирование у детей ценностей сотрудничества, уважения к личности другого, неприятия насилия. Это соответствует стратегической задаче создания психологически безопасной образовательной среды, обозначенной в концепциях развития образования.

Рубрика «**Психология развития и возрастная психология**».

В статье «*Влияние пандемии COVID-19 на психическое развитие и обучение дошкольников: зарубежный опыт исследования*» *Е.С. Белова и Н.Б. Шумакова* попытались выявить особенности воздействия пандемии на психическое развитие и обучение дошкольников на основе данных, представленных в зарубежных исследованиях последних лет. Результаты исследований показали, что влияние пандемии отразилось на всех сферах развития дошкольников, однако степень этого влияния варьировалась. Наибольшему негативному воздействию подверглась сфера социального и речевого развития. Все, даже небольшие, изменения в развитии на этапе дошкольного детства, когда закладываются основы всех психических процессов и качеств личности, требуют внимания и дальнейших исследований, так как могут иметь долгосрочные последствия для развития детей. Были обнаружены различия в воздействии пандемии на детское развитие в зависимости от детско-родительских отношений, при этом стресс родителей стал фактором риска, а частое позитивное взаимодействие дошкольников с родителями — фактором устойчивости для психологического благополучия и развития детей.

Одной из актуальных тем в психологии образования является психологическое благополучие личности. *М.А. Егорова и А.А. Сердюк* в статье «*Субъективное благополучие молодежи в период социокультурной нестабильности*» показывают, что на субъективное благополучие молодежи влияют как традиционные детерминанты (успешное выполнение возрастных задач, социальная поддержка, экономическая стабильность), так и специфические риски, связанные с нестабильностью (военные конфликты, безработица, резкие культурные перемены). Определены ресурсы, помогающие сохранять и восстанавливать благополучие в нестабильных условиях: надежда на будущее, личностная резилиентность, чувство социальной принадлежности и институциональное доверие. Авторы делают вывод о том, что при разработке молодежной политики и мер поддержки молодых людей важно опираться не только на устранение проблем, но и на укрепление внутренних ресурсов молодежи.

Рубрика «**Психология труда и инженерная психология**»

В статье *Т.А. Егоренко* «*Становления психолога на этапе профессиональной подготовки*» представлен обзор зарубежных и отечественных исследований, касающихся проблем профессионального становления психолога на этапе профессиональной подготовки. Приводится

анализ системы внутренних закономерностей, описывающих динамику профессионального развития в разных аспектах. Анализируются «вертикальная» координата, касающаяся индивидуального формирования профессионализма, и «горизонтальная» координата, связанная с социальной и отраслевой структурой профессии психолога. Результаты представленных в статье исследований позволяют сделать выводы относительно условий и особенностей профессиональной подготовки и наставничества психологов в процессе освоения ими профессии. На начальном этапе обучения может быть полезно запланировать мероприятия (дебаты, написание работ, устные презентации), требующие от начина-

ющего психолога объяснения и осмысливания того, как он определяет свою профессию, а также как он видит собственную модель профессионального развития. Важно предоставить начинающим психологам возможность реконструировать свою модель профессионального развития уже на начальном этапе обучения, а не только по его окончании.

Представленные в номере материалы многогранно освещают актуальные проблемы психологии образования, надеемся, что они вызовут интерес и будут полезны исследователям проблем современного образования, педагогам-психологам, педагогам и методистам образовательных учреждений.

### ***Информация об авторе***

*Татьяна Анатольевна Егоренко*, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

### ***Information about the author***

*Tatiana A. Egorenko*, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Поступила в редакцию 09.12.2025

Received 2025.12.09.

Поступила после рецензирования 09.12.2025

Revised 2025.12.09.

Принята к публикации 15.12.2025

Accepted 2025.12.15.

Опубликована 30.12.2025

Published 2025.12.30.

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКИ

CONTEMPORARY ISSUES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: RESEARCH AND PRACTICE

### ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS  
OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Обзорная статья | Review paper

#### Учитель 21-го века: уроки лидеров образования на примере Сингапура, Южной Кореи и Финляндии

М.А. Одинцова<sup>1</sup> , Е.И. Кузьмина<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация  
 Mari505@mail.ru

#### Резюме

**Контекст и актуальность.** Вопросы подготовки педагогических кадров выходят на передний план в образовательной политике многих стран мира. Обращение к опыту признанных лидеров международных рейтингов (Сингапур, Южная Корея и Финляндия) демонстрирует разные, но чрезвычайно эффективные пути построения ведущих систем педагогического образования. **Цель.** Сравнительный анализ системных характеристик моделей педагогического образования 21-го века в Сингапуре, Южной Корее и Финляндии. **Гипотеза.** Успех моделей педагогического образования является результатом сложного сочетания уникальных культурно-исторических условий, особенностей образовательной политики педагогических университетов и программ подготовки, статуса и престижа профессии учителя в обществе. **Результаты.** Проведенный сравнительный анализ трех ведущих систем педагогического образования позволил выявить уникальные национальные особенности в отборе кадров, в их подготовке и в отношении к профессии учителя в обществе. В Сингапуре учитель позиционируется как строитель нации, в Южной Корее — как национальная элита, в Финляндии — как призвание и проводник перемен. **Выводы.** Модели педагогического образования в этих странах направлены на развитие высококвалифицированных, мотивированных иуважаемых учителей. Модель педагогического образования 21-го века ТЕ21 в Сингапуре сосредоточена на выстраивании профиля идеального учителя, Национальный план «Будущее образования и компетенций-2030 (Future of Education and Skills 2030): Компас обучения-2030» (Learning Compass) в Южной Корее — на создание учительской национальной элиты, Многомерная адаптивная модель процесса обучения (MAP) в Финляндии — на подготовку учителя как рефлексивного практика-исследователя.

**Ключевые слова:** образовательные модели, педагогические кадры, профессиональные компетенции, Сингапур, Южная Корея, Финляндия

**Для цитирования:** Одинцова, М.А., Кузьмина, Е.И. (2025). Учитель 21-го века: уроки лидеров образования на примере Сингапура, Южной Кореи, Финляндии. *Современная зарубежная психология*, 14(4), 8–17. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140401>

## Teacher of the 21st century: lessons from the leaders of education on the example of Singapore, South Korea and Finland

Maria A. Odintsova<sup>1</sup> , Elena I. Kuzmina<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

 Mari505@mail.ru

### Abstract

**Context and Relevance.** The preparation of teaching professionals is moving to the forefront of educational policy in many countries worldwide. An examination of the approaches adopted by recognised leaders in international rankings (Singapore, South Korea, and Finland) reveals distinct yet highly effective pathways for constructing leading teacher education systems. **Aim.** This paper aims to provide a comparative analysis of the systemic characteristics of 21st-century teacher education models in Singapore, South Korea, and Finland. **Hypothesis.** The success of these teacher education models is hypothesised to be the result of a complex interplay of unique cultural-historical conditions, specific educational policies, the nature of pedagogical universities and their training programmes, and the status and prestige of the teaching profession within each society. **Results.** The conducted comparative analysis of the three leading teacher education systems revealed unique national characteristics pertaining to candidate selection, training methodologies, and the societal perception of the teaching profession. In Singapore, the teacher is positioned as a nation-builder; in South Korea, as a national elite; and in Finland, as a vocation and an agent of change. **Conclusions.** The teacher education models in these countries are fundamentally oriented towards developing highly qualified, motivated, and respected teaching professionals. Singapore's TE21 model for the 21st Century focuses on building a profile of the ideal teacher; South Korea's National Plan, 'The Future of Education and Skills 2030: Learning Compass 2030', is geared towards creating a national teaching elite; and Finland's Multi-dimensional Adaptive Learning Process (MAP) model emphasises the preparation of teachers as reflective practitioner-researchers.

**Keywords:** educational models, teaching staff, professional competencies, Singapore, South Korea, Finland

**For citation:** Odintsova, M.A., Kuzmina, E.I. (2025). Teacher of the 21st century: lessons from the leaders of education on the example of Singapore, South Korea and Finland. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(4), 8–17. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140401>

### Введение

Педагогическое образование считается сложной, динамичной, постоянно развивающейся профессиональной деятельностью. Но в разных странах оно неоднородно, зависит от политических, экономических особенностей и возможностей, от культурного контекста, от смысла, заложенного в реализуемых образовательных моделях при подготовке учителей, от отношения к профессии учителя в обществе, которые возникали и развивались в соответствии с вызовами времени. Сегодня профессиональная подготовка учителя выходит на новый уровень в силу насущной необходимости в воспитании и образовании учащихся, обладающих современными компетенциями, и в подготовке самих педагогов, отвечающих новым требованиям. К учителю 21-го века выдвигаются достаточно высокие требования: он в совершенстве должен знать свой предмет и постоянно следить за изменениями; сочетать роли педагога и психолога в одном лице и уметь найти подход к каждому ученику; уметь эффективно взаимодействовать с родителями учащихся, коллегами, администрацией; владеть современными цифровыми технологиями; быть носителем высоких нравственных ценностей. Разрыв между высокими требованиями к про-

фессии педагога и условиями его труда (выгорание, объем бюрократической нагрузки, недооцененность в социуме, недостаток поддержки и т. п.) обнажает проблему нехватки квалифицированных и высоко-мотивированных кадров, которая характерна для половины стран мира (Boström, L., 2023; McPherson, Lampert, Baptista, 2025; Stellmacher, Franz, Paetsch, 2025). Вместе с тем существуют страны, в которых профессия учителя крайне востребована. Успех таких стран-лидеров основан на уникальных образовательных моделях, отражающих их культурный и социальный контексты.

Для анализа эффективного педагогического образования сосредоточимся на опыте Сингапура, Южной Кореи (с их коллективистской культурой), Финляндии (с ее индивидуалистической культурой) как условной системе координат. В данных странах отмечаются высокая конкуренция при поступлении на педагогические специальности, высокие зарплаты у учителей, их непререкаемый социальный статус, эти страны входят в число лидеров мировых рейтингов качества образования, но пришли к такому успеху разными путями. Анализ этих полярных примеров поможет дать наиболее полную характеристику возможностей современного педагогического образования и позволит осмыслить лучшие практики.

## Сингапур: учитель как строитель нации

Сингапур, который некогда был одной из беднейших стран мира с почти полным отсутствием системы образования, являясь колонией Великобритании вплоть до 1965 года, всего за несколько десятилетий удалось совершить настоящую революцию в педагогическом образовании. Сегодня Сингапур считается мировым лидером в области педагогического образования, а его учителя — эталоном качества и профессионализма, при этом среди них мужчины составляют почти треть (28,4%) (Ministry of Education Singapore, 2024, pp. 20). Идеальной аналогией для Сингапура является экуменополис (Ecumenopolis, от греч. oikoumene — обитаемый мир, и polis — город), т. е. город, не имеющий четких границ, поглощающий и трансформирующий все вокруг себя, становящийся целым миром (Poos, 2024).

Общая схема подготовки учителя в Сингапуре представляет собой многоступенчатый процесс, который начинается с очень высокого конкурса на педагогические специальности. Самые лучшие абитуриенты отбираются на основе:

- 1) высокого среднего балла школьного аттестата, написания эссе, наличия рекомендаций;
- 2) собеседования, где оцениваются личные качества, мотивация стать учителем и т. п.;
- 3) пробных уроков для оценки начальных педагогических навыков.

Пройдя этот конкурс, лучшие выпускники школ получают базовое высшее образование (бакалавриат 4 года). Последипломное образование (1–2 года) могут получить выпускники бакалавриата по непедагогической специальности (например, математики, историки, химики и др.). Магистратуру (часто в заочной форме) завершают действующие учителя, желающие либо углубить свою специализацию, либо работать в старших классах, в колледжах или получить руководящую должность. Подготовка учителей, которая начинается с успешного прохождения жесткого отбора, получения степени бакалавра или магистра и обязательной отработки в государственной школе от 3 до 5 лет, заканчивается непрерывным развитием действующих учителей (100 часов повышения квалификации ежегодно за счет государства) (Tan, Low, 2023).

В Сингапуре разработана глубокая и современная модель педагогического образования XXI века: TE21 (Teacher Education for the 21st Century), в которой ключевым является стандарт V<sup>3</sup>SK, где (V) values — фундаментальные ценности, (S) service — служение, ответственность перед социумом и профессией и (K) knowledge — знания и мастерство. Это философская концепция, которая на первое место ставит ценности (ценность каждого учащегося, сильное чувство идентичности учителя, преданность профессии, высокий профессионализм); на второе — навыки (рефлексия, аналитические способности, педагогические навыки, самоорганизация, коммуникативные навыки,

стремление к инновациям, социальные и эмоциональные навыки и т. д.); и на третье — знания (себя, учащихся, сообщества, содержания предмета, учебной программы, педагогики, образовательной системы и политики, глобальных и экологических проблем, мультикультурная грамотность).

На данной философской модели основан портрет идеального сингапурского учителя, призванного играть разные роли, такие как лидер, новатор, уважаемый эксперт в своей области, хранитель общественных ценностей, преданный своей профессии, способный ставить ученика в центр образовательного процесса, владеющий социально-экономическими компетенциями для профилактики выгорания.

Общие компетенции учителя 21-го века в данной модели сгруппированы в пять основных блоков: 1) личные навыки, 2) межличностные навыки, 3) социальные навыки, 4) знания и управление информацией, 5) цифровая грамотность. В рамках этих блоков выделены их составляющие: креативность, гибкое решение проблем, критическое мышление, адаптивность, управление информацией, навыки коммуникации и сотрудничества, а также культурная и глобальная осведомленность (Tan, Chua, 2024). Так как учитель в Сингапуре является главным «инструментом» строительства нации, особое внимание при подготовке уделяется развитию его жизнеспособности. Предполагается, что жизнеспособный учитель способен поддерживать высокий статус профессии, быстро и гибко адаптироваться к изменениям, инновациям, моделировать такое же устойчивое поведение у своих учеников. Развитие жизнеспособности у будущих педагогов рассматривается через призму культурно-исторической теории и теории деятельности Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева и понимается как ресурсно-опосредованная социокультурная и культурно-историческая деятельность и практика решения и преобразования проблем, которая может быть воспроизведена и другими учителями и учениками (Fang et al., 2025). В ней связывается жизнеспособность с социокультурными практиками, исходящими из истории жизни и карьеры учителя.

Для развития жизнеспособности у будущих учителей в учебный процесс внедрена обязательная программа «Меранти» (в честь дерева меранти, обладающего очень твердой древесиной), целью которой является воспитание стойкости, формирование жизненных ценностей и характера. На двухдневной сессии будущие учителя размышляют о своем жизненном пути и причинах, побудивших их выбрать профессию. Параллельно во время практики студенты взаимодействуют с учителями, работающими в системе образования, и школьниками, чтобы понять реалии школьной жизни.

Также в Сингапуре разработаны модель компетентности учителя и этический кодекс учителя, представленные в пяти документах, в которых отражена следующая проблематика: 1) философия образования педагогов Сингапура; 2) желаемые результаты образования

(общая цель, программы, практики); 3) профессиональное совершенствование; 4) клятва учителей (акт публичного обязательства поддерживать самые высокие стандарты профессиональной деятельности, которые берет на себя учитель); 5) кredo учителя (убеждения и ценности) (Tan, Low, 2023).

Общая модель преподавания как национальная система, описывающая процесс работы эффективного учителя в сингапурских школах, представлена в виде Орхидеи — национального цветка Сингапура и символизирует стремление к высокому качеству преподавания и выносливость (что отражает дух сингапурского учителя, способного быстро адаптироваться к стрессам) и является стратегической моделью поддержки и укрепления жизнеспособности сингапурских учителей. Модель включает следующие компоненты:

1. Стебель (государственная и общественная поддержка);

2. Сердцевину цветка (сильная профессиональная идентичность);

3. Лепестки (4 компонента): 1) понимание обучающихся и самого процесса обучения (знания возрастной психологии, индивидуальный подход к каждому учащемуся, выстраивание атмосферы доверия и безопасности, повышение мотивации и вовлеченности учащихся и т. п.); 2) понимание предметных целей и задач (глубокие знания своего предмета, гибкое применение знаний из других дисциплин, критичное осмысление теорий и использование современных достижений науки); 3) понимание сути преподавания (разработка уроков, выбор эффективных методов преподавания, управление классом, модификация содержания в связи с вызовами времени); 4) педагогические практики (набор техник и приемов, умения задавать вопросы, давать обратную связь, организация дискуссий, использование новых цифровых технологий, искусственного интеллекта и т. п.);

4. Корни цветка (фундамент, прочная научная база, традиции) (Tan, Low, 2023).

Таким образом, сингапурская система педагогического образования, включая новаторские модели, готовит учителей-мастеров 21-го века, которые с помощью философии V<sup>3</sup>SK, являющейся центральной и воплощенной в «лепестках орхидеи» (практическое выражение философии) для модели TE21, способны эффективно воспитывать учеников 21-го века, что подтверждается их выдающимися и стабильными результатами в международных исследованиях качества образования (PISA, TIMSS). Аналитический конструкт «Орхидея» отражает уникальный путь Сингапура в выстраивании педагогического образования.

## Южная Корея: учитель как национальная элита

Стартовые условия становления педагогического образования в Южной Корее схожи с условиями в Сингапуре. Южная Корея также была одной из бедных

стран мира вплоть до середины 20-го века, пережила периоды колониального влияния Японии и также, в силу недостаточности природных ресурсов, сделала ставку на человеческий капитал, превратив образование в национальную идею, а учителей в национальную элиту, что вывело страну в число самых развитых государств мира. Так, согласно Международному сравнительному анализу обучения и преподавания (ICALT — «золотой стандарт») корейские школьные учителя демонстрируют наивысший уровень качества преподавания (создание безопасной и мотивирующей среды, четкая организация уроков, активное обучение, учет индивидуальных возможностей учеников, ориентация на развитие мышления высшего порядка, обеспечение обратной связи), что считается важнейшим фактором высокой успеваемости корейских учащихся.

Несмотря на сходство «стартовых условий» Южной Кореи и Сингапура, эти страны достигли выдающихся результатов разными путями.

Южнокорейское общество чрезвычайно озабочено получением высшего образования, в том числе педагогического. Данный феномен называют «образовательной лихорадкой» (Yang, Tan, 2019). Отбор абитуриентов на педагогические специальности осуществляется в условиях жесткой конкуренции на основе централизованного общенационального экзамена как итога всей школьной жизни, являющегося основным фильтром при поступлении в вуз и крайне стрессовым мероприятием. Вот как об этом пишет Н.А Kim: «Каждый третий четверг ноября в Южной Корее наступает тишина. Самолеты не летают, правительственные учреждения и крупные предприятия открываются позже обычного, и даже фондовые рынки замирают. Почти 650 000 выпускников посещают ежегодное мероприятие, чтобы сдать национальный вступительный экзамен: College Scholastic Ability Test (CSAT). Это сложный тест, состоящий из 8-часовых экзаменов, которые проводятся один за другим и который можно сдать только один раз в год» (Kim, 2024, p.1040). Кроме этого экзамена, для поступления на престижные педагогические специальности абитуриенты сдают внутренние экзамены:

1) дополнительное тестирование по предмету (например, если абитуриент выбрал специальность учителя математики, он сдает математику);

2) собеседование (проверка мотивации, эмоциональной устойчивости, коммуникативных способностей и т. п.);

3) дополнительно учитываются средний балл аттестата, сертификаты, рекомендации и т. п. — документальное подтверждение успехов в учебной и внеklassной деятельности.

В процессе учебы на последних курсах обучения будущие учителя, среди которых 30% учителей-мужчин — в начальной школе и 41% — в средней школе (Lee, Kang, Park, 2019), проходят курсы повышения квалификации по предмету и педагогике и сдают экзамены. Учителя отбираются из числа наиболее талантливых выпускников вузов на основании двух туров:

1) письменный экзамен первого тура оценивает общие знания в области педагогики, а также знания предметов;

2) экзамен второго тура предполагает углубленное индивидуальное собеседование для определения педагогических способностей (планирование уроков, демонстрационные занятия и, при необходимости, практические/лабораторные работы).

Все школы Южной Кореи равномерно обеспечены хорошими учителями, независимо от регионов. Это стало возможным благодаря тому, что учителя государственных школ обязаны переходить из одной школы в другую, проработав на одном месте минимум 3 года и максимум 7 лет. Такая ротация учителей обеспечивает равные возможности для тех, кто работает в отдаленных районах, а также возможности для продвижения по службе (Chun, Lee, Kim, 2023).

Действующие учителя регулярно сдают квалификационные экзамены. Такую цепочку постоянных экзаменов на протяжении всей учебы и работы называют в Корее «экзаменационным адом» (Cramond et al., 2021). Колossalная нагрузка на разных этапах подготовки и профессиональной деятельности учителей становится предметом пристального внимания ученых. Так, в качественном исследовании (Park, Kim, Yang, 2025) на основе интервью с учителями выявила проблема чрезвычайной озабоченности рейтингами всех участников образовательного процесса в ущерб конфуцианской традиции в стране, которая рассматривает обучение как целостное развитие личности, охватывающее не только знания, но и такие характеристики, как добродетель, взаимоотношения с миром. По данным корейских ученых (Paek, Kim, 2024) Южная Корея занимает первое место по технологическому прогрессу и уровню высшего образования, но лишь 50-е место в глобальном индексе талантов и 70-е место в глобальном индексе толерантности среди 136 стран. Такой разрыв диктует необходимость пересмотра системы образования и сосредоточения на развитии творческого потенциала у студентов и такого качества, как открытость по отношению к людям из разных слоев общества. И хотя проблема активно обсуждается в научной литературе, единая модель для развития креативности и толерантности пока не разработана. Еще в одном исследовании на основе межнационального сравнения индекса основных компетентностей подростков (Lee, Bong, 2017) было показано, что среди 36 стран Южная Корея по когнитивной компетентности заняла второе место, а по социальной и эмоциональной компетентности — предпоследнее (тридцать пятое) место.

Осмысление этих болезненных и актуальных вызовов для современной Южной Кореи способствовало разработке документа «Будущее образования и компетенций 2030 (Future of Education and Skills 2030): Компас обучения-2030» (Learning Compass) (Lee, Lee, Ko, 2024) и внедрению в образование модели социального и эмоционального обучения (SEL), а также раз-

работке модели сотрудничества учителей и искусственного интеллекта (ИИ) «Учитель-GenAI».

В модели социального и эмоционального обучения (SEL) акценты делаются на развитии:

1) самосознания (способность точно распознавать свои эмоции и мысли и их влияние на поведение);

2) саморегуляции (способность эффективно регулировать свои эмоции, мысли и поведение в различных ситуациях);

3) социальной осведомленности (способность принимать точку зрения и сопереживать другим людям из разных слоев общества и культур, понимать социальные и этические нормы поведения);

4) навыков взаимоотношений (способность устанавливать и поддерживать здоровые и плодотворные отношения с различными людьми и группами);

5) ответственности в принятии решений (способность делать конструктивный и уважительный выбор в отношении своего поведения и социальных взаимодействий, основываясь на учете этических стандартов, соображений безопасности, социальных норм, реалистичной оценке последствий различных действий).

Данные компетенции соответствуют основным восточным добродетелям: развитие здорового духа и тела, сострадание, самодисциплина, ценность трудолюбия, уважение других и т. п. — и закреплены в трех основных документах: Национальной учебной программе, Законе о развитии воспитания личности и Законе о предотвращении и противодействии насилию в школах. Модель социального и эмоционального обучения интегрирована в учебные планы всех университетов страны (Qi et al., 2025), но читается не целостным курсом, а включена в отдельные дисциплины и направлена на улучшение социально-эмоциональных компетенций у всех обучающихся (Park, Kim, Yang, 2025).

Новая модель сотрудничества учителей и ИИ «Учитель-GenAI» (Memon, Kwan, 2025) в образовании считается концептуальной рамкой будущего и направлена: на перераспределение рутинных задач и освобождение учителя для более творческой деятельности, деятельности по развитию эмпатии, мотивации, устойчивости, ценностей и т. п. Модель предполагает сдвиг парадигмы от учителя как транслятора знаний к учителю наставнику, мотиватору, лидеру. Целью модели является создание эффективной и ориентированной на личность творческой образовательной среды, которая готовит к реалиям 21-го века. Теоретической основой модели является три области таксономии Блума: когнитивные, аффективные и психомоторные образовательные задачи. ИИ призван решать часть когнитивных задач: обработки информации, предоставления материалов, редактирования текстов, проверки работ и т. п. В свою очередь, учитель фокусируется на аффективных задачах, требующих эмпатии, мотивации, этических убеждений, креативности, критического мышления, наставнических способностей, умения строить отношения. Психомоторные задачи реализуются в совместной учебной деятельности учителя, ИИ

и учеников: с помощью ИИ можно предварительно самостоятельно изучить материал, работать над интерактивными заданиями в классе, творческими проектами и т. п. Так как модель — новая, подчеркивается необходимость ее интеграции в подготовку будущих учителей, пересмотра содержания программ, разработки правил, регулирующих этичное использование ИИ.

Внедрение данных моделей в образование связано с глобальной стратегией привлечения в страну высокорейтинговых специалистов из других стран для повышения международной конкурентоспособности южно-корейских университетов (Li, 2024). С этой целью запущен проект «Brain Korea-21 (BK21)» и программа «World-Class University (WCU)».

Разработаны этические правила для учителей, которые содержат несколько разделов или тем: мотивировать учеников, предоставлять высококачественное образование, защищать права каждого ученика на образование, участвовать в деятельности по реформированию образования, устанавливать и защищать права учителей, формировать коллективное сообщество и укреплять позиции нации в мире и т. п. (Park, Hill, 2021).

### Финляндия: учитель как призвание и проводник перемен

Финская система образования традиционно рассматривается как «рай на Севере» (Niu, Xu, Yu, 2025), признана на международном уровне как высокоэффективная, где также высоко ценится профессия учителя (Niu, Xu, Yu, 2025). В разные десятилетия в Финляндии предъявлялись разные требования к подготовке учителей. В 1970-х годах особое внимание уделялось хорошим педагогическим навыкам. В 1980-х — подчеркивалась роль учителя как эксперта. В 1990-х — особое внимание уделялось рефлексии и исследовательскому подходу. В 21-м веке миссия учителя выходит за рамки преподавания: он становится социальным наставником и провидцем, активно формирующим общество будущего. Прогнозируется, что в 2020-х годах учителя станут «проводниками перемен», способными критически осмысливать и оценивать, какие изменения необходимы в образовании, а также внедрять эти изменения. Поэтому педагогическое образование призвано помочь будущим учителям сформировать творческое, критическое и рефлексивное отношение к преподаванию и обучению. (Fornaciari, Juutilainen, 2023).

Программы педагогического образования включают трехлетнюю подготовку бакалавров, за которой следует двухлетняя подготовка магистров. Эти программы охватывают комплексную учебную программу, включающую изучение педагогических наук, профильных дисциплин и методов исследования в сочетании с различными методами преподавания. Студенты, готовящиеся стать учителями начальной школы и учителями специального образования, получают сте-

пень магистра, а студентам дошкольного образования достаточно степени бакалавра. Однако те, кто стремится занять руководящие должности в сфере образования, могут продолжить обучение в магистратуре.

Будущие учителя Финляндии проходят строгий двухэтапный процесс отбора для оценки их пригодности к профессии и потенциала для достижения успеха в учебе. На первом этапе оцениваются их когнитивные навыки с использованием результатов экзамена на аттестат зрелости и теста на проверку общих академических способностей, разрабатываемого ежегодно специально для этой цели. Второй этап включает проверку профпригодности и состоит из нескольких собеседований, направленных на оценку социальных навыков, навыков решения проблем, коммуникативных способностей, пригодности для педагогической работы (Viesca et al., 2023).

С 2014 года в Финляндии шел процесс обновления Национального базового учебного плана подготовки учителей, в котором ключевым элементом стали *трансверсальные компетенции* (от лат. *пересекающийся*), т. е. компетенции, «пересекающие» границы разных дисциплин, учебной деятельности и реальной жизни, применимые в разных контекстах и необходимые для жизни и деятельности в 21-м веке. Трансверсальные компетенции сгруппированы в следующие области:

- 1) забота о себе, управление повседневной жизнью (безопасность, активность, ответственность);
- 2) мультиграмотность (навыки интерпретации, создания и оценки различных текстов, которые помогают учащимся осваивать разные формы культурной коммуникации и формировать свою идентичность);
- 3) цифровая компетентность (использование ИКТ-технологий);
- 4) компетентность в трудовой жизни, предпринимательство;
- 5) участие в построении устойчивого будущего;
- 6) мышление и «обучение обучению» (самостоятельное использование информации, критическое мышление, творческое и инновационное мышление);
- 7) культурная компетентность (совместная исследовательская и творческая работа, сотрудничество).

Данные трансверсальные компетенции были включены в учебные программы по подготовке педагогов страны (Lavonen, 2020).

В 2022 году в Финляндии была разработана новая «Многомерная адаптивная модель процесса обучения» (MAP), которая усиливает роль трансверсальных компетенций и пронизана пятью типами согласованностей, обеспечивающих ее валидность и эффективность.

1. *Концептуальная согласованность* — согласованность и связность концепций, теорий и практик в программах педагогического образования.

2. *Горизонтальная согласованность* — согласованность возможностей обучения в рамках определенного этапа обучения или предметной области. Это согласование целей, содержания, учебных стратегий и методов оценки для обеспечения их соответствия общим целям

и задачам программы, объединение теоретических занятий и педагогической практики в единое целое.

3. *Вертикальная согласованность* — помогает определить основные навыки и умения, необходимые как на начальном этапе подготовки учителей (особенно на этапе отбора студентов), так и на этапе перехода к трудовой жизни и этапе повышения квалификации. Это строгая система контроля, основанная на прочной теории, диагностике компетенций и интерпретации.

4. *Институциональная согласованность* — организационные, культурные и инфраструктурные условия).

5. *Системная согласованность* — общее понимание преподавания во всей национальной системе педагогического образования.

Многомерная адаптивная модель процесса обучения» (MAP) включает следующие компоненты.

1. Индивидуальные компетенции: а) база знаний (глубокие предметные знания), б) когнитивные (критическое мышление, креативность, рефлексия), в) социальные навыки (эмпатия, сотрудничество), г) личностные ориентации (ценности, убеждения, мотивация, установки, отношение к профессии, к ученикам, вера в их возможности, д) профессиональное благополучие (устойчивость к стрессам, удовлетворенность работой).

2. Педагогические компетенции: а) специальные ситуативные компетенции (способность гибко и быстро действовать в разных меняющихся ситуациях), б) интерпретация (умения быстро «считывать» и анализировать происходящее на уроке), в) способность замечать важные изменения и детали (кто нуждается в помощи, как меняется атмосфера на уроке).

3. Педагогические практики: а) профессиональные практики (действия, выходящие за рамки одного урока: планирование, разработка материалов, сотрудничество с коллегами и родителями), б) преподавательские практики (объяснение нового материала, организация групповой работы, дискуссий и т. п.), в) общий процесс организации обучения, г) лидерская вовлеченность (умения мотивировать учащихся, создавать позитивную и доброжелательную среду и т. п.).

4. Эффективность учителя как результат его работы: а) обучение (академические достижения учеников, прогресс в знаниях, умениях, навыках), б) благополучие (психологическое и эмоциональное состояния учеников), в) вовлеченность (мотивация и активность учащихся).

MAP как прогрессивная парадигма подготовки учителей сосредоточена на новом наборе компетенций в силу того, что учитель 21-го века — это не транслятор знаний и контролер, а аналитик, дизайнер новых траекторий развития, ученый, тьютор и фасилитатор.

Данные компоненты тесно взаимосвязаны и способствуют целостному пониманию учительской профессии, которая начинается с индивидуальных компетенций, превращается в педагогические, переходит в практики и способствует эффективности всего процесса обучения (Mets pelto et al., 2024; Lantela et al., 2024).

В Финляндии разработан кодекс профессиональной этики учителя, в котором сделан акцент на достоинстве, правдивости, справедливости, ответственности и свободе. Принципы профессиональной этики финских учителей изложены Комитетом по этике в так называемой Клятве Коменского, названной в честь выдающегося педагога XVII века Яна Амоса Коменского. Целью Клятвы является укрепление профессиональной этики и идентичности финских учителей (Tuomainen, 2023).

В целом при характеристике финских учителей обычно выделяют две специфические черты. Первая — это высокий авторитет учителей,держанность, невмешательство в личную жизнь. Вторая — справедливое и ровное отношение ко всем ученикам. Считается, что это позволяет сконцентрироваться на качественном преподавании, защищает от выгорания, воспитывает у учеников самостоятельность и ответственность (Toom, Husu, 2024).

## Заключение и выводы

Проведенный сравнительный анализ трех ведущих систем педагогического образования: Сингапура, Южной Кореи и Финляндии — позволил выявить уникальные национальные особенности коллектиivistской (Сингапур и Южная Корея) и индивидуалистической (Финляндия) культур. Опыт этих стран как лидеров образования свидетельствует о том, что педагогическое образование представляет собой сложную, многокомпонентную деятельность, глубоко укорененную в национальном культурном и социальном контекстах. Несмотря на различия, объединяющим является развитие высококвалифицированных, мотивированных иуважаемых учителей. Вместе с тем можно выделить некоторые различия в моделях и основах педагогического образования в этих странах.

В Сингапуре учитель — это «строитель нации», поэтому центральное место занимает профиль идеального педагога, отраженный в модели TE21, где на передний план выходят ценности (V<sup>3</sup>SK), а не только навыки и знания. Детально разработаны нормы профессиональной этики учителя, а торжественная церемония посвящения с принятием клятвы является публичным воплощением этих ценностей.

Корейская система подготовки учителей добилась высокого качества благодаря выстраиванию конкурентной среды, в которой все стремятся к максимальным результатам. Конфуцианская культура придает огромное значение интеллектуальному развитию и уважению к учителям, что исторически привлекает в профессию лучшие кадры (Chun, Lee, Kim, 2023). В ответ на современные вызовы (низкие показатели творчества и толерантности, несмотря на академические успехи) разрабатываются и внедряются модели социального и эмоционального обучения (SEL) и модель сотрудничества учителей и ИИ «Учитель-

GenAI». Профессиональная этика учителя, основанная на философии конфуцианства, является глубоко интериоризированной, не требующей формальной публичной клятвы (Chun, Lee, Kim, 2023). Высоко ценится трудолюбие, стремление к постоянному развитию. Единая модель педагогического образования с громкими названиями, как это сделано в Сингапуре или Финляндии, пока не описана, однако в научной литературе упоминается Национальный план «Будущее образования и компетенций 2030 (Future of Education and Skills 2030): Компас обучения-2030» (Learning Compass)

Исходя из переосмысления проблем в образовании, в Южной Корее разрабатываются и внедряются модели социального и эмоционального обучения (SEL) и модель сотрудничества учителей и ИИ «Учитель-GenAI».

В Финляндии разработана глубокая и комплексная Многомерная адаптивная модель процесса обучения (MAP), делающая акцент на согласованности всех элементов подготовки и трансверсальных компетенциях. Учитель здесь — это рефлексивный практик и исследователь, проводник перемен, обладающий широкой автономией, критическим мышлением и высокой профессиональной этикой, закрепленной в Клятве Коменского.

Анализ показал, что единой универсальной модели не существует. Однако тщательный отбор на педагогические специальности, непрерывное развитие педагогов на протяжении всей карьеры и создание в социуме культуры уважения к профессии учителя являются теми универсальными принципами, которые лежат в основе успеха этих столь разных систем.

**Ограничения.** Исследование не является исчерпывающим. Многие интересные аспекты в образовательных системах трех стран (конкретные технологии, учебные программы, опыт учителей и т. д.) не были затронуты. Выбор наиболее успешных систем образования не позволяет сравнить их с системами, находящимися на ином этапе развития. В перспективе предполагается более глубокий сравнительный анализ микроуровневых практик в разных странах.

**Limitations.** The study is not exhaustive. Many interesting aspects in the educational systems of the three countries (specific technologies, curricula, teacher experience, etc.) were not touched upon. The selection of the most successful education systems does not provide a comparative analysis with systems at a different stage of development. In the future, a deeper comparative analysis of micro-level practices in different countries is expected.

### Список источников / References

1. Boström, L. (2023). What is the problem and how can we solve it? School authorities' perceptions of the shortage of teachers in Sweden. *Educational Research Policy and Practice*, 22, 479–497. <https://doi.org/10.1007/s10671-023-09350-7>
2. Chun, S., Lee, O., Kim, D.-J. (2023). An Explanation of the ICALT instrument's measurement of teaching quality in relation to teacher education and policy in South Korea. In: R. Maulana, M. Helms-Lorenz, R.M. Klassen (Eds.), *Effective Teaching Around the World: Theoretical, Empirical, Methodological and Practical Insights* (pp. 299–315). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_14)
3. Cramond, B., Kim, K.H., Chiang, T.W., Higuchi, T., Iwata, T., Ma, M., Paianaiappan, A.K. (2021). Trends and challenges of creativity development among selected Asian countries and regions: China, Hong Kong/Macau, Japan, Malaysia and South Korea. In: S.R. Smith (Ed.), *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (pp. 1107–1134). Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-3021-6\\_51-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3021-6_51-1)
4. Fang, Y., Mizusawa, K., Ng, C.S., Chen Chen, A. (2025). Teacher Resilience, professional learning, and professionalism in Singapore. In: S.S. Lee, B.L. Chua, A. Chia, M.W.L. Ong, P. Costes-Onishi (Eds.), *Teacher Professional Learning: The Singapore Perspective, Vol. 3. Empowering Teaching and Learning through Policies and Practice: Singapore and International Perspectives* (pp. 299–316). Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-96-4714-9\\_19](https://doi.org/10.1007/978-981-96-4714-9_19)
5. Fornaciari, A., Juutilainen, M. (2023). Who has the power to define the ideal teacher? Insights into the social structure of Finnish teacher education. *Frontiers in Education*, 8, Article 1297055. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1297055>
6. Kim, H. (2024). A fad or the new norm for student access today? Evaluating enrollment outcomes of holistic admissions in South Korea. *Research in Higher Education*, 65, 1040–1064. <https://doi.org/10.1007/s11162-024-09776-9>
7. Lantela, L., Korva, S., Purtalo-Nieminens, S., Lakkala, S. (2024). Teachers as leaders? Finnish student teachers' perceptions of participation in leadership in school. In: R. Ahtiainen, E. Hanhim ki, J. Leinonen, M. Risku, A.-S. Smeds-Nylund (Eds.), *Leadership in Educational Contexts in Finland: Theoretical and Empirical Perspectives, Vol. 23. Educational Governance Research* (pp. 359–377). Springer: Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7_18)
8. Lavonen, J. (2020). Curriculum and teacher education reforms in Finland that support the development of competences for the twenty-first century. In: F.M. Reimers (Ed.), *Audacious Education Purposes: How governments transform the goals of education systems* (pp. 65–80). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_3)
9. Lee, H., Lee, H., Ko, Y. (2024). Evolution and future directions of SSI education in South Korea: A 2-decade review and beyond. In: D.L. Zeidler (Ed.), *A Moral Inquiry into Epistemic Insights in Science Education: Personal and Global*

- Perspectives of Socioscientific Issues, Vol. 61. Contemporary Trends and Issues in Science Education* (pp. 287–309). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-63382-9\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-031-63382-9_16)
10. Lee, J.-A., Kang, M.O., Park, B.J. (2019). Factors influencing choosing teaching as a career: South Korean preservice teachers. *Asia Pacific Education Review*, 20, 467–488. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09579-z>
11. Lee, S.K., Bong, M. (2017). Social and emotional learning as a solution for adolescent problems in Korea. In: E. Frydenberg, A.J. Martin, R.J. Collie (Eds.), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, Programs and Approaches* (233–251). Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0\\_13](https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_13)
12. Li, J. (2024). Examining the cultivation policies for normal university students in South Korea. In: *Examining Cultivation Policies for Normal University Students: A Comparative Perspective* (pp. 59–73). Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-97-8468-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-97-8468-4_4)
13. McPherson, A., Lampert, J., Baptista, A.C. (2025). Teachers who stay in hard-to-staff schools: School responses to the teacher shortage crisis. *The Australian Educational Researcher*, 52, 2163–2182. <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00806-8>
14. Memon, T.D., Kwan, P. (2025). A collaborative model for integrating teacher and GenAI into future education. *TechTrends*, 69, 1192–1206. <https://doi.org/10.1007/s11528-025-01105-w>
15. Metsäpelto, R.-L., Warinowski, A., Poikkeus, A.-M., Mikkil -Erdmann, M. (2024). Fostering coherence in Finnish teacher education: The MAP model. In: G. Doetjes, V. Domovic, M. Mikkil -Erdmann, K. Zaki (Eds.), *Coherence in European Teacher Education: Theoretical Models, Empirical Studies, Instructional Approaches* (pp. 189–210). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-43721-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-43721-3_11)
16. Ministry of Education Singapore (2025). *Education Statistics Digest (ESD)*. Singapore: Ministry of Education. URL: <https://www.moe.gov.sg/about-us/publications/education-statistics-digest> (viewed: 15.11.2025).
17. Niu, J., Xu, H., Yu, J. (2025). Identifying multilevel factors on student mathematics performance for Singapore, Korea, Finland, and Denmark in PISA 2022: Considering individualistic versus collectivistic cultures. *Humanities Social Sciences Communications*, 12, Article 151. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04466-y>
18. Paek, S.H., Kim, M. (2024). Characteristics explaining students' creative behaviors in South Korea using random forest. *Asia Pacific Education Review*, 26, 939–954. <https://doi.org/10.1007/s12564-024-09930-z>
19. Park, C.M., Qi, X., Suzuki, H. (2025). SEL interventions in East Asia: Design and implementation recommendations. In: C.M. Park, L. Ferrari, A.-D. Scoda, N.K. Ozdemir, G. Marsay, V.S.H. Solberg (Eds.), *Social and Emotional Learning as Foundation for Future Readiness: Translating Research to Practice, Vol. 3. Education Science, Evidence, and the Public Good* (pp. 187–200). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-84591-8\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-031-84591-8_10)
20. Park, H., Hill, R.B. (2021). Development of the Korean teachers' occupational work ethic scale: Its factor structure, validity and reliability. *Asia Pacific Education Review*, 22, 101–118. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09644-y>
21. Park, S., Kim, T., Yang, M. (2025). An interrogation of the «learning gaps» discourse: Insights from Korean teachers in Confucian-influenced education. *Journal of Educational Change*, 26, 343–372. <https://doi.org/10.1007/s10833-025-09526-3>
22. Poon, A. (2024). Introduction: Positioning Singapore as a global city. In: *Global city dilemmas and anglophone Singapore literature: Intersectional politics and cultural negotiations in the 21st century* (pp. 1–39). Cham: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-63455-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-63455-0_1)
23. Qi, X., Kanzaki, M., Shin, T.S., Park, C.M. (2025). Nature and value of SEL in the Asian region. In: C.M. Park, L. Ferrari, A.-D. Scoda, N.K. Ozdemir, G. Marsay, V.S.H. Solberg (Eds.), *Social and Emotional Learning as Foundation for Future Readiness: Translating Research to Practice, Vol. 3. Education Science, Evidence, and the Public Good* (pp. 85–102). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-84591-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-031-84591-8_6)
24. Stellmacher, A., Franz, S., Paetsch, J. (2025). Career choice motivation, academic and social integration, and their relationship with intention to drop out of vocational teacher training. *Empirical Research in Vocational Education Training*, 17, Article 6. <https://doi.org/10.1186/s40461-025-00182-8>
25. Tan, O.-S., Low, E.-L. (2023). Teacher learning and development in Singapore: A career-long perspective. In: Y. Wang, G. Hal sz, A. Guberman, A. Baghdady, O. Mcdossi (Eds.), *Research, Policymaking, and Innovation: Teacher and Education Development in Belt and Road Countries* (pp. 105–130). Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-4349-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-19-4349-2_6)
26. Tan, O.S., Chua, J.J.E. (2024). Reflections on the teacher education model for the twenty-first century (TE21) and V3SK: Legacy and lessons. *Educational Research for Policy and Practice*, 23, 371–379. <https://doi.org/10.1007/s10671-023-09361-4>
27. Toom, A., Husu, J. (2024). Research-based teacher education curriculum supporting student teacher learning. In: G. Doetjes, V. Domovic, M. Mikkil -Erdmann, K. Zaki (Eds.), *Coherence in European Teacher Education: Theoretical Models, Empirical Studies, Instructional Approaches* (pp. 173–188). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-43721-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-43721-3_10)
28. Tuomainen, S. (2023). Teaching in Finland. In: *Supporting Students through High-Quality Teaching: Inspiring Practices for University Teachers* (pp. 13–28). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-39844-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-39844-5_2)

29. Yang, J., Tan, C. (2019). Advancing student-centric education in Korea: Issues and challenges. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28, 483–493. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00449-1>
30. Viesca, K.M., Goodwin, A.L., Warinowski, A., Mikkil -Erdmann, M. (2023). Towards internationally shared principles of quality teacher education: Across Finland, Hong Kong, and the United States. In: I. Menter (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 317–339). Cham: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_15)

### **Информация об авторах**

Мария Антоновна Одинцова, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики дистанционного обучения, факультет дистанционного обучения, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Елена Ивановна Кузьмина, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3488-2622>, e-mail: kuzminaei@mgppu.ru

### **Information about the authors**

Maria A. Odintsova, Candidate of Science (Psychology), Docent, Head Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Elena I. Kuzmina, Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3488-2622>, e-mail: kuzminaei@mgppu.ru

### **Вклад авторов**

Одинцова М.А. — идея исследования; планирование исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи.

Кузьмина Е.И. — поиск научной литературы; анализ, аннотирование, написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### **Contribution of the authors**

Odintsova M.A. — the idea of research; research planning; annotation, writing and design of the manuscript.

Kuzmina E.I. — search for scientific literature, analysis, annotation, writing and design of the manuscript.

All the authors participated in the discussion of the results and agreed on 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 05.09.2025

Received 2025.09.05

Поступила после рецензирования 05.09.2025

Revised 2025.005

Принята к публикации 28.11.2025

Accepted 2025.11.28

Опубликована 30.12.2025

Published 2025.12.30

Обзорная статья | Review paper

## Измерение метапознания и саморегулируемого обучения: обзор инструментов и практик

Д.Р. Ахмеджанова<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,  
Москва, Российская Федерация  
 dakhmedjanova@hse.ru

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Метапознание исследуют с точки зрения метапознавательных знаний и контроля. В этой статье метапознание включает такие компоненты, как целеполагание, метапознавательный контроль и рефлексия. **Цель.** Представить обзор исследовательских и измерительных методов, дополняющих арсенал опросных инструментов другими объективными методиками измерения метапознания как процесса. **Методы и материалы.** В исследовании применялся нарративный обзор литературы по четырем типам методов измерений метапознания и саморегуляции. Основой обзора стали три руководства, посвященные исследованиям метапознания и саморегуляции, дополненные отдельным поиском статей в библиографических базах по именам исследователей или названию методики. **Результаты.** В этой статье представлен анализ исследовательских методов для изучения метапознания, который включает описание протоколов вербализации мыслей, микроаналитических методов, цифровых следов и инструментов из нейронаук. **Выводы.** Показано, что метапознание изучают, применяя точные инструменты измерения. Однако перечисленные инструменты включают преимущества и ограничения, в результате чего рекомендовано комбинировать самоотчетные и нереактивные методы сбора данных для измерения саморегуляции и метапознания.

**Ключевые слова:** метапознание, саморегулируемое обучение, вербализация мыслей, микроаналитика, цифровые следы, нереактивные данные, нейротехнологии

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 22-18-00416-П «Развитие самостоятельности детей и подростков в образовании» (2025–2026), <https://rscf.ru/project/22-18-00416/>

**Благодарности.** Автор благодарит студентов курса «Метакогнитивная регуляция обучения» НИУ ВШЭ за вдохновение написать статью про «другие» методы измерения метапознания и саморегуляции.

**Для цитирования:** Ахмеджанова, Д.Р. (2025). Измерение метапознания и саморегулируемого обучения: обзор инструментов и практик. *Современная зарубежная психология*, 14(4), 18–26. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140402>

## Measurement of metacognition and self-regulated learning: review of instruments and practices

Д.Р. Akhmedjanova<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> HSE University, Moscow, Russian Federation  
 dakhmedjanova@hse.ru

### Abstract

**Context and relevance.** Metacognition is researched as metacognitive knowledge and control. In this article, metacognition includes such components as goal setting, metacognitive control, and reflection. **Objective.** This article presents an overview of research methods that complement the survey tools with objective methods for measuring metacognition as a process. **Methods and materials.** The study used a narrative literature review of four types of methods to measure metacognition and self-regulation. The review was based on three handbooks on metacognition and self-regulation, supplemented by a separate search for articles in bibliographic databases by the names of researchers or the name of the methods. **Results.** This article presents an analysis of research methods for measuring

metacognition and includes a description of think aloud protocols, microanalytics, trace data, and tools from neuroscience. **Conclusions.** The review shows that metacognition is studied using precise measurement tools. However, these tools include advantages and disadvantages; therefore, it is recommended to combine self-report and non-reactive data collection methods to measure self-regulation and metacognition.

**Keywords:** metacognition, self-regulated learning, think aloud protocols, microanalysis, trace data, neurotechnologies

**Funding.** The study was supported by the Russian Science Foundation, project number № 22-18-00416-П, Development of children's and adolescents' autonomy in education (2025-2026), <https://rscf.ru/en/project/22-18-00416/>.

**Acknowledgements.** The author is grateful to the students of the Metacognitive Regulation of Learning course at HSE University for inspiration to write an article about “other” ways of measuring metacognition.

**For citation:** Akhmedjanova, D.R. (2025). Measurement of metacognition and self-regulated learning: review of instruments and practices. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(4), 18–26. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140402>

## Введение

Метапознание — это «мысли о мыслях» или понимание и контроль над мыслями (Fleur, Bredeweg, van den Bos, 2021; Winne, Azevedo, 2014). В научной литературе метапознание рассматривается с точки зрения метапознавательных знаний и контроля. Метапознавательные знания включают в себя декларативное (что или кто), процессуальное (как) и условное (когда) знания (Winne, Azevedo, 2014). Другой взгляд на метапознание характеризует этот конструкт как метапознавательный контроль в рамках саморегуляции обучения (Ахмеджанова, 2024; Winne, Azevedo, 2014). Доказательная база исследований показывает, что для успешного обучения, недостаточно обладать только метапознавательными знаниями, но также необходимо анализировать знания и сопоставлять с результатами, которые получаются при выполнении заданий, и контролировать понимание, а также уметь справляться с трудностями, чтобы достичь учебных целей (Winne, Azevedo, 2014).

Один из научных подходов исследует метапознание только с точки зрения метапознавательных знаний (Winne, Azevedo, 2014). Другой — только в контексте метапознавательного контроля (Перикова, Бызова, 2022; Winne, Azevedo, 2014). Однако в большом пласте исследований применяется интегративный подход, совмещающий метакогнитивные знания и контроль (Перикова, Бызова, 2022), что отражается в самых распространенных теоретических рамках (Фомина, 2022) и даже в инструментарии. Например, в опроснике «Metacognitive Awareness Inventory (MAI)», разработанном Г. Шроу и Р. Деннисоном, измеряются и метапознавательные знания, и метапознавательный контроль (Schraw, Dennison, 1994). В этом же опроснике, адаптированном А.В. Карповым и И.М. Скитяевой (2005), Е.И. Перикова и В.М. Бызова (2022), уточняют факторную структуру и предлагают сокращенную версию на российской выборке.

Несмотря на многообразие подходов в позиционировании и измерении метапознания, в этой статье мы рассматриваем метапознание сквозь парадигму само-

регулируемого обучения, определяя такие компоненты, как целеполагание, метапознавательный контроль и рефлексия на основе теоретической рамки самостоятельной и социальной регуляции обучения (Ахмеджанова, 2024). В дополнение к большому количеству исследований в психологии образования и социальных науках, подтверждающих синонимичность между понятиями «метапознавательный контроль» и «саморегуляция» (Фомина, 2022; Winne, Azevedo, 2014), в последние двадцать лет стали появляться результаты исследований с применением когнитивных нейротехнологий, определяющих структуры мозга, отвечающие за метапознание (Fleur, Bredeweg, van den Bos, 2021). Итак, исследования в области нейрокогнитивных наук выделяют следующие структуры мозга: передняя поясная кора головного мозга (anterior cingulate cortex), отвечающая за метакогнитивный мониторинг; медиальная префронтальная кора (medial prefrontal cortex), области предклинья (precuneus) и островковая доля (insula), отвечающие за метакогнитивный контроль. Совместно эти структуры мозга отвечают за регуляцию мышления (Fleur, Bredeweg, van den Bos, 2021; Metcalfe, Schwartz, 2016). На основе доказательной базы социальных и нейрокогнитивных наук термины «метапознание» и «саморегуляция обучения» взаимозаменяемы, особенно при обращении к инструментарию, разработанному в контексте исследований саморегуляции.

В мировом и российском контексте исследования метапознания и саморегуляции проводятся преимущественно с использованием опросников (Ахмеджанова, Окунола, 2025; Вилкова, 2020; Перикова, Бызова, 2022), а в редких случаях — интервью. К. Вилкова (2020) представила подробный обзор наиболее известных опросников, предназначенных для измерения саморегуляции и метапознания, часть из которых адаптирована для российского контекста. Однако подобные методы оценки метакогнитивного контроля ориентированы на измерение навыка, а не процесса (Winne, Azevedo, 2014). Кроме того, при использовании опросных данных затруднительно выявить все разнообразие стратегий, применяемых учащимися при выполнении заданий.

Следует также учитывать проблемы валидности, такие как социальная желательность, усредненность показателей и ретроспективный характер опросных данных (Greene et al., 2017). В связи с этими ограничениями зарубежные исследователи разработали, апробировали и внедрили методы, позволяющие измерить процессы метапознания в ходе выполнения учебных заданий (Cleary et al., 2021; Fleur, Bredeweg, van den Bos, 2021; Greene et al., 2017; Winne, 2022). Таким образом, ключевая проблема исследования заключается в выявлении более точных и достоверных методов и инструментов измерения метапознания.

**Цель** этой статьи — представить обзор исследовательских и измерительных методов, позволяющих дополнить существующий арсенал инструментов, основанных на опросных данных, более объективными и точными методиками измерения метапознания как процесса, а не только как навыка. В статье рассматриваются следующие методы: протоколы вербализации мыслей (Greene et al., 2017), микроаналитические методы (Cleary et al., 2023), анализ цифровых следов (Winne, 2022) и инструменты из нейронаук (Fleur, Bredeweg, van den Bos, 2021). Хотя протоколы вербализации мыслей и методы микроанализа также относятся к инструментам самоотчета, их проведение по детальным протоколам — во время и непосредственно после выполнения конкретного задания — повышает валидность интерпретации результатов. Далее мы обосновываем выбор этих инструментов и описываем каждый из методов.

## Материалы и методы

В рамках данного исследования применялся нарративный обзор литературы, охватывающий четыре типа методов измерений метапознания и саморегуляции. Нарративный обзор литературы предполагает систематизацию и анализ существующих научных работ по изучаемым конструктам с целью определения текущего состояния исследований и выявления областей, требующих дальнейшего изучения (Thiele, Beall, 2024).

Для систематизации различных методов исследования конструктов метапознания и саморегуляции мы проанализировали три ключевых научных издания, обобщающих современные исследования этих конструктов: первое издание *Handbook of self-regulation of learning and performance* под редакцией Д. Шанка и Б. Циммермана (2011), второе издание данного руководства под редакцией Дж. Грина и Д. Шанка (2017), а также *The Oxford handbook of metamemory* под редакцией Дж. Данлоски и С. Таубера (2016). Методология исследования включала тщательный анализ содержания каждого руководства. Наряду с широко распространенными методами измерения метапознания (такими как опросники), были идентифицированы альтернативные методики, включая протоколы вербализации мыслей, методы микроанализа и анализ нереактивных данных (в частности, цифровых следов). Дополнительно

был осуществлен поиск исследований, с применением указанных методов, по именам авторов (например, Timothy Cleary) в базах данных Scopus и Google Scholar. Также проводился целенаправленный поиск работ, использующих нейронаучные инструменты для измерения метапознания и саморегуляции.

Ниже представлены описания четырех типов методик, используемых для измерения метапознания и/или саморегуляции. Описание каждой методики структурировано по следующим критериям: краткая характеристика методики и измеряемых параметров; процедура проведения исследования с использованием данной методики; преимущества и ограничения применения методики; примеры исследований и их результатов, полученных с помощью данной методики.

## Измерение метапознания и саморегуляции

### Протоколы вербализации мыслей

Протоколы вербализации мыслей (think aloud protocols) — метод измерения метапознания и саморегуляции в процессе выполнения задания (Greene et al., 2017). Методика требует проговаривания мыслей одновременно с выполнением задания (concurrent; задержка не больше 5–10 секунд).

Выделяют три типа протоколов вербализации мыслей.

1. *Спонтанная вербализация* — озвучивание первых пришедших в голову мыслей при выполнении задания. Пример: «О, это интересно!»

2. *Эксплицитная вербализация* — описание элементов, непосредственно представленных в задании. Пример: «На экране отображается три ссылки».

3. *Объясняющая вербализация* — аргументация принимаемых решений и совершаемых действий. Пример: «Я перечитал текст, потому что не понял его содержание».

Исследования показывают, что типы 1 и 2 наиболее эффективны, тогда как тип 3 перегружает рабочую память. Для снижения нагрузки участников просят представить, что они разговаривают сами с собой.

Процедура проведения протоколов вербализации мыслей.

1. *Инструктаж участников* — использование простых и понятных инструкций.

2. *Организация пространства* — предпочтительна индивидуальная работа исследователя с участником в лабораторных условиях.

3. *Тренировочные задания* — рекомендуется практика на нейтральных заданиях для исключения влияния на результаты (Greene et al., 2017).

4. *Минимальное вмешательство* — допустимы нейтральные подсказки (например: «Продолжайте говорить»), не влияющие на когнитивные процессы.

5. *Фиксация данных* — в процессе проведения протоколов вербализации мыслей рекомендовано вести аудио- и видеозапись, а также запись экрана (при компьютерных заданиях) и сбор цифровых следов.

**6. Обработка данных** — подготовка массива данных включает транскрибацию записей, логическое сегментирование (по паузам/этапам задания) и кодирование по утвержденным протоколам.

**7. Анализ данных** — преимущественно применяются количественные методы, но возможны и качественные методы (Wolcott, Lobeckowski, 2021).

Существуют преимущества использования протоколов вербализации мыслей. Например, такие протоколы фиксируют мыслительные процессы в реальном времени и не зависят от памяти испытуемых. Вербализация мыслей специфична по отношению к контексту выполняемого задания, что дает возможность проанализировать связь саморегуляции с содержанием дисциплины. Неструктурированный характер протоколов вербализации позволяет выявить широкий спектр стратегий саморегуляции. Кроме того, наблюдается развивающий эффект, потому что у участников происходит стимуляция метапознавательных процессов (рефлексии и самооценки), что имеет педагогическую ценность.

Среди ограничения протоколов вербализации мыслей можно выделить когнитивную нагрузку, особенно при использовании типа 3 (объясняющая вербализация), что может влиять на выполнение задания. Проведение таких исследований очень трудоемкий процесс, так как требует тщательной подготовки и сложной обработки данных (транскрибация, сегментация, кодирование). В таких исследованиях обычно участвуют небольшие группы участников при большом объеме данных, кроме того, результаты привязаны к конкретным заданиям, не отражая общий уровень метапознания.

Протоколы вербализации мыслей применяются в различных исследованиях в рамках отдельных дисциплин. Например, исследования по вопросам обучения чтению показывают, что учащиеся с более развитым навыком чтения используют стратегии метакогнитивного мониторинга чаще, чем учащиеся с низким навыком чтения, как в начальных, так и в старших классах (Jordano, Touron, 2018). В исследованиях, касающихся вопросов обучения математике, показано, что учащиеся чаще прибегают к стратегии метакогнитивного мониторинга при работе над сложными задачами (там же). Эта методика применяется и для изучения метапознания при переводах (Indarti, 2024). Нам не удалось найти исследования, использовавшего протоколы вербализации мыслей в российской научной практике для изучения саморегуляции и метапознания.

### ***Микроаналитические методики***

Микроанализ (microanalysis) — это контекстно-ориентированное структурированное интервью, предназначенное для изучения циклических процессов саморегуляции в ходе выполнения учебных заданий (Cleary, Russo, 2024; Cleary et al., 2023). Подобно протоколам вербализации мыслей, микроанализ позволяет оценивать уровень метапознания и саморегуляции в

процессе взаимодействия учащихся с учебными материалами или другими участниками образовательного процесса.

Основные характеристики техники микроанализа.

**1. Контекстная специфичность** — каждый протокол разрабатывается для конкретного задания, которое должно обладать достаточной сложностью и включать четкие фазы (начало, выполнение, завершение).

**2. Структура вопросов** — как правило, это открытые вопросы, соответствующие стадиям саморегуляции (планирование, выполнение, рефлексия), по модели Б. Циммермана (Schunk, Zimmerman, 2011). Возможны дополнительные закрытые вопросы для оценки самоэффективности и вовлеченности. При проведении микроанализа обычно фиксируются устные ответы (с аудиозаписью), но иногда учащиеся отвечают письменно.

**3. Обработка данных** — требует структурированного кодирования с использованием специализированных протоколов, основанных на теоретической рамке метапознания и/или саморегуляции.

Процедура проведения микроанализа (Cleary, Russo, 2024).

**1. Подбор задания** — достаточно сложен, но находится в зоне ближайшего развития участников.

**2. Определение процессов метапознания** — выбор трех основных этапов (планирование, мониторинг, рефлексия) и выделение субпроцессов для каждого этапа.

**3. Разработка протокола** — включает вопросы до/во время/после выполнения задания и соответствует трем этапам метапознания.

**4. Пилотирование** — тестирование и корректировка протокола.

**5. Сбор данных:**

1) предварительная фаза — понимание задания испытуемым;

2) фаза 1: вопросы до начала выполнения задания (стратегии планирования — что и как будет делать, ожидания);

3) фаза 2: вопросы во время выполнения задания (стратегии мониторинга — что работает, а что не работает);

4) фаза 3: вопросы после выполнения задания (рефлексия — чему научился, что получилось, что берет с собой).

**6. Кодирование данных** — разработка детального протокола кодирования, использование существующих или адаптированных кодов и обязательно привлечение 2–3 кодировщиков для достижения надежности.

К преимуществу микроанализа можно отнести возможность изучения саморегуляции в реальных учебных контекстах. К тому же микроанализ позволяет измерить планирование, мониторинг и рефлексию на разных этапах выполнения задания. Эта методика выявляет индивидуальные траектории каждого участника, а структурированность протокола позволяет проводить межгрупповой анализ при выполнении единого задания.

Микроанализ обладает и рядом ограничений. Наблюдается контекстная ограниченность — фокусировка на едином задании по определенной дисциплине. Методическая сложность микроанализа требует тщательной подготовки, пилотирования и ресурсоемкого процесса сбора и анализа данных. К тому же отсутствуют стандартизованные процедуры валидизации этого инструмента (хотя отдельные попытки предпринимаются (см.: Cleary et al., 2023)).

Начальные исследования с применением микроанализа фокусировались на спорте (броски в баскетболе и метание дротиков), а с недавних пор охватывают медицинское образование (Cleary et al., 2021). В последние 25 лет наблюдается активное применение микроанализа в различных дисциплинах в таких, например, как литературное чтение, математика, академическое письмо, и естественнонаучные дисциплины. Систематический обзор литературы по применению микроанализа выявил (Cleary et al., 2023), что в половине исследований с его помощью измерялись все процессы саморегуляции, он применялся в академических и не академических контекстах, а также обладает потенциалом для использования в педагогическом процессе (формирующее оценивание (Peters-Burton, Goffena, Stehle, 2022)). Однако вновь не удалось обнаружить в РФ исследований по применению микроанализа для изучения метапознания.

### **Цифровые следы**

Цифровые следы (trace data) представляют собой нереактивные данные, фиксирующие действия учащихся при работе с онлайн-заданиями в реальном времени (Du, Hew, Liu, 2023; Winne, 2022). Цифровые следы позволяют анализировать поведенческие маркеры метапознания и саморегуляции.

При работе с цифровыми следами стоит принимать во внимание следующее.

1. *Определение процессов* — следует четко определить исследуемые процессы метапознания/саморегуляции в соответствии с теоретическими рамками исследования.

2. *Детализация (granularity) данных* — высокая подразумевает детальные взаимодействия в цифровой среде (например, навигация перед началом теста), низкая гранулярность включает базовые действия (запуск теста, просмотр материалов; (Du, Hew, Liu, 2023).

### **3. Интерпретация данных:**

1) анализ самих цифровых следов — частотности (количество действий), переходов (смена активностей) и последовательности (типичные паттерны поведения) в цифровой среде; в большинстве исследований авторы комбинируют все три типа измерений;

2) комбинирование с другими показателями — опросными данными, успеваемостью или уровнем знаний по предмету.

4. *Сегментация данных* — выделение определенных сегментов достаточной длительности; сегментация может проходить по уже опубликованным протоколам, однако Ду и коллеги (2023) рекомендуют учиты-

вать контекст цифровых платформ и дизайн онлайн-курсов.

Среди преимуществ цифровых следов можно выделить фиксацию естественного поведения учащихся в цифровой среде (Du, Hew, Liu, 2023), что позволяет изучать динамичность саморегуляции и метапознания в процессе выполнения заданий и на протяжении временного периода. Цифровые следы объективны, так как фиксируются и хранятся автоматически. Степень детализации цифровых следов позволяет изучать конкретные субпроцессы саморегуляции, недоступные для традиционных методов (опросников, интервью).

Цифровые следы обладают и рядом ограничений, и одно из них — проблема «шумных» данных, требующая сложной сегментации из-за большого массива данных. Сложность сегментации сопровождается сложностью соотнесения цифровых следов с процессами метапознания и саморегуляции в теоретических рамках, а также недостаточностью валидизированных протоколов и зависимостью от технических характеристик цифровых платформ (Du, Hew, Liu, 2023). Генерализация результатов на общую выборку является еще одной сложностью, так как интервенции и процессы, проверяемые в одном исследовании, могут не переноситься на другие цифровые платформы, что затрудняет сопоставление и валидизацию результатов (Du, Hew, Liu, 2023).

Увеличивается количество исследований с применением цифровых следов для измерения процессов саморегуляции и метапознания. Детальная фиксация поведения в онлайн-среде позволяет выявить регулярные паттерны применения процессов саморегуляции и метапознания (Winne, 2022). Цифровые следы позволяют применять ситуативную аналитику в обучении (learning analytics), предоставляя мгновенную персонализированную обратную связь, что улучшает взаимодействие пользователя с учебной программой и повышает саморегуляцию и академическую успеваемость (Winne, 2022). В российском контексте проводятся исследования с применением цифровых следов, но они не направлены на измерение метапознания и саморегуляции.

### **Инструменты нейронаук**

За последние двадцать лет наблюдается рост числа исследований, применяющих инструменты когнитивных нейронаук для изучения работы мозга — не только в медицине, но и в индустрии развлечений, маркетинге и образовании (Sanabria et al., 2025). Значительное увеличение таких исследований привело к формированию новой научной области — *образовательной нейронауки*. В образовательных нейронауках особое внимание уделяется метапознанию — стратегии мышления, способствующей когнитивному контролю и мышлению высшего порядка (Fleur, Bredeweg, van den Bos, 2021; Sanabria et al., 2025). К основным инструментам когнитивных нейронаук относятся следующие неинвазивные методы: функциональная магнитно-резонанс-

нанская томография (фМРТ), функциональная спектроскопия в ближнем инфракрасном диапазоне (fNIRS), магнитоэнцефалограмма (МЭГ) и электроэнцефалограмма (ЭЭГ). Эти технологии помогают измерять активность мозга и отдельных структур. Дополнительно используются биометрические устройства: айтрекеры, датчики кожно-гальванической реакции (GSR) или тепловизионные и высокоскоростные камеры. Эти устройства отслеживают физиологические показатели, включая кровоснабжение, уровень кислорода и сердечный ритм (Sanabria et al., 2025).

Протокол нейро- и биометрических исследований.

1. *Формирование выборки* — следует учитывать специфику исследуемого конструкта. Примеры: 1) дети 8–12 лет с деструктивным поведением (ЭЭГ-исследование); 2) участники без диагноза тревожности (Alenina, Terenteva, Kosonogov, 2024).

2. *Выбор инструментов* — нейротехнологии (ЭЭГ, фМРТ и др.) или биометрические устройства.

3. *Дизайн заданий* — это может быть тест Струпа, когнитивные тесты (например, на знание фактов) или экзаменационные задания (ОГЭ и аналоги).

4. *Дополнительные измерения* — опросники (тревожность, метапознание) или техники оценки метапознания, например суждения об обучении (*judgements of learning*; Metcalfe, Schwartz, 2016).

5. *Пилотное тестирование* — проверка протокола и инструментов.

6. *Условия проведения* — в лабораторных условиях и в индивидуальном формате.

7. *Требования к команде* — обязательное участие нейрофизиологов или нейрокогнитивистов для обеспечения корректного сбора и обработки данных.

Среди преимуществ нейротехнологий можно выделить их неинвазивность — отсутствие необходимости хирургического вмешательства делает исследования этичным и безопасным (Fleur, Bredeweg, van den Bos, 2021; Sanabria et al., 2025). Использование нейротехнологий облегчает сбор данных и отличается относительно низкой стоимостью (Sanabria et al., 2025). Кроме того, использование таких инструментов позволяет исследователям определять, «...что происходит “под капотом”, и выделять механические неполадки, возникающие в мозге, предотвратить его поломку и создать условия для оптимального функционирования и долговечности» (Metcalfe, Schwartz, 2016, стр. 1087).

К ограничениям использования нейротехнологий можно отнести поверхность данных. Несмотря на этичность неинвазивных методов, получаемые данные содержат значительный «шум» и их сложно интерпретировать из-за мультифункциональности мозговых областей (Sanabria et al., 2025). Кроме того, физиологические маркеры без дополнительных инструментов (опросников и др.) не раскрывают содержания мыслей и эмоциональных переживаний участников. Существует и методическая сложность проведения таких исследований, так как требуются тщательный подбор оборудования, специализированные навыки

работы с данными и интеграция с другими методами (Fleur, Bredeweg, van den Bos, 2021).

Исследование метапознания в нейронауках представлено в двух направлениях: исследование метапознавательных суждений и исследование регуляторных функций (Fleur, Bredeweg, van den Bos, 2021). *Метапознавательные суждения* показывают уверенность обучающегося в усвоении материала через его чувство знания об учебном задании (*feeling of knowing*) и суждение об обучении относительно учебного задания (*judgement of learning*). Для измерений преимущественно используют фМРТ и транскраниальную магнитную стимуляцию (TMS). *Регуляторные функции* у обучающихся изучают через метакогнитивные знания (обнаружение ошибок) или метакогнитивный контроль (исправление ошибок, сдерживающий контроль), применяя фМРТ или ЭЭГ. Метапознавательные суждения относятся к *автономному метапознанию* (*offline metacognition*), так как связаны с рефлексией о прошлых/будущих действиях. Регуляторные функции относятся к *онлайн-метапознанию* (*online metacognition*), поскольку отражают процессы принятия решений во время выполнения задач. Исследования показывают, что метапознание зависит от предметной области, но существуют универсальные нейронные сети, отвечающие за общие метапознавательные процессы. Обучение метапознанию укрепляет нейронные связи в определенных областях мозга. Регуляторные функции демонстрируют эффект дальнего переноса у взрослых, но механизмы их работы в повседневных условиях остаются неясными из-за лабораторных ограничений (например, при использовании теста Струпа). В российском контексте есть исследования, изучающие измерение эмоциональной регуляции с применением опросных и нейрокогнитивных методов (Alenina, Terenteva, Kosonogov, 2024). Эти исследования демонстрируют уникальные возможности нейротехнологий в изучении тонких когнитивных различий, недоступных для традиционных методов.

## Обсуждение результатов

В рамках данной статьи рассматриваются методы измерения, которые позволяют расширить существующий арсенал инструментов за счет более объективных и точных методик исследования метапознания как процесса. В статье проанализированы протоколы вербализации мыслей (Greene et al., 2017), методы микронализации (Cleary, Russo, 2024), цифровые следы (Winne, 2022) и нейротехнологии (Fleur, Bredeweg, van den Bos, 2021). Статья описывает процедуры проведения исследований с применением этих методов, их преимущества и ограничения.

Все рассмотренные методы имеют свои преимущества и ограничения, что побуждает исследователей рекомендовать интеграцию подходов для измерения саморегуляции и метапознания. Ярким примером слу-

жит работа Jensen и коллег (2020), описанная Du et al. (2023), где сочетались анализ цифровых следов и индивидуальные интервью. Исследователи визуализировали процессы саморегулируемого обучения на основе цифровых следов, что позволило участникам объяснить сложные поведенческие паттерны и прояснить неочевидные аспекты взаимодействия с онлайн-средой. Данный пример демонстрирует эффективность сочетания объективных (анализ цифровых следов) и субъективных методов (интервью). Такой комплексный подход обеспечивает более полное и достоверное понимание исследуемых процессов.

Fleur и коллеги (2021) предлагают три направления исследований метапознания. Первое, они указывают на необходимость согласования протоколов измерения метакогнитивных суждений между нейро-когнитивными и социальными науками, сместив фокус с лабораторных тестов на реальные образовательные контексты. Второе, необходимость изучения пробелов в исследовании автономного метаконтроля и интервенций, направленных на улучшение метапознания (слабо изучены в нейронауках). Третье, требуется изучить доменно-специфичное и общее метапознание, его возрастную динамику (переход от предметного к общему метапознанию) и нейронные корреляты этого перехода. Данные нейронаук подтверждают существование как общих нейронных сетей метапознания, так и их возрастную трансформацию, что согласуется с выводами социальных наук. Исследования могут выявить сензитивные периоды для развития метапознания, чтобы оптимизировать образовательные интервенции.

Практический вклад данной публикации заключается в систематизации методов исследования метапознания и саморегуляции, применимых в российском научном контексте. В работе представлено комплексное описание инструментов: дополнительные методы самоотчета (вербализация мыслей, микроанализ), анализ нереактивных данных (цифровые следы) и нейрофизиологические маркеры. Мы также хотели бы подчеркнуть важность продолжения нейрокогнитивных исследований Е. Алениной и коллег (2024) об эмоциональной регуляции и расширения подобных исследований на область метапознания.

## Заключение

Данная статья представляет анализ исследовательских методов изучения метапознания, включая протоколы вербализации мыслей, методы микроанализа, анализ цифровых следов и нейронаучные инструменты. Большинство современных исследований метапознания и саморегуляции опираются на самоотчетные инструменты (опросники), что вызывает вопросы о валидности получаемых данных. Каждый из рассмотренных методов обладает уникальными преимуществами и ограничениями. Наиболее перспективным представляется комбинированный подход, сочетающий использование самоотчетных и нереактивных методов сбора данных. Применение комплексной методологии позволит изучать метапознание и саморегуляцию как динамичный процесс и сформированный навык, а также выявлять индивидуальные траектории развития этих способностей на российской выборке.

**Ограничения.** Представленный обзор методов измерения, хотя и охватывает ключевые подходы к изучению метапознания и саморегуляции, но не является исчерпывающим. Рекомендовано применение комбинированных методик (самоотчет + нереактивные данные), особенно в исследованиях с детьми и подростками. В будущих исследованиях также рекомендовано проведение метаанализов или систематических обзоров литературы, чтобы изучить применение протоколов вербализации мыслей, анализа цифровых следов и нейротехнологий.

**Limitations.** Although the review of the measurements methods covers key approaches to the study of metacognition and self-regulation, it is not exhaustive. We recommend the use of combined techniques (self-report + non-reactive data), especially in studies with children and adolescents. Future studies should also conduct meta-analyses or systematic literature reviews to explore the application of thought verbalization protocols, digital trace analysis, and neurotechnology to measure metacognition.

## Список источников / References

1. Ахмеджанова, Д.Р. (2024). Роль социальной и самостоятельной регуляции обучения в школьном возрасте. *Вопросы образования*, 1, 11–43. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17280>
2. Ахмеджанова, Д.Р. (2024). Role of social and self-regulated learning in school contexts. *Educational Studies. Moscow*, 1, 11–43. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17280>
3. Ахмеджанова, Д.Р., Окунола, А.О. (2025). Адаптация шкалы метапознания из опросника саморегуляции DAACS при участии российских подростков. *Психологическая Наука и Образование*, 30(5), 91–104. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300507>
4. Ахмеджанова, Д.Р., Okunola, A.N. (2025). Adaptation of the metacognition scale from the DAACS self-regulation survey on a sample of Russian adolescents. *Psychological Science and Education*, 30(5), 91–104. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300507>
5. Вилкова, К.А. (2020). Измерение саморегулируемого обучения: Обзор инструментов. *Современная зарубежная психология*, 9(2), 123–133. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090211>

- Vilkova, K.A. (2020). Measuring self-regulated learning: A review of questionnaires. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 9(2), 123–132. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090211>
4. Карпов, А.В., Скитяева, И.М. (2005). Психология метакогнитивных процессов личности. Москва: ИП РАН. ISBN 5-9527-0055-1
  - Karpov, A.V., Skityaeva, I.M. (2005). Psychology of metacognitive processes of personality. Moscow: IP RAN. (In Russ.). ISBN 5-9527-0055-1
  5. Перикова, Е.И., Бызова, В.М. (2022). Факторная структура русскоязычной версии опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность». *Культурно-историческая психология*, 18(2), 116–126. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180213>
  - Perikova, E.I., Byzova, V.M. (2022). Factor structure of the Russian version of the «Metacognitive Awareness Inventory». *Cultural-Historical Psychology*, 18(2), 116–126. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180213>
  6. Фомина, Т.Г. (2022). Концептуальные подходы к анализу саморегулируемого обучения в зарубежной психологии образования. *Современная Зарубежная Психология*, 11(3), 27–37. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110303>
  - Fomina, T.G. (2022). Conceptual Approaches to the analysis of self-regulated learning in foreign psychology. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 11(3), 27–37. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110303>
  7. Аленина, Е.А., Терентьева, К.С., Косоногов, В.В. (2024). Neural processing of social stimuli in High vs. Low social anxiety individuals: A pilot study. In: *8th Scientific School Dynamics of Complex Networks and their Applications (DCNA)* (pp. 7–9). New York: Curran Associates, Inc. <https://doi.org/10.1109/DCNA63495.2024.10718638>
  8. Cleary, T.J., Russo, M.R. (2024). A multilevel framework for assessing self regulated learning in school contexts: Innovations, challenges, and future directions. *Psychology in the Schools*, 61(1), 80–102. <https://doi.org/10.1002/pits.23035>
  9. Cleary, T.J., Slemp, J., Reddy, L.A., Alperin, A., Lui, A., Austin, A., Cedar, T. (2023). Characteristics and uses of SRL microanalysis across diverse contexts, tasks, and populations: A systematic review. *School Psychology Review*, 52(2), 159–179. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1862627>
  10. Du, J., Hew, K.F., Liu, L. (2023). What can online traces tell us about students' self-regulated learning? A systematic review of online trace data analysis. *Computers & Education*, 201, Article 104828. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104828>
  11. Dunlosky, J., Tauber, S.U.K. (2016). (Eds.), *The Oxford Handbook of Metamemory*. Oxford: Oxford University Press. ISBN: 9780199336746
  12. Fleur, D.S., Bredeweg, B., van den Bos, W. (2021). Metacognition: Ideas and insights from neuro-and educational sciences. *Science of Learning*, 6(1), Article 13. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00089-5>
  13. Greene, J.A., Deekens, V.M., Copeland, D.Z., Yu, S. (2017). Capturing and modeling self-regulated learning using think-aloud protocols. In: D.H. Schunk, J.A. Greene (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 323–337). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>
  14. Indarti, D. (2024). Investigating the metacognitive strategies during post-editing translation process: An application of Think-Aloud Protocols (TAP). *Journal of Languages and Language Teaching*, 12(2), 765–778. <https://doi.org/10.33394/jollt.v12i2.10297>
  15. Jordano, M.L., Touron, D.R. (2018). How often are thoughts metacognitive? Findings from research on self-regulated learning, think-aloud protocols, and mind-wandering. *Psychonomic Bulletin & Review*, 25(4), 1269–1286. <https://doi.org/10.3758/s13423-018-1490-1>
  16. Metcalfe, J., Schwartz, B.L. (2016). The ghost in the machine: Self-reflective consciousness and the neuroscience of metacognition. In: J. Dunlosky, S.K. Tauber (Eds.), *The Oxford Handbook of Metamemory* (pp. 407–424). Oxford: Oxford University Press.
  17. Peters-Burton, E.E., Goffena, J., Stehle, S.M. (2022). Utility of a self-regulated learning microanalysis for assessing learning during professional development. *The Journal of Experimental Education*, 90(3), 523–549. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1799314>
  18. Sanabria-Z., J., Cebral-Loureda, M., Antelis, J.M., Lee, S.H. (2025). Advances in complex thinking and neurotechnologies in education: A bibliometric analysis of research trends. *Cognitive Processing*, 26, 611–624. <https://doi.org/10.1007/s10339-025-01273-w>
  19. Schraw, G., Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
  20. Schunk, D.H., Greene, J.A. (2017). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048> ISBN 9781315697048
  21. Schunk, D.H., Zimmerman, B. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839010>
  22. Theile, C.M., Beall, A.L. (2024). Narrative reviews of the literature: An overview. *Journal of Dental Hygiene*, 98(1), 78–82.

23. Winne, P.H. (2022). Modeling self-regulated learning as learners doing learning science: How trace data and learning analytics help develop skills for self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 17, 773–791. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09305-y>
24. Winne, P.H., Azevedo, R. (2014). Metacognition. In: R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 63–87). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.006>
25. Wolcott, M.D., Lobczowski, N.G. (2021). Using cognitive interviews and think-aloud protocols to understand thought processes. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 13(2), 181–188. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2020.09.005>

### ***Информация об авторах***

Ахмеджанова Диана Рафаильевна, PhD, доцент, Департамент образовательных программ, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5660>, e-mail: dakhmedjanova@hse.ru

### ***Information about the author***

Diana R. Akhmedjanova, PhD in Educational Psychology, Assistant Professor, Department of Educational Programmes, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5660>, e-mail: dakhmedjanova@hse.ru

### ***Вклад автора***

Ахмеджанова Д.Р. — идея исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

### ***Contribution of the author***

Diana R. Akhmedjanova — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

### ***Конфликт интересов***

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### ***Conflict of interest***

The author declares no conflict of interest.

### ***Декларация об этике***

Исследование не требовало заключения этической комиссии, так как проводилось на основе обзора литературы.

### ***Ethics statement***

The study did not require the approval by the Ethics Committee of the HSE University since the article was written using the published literature.

Поступила в редакцию 20.06.2025

Received 2025.06.20.

Поступила после рецензирования 16.11.2025

Revised 2025.11.16.

Принята к публикации 19.11.2025

Accepted 2025.11.19.

Опубликована 30.12.2025

Published 2025.12.30.

Обзорная статья | Review paper

## Психолого-педагогические условия формирования у будущих учителей готовности к построению партнерского взаимодействия с родителями обучающихся

С.П. Санина<sup>1</sup> , М.Д. Растворгueva<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация  
 [saninasp@mgppu.ru](mailto:saninasp@mgppu.ru)

### Резюме

**Контекст и актуальность.** В условиях современной образовательной парадигмы, ориентированной на активное вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс, особую актуальность приобретает проблема подготовки будущих учителей начальных классов к эффективному взаимодействию с семьями обучающихся. Несмотря на признание важности родительско-педагогического партнерства, исследователи отмечают разрыв между требованиями стандартов и реальной готовностью выпускников к этой деятельности. **Цель.** Выявить и систематизировать психолого-педагогические условия формирования готовности будущих учителей к эффективному партнерскому взаимодействию с родителями обучающихся на основе сравнительного анализа современных отечественных и зарубежных исследований. **Методы и материалы.** В основу работы положен систематический сравнительный анализ современных отечественных и зарубежных исследований. Материалом для анализа послужили 31 научная публикация, отобранные по критериям релевантности теме, описания конкретных условий подготовки и наличия в рецензируемых изданиях. **Результаты.** Выявлен и систематизирован комплекс взаимосвязанных психолого-педагогических условий формирования готовности учителей к работе с родителями. **Выводы.** Показано, что целенаправленное формирование у будущих педагогов компетенции в области построения партнерских отношений с родителями выступает важным условием для повышения эффективности образовательного процесса. Рекомендовано смещение акцента с теоретического обучения на формирование практических навыков коммуникации через моделирование реальных ситуаций взаимодействия и применение цифровых технологий, учитывающих культурное разнообразие и психологические аспекты сотрудничества с семьями.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, взаимодействие с родителями, родительско-педагогическое партнерство, будущие учителя, родители, психолого-педагогические условия, практико-ориентированное обучение

**Для цитирования:** Санина, С.П., Растворгueva, М.Д. (2025). Психолого-педагогические условия формирования у будущих учителей готовности к построению партнерского взаимодействия с родителями обучающихся. *Современная зарубежная психология*, 14(4), 27–35. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140403>

## Psychological and pedagogical conditions for the formation of future teachers' readiness to build partnership with the parents of students

S.P. Sanina<sup>1</sup> , M.D. Rastorgueva<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation  
 [saninasp@mgppu.ru](mailto:saninasp@mgppu.ru)

### Abstract

**Context and relevance.** In the context of the modern educational paradigm, focused on the active involvement of parents in the educational process, the problem of preparing future primary school teachers for effective interaction with students' families becomes particularly relevant. Despite the recognition of the importance of parent-teacher partnership, researchers note a gap between the requirements of the standards and the actual readiness of graduates for this activity. **Objective.** To identify and systematize the psychological and pedagogical conditions for the formation of future teachers' readiness for effective partnership with students' parents based on a comparative analysis of modern national and foreign studies. **Methods and materials.** The work is based on a systematic comparative analysis

of modern national and foreign research. The material for analysis comprised 32 scientific publications selected on the criteria of relevance to the topic, descriptions of specific training conditions, and availability in peer-reviewed journals. **Results.** A set of interrelated psychological and pedagogical conditions for the formation of teachers' willingness to work with parents has been identified and systematized. **Conclusions.** It is shown that the purposeful formation of future teachers' competence in building partnerships with parents is an important condition for improving the effectiveness of the educational process. It is recommended to shift the focus from theoretical training to the formation of practical communication skills through modeling real-world interaction situations and the use of digital technologies that take into account cultural diversity and psychological aspects of cooperation with families.

**Keywords:** pedagogical education, interaction with parents, family-school partnership, future teachers, parents, psychological and pedagogical conditions, practice-oriented education

**For citation:** Sanina, S.P., Rastorgueva, M.D., (2025). Psychological and pedagogical conditions for the formation of future teachers' readiness to build partnership with the parents of students. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(4), 27–35. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140403>

## Введение

Одной из приоритетных задач современного педагогического образования является подготовка будущих учителей начальных классов к эффективному взаимодействию с семьями обучающихся и построению с ними партнерских отношений (Об утверждении федерального..., 2025; Об утверждении профессионального..., 2013). Как показывают исследования, академическая успеваемость и социально-эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста детерминированы уровнем родительской вовлеченности и оказываемой ими поддержки (Starks, 2025; Cabral, Mata, Peixoto, 2024). Главную роль в установлении партнерских отношений между семьей и школой играет учитель. По мнению зарубежных исследователей, эффективное взаимодействие с родителями младших школьников может организовать учитель, который не просто информирован, а обладает комплексной профессиональной компетенцией, включающей коммуникативные, психологические, организационные компоненты и такие личностные качества, как эмпатия, толерантность, стрессоустойчивость (Li et al., 2023). В отечественных исследованиях также отмечается интегративный характер способности учителя к работе с родителями, и, при всем различии формулировок, очевидна схожесть позиций ученых, понимающих данную готовность как единство знаний, ценностей, мотивации и практических действий (Кулешова, 2021).

Несмотря на закрепление в образовательных стандартах важности компетенции взаимодействия с родителями, у будущих педагогов сохраняется ощущение недостаточной готовности к ее практической реализации (Benediktsson, Tavares, 2025; Ryan, 2025). Это может быть связано с тем, что в рамках программ педагогического образования целенаправленное формирование компетенций эффективного взаимодействия с семьями, в особенности с семьями из разнообразных культурных, лингвистических и социально-экономических групп, исторически не получало достаточного внимания (Li et al., 2023).

Для преодоления этого разрыва между теоретически признанной необходимостью и реальным уровнем

подготовки требуется системный анализ накопленного исследовательского опыта. В данном контексте ключевыми являются следующие вопросы, на которые призвано ответить настоящее исследование.

1. В чем заключается концептуальное единство в понимании структуры готовности учителя к сотрудничеству с родителями в современных отечественных и зарубежных исследованиях?

2. Какие психолого-педагогические условия формирования данной готовности выделяются в современной научной литературе в качестве наиболее значимых и эффективных?

Безусловно, проблема формирования готовности будущих учителей к эффективному взаимодействию с семьями учащихся исследовалась на протяжении десятилетий, однако систематическое внимание к этой теме в научной литературе появилось в основном в конце XX – начале XXI века. Ключевой фигурой в разработке теоретических основ и практической модели партнерства в модели «школа—семья—сообщество» является Джойс Эпштейн (США). Важнейшим элементом ее концепции выступает тезис о необходимости целенаправленного формирования соответствующей компетенции у учителей (Epstein, 2018). Публикации ученого, вышедшие в 1990–2000-х годах, стали катализатором международного интереса к проблеме и оказали заметное воздействие на развитие как исследовательской, так и образовательной повестки в данной области.

Научный дискурс второго десятилетия XXI века в Европе был означен ростом количества исследований, предметом которых стал критический анализ учебных планов и программ педагогической подготовки на предмет их соответствия требованиям формирования навыков семейно-школьного партнерства. В рамках данного тренда были осуществлены представительные сравнительные исследования (Нидерланды, Бельгия, США, Канада), эмпирические данные которых свидетельствуют о том, что подготовка в этой области не была систематизированной и оставалась на усмотрение отдельных энтузиастов-преподавателей (Ryan, 2025; Antony-Newman, 2025; De Coninck et al.,

2021; De Bruïne et al., 2014; Willemse, et al., 2016;  
Willemse, et al., 2018).

В течение последнего пятилетия исследовательский фокус сместился в сторону изучения проблем инклюзивного образования и выявления психолого-педагогических условий, необходимых для формирования у педагогов готовности к продуктивному взаимодействию с семьями (Murray, Mereoiu, 2016).

Таким образом, целью данной работы является выявление и систематизация ключевых психолого-педагогических условий формирования готовности будущих учителей к эффективному партнерскому взаимодействию с родителями обучающихся на основе сравнительного анализа современных отечественных и зарубежных исследований. В качестве основных методов исследования были использованы: систематический обзор научных исследований за последние 10 лет по заданным критериям релевантности, сравнительно-сопоставительный анализ для выявления концептуального единства в трактовке структуры готовности в отечественных и зарубежных источниках, метод систематизации и теоретического обобщения для структурирования выявленных условий.

### **Готовность будущего учителя к партнерству с родителями: теоретические основания**

Эффективное взаимодействие педагога с родителями обучающихся и выстраивание с ними партнерских отношений во всем мире признается одним из ключевых условий, обеспечивающих успешное обучение, развитие и психологическое благополучие ребенка (Santillana, Callaman, Englisa, 2023; Antony-Newman, 2025; Cabral, Mata, Peixoto, 2024; Epstein, 2013). Многочисленные исследования подтверждают, что такие отношения приносят пользу не только детям, повышая их академическую успеваемость, но и самим педагогам и родителям, создавая поддерживающую образовательную среду, характеризующуюся высоким уровнем доверия и взаимоуважения между всеми участниками (Mapp, Bergman, 2021). Под партнерством понимается конструктивное сотрудничество, основанное на принципах совместного принятия решений и разделенной ответственности учителей и родителей за образовательные результаты и личностное развитие ребенка (Mapp, Bergman, 2021; Baxter, Smith, 2021).

В связи с этим актуальной задачей современного педагогического образования становится целенаправленное формирование у будущих учителей начальных классов соответствующей профессиональной готовности, что обуславливает необходимость ее содержательного анализа и структурирования.

В контексте изучения партнерских взаимоотношений между педагогами и родителями особую теоретическую и практическую значимость представляет концептуальная модель Джойс Л. Эпштейн (Epstein, 2018),

получившая широкое международное признание в академическом сообществе. Предложенная исследователем таксономия включает шесть ключевых типов родительской вовлеченности, по отношению к которым формируется профессиональная готовность педагогов: поддержка родительства (parenting), выстраивание эффективных коммуникативных каналов (communication), организация волонтерской деятельности (volunteering), содействие домашнему обучению (learning at home), интеграция родителей в процессы принятия решений (decision making) и координация взаимодействия с локальным сообществом (collaboration with community) (Epstein, 2018). В рамках данной парадигмы профессиональная готовность педагога интерпретируется как многокомпонентная компетентность, позволяющая системно реализовывать все указанные направления партнерства с семьями обучающихся.

Значительный вклад в развитие теории взаимодействия педагога с родителями обучающихся внесла концепция «Двойного потенциала» (Dual Capacity-Building Framework), разработанная профессором Гарвардского университета Карен Л. Мэпп. В своих исследованиях автор трансформирует традиционные подходы к взаимодействию образовательных учреждений и семей обучающихся, акцентируя внимание на необходимости симультанного и взаимообусловленного развития потенциала обеих сторон образовательного процесса (Mapp, Bergman, 2021). Концепция «Двойного потенциала» постулирует, что эффективное партнерство не возникает стихийно, а требует систематического и целенаправленного формирования компетенций, как у педагогического состава, так и у родителей. Профессиональная готовность педагога, согласно данной концепции, представляет собой интегративную характеристику, включающую четыре взаимосвязанных компонента: аксиологический (Beliefs), когнитивный (Knowledge), операциональный (Competencies) и организационно-средовой (Conditions).

Концептуальная ценность модели К. Мэпп заключается в преодолении дихотомического подхода к взаимодействию школы и семьи и переходе к интегративному пониманию их взаимоотношений как экосистемного феномена (Mapp, Bergman, 2021).

Анализ отечественных исследований позволил выделить ключевые компоненты готовности будущих учителей к партнерскому взаимодействию с родителями. В работе Н.А. Кузнецовой готовность структурно представлена тремя взаимосвязанными компонентами: научно-теоретическим (когнитивным), мотивационно-ценостным и операционально-деятельностным (практическим) (Кузнецова, 2016). Близкую, но более детализированную структуру предлагает А.С. Князева, выделяя субъектный (включающий мотивацию, познавательную потребность, целеполагание), компетентностный (общие и профессиональные компетенции), деятельностный (умения, действия, опыт) и рефлексивный (самоанализ, саморегуляция) компоненты (Князева, 2019).

Объединяющим основанием представленных моделей является их ориентация на единство трех ключевых аспектов профессиональной подготовки:

- 1) когнитивно-содержательного (научно-теоретический и компетентностный компоненты), обеспечивающего систему необходимых знаний;
- 2) мотивационно-личностного (мотивационно-ценостный и субъектный компоненты), определяющего профессиональные установки и ценностные ориентации;
- 3) деятельностно-практического (операционально-деятельностный и деятельностный компоненты), направленного на формирование практических умений и навыков взаимодействия.

При этом рефлексивный компонент, специально выделенный в первой модели, имплицитно присутствует и во второй в рамках операционально-деятельностного компонента, что свидетельствует о его сквозном характере в структуре профессиональной готовности. Таким образом, готовность к партнерскому взаимодействию с родителями можно рассматривать как комплексное образование, интегрирующее знания, ценности, практические умения и способность к профессиональной рефлексии.

Анализ различных подходов к определению готовности будущих учителей к партнерскому взаимодействию с родителями выявляет их концептуальное единство. Все рассмотренные модели описывают готовность как сложное, интегративное качество, объединяющее несколько компонентов. Каждая из выделенных структур обладает значительным практическим потенциалом для педагогического образования, создает методологическую основу для перехода от теоретического понимания феномена к проектированию образовательного процесса в вузе.

## Проблемы и перспективные направления исследований

Несмотря на развитую теоретическую базу и законодательное закрепление принципа партнерства семьи и школы в образовательных стандартах многих стран мира, практическая подготовка учителей к данному виду взаимодействия в образовательном пространстве остается существенно ограниченной. Особую обеспокоенность вызывает тот факт, что учебные курсы, ориентированные на развитие партнерских отношений с родителями, зачастую имеют факультативный характер и зависят преимущественно от личной инициативы отдельных преподавателей, а не являются обязательным компонентом учебных планов (Epstein, 2018; Anthony-Newman, 2025).

В то же время эмпирические данные убедительно демонстрируют высокую эффективность целенаправленной подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями. Программы, включающие соответствующие модули, способствуют формированию пози-

тивных профессиональных установок в отношении родителей, повышают уровень профессиональной уверенности выпускников и обеспечивают их конкретными методическими инструментами для планирования и реализации мероприятий, направленных на вовлечение семьи в образовательный процесс (Benediktsson, Tavares, 2025; Antony-Newman, 2025; De Coninck et al., 2021; Willemse et al., 2018). Показательным представляется опыт Ирландии, где интеграция даже одного специализированного курса в программу подготовки педагогов способствует значительной трансформации профессионального мышления студентов и формированию практических компетенций в области семейно-школьного партнерства (Ryan, 2021).

В последние годы появился ряд исследований, в которых описаны эффективные практики формирования готовности будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся (Willemse et al., 2018; Ryan, 2025; Antony-Newman, 2025). Комплексная апробация и валидизация этих практик позволила идентифицировать и экспериментально верифицировать совокупность психолого-педагогических условий, обеспечивающих результативность процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей к конструированию и поддержанию партнерских отношений с родителями младших школьников. К таким условиям можно отнести: интеграцию теоретического и практического компонентов подготовки на основе контекстного подхода, организацию практико-ориентированных исследовательских проектов, внедрение рефлексивно-деятельностных технологий, создание диалогической образовательной среды, использование цифровых технологий.

*Интеграция теоретического и практического компонентов подготовки на основе контекстного подхода* предполагает осуществление моделирования профессиональных ситуаций коммуникации с родительским сообществом. В ряде европейских стран (Финляндия, Германия) внедрены трехкомпонентные модели подготовки, включающие теоретическое обучение, симуляционный тренинг и практику непосредственного взаимодействия с родителями (Haapaniemi et al., 2021; Laukkanen, 2013). По данным лонгитюдного исследования, выпускники программ, разработанных на основе контекстного подхода, демонстрируют на 42% более высокий уровень готовности к построению партнерских отношений с родителями по сравнению с выпускниками традиционных программ (Izzo et al., 1999). Авторы отмечают, что технологию необходимо использовать в течение всего времени обучения. Так постепенно формируются позитивные профессиональные установки на партнерство с семьей как на ценность и неотъемлемый компонент педагогической деятельности.

*Организация практико-ориентированных исследовательских проектов* направлена на изучение запросов и ожиданий современных родителей в отношении образовательного процесса.

Значимый вклад в разработку методологии подготовки педагогов к партнерству с семьей внесла модель

проектно-исследовательской деятельности студентов. Суть подхода заключается в организации исследовательских микропроектов, направленных на изучение образовательных потребностей семей определенного сообщества с последующей разработкой и реализацией программ семейно-школьного взаимодействия. Авторы отмечают, что такой формат работы способствует не только освоению профессиональных компетенций, но и развитию критического мышления у студентов, а также формированию инклюзивного подхода к работе с семьями различных социокультурных групп (Ryan, 2025).

В российской системе педагогического образования практико-ориентированный подход развивается медленнее. Несмотря на то, что педагогическая практика студентов редко включает целенаправленное формирование навыков взаимодействия с родителями (Федорова, Петрова, 2022), анализ отечественных исследований демонстрирует активное и эффективное применение в России таких методов, как кейс-стади и симуляции.

Таким образом, применение практико-ориентированных технологий выступает еще одним условием, обеспечивающим формирование у будущих учителей готовности к конструктивному взаимодействию с родителями обучающихся.

**Внедрение рефлексивно-деятельностных технологий** в программы подготовки учителей способствует осознанию студентами собственного коммуникативного опыта и преодолению психологических барьеров взаимодействия. Так, Е. Bergman и коллеги (2021) обосновывают необходимость усиления психологического компонента в подготовке учителей, особенно в части, касающейся эмоционального интеллекта и навыков конструктивного разрешения конфликтов. Отечественные исследования также подчеркивают важность обучения будущих педагогов основам психологической поддержки родителей, особенно в ситуациях, связанных с трудностями развития и обучения детей (Черкасова, 2014).

Т. Мартин Виллемсе и соавторы (Willemse et al., 2018) представили результаты экспериментальной работы по внедрению **комплексной модели подготовки**, основанной на принципах контекстного обучения и рефлексивной практики. Данная модель предполагает интеграцию теоретической подготовки с имитационным моделированием ситуаций взаимодействия и последующей педагогической практикой в реальных образовательных учреждениях.

**Создание диалогической образовательной среды** стимулирует развитие у студентов-учителей коммуникативных компетенций через их включение в различные форматы профессионального взаимодействия.

Значительное внимание в зарубежных исследованиях уделяется интеграции сервисного обучения (service learning) и общинных практик в программы подготовки будущих учителей. Метаанализ, охвативший 34 программы в США, Великобритании и Канаде, продемон-

стрировал высокую эффективность модели, при которой студенты вовлекаются в реальные проекты взаимодействия с родительскими сообществами уже на ранних этапах обучения. (Hutchins, Williams, 2019).

В канадских университетах получила распространение модель «родительского наставничества» (parent mentoring), когда опытные родители выступают в качестве наставников для будущих учителей (Antony-Newman, 2025). По данным авторов, такой подход позволяет значительно снизить уровень тревожности у студентов относительно будущего взаимодействия с родителями и сформировать более реалистичные представления о родительских ожиданиях.

**Цифровые технологии** используются для освоения студентами-учителями стратегий дистанционной коммуникации с родителями и управления информационными потоками.

Особого внимания заслуживает отечественная разработка, посвященная использованию цифровых технологий в подготовке будущих учителей к взаимодействию с родителями (Грахова, Захарова, 2025). Разработанная авторами программа включает использование виртуальных симуляций, позволяющих студентам отрабатывать навыки проведения родительских собраний и индивидуальных консультаций в безопасной виртуальной среде. Преимуществом данной методики является возможность многократного повторения сложных коммуникативных ситуаций с получением обратной связи и корректировкой профессиональных действий.

Внедрение цифровых симуляторов в программы педагогической подготовки является одним из перспективных направлений современных исследований. Это хорошо иллюстрируется работой J. Paz-Albo и коллег на примере симулятора «Взаимодействие с родителями, семьей и обществом», который используется в учебных программах подготовки учителей в высших учебных заведениях США и Испании (Paz-Albo, Jor'Dan, Herv s-Escobar, 2023). В результате исследования было установлено, что симуляция помогает студентам освоить стратегии вовлечения семьи в образовательный процесс и углубить свои знания для построения позитивных, целенаправленных отношений с семьями. На основании полученных результатов можно утверждать, что симуляция также способствует углубленному изучению студентами-педагогами навыков активного слушания и стратегий построения отношений.

Таким образом, анализ существующих практик позволил обосновать ключевые психолого-педагогические условия формирования готовности будущих учителей к работе с родителями обучающихся. Выделенные условия носят комплексный характер и охватывают мотивационно-ценостный, содержательно-организационный, технологический и социальный аспекты профессиональной подготовки. На основании проведенного анализа можно обозначить следующие перспективные направления для дальнейших исследований.

**1. Углубленное изучение эффективности комплексных моделей.** Необходимы лонгитюдные исследования,

отслеживающие не только уровень сформированности компетенций у выпускников, но и их реальные практики взаимодействия с родителями в первые годы самостоятельной работы.

**2. Исследование цифровых педагогических инструментов нового поколения.** Перспективным является разработка симуляторов, позволяющих моделировать сложные, эмоционально насыщенные ситуации общения, а также изучение этики и эффективности применения искусственного интеллекта для анализа коммуникативных стратегий студентов.

**3. Развитие темы межкультурной и инклюзивной коммуникации.** Требует дальнейшей разработки методический инструментарий для подготовки учителей к партнерству с семьями в условиях высокой культурной, языковой и социальной неоднородности, а также с семьями, воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями.

**4. Изучение психологического компонента подготовки.** Актуальным остается исследование механизмов преодоления профессиональных страхов и тревожности у будущих педагогов, а также разработка научно обоснованных тренинговых программ по развитию эмоционального интеллекта, навыков медиации и психологической поддержки родителей.

Последовательная реализация выделенных условий в образовательной практике и их углубленное научное изучение в обозначенных перспективных направлениях позволяют существенно повысить качество профессиональной подготовки педагогов.

## Заключение

Готовность будущих учителей начальных классов к эффективному взаимодействию с родителями обучающихся и построению с ними партнерских отношений представляет собой интегративное личностно-профессиональное качество, включающее систему ценностных ориентаций, профессионально значимых знаний, коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих эффективную коммуникацию с семьями учащихся.

Эффективность формирования у будущих учителей готовности к построению партнерских отношений с родителями обеспечивается реализацией комплекса взаимосвязанных психолого-педагогических условий, носящих комплексный характер и охватывающих мотивационно-ценостный, содержательно-организационный, технологический и социальный аспекты профессиональной подготовки.

Перспективы дальнейшего исследования предполагают создание цифровых образовательных ресурсов для подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями, изучение дидактического потенциала генеративного искусственного интеллекта в создании вариативных и персонализированных учебных кейсов, связанных с организацией взаимодействия с родителями обучающихся, а также изучение психолого-педагогических механизмов преодоления барьеров в коммуникации с различными категориями родителей.

## Список источников / References

1. Грахова, С.И., Захарова, И.М. (2025). Интерактивный учебный тренажер и симулятор родительского собрания как инновационный подход к подготовке будущих учителей начальных классов. *Герценовские чтения: Начальное образование*, 16(1), 293–299. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80490084> (дата обращения: 09.12.2025).
- Grakhova, S.I., Zakharova, I.M. (2025). Interactive educational simulator and parent-teacher meeting simulator as an innovative approach to training future primary school teachers. *Gertsenovskie chteniya: Nachal'noe obrazovanie*, 16(1), 293–299. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80490084> (viewed: 09.12.2025).
2. Князева, А.С. (2019). *Формирование готовности будущего учителя начальных классов к педагогическому взаимодействию с родителями в воспитании учащихся*: Дис. ... канд. пед. наук. Армавирский государственный педагогический университет. Армавир.
- Knyazeva, A.S. (2019). *Formation of readiness of future primary school teachers for pedagogical interaction with parents in the education of students*. Diss. Cand. Sci. (Ped.). Armavir State Pedagogical. Armavir. (In Russ.).
3. Кузнецова, Н.А. (2016). *Подготовка будущих учителей к партнерско-педагогическому взаимодействию с родителями школьников*: Дис. ... канд. пед. наук. Армавирский государственный педагогический университет. Владикавказ.
- Kuznetsova, N.A. (2016). Preparation of future teachers for partnership and pedagogical interaction with parents of schoolchildren. Diss. Cand. Sci. (Ped.). Armavir State Pedagogical. University Vladikavkaz. (In Russ.).
4. Кулешова, Е.В. (2021). Формирование готовности будущих учителей к взаимодействию с родителями (законными представителями) обучающихся в процессе освоения дисциплин педагогического цикла. *Поволжский педагогический вестник*, 9(1(30)), 38–44. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46423858> (дата обращения: 08.12.2025).
- Kuleshova E.V. Developing future teachers' readiness for collaboration with students' parents (the students representatives) in the process of mastering pedagogical courses. *Volga Region Pedagogical Search*, 9(1(30)), 38–44. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46423858> (viewed: 09.11.2025).

5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ от 18 октября 2013 г. № 544н: в ред. Приказа Минтруда России от 05.08.2016 № 422н, с изм., внесенными Приказом Минтруда России от 25.12.2014 № 1115н. (2014). М. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/) (дата обращения: 08.12.2025).  
*On approval of the professional standard «Teacher (teaching activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)»: Order of October 18, 2013 No. 544n: as amended by Order of the Ministry of Labor of Russia dated August 5, 2016 No. 422n, with amendments introduced by Order of the Ministry of Labor of Russia dated December 25, 2014 No. 1115n.* (2014). Moscow. (In Russ.). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/) (viewed: 08.12.2025).
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286: С изменениями и дополнениями от: 18 июля, 8 ноября 2022 г., 22 января 2024 г., 18 июня 2025 г. (2025). URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 08.12.2025).  
*On approval of the federal state educational standard for primary general education: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No 286: With amendments and additions dated: July 18, November 8, 2022, January 22, 2024, June 18, 2025.* (2025). (In Russ.). URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (viewed: 08.12.2025).
7. Федорова, Н.М., Петрова, А.М. (2022). Социально-педагогическая практика взаимодействия семьи и школы. В: А.Г. Козловой, Л.А. Немчиковой (Ред.), *ОПОП «Духовно-нравственное воспитание»: Научные изыскания магистрантов* (с. 334–337), 4. Санкт-Петербург: Частное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия Востоковедения». URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47623377> (дата обращения: 09.12.2025).  
Fedorova, N.M., Petrova, A.M. (2022). Social and pedagogical practice of interaction between family and school. In: A.G. Kozlova, L.A. Nemchikova (Eds.), *OPOP «Spiritual and moral education»: Scientific research of undergraduates. Under the general editorship of* (pp. 334–337), 4. Saint Petersburg: Private institution of additional professional education «Academy of Oriental Studies». (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47623377> (viewed: 09.12.2025).
8. Черкасова, О.В. (2014). Психолого-педагогические подходы к работе с родителями. *Вестник СамГУ*, 9(120). 227–231. URL: <https://vestniksamsu.ssau.ru/index.php?c=issueArticle&articleId=1112&issueId=38&serieId=2> (дата обращения: 09.12.2025).  
Cherkasova, O.V. (2014). Psychological and pedagogical approaches to working with parents. *Bulletin of the Samara State University*, 9(120), 227–231. URL: <https://vestniksamsu.ssau.ru/index.php?c=issueArticle&articleId=1112&issueId=38&serieId=2> (In Russ.). (viewed: 09.12.2025).
9. Antony-Newman, M. (2025). Preparing teachers for parent engagement: role of teacher educators in Canada. *Educational Review*, 77(5), 1422–1438. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2324154>
10. Baxter, G. (2022). Family school partnership discourse: Inconsistencies, misrepresentation, and counter narratives. *Teaching and Teacher Education*, 109(4), Article 103561. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103561>
11. Benediktsson, A., Tavares, V. (2025). Family-school cooperation in multicultural schools: A missing piece in teacher education in Norway. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(4), 1261–1276. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2356595>
12. Cabral, S., Mata, L., Peixoto, F. (2024). Preparing pre-service teachers for family engagement: Insights from the initial teacher education syllabus. *Education Sciences*, 14(6), Article 674 <https://doi.org/10.3390/educsci14060674>
13. De Bruïne, E.J., Willemse, T.M., D’Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family-school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409–425. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.912628>
14. De Coninck, K., Keppens, K., Valcke, M., Dehaene, H., De Neve, J., Vanderlinde, R. (2023). Exploring the effectiveness of clinical simulations to develop student teachers' parent-teacher communication competence. *Research Papers in Education*, 38(1), 69–101. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1961291> нет отсылки
15. Epstein, J.L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397–406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
16. Epstein, J.L., Sanders, M.G., Sheldon, S.B., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R., Van Voorhis, F.L., Martin, C.S., Thomas, B.G., Greenfeld, M.D., Hutchins, D.J., Williams, K.J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action (4th ed.)*. Thousand Oaks: Corwin Press.
17. Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A., Palojoki, P. (2021). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching — Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 546–562. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759145>
18. Izzo, C.V., Weissberg, R.P., Kasprow, W.J., Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American journal of community psychology*, 27(6), 817–839. <https://doi.org/10.1023/a:1022262625984>

19. Laukkonen, R. (2013). The finnish model of teacher education. In: *International Conference Reconceptualizing the Professional Identity of European Teacher* (pp. 885–894). Sevilla: Copiarte. URL: <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/0a4ce35a-70e4-445a-abfa-e6d133e2f3df/content> (viewed: 09.12.2025).
20. Li, L.-W., Ochoa, W., McWayne, C.M., Priebe Rocha, L., Hyun, S. (2023). “Talk to me”: Parent-teacher background similarity, communication quality, and barriers to school-based engagement among ethnoculturally diverse Head Start families. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 29(2), 267–278. <https://doi.org/10.1037/cdp0000497>
21. Mapp, K.L., Bergman, E. (2021). *Embracing a new normal: Toward a more liberatory approach to family engagement*. New York: Carnegie Corporation of New York. URL: [https://static1.squarespace.com/static/62eaca7020a3ed2dc93d8a47/t/633308ed41e2342c2c2c7675/1664289005970/fe\\_report\\_fin.pdf](https://static1.squarespace.com/static/62eaca7020a3ed2dc93d8a47/t/633308ed41e2342c2c2c7675/1664289005970/fe_report_fin.pdf) (viewed: 08.12.2025).
22. Murray, M.M., Mereoiu, M. (2016). Teacher-parent partnership: An authentic teacher education model to improve student outcomes. *Journal of Further and Higher Education*, 40(2), 276–292. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.971108>
23. Paz-Albo, J., Jor’Dan, J.R., Hervás-Escobar, A. (2023). Promoting family engagement: Computer-based simulations and teacher preparation. *Journal of Education for Teaching*, 49(4), 583–596. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2142099>
24. Ryan, S. (2025). Reimagining teacher education for authentic parent engagement. *Education Sciences*, 15(9), Article 1228. <https://doi.org/10.3390/educsci15091228>
25. Ryan, S., Lannin, C. (2021). *Parents in partnership: Mapping the way for family, school and community engagement*. Limerick: Curriculum Development Unit.
26. Santillana, V.I., Callaman, R.A., Englisa, T.P. (2023). Development and validation of the Parental Involvement Scale (PIS). *Journal of Community Development Research (Humanities and Social Sciences)*, 16(4), 45–58. <https://doi.org/10.14456/jcdr-hs.2023.34>
27. Starks, F. (2025). Volunteer teacher spirit (volts): Amplifying family and community engagement in teacher preparation. In: *Proceedings of Teaching and Educational Research Association (TERA)* (pp. 91–92). <https://doi.org/10.20319/ictel.2025.9192>
28. Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K., De Bruïne, E. (2018). Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross-country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258–277. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465621>
29. Van Voorhis, F.L., Maier, M.F., Epstein, J.L., Lloyd, C.M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. New York: MDRC. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545474.pdf> (viewed: 09.12.2025).
30. Willemse, T.M., Thompson, I., Vanderlinde, R., Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: A challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252–257. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465545>
31. Willemse, T.M., Vloeberghs, L., de Bruïne, E.J., Van Eynde, S. (2016). Preparing teachers for family-school partnerships: A Dutch and Belgian perspective. *Teaching Education*, 27(2), 212–228. <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1069264>

### Информация об авторах

Светлана Петровна Санина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова, факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninas@mgppu.ru

Маргарита Дмитриевна Растворгueva, старший преподаватель кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова, факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinam@mgppu.ru

### Information about the authors

Svetlana P. Sanina, Candidate of Science (Education), Associate Professor of the Department of Educational Psychology named after professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninas@mgppu.ru

Margarita D. Rastorgueva, Senior lecturer of the Department of Educational Psychology named after professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinam@mgppu.ru

### ***Вклад авторов***

Санина С.П. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования.

Растроугуева М.Д. — сбор и анализ данных; написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### ***Contribution of the authors***

Svetlana P. Sanina — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research.

Margarita D. Rastorgueva — data collection and analysis; writing and design of the manuscript.

All 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.

### ***Декларация об этике***

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (№ протокола от 10.01.2025 г.).

### ***Ethics statement***

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Moscow State University of Psychology and Education (report no, 2025/01/10).

Поступила в редакцию 05.09.2025

Received 2025.09.05

Поступила после рецензирования 03.12.2025

Revised 2025.12.03

Принята к публикации 08.12.2025

Accepted 2025.12.08

Опубликована 30.12.2025

Published 2025.12.30

Обзорная статья | Review paper

## Травля в образовательной среде: факторы риска, факторы защиты и методы диагностики

О.Л. Юрчук<sup>1</sup>, Ю.В. Тукфеева<sup>1</sup>, А.П. Трофимова<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация  
 trofimovaap@mgppu.ru

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Актуальность проблемы травли в образовательной среде обусловлена масштабом негативных последствий и широкой распространенностью. Несмотря на растущее внимание к проблеме травли, остается актуальной разработка научно обоснованных подходов к ее ранней диагностике и эффективной профилактике. **Цель.** На основании научного обзора современных отечественных и зарубежных исследований по проблеме травли в образовательной среде выявить специфику проявления факторов риска и защиты, обусловленных совокупностью показателей, проявляющихся на личностном, межличностном и средовом уровнях.

**Гипотеза.** Травля в современном образовательном пространстве опосредуется спецификой проявления факторов риска и факторов защиты, в том числе в цифровой среде, что обуславливает современный выбор методов диагностики и профилактики травли. **Теоретическая основа.** Классическое определение травли (Д. Ольвус) указывает на три ключевых признака травли: умыселенность агрессивных действий, их повторяемость и неравенство сил между агрессором и жертвой. В отечественной психологии изучение травли связано с психологической безопасностью образовательной среды (И.А. Баева). **Результаты.** Проведенный анализ указывает на высокий уровень научной разработанности проблемы травли в образовательной среде. Подтверждена гипотеза об опосредованности травли спецификой проявления факторов риска и факторов защиты, в том числе в цифровой среде. Проанализированы методы диагностики и профилактики травли. **Выводы.** Проблема травли в образовательной среде остается актуальным вызовом для психолого-педагогической практики. Перспективным направлением является учет в профилактической работе факторов риска возникновения травли и факторов защиты, снижающих эту вероятность и укрепляющих психологическую безопасность среды, а также совершенствование системы межведомственного взаимодействия по предотвращению травли.

**Ключевые слова:** образовательная среда, травля, буллинг, кибербуллинг, диагностика, профилактика, обучающиеся, факторы риска, факторы защиты

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, государственное задание от 17 ноября 2025 года № 073-00069-25-06 на 2025 год и на плановый период 2026 и 2027 годов «Разработка комплексной программы по профилактике и выявлению травли и иных видов социально опасного поведения среди участников образовательных отношений в системе общего образования и среднего профессионального образования».

**Для цитирования:** Юрчук, О.Л., Тукфеева, Ю.В., Трофимова, А.П. (2025). Травля в образовательной среде: факторы риска, факторы защиты и методы диагностики. *Современная зарубежная психология*, 14(4), 36–45. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140404>

## Bullying in the educational environment: risk factors, protection factors and diagnostic methods

O.L. Yurchuk<sup>1</sup>, Y.V. Tukfeeva<sup>1</sup>, A.P. Trofimova<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation  
 trofimovaap@mgppu.ru

### Abstract

**Context and relevance.** The urgency of the problem of bullying in the educational environment is due to the scale of negative consequences and widespread occurrence. Despite the growing attention to the problem of bullying, the development of scientifically based approaches to its early diagnosis and effective prevention remains relevant.

© Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., 2025



**Objective.** Based on a scientific review of modern domestic and foreign studies on the problem of bullying in the educational environment, to identify the specifics of the manifestation of risk and protection factors due to a set of indicators manifested at the personal, interpersonal and environmental levels. **Hypothesis.** Bullying in the modern educational space is mediated by the specifics of the manifestation of risk factors and protection factors, including those in the digital environment, which determines the modern choice of methods for the diagnosis and prevention of bullying. **Theoretical Basis.** The classical definition of bullying (D. Olweus) points to three key signs of bullying: the premeditation of aggressive actions, their repetition, and the disparity of power between the aggressor and the victim. In Russian psychology, the study of bullying is associated with the psychological safety of the educational environment (I.A. Baeva). **Results.** The conducted analysis indicates a high level of scientific elaboration of the problem of bullying in the educational environment. The hypothesis of the mediation of bullying by the specifics of the manifestation of risk factors and protection factors, including those in the digital environment, is confirmed. The methods of diagnosis and prevention of bullying are analyzed. **Conclusions.** The problem of bullying in the educational environment remains an urgent challenge for psychological and pedagogical practice. A promising direction is to take into account in preventive work the risk factors of bullying and protection factors that reduce this probability and strengthen the psychological safety of the environment, as well as improving the system of interdepartmental interaction to prevent bullying.

**Keywords:** educational environment, bullying, cyberbullying, diagnostics, prevention, learner, risk factors, protection factors

**Funding.** The study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation, state task No. 073-00069-25-06 dated 17.11.2025 for 2025 and for the planning period of 2026 and 2027 «Development of a comprehensive program for the prevention and detection of bullying and other types of socially dangerous behavior among participants in educational relations in the system of general education and secondary vocational education».

**For citation:** Yurchuk, O.L., Tukfeeva, Y.V., Trofimova, A.P. (2025). Bullying in the educational environment: risk factors, protection factors and diagnostic methods. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(4), 36–45. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140404>

## Введение

Актуальность проблемы травли в образовательной среде обусловлена масштабом негативных последствий этих явлений для психологического здоровья и развития обучающихся.

Травля представляет собой намеренное агрессивное поведение среди обучающихся, имеющее систематический характер и сопровождающееся неравенством сил между агрессором и жертвой. Она может проявляться в физической, вербальной и косвенной форме, а с развитием технологий — в виде кибербуллинга (Hästbacka et al., 2025).

Согласно международным исследованиям, примерно 2,5 млрд детей сталкивались с травлей (Han, Ye, Zhong, 2025). В России исследования показывают значительный уровень распространенности травли в образовательной среде (Новикова, Реан, Коновалов, 2021). Младшие подростки чаще становятся жертвами прямой агрессии, а в старших классах преобладают косвенные формы травли (Новикова, Реан, Коновалов, 2021).

Растущее внимание к проблеме травли подчеркивает ее актуальность, особенно в части разработки научно обоснованных подходов к ранней диагностике, ее эффективной профилактике и обеспечения психологически безопасной образовательной среды, а также определения факторов риска и факторов защиты, связанных с травлей.

**Цель исследования** — на основании научного обзора современных отечественных и зарубежных исследований

по проблеме травли в образовательной среде выявить специфику проявления факторов риска и защиты, обусловленных совокупностью показателей, проявляющихся на личностном, межличностном и средовом уровнях.

**Гипотеза исследования** заключается в том, что травля в современном образовательном пространстве определяется спецификой проявления факторов риска и факторов защиты, в том числе в цифровой среде, что обуславливает современный выбор методов ее диагностики и профилактики.

## Материалы и методы

Исследование носит теоретико-аналитический характер. Использованы сравнительно-сопоставительный метод при рассмотрении отечественного и зарубежного опыта, метод обобщения результатов эмпирических исследований (включая метаанализ) по проблеме травли на основании научных статей, представленных в базах данных eLIBRARY, КиберЛенинка, Google Scholar, ResearchGate, метод синтеза (описание методов диагностики и профилактики травли). Глубина поиска — преимущественно 10 лет.

## Теоретическая основа

Понятие травли стало широко использоваться благодаря работам скандинавских исследователей в конце

XX века. Классическое определение травли, данное Д. Ольвеусом, указывает на три ключевых признака этого явления: умышленность агрессивных действий, их повторяемость и асимметрия сил между агрессором и жертвой (Olweus, 1993). Травля — это систематические издевательства одного или группы обучающихся над более уязвимым. В травле задействованы участники с позиции нескольких ролей: агрессор, жертва, наблюдатель (Tanaka et al., 2025). В зарубежной литературе травля рассматривается как одна из форм насилия среди сверстников («peer violence»), отличающаяся систематичностью и групповым характером. Травля может проявляться в разных формах: физической, вербальной и социальной. К тому же травля обретает новые формы, например избегание, игнорирование, невербальная изоляция (H stbacka et al., 2025).

В последние десятилетия с распространением явления цифровой социализации отдельно выделяется кибербуллинг, который схож с традиционной травлей по видам мотивации и последствиям. Однако имеются особенности: анонимность агрессора, широкая аудитория и возможность круглосуточного преследования жертвы в виртуальном пространстве (Wolke, Lereya, 2015). Исследования показывают, что около 90% жертв кибербуллинга одновременно подвергаются травле в реальной жизни (Kasturiratna et al., 2025). Свидетели кибербуллинга испытывают более высокий стресс, активнее защищают жертв травли в онлайн-пространстве, если были сами жертвами травли (Wang, Kim, 2024).

Онлайн-пространство предполагает анонимность и меньший контроль, поэтому кибербуллинг может принимать различные формы: преследование, исключение из общих чатов, «троллинг», раскрытие личной информации, фотографий, переписок и др. (Batoor et al., 2025).

В отечественной психологии проблема травли в образовательной среде изучается авторами по различным методологическим основаниям, в том числе и с позиций культурно-исторической теории Л.С. Выготского (Волкова, 2019). И.А. Баева разработала концепцию психологически безопасной образовательной среды, под которой понимается такое состояние образовательной среды, при котором исключено проявление психологического и физического насилия, обучающиеся чувствуют себя защищенным, принятым (Баева, 2024).

Исследования доказывают, что переживания систематической травли в детском возрасте связаны с длительными негативными эффектами — риском развития депрессии и суицидальных мыслей (Cuesta et al., 2021). М.М. Ттофи с соавторами отмечают, что у жертв симптомы депрессии обнаруживаются даже спустя 35 лет (Ttofi et al., 2014). На попытку совершения суицида во взрослом возрасте влияет опыт травли во время обучения (Geoffroy et al., 2023). У агрессоров повышена вероятность формирования делинквентного поведения — во взрослом возрасте они совершают правонарушения (Wolke, Lereya, 2015).

Таким образом, травля — серьезная угроза здоровью и развитию молодых людей, требующая системной профилактики.

## Результаты

Комплексный анализ современных исследований позволяет выделить ключевые группы факторов риска травли и факторов защиты, а также показать их роль при проведении диагностики и профилактики травли. Рассмотрим каждый из компонентов подробнее.

**Факторы риска травли в образовательной среде.** Возникновение травли обусловлено комплексом причин — факторов риска, которые проявляются на нескольких уровнях: индивидуальном (индивидуальные особенности участников), социально-психологическом и социокультурном. Результаты исследований показывают, что отдельный фактор не вызывает травлю, но значительно повышают вероятность ее возникновения (Farrington, 2020).

**1. Индивидуально-личностные факторы.** Обучающиеся с определенными личностными особенностями чаще других становятся участниками травли. Зарубежные лонгитюдные исследования показали, что агрессивное поведение обучающихся связано с личностными чертами, такими как неуспеваемость, низкий уровень эмпатии, импульсивность, агрессивность, искаженное представление о нормах поведения (Farrington, 2020).

Для жертв травли характерны тревожность, низкая самооценка, несформированные социальные навыки (Wolke, Lereya, 2015), низкий социальный статус, отсутствие друзей. Обучающиеся, отвергаемые коллективом, чаще подвергаются травле, что усиливает чувство одиночества (Filia et al., 2025).

**2. Семейные факторы.** Семья, как часть микросоциума, играет ключевую роль в возникновении травли. Обучающиеся, выросшие в неблагоприятной семейной обстановке, чаще выступают жертвами травли, так как у них не сформировано чувство базового доверия. Жестокое обращение в семье, физические наказания, формируют у обучающихся агрессивные модели поведения. Травлю зачастую инициируют обучающиеся из авторитарных семей, где поощрялась сила и доминирование. Влияние оказывает слабый контроль со стороны родителей (Хамидуллина, Щербина, 2024).

Гиперопека в семье может повышать риск виктимизации, данные дети не могут постоять за себя. В семьях, где родители проявляют уважение и используют методы ненасильственного общения, дети лучше противостоят травле (Gramma et al., 2024).

**3. Социально-психологический климат.** Одним из ключевых факторов риска считается неблагоприятный климат в образовательной среде — как совокупность отношений и норм в учебном коллективе (Новикова, Реан, Коновалов, 2021).

К данному фактору относится отсутствие педагогического контроля: если педагоги проявляют равноду-

шие, агрессоры чувствуют безнаказанность в связи с отсутствием нравственных границ (Хамидуллина, Щербина, 2024).

В ряде исследований указывается на влияние фактора успеваемости обучающихся (Hästbacka et al., 2025). Неуспевающие ученики более склонны проявлять социально опасное поведение (Yu, Zhao, 2021).

**4. Групповые и социокультурные факторы.** Травля — явление групповой динамики, поэтому большое влияние оказывают сформированные нормы и ценности в учебном коллективе. Если агрессия рассматривается как признак силы, а травля — как способ самоутверждения, то вероятность ее возникновения в учебном коллективе значительно увеличивается. Например, выделение отдельных обучающихся по национальному признаку в поликультурном классе приведет к усилению травли (Собкин, Смыслова, 2014).

Травля инициируется из мотивов получения статуса в коллективе и развивается, если коллектив поддерживает или не реагирует на ее проявления (Salmivalli, 2014).

Давление со стороны агрессивно настроенных лидеров может вовлекать других обучающихся в травлю в роли наблюдателей. Исследования показывают, что социально-экономические факторы в неблагополучных регионах повышают риск возникновения травли (Хамидуллина, Щербина, 2024).

Таким образом, факторы риска включают в себя как личностные и межличностные, так и средовые показатели, что требует системного анализа. Например, Д.Ф. Фаррингтон утверждает, что совпадение нескольких факторов риска увеличивает шанс вовлечения обучающегося в травлю (Farrington, 2020).

При этом, факторы защиты также оказывают значимое влияние на возникновение травли.

**Факторы защиты в образовательной среде** — это индивидуальные и средовые ресурсы, которые снижают вероятность вовлечения в травлю и способствуют преодолению ее последствий. Концепция факторов защиты получила развитие в зарубежных исследованиях и связана с понятием резидентности (устойчивости) личности. Метаанализ, проведенный И. Зых с коллегами, систематизировал данные о наиболее значимых защитных факторах, таких как поддержка со стороны сверстников, благоприятный психологический климат, развитые социальные навыки, эмпатия, академическая успешность, благоприятная семейная атмосфера (Zych, Farrington, Ttofi, 2019). Ниже рассмотрим основные группы факторов защиты.

**1. Личностные ресурсы.** К ним относятся развитые социальные навыки и коммуникативная компетентность. Обучающиеся, умеющие конструктивно разрешать конфликты, эффективно общаться, обладающие высокой самооценкой, реже становятся жертвами и агрессорами, чаще сообщают о проблеме и ищут помощи (Burger, 2022).

Метаанализ, проведенный М.М. Ттофи и коллегами, показал значение академической успеваемости как

фактора защиты: обучающиеся с высокой учебной мотивацией по причине их высокого статуса реже вовлекаются в травлю (Ttofi et al., 2014).

Также М.М. Ттофи с соавторами отмечают значимость развитой эмпатии и наличия просоциальных ценностей у обучающихся (Ttofi et al., 2014).

**2. Семейная система.** Поддерживающая семейная среда выступает важным фактором защиты. Доверительные отношения в семье повышают самооценку ребенка, способствуют закреплению уважительных способов взаимодействия (Wang et al., 2021).

Важны также родительский контроль и вовлеченность, при внимательном отслеживании изменений в настроении и поведении ребенка можно вовремя заметить признаки травли (Реан и др., 2021).

**3. Дружеские отношения и коллектив сверстников.** Как показывают исследования, наличие хотя бы одного близкого друга уменьшает вероятность стать объектом травли. Положительные отношения со сверстниками — психологический ресурс, благодаря которому легче противостоять агрессору.

Вовлечение обучающихся в совместную внеклассную деятельность формирует навыки командной работы и снижает уровень агрессии (Gram et al., 2024). Метаанализ, проведенный И. Зых и соавторами, показал значимость позитивного взаимодействия со сверстниками как фактора защиты (Zych, Farrington, Ttofi, 2019). Вместе с тем «...закрепление за социальными сетями статуса важнейших для подростков площадок самопрезентации, освоения различных социальных ролей, экспериментирования с идентичностью и само реализацией» (Солдатова, 2018) вместе с их положительной ролью в цифровой социализации увеличивает риски деструктивных отношений с «незнакомыми друзьями», с которыми не было опыта общения в реальной жизни.

**4. Политика образовательной организации и педагогические факторы.** Благоприятный социально-психологический климат и комплексная система воспитательной работы, а также направленные действия администрации образовательной организации по профилактике травли снижают риск возникновения травли (Farrington, 2020). В ряде исследований отмечается, что в образовательных организациях с демократичным стилем управления травля возникает реже (Новикова, Реан, Коновалов, 2021)). В зарубежных исследованиях отмечается значимость комплексного подхода к профилактике травли, когда выстроена система реагирования педагогов и администрации на обращения обучающихся (Hästbacka et al., 2025).

Отметим, что факторы защиты зачастую являются зеркальным отражением факторов риска. И.А. Баева отмечает, что образовательная среда находится под социальным и педагогическим контролем, в отличии от внешних неконтролируемых угроз (Баева, 2024). В такой среде факторы риска травли минимизируются, а факторы защиты усиливаются. При этом диагностика травли помогает действовать превентивно и эффективно планировать систему профилактики.

### ***Методы диагностики травли, насилия и агрессии.***

Ранняя диагностика случаев травли и общего уровня агрессивности в образовательной среде — необходимое условие эффективной профилактики. Методы диагностики можно условно разделить на группы: анкетные опросники для обучающихся, социометрические методы, опросники для учителей и родителей, а также методы наблюдения и анализа документации. Рассмотрим наиболее распространенные диагностические подходы.

1. *Анкетирование обучающихся* — опрос о наличии у них опыта участия в травле. Классическим инструментом является опросник, разработанный Д. Олвеусом, «Bully/Victim Questionnaire» (Olweus, 1993). Опросник разработан в рамках дефиниционного подхода, то есть прямо использует определение травли в инструкциях. В России методика адаптирована Е.В. Бушиной и А.М. Муминовой. Она позволяет классифицировать обучающихся по ролям и оценить распространность травли в классе или школе в целом (Бушина, Муминова, 2021).

Применяются анонимные опросники для обучающихся с использованием элементов социометрических методик, что позволяет выявлять потенциальных жертв и агрессоров на основании мнения сверстников. Например, методика Е.Г. Норкиной «Выявление буллинг-структурь» направлена на определение ролей участников травли среди подростков. Обучающиеся отвечают на вопросы, позволяющие реконструировать картину травли (Норкина, 2016).

2. *Опросники школьного климата и риска травли.* В последние годы появились специальные шкалы для скрининга риска травли. Например, команда под руководством А.А. Бочавер разработала «Опросник риска буллинга (ОРБ)» (Бочавер и др., 2016). Он содержит 14 утверждений, отражающих характер отношений и субъективное ощущение обучающихся безопасности в классе. Опросник измеряет четыре фактора: чувство небезопасности, уровень благополучия, разобщенность в коллективе и чувство равноправия. Высокие баллы по шкале небезопасности и разобщенности при низких по шкале благополучия указывают на повышенный риск травли в данном классе (Бочавер и др., 2016).

«Опросник школьного климата», разработанный А. Реаном с соавторами позволяет выстроить статистическую взаимосвязь психологического климата и проявлений травли среди обучающихся (Новикова, Реан, Коновалов, 2021).

3. *Психодиагностические методики агрессивности.* Одним из индивидуальных факторов травли является склонность к агрессивному поведению и конфликтности (Cui, Manaf, Lashari, 2025), поэтому при диагностике также используются методики для оценки уровня агрессии. Например, опросник Басса—Перри (в отечественной адаптации М.Н. Лобасковой с соавторами) позволяет измерить выраженность разных форм агрессии у обучающихся (физической, вербальной, враждебность, гнев) (Лобаскова и др., 2021). Повышенные показатели по шкалам теста выявляют склонность к проявлению агрессивного поведения и насилия, которые

могут быть характерны для агрессора (Martínez-Monteagudo, Martínez-Monteagudo, Delgado, 2023).

Также применяются тесты на определение склонности к девиантному поведению, выявление эмоциональной неустойчивости, уровня эмпатии и т.п. Эти инструменты не специфичны для травли, но помогают комплексно оценить личностный профиль обучающегося (Новикова, Реан, Коновалов, 2021).

4. *Наблюдение и анализ ситуаций.* Помимо стандартизованных опросников, важнейшим методом выявления травли остается включенное наблюдение педагогических работников и педагогов-психологов за учебным коллективом. К наблюдаемым признакам травли относятся, например, повторяющиеся жалобы обучающихся на одноклассников, наличие отвергаемых и агрессивно настроенных обучающихся.

Возможно проведение уровневого мониторинга: регулярных бесед с обучающимися, анонимных мини-опросов, консультаций. Другим направлением выступает анализ информации от родителей, внедрение службы доверия и ящиков анонимных сообщений.

При диагностике травли используются методы социометрии, позволяющие выявить обучающихся, получающих много отрицательных выборов (вероятных жертв) и лидеров, чье отношение к нормам существенно для класса (возможных агрессоров).

Таким образом, отметим, что для комплексной диагностики необходимо использовать несколько методов. Современный подход ориентирован не только на работу по факту обращений, но и на применение превентивных мер и реализацию ресурсного подхода.

В ряде субъектов Российской Федерации внедряются программы мониторинга травли в образовательных организациях с оценкой динамики показателей и характера отношений в образовательных организациях (Баева, 2024). Зарубежный опыт (например, финская программа KiVa) предполагает регулярное анкетирование обучающихся всех классов с целью раннего выявления случаев травли (Garandeau et al., 2023).

Важно подчеркнуть, что диагностика травли проводится этично, с соблюдением конфиденциальности и отсутствием мер наказания. Необходимо создать условия доверия и открытого обсуждения, привлечь к решению ситуации ресурсы учебного коллектива и других участников образовательных отношений.

В последнее время в научно-методической литературе появились рекомендации по цифровому мониторингу: анализу активности обучающихся в школьных сетевых сообществах, выявлению случаев кибербуллинга. Однако эти подходы находятся в стадии разработки и требуют решения вопросов этики и конфиденциальности.

Сбор информации сопровождается реальными действиями по результатам диагностики — измерив уровень травли, образовательная организация планирует мероприятия. Именно поэтому современные программы профилактики травли включают компонент мониторинга и оценки прогресса с использованием цифровых инструментов.

При реализации диагностики травли важна системность. Исследователи отмечают необходимость диагностики не только факта травли, но и факторов риска, т.е. выяснения тех условий, которые способствуют или препятствуют травле (Хамидуллина, Щербина, 2024). Важно применять комплексный диагностический подход: проводить оценку уровня агрессии, сплоченности, ценностных ориентаций учебного коллектива, — что позволит адресно планировать профилактические меры.

Таким образом, на сегодняшний день разработано достаточно методов для своевременного выявления травли. Однако сохраняется потребность в применения на практике комплексного инструмента, позволяющего определять совокупность показателей травли, проявляющихся на личностном, межличностном и средовом уровнях.

**Профилактика травли и обеспечение психологической безопасности образовательной среды.** Стратегии профилактики травли разрабатываются в двух основных направлениях: универсальная профилактика, направленная на весь учебный коллектив, и целевые меры, применяющиеся к обучающимся «группы риска» или уже вовлеченым в ситуацию травли.

Ключевым принципом современных профилактических подходов является системность. Эффективными признаются такие программы, которые охватывают несколько уровней воздействия (обучающиеся, педагогические работники, родители, администрация образовательной организации), учитывают нормативно-организационные аспекты, направлены на психологическую работу с учебным коллективом (Farrington, 2020).

Обзор программ по профилактике травли позволяет выделить компоненты системы профилактики (Katsantonis et al., 2024).

*Разработка и внедрение политики образовательной организации по предотвращению травли*, которая предполагает четкую формулировку правил, запрещающих любые формы травли и насилия; наличие механизмов анонимного обращения за помощью; принятие регламента действий в ситуации травли. Согласно метааналитическому обзору подобные программы значительно снижают уровень виктимизации у обучающихся (Gaffney, Ttofi, Farrington, 2019).

*Обучение педагогов и администрации образовательной организации* по вопросам распознавания признаков травли, техник вмешательства, методов работы с учебными коллективами. Через формирование специальных компетенций у педагогических работников повышаются навыки медиации, возможности профилактики конфликтных ситуаций.

*Психологическое просвещение обучающихся* (проведение классных часов, тренинговых занятий, ролевых игр, обсуждение конфликтных ситуаций и случаев агрессии). Важно объяснить участникам образовательных отношений особенности проявления травли, обучить навыкам реагирования, развить эмпатию. В международных программах широко используются виртуальные кейсы и игры, обучающие навыкам коллективного противостояния травле, что приводит к измене-

нию групповых норм — пассивные свидетели начинают защищать жертв (Garandeau et al., 2023).

**Вовлечение родителей.** Возможно проведение консультаций с родителями по таким вопросам, как проявления травли, способы реагирования на жалобы ребенка или проявления с его стороны агрессии. Активное участие родителей особенно важно в профилактике кибербуллинга в части контроля поведения обучающегося вне школы.

**Индивидуальная работа с участниками травли.** При выявлении конкретных случаев травли необходима целенаправленная работа с каждой стороной. Для работы с жертвами привлекаются в качестве наставников одноклассники, создаются группы поддержки, проводятся занятия по развитию коммуникативных навыков, повышению самооценки. С агрессорами проводятся коррекционные занятия по управлению гневом, развитию эмпатии.

**Мониторинг результатов.** Систематический мониторинг — важный компонент программ по профилактике травли (Zych, Farrington, Ttofi, 2019). Отмечается, что после реализации ОВРР, KiVa, «No Bullying» и других программ уровень виктимизации снижается на 15–30% (Gaffney, Ttofi, Farrington, 2019).

В российской практике мониторинг предполагается в рамках таких проектов, как, например: создание Советов обучающихся по примирению: «Школа — территория без агрессии»; проведение декад Доброжелательности; выпуск листовок против травли; внедрение курса по медиации.

Эффективность современных программ подтверждается статистически. Согласно метааналитическому обзору 100 исследований, программы профилактики травли снижают уровень виктимизации на 15–16% и уровень травли со стороны агрессоров — на 20% (Gaffney, Ttofi, Farrington, 2019). Наиболее высокие результаты показали программы в европейских странах, где делается акцент на вовлечение в программу всех участников образовательных отношений и изменение школьной культуры (Ttofi et al., 2014).

Российские исследователи отмечают, что после проведения обучающих семинаров для педагогов и введения алгоритма действий количество случаев травли снизилось, а доверие обучающихся к педагогам возросло (Бочавер и др., 2016).

В современных условиях расширяются возможности профилактики за счет применения дистанционных средств, таких как онлайн-консультирование, работа телефонов доверия, информационно-просветительские мероприятия через информационные каналы (Islam et al., 2022).

Отметим, что профилактика травли — длительный процесс. Для обеспечения психологической безопасности необходима интеграция профилактики травли в общую стратегию развития поддерживающей образовательной среды (Бочавер и др., 2016). Важно адаптировать программы к возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся. Возможно вовлечение самих обучающихся в решение проблемы через создание волонтер-

ских отрядов «Антибуллинг», проведение школьных собраний по различным темам, реализация мероприятий Всероссийского конкурса «Школа#безОбид» и т. п.

Помимо этого, важна межведомственная и общественная поддержка. При возникновении сложных случаев травли привлекаются службы медиации, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, социальные работники.

## Обсуждение результатов

Проведенный анализ отечественных и зарубежных подходов указывает на высокий уровень научной разработанности проблемы травли в образовательной среде. Исследователями накоплен значительный объем данных о природе травли, ее распространенности, обусловленности и последствиях. Представлены эффективные инструменты диагностики и коррекции данных явлений. Выявлено, что травля детерминируется комплексом многоуровневых причин, в числе которых: индивидуальные агрессивно-личностные черты, семейная дисфункция, негативные групповые нормы и небезопасный школьный климат, — все они вносят вклад в возникновение травли.

Вместе с тем подтверждена гипотеза о том, что травля в современном образовательном пространстве опосредуется спецификой проявления факторов риска и факторов защиты, в том числе в цифровой среде, что обуславливает современный выбор методов ее диагностики и профилактики.

Таким образом, научно-методологические основы обеспечения психологической безопасности обучающихся опираются на комплексный подход, учитывающий какнейтрализацию факторов риска, так и укрепление факторов защиты.

Отдельного внимания заслуживают достижения в области психодиагностики травли. Созданы и адаптированы надежные методики, позволяющие своевременно выявлять травлю и предрасполагающие к ней условия: опросники самоотчета, социометрические процедуры, шкалы оценки психологического климата, комплексные скрининговые технологии. Эти инструменты дают возможность педагогу-психологу осуществлять регулярный мониторинг.

Можно сделать вывод, что среди профилактических программ более эффективны системы мер, интегрированные в политику образовательной организации. Важную роль играет усиление воспитательного компонента образования. Это соответствует стратегической задаче создания психологически безопасной образовательной среды, обозначенной в концепциях развития образования (Баева, 2024).

Поэтому *перспектива дальнейших исследований* видится в разработке систем мониторинга и управления безопасностью в образовательных организациях. Необходимы углубленное изучение эффективности различных комбинаций профилактических воздействий, поиск оптимальных моделей вмешательства, учитывающих культурный и национальный контексты.

## Заключение

Проблема травли в образовательной среде остается актуальным вызовом для психолого-педагогической практики, особенно с учетом явлений цифровой социализации. Тем не менее, проведенный обзор показал положительную тенденцию в изучении причин и признаков травли, способов ее диагностики и профилактики.

Перспективным направлением представляется учет в профилактической работе факторов риска возникновения травли и факторов защиты, снижающих эту вероятность и укрепляющих психологическую безопасность среды, а также совершенствование системы межведомственного взаимодействия по предотвращению травли. Разрабатываемым направлением является исследование кибертравли и способов ее предупреждения, создание новых профилактических подходов, в том числе формирование цифровой культуры и сотрудничество с технологическими платформами.

Залогом успеха профилактики травли является консолидация усилий всех участников (исследователей, администрации образовательной организации, педагогов-психологов, педагогических работников, родителей, представителей органов управления образованием) в обеспечении безопасной и благоприятной образовательной среды, свободной от насилия и травли.

## Список источников / References

1. Баева, И.А. (2024). Психологическая безопасность образовательной среды: Становление направления и перспективы развития. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 1(3), 5–19. <https://doi.org/10.17759/epps.2024010301>
2. Баева, И.А. (2024). Psychological safety of the educational environment: Formation of directions and development prospects. *Extreme Psychology and Personal Security*, 1(3), 5–19. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/epps.2024010301>
3. Бочавер, А.А., Кузнецова, В.Б., Бианки, Е.М., Дмитриевский, П.В., Завалишина, М.А., Капорская, Н.А., Хломов, К.Д. (2016). Опросник риска буллинга (ОРБ). *Вопросы психологии*, 5, 146–157. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25725862> (дата обращения: 11.12.2025).
4. Бочавер, А.А., Кузнецова, В.Б., Бианки, Е.М., Дмитриевский, П.В., Завалишина, М.А., Капорская, Н.А., Хломов, К.Д. (2016). Bullying risk questionnaire (ORB). *Voprosy Psichologii*, 5, 146–157. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25725862> (viewed: 11.12.2025).

3. Бушина, Е.В., Муминова, А.М. (2021). Адаптация русскоязычной версии опросника Ольвеуса «Роли жертвы и агрессора в ситуации школьного буллинга». *Социальная психология и общество*, 12(2), 197–216. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120212>
- Bushina, E.V., Muminova, A.M. (2021). Adaptation of the revised Olweus bully/victim Questionnaire — Russian version. *Social Psychology and Society*, 12(2), 197–216. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2021120212>
4. Волкова, Е.Н. (2019). Подростковый буллинг: Направления профилактической работы и организация помощи. *Вестник практической психологии образования*, 16(3), 50–57. <https://doi.org/10.17759/bppe.2019160301>
- Volkova, E.N. Teenage bullying: Directions for helping and preventative work. *The online journal «Bulletin of Practical Psychology of Education»*, 16(3), 50–57. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2019160301>
5. Лобаскова, М.М., Адамович, Т.В., Исматуллина, В.И., Маракшина, Ю.А., Малых, С.Б. (2021). Психометрический анализ опросника агрессивности Басса-Перри. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 14(4), 28–38. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2021-4-28-38>
- Lobaskova, M.M., Adamovich, T.V., Ismatullina, V.I., Marakshina, Yu.A., Malykh, S.B. (2021). Psychometric analysis of the Bass-Perry aggression questionnaire. *Theoretical and Experimental Psychology*, 14(4), 28–38. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2021-4-28-38>
6. Новикова, М.А., Реан, А.А., Коновалов, И.А. (2021). Буллинг в российских школах: Опыт диагностики распространенности, половозрастные особенности и связи со школьным климатом. *Вопросы образования*, 3, 62–90. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>
- Novikova, M.A., Rean, A.A., Konovalov, I.A. (2021). Measuring bullying in Russian schools: Prevalence, age and gender correlates, and associations with school climate. *Educational Studies Moscow*, 3, 62–90. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>
7. Норкина, Е.Г. (2016). Методика на выявление «Буллинг-структур». *Таврический научный обозреватель*, 3(8), 170–174. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25794424&ysclid=mj2iyilj3b983887141> (дата обращения: 12.12.2025).
- Norkina, E.G. (2016). Methodology for identifying the «Bullying structure». *Tavricheskiy nauchnyi obozrevatel'*, 3(8), 170–174. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25794424&ysclid=mj2iyilj3b983887141> (viewed: 12.12.2025).
8. Реан, А.А., Коновалов, И.А., Новикова, М.А., Молчанова, Д.В. (2021). *Профилактика агрессии и деструктивного поведения молодежи: Анализ мирового опыта* (А.А. Реан, ред.). СПб.: Коста.
- Rean, A.A., Konovalov, I.A., Novikova, M.A., Molchanova, D.V. (2021). *Prevention of aggression and destructive behavior of youth: an analysis of world experience* (A.A. Rean, ed.). St. Petersburg: Costa. (In Russ.).
9. Собкин, В.С., Смыслова, М.М. (2014). Буллинг в стенах школы: Влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования). *Социальная психология и общество*, 5(2), 71–86. URL: [https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2014\\_n2/69374](https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2014_n2/69374) (дата обращения: 09.12.2025).
- Sobkin, V.S., Smyslova, M.M. (2014). Bullying in school: The impact of sociocultural context (based on crosscultural research). *Social Psychology and Society*, 5(2), 71–86. (In Russ.). URL: [https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2014\\_n2/69374](https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2014_n2/69374) (viewed: 09.12.2025).
10. Солдатова, Г.У. (2018). Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире. *Социальная психология и общество*, 9(3), 71–80. <https://doi.org/10.17759/sps.2018090308>
- Soldatova, G.U. (2018). Digital socialization in the cultural-historical paradigm: A changing child in a changing world. *Social psychology and society*, 9(3), 71–80. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2018090308>
11. Хамидуллина, Л.И., Щербина, А.И. (2024). Факторы возникновения буллинга в образовательных учреждениях. *Педагогика: история, перспективы*, 7(2), 103–116. <https://doi.org/10.17748/2686-9969-2024-7-2-103-116>
- Khamidullina, L.I., Shcherbina, A.I. (2024). Factors in the emergence of bullying in educational institutions. *Pedagogy: history, prospects*, 7(2), 103–116. <https://doi.org/10.17748/2686-9969-2024-7-2-103-116> (In Russ.).
12. Batool, I., Shah, M., Dhawankar, P., Gonul, S. (2025). Behind the screens: A systematic literature review on barriers and mitigating strategies for combating cyberbullying. *Information*, 16, Article 263. <https://doi.org/10.3390/info16040263>
13. Burger, C. (2022). School Bullying Is Not a Conflict: The Interplay between Conflict Management Styles, Bullying Victimization and Psychological School Adjustment. *International journal of environmental research and public health*, 19(18), Article 11809. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811809>
14. Cuesta, I., Montesó-Curto, P., Sawin, E.M., Jiménez-Herrera, M., Puig-Llobet, M., Seabra, P., Toussaint, L. (2021). Risk factors for teen suicide and bullying: An international integrative review. *International Journal of Nursing Practice*, 27(3), Article e12930. <https://doi.org/10.1111/ijn.12930>
15. Cui, M., Manaf, A.R.B.A., Lashari, S.A. (2025). Adolescent aggression and school bullying: The mediating role of individual characteristics. *The Journal of Mind and Behavior*, 46(1), 412–435. URL: <https://jmb-online.com/submissions/index.php/jmb/article/view/103/32> (viewed: 08.12.2025).

16. Farrington, D.P. (2020). The importance of risk factors for bullying perpetration and victimization. *Jornal de Pediatria*, 96(6), 667–669. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2020.04.003>
17. Filia, K., Teo, S.M., Brennan, N., Freeburn, T., Baker, D., Browne, V., Watson, A., Mensink, J., Prasad, A., Killackey, E., McGorry, P.D., Cotton, S.M., Gao, C.X. (2025). Interrelationships between social exclusion, mental health and wellbeing in adolescents: Insights from a national Youth survey. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 34, Article e5. <https://doi.org/10.1017/S2045796024000878>
18. Gaffney, H., Ttofi, M.M., Farrington, D.P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
19. Garandeau, C.F., Turunen, T., Saarento-Zaprudin, S., Salmivalli, Ch. (2023). Effects of the KiVa anti-bullying program on defending behavior: Investigating individual-level mechanisms of change. *Journal of School Psychology*, 99, Article 101226. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101226>
20. Geoffroy, M.C., Arseneault, L., Girard, A., Ouellet-Morin, I., Power, C. (2023). Association of childhood bullying victimisation with suicide deaths: Findings from a 50-year nationwide cohort study. *Psychological Medicine*, 53(9), 4152–4159. <https://doi.org/10.1017/S0033291722000836>
21. Grama, D.I., Georgescu, R.D., Co a, I.M., Dobrean, A. (2024). Parental risk and protective factors associated with bullying victimization in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 27(3), 627–657. <https://doi.org/10.1007/s10567-024-00473-8>
22. Han, Z.Y., Ye, Z.Y., Zhong, B.L. (2025). School bullying and mental health among adolescents: a narrative review. *Translational Pediatrics*, 14(3), 463–472. <https://doi.org/10.21037/tp-2024-512>
23. Hästbacka, M., Klausen, S.H., Dahlqvist, H., Korzhina, Y., Sundqvist, A.G., Käcko, E., Nyman-Kurkiala, P., Strindberg, J., Hemberg J. (2025). Causes of bullying among young people and protective mechanisms and preventative factors that promote mental health and well-being: young people's perspectives. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 20(1), Article 2524459. <https://doi.org/10.1080/17482631.2025.2524459>
24. Islam, M.I., Yunus, F.M., Salam, S.S., Kabir, E., Khanam, R. (2022). Mental health services use among adolescent bullying victims in Australia: Results from a nationwide survey. *Children and Youth Services Review*, 132, Article 106312. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106312>
25. Kasturiratna, K.T.A.S., Hartanto, A., Chen, C.H.Y., Tong, E.M.W., Majeed, N.M. (2025). Umbrella review of meta-analyses on the risk factors, protective factors, consequences and interventions of cyberbullying victimization. *Nature Human Behaviour*, 9, 101–132. URL: <https://www.nature.com/articles/s41562-024-02011-6> (viewed: 25.09.2025).
26. Katsantonis, I., Barrado B., Mclellan, R., Gimenez, G. (2024). Subjective well-being and bullying victimisation: A cross-national study of adolescents in 64 countries and economies. *Child Indicators Research*, 17, 1563–1585. <https://doi.org/10.1007/s12187-024-10147-0>
27. Martínez-Monteagudo, Á., Martínez-Monteagudo, M.K., Delgado, B. (2023). School bullying and cyberbullying in academically gifted students: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 71, Article: 101842. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101842>
28. Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
29. Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into practice*, 53(4), 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
30. Tanaka, K., Zhang, K., Foote, J., Lee, S., French, C.D. (2025). Bully-victim network perceptions of bullies, victims, and peer observers. *Social Networks*, 83, 62–78. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2025.06.002>
31. Ttofi, M.M., Bowes, L., Farrington, D.P., L sel, F. (2014). Protective factors interrupting the continuity from school bullying to later internalizing and externalizing problems: A systematic review of prospective longitudinal studies. *Journal of School Violence*, 13(1), 5–38. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.857345>
32. Wang, H., Wang, Y., Wang, G., Wilson, A., Jin, T., Zhu, L., Yu, R., Wang, S., Yin, W., Song, H., Li, S., Jia, Q., Zhang, X., Yang, Y. (2021). Structural family factors and bullying at school: A large scale investigation based on a Chinese adolescent sample. *BMC Public Health*, 21, Article 2249. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12367-3>
33. Wang, S., Kim, K.J. (2024). Effects of victimization experience, gender, and empathic distress on bystanders' intervening behavior in cyberbullying. *The Social Science Journal*, 61(4), 853–862. <https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1861826>
34. Wolke, D., Lereya, S.T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879–885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
35. Yu, S., Zhao, X. (2021). The negative impact of bullying victimization on academic literacy and social integration: Evidence from 51 countries in PISA. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), Article 10051. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100151>
36. Zych, I., Farrington, D.P., Ttofi, M.M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

### **Информация об авторах**

*Юрчук Ольга Леонидовна*, кандидат психологических наук, заместитель руководителя Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru

*Тукфеева Юлия Владимировна*, кандидат педагогических наук, начальник отдела координационной и мониторинговой деятельности Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

*Трофимова Анастасия Павловна*, аналитик отдела координационной и мониторинговой деятельности Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4259-819X>, e-mail: trofimovaap@mgppu.ru

### **Information about the authors**

*Olga L. Yurchuk*, Candidate of Science (Psychology), Deputy Head, Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru

*Julia V. Tukfeeva*, Candidate of Science (Pedagogy), Head of the Department of coordination and monitoring activities of the Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

*Anastasia P. Trofimova*, Analyst of the Department of coordination and monitoring activities of the Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4259-819X>, e-mail: trofimovaap@mgppu.ru

### **Вклад авторов**

Все авторы внесли равный вклад в концепцию, проведение исследования, анализ данных и подготовку рукописи.  
Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### **Contribution of the authors**

The authors contributed equally to the research, data analysis, and preparation of this manuscript.

All 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 13.10.2025

Received 2025.10.13

Поступила после рецензирования 12.12.2025

Revised 2025.12.12

Принята к публикации 12.12.2025

Accepted 2025.12.12

Опубликована 30.12.2025

Published 2025.12.30

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY AND AGE-RELATED PSYCHOLOGY

Обзорная статья | Review paper

### Влияние пандемии COVID-19 на психическое развитие и обучение дошкольников: зарубежный опыт исследования

Е.С. Белова , Н.Б. Шумакова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,  
Москва, Российская Федерация  
 [elenasbelova@mail.ru](mailto:elenasbelova@mail.ru)

#### *Резюме*

**Контекст и актуальность.** Влияние пандемии COVID-19 на детей дошкольного возраста сопряжено с рисками возникновения нарушений и трудностей развития, что обуславливает необходимость их тщательного и всестороннего изучения. **Цель.** Выявить особенности воздействия пандемии на психическое развитие и обучение дошкольников на основе данных о проведенных за последнее время исследованиях в зарубежной психологии. **Методы и материалы.** Поиск и систематический обзор научных публикаций зарубежных авторов, опубликованных в 2023–2025 гг. **Результаты.** Анализ 42 отобранных публикаций свидетельствует, что пандемия оказала воздействие на все сферы развития детей дошкольного возраста, при этом характер и степень влияния различались. В наибольшей мере негативный эффект прослеживался в сфере социального и речевого развития детей. Особенности детско-родительских отношений во время пандемии обуславливали усиление или ослабление ее влияния. Родительский стресс выступал фактором риска, а частое позитивное взаимодействие дошкольников с родителями — фактором устойчивости психологического благополучия и развития детей. Каратинные меры внесли серьезные изменения в условия обучения дошкольников. Закрытие дошкольных учреждений и переход на онлайн-обучение были сопряжены с рисками потери возможностей обучения, прежде всего в сферах психомоторики, социально-личностного и речевого развития. Выделена важность конструктивного взаимодействия семьи и педагогов в решении образовательных задач. Результаты также показали, что традиционная игра сохраняла свою ценность для детей во время пандемии и являлась важным ресурсом для осмыслиения изменений, адаптации, творческого самовыражения и получения положительных эмоций. В отношении цифровых игр выявилась необходимость более внимательного отношения со стороны взрослых и профилактики зависимости у дошкольников. **Выводы.** Продолжение исследований психического развития детей, подвергшихся в дошкольном возрасте воздействию пандемии, позволит своевременно выявлять группы риска и оказывать им соответствующую психолого-педагогическую поддержку.

**Ключевые слова:** пандемия COVID-19, психическое развитие, дошкольники, детско-родительские отношения, обучение, игра

**Финансирование.** Работа выполнена по научной теме Госзадания Минобрнауки «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности» (FNRE-2024-0017).

**Для цитирования:** Белова, Е.С., Шумакова, Н.Б. (2025). Влияние пандемии COVID-19 на психическое развитие и обучение дошкольников: зарубежный опыт исследования. *Современная зарубежная психология*, 14(4), 46–55. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140405>

## Impact of the COVID-19 pandemic on the preschoolers mental development and education: foreign experience of research

E.S. Belova , N.B. Shumakova

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation  
 elenasbelova@mail.ru

### Abstract

**Context and relevance.** The impact of the COVID-19 pandemic on preschool children poses risks for developmental disabilities and difficulties, necessitating careful and comprehensive study. **Objective.** To identify the specific impact of the pandemic on the mental development and learning of preschoolers based on data from recent research conducted in international psychology. **Methods and materials.** Search and systematic review of scientific publications by foreign authors published in 2023–2025. **Results.** An analysis of 42 selected publications showed that the pandemic impacted all areas of preschool-age children's development, with the nature and degree of impact varying. The greatest negative impact was observed in the areas of social and speech development. The characteristics of parent-child relationships during the pandemic determined whether its impact was amplified or mitigated. Parental stress was a risk factor, and frequent positive interactions between preschoolers and parents contributed to the stability of children's psychological well-being and development. Quarantine measures have significantly changed the educational environment for preschoolers. The closure of preschools and the transition to online learning were associated with the risk of lost learning opportunities, primarily in the areas of psychomotor, social, personal, and speech development. The importance of constructive interaction between families and teachers in addressing educational challenges is highlighted. The results also showed that traditional play retained its value for children during the pandemic and served as an important resource for understanding changes, adapting to them, creative self-expression, and experiencing positive emotions. Regarding digital play, the need for more attentive adult attention and prevention of addiction in preschoolers was identified. **Conclusions.** Continued research on the mental development of children exposed to the pandemic in preschool will enable the timely identification of at-risk groups and the provision of appropriate psychological and educational support.

**Keywords:** COVID-19 pandemic, mental development, preschoolers, parent-child relationships, education, play

**Funding.** The study was carried out within the framework of the state task of FSC PMR “Resource-prognostic determination of personal and professional development of students and teachers as subjects of lifelong education: psychological foundations, technologies, efficiency factors” (FNRE-2024-0017).

**For citation:** Belova, E.S., Shumakova, N.B. (2025). Impact of the COVID-19 pandemic on the preschoolers mental development and education: foreign experience of research. *Современная зарубежная психология*, 14(4), 46–55. <https://doi.org/10.17759/jmpf.2025140405>

### Введение

COVID-19 («coronavirus disease 2019»), болезнь, вызываемая коронавирусом SARS-CoV-2, стала серьезным испытанием для человечества. Объявление в марте 2020 года Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) пандемии свидетельствовало о развитии чрезвычайной ситуации в сфере здравоохранения, имеющей международное значение. В мае 2023 года глава ВОЗ объявил об окончании пандемии, подчеркнув, что это не означает, что болезнь больше не представляет глобальной угрозы. 20 мая 2025 года государства-члены ВОЗ приняли Соглашение по борьбе с пандемиями. В связи с этим возрастает актуальность и значимость задачи извлечения уроков из опыта пандемии, анализ ее последствий и ресурсов для преодоления.

Во время пандемии неоднократно отмечалось, что COVID-19 является более серьезной проблемой для взрослых, чем для детей. Складывалось мнение, что

воздействия пандемии на детей кратковременны и незначительны. Но так ли это на самом деле?

Со времени начала пандемии накоплен большой опыт, позволяющий провести анализ проблемы ее влияния на детей (Camporesi, Vetrugno, Buonsenso, 2024). В опубликованных в годы пандемии результатах исследований, проведенных в разных странах, приводятся доказательства ее негативного влияния не только на здоровье: дети были лишены поддержки из-за болезни/потери близких взрослых, страдали от осложнения семейных отношений, а также введенных ограничений и закрытия образовательных учреждений (Egan et al., 2021; Schmidt et al., 2021).

Подчеркнем, что эта проблема уже во время пандемии входила в фокус внимания журнала «Современная зарубежная психология». В первом номере за 2021 год вышла статья, посвященная влиянию COVID-19 на психическое здоровье учащихся (Ермолова и др., 2021). Авторы проанализировали векторный массив данных, раскрывающих аспекты и распространенность нарушений психики, спровоцированных пандемией, у детей.

Показано значение адекватного родительства для психического благополучия детей и образовательной стратегии для родителей, волонтеров, медиков. Во втором номере за 2022 год был представлен обзор исследований (2020–2022 гг.) психического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста во время пандемии (Бухаленкова, Нечаева, 2022). Было выявлено, что среди большого числа факторов влияния пандемии на психическое развитие детей наиболее существенную роль играют ограничение социального взаимодействия, климат в семье, стресс родителей, а также возможность посещения образовательных учреждений. По данным анализа, во время пандемии наблюдалось значимое снижение показателей саморегуляции (в 6–10 лет) и эмоционального интеллекта (в 9–10 лет).

Данная статья является продолжением рассмотрения проблемы влияния пандемии и имеет целью расширение представлений о ее воздействии на психическое развитие детей с учетом данных, представленных в исследованиях, проведенных за последнее время в зарубежной психологии.

Основное внимание уделялось особенностям развития детей на этапе дошкольного детства — весьма значимого периода в развитии, когда закладываются основы всех психических процессов и качеств личности. Влияние пандемии на этом этапе остается недостаточно изученным. Чаще оно рассматривалось в отношении школьников и взрослых, и относительно меньше работ, по мнению исследователей (Choi et al., 2024; Perrigo et al., 2025; Scott et al., 2024), посвящено детям младшего возраста.

## Поиск и отбор исследований влияния пандемии на психическое развитие и обучение дошкольников

Проводился поиск материалов с использованием информационных платформ: Web of Science, PubMed, Google Scholar, Elibrary. Ключевые слова при отборе литературы: «COVID-19 pandemic», «preschoolers», «mental development», «young children», «preschool children», «pandemic impact», «parent-child relationships», «education», «play». В ходе поиска были отобраны 42 источника. Критерии отбора: соответствие исследования поставленной проблеме, публикация в рецензируемых журналах, дата публикации (2023–2025), возраст детей.

Прежде всего выделялись и анализировались исследования, в которых возраст детей указывался в пределах от 3 до 7 лет; вместе с тем принимались во внимание работы, в которых возрастной диапазон был шире (или смешен), но при этом дошкольники составляли большинство и/или выделялась специфика развития группы дошкольников.

## Результаты

Наблюдалась большая вариативность основных характеристик отобранных исследований: они разли-

чались по дизайну исследования, месту и времени проведения (с учетом периода пандемии и степени строгости ограничительных мер), полученным результатам.

Были выделены следующие направления анализа отобранных материалов: методы исследований (выборка, процедура, инструментарий); особенности влияния пандемии на психическое развитие детей; детско-родительские отношения; обучение во время пандемии; игра во время пандемии. Следует отметить, что выделение направлений анализа во многом носило условный характер, так как в той или иной степени они пересекались.

## Методы исследований

**Выборка** эмпирических исследований: максимальная составила более 1,8 миллиона детей (Choi et al., 2024), минимальная — 15 детей (Graber, O'Farrelly, Ramchandani, 2024).

В большей части исследований участвовали взрослые (родители (чаще матери), педагоги), чьи мнения о влиянии пандемии на детей затем анализировались.

**Процедура** предполагала один или несколько этапов: замеры осуществлялись во время пандемии (один или два—четыре раза), в ряде исследований — после нее, чаще всего результаты дополнялись допандемийными данными (полученными в ранее проведенных исследованиях или ретроспективно во время пандемии).

**Инструментарий.** Преобладающим методом в эмпирических исследованиях являлся метод опроса, при этом исследовательский инструментарий характеризовался широким спектром использованных методик, среди которых были: Опросник сильных сторон и трудностей (SDQ); Шкала тревожности для дошкольников (SACS); Шкала детского эмоционального дистресса (PEDS); Методика диагностики раннего развития (EDI); Шкала развития ребенка (KIDS); Корейский скрининговый тест развития младенцев (K-DST); Опросник качества жизни, связанного со здоровьем, для детей и подростков (KIDSCREEN-52); Алабамский опросник воспитания детей, версия для дошкольников (APQ-Pr); Шкала детско-родительских отношений (CPRS-SF); Шкала воздействия COVID-19 на семью (CEFIS) и др. Кроме того, использовалась традиционная анкета, содержащая вопросы о возрасте, образовании родителей, количестве детей в семье, социально-экономическом статусе.

При анализе результатов широко применялись методы статистического анализа, включающие параметрические и непараметрические методы сравнения выборок, методы корреляционного, дисперсионного, факторного, регрессионного анализа, в части работ также использованы методы структурного моделирования.

Если исследование носило качественный характер, чаще всего применялся метод рефлексивного тематического анализа, который включал ознакомление, генерацию кодов, поиск тем, обзор тем, определение и присвоение им наименований, а также составление отчета.

## Особенности влияния пандемии на психическое здоровье и развитие детей

После объявления пандемии последовало введение ограничительных мер карантина, что отразилось на повседневной жизни и привычках всех, в том числе и маленьких детей. В сравнении с допандемийными данными дети стали проводить значительно больше времени у экранов любых видов устройств (смартфонов, планшетов, компьютеров или телевизора) и меньше занимались физической активностью (Cui et al., 2025; Nopembri et al., 2023). Исследователи отмечали негативное влияние карантина на социальное, эмоциональное развитие и поведение детей. У многих детей появлялись признаки нервозности, гнева, тревоги, страхи заражения и болезни (Morgül, Kallitsoglou, Essau, 2023; Oppermann et al., 2024; Pavlovic et al., 2024; Weng et al., 2024). Было выявлено, что COVID-19 может вызывать у детей посттравматическое стрессовое расстройство (Çimke, Yıldırım Gürkan, 2023).

Пандемия с ограничениями социальных контактов сопряжена была с возникновением рисков для социального развития детей из-за недостаточного общения со сверстниками и взрослыми. Родители и педагоги считали, что маленькие дети упускали возможности социального развития (Levickis et al., 2023; Nair et al., 2024; Pyle et al., 2025). Негативное влияние пандемии отразилось на навыках социального познания (Scott et al., 2024). Социальное дистанцирование могло стать причиной возникновения задержек в развитии ребенка не только в социальной, но и двигательной, речевой, когнитивной сферах (Quezada-Ugalde et al., 2023). Исследователи из Японии (Sato et al., 2023) обнаружили у 5-летних детей, подвергшихся воздействию пандемии, отставание в общем развитии на 4,39 месяца (задержка в 6% по сравнению с нормой).

В масштабном исследовании, проведенном в Южной Корее (Choi et al., 2024), изучалось развитие более 1,8 миллиона детей из пяти возрастных групп (в возрасте от 9 месяцев до 5,4 лет). Было выявлено, что во время пандемии в большинстве возрастных групп наблюдалось значительное увеличение потенциальных задержек в развитии коммуникативных, когнитивных способностей, мелкой моторики, навыков социального взаимодействия и самообслуживания. Во всех группах наблюдались заметные изменения в развитии коммуникации.

Работа Дж.Л. Перриго с коллегами (Perrigo et al., 2025) была нацелена на анализ данных о развитии более полумиллиона детей, посещавших детские сады в 19 штатах США. У обследованных во время пандемии на уровне ниже среднего были показатели речевого и когнитивного развития, социальной компетентности, коммуникации. Снижение показателей социально-личностного и когнитивного развития фиксировали и другие исследователи (Johnson et al., 2024), при этом отмечая, что в целом изменения в результатах были незначительными (2–3%).

Метаанализ 20 исследований (2018–2023) детей 0–5 лет выявил небольшое увеличение поведенческих трудностей, а также рост тревожности и агрессивного поведения, проблем с вниманием. Было отмечено снижение уровня навыков мелкой моторики и социально-личностного развития (Alcon et al., 2024). К. Зунига-Монтанез с коллегами (Zuniga-Montanez et al., 2025), рассмотрев 94 исследования (2020–2023) развития речи у детей младшего возраста, выявили, что пандемия привела к снижению речевого развития в течение 4 лет после введения первого карантина.

Дети из неблагополучных семей подвергались более высоким рискам во всех областях, и негативное влияние на их развитие было более выраженным (Oppermann et al., 2024; Scott et al., 2024; Xiang et al., 2025; Zuniga-Montanez et al., 2025; др.).

Обследование детей из благополучных семей в Канаде (Finegold et al., 2023) показало, что 2-летние дети во время пандемии, по сравнению с детьми, не подвергшимися воздействию пандемии, имели значительно более высокий уровень развития когнитивных навыков и мелкой моторики, но более низкий — социально-личностных навыков. У детей 4,5 лет, обследованных во время изоляции, оказались более высокие показатели словарного запаса, зрительной памяти и общей когнитивной деятельности по сравнению с детьми, не подвергшимися воздействию пандемии, но различий в социально-эмоциональном развитии не было выявлено. Было установлено, что связь между воздействием пандемии и развитием детей дошкольного возраста характеризуется повышенным риском в некоторых областях развития, но очевидной устойчивостью в других областях.

Чередование карантина и периодов ослабления ограничений представляло риск для благополучия детей и их социальной адаптации. В четырехэтапном лонгитюдном исследовании С. Эсслера с коллегами (Essler, Christner, Paulus, 2024) рассмотрены траектории изменений в проблемном поведении, благополучии детей (3–10 лет; 69% — дошкольники) в течение одного года пандемии COVID-19 в Германии. Установлено, что в периоды послабления поведение детей улучшалось и их эмоциональное благополучие увеличивалось. Обратная динамика наблюдалась во время второго карантина (волнообразная траектория), а благополучие детей, связанное с семьей, неуклонно снижалось в течение пандемии (линейная траектория). Это свидетельствует о наличии различных изменений на индивидуальном и социальном уровнях.

Изменения распорядка жизни повлияли на уровень тревожности у детей. Опрос родителей дошкольников из разных провинций Китая (Xiang et al., 2025) показал, что более длительный период карантина значительно снизил их тревожность. Адаптация детей в период карантина свидетельствовала об их психологической устойчивости.

Данные исследований свидетельствуют о широком спектре негативных последствий пандемии

COVID-19 для детей. Медицинские работники и педагоги могут столкнуться с различными последствиями пандемии среди маленьких детей при планировании мер по восстановлению после пандемии (Finegold et al., 2023).

### **Отношения между родителями и детьми в пандемию как ключевой фактор влияния на психическое развитие дошкольников**

Маленькие дети зависимы от действий взрослых, в первую очередь — родителей. В связи с этим проблема влияния пандемии на развитие дошкольников часто рассматривается в контексте детско-родительских отношений.

Выявлено, что стресс и перемены в жизни, вызванные карантином, приводили к обострению конфликта между родителями и детьми, что отрицательно сказывалось на социальном развитии дошкольников (Weng et al., 2024). У них возрастили проблемы с поведением и концентрацией внимания.

Повышение уровня стресса у родителей приводило к снижению уровня благополучия детей в различные периоды пандемии. Семейные отношения определяли связь между стрессом родителей и благополучием детей (von Suchodoletz et al., 2023).

Показатели стресса у родителей в значительной степени объясняли 34% результатов диагностики эмоционального стресса у детей. У родителей, работающих в медицинской сфере, и у их детей показатели стресса были значимо выше, чем у других групп (Çimke, Yildirim Gürkan, 2023).

Установлено, что симптомы депрессии у матерей и проблемные аспекты в организации домашней среды в пандемию были связаны с появлением эмоциональных и поведенческих проблем у детей (Gordon-Hacker et al., 2023). Изменения в организации домашней среды приводили к колебаниям в проявлении проблем с поведением у детей. По мнению исследователей (Degirmencioglu et al., 2025), меры по снижению стресса у родителей могут уменьшить поведенческие проблемы, особенно при наличии дополнительных факторов стресса в окружающей среде.

Обнаружено, что сокращение времени на детские игры и упражнения во время карантина было связано с уменьшением близости ребенка и родителя, а сокращение времени на обучение и увеличение времени на ночной сон — с большим количеством конфликтов между ними (Tan et al., 2023). Благоприятная семейная среда выступала защитным фактором, который способствовал восстановлению распорядка дня детей после снятия карантина.

Если детско-родительские взаимодействия в семье были редки, дошкольники больше времени проводили у экранов гаджетов и у них появлялись проблемы со сном. Чем больше длился карантин, тем сильнее это проявлялось (Zhang et al., 2024).

Исследование К. Факки с коллегами (Facci, Baroncelli, Ciucci, 2024) было нацелено на рассмотрение роли чувств и эмоций, испытываемых матерями и детьми дошкольного возраста (3—5 лет). Некоторые матери считали, что их эмоции могут быть опасны для детей, поэтому скрывали их. При этом матери, не видевшие в эмоциях опасности, больше поддерживали своих детей и положительно относились к ним. Полученные данные подтверждают важность обмена с ребенком эмоциями, даже негативными.

Следует отметить, что в исследованиях детско-родительских отношений во время пандемии фокус внимания в основном направлен на отношения ребенка и матери, а роль отцов мало изучена. В связи с этим представляет интерес проведенное в Ухане (Китай) исследование эмоциональных переживаний детей дошкольного возраста (3—6 лет) и их родителей, в котором особое внимание уделялось анализу отношений между отцом и ребенком во время карантина (Hu et al., 2023). По данным опроса 162 отцов и 586 матерей, и интервью с 12 семьями, родители испытывали положительные эмоции, связанные с уходом за детьми. Вместе с тем некоторые из них выразили обеспокоенность по поводу проблем с обучением и развитием детей. Большинство отцов (62,9%) и менее половины матерей (44,7%) сообщили об улучшении отношений между отцом и ребенком. При этом выделены различия в зависимости от пола ребенка: большее число отцов мальчиков, по сравнению с отцами девочек, отметили положительные изменения в отношениях с ребенком. Отношение родителей повлияло на детей, которые старались послушно выполнять требования карантина, однако эмоции детей представляли собой комплекс положительных и отрицательных компонентов. Около 45,7% отцов и 56,4% матерей выделили в качестве основных эмоциональных характеристик детей во время изоляции спокойствие или радость. При этом отцы отмечали больше негативных эмоций у детей, чем матери. О признаках стресса у ребенка сообщили 32,7% отцов и 17,3% матерей, и отцы оказались более чувствительны к его проявлениям.

Влияние карантина для некоторых семей имело и положительную сторону — усиление эмоциональной близости, увеличение времени для общения. Самоэффективность родителей и социальная поддержка во время карантина имели наиболее сильную связь с положительным опытом в детско-родительских отношениях, как у матерей, так и у отцов (Woźniak-Prus et al., 2024). Возможно, что в семьях с более высоким социально-экономическим статусом изоляция создала больше возможностей для взаимодействия родителей и детей (Scott et al., 2024).

Полученные результаты свидетельствуют о многосторонности семейных отношений во время пандемии. Стресс у родителей являлся серьезным фактором риска (и оставался высоким в периоды между карантинами), а позитивные детско-родительские отношения — фактором устойчивости для психологического благополучия и развития детей.

## Обучение детей в условиях пандемии

Изучению опыта родителей по воспитанию и обучению своих детей в пандемию была посвящена работа А. Шум с коллегами (Shum et al., 2023). В результате было выявлено, что родители испытывали неуверенность в отношении того, как лучше заниматься с ребенком, чувствовали истощение от обязанностей по обучению, развлечению и уходу за детьми, зачастую совмещая их с работой. Было выделено несколько факторов, которые определяли их способность поддержать детей: пространство в доме для игр и занятий, круг поддержки и собственное психическое здоровье. Некоторые родители полагались на помочь бабушек и дедушек своих детей при совместном проживании или по видеосвязи.

Исследование, проведенное в Канаде (Thomson et al., 2023) почти через 2 года после начала пандемии, в период относительной стабильности, показало, что родители испытывали повышенный психологический стресс. Те, у которых был выявлен умеренный или сильный психологический стресс, также сообщали об усиении дисциплины, конфликтах с детьми и повышенной тревожности у них.

В связи с полным/периодическим закрытием дошкольных учебных учреждений во многих странах был осуществлен переход от очного формата учебно-воспитательного процесса к онлайн-формату занятий с дошкольниками. Как показали опросы педагогов и родителей (Gkoros, Papageorgiou, 2023; Shahini, Azizi, 2023), этот процесс был сопряжен с трудностями, обусловленными недостаточным уровнем навыков в использовании технологий у педагогов и родителей и нехваткой оборудования в учреждениях и дома, особенно в сельской местности (Kandemir, Akdemir 2025). По мнению педагогов, пандемия лишила дошкольников многих возможностей обучения, прежде всего в сферах психомоторики, социально-личностного и речевого развития (Kıgırıpağ, Kanmaz, 2023).

Однако в некоторых странах дети могли, пусть и с перерывами, посещать учреждения дошкольного образования и ухода. Продолжительность посещения, как показало исследование (Davies et al., 2023), положительно связана с развитием общения у детей из неблагополучных семей и социально-личностным развитием всех детей. Дошкольники, которые чаще посещали очные учреждения, показывали лучшие результаты по устному счету, называнию букв и чисел, чем те, кто посещал их реже (Lynch, Lee, Loeb, 2023).

Пандемия выяснила важность дошкольного образования для семей, а также необходимость эффективного взаимодействия педагогов и родителей, как при очных, так и онлайн-форматах обучения дошкольников.

## Игра во время пандемии

Ограничения, связанные с пандемией, оказали влияние на детские игры и игровые формы обучения детей в дошкольных учреждениях.

Опрос воспитателей детских садов в Онтарио (Канада) показал, что из-за ограничений в пространстве и доступных материалах возникли большие трудности в реализации детской игры. Закрытие дошкольных учреждений лишило дошкольников возможностей игрового взаимодействия со сверстниками, что отрицательно сказалось на эмоциональном, социальном, когнитивном развитии детей (Pyle et al., 2025).

Родители были обеспокоены этим ущербом и стремились содействовать игре: преобразовывали пространство дома, переставляли мебель, приобретали новые игрушки. Опрос родителей об играх их детей (1–8 лет) в США (Burroughs et al., 2025) показал, что им разрешили играть в каждой комнате, они больше играли с членами семьи и чаще предпочитали технические игрушки. Игра приходилась на более раннее время суток. Игровая деятельность включала в себя физическую активность, игры с игрушками, настольные и цифровые игры, творческие занятия. Содержание детских игр отражало темы пандемии (например, ношение масок) и стремление к нормальной жизни (например, игра в школу).

В пандемию дети стали проводить больше времени перед экраном. Результаты сравнения до и во время пандемии показали, что среднесуточное время, проводимое перед экраном, сильно увеличилось (на 150%,  $p < 0,05$ ), а время для традиционной игры сократилось (на 12,3%,  $p < 0,05$ ) (Nopembri et al., 2023).

Дети стали чаще выбирать цифровые игры, которые помогали отвлечься от пугающей действительности и неопределенности, не мешать взрослым и получить положительные эмоции. При этом возросли риски цифровой зависимости. На склонность дошкольников к зависимости от цифровых игр повлияли воспитательные стратегии родителей (предпочтение цифровых технологий и свободного воспитания), что негативно отразилось на социальном и эмоциональном развитии детей (Şenol, Şenol, Can Yaşar, 2024).

Представляют интерес результаты изучения мнений детей об играх во время пандемии. К. Грейбер с коллегами (Graber, O'Farrelly, Ramchandani, 2024) провели исследование уникального детского игрового опыта в 2020 году в Великобритании, используя многоэтапный «мозаичный подход», сочетающий онлайн-интервью, наблюдения, анализ детских игр, рассказов, рисунков. Авторы отмечают, что даже во время интервью дети демонстрировали естественную склонность к игре и творчеству. Задания по рисованию и составлению рассказов предоставляли детям возможность для выражения мыслей об игре. Во время интервью дети по собственной инициативе строили игрушечные башни, играли с фигурками, рассказывали о способах игры, которые придумали. Даже в условиях ограничений они находили возможности для игры. Результаты исследования показали, что, хотя дети осознавали изменения в игре, она сохраняла для них ценность.

В работе М. Кэннон с коллегами (Cannon et al., 2024) рассматривается игра во время пандемии в рам-

ках проекта «Наблюдения за игрой / Play Observatory» в Великобритании. Детям и их родителям было предложено принять участие в создании коллекции текстов и видеоматериалов, связанных с игрой во время пандемии. Собранный материал показал, что детиправлялись с изоляцией, проявляя фантазию и необычайную изобретательность. Например, с помощью подручных материалов и мебели они создавали свои игровые миры — «убежища», в которых чувствовали себя в безопасности, и затем при участии родителей представляли свой игровой опыт на видео (Potter, Cannon, Cowan, 2024). По мнению исследователей, такие фильмы показали, как дети через игру осмысливали глобальные изменения.

## Заключение

Проведенный обзор 42 зарубежных исследований (2023—2025) показал, что проблема влияния пандемии на развитие детей младшего возраста остается актуальной в современной зарубежной психологии.

Анализ выявил широкое разнообразие исследований, связанного с их дизайном и полученными результатами, что свидетельствует о сложности, многоаспектности проблемы и методов ее изучения.

Результаты исследований показали, что влияние пандемии отразилось на всех сферах развития дошкольников, однако степень этого влияния варьировалась. Наибольшему негативному воздействию подверглась сфера социального и речевого развития. Все изменения, даже небольшие, в развитии на этапе дошкольного детства, когда закладываются основы

всех психических процессов и качеств личности, требуют внимания и дальнейших исследований, так как могут иметь долгосрочные последствия для дальнейшего развития детей.

Выявлены различия в воздействии пандемии на детское развитие в зависимости от детско-родительских отношений, при этом стресс родителей стал фактором риска, а частое позитивное взаимодействие дошкольников с родителями — фактором устойчивости для психологического благополучия и развития детей.

Введенные ограничения повлияли на обучение дошкольников: с одной стороны, подтвердилась значимость дошкольных образовательных учреждений, появились инновационные формы и методы, но, с другой стороны, выявились большие проблемы, связанные с психологической, технологической, организационной готовностью педагогов и родителей к новым условиям обучения детей.

Игра являлась важной для дошкольников во время пандемии, способствуя осмыслинию изменений и адаптации к ним, творческому самовыражению и позитивному настрою.

**Ограничения.** В обзоре не были рассмотрены особенности влияния пандемии на дошкольников с ОВЗ, что, несомненно, является крайне важной проблемой и может составлять направление дальнейших исследований.

**Limitations.** The review did not examine the specific impact of the pandemic on preschool children with disabilities, which is undoubtedly an extremely important issue and could be an area for further research.

## Список источников / References

1. Бухаленкова, Д.А., Нечаева, Д.М. (2022). Психическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста во время пандемии COVID-19. *Современная зарубежная психология*, 11(2), 81–92. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110207>
2. Ермолова, Т.В., Литвинов, А.В., Савицкая, Н.В., Круковская, О.А. (2021). Covid-19 и психическое здоровье учащихся: зарубежные исследования. *Современная зарубежная психология*, 10(1), 79–91. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100108>
3. Alcon, S., Shen, S., Wong, H.-n., Rovnaghi, C.R., Truong, L., Vedelli, J.K. H., Anand, K.J.S. (2024). Effects of the COVID-19 pandemic on early childhood development and mental health: A systematic review and meta-analysis of comparative studies. *Psychology International*, 6(4), 986–1012. <https://doi.org/10.3390/psycholint6040062>
4. Burroughs, S., Minneman, C., Neerer, S., O'Shaughnessy, G., Schnabel, M., Schmelzer, L., Metz, A.E. (2025). Play during the pandemic. *Journal of Early Childhood Research*, 23(2), 212–232. <https://doi.org/10.1177/1476718X241294120>
5. Camporesi, A., Vetrugno, L., Buonsenso, D. (2024). COVID-19 and children: Reflections after three years. *Children*, 11(1), Article 10. <https://doi.org/10.3390/children11010010>
6. Cannon, M., Potter, J., Olusoga, Y., Cowan, K. (2024). Lessons from the Play Observatory: Re-imagining learning through film-making and transludic practices in children's pandemic play. *Education 3-13*, 52(1), 61–77. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2186970>

7. Çimke, S., Yıldırım Gürkan, D. (2023). Psychological stress experienced by parents and posttraumatic emotional stress experienced by children during the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 15(5), 888–894. <https://doi.org/10.1037/tra0001391>
8. Choi, Y.Y., Lee, K.S., Park, S.G., Kim, Y.S., Lee, J., Sung, H.K., Kim, M.H. (2024). COVID-19 and neurodevelopmental delays in early childhood: A longitudinal analysis of developmental outcomes in Korean children. *Journal of Korean Medical Science*, 39(31), Article e243. <https://doi.org/10.3346/jkms.2024.39.e243>
9. Cui, M., Wang, X., Lu, Z., Okely, A.D., Kariippanon, K., Taylore, E.K., T., Guan, H. (2025). Preschool-aged children 24-hour movement behaviours before and during COVID-19. *Sports Medicine and Health Science*, 7(4), 249–255. <https://doi.org/10.1016/j.smhs.2024.09.001>
10. Degirmencioglu, K., Sun, J., Kulawska, K.I., Zhang, F., Diercks, C.M., Lunkenheimer, E. (2025). Moderating effects of parenting stress and COVID-19 pandemic impacts on relations between harsh discipline and child behavior problems. *Journal of Child and Family Studies*, 34, 1390–1404. <https://doi.org/10.1007/s10826-025-03068-1>
11. Davies, C., Kong, S.P., Hendry, A., Archer, N., McGillion, M., Gonzalez-Gomez, N. (2023). Sustained benefits of early childhood education and care (ECEC) for young children's development during COVID-19. *Journal of Early Childhood Research*, 22(2), 238–257. <https://doi.org/10.1177/1476718X231213488>
12. Egan, S.M., Pope, J., Moloney, M., Hoyne, C., Beatty, C. (2021). Missing early education and care during the pandemic: The socio-emotional impact of the COVID-19 crisis on young children. *Early Childhood Education Journal*, 49, 925–934. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2>
13. Essler, S., Christner, N., Paulus, M. (2024). Short-term and long-term effects of the COVID-19 pandemic on child psychological well-being: A four-wave longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33(3), 909–922. <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02215-7>
14. Facci, C., Baronecelli, A., Ciucci, E. (2024). The role of affects and emotional styles in the relationship between parents and preschool children. *Children*, 11(11), Article 1369. <https://doi.org/10.3390/children11111369>
15. Finegold, K.E., Knight, J.A., Hung, R.J., Ssewanyana, D., Wong, J., Bertoni, K., Adel Khani, N., Watson, H., Levitan, R.D., Jenkins, J.M., Matthews, S.G., Wade, M. (2023). Cognitive and emotional well-being of preschool children before and during the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*, 6(11), Article e2343814. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.43814>
16. Gkoros, D., Papageorgiou, A. (2023). Preschool education and distance education: Teachers' opinions about present status and future possibilities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 24(3), 311–329. <https://doi.org/10.17718/tojde.1091337>
17. Gordon-Hacker, A., Bar-Shachar, Y., Egotubov, A., Uzefovsky, F., Gueron-Sela, N. (2023). Trajectories and associations between maternal depressive symptoms, household chaos and children's adjustment through the COVID-19 pandemic: A four-wave longitudinal study. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 51, 103–117. <https://doi.org/10.1007/s10802-022-00954-w>
18. Gruber, K., O'Farrelly, C., Ramchandani, P. (2024). Children's perspectives on their play experiences during the COVID-19 pandemic: A video-based interview study. *Children and Society*, 38(2), 673–693. <https://doi.org/10.1111/chso.12756>
19. Hu, J., Yang, H., Xia, Q., Yang, T. (2023). Unlock the father-child relationship during lockdown: An investigation of socioemotional experiences of Wuhan preschool children and parents under COVID-19. *Early Years*, 43(4-5), 967–982. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2042491>
20. Johnson, S.B., Kuehn, M., Lambert, J.O., Spin, J.P., Klein, L.M., Howard, B., Sturner, R., Perrin, E.M. (2024). Developmental milestone attainment in US children before and during the COVID-19 pandemic. *JAMA Pediatrics*, 178(6), 586–594. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2024.0683>
21. Kandemir, I., Akdemir, E. (2025). Ensuring sustainability in preschool education in rural areas during the pandemic lockdown period: Teachers' experiences. *Sustainability*, 17(1), Article 352. <https://doi.org/10.3390/su17010352>
22. Kurupınar, A., Kanmaz, T. (2023). A study into learning losses of preschool children in Covid-19 pandemic. *Journal of Qualitative Research in Education*, 35, 24–55. <https://doi.org/10.14689/enad.35.1569>
23. Levickis, P., Murray, L., Lee-Pang, L., Eadie, P., Page, J., Yi Lee, W., Hill, G. (2023). Parents' perspectives of family engagement with early childhood education and care during the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 51, 1279–1289. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01376-5>
24. Lynch, K., Lee, M., Loeb, S. (2023). An investigation of Head Start preschool children's executive function, early literacy, and numeracy learning in the midst of the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 255–265. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.04.002>
25. Morgül, E., Kallitsoglou, A., Essau C.A. (2023). The impact of the initial COVID-19 lockdown on the mental health and lifestyle of children in Turkey. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 10(3), 26–36. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2023.10.3.4>
26. Nair, M., Moore, K., Sanford, S.Ja., McNair, A., Matheson, A., Wong, E. (2024). Impacts of COVID-19 on young children and families: A qualitative study using Best Starts for Kids health survey data in King County, WA. *Maternal and Child Health Journal*, 28(1), 116–124. <https://doi.org/10.1007/s10995-023-03810-5>

27. Nopembri, S., Mulyawan, R., Fauziah, P.Y., Kusumawardani, E., Susilowati, I.H., Fauzi, L., Cahyati, W.H., Rahayu, T., Chua, T.B.K., Chia, M.Y.H. (2023). Time to play in Javanese Preschool children—an examination of screen time and playtime before and during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), Article 1659. <https://doi.org/10.3390/ijerph20031659>
28. Oppermann, E., Blaurock, S., Zander, L., Anders, Y. (2024). Children's social-emotional development during the COVID-19 pandemic: Protective effects of the quality of children's home and preschool learning environments. *Early Education and Development*, 35(7), 1432–1460. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2360877>
29. Pavlovic, S., Micic, I., Radanovic, A., Krstic, K. (2024). Insights into children's behavioral changes during the COVID-19 pandemic: Perspectives from parents during quarantine in Serbia. *Zbornik Instituta za Pedagoska Istrazivanja*, 56(1), 79–97. <https://doi.org/10.2298/zipi2401079p>
30. Perrigo, J.L., Morales, J., Jackson, N., Janus, M., Stanley, L., Wong, M., Halfon, N. (2025). COVID-19 pandemic and the developmental health of kindergarteners. *JAMA Pediatrics*, 179(5), 550–558. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2024.7057>
31. Potter, J., Cannon, M., Cowan, K. (2024). Children's production of place and (third) space during Covid 19: Den building, filmmaking and the postdigital in the Play Observatory. *Global Studies of Childhood*, 14(1), 9–25. <https://doi.org/10.1177/20436106241231810>
32. Pyle, A., Filip, R., McCann, A., Larsen, N., Cowan, E. (2025). Playing through the pandemic and beyond: Exploring the ongoing impact of COVID-19 on play-based learning in kindergarten classrooms. *International Journal of Early Years Education*, 33(1), 219–235. <https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2367505>
33. Quezada-Ugalde, A.M., García-Hernández, A.M., Maya-Barrios, J.A., Auza-Benavides, A. (2023). Consequences of the COVID-19 pandemic on child development: An integrative literature review. *Aquichan*, 23(3), Article e2332. <https://doi.org/10.5294/aqui.2023.23.3.2>
34. Sato, K., Fukai, T., Fujisawa, K.K., Nakamuro, M. (2023). Association between the COVID-19 pandemic and early childhood development. *JAMA Pediatrics*, 177(9), 930–938. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.2096>
35. Schmidt, S.J., Barblan, L.P., Lory, I., Landolt, M.A. (2021). Age-related effects of the COVID-19 pandemic on mental health of children and adolescents. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(1), Article 1901407. <https://doi.org/10.1080/20008198.2021.1901407>
36. Scott, R.M., Nguyentran, G., Sullivan, J.Z. (2024). The COVID-19 pandemic and social cognitive outcomes in early childhood. *Scientific Reports*, 14, Article 28939. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-80532-w>
37. Şenol, Y., Şenol, F.B., Can Yaşar, M. (2024). Digital game addiction of preschool children in the Covid-19 pandemic: Social emotional development and parental guidance. *Current Psychology*, 43, 839–847. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04323-8>
38. Shahini, G., Azizi, T. (2023). The impact of the corona virus 2019 on education: Challenges related to distance learning for children of the preparatory classes (5–6 year-olds). *Policy Futures in Education*, 21(1), 107–119. <https://doi.org/10.1177/14782103221096521>
39. Shum, A., Klampe, M.-L., Pearcey, S., Cattel, C., Burgess, L., Lawrence, P.J., Waite, P. (2023). Parenting in a pandemic: A qualitative exploration of parents' experiences of supporting their children during the covid-19 pandemic. *Journal of Family Studies*, 29(5), 2335–2355. <https://doi.org/10.1080/13229400.2023.2168561>
40. Tan, T.X., Wang, J.H., Wang, P., Huang, Yu. (2023). Child-parent relationship during the Wuhan COVID-19 lockdown: Role of changes in preschool children's daily routines. *Family Relations*, 72(1), 92–104. <https://doi.org/10.1111/fare.12755>
41. Thomson, K.C., Jenkins, E., Gill, R., Hastings, K.G., Richardson, C.G., Gagné Petteni, M., McAuliffe, C., Gadermann, A.M. (2023). Parent psychological distress and parent-child relationships two years into the COVID-19 pandemic: Results from a Canadian cross-sectional study. *PLoS One*, 18(10), Article e0292670. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0292670>
42. von Suchodoletz, A., Bélanger, J., Bryan, C., Ali, R., Al Nuaimi, S.R. (2023). COVID-19's shadow on families: A structural equation model of parental stress, family relationships, and child wellbeing. *PLoS One*, 18(10), Article e0292292. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0292292>
43. Weng, W., Liu, M., Wang, S., Li, X., Zhang, J., Fu, Y., Dong, C., Li, Y. (2024). The impact of lockdown on child adjustment: A propensity score matched analysis. *BMC Psychology*, 12, Article 409. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01894-4>
44. Woźniak-Prus, M., Gambin, M., Skowronski, M., Cudo, A., Pisula, E., Kiepura-Nawrocka, E., Boruszak-Kiziukiewicz, J., Kmita, G. (2024). Positive experiences in the parent-child relationship during the COVID-19 lockdown in Poland: The role of emotion regulation, empathy, parenting self-efficacy, and social support. *Family Process*, 63(1), 443–468. <https://doi.org/10.1111/famp.12856>
45. Xiang, J., Wu, J., Lian, C., Lin, X. (2025). The effects of home quarantine duration, parental emotional intelligence, and family socioeconomic status on children's anxiety during the pandemic: A survey of 29,550 parents. *Psychology Research and Behavior Management*, 18, 953–964. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S522988>

46. Zhang, L., Li, Q., Cao, H., Ye, P., Peng, Q. (2024). Home quarantine duration and Chinese preschoolers' sleep problems during COVID-19: Child screen time as an explanatory mechanism and real interpersonal interactions in family setting as a contextualizing buffer. *Early Child Development and Care*, 194(13-14), 1251–1265. <https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2366869>
47. Zuniga-Montanez, C., Davies, C., Ligoxygakis, L., Kaščelan, D. and Gonzalez-Gomez, N. (2025). Annual research review: How did COVID-19 affect young children's language environment and language development? A scoping review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 66(4), 569–587. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14102>

### **Информация об авторах**

*Белова Елена Сергеевна*, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии одаренности, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6956-8214>, e-mail: elenasbelova@mail.ru

*Шумакова Наталья Борисовна*, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии одаренности, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n\_shumakova@mail.ru

### **Information about the authors**

*Elena S. Belova*, Candidate of Science (Psychology), Leading Research Associate, Laboratory of Giftedness Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6956-8214>, e-mail: elenasbelova@mail.ru

*Natalia B. Shumakova*, Doctor of Science (Psychology), Leading Research Associate, Laboratory of Giftedness Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n\_shumakova@mail.ru

### **Вклад авторов**

Белова Е.С. — планирование исследования; поиск и анализ литературы; аннотирование, написание и оформление рукописи.

Шумакова Н.Б. — планирование исследования; анализ данных; обсуждение результатов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### **Contribution of the authors**

*Elena S. Belova* — study planning; literature search and analysis; annotation, writing, and formatting of the manuscript.

*Natalia B. Shumakova* — study planning; data analysis; discussion of the results.

All 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 18.09.2025

Received 2025.09.18

Поступила после рецензирования 18.09.2025

Revised 2025.09.18

Принята к публикации 09.12.2025

Accepted 2025.12.09

Опубликована 30.12.2025

Published 2025.12.30

Обзорная статья | Review paper

## Субъективное благополучие молодежи в период социокультурной нестабильности (обзор современных зарубежных работ)

М.А. Егорова<sup>1</sup>, А.А. Сердюк<sup>1,2</sup> 

<sup>1</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко (ПГУ),

Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика

 nastusha30\_07@mail.ru

### Резюме

**Контекст и актуальность.** В современных условиях ряда регионов мира молодое поколение сталкивается с социально-экономической нестабильностью, что влияет на его субъективное благополучие. Аналитический обзор современных зарубежных исследований по данной проблематике позволяет выявить общие тенденции и определить, какие социальные, личностные и контекстуальные факторы повышают уязвимость молодежи, а какие — способствуют поддержанию ее психологической устойчивости. **Цель.** Обобщить данные современных зарубежных работ о субъективном благополучии молодежи в условиях социокультурной нестабильности и определить факторы, способствующие сохранению субъективного благополучия в нестабильных ситуациях. **Результаты.** Выявлено, что на субъективное благополучие молодежи влияют как традиционные детерминанты (успешное выполнение возрастных задач, социальная поддержка, экономическая стабильность), так и специфические риски нестабильных ситуаций (военные конфликты, безработица, резкие культурные перемены). Показано, что поддержание субъективного благополучия молодежи связано с сочетанием внешних ресурсов (социальная поддержка, образовательная и экономическая стабильность, институциональное доверие) и внутренних психологических механизмов (надежда, ощущение контроля, резилиентность), которые смягчают влияние нестабильных обстоятельств. На примере молодежи Приднестровья показано, что хроническая неопределенность будущего снижает удовлетворенность жизнью, однако «локальный оптимизм» и опора на близкое окружение позволяют частично компенсировать негативные эффекты. **Выводы.** Сделан вывод о значимости психологических ресурсов и факторов развития, способствующих устойчивости молодежи в условиях нестабильности.

Полученные данные подчеркивают необходимость учитывать психологические механизмы адаптации при разработке программ сопровождения молодежи и при интерпретации ее субъективного благополучия в нестабильных регионах.

**Ключевые слова:** субъективное благополучие, социокультурная нестабильность, институциональное доверие, идентичность, психосоциальная поддержка, поколенческая травма

**Для цитирования:** Егорова, М.А., Сердюк, А.А. (2025) Субъективное благополучие молодежи в период социокультурной нестабильности (обзор современных зарубежных работ). *Современная зарубежная психология*, 14(4), 56–65. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140406>

## Subjective well-being of youth in the period of sociocultural instability (review of modern foreign works)

Marina A. Egorova<sup>1</sup>, Anastasia A. Serduk<sup>1,2</sup> 

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Pridnestrovian State University n. after. T. G. Shevchenko (PSU), Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic

 nastusha30\_07@mail.ru

### Abstract

**Context and relevance.** In today's world, young people in many regions face social and economic instability, which affects their subjective well-being (SWB). An analytical review of contemporary foreign research on this issue allows

us to identify general trends and determine which social, personal, and contextual factors increase the vulnerability of young people and which contribute to maintaining their psychological stability. **Objective.** To summarize data from contemporary foreign studies on the subjective well-being of young people in conditions of sociocultural instability and to identify factors that contribute to maintaining SWB in unstable situations. **Results.** It was found that the SW of young people is influenced by both traditional determinants (successful completion of age-related tasks, social support, economic stability) and specific risks of unstable situations (military conflicts, unemployment, sudden cultural changes). It is shown that maintaining the well-being of young people is associated with a combination of external resources (social support, educational and economic stability, institutional trust) and internal psychological mechanisms (hope, sense of control, resilience) that mitigate the impact of unstable circumstances. The example of young people in Transnistria shows that chronic uncertainty about the future reduces life satisfaction, but «local optimism» and reliance on close surroundings partially compensate for the negative effects. **Conclusions.** The conclusion is made about the importance of psychological resources and developmental factors that contribute to the resilience of young people in conditions of instability. The data obtained emphasize the need to take into account psychological adaptation mechanisms when developing youth support programs and interpreting their subjective well-being in unstable regions.

**Keywords:** subjective well-being, sociocultural instability, institutional trust, identity, psychosocial support, generational trauma

**For citation:** Egorova, M.A., Serduk, A.A. (2025). Subjective well-being of youth in the period of sociocultural instability (review of modern foreign works). *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(4), 56–65. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140406>

## Введение

Субъективное благополучие (далее СБ) в настоящее время рассматривается исследователями как интегральный показатель психологического здоровья, включающего когнитивную оценку жизни (удовлетворенность жизнью) и эмоциональные аспекты, которые характеризуются сравнительной частотой положительных и отрицательных переживаний (Diener, Oishi, Tay, 2018). Высокий уровень СБ традиционно ассоциируется с благоприятными исходами — телесным здоровьем, успехами в учебе и работе, крепкими социальными связями, широкими жизненными перспективами. Период молодости характеризуется решением ключевых возрастных задач развития — становлением личной идентичности, обретением автономии, выбором профессии, установлением близких отношений и др. Границы периода молодости существенно различаются в зависимости от юрисдикции. Универсальной классификации в мире не существует. К примеру, ВОЗ относит к молодежи людей от 18 до 44 лет, а ООН — от 15 до 24 лет. В России Федеральным законом от 30.12.2020 № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» определено, что молодые граждане — это социально-демографическая группа лиц в возрасте от 14 до 35 лет включительно, имеющих гражданство РФ.

Рассматриваемый этап жизни традиционно сопряжен с повышенной нестабильностью. Молодые люди, преодолевая личные переходные процессы, могут особенно остро реагировать на изменения окружающей среды (социальной, экономической, культурной). В условиях социокультурной нестабильности — политических конфликтов, экономических кризисов, резких изменений условий жизни, системы ценностей и паттернов поведения — выполнение возрастных задач

существенно усложняется и отрицательно влияет на СБ молодежи, что вполне ожидаемо. При этом исследования показывают, что реакция молодежи на нестабильность неоднородна: наряду с рисками формируются и адаптивные механизмы, позволяющие сохранять психологическое благополучие даже в неблагоприятных условиях. Данный феномен требует детального анализа в контексте современных психологических подходов к развитию в условиях нестабильности.

Актуальность темы обусловлена тем, что многие регионы мира — как экономически развитые, так и развивающиеся — сталкиваются с различными формами нестабильности, которые по-разному отражаются на психологическом состоянии молодежи. Особый интерес представляет анализ факторов, определяющих СБ в условиях длительной или хронической неопределенности, поскольку именно молодежь демонстрирует повышенную чувствительность к изменению структур социальной поддержки, образовательных возможностей и перспектив личностного и профессионального развития.

Цель данного обзора — обобщить зарубежные исследования последнего десятилетия о субъективном благополучии молодежи в контексте возрастных задач в период социокультурной нестабильности. В статье последовательно рассматриваются теоретические подходы к пониманию СБ, описываются возрастные задачи молодежи как ключевой психологический контекст, анализируются эмпирические данные о влиянии различных форм нестабильности на психологическое состояние молодых людей, а также выделяются факты, которые способствуют поддержанию устойчивости и субъективного благополучия. Отдельный акцент сделан на понимании механизмов адаптации молодежи в условиях социальной неопределенности, что позволяет уточнить психологическое содержание феномена СБ в нестабильных регионах.

В отличие от предшествующих обзоров, фокусирующихся преимущественно на общих детерминантах благополучия молодежи либо на последствиях отдельных кризисов, настоящий анализ специально рассматривает субъективное благополучие молодых людей в условиях социокультурной нестабильности. Новизна подхода заключается в учете совокупного влияния возрастных задач развития и нестабильного окружения, а также в выявлении позитивных ресурсов, которые позволяют молодежи сохранять высокое СБ при неблагоприятных обстоятельствах.

### Понятие субъективного благополучия молодежи

В рамках настоящего обзора под «молодежью» подразумеваются лица от 14 до 24 лет. Такой диапазон охватывает поздний подростковый и ранний взрослый возраст, в течение которого завершается решение основных задач развития (становление идентичности, обретение автономии и др.). Выбор этих границ обусловлен отечественной традицией (начиная с 14 лет) и международной классификацией (верхняя граница — 24 года по определению ООН), что позволяет учесть как национальный, так и глобальный подходы к возрастным границам молодежи.

СБ определяется как совокупность удовлетворенности жизнью и эмоционального баланса — преобладания позитивных эмоций над негативными (Diener, Oishi, Tay, 2018). Современные исследования подчеркивают многокомпонентную структуру СБ, включая когнитивные оценки (удовлетворенность жизнью), эмоциональные показатели, а также элементы психологического функционирования — чувство смысла, цели и личностного роста. Для молодежи, находящейся в процессе формирования идентичности, эти компоненты особенно значимы и взаимосвязаны. Мы рассматриваем все указанные аспекты, поскольку благополучие молодого поколения складывается из субъективной оценки своей жизни, эмоционального состояния и наличия экзистенциального смысла (Rudolf, 2024).

В исследованиях обычно применяется измерение СБ по самоотчетам. В экспериментах используются различные шкалы удовлетворенности жизнью, например «лестница Кантрила»<sup>1</sup> (Diener, Inglehart, Tay, 2013), а также опросники настроения, по которым считается баланс положительных и отрицательных аффектов. В последнее десятилетие наука о СБ существенно продвинулась: доказана валидность соответствующих методов измерения и выявлены ключевые детерминанты СБ, такие как черты личности, социальные связи и материальное благополучие. При этом подростки и молодежь демонстрируют ряд особенностей СБ по сравнению со взрослыми испытуемыми.

Исследования показывают, что в детстве и ранней юности уровень удовлетворенности жизнью обычно выше, чем у людей средневозрастной группы, а затем постепенно снижается при переходе к взрослой жизни (Marquez et al., 2024). В глобальном масштабе молодые люди 14–24 лет все еще оценивают свою жизнь несколько выше, чем взрослые старше 25 лет, однако в ряде социально и экономически развитых стран фиксируется тенденция к снижению удовлетворенности жизнью среди молодежи, что связывается с особенностями современного социального контекста: ростом уровня стресса, неопределенностью будущего, образовательными и профессиональными перегрузками.

На индивидуальном уровне СБ молодого человека зависит от успешного решения стоящих перед ним задач саморазвития и удовлетворения базовых психологических потребностей. Как показывают исследования, удовлетворение этих возрастных стремлений коррелирует с повышением уровня СБ. Например, данные опросов в Восточной Европе показывают, что наличие супруга, высокий уровень образования и занятость положительно связаны с ощущением благополучия у молодых людей (Lim, Cappa, Patton, 2017). Напротив, невыполнение ожидаемых социальных ролей (безработица, отсутствие профессионального самоопределения и т. д.) часто ведет к снижению удовлетворенности жизнью. Согласно ряду исследований, молодые люди, не занятые ни в учебе, ни в работе (категория NEET), демонстрируют более низкое СБ по сравнению со сверстниками, хотя наличие социальной поддержки (семьи, служб занятости) частично компенсирует этот эффект.

Таким образом, успешное прохождение задач молодости — вступление во взрослые роли, достижение самостоятельности — обычно способствует субъективному благополучию, тогда как трудности в этих сферах коррелируют с ухудшением психологического состояния.

Психологическое благополучие в период молодости также включает ощущения направленности, значимости и способности к достижению поставленных целей. Период ранней взрослости является временем активного формирования смыслов и жизненных ценностей, что делает экзистенциальные аспекты важной составляющей СБ.

В молодости экзистенциальные аспекты благополучия также значимы. Многие молодые люди стремятся определить свое предназначение, выработать жизненные ценности. Исследования показывают, что наличие цели и смысла в ранней взрослости позитивно связано с удовлетворенностью жизнью и психическим здоровьем (Rahman et al., 2025).

Таким образом, субъективное благополучие молодежи — многомерный конструкт, на который влияют

<sup>1</sup> Испытуемым предлагается дать оценку своего уровня удовлетворенности жизнью, используя визуальную аналоговую шкалу. «Лестница Кантрила» имеет 11 ступенек: верхняя ступенька означает наилучшую возможную жизнь, а нижняя — наихудшую. Респондентам предложили указать, на какую ступеньку лестницы они могли бы поместить свою нынешнюю жизнь (от 0 до 10).

как объективные достижения (успехи в образовании, карьере, отношениях), так и внутренние процессы (формирование идентичности, наличие жизненных целей, личностные ресурсы).

### **Возрастные задачи молодости и их роль в благополучии**

Культурные различия определяют, какие возрастные задачи становятся наиболее значимыми для молодежи в конкретном обществе. В ряде стран основное внимание уделяется ранней самостоятельности и выходу на рынок труда, в других — приоритет отдается длительному образованию и постепенному переходу к взрослым ролям. Международные исследования показывают, что ожидания относительно начала карьеры, получения высшего образования или создания семьи варьируют в зависимости от социально-экономического контекста, что влияет и на субъективное переживание успешности развития. Различия в социокультурном контексте влияют на то, как невыполнение тех или иных задач сказывается на благополучии. Например, среди румынской молодежи, несмотря на сравнительно низкие показатели образования и ранние браки, уровень субъективного благополучия оказался сопоставим с остальным населением Восточной Европы (Lim, Cappa, Patton, 2017). Это подчеркивает ведущую роль адаптации и культурных ценностей. Если какая-то «задача» не является центральной ценностью в субкультуре (скажем, высшее образование), ее отсутствие меньше бьет по самооценке и удовлетворенности жизнью молодых людей. Успешная реализация возрастных задач молодости обычно улучшает СБ (через удовлетворение потребностей в автономии, компетентности и принадлежности к социальным группам). Напротив, сложности при выполнении возрастных задач способствуют снижению СБ и увеличению рисков для психологического благополучия. Особенно уязвимой является молодежь, лишенная возможностей реализовать свои цели. Взаимосвязь возрастных задач и СБ проявляется как на уровне личностного развития (усвоение новых ролей, формирование идентичности, укрепление автономии), так и на уровне социального контекста, задающего рамки возможностей. Психологические теории развития подчеркивают, что успешное прохождение этих задач не только укрепляет субъективное благополучие, но и способствует формированию устойчивости, необходимой для адаптации в условиях экономической, социальной и культурной нестабильности.

### **Анализ исследований субъективного благополучия молодежи Европы и Ближнего Востока**

Наиболее современные исследования, посвященные субъективному благополучию европейской молодежи в возрасте 18–25 лет, показывают, что, в целом, уровень

удовлетворенности жизнью у молодежи остается достаточно высоким, хотя наблюдаются межстранные различия. Так, сравнительное исследование (выборка: 11944 человек в возрасте 15–24 года, включая 7942 (66%) женщин и 4002 (34%) мужчин) в пяти странах Восточной Европы (Беларусь, Босния и Герцеговина, Республика Македония, Сербия) показало, что около 40% молодых людей оценивают себя как «очень счастливых» и довольных жизнью, причем доля оптимистов относительно будущего достигает приблизительно 75% (Lim, Cappa, Patton, 2017). Более высокий уровень субъективного благополучия зафиксирован у молодых людей с лучшим материальным положением и более высоким образованием: увеличение материального достатка семьи и получение высшего образования ассоциируются с ростом удовлетворенности жизнью (Lim, Cappa, Patton, 2017). Эти данные согласуются с общеевропейскими тенденциями, согласно которым молодежь скандинавских стран традиционно лидирует по удовлетворенности жизнью, тогда как в некоторых южных и восточных странах показатели ниже. При этом за последние годы наметилось снижение благополучия у молодежи: например, по международным опросам, начиная с середины 2010-х, молодые люди стали сообщать о несколько меньшей удовлетворенности жизнью, чем ранее, а разрыв со старшими возрастами сократился (Bryson, Blanchflower, 2024). Особенno резко негативное влияние оказала пандемия COVID-19, о чем свидетельствуют недавние лонгитюдные данные. Так, М. Нойтебауэр, А. Патцина, Х. Дитрих и М. Занднер проследили динамику удовлетворенности жизнью у немецких старшеклассников в 2020–2022 гг. (сравнивалось двухлетнее развитие удовлетворенности жизнью у немецких старшеклассников во время COVID-19 (2698 человек) с развитием в предшествующих пандемиях когортах (4834 человека)) и выявили ее значимое снижение примерно на 0,8 балла (по 10-балльной шкале) за два пандемийных года (Neugebauer et al., 2024). Это падение в три раза превышает соответствующие сдвиги в общей популяции взрослых и сопоставимо по величине с эффектом тяжелых жизненных событий (например, потерей работы). Результаты лонгитюдного исследования Х. Эйкерт (207 учащихся 5–9 классов; три этапа до и один этап после начала пандемии) показали, что до пандемии снижалась общий аффективный компонент и доменная удовлетворенность (семьей, сверстниками и школой), а во время пандемии статистически значимо снизился лишь показатель «удовлетворенность семьей». Межиндивидуальные различия особенно были связаны с социально-экономическим статусом, а значимых гендерных различий выявлено не было (Eckert et al., 2025). Таким образом, к началу 2020-х внимание исследователей привлекла не только традиционно высокая удовлетворенность жизнью у молодежи, но и новые риски ее снижения в условиях социальных потрясений.

Молодежь обладает ресурсами, помогающими сохранять или восстанавливать субъективное благополучие (СБ) даже в нестабильных условиях. Центральными являются понятия резилиентности и

позитивного развития, направленные на укрепление личностных ресурсов. Социальная поддержка и чувство принадлежности существенно влияют на СБ молодежи. Исследования показывают, что поддержка семьи и близкие связи остаются важными источниками оптимизма и благополучия (Bowers, Bowers, 2023). Недавний обзор австралийского психолога Э. Биррелл также подчеркивает социальную связность (поддержка сверстников, школьная принадлежность, включенность) как ключевую цель профилактики и вмешательств в сфере психического здоровья молодежи (Birrell et al., 2025).

Позитивная когниция, выраженная в надежде и оптимизме, является мощным ресурсом. Способность видеть цели и пути их достижения коррелирует с лучшей адаптацией и СБ (Neugebauer et al., 2025). У сирийских беженцев-подростков те, кто сохранял надежды на будущее, показывали более высокий уровень СБ (Yalim, Chapple, 2023). Пандемия COVID-19 также подчеркнула значимость оптимистичного взгляда на будущее (Faturochman et al., 2022).

Чувство контроля и саморегуляция являются важными факторами поддержания СБ. Молодежь с высоким внутренним локусом контроля демонстрирует лучшее психологическое состояние. Активное участие и волонтерство способствуют росту СБ, удовлетворяя потребности в значимости и автономии. Молодежь, вовлеченная в общественную деятельность, демонстрирует более высокие уровни самоэффективности и удовлетворенности жизнью (Chen et al., 2019).

Религия и духовность выступают ресурсами для преодоления стрессов и повышения СБ, особенно в кризисных регионах. Молодежь, опирающаяся на религиозные убеждения, демонстрирует более низкие показатели стресса и депрессии (Akmadi, Kenzhakimova, Umbet, 2024).

Таким образом, ключевыми факторами поддержания СБ молодежи в нестабильных условиях являются социальные связи, надежда, контроль, позитивная вовлеченность, духовные и личностные ресурсы.

Социально-экономические факторы — статус занятости, материальное положение, образование — играют не меньшую роль. К. Фелако и А. Парола проанализировали выборку итальянской молодежи 15–34 лет (данные Европейского социального опросника «European Social Survey» (ESS)) и показали, что молодые люди, не занятые ни в работе, ни в учебе (категория NEET (not engaged in education, employment or training programs)), демонстрируют статистически более низкое субъективное благополучие по сравнению со сверстниками (Felaco, Parola, 2022). Иными словами, отсутствие работы/учебы подрывает веру молодых людей в будущее, что, в свою очередь, снижает их субъективное благополучие. Данные по другим странам подтверждают эту картину: молодые люди с более высоким уровнем образования ощущают счастье менее образованных сверстников. Финансовое благополучие семьи также служит предиктором: веро-

ятность быть «очень довольным жизнью» возрастала по мере роста доходного уровня домохозяйства (Lim, Cappa, Patton, 2017). Эти результаты согласуются с экономико-психологическими обзорами, где материальная обеспеченность и трудовая реализация рассматриваются как базисные детерминанты благополучия молодежи. Показательным является снижение удовлетворенности жизнью, сопоставимого по масштабу с влиянием пандемии, вследствие потери молодым человеком работы (Neugebauer et al., 2024), что подчеркивает критическое значение занятости для психического благополучия в этом возрасте.

Наряду с внешними условиями, существенными предикторами СБ у молодежи выступают индивидуально-психологические характеристики — гибкость, тревожность, оптимизм. Под «психологической гибкостью» обычно подразумевается способность адаптироваться к изменениям, принимать стрессовые ситуации и действовать эффективно («гибкость» нередко оценивают с помощью опросника Acceptance and Action Questionnaire). Польское исследование Г. Вонсович, Ш. Мизака, Я. Кравца и В. Бяласека, проведенное в разгар пандемии, выявило, что высокая психологическая гибкость помогает молодым людям (средний возраст участников ~34 года) сохранять благополучие даже при повышенном стрессовом фоне (W sowicz et al., 2021). Отдельно привлекают внимание данные по гендерной специфике субъективного благополучия молодых людей. Д. Бланчфлаэр и А. Брайсон, проведя масштабный кросс-культурный анализ 55 индикаторов СБ, обнаружили интересный парадокс: молодые женщины чаще мужчин сообщают о негативных эмоциональных состояниях (выше уровень тревоги, грусти, одиночества), однако по «когнитивным» показателям благополучия — общему счастью и удовлетворенности жизнью — не уступают мужчинам, а в ряде стран даже превосходят их (Bryson, Blanchflower, 2024).

Наконец, качественные исследования дополняют количественные данные, позволяя глубже понять субъективные смыслы благополучия молодежи. М. Тадич-Вуйич, А. Брайша-Жганец и Р. Франц провели серию полуструктурированных интервью и фокус-групп с подростками 15–16 лет и молодыми людьми 16–19 лет из разных социальных групп (Хорватия), расспросив их о том, что для них значит «быть благополучным» (Vujić, Brajačić-Ganec, Franc, 2019). Анализ показал, что молодые люди связывают свое счастье прежде всего с качеством ближайшего социального окружения. Ключевыми факторами субъективного благополучия участники называли: поддержку со стороны семьи и друзей, наличие крепких межличностных связей; ощущение безопасности в школе и социуме; физическое и психическое здоровье; материальную устойчивость (отсутствие финансовых трудностей) (Vujić, Brajačić-Ganec, Franc, 2019). Таким образом, качественные данные показывают, что субъективное благополучие молодежи формируется во взаимодействии личностных и социальных факторов: молодые люди чувствуют себя благополучными, когда

удовлетворены базовые психологические потребности — в привязанности, компетентности, автономии — и одновременно внешняя среда предоставляет им поддерживающие ресурсы. Эти выводы созвучны результатам количественных исследований и придают им контекстуальную глубину, указывая, почему определенные факты (доверие, занятость, оптимизм и т. д.) столь важны для психического благополучия молодых европейцев.

## Социокультурная нестабильность и ее влияние на молодежь

Социокультурная нестабильность характеризуется быстрыми и непредсказуемыми изменениями социальной среды и культурных ориентиров, вызванными конфликтами, политическими потрясениями, экономическими кризисами и глобальными катаклизмами, такими как пандемии. Молодежь, находясь в процессе становления профессиональной и личностной идентичности, особенно чувствительна к таким изменениям.

Вооруженные конфликты оказывают наиболее острое влияние на субъективное благополучие (СБ) молодежи. Исследования в Кашмире показали высокий уровень посттравматического стресса и дистресса: около 99% молодых людей стали свидетелями насилия, 95% пережили травму, а примерно 60% демонстрировали стрессовые симптомы (Dar, Deb, 2021). В исследованиях среди молодежи, проживающей в регионах с хронической политической напряженностью, регулярно фиксируются повышенные показатели тревожности, снижение чувства контроля над жизненными обстоятельствами и выраженная неопределенность будущего. Подобные состояния закономерно влияют на СБ, поскольку ограничивают возможности планирования, выбора образовательных и профессиональных маршрутов и формирования устойчивых социальных связей.

Политические потрясения также негативно влияют на СБ молодежи. После событий «Арабской весны» уровень неопределенности и пессимизма у египетской молодежи существенно возрос. Аналогично, молодежь стран MENA (Middle East and North Africa — Ближний Восток и Северная Африка) во время длительных кризисов демонстрирует пониженную удовлетворенность жизнью, формируя феномен «поколения без надежд».

Экономическая нестабильность и безработица снижают СБ, приводя к феномену NEET («ни работа, ни учеба»). Молодые люди, не занятые работой или учебой, показывают значительно меньшую удовлетворенность жизнью, особенно если это состояние затягивается и становится хроническим. Культурные перемены и ценностная нестабильность провоцируют кризис идентичности среди молодежи. Например, постсоциалистические трансформации в России и непризнанное положение Приднестровья приводят к экзистенциальной тревоге и неопределенности в выборе жизненных ориентиров (Сердюк, 2025).

Глобальные события, такие как пандемия COVID-19, также оказались значимым стрессором, резко снизив СБ молодежи из-за социальной изоляции и неопределенности будущего.

В целом, социокультурная нестабильность существенно ухудшает показатели субъективного благополучия молодежи, повышая уровень тревожности и пессимизма и снижая чувство безопасности и удовлетворенности жизнью.

## Субъективное благополучие молодежи нестабильных регионов. Пример Приднестровья

Приднестровье (Приднестровская Молдавская Республика, ПМР) — особый пример социокультурно нестабильного региона, где уже более 30 лет сохраняются неопределенный политический статус и замороженный конфликт. Для местной молодежи это создает уникальный комплекс проблем, связанных с сочетанием относительно мирного существования без активных боевых действий и одновременно с изоляцией и непризнанностью Республики, постоянной политической напряженностью, ограниченными возможностями участия в глобальных процессах.

Рассмотрим, что известно о субъективном благополучии молодежи Приднестровья на основе доступных исследований, и проанализируем, насколько выводы коррелируют с общими тенденциями в сходных регионах.

Недавнее качественное исследование Э. Хамфри и Х. Форбс-Мьюитт включало интервью с молодыми жителями Приднестровья, проведенное с целью понять их чувство идентичности, безопасности, надежды на будущее и общее благополучие (Humphrey, Forbes-Mewett, 2025). Национальная идентичность молодых приднестровцев оказалась сложной: большинство опрошенных видят свой регион как многонациональный и не испытывают жесткой привязанности только к одной этнической (русской, молдавской или украинской). Это можно рассматривать как адаптивный ответ на контекст непризнанного государства — формирование гибкой идентичности, включающей элементы нескольких культур, что может снижать межгрупповое напряжение. Одновременно отмечалось чувство разочарования в институтах: молодые люди и в Приднестровье, и в соседней Молдове, по данным опросов, часто чувствуют себя «преданными» своими правительствами и открыты к новым формам управления, которые принесли бы большую стабильность и развитие (Humphrey, Forbes-Mewett, 2025). Как показывают исследования, политическая апатия или критичность свойственна многим молодежным группам в нестабильных демократиях.

Ключевой проблемой для благополучия приднестровской молодежи является экономическая изоляция и неопределенность. Многие стремятся уехать учиться или работать за границу, а те, кто остается, сталкиваются с барьерами самореализации: ограничен

доступ к мировым рынкам, действуют специфические правила и ограничения, дипломы признаются не везде. Это порождает состояние фрустрации. Молодые люди осознают, что живут «в особой зоне», где достижения могут не быть признаны вовне, а будущее страны в целом неопределенno. Частые упоминания в интервью — «неуверенность в завтрашнем дне», «сложно что-то планировать надолго», «чувство, будто мы в подвешенном состоянии». Все перечисленное — типичные признаки сниженного субъективного благополучия из-за хронической нестабильности. Даже при отсутствии прямой угрозы жизни, психологическая безопасность нарушена: будущее ПМР зависит от внешнеполитической конъюнктуры. Несмотря на длительную неопределенность, многие молодые жители региона сохраняют эмоциональную устойчивость и позитивные ожидания в отношении личного будущего. Это согласуется с результатами исследований, указывающих на феномен «локального оптимизма» — способности молодежи опираться на ближайшее социальное окружение, позитивный опыт повседневной жизни и достижимые цели даже при ограниченных макросоциальных перспективах (Сердюк, 2025).

Замечательно, что при ряде негативных факторов, некоторые показатели СБ в нестабильном регионе Приднестровья, тем не менее, относительно высоки. Например, в одном из опросов (Cojocari, Dungaciu, Cipcea, 2019) порядка 75% молодых приднестровцев выражали оптимизм относительно своего личного будущего, несмотря на сомнения в будущем региона. Подобный «локальный оптимизм» согласуется с результатами исследования А.А. Сердюк, показавшей, что ключевыми предикторами общего уровня СБ у обеих гендерных групп выступают позитивные установки и социальная поддержка друзей (Сердюк, 2025). При этом у девушек показатель «социальная эмоциональность», а у юношей показатели «социальная эргичность» и «социальная компетентность» статистически значимо связаны с уровнем СБ, что указывает на центральную роль межличностных ресурсов. Это перекликается с более общей человеческой тенденцией сохранять надежду даже в трудных обстоятельствах. Молодежь Приднестровья демонстрирует определенную резилиентность — умение приспособливаться. Юноши и девушки выстраивают свое благополучие через малые локальные успехи и поддерживающие социальные связи (семья, друзья). Даже в условиях изоляции молодые люди находят источники удовлетворения: участие в культурных мероприятиях, волонтерство, онлайн-общение с внешним миром, что-то вроде «маленького нормального мира» внутри нестабильной реальности. Тем не менее, сказывается общий фон — «наши возможности ограничены обстоятельствами». Экономическое неблагополучие региона (низкие зарплаты, слабая экономика) и «информационный вакuum» (дефицит открытости, цензура) были названы среди главных причин недовольства жизнью (Humphrey, Forbes-Mewett, 2025).

Опыт молодежи Приднестровья согласуется с общими закономерностями, выявленными в исследованиях нестабильных регионов: сочетание неопределенности будущего, ограниченности социально-экономических возможностей и необходимости адаптации к изменчивым условиям приводит к росту тревожности и снижению удовлетворенности жизнью. В то же время наличие устойчивых социальных связей и психологических ресурсов способствует формированию адаптивных стратегий и поддержанию базового уровня СБ.

Общее между ними — двойная нагрузка на молодежь: помимо обычных личных вызовов взросления, они несут на себе груз нерешенных общественных проблем предыдущих поколений. Это может приводить к феномену «поколенческой травмы» и утрате доверия к социальным институтам. С другой стороны, именно в таких регионах у части молодежи формируется сильная гражданская идентичность и стремление изменить ситуацию, что парадоксальным образом может придавать жизни смысл (например, участие в общественных движениях за независимость или за мир). В Приднестровье часть молодежи выражает патриотизм к своей непризнанной республике и гордость за ее «особый путь» (Cojocari, 2006) — для этих молодых людей субъективное благополучие во многом зависит от чувства причастности к местному сообществу и от минимальных признаков стабильности в нем.

Анализ примера Приднестровья подтверждает выводы приведенных исследований: социокультурная нестабильность негативно сказывается на субъективном благополучии молодежи, проявляясь в тревоге, неудовлетворенности и пессимизме. Однако молодые люди демонстрируют определенные адаптивные стратегии (гибкая идентичность, опора на близких, локальный оптимизм), смягчающие влияние неблагоприятного контекста.

## Выводы и практические рекомендации

Анализ современной зарубежной литературы показывает, что субъективное благополучие молодежи тесно связано с успешным прохождением ею возрастных этапов развития и сильно уязвимо к негативным воздействиям социокультурной нестабильности. В стабильных условиях молодые люди, как правило, более удовлетворены жизнью, полны оптимизма и энергии, особенно когда они достигают ожидаемых образовательных, профессиональных и личных целей. Однако в последние годы в ряде регионов наблюдается спад СБ у молодежи, обусловленный как глобальными (пандемия, экономические потрясения), так и локальными кризисами (конфликты, политическая нестабильность). Молодежь в нестабильных регионах, таких как Приднестровье, сталкивается с двойным бременем: им труднее реализовать свои жизненные планы, а привычные психологические опоры (безопасность, социальное единство) ослаблены. Это приводит к распространению

среди молодых людей таких чувств, как неопределенность, тревога, социальный цинизм и апатия, что подтверждается исследованиями во многих регионах мира.

Ключевым выводом обзора является то, что психологические ресурсы — чувство контроля, оптимизм, устойчивость (resilience), поддерживающие социальные связи и наличие жизненных целей — играют центральную роль в сохранении СБ в условиях нестабильности. Молодые люди, обладающие выраженными навыками саморегуляции, внутренним локусом контроля, способностью к позитивному переосмыслению опыта и устойчивыми социальными связями, демонстрируют более высокие показатели СБ независимо от сложности внешних обстоятельств. Важным психологическим механизмом адаптации выступает также сохранение субъективного смысла и направленности, что позволяет молодежи поддерживать внутреннюю стабильность в условиях внешней неопределенности (Blanchflower, D., 2024; Humphrey, Forbes-Mewett, 2025; Rahman et al., 2025; Rudolf, 2024; Sirgy, 2021).

Психологическое содержание субъективного благополучия молодежи в нестабильных условиях включает:

- удовлетворение базовых психологических потребностей (в автономии, компетентности, принадлежности);
- успешное выполнение возрастных задач (формирование идентичности, самодетерминации, жизненных целей);
- активизацию внутренних ресурсов (терпимость к неопределенности, саморегуляция, оптимизм);
- опору на социальные связи, которые выполняют защитную функцию.

Эти компоненты образуют основу адаптации молодежи в условиях социокультурной нестабильности.

На основании рассмотренных исследований можно сделать следующие практические *выводы и рекомендации по работе с молодежью* для специалистов психологической службы, сфер образования, здравоохранения и молодежной политики.

*Развитие навыков саморегуляции и эмоциональной устойчивости.* Психологические программы должны включать элементы, направленные на развитие навыков управления эмоциями, повышение толерантности к неопределенности, формирование реалистичного оптимизма и развитие внутреннего локуса контроля. Эти навыки доказано повышают устойчивость молодежи к негативным воздействиям нестабильной среды.

*Укрепление социальных связей как защитного фактора.* Групповые форматы работы (тренинги, социально-

психологические мастерские, программы взаимоподдержки) способствуют повышению чувства принадлежности, что является одним из ключевых предикторов СБ в условиях нестабильности (Blanchflower, D., 2024; Rees et al., 2024; Yalim, Chapple, 2023).

*Поддержка формирования позитивной идентичности.* Молодежь в условиях неопределенности нуждается в психологических инструментах, позволяющих интегрировать разные аспекты идентичности, выстраивать реалистичные представления о будущем и находить смысл в текущем жизненном этапе. Работа, направленная на осмысление себя и своих целей, снижает риск развития хронической тревожности и экзистенциальной фрустрации.

*Развитие навыков планирования и постановки целей.* Обучение навыкам целеполагания и краткосрочного планирования помогает снизить тревожность, связанную с неопределенностью, и усиливает чувство субъективного контроля над жизненными обстоятельствами. Даже в нестабильных условиях молодежь может выстраивать «локальные» траектории развития, что поддерживает чувство эффективности и перспективы

*Психопросвещение в сфере благополучия.* Информирование молодежи о природе стрессовых реакций, факторах СБ и возможных стратегиях адаптации способствует повышению психологической грамотности и устойчивости к социальным потрясениям. Включение в образовательные программы тем, связанных с психологическим здоровьем и благополучием, может служить важной профилактической мерой.

Таким образом, субъективное благополучие молодежи в условиях социокультурной нестабильности определяется сочетанием индивидуально-психологических, возрастных и социальных факторов. Понимание этих механизмов необходимо для разработки научно обоснованных подходов к психологическому сопровождению молодежи, а также для дальнейших исследований, направленных на изучение адаптации молодых людей в условиях длительной неопределенности.

*Перспективы дальнейших исследований* заключаются в углубленном сравнительном анализе СБ молодежи в различных нестабильных регионах, а также в проведении лонгитюдных исследований для отслеживания динамики адаптации молодых людей к меняющимся условиям. Особый интерес представляет изучение вклада отдельных психологических характеристик (таких как резилиентность и идентичность) в преодоление кризисных ситуаций в юношеском возрасте.

## Список источников / References

1. Сердюк, А.А. (2025). Предикторы субъективного благополучия у юношей и девушек Приднестровья: гендерный аспект. *Вестник Омского университета. Серия: «Психология», 1, 113–122. <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2025.1.113-122>*
- Serdruk, A.A. (2025). Predictors of subjective well-being in young men and women of Transnistria: A gender aspect. *Herald of Omsk University. Series: Psychology, 1, 113–122. (In Russ.). <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2025.1.113-122>*

2. Akmadi, M., Kenzhakimova, G., Umbet, R. (2024). Assessment of the relationship between religion, spirituality and well-being among young people of Kazakhstan. *The Journal of Psychology and Sociology*, 91(4). <https://doi.org/10.26577/JPsS.2024.v91.i4.6>
3. Birrell, L., Werner-Seidler, A., Davidson, L., Andrews, J.L., Slade, T. (2025). Social connection as a key target for youth mental health. *Mental Health & Prevention*, 37, Article 200395. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2025.200395>
4. Bryson, A., Blanchflower, D.G. (2024). The gender well-being gap. *Social Indicators Research*, 173, 1–45. <https://doi.org/10.1007/s11205-024-03334-7>
5. Bowers, R.M., Bowers, E.P. (2023). A literature review on the role of hope in promoting positive youth development across non-WEIRD contexts. *Children*, 10(2), Article 346. <https://doi.org/10.3390/children10020346>
6. Lim, M.S.C., Cappa, C., Patton, G.C. (2017). Subjective well-being among young people in five Eastern European countries. *Global Mental Health*, 4, Article e12. <https://doi.org/10.1017/gmh.2017.8>
7. Chen, Y., Kim, E.S., Koh, H.K., Frazier, A.L., VanderWeele, T.J. (2019). Sense of mission and subsequent health and well-being among young adults: An outcome-wide analysis. *American Journal of Epidemiology*, 188(4), 664–673. <https://doi.org/10.1093/aje/kwz009>
8. Cojocari, T., Dungaciu, D., Cupcea, R. (2019). *Research report: Perceptions, attitudes and values of the population from the left bank of Dniester River*. Washington: The Black Sea Trust for Regional Cooperation.
9. Cojocaru, N. (2006). Nationalism and identity in Transnistria. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 19(3–4), 261–272. <https://doi.org/10.1080/13511610601029813>
10. Dar, A.A., Deb, S. (2021). Mental health in the face of armed conflict: Experience from young adults of Kashmir. *Journal of Loss and Trauma*, 26(3), 287–297. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1739367>
11. Diener, E., Oishi, S., Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2, 253–260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
12. Diener, E., Inglehart, R., Tay, L. (2013). Theory and validity of life satisfaction scales. *Social Indicators Research*, 112, 497–527. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0076-y>
13. Eckert, H., Paschke, P., Wirthwein, L., Steinmayer, R. (2025). Development of subjective well-being in adolescents before and during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 10, Article 1485289. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1485289>
14. Faturochman, F., Putri, L.S., Minza, W.M. (2022). Deploying an optimism model on the end of the COVID-19 pandemic. *Jurnal Psikologi*, 49(3), 298–319. <https://doi.org/10.22146/jpsi.73964>
15. Felaco, C., Parola, A. (2022). Subjective well-being and future orientation of NEETs: Evidence from the Italian sample of the European social survey. *Social Sciences*, 11(10), Article 482. <https://doi.org/10.3390/socsci11100482>
16. Humphrey, A., Forbes-Mewett, H. (2025). The national identity, security, future hope and wellbeing of young people living in the unrecognised state of Transnistria. *Ethnopolitics*, 24(5), 522–538. <https://doi.org/10.1080/17449057.2024.2364313>
17. Marquez, J., Taylor, L., Boyle, L., Zhou, W., De Neve, J.E. (2024). Child and adolescent well-being: Global trends, challenges and opportunities. In: *World Happiness Report Report-2024*. Sustainable Development Solutions Network. URL: <https://www.worldhappiness.report/ed/2024/child-and-adolescent-well-being-global-trends-challenges-and-opportunities> (viewed: 15.11.2025).
18. Neugebauer, M., Patzina, A., Dietrich, H., Sandner, M. (2024). Two pandemic years greatly reduced young people's life satisfaction: Evidence from a comparison with pre-COVID-19 panel data. *European Sociological Review*, 40(5), 872–886. <https://doi.org/10.1093/esr/jcad077>
19. Rahman, I.U., Zeb, H., Mansha, S., Shah, M.I. (2025). Exploring the association between sense of meaning in life, life satisfaction and resilience among adults aged 18–22 years. *The Critical Review of Social Sciences Studies*, 3(1), 887–897. <https://doi.org/10.59075/d43aan48>
20. Rudolf, R. (2024). Predictors of adolescent well-being around the globe: Are students from Confucian East Asia different? *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1446301. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1446301>
21. Sirgy, M.J. (2021). Effects of goals on wellbeing. In: M.J. Sirgy (Ed.), *The Psychology of Quality of Life Wellbeing and Positive Mental Health* (pp. 283–305). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-71888-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-71888-6_13)
22. Vujčić, M.T., Brajša-Žganec, A., Franc, R. (2019). Children and young peoples' views on well-being: A qualitative study. *Child Indicators Research*, 12(3), 791–819. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9559-y>
23. Wąsowicz, G., Mizak, S., Krawiec, J., Białaszek, W. (2021). Mental health, well-being, and psychological flexibility in the stressful times of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 647975. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647975>
24. Yalim, A.C., Chapple, R. (2023). Meanings of resilience and mental health in a refugee context: Voices of Syrian refugees. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 33(3), 186–201. <https://doi.org/10.1080/15313204.2023.2173694>

**Информация об авторах**

*Марина Алексеевна Егорова*, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: [egorovama@mgppu.ru](mailto:egorovama@mgppu.ru)

*Anastasija Aleksandrovna Сердюк*, аспирант кафедры психологии развития имени профессора Л.Ф. Обуховой, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, старший преподаватель кафедры психологии Приднестровского государственного университета имени Т.Г. Шевченко (ПГУ), Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9632-9606>, e-mail: [nastusha30\\_07@mail.ru](mailto:nastusha30_07@mail.ru)

**Information about the authors**

*Marina A. Egorova*, Candidate of Science (Psychology), Professor, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: [egorovama@mgppu.ru](mailto:egorovama@mgppu.ru)

*Anastasia A. Serdiuk*, postgraduate student of the Department of Developmental Psychology named after Professor L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia; Lecturer at the Department of Psychology, Pridnestrovian State University n. after. T.G. Shevchenko (PSU), Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9632-9606>, e-mail: [nastusha30\\_07@mail.ru](mailto:nastusha30_07@mail.ru)

Поступила в редакцию 25.06.2025

Received 2025.06.25

Поступила после рецензирования 26.11.2025

Revised 2025.11.26

Принята к публикации 10.12.2025

Accepted 2025.12.10

Опубликована 30.12.2025

Published 2025.12.30

## ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА И ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ LABOUR PSYCHOLOGY AND ENGINEERING PSYCHOLOGY

Обзорная статья | Review paper

### Становления психолога на этапе профессиональной подготовки

Т.А. Егоренко<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация  
 egorenkota@mgppu.ru

#### **Резюме**

**Контекст и актуальность.** Период профессионального обучения представляет собой важнейший этап в становлении специалиста, когда происходит формирование ключевых элементов профессионального самосознания, складывается профессиональная идентичность, развиваются значимые для будущей деятельности личностные характеристики и вырабатываются модели профессионального поведения. Особое внимание исследователей сегодня сосредоточено на поиске оптимальных психологических механизмов, способствующих успешному профессиональному развитию студентов. Этот процесс требует создания специальных условий в образовательной среде, которые бы максимально способствовали раскрытию профессионального потенциала будущих специалистов. **Цель.** Проанализировать подходы к построению профессионального обучения психолога в вузе, способствующие его становлению как профессионала. **Результаты.** Результаты показали, что можно выделить три категории профессиональной образовательной деятельности, каждая из которых по-разному влияет на результаты развития студентов. **Выводы.** Показана важность предоставления начинающим психологам возможности начать реконструировать свою модель профессионального развития уже на начальном этапе обучения, это позволило бы, с одной стороны, использовать профессиональный опыт как исходный материал для последующего теоретического осмысливания, а с другой — установить диалог теории и практики в профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональное становление, профессиональная идентичность, профессиональная позиция, профессиональная подготовка, методы обучения, студенты

**Для цитирования:** Егоренко, Т.А. (2025). Становление психолога на этапе профессиональной подготовки. *Современная зарубежная психология*, 14(4), 66–76. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140407>

### Becoming a psychologist at the stage of professional training

Tatiana A. Egorenko<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation  
 egorenkota@mgppu.ru

#### **Abstract**

**Context and relevance.** The period of professional training is the most important stage in the formation of a specialist, when key elements of professional self-awareness are formed, professional identity is formed, personal characteristics that are significant for future activities are developed and models of professional behavior are developed. In today's dynamically changing society and the growing demands for highly qualified specialists, the quality of professional education is of particular importance. This process requires the creation of special conditions in the educational environment that would maximize the development of the professional potential of future specialists. **Objective.** To analyze approaches to the construction of professional training of a psychologist at a university that contribute to his development as a professional. **Results.** The findings indicated that three categories of professional educational activity can be distinguished, each exerting a distinct influence on student development outcomes. **Conclusions.** The importance of providing novice psychologists with the opportunity to start reconstructing their professional develop-

ment model already at the initial stage of training is shown. This would allow, on the one hand, to use professional experience as a source material for subsequent theoretical understanding, and, on the other hand, to establish a dialogue between theory and practice in professional activities.

**Keywords:** professional development, professional identity, professional position, professional training, teaching methods, students

**For citation:** Egorenko, T.A. (2025). Becoming a psychologist at the stage of professional training. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(4), 66–76. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140407>

## Введение

Основной целью профессионального психологического образования выступает подготовка компетентного специалиста, способного решать актуальные задачи в различных сферах профессиональной деятельности (образовании, здравоохранении, социальной работе, управлении, производстве и других областях). Такой специалист должен обладать не только профессиональными знаниями и навыками, но и осознанной мотивацией к психологической практике, основанной на соответствии выбранной профессии индивидуальным способностям и личностным ориентациям. Данная задача предполагает не просто передачу теоретических знаний, но и целенаправленное формирование у будущего психолога профессиональной идентичности, способности к рефлексивному анализу собственной деятельности, умения применять полученные компетенции в разнообразных социальных контекстах.

Современная психологическая наука рассматривает профессиональное становление как динамический, многоуровневый процесс, включающий последовательное освоение профессиональных компетенций, формирование профессионального самосознания, ценностных ориентаций и развитие личностных качеств, необходимых для эффективной деятельности (Зеер, 2021; Егоренко, 2024; Поваренков, 2023). В контексте подготовки психологов этот процесс приобретает особую специфику, обусловленную сложностью самого предмета профессиональной деятельности и высокой степенью ответственности за ее результаты, а также необходимостью постоянного саморазвития и рефлексии. Таким образом, профессиональная подготовка предполагает создание условий для целостного формирования специалиста (формирование профессиональных компетенций, развитие профессионально важных качеств и профессиональной идентичности и т. д.).

Процесс профессионального становления необходимо рассматривать как сложную систему эндогенных закономерностей, детерминирующих гетерохронное развитие тех или иных компонентов профессиональной деятельности на разных этапах. В структурно-функциональном аспекте данный процесс дифференцируется по трем взаимосвязанным координатам. Вертикальная ось отражает индивидуально-личностное становление профессионала, включая формирование профессионального самосознания и мышления,

профессиональной позиции и кристаллизацию профессиональной идентичности (Деркач, 2004). Горизонтальная ось охватывает институциональные аспекты становления: стратификацию профессиональных сообществ, эволюцию отраслевых стандартов и трансформацию социального статуса профессий. Историко-культурная ось описывает генезис профессиональных архетипов, технологий и инструментария в контексте общественно-экономических формаций (Шадриков, 2004). Как отмечают исследователи (Карпов, 2022; Леньков, 2022, Егоренко, 2023), профессиональное становление представляет собой нелинейный метасистемный процесс, характеризующийся гетерохронностью развития отдельных компонентов профессиональной системы, динамической взаимосвязью микросоциальных и макросоциальных факторов, кумулятивным характером накопления профессионального опыта и критическими точками профессиональных трансформаций.

## Материалы и методы

Настоящая работа выполнена в рамках теоретико-аналитического исследования, в котором применен комплекс взаимодополняющих методов научного познания. В процессе исследования был осуществлен системный анализ научной литературы с последующим синтезом полученных данных. Особое внимание уделено сравнительно-сопоставительному анализу отечественных и зарубежных подходов к проблеме профессионального становления психологов. Методологическая база исследования также включает критическое обобщение результатов эмпирических исследований, среди которых особое место занимает метааналитический подход, позволивший выявить общие закономерности и тенденции профессионального становления психолога на этапе профессиональной подготовки.

## Результаты

Профессиональное становление личности в условиях профессионального обучения представляет собой сложный, комплексный процесс. В научных исследованиях данный феномен рассматривается через призму динамического взаимодействия множества психо-

логических факторов. Особый интерес представляет исследование когнитивных и личностных предпосылок осознанного профессионального выбора, включая механизмы формирования профессиональной идентичности в образовательной среде. Особого внимания заслуживают исследования особенностей формирования профессионально важных качеств и характера изменений профессиональных интересов, способностей и компетенций на разных этапах профессионального обучения (Деркач, 2004; Егоренко, 2023).

Анализ профессионального развития личности позволяет рассматривать период обучения в вузе как самостоятельный этап, характеризующийся формированием социально-профессиональных представлений. В этот период студент, выступая в роли будущего субъекта профессиональной деятельности, активно вовлекается в систему специфических видов деятельности, которые создают особую субъективную ситуацию развития. Такая образовательная среда выполняет ключевую роль в профессиональном становлении, так как обеспечивает актуализацию и развитие профессионально важных качеств, формирование когнитивных схем профессиональной деятельности, а также усвоение социальных норм и ценностей профессионального сообщества. Исследования показывают, что именно в период вузовского обучения закладываются базовые профессиональные компетенции, которые впоследствии определяют эффективность адаптации и дальнейшего профессионального роста выпускника. При этом образовательный процесс создает условия для последовательного освоения не только специальных знаний и умений, но и профессиональной идентичности, что делает данный этап качественно своеобразным в общей траектории профессионального развития личности. Таким образом, высшая школа выступает не просто как транслятор профессиональных знаний, но и как важнейший институт социализации, формирующий основы профессионального мышления и деятельности будущего специалиста.

В системе профессионального образования выделяют три ключевых аспекта: когнитивный — осознание профессиональных норм и требований; эмоциональный — принятие профессиональных ценностей; поведенческий — освоение профессиональных моделей деятельности.

В системе профессионального образования особое значение приобретает задача содействия личности в осознании и принятии своей профессиональной роли. Как отмечают исследователи, этот процесс играет ключевую роль в становлении будущего специалиста.

Л.Б. Шнейдер в своих работах подчеркивает, что современная профессиональная подготовка должна акцентировать внимание на способности обучающегося к самостоятельному профессиональному росту и личностной трансформации в рамках выбранной специальности (Шнейдер, 2009).

В.А. Бодров трактует профессиональную идентичность как сложный социально-психологический кон-

структ, формирующийся под влиянием сложившихся профессиональных образцов и особенно ярко проявляющийся в период вузовского обучения. По его мнению, этот феномен отражает степень интеграции личности в профессиональное сообщество (Бодров, 2016).

В зарубежных исследованиях, касающихся проблем профессионального становления психолога, достаточно большое внимание уделено формированию профессиональной идентичности. Так, ученые (Ewan, 1988; Vähänsantanen, 2022) выявили, что сформированная профессиональная идентичность позволяет человеку чувствовать себя компетентными и удовлетворенными при выполнении профессиональной деятельности. В исследованиях (Geller, Hanetz-Gamliel, Levy, 2023) установлена тесная связь профессиональной идентичности с улучшением личного благополучия, а также, снижением стресса при переходе из университета на рабочее место и повышением мотивации и эффективности.

В ряде исследований под формированием профессиональной идентичности понимаются «траектории обучения», которые осуществляются на практике в разных профессиональных коллективах (Cruess, Cruess, Steinert, 2019; Wilkins, 2020). Внутри этих профессиональных коллективов студенты-психологи продвигаются от «законного периферийного участия» до полноправного членства. Таким образом, формирование профессиональной идентичности понимается как непрерывный, постепенный процесс, происходящий одновременно как на индивидуальном уровне, включая психологическое развитие, так и на социальном уровне, включая социализацию в профессиональном сообществе (Jarvis-Selinger, Pratt, Regehr, 2012). В этом динамическом процессе профессиональная идентичность возникает через взаимодействие между людьми, которые заявляют о своей идентичности, и теми, кто «подтверждает» ее (Holmes, 2015).

Хотя профессиональное становление психолога происходит, в основном, когда выпускники приходят уже непосредственно в рабочую профессиональную среду, программы высшего образования играют решающую роль в этом процессе. Образовательная деятельность и преподаватели в профессиональных программах по подготовке психологов способствуют пониманию студентами своих профессиональных ожиданий, поддерживают их представление о будущих профессиональных ролях и вовлекают их в практический опыт (Jackson, 2016; Tomlinson, Jackson, 2021). Нужно отметить, что сегодня в программах подготовки психологов существует сильная согласованность между образовательным и профессиональным сообществами, практиками. Образовательная деятельность тесно связана с профессиональной деятельностью, многие преподаватели являются активными практиками, а студенты, как правило, рассматриваются как начинающие специалисты (Cruess, Cruess, Steinert, 2019; Nilsson, 2010). Абрандт Дальгрен считает, что такое согласование помогает осуществить «...преемственность между ролью студента и ролью новичка в профессии»

(Dahlgren et al., 2006, p. 583). Следовательно, у студентов больше возможностей интегрировать свои первоначальные представления о профессии в свой образовательный опыт и свои будущие профессиональные устремления (Vähäsantanen, 2022).

Одним из важнейших факторов, влияющих на процесс становления психолога на стадии профессиональной подготовки является взаимодействие студентов и преподавателей во время обучения, особенно когда преподаватели рассматриваются как образцы для подражания в силу их вовлеченности в профессию (Gazzola et al., 2011; Langrehr, Green, Lantz, 2017; Svahn, 2021). В условиях, когда студенты имеют возможность наблюдать за своими преподавателями в практических ситуациях, таких как тренинги, консультации, терапевтические сеансы, они получают более полное представление о профессии психолога. Взаимодействие с преподавателями дополняется рефлексией, обсуждением с одногруппниками примеров работы профессионалов, свидетелями которых они были на практике, что способствует развитию более реалистичных и точных представлений о содержании профессиональной деятельности. Эти обсуждения приводили подчас к коллективным размышлению о необходимости преодоления стереотипов в профессиональной деятельности психолога (Falgares, Venza, Guarnaccia, 2017).

По мнению ряда авторов (Ronfeldt, Grossman, 2008, Knoetze, McCulloch 2017), формировать профессиональную позицию помогает включение в образовательный процесс ролевых упражнений. Этот прием позволяет студентам свободно разыгрывать те или иные профессиональные действия, даже до того, как они почувствовали себя достаточно уверенно, чтобы использовать их на практике, а также опробовать новые и пока еще не отработанные профессиональные действия, которые им пока сложно выполнять в реальности, на практике. Обстановка в учебной аудитории также способствует немедленной обратной связи, как от преподавателей, так и от одногруппников, что помогает выяснить, были ли выполненные действия точными, а также провести саморефлексию (Ronfeldt, Grossman, 2008). Кроме того, отношение студента к себе как к молодому специалисту, соблюдение им всех требований профессии и принятие ответственности за профессиональную роль, которую он на себя возлагал уже на начальном этапе обучения на программе, способствовали трансформации его в профессионала (Knoetze, McCulloch, 2017).

Важным методом погружения в психологическую деятельность является анализ случаев. Письменные задания разной тематики, связанные с разбором психологических ситуаций и необходимых для их решения профессиональных навыков, наряду с визуальными представлениями о деятельности, побуждают студентов размышлять о своем профессиональном развитии (Croft et al., 2019). Напротив, в двух ретроспективных исследованиях выпускники сообщали, что чрезмерно теоретизированная университетская среда, в которой превалировал акцент на формировании четких, конкретных

профессиональных навыков, ограничивала возможности для размышлений и личностного развития (Salter, Rhodes, 2018). Однако студенты, имеющие опыт профессиональной оценки и обсуждения своих решений в профессиональном кругу, имеют больший спектр возможностей и профессиональных решений на практике. Для гармоничного формирования профессиональной позиции у будущих психологов необходимо, помимо основной образовательной программы, обучать их также методам, развивающим личностные качества, такие как уверенность в себе, рефлексия, осознанность, стрессоустойчивость и т. д. (Lutovac et al., 2022).

Еще одним способом влияния образовательных программ на процесс профессионального становления является внедрение реальных практических проектов в учебный план. Эти проекты зачастую принимают форму обучения общественной работе или участия в профессиональной деятельности, как индивидуально, так и в составе (многопрофильной) студенческой команды. По сравнению со стажировками, эти проекты короче и предполагают работу в профильных организациях (школах, колледжах, психологических центрах) и, как правило, проводятся под руководством преподавателей университета. Опыт участия в таких проектах характеризуется как конструктивные конфронтации. Обсуждение социальных проблем в рамках изучаемых дисциплин побуждает студентов размышлять о том, какой вклад они могли бы внести как профессионалы, как они лично идентифицируют себя с профессиональными ролями и, следовательно, какие профессиональные пути им следует выбирать (Monereo, Caride 2022). Не всегда участие в проектах заканчивается положительно, студенты также могут терпеть неудачи, которые дают им ценные возможности для обучения, хотя, иногда, и наносят ущерб их самооценке (Ellingsen et al., 2021; Monereo, Caride, 2022).

Большинство реальных проектов подразумевает междисциплинарный подход, способствующий взаимодействию с коллегами из разных профессиональных и академических кругов и знакомству с различными профессиональными ролями. Эти встречи способствуют пониманию студентами особенностей той или иной дисциплины (Ellingsen et al., 2021; Tal, Fenster, Kulka, 2015; Abrandt Dahlgren, et al., 2014). Однако, когда проект воспринимается студентом оторванным от дисциплины, его влияние на профессиональную позицию очень ограничено (Valdez, Lovell, 2022).

Рефлексия имеет решающее значение для оптимизации воздействия конфронтационных опытов (Monereo, Caride, 2022). Погружение в незнакомые культурные контексты в рамках реальных проектов побуждает студентов заниматься самоанализом. Преподаватели, которые консультируют студентов во время проектов, играют важную роль в создании безопасной среды обучения, способствующей рефлексии (Ellingsen et al., 2021).

Основным образовательным видом деятельности, которая лежит в основе профессионального станов-

ления и посредством которой формируется профессиональная идентичность и профессиональная позиция психолога, является стажировка. Стажировка предполагает погружение в реальную психологическую деятельность, когда студенты выполняют реальные профессиональные задачи в профессиональных организациях, на рабочем месте под руководством психологов-практиков. Стажировка позволяет будущим психологам войти в профессиональные сообщества практиков (Elmose, Troelsen, Rottmann, 2023), получаемый опыт укрепляет приверженность профессии (Biehl et al., 2021).

Стажировки предоставляют уникальный образовательный опыт, который нелегко воспроизвести в других формах обучения на программах, и студенты часто называют его этапом трансформации профессиональной идентичности. Во время стажировок они начинают видеть себя, часто впервые, специалистами, а не студентами (Mele et al., 2021).

Во время стажировок студенты сталкиваются с реальными профессиональными проблемами, что дает им широкие возможности для получения профессионального опыта. Стажировки также способствуют установлению связей студентов с различными клиентскими группами, специалистами смежных профессий и их собственной профессии, способствуя профессиональному развитию. Самовосприятие студентов как специалистов улучшалось, когда их признавали и ценили в этой роли клиенты, руководители и коллеги. Однако тот факт, что стажеры еще не несут полной ответственности за свои действия, позволяет им безопасно репетировать свои профессиональные роли. В то же время в исследованиях показано, что некоторые студенты чувствовали себя ограниченными в своем профессиональном росте, когда их не воспринимали как полноценных специалистов (Elmose et al., 2023). Если условия стажировки для студентов были не полностью ясны, то это стимулировало у них импровизацию, активное смыслообразование и размышления, причем воображение было решающей стратегией (Lourens, Uren, 2023). При этом неопределенность, присущая новой профессиональной роли, и давление, связанное с необходимостью соответствовать ожиданиям, вызывали стресс и препятствовали профессиональному развитию.

Опыт, полученный на стажировке, способствует формированию у студентов более точного образа профессии и ее основной философии, зачастую бросая вызов предвзятым о ней представлениям. Взаимодействие во время стажировки со специалистами смежных профессий способствует более четкому пониманию собственной профессии. Погружение в практическую деятельность помогает студентам более точно понять специфику и содержание разных направлений профессиональной деятельности психолога и специалистов смежных областей, что несомненно способствует формированию идентичности (Park, Schallert, 2020). Примеры, с которыми они сталкива-

ются во время стажировок, служат как положительными, так и отрицательными образцами для формирования собственного опыта и выстраивания карьерного пути. Однако фактором риска является сильная личная идентификация с профессиональной ролью, в результате которой студенты переживают чувство неадекватности, неизбежно возникающее при вступлении в профессиональный мир (Kracen et al., 2023).

Решающим фактором влияния во время стажировок на профессиональную идентичность является роль руководителей, как правило, профессионалов, которые обеспечивали руководство на рабочем месте. Они служат образцами для подражания и способствуют рефлексии, личностному росту и развитию самостоятельности и (Mele et al., 2021). Руководители создают среду, в которой студенты чувствуют себя достаточно уверенно, чтобы исследовать, размышлять и выражать себя, помогают преодолевать стресс, замешательство и самокритику. Руководители обучают, как справляться с эмоциональной нагрузкой на работе. Студенты противопоставляют содействующую личностно-профессиональному развитию роль руководителей с их преимущественно с теоретическим или ориентированным на формирование навыков стилем преподавания (Kracen et al., 2023).

В своих исследованиях В. Биль пришел к выводу о том, что непрерывный процесс профессионального развития проявляется в разных измерениях — поведении, познании и мотивации — как на личностном, так и на социальном уровнях. В этом процессе профессиональный профиль, практический опыт, ситуация на рабочем месте и осмыслинность являются способствующими или препятствующими факторами. Дж. Парк и Д. Шаллерт (Park, Schallert, 2020) предположили, что профессиональное становление — это долгосрочный процесс, состоящий из четырех взаимосвязанных подпроцессов: оценки исходной сформированности профессиональной идентичности, развития саморегуляции, самовосприятия себя в настоящем и представления о себе как профессионале в будущем. Для каждого подпроцесса существуют фильтры, которые способствуют или препятствуют профессиональному становлению.

М. Роннестад и Т. Сковхолт (Rønnestad, Skovholt 2003) предложили шестиэтапную модель профессионального становления — от помощника-любителя до специалиста высшего уровня. В рамках этих этапов они выделили 14 тем, описывающих основные процессы, происходящие в них, такие как развитие рефлексии и самоорганизации, а также трудности, которые испытывают студенты. Они отметили, что первоначально студенты проходят через этап, на котором у них формируется более абстрактное, теоретизированное понимание психологической проблемы, которое приводит к поиску внешнего образца для ее решения. Лишь позднее, с накоплением профессионального опыта, уверенности и порой некоторого разочарования в возможностях практического применения ряда теорий, студенты в состоянии самостоятельно принимать решения. Однако на протяжении этих этапов

межличностное взаимодействие оказывает большее влияние, чем безличные источники, такие как курсовые работы и чтение, хотя последние сохраняют свою значимость в профессиональном развитии. К. Дюшени с коллегами (Ducheny et al., 1997) подвергли критике идею фиксированных этапов и описали профессиональное становление как непрерывный итеративный процесс, начинающийся до начала программы профессиональной подготовки и продолжающийся после ее окончания, синтезирующий индивидуальные ценности с профессиональными знаниями, навыками и установками. К. Кулласепп (Kullasepp, 2011) охарактеризовал становление профессионала в ходе обучения как диалог между Я как личность и Я как профессионал, в котором студенты демонстрируют четыре различных модели связи с профессией: устойчивую, возникающую, исчезающую и отсутствующую.

Когда теоретические знания и практические навыки не были связаны между собой, отсутствовала их интеграция, то обучение на профессиональных программах обычно больше фокусировалось на теоретической подготовке, что приводило к тому, что студенты развивали академическую, но не профессиональную идентич-

ность. Эта слабая связь была вызвана отсутствием взаимодействия между образовательной программой и профессиональным сообществом. Некоторые исследования показали, что акцент на чрезмерном теоретизированном обучении приводил к замешательству или разочарованию у студентов, когда они окунались в профессиональную деятельность, так как они сталкивались с несоответствием между сформированным представлением о профессии и реальностью (Ducheny et al., 1997). Однако другие исследования подчеркивают, что, хотя выпускники поначалу испытывали трудности, они, погружаясь в деятельность, все больше осознавая ценность своей профессии, в конечном итоге интегрировали свою академическую идентичность в профессиональные роли (Blois, 2022, Chen, Wu, Chang, 2022).

Таким образом, можно выделить три категории профессионально-образовательной деятельности, каждая из которых по-разному влияет на становление профессионала. (таблица).

Теория ситуативного обучения (Cruess, Cruess, Steinert, 2019) которая активно внедряется в образовательный процесс подготовки психологов, предполагает, что наиболее эффективное профессиональное обу-

Таблица

**Результаты обучения студентов, в зависимости от применяемых методов профессионального обучения**

Методы обучения	Проблемные «зоны» обучения	Результат обучения студента
1. Конструктивные конфронтации и взаимодействие с клиентами, представителями своей и других профессий в реальных проектах и стажировках. 2. Рефлексивное взаимодействие в учебных аудиториях с одногруппниками и с преподавателями, имеющими опыт практической деятельности. 3. Наблюдение студентов за преподавателями, работающими на практике с конкретным психологическим случаем. 4. Инициирование профессионального дискурса во время стажировки	1. Различные теоретические парадигмы в дисциплине. 2. В междисциплинарных условиях профессиональной деятельности возникает отрыв от содержания дисциплины. 3. Акцент на теоретическую подготовку, а не на профессиональное развитие студента	Развитие образа профессии
1. Знакомство с профессиональными кейсами в реальных условиях на практике и во время стажировок. 2. Отношение к себе как к полноценному, ответственному специалисту 3. Эксперименты с условными Я. 4. Ролевые игры в учебных аудиториях	1. Отсутствие возможности для вариативности и экспромта из-за шаблонного выполнения профессиональных действий. 2. Получение негативного опыта, разрушающего самооценку студента. 3. Ограничение связи между теоретической и практической базами знаний	Обучение на основе практического опыта в профессиональной среде
1. Безопасная среда обучения, созданная преподавателем и руководителем практики, стажировки или проекта. 2. Анализ кейсов и рефлексивные письменные задания в рамках профессиональных образовательных дисциплин 3. Обратная связь и стимулирование размышлений о решении профессиональных задач. 4. Теоретическое размышление (для студентов с большим практическим опытом)	1. Нехватка времени на размышления у студентов. 2. Нехватка времени и компетенций у руководителей для предоставления обратной связи. 3. Университетская культура, ориентированная на оценку теоретической подготовки. 4. Чувство неадекватности у студентов в момент погружения в профессиональную деятельность, воспринимаемое как личная неудача. 5. Приоритет потребностей клиента над собственным опытом обучения у студента	Формирование профессионального самосознания у студента

Table

**Student learning outcomes, depending on the applied methods of professional training**

Teaching methods	Problematic learning «zones»	Student's learning outcome
1. Constructive confrontations and interactions with clients, representatives of their own and other professions in real projects and internships. 2. Reflexive interaction in classrooms with classmates and with teachers with practical experience. 3. Students' observation of teachers working in practice with a specific psychological case. 4. Initiation of professional discourse during the internship	1. Different theoretical paradigms in the discipline. 2. In the interdisciplinary conditions of professional activity, there is a separation from the content of the discipline. 3. The emphasis is on theoretical training rather than on the professional development of the student	Professional image development
1. Getting to know professional cases in real-world practice and during internships. 2. Treating yourself as a full-fledged, responsible specialist 3. Experiments with conditional selves. 4. Role-playing in classrooms	1. Lack of opportunity for variability and impromptu due to the routine performance of professional actions. 2. Getting a negative experience that destroys the student's self-esteem. 3. Limitations of the relationship between theoretical and practical knowledge bases	Learning from practical experience in a professional environment
1. A safe learning environment created by a teacher and the head of an internship, internship, or project. 2. Case analysis and reflexive written assignments in the framework of professional educational disciplines 3. Feedback and encouragement of thinking about solving professional problems. 4. Theoretical reflection (for students with extensive practical experience)	1. Students lack time for reflection. 2. Managers lack the time and competence to provide feedback. 3. University culture, focused on the assessment of theoretical training. 4. Students' feeling of inadequacy at the moment of immersion in professional activity, perceived as a personal failure. 5. Prioritize the client's needs over the student's own learning experience	Formation of a student's professional self-awareness

чение происходит в условиях реальной профессиональной деятельности. Студенты, как начинающие специалисты, переходят от «законного периферийного участия» к полноправному членству в профессиональном сообществе практиков (Cruess, Cruess, Steinert, 2018), что облегчает им взаимодействие с клиентами, а также со специалистами своей и смежных профессий и оказывает глубокое влияние на формирование профессиональной позиции.

Важно отметить: когда студенты, делая первые шаги в профессиональной деятельности, воспринимаются и принимаются клиентами, коллегами как настоящие специалисты, это способствует их профессиональной самоидентификации. И наоборот, отсутствие профессионального признания препятствует формированию профессиональной идентичности. Это согласуется с социологическим пониманием идентичности как возникающей из взаимодействия между индивидами и значимыми другими. Высокий уровень ответственности может ограничивать возможности для такого исследования и размышления о своем профессиональном развитии (Park, Schallert, 2020). Сокращение ответственности, например посредством контролируемых профессиональных заданий или моделирования профессиональных действий в учебной аудитории, позволяет студентам осуществлять ту или иную профессиональную роль, даже если их компетенции еще

не полностью развиты, что способствует постепенному и осознанному переходу к новой профессиональной позиции посредством развития компетенций.

Ряд авторов в своих исследованиях указывают на то, что основная задача профессионального образования заключается не только и не столько в социализации студентов в предопределенных профессиональных ролях, сколько в помощи им в открытии своего будущего профессионального Я (Veen, de la Croix, 2023; Verwer, van Braak, 2022; Nystrom, 2009). Это связано с понятием «текущая идентичность». Опираясь на работу В. Бихла, Ф. Вибера и др. (Biehl et al, 2012), которые утверждают, что развитие идентичности в позднесовременных обществах становится все более сложным — сегодняшним студентам необходимо на протяжении всей жизни быть готовым к постоянному формированию своей профессиональной идентичности.

Выстроить конструктивное взаимодействие внутри профессионального сообщества, даже приложив большие усилия, студенту самостоятельно очень сложно. Х. Грубер с коллегами (Gruber et al., 2008) на примере знаменитых людей показывают, как важны наставники в выстраивании связей с профессиональным миром. Наставники «...направляют развитие личности, проектируют и контролируют практическую деятельность, способствуют приобретению и применению профессиональных знаний и навыков и т. д.» (Gruber et al.,

2008, pp. 254). Они могут выступать и в качестве идеала, образца для подражания, ролевой модели, вдохновляя «возможное Я» студентов, и в качестве наставников, которые помогают исследовать себя и размышлять над «временными Я» студентов. Университетская, академическая среда создает благоприятные структурированные условия для наставничества. И если преподаватели одновременно являются и профессионалами-практиками, то это влияет на формирования профессиональной позиции у студентов. Также это создает потенциальные преимущества в виде вовлечения преподавателей в качестве «теневых лиц» для содействия профессиональному развитию студентов. Привлечение преподавателей с профессиональным опытом к образовательному процессу дает возможность для демонстрации значения теоретического знания в практической деятельности. Такие подходы особенно полезны для программ, которые в настоящее время характеризуются преимущественно академической ориентацией или четким разделением профессиональной образовательной программы на академическую и практическую.

## Заключение

Результаты исследований, представленных в статье, позволяют сделать выводы относительно про-

фессиональной подготовки и наставничества психологов в процессе освоения ими профессии. В частности, представляется целесообразным, чтобы в ходе своей профессиональной подготовки студенты присутствовали в профессиональных сообществах, где они могли бы наблюдать и сравнивать практическую деятельность разных психологов. Это способствовало бы осмыслиению и пониманию различных профессиональных моделей деятельности, воплощению в реальность своих первых профессиональных замыслов, а также, получению, по итогам своего первичного опыта, признания со стороны практиков-профессионалов. На начальном этапе обучения может быть полезно запланировать мероприятия (дебаты, написание работ, устные презентации), требующие от начинающего психолога объяснения и осмыслиния того, как он определяет свою профессию, а также как он видит собственную модель профессионального развития. Наконец, важно предоставить начинающим психологам возможность начать реконструировать свою модель профессионального развития уже на начальном этапе обучения, а не только по его окончании. Это позволило бы, с одной стороны, использовать профессиональный опыт как исходный материал для последующего теоретического осмысливания, а с другой — установить диалог теории и практики в профессиональной деятельности.

## Список источников / References

1. Бодров, В.А. (2016). Психологический подход к проблеме формирования профессионала. В: *Психология субъекта профессиональной деятельности* (с. 54–71). М.: Ярославль.  
Bodrov, V.A. (2016). Psychological approach to the problem of professional development. In: *Psychology of the subject of professional activity* (pp. 54–71). Moscow: Yaroslavl. (In Russ.).
2. Деркач, А.А. (2004). *Акмеологические основы развития профессионала*. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та.  
Derkach, A.A. (2004). *Acmeological foundations of professional development*. Moscow: Publishing house of Moscow psychological-social institute. (In Russ.).
3. Егоренко, Т.А. (2024). Психологические детерминанты успешности профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки. *Мир науки. Педагогика и психология*, 12(1), Статья 26.  
Egorenko, T.A. (2024). Psychological determinants of the success of a psychologist's professional development at the stage of professional training. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 12(1), Article 26. (In Russ.).
4. Егоренко, Т.А. (2023). Становление личностного компонента системогенеза психолога как субъекта труда и его психологическое благополучие на стадии профессиональной подготовки. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*, 4(65), 36–42. <https://doi.org/10.26456/vtvsyped/2023.4.059>  
Egorenko, T.A. (2023). Formation of the personal component of the systemogenesis of a psychologist as a subject of labor and his psychological well-being at the stage of professional training. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psichologiya*, 4(65), 36–42. (In Russ.). <https://doi.org/10.26456/vtvsyped/2023.4.059>
5. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э. (2021). Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития. *Педагогическое образование в России*, 1, 17–25. [https://doi.org/10.26170/2079-8717\\_2021\\_01\\_02](https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_01_02)  
Zeer, E.F. Symaniuk E.E. (2021). Theoretical and applied foundations of personalized education: development prospects. *Pedagogical education in Russia*, 1, 17–25. (In Russ.). [https://doi.org/10.26170/2079-8717\\_2021\\_01\\_02](https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_01_02)
6. Карпов, А.В. (2022). Метасистемная организация субъектных детерминант профессиональной деятельности. *Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки*, 16, 2(60), 312–325. <https://doi.org/10.18255/1996-5648-2022-2-212-325>

- Karpov, A.V. (2022). Metasystemic organization of subjective determinants of professional activity. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya: Gumanitarnye nauki. Series Humanitarian Sciences*, 16, 2(60) 312–325. (In Russ.). <https://doi.org/10.18255/1996-5648-2022-2-212-325>
7. Леньков, С.Л., Рубцова, Н.Е. (2022). Вариативность личностного и профессионального развития психологов. *Психолого-педагогический поиск*, 1(61), 143–159. <https://doi.org/10.37724/RSU.2022.61.1.013>
- Lenkov, S.L., Rubtsova, N.E. (2022). Variability of personal and professional development of psychologists. *Psychological and Pedagogical Search*, 1(61). 143–159. (In Russ.). <https://doi.org/10.37724/RSU.2022.61.1.013>
8. Поваренков, Ю.П. (2023). Системогенетический подход к определению и классификации опыта профессионала. *Ярославский педагогический вестник*, 1(130), 144–157. [https://doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_144\\_157](https://doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_144_157)
- Povarenkov, Yu.P. (2023). Systems-genetic approach to the definition and classification of professional experience. *Yaroslavl pedagogical bulletin*, 1(130), 144–157. (In Russ.). [https://doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_144\\_157](https://doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_144_157)
9. Шадриков, В.Д. (2004). Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*, 8, 26–31. (In Russ.).
- Shadrikov, V.D. (2004). New model of a specialist: innovative training and competence-based approach. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 8, 26–31. (In Russ.).
10. Шнейдер, Л.Б. (2009). Профессиональная идентичность как психолого-педагогическая проблема вузовской подготовки психологов-практиков. *Актуальные проблемы психологического знания*, 4(13), 49–58.
- Schneider, L.B. (2009). Professional identity as a psychological and pedagogical problem of university training of practicing psychologists. *Actual problems of psychological knowledge*, 4(13). 49–58. (In Russ.).
11. Abbrandt Dahlgren, M., Solbrekke, T.D., Karseth, B., Nystrom, S. (2014). From university to professional practice: Students as journeymen between cultures of education and work. In: S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 461–484). New York; London: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8\\_17](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_17)
12. Biehl, V., Wieber, F., Abegglen, D., Glassel, A. (2021). Professional identity formation in health promotion practitioners: Students' perspectives during an undergraduate program in Switzerland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), Article 10754. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010754>
13. Blois, J.P. (2022). The self at stake. Sociologists and dirty work in Argentina. *The American Sociologist*, 53, 63–90. <https://doi.org/10.1007/s12108-021-09525-w>
14. Chen, S.Y., Wu, C.Y., Chang, H.Y. (2022). Learning trajectories: Comparing the transitions of graduates of «Power Mechanical Engineering» and «Humanities and Social Sciences» programs. *Industry and Higher Education*, 36(3), 306–318. <https://doi.org/10.1177/09504222211040426>
15. Croft, J., Benjamin, M., Conn, P., Serafin, J.M., Wiseheart, R. (2019). Writing in the disciplines and student pre-professional identity: An exploratory study. *Across the Disciplines*, 16(2), 34–53. <https://doi.org/10.37514/ATD-J.2019.16.2.09>
16. Cruess, R.L., Cruess, S.R., Steinert, Y. (2018). Medicine as a community of practice: Implications for medical education. *Academic Medicine*, 93(2), 185–191. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000001826>
17. Cruess, S. R., Cruess, R. L., Steinert, Y. (2019). Supporting the development of a professional identity: General principles. *Medical Teacher*, 41(6), 641–649. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1536260>
18. Ducheny, K., Alletzhauser, H. L., Crandell, D., Schneider, T. R. (1997). Graduate student professional development. *Professional Psychology: Research and Practice*, 28(1), 87–91.
19. Ellingsen, P., Tonholm, T., Johansen, F. R., Andersson, G. (2021). Learning from problem-based projects in cross-disciplinary student teams. *Education Sciences*, 11(6), Article 259. <https://doi.org/10.3390/educsci11060259>
20. Elmose, M., Troelsen, R., Rottmann, N. (2023). Moving into communities of practice: Experiences of psychology students in their internship. *Nordic Psychology*, 76(3), 317–332. <https://doi.org/10.1080/19012276.2023.2198114>
21. Ewan, C. (1988). Becoming a doctor. In: K. Cox, C. Ewan (Eds.), *The medical teacher* (pp. 83–87). Edinburgh; New York: Churchill Livingstone.
22. Falgares, G., Venza, G., Guarnaccia, C. (2017). Learning psychology and becoming psychologists: Developing professional identity through group experiential learning. *Psychology Learning and Teaching*, 16(2), 232–247. <https://doi.org/10.1177/1475725717695148>
23. Gazzola, N., De Stefano, J., Audet, C., Theriault, A. (2011). Professional identity among counselling psychology doctoral students: A qualitative investigation. *Counselling Psychology Quarterly*, 24(4), 257–275. <https://doi.org/10.1080/09515070.2011.630572>
24. Geller, S., Hanetz-Gamlil, K., Levy, S. (2023). Online group supervision in graduate psychology training during the COVID-19 pandemic. *Online Learning Journal*, 27(1), 451–467. <https://doi.org/10.24059/olj.v27i1.3321>
25. Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T., Degner, S. (2008). Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 237–258.
26. Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: The importance of pre-professional identity. *Higher Education Research and Development*, 35(5), 925–939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>

27. Jarvis-Selinger, S., Pratt, D.D., Regehr, G. (2012). Competency is not enough: Integrating identity formation into the medical education discourse. *Academic Medicine*, 87(9), 1185–1190. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3182604968>
28. Knoetze, J.J., McCulloch, M. (2017). Reflections on becoming a psychologist: Professional development experiences of students in a South African psychology graduate program. *Journal of Psychology in Africa*, 27(5), 472–476. <https://doi.org/10.1080/14330237.2017.1379223>
29. Kracen, A., Nelson, A., Michl, T., Rowold, M., Taylor, N., Raque, T.L. (2023). Perspectives of postdoctoral fellows: A qualitative study of clinical supervision in psycho-oncology. *Psychological Services*, 20(2), 206–218. <https://doi.org/10.1037/ser0000740>.
30. Kullasepp, K. (2011). Creating my own way of being a psychologist. *The Japanese Journal of Personality*, 19(3), 217–232. <https://doi.org/10.2132/personality.19.217>
31. Langrehr, K.J., Green, C.E., Lantz, M. (2017). The implications of doctoral students' professional socialization experiences in graduate training. *The Counseling Psychologist*, 45(8), 1162–1183. <https://doi.org/10.1177/00111000017748588>
32. Lourens, H., Uren, S. (2023). The professional identity of intern psychologists during the COVID-19 pandemic in South Africa. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 13(5), 969–982. <https://doi.org/10.1108/heswbl-08-2022-0164>
33. Lutovac, S., Kaasila, R., Petj niemi, M., Siira, V. (2022). How does mind–body bridging support professional identity development? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 24, 151–172. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09552-0>
34. Monereo, C., Caride, M. (2022). Becoming a professional: Analysis of the reciprocal influence between I-Positions and We-Positions in a group of university students. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(4), 1347–1370. <https://doi.org/10.1080/10720537.2021.1989095>
35. Nilsson, S. (2010). On the meaning of higher education in professional practice: The case of physicians and engineers. *Journal of Education and Work*, 23(3), 255–274. <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.486397>
36. Nystrom, S. (2009). *Becoming a professional: A longitudinal study of graduates' professional trajectories from higher education to working life: Doctoral thesis, comprehensive summary*. Linkoping University. Linkoping.
37. Pach, J., Stoffels, M., Schoonmade, L., Ingen E., Kusurkar, R.A. (2025). The impact of educational activities on professional identity formation in social sciences and humanities: a scoping review. *Educational Research Review*, 48, Article 100704. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100704>
38. Park, J.J., Schallert, D.L. (2020). Reciprocity between doctoral students' emerging professional identity and their envisionment of a possible future self in real and imagined communities of practice. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26, Article 100434. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100434>
39. Rønnestad, M.H., Skovholt, T.M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5–44. <https://doi.org/10.1177/089484530303000102>
40. Ronfeldt, M., Grossman, P. (2008). Becoming a professional: Experimenting with possible selves in professional preparation. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 41–60. URL: <https://www.jstor.org/stable/23478980> (viewed: 15.11.2025).
41. Svahn, E. (2021). Effects of source languages on Swedish translation students' socialisation processes. *The Interpreter and Translator Trainer*, 15(2), 225–242. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2020.1868176>
42. Tal, R.B., Fenster, T., Kulka, T. (2015). Academy-community partnerships: Challenges and changes in Israeli urban regeneration projects. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(3), 63–88. URL: <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1218> (viewed: 15.11.2025).
43. Tomlinson, M., Jackson, D. (2021). Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*, 46(4), 885–900. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>
44. Vähäsantanen, K. (2022). Professional identity in changing workplaces: Why it matters, when it becomes emotionally imbued, and how to support its agentic negotiations. In: C. Harteis, D. Gijbels, E. Kyndt (Eds.), *Research approaches on workplace learning: Insights from a growing field* (pp. 29–46). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-89582-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-89582-2_2)
45. Valdez, C.E., Lovell, J.L. (2022). What psychology students want from service-learning. *Teaching of Psychology*, 49(3), 258–268. <https://doi.org/10.1177/00986283211021075>
46. Veen, M., de la Croix, A. (2023). How to grow a professional identity: Philosophical gardening in the field of medical education. *Perspectives on Medical Education*, 12(1), 12–19. <https://doi.org/10.5334/pme.367>
47. Verwer, S., van Braak, M. (2022). Subjectification in health professions education: Why we should look beyond the idea of professional identity formation. In: M.E.L. Brown, M. Veen, G.M. Finn (Eds.), *Applied philosophy for health professions education: A journey towards mutual understanding* (pp. 23–37). Singapore: Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-1512-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-19-1512-3_3)
48. Wilkins, E.B. (2020). Facilitating professional identity development in healthcare education. *New Directions for Teaching and Learning*, 162, 57–69. <https://doi.org/10.1002/tl.20391>

**Информация об авторе**

Егоренко Татьяна Анатольевна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

**Information about the author**

Tatiana A. Egorenko, PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

**Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

**Conflict of interest**

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 17.11.2025

Received 2025.11.17

Поступила после рецензирования 07.12.2025

Revised 2025.12.07

Принята к публикации 08.12.2025

Accepted 2025.12.08

Опубликована 30.12.2025

Published 2025.12.30

*Вне тематики номера*  
*Outside of the theme rooms*

**ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ**  
**LEGAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF SAFETY**

Обзорная статья | Review paper

**Установки по отношению к домашнему насилию: категории отношения, измерения, предикторы и последствия**

**О.А. Ананьева<sup>1</sup>** 

<sup>1</sup> Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация  
 oananyeva@hse.ru

**Резюме**

**Контекст и актуальность.** Домашнее насилие (ДН) является глобальной проблемой, усугубляющейся во время социальных кризисов и международных конфликтов, особенно в странах, в которых отсутствует законодательная защита от ДН, в число которых входит Россия. Опросы общественного мнения демонстрируют, что наши соотечественники соглашаются с тем, что ДН является серьезной проблемой, однако расходятся во мнении относительно того, необходимо ли для российского общества принятие закона о профилактике ДН. Низкая готовность поддерживать законодательные инициативы по защите населения от ДН может быть связана с установками по отношению к ДН. **Цель.** Проанализировать и обобщить результаты современных зарубежных исследований, посвященных вопросам измерения, предикторам и последствиям выраженнойности установок по отношению к ДН. **Исследовательский вопрос.** Какие категории отношения к проблеме ДН, предикторы и последствия установок по отношению к ДН выделяются в современном поле исследований? **Методы и материалы.** Теоретический анализ литературы зарубежных публикаций в базах данных Web of Science, Scopus, PsycINFO за последние 5 лет. **Результаты.** Категории отношения к ДН включают легитимизацию, оценку приемлемости, отношение к вмешательству и восприятие серьезности. Кратко представлены предикторы и последствия выраженнойности установок по отношению к ДН. **Выводы.** Обобщение и классификация разных категорий отношения к ДН необходимы для изучения психологических механизмов, препятствующих позитивным изменениям в сфере борьбы с домашним насилием.

**Ключевые слова:** насилие, домашнее насилие, установки, измерения, предикторы, последствия

**Финансирование.** Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

**Для цитирования:** Ананьева, О.А. (2025) Установки по отношению к домашнему насилию: категории отношения, измерения, предикторы и последствия. *Современная зарубежная психология*, 14(4), 77–86. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140408>

**Attitudes towards domestic violence: categories, measurements, predictors and consequences**

**O.A. Ananyeva<sup>1</sup>** 

<sup>1</sup> National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation  
 oananyeva@hse.ru

**Abstract**

**Context and relevance.** Domestic violence (DV) is a global problem that worsens during social crises and international conflicts, especially in countries that lack legislative protection against DV, including Russia. Public

opinion polls show that Russians agree that DV is a serious problem, but disagree on whether Russian society needs to adopt a law on DV prevention. Low willingness to support legislative initiatives to protect the population from DV may be associated with attitudes towards DV. **Objective.** To analyze and summarize results of modern foreign research on measurements, predictors and consequences of attitudes towards DV. **Research question.** What categories of attitudes towards the problem of DV, predictors and consequences of attitudes towards DV are distinguished in the modern research field? **Methods and materials.** Theoretical analysis of foreign publications in the Web of Science, Scopus, PsycINFO databases over the past 5 years. **Results.** Categories of attitudes towards DV include legitimization, acceptability, attitudes towards intervention, and perceived severity. The predictors and consequences of attitudes towards DV are presented. **Conclusions.** Classification of different attitudes' categories is necessary for studying psychological mechanisms hindering or facilitating positive change in the fight against domestic violence.

**Keywords:** violence, domestic violence, attitudes, measurements, predictors, consequences

**Funding.** The study was implemented in the framework of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University).

**For citation:** Ananyeva, O.A. (2025) Attitudes towards domestic violence: categories, measurements, predictors and consequences. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(4), 77–86. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140408>

## Введение

Домашнее, семейно-бытовое, партнерское насилие, или насилие в отношении женщин и детей, является глобальной гендерной проблемой. Данные международных организаций по борьбе с насилием в отношении женщин демонстрируют, что каждый год более 245 миллионов женщин и девочек старше 15 лет страдают от физического и/или сексуализированного насилия со стороны партнеров или членов семьи (UN Women, 2023); в 2022 году по всему миру больше 133 женщин и девочек погибали от рук членов своих семей ежедневно (UNODC, 2023). Проблема насилия в некоторых странах, включая Россию, обостряется за счет того, что защита от домашнего насилия не регламентируется в законодательстве конкретных государств (UN Women, 2023). Более того, исследования демонстрируют, что проблемы насилия в отношении женщин и жестокого обращения с детьми ухудшаются во время обострения международных конфликтов с возвращением людей с боевых действий (Cesur, Sabia, 2016).

В России в 2017 г. было декриминализировано физическое насилие внутри семьи (побои), вызвав широкий общественный резонанс и дискуссию о необходимости усовершенствовать законодательную защиту от насилия в семье (Semukhina, 2020). Результаты социологических опросов демонстрируют, что россияне в целом считают домашнее насилие серьезной проблемой, с которой сталкивается наше общество; при этом опрошенные соотечественники расходятся во мнениях о том, необходимо ли для российского общества принятие закона о профилактике семейно-бытового насилия (ВЦИОМ, 2019). Отсутствие социальных и законодательных изменений может быть связано со сложившимися в обществе установками по отношению к проблеме домаш-

nego насилия (Казун и др., 2022; Gracia, Lila, Santirso, 2020; Villagr n et al., 2024).

Исследовательское поле изучения проблемы домашнего, гендерного насилия, или насилия со стороны интимного партнера, жестокого обращения с детьми, а также сексуализированного насилия весьма обширно. Исследовательские кластеры включают: 1) исследования распространенности гендерного насилия, а также отчеты о межстрановых эпидемиологических различиях и методологии расчета социальных индикаторов гендерного неравенства и развития отчетности по теме гендерного насилия (UNODC, 2023; UN Women, 2023); 2) факторы риска и последствия для здоровья (Fernandez et al., 2021; Grose et al., 2021); 3) исследования, касающиеся установок в отношении насилия (Agadullina et al., 2022; Gracia, Lila, Santirso, 2020; Villagr n et al., 2024), в том числе и кросс-культурные сравнения (Serrano-Montilla et al., 2020); 4) исследования эффективности программ, нацеленных на работу с агрессорами (Satyen et al., 2022) и помочь пострадавшим (Gram et al., 2020; Pagliaro et al., 2021); 5) анализ правовых практик судопроизводства и регулирования различных форм домашнего насилия (Golovko et al., 2023). Несмотря на изобилие зарубежных исследовательских направлений, сфокусированных на проблеме гендерного насилия, фокусом данной работы являются именно социальные установки, так как они играют ключевую роль в распространенности насилия (Gracia, Lila, Santirso, 2020), в действиях пострадавших и их реакции на виктимизацию (Villagr n et al., 2024), а также в реакции сообщества и формальных институтов, например в виде законодательной защиты и социальных программ помощи пострадавшим (Htun, Jensenius, 2022; Webster et al., 2021).

**Цель** данного обзора — представить и обобщить результаты современного зарубежного поля психоло-

гических исследований, касающихся установок по отношению к домашнему насилию<sup>1</sup>. Структура обзора выстроена следующим образом: представлено определение установок по отношению к домашнему насилию (ДН), описаны группы инструментов по измерению разных категорий отношения к насилию, кратко обобщены результаты исследований предикторов и последствий выраженности установок по отношению к ДН.

### **Категории отношения к насилию и измерение установок по отношению к насилию**

Согласно современному подходу к изучению установок, аттитюд, или установка, — это оценка конкретных объектов, людей, явлений, событий или поведения, которая может охватывать когнитивные (представления, верования и суждения), аффективные (эмоциональные реакции) и поведенческие (намерения и поведенческие реакции) компоненты отношения к объекту установки (Perry et al., 2022). Установки по отношению к домашнему насилию могут рассматриваться как собирательный термин, охватывающий разные аспекты отношения к проблеме насилия, конкретным формам и причинам насилия, а также участникам ситуации насилия (пострадавшим и людям, совершающим насилие) (Gracia, Lila, Santirso, 2020). Прямолинейные измерения отношения к насилию могут быть подвержены эффектам социальной желательности<sup>2</sup> (Bareket, Fiske, 2023). Поэтому для измерения установок исследователи прибегают к использованию методик, включающих различные суждения, верования, объяснения, описание ситуаций, связанных с насилием, и просят респондентов оценить степень согласия с представленными суждениями. Э. Грасия и соавторы (2020), проанализировав 62 эмпирических исследования установок по отношению к ДН, выделили четыре крупные категории измерения установок по отношению к партнерскому насилию: *легитимизация* (legitimation), *оценка приемлемости* (acceptability), *отношение к вмешательству* (attitudes towards intervention), *восприятие серьезности* (perceived severity) (Gracia, Lila, Santirso, 2020).

Легитимизация соотносится с тенденциями к обвинению и перекладыванию ответственности на пострадавших, оправданию и рационализации насилия (Gracia, Lila, Santirso, 2020). Инструменты измерения установок по отношению к насилию, которые включаются в категорию легитимизации, могут представлять вопросы о возможности оправдать различные поведенческие акты и методики по оценке выраженности отдельных категорий мифов о насилии (Bonilla-Algovia,

Pana, Carrasco Carpio, 2024; Brunton, Shin, 2024; Galdo-Castiñeiras et al., 2023; Murvartian, Saavedra-Macías, García-Jiménez, 2025). Мифы о домашнем насилии — это распространенные верования и зачастую ошибочные суждения о насилии, пострадавших и агрессорах, которые предоставляют простые объяснения насилия (Bonilla-Algovia, Pana, Carrasco Carpio, 2024; Brunton, Shin, 2024). Мифы о насилии могут включать категории суждений, которые перекладывают ответственность на пострадавших, оправдывают агрессоров, рационализируют насилие как инструмент разрешения конфликтов внутри семьи, представляют насилие как экстраординарное событие, которое случается только в неблагополучных семьях (Bonilla-Algovia, Pana, Carrasco Carpio, 2024; Brunton, Shin, 2024). Помимо перечисленных категорий, мифы могут включать суждения о социокультурных причинах насилия, а также социальных и правовых последствиях насилия, которые снимают ответственность с участников, а также отражают негативное отношение к пострадавшим (Murvartian, Saavedra-Macías, García-Jiménez, 2025). Примеры инструментов по оценке легитимизирующих насилие установок представлены в таблице.

Оценка приемлемости соотносится с одобрением, терпимостью и восприятием допустимости различных поведенческих актов (Gracia, Lila, Santirso, 2020). Инструменты для измерения установок по отношению к насилию, которые включаются в категорию оценки приемлемости, могут включать вопросы о допустимости различных действий по отношению к партнерам, приемлемости применения насилия по отношению к партнерше, если она ведет себя определенным образом, а также категории мифов о насилии, которые объясняют допустимость насилия (Cinquegrana, Marini, Galdi, 2023; Martín-Fernández, Gracia, Lila, 2022a; Sheng, Youde, Bryan, 2023). Содержательный анализ методик по измерению установок в отношении домашнего насилия позволяет отметить, что мифы о насилии входят как в группу легитимизации, так и в группу оценки приемлемости насилия. Важно уточнить, что отдельные категории мифов могут выступать в качестве разных маркеров отношения к насилию: в то время как легитимизация может выступать в качестве механизма оправдания и рационализации насилия, оценка приемлемости охватывает восприятие допустимости различных поведенческих актов (Gracia, Lila, Santirso, 2020).

Отношение к вмешательству соотносится с готовностью к действиям по помощи пострадавшим, отношением к регулированию проблемы насилия и реакциями при наблюдении за ситуациями насилия (Gracia, Lila, Santirso, 2020). Инструменты для измерения уста-

<sup>1</sup> Следует уточнить, что в данной работе будет рассматриваться преимущественно насилие в отношении женщин. Обобщение результатов исследований, касающихся установок по отношению к ДН в отношении детей, старших членов семьи и мужчин, лежит за пределами текущих целей обзора. Также необходимо отметить, что данный обзор фокусируется на инструментах измерения эксплицитных установок, включающих методы самоотчетов (paper-and-pencil instruments).

<sup>2</sup> Если задавать людям прямолинейные вопросы, например: «Как вы относитесь к насилию?», — большинство высажут негативное отношение.

новок по отношению к насилию, которые включаются в категорию отношения к вмешательству, могут включать методики оценки готовности реагировать тем или иным образом в случае наблюдения за насильственными действиями (оказывать помощь, обращаться в полицию, предоставлять эмоциональную поддержку, направлять пострадавших в сервисы помощи и др.) и участвовать в коллективных действиях по борьбе с проблемой ДН (Gracia, Lila, Santirso, 2020; Martín-Fernández, Gracia, Lila, 2022b, Pagliaro et al., 2021).

Восприятие серьезности соотносится с оценкой тяжести и серьезности различных сценариев, включающих насилие, а также распознаванием различных поведенческих актов как форм насилия (Gracia, Lila, Santirso, 2020). Инструменты для измерения установок по отношению к насилию, которые включаются в категорию восприятия серьезности, обычно включают описание различных сценариев семейных конфликтов с вопросами о том, насколько жестокими являлись действия участников ситуации, насколько серьезными нарушениями являются описанные действия, можно ли клас-

сифицировать перечисленные действия в качестве насилия (Gracia, Lila, Santirso, 2020; Martín-Fernández, Gracia, Lila, 2022b). Помимо перечисленных способов, инструменты измерения серьезности насилия могут включать субшкалы методик, измеряющих выраженность установок по отношению к насилию, которые минимизируют его серьезность (Cinquegrana, Marini, Galdi, 2023; Gracia, Lila, Santirso, 2020).

Инструменты измерения установок по отношению к насилию могут фокусироваться на конкретной форме насилия (Cinquegrana, Marini, Galdi, 2023), включать вопросы об отношении к насилию вообще (Bonilla-Algovia, Pana, Carrasco Carpio, 2024) или представлять комбинированные шкалы (Martín-Fernández, Gracia, Lila, 2022b).

Изучение установок по отношению к домашнему насилию не ограничивается созданием и адаптацией инструментов, измеряющих разные аспекты отношения к насилию. Исследователи также фокусируются на изучении предикторов и последствий выраженности установок по отношению к домашнему насилию, речь о которых пойдет в следующих разделах данной статьи.

Таблица / Table

**Категории отношения и инструменты измерения установок по отношению к насилию**  
**Categories and measures assessing attitudes towards violence**

Группа установок / Category of attitudes	Подкатегории отношения / Attitude-related focus	Примеры утверждений / Examples of items	Инструменты и источники / Measures and sources
Легитимизация / Legitimation	Оправдание / Justification	«Насколько могут быть оправданы оскорблени- я или ругательства по отношению к партнери- пу/партнерше?» / How justified are each of these things: Insulting or swearing at boyfriend/girl- friend?	• Justification of Verbal/Coercive Tactics Scale, JVCT; Galdo- Casti eiras et al. (2023)
	Обвинение и перенос ответственности на пострадавших / Victim blaming	«Пострадавшие женщины ответственны за совершенное над ними насилие, так как они сами провоцируют его» / Some women suffer gender-based violence because they provoke men «Женщины получают слишком много преиму- ществ, заявляя, что подвергаются насилию» / Women obtain too many social benefits by claiming that they are abused	• Gender-Based Violence Stereotypical Beliefs Scale, GBVSBS; Bonilla-Algovia, Pana, Carrasco Carpio (2024) • Acceptance of Myths About Intimate Partner Violence Against Women, AMIVAW; Murvartian, Saavedra-Macías, García-Jiménez, (2025)
	Рационализация (мифы) / Legitimation/Myths	«Иногда насилие помогает разрешать кон- фликты между партнерами» / Sometimes abuse of the woman helps resolve conflicts between partners	• Inventory of Beliefs about Intimate Partner Violence, IBIPV, Brunton, Shin (2024)
	Оправдание агрессор- лов (мифы) / Exoneration of perpe- trators	«Насилие в семье возникает в результате кра- тковременной потери мужчинами самооблада- ния» / Domestic violence results from a momen- tary loss of temper «Проблемы, связанные с работой, являются причиной насилия над женщинами со стороны мужчин» / Work-related problems lie at the heart of cases of women abused by men	• Domestic Violence Myth Acceptance Scale, DVMAS; Cinquegrana, Marini, Galdi (2023) • Acceptance of Myths About Intimate Partner Violence Against Women, AMIVAW; Murvartian, Saavedra-Macías, García-Jiménez, (2025)
	Оценка ответствен- ности агрессоров / Abusers' responsibility for violence	«Агрессоры ответственны за совершенное насилие, так как они намерены ограничить свободу своих партнеров» (Abusers are responsi- ble for the abuse, because their intention is to restrict their partner's freedom)	• Inventory of Beliefs about Intimate Partner Violence, IBIPV, Brunton, Shin (2024)

Группа установок / Category of attitudes	Подкатегории отношения / Attitude-related focus	Примеры утверждений / Examples of items	Инструменты и источники / Measures and sources
Оценка приемлемости / Acceptability	Восприятие допустимости / Acceptability / Acceptance/ Permissive attitudes	«Для мужчины допустимо ударить партнершу, если она была не верна» (I think it is acceptable for a man to hit his partner if she has been unfaithful)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acceptability of intimate partner violence against women, A-IPVAW; Martín-Fernández, Gracia, Lila (2022a)</li> </ul>
	Терпимость (мифы) / Tolerance / Myths	«Если женщину что-то не устраивает, она может уйти от партнера» / If a woman doesn't like it, she can leave	<ul style="list-style-type: none"> <li>Domestic Violence Myth Acceptance Scale, DVMAS; Cinquegrana, Marini, Galdi (2023)</li> </ul>
	Одобрение / Approval	«Представьте, что женщина действительно опозорила своего мужа. Как вы думаете, правильно ли, что он ударил ее?» / Suppose a woman really embarrasses her husband, do you think it is wrong for HIM to hit HER?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adolescents' attitude towards IPV; Sheng, Youde, Bryan (2023)</li> </ul>
Отношение к вмешательству / Attitudes toward intervention	Готовность к вмешательству / Willingness to intervene	<p>«Если я узнаю, что моя соседка подверглась избиениям со стороны партнера, я посоветую ей обратиться в полицию» / If I found out that a woman neighbor of mine had been beaten by her husband, I would advise her to report it</p> <p>«Если я узнаю, что моя соседка была избита партнером, который подозревал ее в неверности, я предложу помочь и поддержку пострадавшей» / &lt;Scenario description&gt; I would be willing to help the victim by providing her with some form of help</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Willingness to intervene in cases of IPVAW, WI-IPVAW; Martín-Fernández, Gracia, Lila (2022b)</li> <li>Willingness to report the IPV episode and support the victim; Pagliaro et al. (2021)</li> </ul>
	Отношение к вмешательству среди представителей полиции / Police Involvement	«Если я стану свидетелем следующих ситуаций (женщина постоянно подвергается угрозам и унижению со стороны своего партнера, который иногда избивает ее), я применю правоохранительные меры, независимо от того, хочет ли этого пострадавшая» / A woman is continuously threatened and verbally abused by her partner, who sometimes pushes or even beats her up. I would apply law enforcement actions regardless of the victim's wishes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Level of police involvement in cases of IPVAW, Gracia, Lila, Santirso (2020)</li> </ul>
	Готовность к коллективным действиям / Propensity to intervene / Participation in collective action	«Всякий раз, когда я слышу о проблеме домашнего насилия, я ощущаю сильное желание что-то сделать, чтобы бороться с домашним насилием» / Whenever I hear about IPV, I feel a strong desire to do something about it	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propensity to intervene against IPV; Gracia, Lila, Santirso (2020)</li> </ul>
Восприятие серьезности / Perceived severity	Оценка тяжести / Perceived severity	«Оцените степень тяжести следующих сценариев: во время ссоры мужчина бьет свою партнершу, а затем извиняется перед ней» / Indicate how severe these scenarios seem to you: In an argument, a man hits his partner and later apologizes to her	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceived severity of IPVAW, PS-IPVAW; Martín-Fernández, Gracia, Lila (2022b)</li> </ul>
	Оценка серьезности / Perceived seriousness	«Насколько серьезными вам кажутся следующие сценарии: партнер часто избивает женщину, иногда нанося небольшие травмы и синяки?» / Indicate how serious these scenarios seem to you: A woman is frequently beaten by her partner, sometimes causing small injuries and bruises?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceived seriousness of IPV behaviours; Gracia, Lila, Santirso (2020)</li> </ul>
	Минимизация / Minimization	«Это всегда считается уголовным преступлением, если мужчина бьет женщину» (обратный пункт) / It is always a criminal offense for a man to hit a woman	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inventory of Distorted Thoughts about Women and the Use of Violence, IPDMUV; Gracia, Lila, Santirso (2020)</li> </ul>
	Распознавание насилия / Perception as abuse/Recognition	«Можно ли считать насилием принуждение к сексуальной активности?» / Rate the extent to which the following actions can be considered as abusive behavior: insist on having sex when she does not want to	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perception of IPV as abuse; Gracia, Lila, Santirso (2020)</li> </ul>

## **Предикторы выраженности установок, оправдывающих домашнее насилие**

Установки, оправдывающие и нормализующие домашнее насилие, являются одним из ключевых факторов распространенности насильтственных преступлений внутри семьи (Villagr n et al., 2024). Исследования факторов, связанных с выраженнойностью установок по отношению к насилию против женщин, фокусируются на роли индивидуальных, социокультурных и системных характеристик (Flood, Pease, 2009). М. Флад и Б. Пиз выделяют ряд факторов, связанных с выраженнойностью установок по отношению к ДН и оперирующих на уровне индивида, локальных сообществ и общества в целом (Flood, Pease, 2009).

На индивидуальном уровне гендер может рассматриваться в качестве первичного предиктора установок, оправдывающих насилие в отношении женщин. Мужчины по сравнению с женщинами в большей степени склонны поддерживать мифы и верования, одобряющие применение насилия в отношении женщин, воспринимать более узкий спектр поведенческих паттернов в качестве насилия, перекладывать ответственность и демонстрировать меньшую эмпатию по отношению к пострадавшим, минимизировать ущерб и серьезность насильтственных действий (Flood, Pease, 2009). Следует отметить, что зачастую не пол как таковой, а именно отношение к распределению гендерных ролей связано с оправданием насилия в отношении женщин (Webster et al., 2021). Более ригидное восприятие гендерных ролей и предпочтение неравного распределения власти (т. е. в доминировании мужчин в принятии решений) являются значимыми предикторами выраженности установок, оправдывающих насилие в отношении женщин (Webster et al., 2021). Обращаясь к роли других индивидуальных факторов в оправдании насилия, исследователи также рассматривают опыт переживания или наблюдения за насилием (Cinquegrana, Marini, Galdi, 2023; Flood, Pease, 2009), идеологические установки, легитимизирующие социальное и гендерное неравенство, такие как ориентация на социальное доминирование, правый авторитаризм, консерватизм, вера в справедливый мир, принятие существующей системы отношений в гендерной сфере и гендерный эсценциализм (Antmen, 2023). Исследования показывают, что оправдание домашнего насилия значимо выше среди людей, которые: 1) отдают предпочтение строгой социальной иерархии, в которой одни группы людей (например, мужчины) могут доминировать над другими (женщинами); 2) поддерживают традиционный социальный порядок, строго определяющий социальные роли, закрепленные за мужчинами и женщинами, и негативно относятся к любым акторам, нарушающим традиционные нормы; 3) верят в то, что мир устроен таким образом, что люди в нем получают то, что заслуживают, и заслуживают то, что с ними происходит; 4) воспринимают существующую систему отношений между мужчинами

и женщинами как справедливую, стабильную и легитимную; 5) считают, что мужчин и женщин определяют биологически заданные различия, которые объясняют их разное социальное положение в системе гендерных отношений (Agadullina et al., 2022; Antmen, 2023; Bareket, Fiske, 2023).

Важную роль в исследованиях предикторов оправдания гендерного насилия в последние десятилетия играют предубеждения в отношении женщин. Согласно подходу, предложеному П. Гликом и С. Фиск, существование гендерных различий в обладании властью и взаимозависимости между мужчинами и женщинами служит поддержкой комплементарных идеологических оснований в виде амбивалентного сексизма (Bareket, Fiske, 2023). Амбивалентные предубеждения по отношению к женщинам могут охватывать враждебные установки по отношению к тем женщинам, которые воспринимаются в качестве нарушителей традиционных гендерных норм, и доброжелательные установки по отношению к тем, кто данным нормам соответствует (Bareket, Fiske, 2023). Согласно данному подходу, люди, которые высоко оцениваются по шкале враждебного сексизма, склонны негативно относиться к женщинам и верить в то, что последние стремятся «отобрать» власть и привилегии мужчин, в то время как те, кто высоко оцениваются по шкале доброжелательного сексизма, склонны придерживаться положительного, но патерналистского взгляда на женщин и рассматривать их как пассивных и нуждающихся в защите (Bareket, Fiske, 2023). Результаты недавнего мета-анализа, проведенного Е.Р. Агадуллиной и коллегами (2022), продемонстрировали, что не только враждебный, но и доброжелательный сексизм предсказывают установки, оправдывающие насилие в отношении женщин (Agadullina et al., 2022). Причем в то время, как враждебный сексизм связан с мотивацией сохранить высокий статус мужчин в социальной иерархии, доброжелательный сексизм связан со стремлением к поддержанию традиционного распределения гендерных ролей (Bareket, Fiske, 2023).

На институциональном уровне важными факторами выступают законодательство по защите от домашнего насилия и наличие инфраструктуры сервисов помощи пострадавшим (Htun, Jensenius, 2022). На основе исследования временных трендов распространенности домашнего насилия и установок по отношению к насилию внутри семьи М. Хтун и Ф. Йенсенius обнаружили, что с введением законодательства по защите от домашнего насилия отмечается значимое снижение случаев домашнего насилия, изменение установок в отношении приемлемости насилия внутри семьи, а также изменение социальных норм взаимодействия партнеров (Htun, Jensenius, 2022).

На социальном и культурном уровнях в качестве предикторов оправдания гендерного насилия рассматриваются уровень гендерного неравенства в обществе (Serrano-Montilla et al., 2020), патриархальный уклад и отношение к гендерным ролям, закрепленное в куль-

тире (Bareket, Fiske, 2023), дискурс в средствах массовой информации (Flood, Pease, 2009, Казун и др., 2022) и социальные движения (Levy, Mattsson, 2023). Исследования демонстрируют, что уровень гендерного неравенства в стране (измеряемый при помощи агрегированных показателей репродуктивного здоровья населения, индикаторов образованности женской и мужской долей населения, участия женщин на рынке труда и их представленности на политических постах) связан с большим оправданием домашнего насилия (Serrano-Montilla et al., 2020). Исследователи также отмечают, что насилие в отношении женщин может служить инструментом закрепления идеологий, поддерживающих патриархальный уклад, культурно закрепляющий верховенство мужчин в принятии решений (Bareket, Fiske, 2023), при этом средства массовой информации и активные социальные движения могут выступать в качестве системы рычагов, способствующих или противодействующих установлению социального консенсуса в отношении оценки допустимости и оправдания насилия (Levy, Mattsson, 2023; Казун и др., 2022).

### **Последствия выраженности установок, оправдывающих домашнее насилие**

Исследовательское поле по изучению последствий выраженности установок по отношению к домашнему насилию фокусируется на нескольких направлениях. Данные установки рассматриваются в качестве предикторов распространенности насилия (Villagrán et al., 2024), поведения, связанного с оказанием немедленной помощи пострадавшим при наблюдении за ситуацией насилия (Pagliaro et al., 2021), готовности к коллективным действиям по борьбе с проблемой домашнего насилия (Gram et al., 2020). Наконец, роль данных установок исследуется в контексте успешности социальных программ и интервенций, направленных на работу с агрессорами и пострадавшими, а также на изменение социальных норм и установок, ассоциированных с насилием (Addis, Snowdon, 2023; Negessa et al., 2023; Satyen et al., 2022; Vall et al., 2024).

**Установки как предикторы распространенности насилия.** Эмпирические исследования демонстрируют, что установки, связанные с оправданием насилия, значимо связаны с распространенностью насилия (Gracia, Lila, Santirso, 2020; Villagrán et al., 2024). В частности, данные установки связаны с повышенным риском применения насилия среди агрессоров и повторной виктимизации — среди пострадавших (Villagrán et al., 2024). Люди, которые считают насилие в отношении партнера допустимым и оправданным, могут прибегать к нему для разрешения семейных конфликтов (Villagrán et al., 2024), а также рассматривать его в качестве поведенческой нормы взаимодействия внутри семьи (Brunton, Shin, 2024). Исследователи обращают внимание на цикличность насилия: люди, которые

подвергались насилию в детстве, могут усваивать установки о приемлемости насилия и с большей вероятностью прибегать к насилию в роли агрессоров (Satyen et al., 2022), а также подвергаться повторной виктимизации (в качестве пострадавших) во взрослых отношениях (Villagrán et al., 2024).

**Установки как предикторы помощи пострадавшим и коллективной активности по борьбе с ДН.** Отдельный исследовательский кластер сфокусирован на оценке роли установок в отношении ДН в готовности помочь пострадавшим. В частности, перекладывание ответственности за насилие на самих пострадавших подрывает намерения людей помогать и поддерживать тех, кто подвергся насилию (Pagliaro et al., 2021). Среди самих пострадавших установки, оправдывающие насилие, могут выступать в качестве барьера, препятствующего подаче заявлений о преступлении и обращению за помощью (Gracia, Lila, Santirso, 2020; Villagrán et al., 2024). Исследования также демонстрируют, что установки в отношении насилия значимо связаны с готовностью к участию в коллективной активности по борьбе с проблемой ДН (Gram et al., 2020). В частности, Л. Грэм и коллеги (2020) обнаружили, что оправдание, оценка приемлемости и восприятие серьезности проблемы насилия, наряду с воспринимаемой эффективностью и социальными нормами, ассоциированными с борьбой против домашнего насилия, предсказывают участие в общественных мероприятиях, демонстрациях и протестах, посвященных борьбе с домашним насилием (Gram et al., 2020).

**Эффективность программ и интервенций по борьбе с ДН.** Часть исследований фокусируется на анализе эффективности интервенций по борьбе с ДН. Часть изучаемых программ нацелена на работу с агрессорами и изменение насильственного поведения (Satyen et al., 2022; Vall et al., 2024), часть — на изменение социальных норм (Addis, Snowdon, 2023) и установок (Negessa et al., 2023), ассоциированных с домашним насилием. Исследования, посвященные вопросу эффективности интервенций, демонстрируют, что среди программ, нацеленных на работу с агрессорами, наибольшей эффективностью обладают интервенции, утилизирующие комплексный подход и включающие работу с несколькими аспектами (культурные патриархальные нормы, отношение к гендерным ролям, сексизм, отношение к гендерному неравенству в обществе) (Satyen et al., 2022). Исследователи обращают особое внимание на критерии эффективности программ: важность адаптации интервенции под конкретные характеристики аудитории программы, использование контрольных групп для сравнения эффективности интервенций, сбор данных о выбывших из программы участников, использование нескольких источников информации в отношении показателей рецидивизма, а также измерение ключевых показателей в течение нескольких месяцев после окончания программы (Vall et al., 2024). Эффективность программ, нацеленных на изменение социальных норм, также связана с комплексным и многоуровневым под-

ходом (индивидуальный уровень, уровень внутрисемейного взаимодействия, уровень локального сообщества, национальный уровень) (Addis, Snowdon, 2023). Исследования, посвященные вопросу эффективности программ, нацеленных на изменение установок по отношению к домашнему насилию, демонстрируют, что данные установки могут меняться: интервенции, которые соответствуют описанным выше критериям эффективности, приводят к значимым изменениям в выраженности установок по отношению к домашнему насилию (Gracia, Lila, Santirso, 2020). При этом исследователями озвучивается необходимость проведения лонгитюдных исследований для оценки устойчивости эффектов данных программ (Villagrán et al., 2024).

## Заключение

Целью данной работы являлся обзор современного зарубежного поля психологических исследований, касающихся установок по отношению к домашнему насилию. В данной работе представлено определение установок как собирательного термина, отображающего разные аспекты отношения к проблеме насилия, причинам насилия, а также к участникам ситуации насилия (пострадавшим и людям, совершающим насилие) (Gracia, Lila, Santirso, 2020). Для измерения установок исследователи прибегают к использованию методик, позволяющих оценить выраженность суждений и верований респондентов о потенциальных причинах насилия, характеристиках участников ситуации насилия и допустимости применения насилия в партнерских отношениях. Анализ категорий отношения к насилию позволяет выделить четыре группы установок: легитимизация (оправдание и рационализация насилия, перекладывание ответственности и обвинение пострадавших, оправдание агрессоров), оценка приемлемости (одобрение, терпимость, восприятие допустимости насилия); отношение к вмешательству (готовность реагировать определенным образом при наблюдении за насилием, а также

участвовать в действиях по борьбе с проблемой насилия), восприятие серьезности (оценка тяжести и серьезности, а также распознавание насилия). Кратко обобщены результаты исследований предикторов выраженности данных установок на индивидуальном (пол, отношение к гендерным ролям, опыт виктимизации, легитимизирующие неравенство установки и предубеждения), институциональном (наличие законодательной базы, доступность сервисов помощи), социальном и культурном (уровень гендерного неравенства, патриархальные культурные нормы, дискурс в средствах массовой информации и социальные движения) уровнях. В качестве последствий поддержания установок по отношению к ДН рассматривается распространность насилия (применение насилия со стороны агрессоров, риск повторной виктимизации пострадавших), а также готовность к оказанию помощи пострадавшим и коллективной активности по борьбе с проблемой насилия. Обобщение и классификация разных категорий отношения к проблеме насилия и участникам ситуации может быть полезной для целей разработки социальных программ и интервенций, нацеленных на борьбу с домашним насилием, работу с агрессорами и пострадавшими. Данное обобщение позволяет уточнить разные категории отношения к насилию и может служить подспорьем для изучения психологических механизмов, препятствующих или способствующих позитивным изменениям в сфере борьбы с проблемой ДН. Траектории дальнейших исследований по проблематике данной статьи могут охватывать адаптацию и валидизацию приведенных в статье инструментов, а также исследование предикторов и последствий выраженности представленных установок в российском контексте на индивидуальном, межличностном, межгрупповом и системном уровнях анализа. Изучение установок по отношению к ДН может помочь в предоставлении рекомендаций для разработчиков социальных программ и кампаний, направленных на помочь пострадавшим, информирование общества и развитие социального дискурса по проблеме домашнего и гендерного насилия.

## Список источников / References

1. ВЦИОМ. (2019). Худой мир — или добраяссора? Тема «домашнего насилия» весьма активно обсуждается в российском обществе и вызывает сильные эмоции у респондентов. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/khudoj-mir-ili-dobraya-ssora> (дата обращения: 10.11.2025).
2. ВЦИОМ. (2019). A bad peace—or a good fight? The topic of “domestic war” is being actively discussed in Russian society and evokes strong emotions among respondents. (In Russ.). URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/khudoj-mir-ili-dobraya-ssora> (viewed: 10.11.2025).
2. Казун, А.П., Карпушкина, А.А., Курихина, Д.В., Савунова, М.С. (2022). Бьет — значит любит? Стратегии депроплематизации домашнего насилия в российских СМИ. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, 5(171), 149–171. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.5.2220>  
Kazun, A.P., Karpushkina, A.A., Kurikhina, D.V., Savunova M.S. (2022). «If he beats you, it means he loves you?» Strategies for deproblematising domestic violence in the Russian media. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 5(171), 149–171. (In Russ.). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.5.2220>
3. Addis, S., Snowdon, L. (2023). What works to prevent violence against women, domestic abuse and sexual violence (VAWDASV)? A systematic evidence assessment. *Journal of Community Safety and Well-Being*, 8(2), 75–84. <https://doi.org/10.35502/jcswb.318>

4. Agadullina, E., Lovakov, A., Balezina, M., Gulevich, O.A. (2022). Ambivalent sexism and violence toward women: A meta-analysis. *European Journal of Social Psychology*, 52(5–6), 819–859. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2855>
5. Antmen, D. (2023). Explaining the justification of violence against women based on the system justification theory. *Nesne-Psikoloji Dergisi*, 11(29), 504–518. <https://doi.org/10.7816/nesne-11-29-10>
6. Bareket, O., Fiske, S.T. (2023). A systematic review of the ambivalent sexism literature: Hostile sexism protects men's power; benevolent sexism guards traditional gender roles. *Psychological Bulletin*, 149(11–12), 637–698. <https://doi.org/10.1037/bul0000400>
7. Bonilla-Algovia, E., Pana, A.G., Carrasco Carpio, C. (2024). Design and validation of the gender-based violence stereotypical beliefs scale. *Behavioral Sciences*, 14(11), Article 1093. <https://doi.org/10.3390/bs14111093>
8. Brunton, R., Shin, M. (2024). Further psychometric examination of the Intimate Partner Violence Internalized Stigma Scale (IPVIS; Brunton & Harris, 2023): Examining criterion-related validity. *Acta Psychologica*, 251, Article 104576. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104576>
9. Cesur, R., Sabia, J.J. (2016). When war comes home: The effect of combat service on domestic violence. *Review of Economics and Statistics*, 98(2), 209–225. [https://doi.org/10.1162/REST\\_a\\_00541](https://doi.org/10.1162/REST_a_00541)
10. Cinquegrana, V., Marini, M., Galdi, S. (2023). Psychological abuse is not a problem! Exploring the role of domestic violence myths in psychological revictimization. *Frontiers in psychology*, 14, Article 1228822. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1228822>
11. Fernandez, D., Montague, A., Dinh, J., Clare, C.A., Velasquez, G., Martorell, G.M.M. (2021). Risk factors for male perpetration of intimate partner violence: A review. *Aggression and violent behavior*, 56, Article 101532. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101532>
12. Flood, M., Pease, B. (2009). Factors influencing attitudes to violence against women. *Trauma, Violence, & Abuse*, 10(2), 125–142. <https://doi.org/10.1177/1524838009334131>
13. Galdo-Casti eiras, J.A., Hernández-Morante, J.J., Morales-Moreno, I., Echevarría-Pérez, P. (2023). Educational intervention to decrease justification of adolescent dating violence: A comparative quasi-experimental study. *Healthcare*, 11(8), Article 1156. <https://doi.org/10.3390/healthcare11081156>
14. Golovko, L., Shynkaruk, N., Yara, O., Uliutina, O., Halai, V. (2023). Peculiarities of judicial consideration of causes related to domestic violence: Comparative analysis. *Cuestiones Políticas*, 41(76), 512–527. <https://doi.org/10.46398/cuestpol.4176.30>
15. Gracia, E., Lila, M., Santirso, F.A. (2020). Attitudes toward intimate partner violence against women in the European Union: A systematic review. *European Psychologist*, 25(2), 104–121. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000392>
16. Gram, L., Kanougiya, S., Daruwalla, N., Osrin, D. (2020). Measuring the psychological drivers of participation in collective action to address violence against women in Mumbai, India. *Wellcome open research*, 5, Article 22. <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.15707.2>
17. Grose, R.G., Chen, J.S., Roof, K.A., Rachel, S., Yount, K.M. (2021). Sexual and reproductive health outcomes of violence against women and girls in lower-income countries: a review of reviews. *The Journal of Sex Research*, 58(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/00224499.2019.1707466>
18. Htun, M., Jensenius, F.R. (2022). Expressive power of anti-violence legislation: Changes in social norms on violence against women in Mexico. *World Politics*, 74(1), 1–36. <https://doi.org/10.1017/S0043887121000186>
19. Levy, R., Mattsson, M. (2023). The effects of social movements: Evidence from# MeToo. *SSRN*, Preprint 3496903. <http://doi.org/10.2139/ssrn.3496903>
20. Martín-Fernández, M., Gracia, E., Lila, M. (2022a). A short measure of acceptability of intimate partner violence against women: Development and validation of the A-IPVAW-8 Scale. *Assessment*, 29(5), 896–908. <https://doi.org/10.1177/10731911211000110>
21. Martín-Fernández, M., Gracia, E., Lila, M. (2022b). Measuring perceived severity of intimate partner violence against women (IPVAW) among the general population and IPVAW offenders. *Psychosocial Intervention*, 31(2), 109–119. <https://doi.org/10.5093/pi2022a8>
22. Murvartian, L., Saavedra-Macías, F.J., García-Jiménez, M. (2025). The relationship between gender, training, experience and acceptance of myths about intimate partner violence against women and willingness to intervene among university students in Spain. *Journal of School Violence*, 24(1), 95–108. <https://doi.org/10.1080/15388220.2024.2393151>
23. Negessa, E.H., Joseph, S.A., Kitaba, K.A., Negesa, M.G. (2023). Effectiveness of training program on improving health care providers' readiness for managing domestic violence in Jimma Medical Center: Pre-experimental study. *International journal of women's health*, 15, 71–77. <https://doi.org/10.2147/IJWH.S389433>
24. Pagliaro, S., Pacilli, M.G., Giannella, V.A., Giovannelli, I., Spaccatini, F., Baldry, A.C. (2021). Legitimizing intimate partner violence: Moral evaluations, attribution of responsibility, and (reduced) helping intentions. *Journal of interpersonal violence*, 36(5–6), 2929–2941. <https://doi.org/10.1177/0886260518760611>
25. Perry, L.R., Moorhouse, T.P., Jacobsen, K., Loveridge, A.J., Macdonald, D.W. (2022). More than a feeling: Cognitive beliefs and positive—but not negative—affect predict overall attitudes toward predators. *Conservation Science and Practice*, 4(2), Article e584. <https://doi.org/10.1111/csp2.584>

26. Satyen, L., Hansen, A., Green, J.L., Zark, L. (2022). The effectiveness of culturally specific male domestic violence offender intervention programs on behavior changes and mental health: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 19(22), Article 15180. <https://doi.org/10.3390/ijerph192215180>
27. Semukhina, O. (2020). The decriminalization of domestic violence in Russia. *Demokratizatsiya: The Journal of Post-Soviet Democratization*, 28(1), 15–45. <https://muse.jhu.edu/article/747823>
28. Serrano-Montilla, C., Lozano, L.M., Bender, M., Padilla, J.L. (2020). Individual and societal risk factors of attitudes justifying intimate partner violence against women: A multilevel cross-sectional study. *BMJ open*, 10, Article e037993. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-037993>
29. Sheng, X., Youde, A., Bryan, H. (2023). How do adolescents perceive intimate partner violence and its associated issues? *International journal of health promotion and education*. <https://doi.org/10.1080/14635240.2023.2214532>
30. UNODC. (2023). *Gender-related killings of women and girls (femicide/feminicide): Global estimates of female intimate partner/family-related homicides in 2022*. Vienna: United Nations Office on Drugs and Crime. URL: <https://www.unwomen.org/sites/default/files/2023-11/gender-related-killings-of-women-and-girls-femicide-feminicide-global-estimates-2022-en.pdf> (viewed: 11.11.2025).
31. UN Women. (2023). *Progress on the sustainable development goals: The gender snapshot 2023*. New York: UN Women. URL: <https://bit.ly/gender-snapshot-2023> (viewed: 11.11.2025).
32. Vall, B., López-i-Martín, X., Grané Morcillo, J., Hester, M. (2024). A systematic review of the quality of perpetrator programs' outcome studies: Toward a new model of outcome measurement. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(3), 1985–1997. <https://doi.org/10.1177/15248380231203718>
33. Villagrán, A.M., Santirso, F.A., Lila, M., Gracia, E. (2024). Attitudes toward intimate partner violence against women in Latin America: A systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(3), 2065–2077. <https://doi.org/10.1177/15248380231205825>
34. Webster, K., Ward, A., Diemer, K., Flood, M., Honey, N., Morgan, J., Politoff, V., Powell, A., Stubbs, J. (2021). How are gender inequality and violence against women related? Findings from a population level community attitudes survey. *Australian Journal of Social Issues*, 56(3), 374–392. <https://doi.org/10.1002/ajs4.158>

#### **Информация об авторе**

Ананьева Ольга Алексеевна, младший научный сотрудник научно-учебной лаборатории психологии социального неравенства, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8696-6935>, e-mail: oananyeva@hse.ru

#### **Information about the author**

Olga A. Ananyeva, junior research fellow, Laboratory for Psychology of National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8696-6935>, e-mail: oananyeva@hse.ru

Поступила в редакцию 08.11.2024

Received 2024.11.08

Поступила после рецензирования 07.12.2025

Revised 2025.12.07

Принята к публикации 19.07.2025

Accepted 2025.07.19

Опубликована 30.12.2025

Published 2025.12.30

## ПСИХОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ PSYCHOLOGY OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

Обзорная статья | Review paper

### Феномены раннего коммуникативного развития слепых детей в зарубежных эмпирических исследованиях

Е.Б. Айвазян , Т.П. Кудрина, Ю.А. Разенкова, А.В. Павлова  
ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», Москва, Российская Федерация  
 ayvazyan@ikp.email

#### *Резюме*

Закономерности психического развития детей с тяжелыми нарушениями зрения остаются одной из наименее изученных областей в ранней помощи. Проектирование психолого-педагогической работы, направленной на предотвращение трудностей в обучении и поведении таких детей, требует четкого понимания логики раннего онтогенеза при слепоте, его критических периодов и механизмов возникновения нарушений. В представленном обзоре анализируются эмпирические данные о динамике коммуникативного развития у слепых детей младенческого и раннего возраста и сопоставляются нормативные сроки появления ключевых коммуникативных феноменов при слепоте, обозначенные разными авторами. Результаты показывают, что соотнесение этих данных с отечественной моделью коммуникативного онтогенеза, разработанной М.И. Лисиной и ее последователями, включающей ориентировочный компонент общения, ситуативно-личностное общение и ситуативно-деловое общение, позволяет непротиворечиво объединить результаты, полученные в разных теоретических подходах, и выделить нормативные рубежи перехода от одного этапа к другому. Такое сопоставление обнаруживает значительную индивидуальную вариативность развития при слепоте, которая должна получить научное объяснение.

**Ключевые слова:** раннее коммуникативное развитие, слепые дети, младенческий и ранний возраст

**Финансирование.** Статья подготовлена в рамках научно-исследовательской работы «Научное проектирование моделей ранней коррекционной помощи» в рамках исполнения государственного задания ФГБНУ «ИКП» 073-00005-25-02 на 2025 год.

**Для цитирования:** Айвазян, Е.Б., Кудрина, Т.П., Разенкова, Ю.А., Павлова, А.В. (2025). Феномены раннего коммуникативного развития слепых детей в зарубежных эмпирических исследованиях. *Современная зарубежная психология*, 14(4), 87–96. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140409>

### Phenomena of early communicative development in blind children in foreign empirical research

Е.В. Ayvazyan , Т.П. Kudrina, Yu.A. Razenkova, A.V. Pavlova  
The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Special Education», Moscow, Russian Federation  
 ayvazyan@ikp.email

#### *Abstract*

The regularities of mental development of children with severe visual impairments remain one of the least explored areas in early intervention. The design of psycho-pedagogical interventions aimed at preventing learning and behavioral difficulties of this population requires a clear understanding of the logic of early ontogenesis in blindness, its milestones and mechanisms underlying developmental deviations. This review analyses empirical findings on dynamics of communicative development in blind infants and toddlers, and compares the normative timelines for the emergence of key communicative phenomena in blindness reported by different authors. The results show that aligning these findings with the Russian model of communicative ontogenesis created by M.I. Lisina and her followers, comprising the orienting component of communication, situational-personal communication, and situational-practical communication, pro-

vides a coherent framework for integrating data across theoretical perspectives and identifying normative milestones that mark transitions between developmental stages. This comparison indicates considerable individual variability in development under conditions of blindness, which should be scientifically explained.

**Keywords:** early communicative development, blind children, infancy and early childhood

**Funding.** Scientific design of models of early correctional care» as part of the implementation of the state assignment of the Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Special Education» 073-00005-25-02 for 2025.

**For citation:** Ayvazyan, E.B., Kudrina, T.P., Razenkova, Yu.A., Pavlova, A.V. (2025) Phenomena of early communicative development in blind children in foreign empirical research. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(4), 87–96. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140409>

## Введение

В эмпирических исследованиях по тифлопсихологии младенческого и раннего возраста отмечается значительное влияние слепоты на психическое развитие ребенка, в частности, на развитие коммуникации ребенка с близкими взрослыми. В работах авторов разных теоретических направлений описываются особые феномены коммуникативного развития слепых детей в первые три года их жизни. В ряде исследований представлены попытки описать этапы, выделить критические точки и выявить закономерности раннего психического, том числе коммуникативного, развития при слепоте.

Целью работы является обзор описаний *специфических феноменов* взаимодействия между матерью и слепым ребенком в первые годы после рождения, представленных в эмпирических зарубежных и отечественных исследованиях. Эти описания соотнесены с отечественной периодизацией развития общения, разработанной М.И. Лисиной и ее учениками в рамках деятельностиностного подхода к изучению генезиса общения, с феноменологией овладения формами общения при типичном развитии, а также с возрастом детей. Такое сопоставление направлено на систематизацию полученных данных и определение примерных сроков, в которые при слепоте вне специальной психолого-педагогической работы происходят значимые события коммуникативного развития или переходы с одного его этапа на другой. Подобный прием использован в обзоре (Loots, Devise, Sermijn, 2003), в котором эмпирические феномены, выделенные разными авторами, соотнесены с этапами развития интерсубъективности.

При анализе приоритет отдавался работам, основанным на детальном анализе видеозаписей общения слепых детей с материальными, а также лонгитюдным исследованиям. К сожалению, подавляющее число работ такого типа выполнено до 2000 года, либо ссылается на данные, собранные до 2000 года (Vervloed, van den Broek, van Eijden, 2019). В целом, история вопроса показывает, что эмпирические работы по этой тематике появляются с частотой одна-две в пять—десять лет. Это обусловлено тем, что проведение эмпирического исследования на этой категории детей сопряжено с огромными сложностями организационного характера: детей с тяжелыми нарушениями зрения без дополнительных нарушений в популяции немного, часто их неврологический статус можно уточнить лишь ретроспективно, по достижении ими дошкольного возраста, и на формирование экспериментальной группы может потребоваться несколько лет. По этой причине ограничение анализа публикациями последних 5 лет в такой работе невыполнимо. Кроме того, зарубежные исследования этой тематики, выполненные в последние десятилетия, не были проанализированы в русскоязычных обзора, а полные тексты представляющих их публикаций стали доступны отечественным специалистам лишь в последние годы.

При этом отсутствие «бума» работ по изучению раннего развития при слепоте не означает, что данная проблематика не актуальна. Среди исследований категорий детей с ограниченными возможностями здоровья эмпирические работы, посвященные детям с тяжелыми нарушениями зрения, занимают крайне незначительное место, а публикаций, предлагающих теоретическое обобщение полученных эмпирических данных в виде целостной модели психического онтогенеза при слепоте, менее десятка (Fraiberg, 1977; Tobin, 1981; Warren, 1994; Perez-Pereira, Conti-Ramsden, 1999; Солнцева, 1980; Айвазян, 2022). Вместе с тем проектирование содержания и методов ранней помощи семьям, воспитывающим слепых детей от 0 до 3 лет, диктует необходимость не только констатации различий в показателях развития слепых и типично развивающихся детей, но и понимания логики психического развития в условиях отсутствия зрения, механизмов формирования вторичных нарушений, выделения моментов наибольшей уязвимости. Изучению коммуникативного развития ребенка при этом принадлежит особая роль, поскольку любое обучение или психолого-педагогическая работа могут разворачиваться только в общении.

В отечественной психологии представлена отдельная школа, исследования которой были направлены на изучение коммуникативного развития ребенка, — школа изучения генезиса общения под руководством М.И. Лисиной. В ее исследованиях онтогенез общения описывается как ряд качественных трансформаций — смена форм общения. Каждая форма представляет собой целостное образование, которое возникает на определенном этапе развития (1), занимает особое

место в жизнедеятельности ребенка (2), удовлетворяет некоторую его потребность (3), побуждается определенным мотивом (4) и реализуется с помощью специфичных для нее коммуникативных средств (5). По этим пяти параметрам можно охарактеризовать каждую форму общения (Лисина, 2001).

В младенческом и раннем возрасте ребенок последовательно осваивает две формы общения: *ситуативно-личностную (СЛО) и ситуативно-деловую (СДО)*.

У типично развивающегося ребенка СЛО возникает на втором месяце жизни. В рамках периодизации психического развития Д.Б. Эльконина СЛО является *ведущей деятельностью* младенческого возраста (в этом качестве его принято называть непосредственно-эмоциональным общением); в ней впервые активность ребенка реализуется «человеческим способом». В СЛО удовлетворяется потребность ребенка в доброжелательном внимании взрослого, которая определяется в личностных мотивах и реализуется экспрессивно-мимическими средствами — улыбкой, интонированными вокализациями, двигательным оживлением.

С конца первого полугодия жизни преобладающей формой общения постепенно становится СДО, которое обслуживает вторую в онтогенезе ведущую деятельность — предметную. В СДО удовлетворяется потребность ребенка в сотрудничестве со взрослым, которая определяется в таких качествах взрослого, в которых он проявляет себя как партнер по игре и эксперт по окружающим ребенка предметам; соответственно, СДО побуждается деловыми мотивами и реализуется в предметно-действенных операциях, простейшими из которых являются ответные действия ребенка на просьбы взрослого «дай» и «на».

До возникновения СЛО в поведении ребенка появляются отдельные реакции на обращения взрослого — к ним относятся *зрительное сосредоточение на лице взрослого и слуховое сосредоточение на голосе взрослого* (Лисина, 2001). Эти феномены описаны как *«ориентировочный компонент общения» (ОКО)*.

Первым проявлением ОКО является зрительное сосредоточение на лице матери, оно появляется примерно на 10-й день жизни. Его физиологической основой является ориентировочная реакция; в поведении оно регистрируется как замирание и фиксация взора. Постепенно зрительные возможности ребенка совершенствуются и он начинает удерживать взгляд на лице матери и его деталях, прослеживать за ее передвижениями в поле зрения, чуть позже появляется контакт «глаза в глаза» и его регуляция — чередование установления зрительного контакта и отведения взгляда.

После зрительного сосредоточения возникает *слуховое* — замирание как ответ на обращенную к младенцу речь матери. Благодаря соотнесению этих слуховых воздействий со зрительным образом матери, они приобретают особое значение и выделяются младенцем из общего звукового потока.

Появление ОКО означает, что взрослый выделен ребенком как особый объект восприятия, а активность

ребенка приобретает вид ориентировано-исследовательской, направленной на взрослого.

При слепоте ОКО у ребенка имеет значительную специфику (Кудрина, 2016). Зрительное сосредоточение не возникает даже при наличии остаточного зрения, поскольку его возможностей, как правило, бывает не достаточно для обнаружения взрослого. Феноменологическая картина слухового сосредоточения значимо отличается от таковой у зрячего ребенка: в ответ на обращенную речь слепой младенец поворачивается ухом к источнику звука, что со стороны выглядит как попытка отвернуться от взрослого; при этом выражение лица слепого ребенка наблюдатели описывают как «удивление», «настороженность» и даже «нахмуривание», которое сохраняется на лице значительно дольше, чем у типично развивающегося ребенка (до 20 секунд). Сроки формирования слухового сосредоточения при слепоте увеличены: у слепых недоношенных детей оно появляется не ранее, чем к 4–6 месяцам, сохраняется на протяжении всего первого года жизни и только к 6–7 месяцам начинает сопровождаться ищащими поворотами головы (Кудрина, 2016).

В западных работах феномены, сопоставимые с ОКО, описали в своих работах Х. Элс с авторами (Als, Tronick, Brazelton, 1980) и С. Фрайберг (Fraiberg, 1977). В работе Х. Элс с соавторами представлено наблюдение за поведением и психическим развитием одной единственной доношенной слепой девочки с 10 дней до 15,5 месяцев — это исследование с максимально ранним началом наблюдений (в большинстве эмпирических исследований наблюдение за парой «мать-слепой ребенок» начиналось не ранее 3 месяцев жизни ребенка). Феномен, эквивалентный слуховому сосредоточению, назван авторами «внимательный покой» (Attentive Stillness): в ответ на обращение матери рефлекторная двигательная активность ребенка прекращается, лицо смягчается и «светится», щеки приподняты, рот приоткрыт, руки расслабляются, либо открываясь в стороны, либо опираясь на грудь. Мать могла воспринимать эти проявления младенца как социальное взаимодействие. Феномен был зарегистрирован в 3 недели и наблюдался до 2 месяцев.

*Появление СЛО* у типично развивающегося ребенка можно зарегистрировать по следующим последовательно возникающим феноменам: после *взглядов глаза в глаза* появляется *социальная улыбка* (на втором месяце жизни), затем *вокализации*, достигающие пика развития к трем месяцам, и *двигательное оживление* (Фигурин, Денисова, 1949; Лисина, 2001 и др.). Двигательное оживление представляет собой упорядоченные движения конечностей и головы и отличается от предшествующей импульсивной и хаотичной двигательной активности. Оно появляется на втором месяце жизни в ответ на тактильный контакт, а чуть позже — на появление взрослого в поле зрения. Данные поведенческие компоненты интегрируются в *«комплекс оживления»* к 2,5–3 месяцам, с пиком выраженности в четыре месяца и последующей дифференциацией на

отдельные действия. Изначально комплекс оживления представляет собой реакцию на воздействие взрослого или восприятие игрушки. Вскоре он трансформируется в инициативное действие, нацеленное на привлечение и удержание внимания взрослого; коммуникативную функцию комплекса можно зарегистрировать в экспериментальных условиях «пассивный взрослый», когда взрослый, оставаясь в поле восприятия ребенка, перестает обращаться к ребенку и бездействует, вынуждая последнего инициировать общение. В дальнейшем диалог взрослого и ребенка становится все более продолжительным и устойчивым к внешним помехам. После распада комплекса оживления коммуникативными действиями ребенка являются улыбки, двигательное оживление и вокализации по-отдельности.

Формирование СЛО при слепоте значительно задерживается по срокам. Согласно результатам отечественных исследований, у слепых недоношенных детей становление только ОКО и СЛО продолжается весь первый год жизни — к его концу их коммуникативное поведение сопоставимо с поведением шестимесячных зрячих детей (Ayvazyan et al., 2023; Кудрина, 2013, 2016). Первые социальные улыбки у данной категории детей регистрировались после 4 месяцев, в ряде случаев — только к 6 месяцам; комплекс оживления — после 5 месяцев. В течение всего первого года жизни комплекс оживления не приобретал функции коммуникативной инициативы, оставаясь экспрессивной реакцией на яркие впечатления (Кудрина, 2013, 2016).

В исследовании (Rogers, Puchalski, 1986), специально посвященном социальной улыбке при нарушениях зрения, наблюдение начато с 4 месяцев жизни детей и все 10 испытуемых на момент его начала уже демонстрировали социальную улыбку. Было показано, что частота социальной улыбки увеличивается с 6 до 12 месяцев, ненадолго снижаясь в 8 месяцев.

В работе Х. Элс (Als, Tronick, Brazelton, 1980) с максимально ранним началом наблюдения социальная улыбка не выделена в отдельный значимый феномен, но анализ скрипта видеозаписи, приведенного в статье, позволяет выделить эпизод, который, вероятно, может быть квалифицирован как позитивное адресное мимическое проявление в ответ на обращения матери «...младенец становится очень неподвижным, его лицо обращено прямо на мать (*facing the mother midline*). Младенец поднимает брови, обмякает и открывает рот в направлении матери» (Als, Tronick, Brazelton, 1980, pp. 26). Возраст, в котором феномен зафиксирован, — 25 дней.

В работах С. Фрайберг отмечается чуть более раннее появление социальной улыбки — она могла быть замечена родителями на втором-третьем месяце жизни (Fraiberg, 1971; Fraiberg, 1975; Fraiberg, 1977). По ее описаниям, улыбка слепых младенцев имеет очевидное сходство с улыбкой зрячих младенцев, но можно обнаружить некоторые различия. Улыбка слепых детей была охарактеризована как «приглушенная» (Fraiberg, 1977), потому что обычно она не сопровождалась смехом. Дети регулярно реагировали улыбкой на тактильную стимуляцию и редко

— на голос матери. Задерживается также ее «автоматизация»: если у зрячего ребенка улыбка как ответ на появление взрослого становится привычной и регулярной к 6 месяцам, у слепого в этом возрасте улыбку можно вызвать только комплексным воздействием, включающим голос матери и ее действия, направленные на получение ребенком тактильных и кинестетических ощущений (интенсивные прикосновения, щекотка, покачивание на руках или на коленях) (Valente, Theurel, Gentaz, 2017).

По данным Г. Трестера и М. Брамбринга (Tröster, Brambring, 1992), а также С. Фрайберг (Fraiberg, 1971), репертуар экспрессивных реакций и выразительность лица слепых детей ограничены по сравнению со зрячими детьми. В работе Г. Трестера и М. Брамбринга было проведено сравнение социального развития у слепых и зрячих детей в возрасте 9–12 месяцев (22 слепых и 47 зрячих ребенка). Оценивались эмоции, взаимодействие с матерью, согласие с просьбой, способность выражать собственные потребности и др. с применением теста развития Билефельда. По их данным, 9-месячные слепые дети выражают радость улыбками и смехом в ответ на интенсивную тактильную стимуляцию, а гнев — в ситуациях, когда у них что-то отбирали (Tröster, Brambring, 1992). С. Фрайберг описала сложности ухаживающих взрослых, связанные с нетипичностью сигналов слепых детей, и разработала способы обучения взрослых интерпретации сигналов слепых младенцев по движениям их тела и рук (Fraiberg, 1975).

Д. Галати с соавторами (Galati, 2001) получили обратные результаты. В их исследовании методом экспериментной оценки сравнивалась эмоциональная экспрессия у зрячих и слепых детей в возрасте от 6 месяцев до 4 лет (по 10 испытуемых в каждой группе). Эксперты не обнаружили различий между спонтанными выражениями лица в ситуациях гнева, радости, отвращения, удивления и интереса. Исключение составили выражения печали и страха, которые и у слепых, и у зрячих детей возникают позже других. По оценкам экспертов, эти эмоции у слепых детей трудно различить.

Можно предположить, что различия в полученных данных обусловлены разной функцией исследуемых эмоций: Г. Трестер, М. Брамбринг и С. Фрайберг исследовали эмоции в коммуникативной функции, а Д. Галати с соавторами — в функции экспрессивной реакции на различные события.

**Комплекс оживления** также имеет особенности у слепых детей: возникает позже; характеризуется неполным составом — отсутствием улыбки и/или вокализаций; не различается по составу в ситуации взаимодействия с близким взрослым и в ответ на появление игрушки в поле восприятия — в обеих ситуациях в составе комплекса оживления преобладают сосредоточение и двигательное оживление; сохраняет ответный характер на протяжении всего первого года жизни (Кудрина, 2013; Кудрина, 2016; Kudrina, Ayvazyan, Razenkova, 2022).

В исследовании И.В. Блинниковой (2003) также отмечается «бедный арсенал средств для привлечения внимания взрослых. В тех случаях, когда младенец чувствует дискомфорт, он начинает хныкать или плакать. Если его

ничего не беспокоит, он неподвижно и достаточно спокойно лежит в кроватке» (Блинникова, 2003, с. 44). В этой работе только у троих из 15 детей в возрасте от 4 до 12 месяцев зарегистрирован ярко выраженный комплекс оживления в ответ на обращение матери.

Описание поведения слепых младенцев в виде **вокализаций и усиления двигательной активности** (размахивание ногами и руками) и движений губ и языка, которые напоминали речевую артикуляцию, описано в работе Г. Прейслер (Preisler, 1991). Поведение зарегистрировано у 4 из 10 детей в возрасте от 3 до 6 месяцев, дети участвовали в проторазговорах посредством движений губ, вокализаций и/или движений тела, принимали участие в телесных играх (и играх с прикосновениями) и песнях. По мнению автора, способ взаимодействия младенцев со своими матерями не сильно отличался от того, как взаимодействуют со своими матерями зрячие младенцы. Однако С. Фрайберг (Fraiberg, 1977) заметила, что у слепых детей было мало спонтанных вокализаций в течение первого года жизни. Они могли принимать участие в вокальных диалогах со своими матерями, но они редко инициировали эти диалоги самостоятельно.

Также в 3–6 месяцев младенцы **участвовали в песнях и играх с прикосновениями**; они ожидали следующую часть этих игр, открыв рот или подняв руку, во время игр и песен все дети улыбались или даже смеялись (Preisler, 1991). Х. Элс с соавторами (Als, Tronick, Brazelton, 1980) описывают действия ребенка в 4,5 месяца как включающие вокализацию, улыбку, смех, звуковые и тактильные игры, вставление и вынимание соски изо рта по желанию, перекладывание ее из рук в руки и дотягивание до лица матери.

В 7–9 месяцев зафиксированы **эпизоды длительных обменов сигналами**, которые можно отнести к СЛО: «Младенцы принимали участие в проторазговорах посредством вокализации и выражения лица и/или движений тела. Эти протодиалоги были частыми, позволяя развивать паттерны обмена репликами» (Preisler, 1991, pp. 78), способность слепого младенца участвовать в голосовых имитационных играх, в довольно сложных социальных играх, таких как «Pat-a-cake»<sup>1</sup> (Als, Tronick, Brazelton, 1980; Urvin, 1983; Perez-Pereira, Conti-Ramsden, 1999). Эпизоды длительных обменов сигналами описаны в работе (Urvin, 1983), когда, например, слепой ребенок в конце первого года жизни в течение 20 минут мог поддерживать диалог с матерью, занимающейся домашними делами в соседней комнате. Однако в исследовании Ч. Роулэнд (Rowland, 1983), в котором приняли участие 3 слепых ребенка в возрасте 11, 15 и 16 месяцев, показано, что испытуемые были способны привлекать к себе внимание, но ни один из них не был способен преднамеренно поддержать его через серию «витков» очередности; два ребенка могли выполнить только первый «виток», а затем останавливались.

К 9 месяцам некоторые дети начинают проявлять свои собственные желания посредством **повторных движений тела**, инициировать различные игры с телом со своими матерями, делая движения или части движений, участвующих в игре; могут продемонстрировать свои намерения с помощью жестов, например протягивания рук, чтобы их взяли на ручки (Preisler, 1991). По данным Г. Трестера и М. Брамбринга (Tröster, Brambring, 1992), некоторые слепые дети в возрасте одного года вытягивали руки навстречу матери, в момент, когда она приближалась к ним, чтобы взять на руки. При этом авторы указывают, что в играх с тактильной стимуляцией слепые дети не могли удерживать внимание так же долго, как зрячие, и от матерей требовалось больше терпения и нужна была более сильная стимуляция, чтобы поддерживать внимание детей. По их данным, очень немногие из детей, в отличие от зрячих младенцев, инициировали попытки вступить в контакт; запрос на продолжение игры с помощью повторения игровых движений после ее прекращения слепые дети демонстрировали только в возрасте не ранее 12 месяцев (Tröster, Brambring, 1992). В исследовании К. Урвин (Urvin, 1983) подобное поведение также наблюдалось только к концу первого года жизни: дети запрашивали «следующий шаг» в этих играх собственными телесными движениями и контролировали действия и реакции своих родителей, сопровождая игру характерной просодической маркировкой. Двое детей в 9 месяцев начали совершать простое движение по инструкции: например, по просьбе коснуться своей щеки или в ответ на вопрос, какие звуки издают разные животные (в ответ ребенок делает артикуляционные движения губами) (Preisler, 1991).

О становлении **ситуативно-делового общения (СДО)** можно судить по феноменам, когда общение ребенка и взрослого происходит по поводу использования предмета. Взрослый при этом выступает «экспертом» — он транслирует ребенку назначение предмета и способ его культурного использования.

Описания эпизодов и феноменов ситуативно-делового общения впервые даны в работе М.И. Лисиной (1974): при анализе наблюдений за взаимодействием детей со взрослыми выделено 44 вида предметных действий и 36 видов коммуникативных действий детей, направленных на взрослого человека и его вещи. Примерами действий ребенка, направленных на инициирование или продолжение делового сотрудничества, на привлечение внимания взрослого к предметам или своим действиям с ним, являются ситуации, когда «ребенок отдает взрослому игрушку по его просьбе»; «ребенок берет предмет из рук взрослого по его просьбе и выполняет простое предметное действие по образцу, невербальному или вербальному указанию взрослого», «показывает игрушку», «показывает деталь игрушки», «подвигает игрушку экспериментатору», «дает игрушку экспериментатору», «бросает игрушку экспериментатору».

<sup>1</sup> Русский эквивалент этой игры — это «Ладушки-ладушки».

ру и берет обратно», «просит (жестами) поднять и подать игрушку» (Лисина, 1974, с. 142–144).

При слепоте самые ранние коммуникативные действия, которые в терминах школы онтогенеза общения можно отнести к СДО, наблюдались в 10–11 месяцев. Г. Прейслер (Preisler, 1991) приводит пример использования слепой девочкой 11 месяцев движений рук, символически представляющих действия: «Мать, сидя на стуле, держит Анну перед собой, общаясь с ней лицом к лицу. «Ты знаешь, что я собираюсь спросить у тебя, Анна? Я собираюсь спросить, хочешь ли ты принять ванну (Анна становится тихой и спокойной) и плескаться в воде?» Анна начинает двигать руками, а затем пальцами. «Будем ли мы плескаться в воде?» Анна улыбается и вокализирует. Мать: «Плескаться, плескаться, плескаться. Будем мы плескаться в воде?» Мать повторяет слово «всплеск» несколько раз. Через пару секунд Анна делает движения руками, как будто она плескается» (Preisler, 1991, с. 81). Подобные жесты, повторяющие предметные действия, использовали четверо детей в возрасте 10–11 месяцев. В 12 месяцев родители пытались ввести игру «Дай — На!», но дети не проявили к ней интереса (там же). Автор отмечает также, что не удается зафиксировать указательных жестов, направленных на предметы или людей. Хотя дети проявляли признаки внимания к незнакомым звукам в виде небольшого наклона в сторону звука, их матери редко замечали эти указания тела (Preisler, 1991, 1997).

По данным Г. Трестера и М. Брамбринга (Tröster, Brambring 1992), игры с взрослыми, в которых использовался какой-либо предмет (например, мяч, одеяло), были возможны только для слепых детей в возрасте 12 месяцев. Сходные результаты приводятся в работе (Ingsholt, 2004). Способность включать в фокус внимания два объекта — игрушку и родителя — была зарегистрирована в возрасте от 12 до 18 месяцев, тогда же дети начали обращаться к родителям и активно поддерживать диалог по поводу предметов. Одновременно родители начинают демонстрировать детям направление своего собственного внимания путем использования вокальных комментариев (Ingsholt, 2004).

В исследовании (Bigelow, 2003) подобные коммуникативные действия ребенка описываются в терминах развития совместного внимания. У ее испытуемых эпизоды, которые можно было квалифицировать как взаимодействие с партнером, где предмет являлся его неотъемлемой частью, можно было наблюдать не ранее 18–19 месяцев. К ним относились ситуации, где ребенок называл предмет по просьбе взрослого или участвовал в игре или действиях взрослого с предметом. Автор подчеркивает, что во всех случаях такие эпизоды были инициированы взрослым.

Г. Трестер и М. Брамбринг (Tröster, Brambring, 1992) описали следующие действия, которые были доступны слепым детям в 12 месяцев: большинство могли прервать свои действия по просьбе матери; некоторые дети могли выполнить просьбы «Дай мне...» или «Покажи мне...» и попросить определенную игрушку звуками; инициативные действия по поводу предмета демон-

стрировал лишь один ребенок, он привлекал внимание матери предлагая ей игрушки или хватая их.

В работе Ч. Роуленд (Rowland, 1983) слепые дети в возрасте 11–16 месяцев еще не могли выполнить просьбы «Дай» и «На». В их поведении наблюдались выученные жесты, например, ребенок мог помахать рукой по просьбе «Помаши на прощание!» или потешать свой живот в ответ на реплику «Ты голоден?», однако такие жесты представляют собой «трюки» — они не являются частью диалога, никому не адресованы и выполняются «по команде», сопровождаясь смехом и похвалой взрослых (Rowland, 1983).

Социальная ссылка — ориентация на эмоциональную реакцию значимого взрослого — в поведении слепых детей была обнаружена только после 24 месяцев; ее описала С. Рекчия (Recchia, 1997), которая изучала развитие этого феномена у 14 слепых детей в возрасте от 12 до 44 месяцев.

Называние знакомых объектов в первых словосочетаниях зафиксировано у слепых детей в 18 месяцев: «В каждом случае это развитие происходило с началом воображаемой игры и изменениями в поисковом поведении, которые указывали на то, что дети знали о продолжающемся существовании объектов независимо от их собственных действий и независимо от конкретных мест» (Urvin, 1983, pp. 149). Все дети в этот период называли знакомые объекты, но только звучащие или контактирующие с их телом в моменте, но никто не запрашивал удаленные предметы — что для слепых, по мнению автора, эквивалентно ситуации, когда зрячий ребенок запрашивает предмет, отсутствующий в поле зрения.

В этой работе описано развитие общения слепого ребенка с близким взрослым на третьем году жизни, когда расширению возможностей диалога способствовало вхождение ребенка в язык. «К двум годам и трем месяцам ранние ограничения в языке Сюзанны по отношению к зрячим детям, по-видимому, были устранены. Она часто называла и запрашивала предметы, ссылаясь на места за пределами ее досягаемости, комментируя владение предметами другими людьми и их действия, где эти действия были ей знакомы... знакомство с языком дало ей средство как для расширения ее собственного осознания того, что происходит вокруг нее, так и для участия в этих событиях с другими людьми. В самом реальном смысле диалог стал мостом к другим, объектам и окружающему контексту, дав ей возможность управлять внешним миром» (Urvin, 1983, с. 156). Можно видеть, что общение в этом возрастном отрезке начинает относиться к контексту изучения речи и игры, что выходит за рамки предмета данной работы.

## Заключение

Итак, анализ приведенных данных в контексте шкалы онтогенеза общения, включающей этапы ориентировочный компонент общения — ситуативно-личностное общение — ситуативно-деловое общение,

показывает, что этот аналитический прием позволяет непротиворечиво соотнести данные, полученные в различных теоретических подходах и описанные в разных терминах. Появление каждой формы общения у слепых детей можно зарегистрировать на основе анализа феноменов поведения, эквивалентных поведению зрячих детей: для ориентировочного компонента общения — это сосредоточение и поисковое поведение; для ситуативно-личностного общения — социальная улыбка, вокализации и двигательное оживление; для ситуативно-делового общения — обмен игрушкой со взрослым по просьбам типа «Дай» и «На», выполнение действия с предметом по образцу или указанию взрослого, использование жестов, изображающих действия и др.

Для ряда феноменов в эмпирических исследованиях школы М.И. Лисиной выделены нормативные сроки их появления; анализ работ, посвященных развитию общения слепого ребенка, позволил сопоставить сроки их появления при слепоте, результаты представлены в обобщающей таблице.

Результат такого сопоставления указывает либо на высокую индивидуальную вариативность развития, либо на различия критериев квалификации того или иного феномена в разных исследованиях. Вариативность развития, в свою очередь, может как отражать неоднородность выборки слепых детей поциальному статусу или иным характеристикам (например, срок гестации), так и представлять собой специфику развития данной категории детей, которая должна получить научное объяснение. Так или иначе, обобщение полученных фактов выявляет необходимость создания шкалы коммуникативного онтогенеза с теоретически обоснованными и точно определенными точками смены этапов, а также эмпирически обоснованными нормативными сроками прохождения этапов слепыми детьми, которая могла бы стать ориентиром для диагностики психического развития слепых детей. Описание работы над этой шкалой и ее результатов представлено в публикациях Ю.А. Разенковой (2017), Е.Б. Айвазян (2022), Т.П. Кудриной (2020) и др.

Таблица

**Феномены развития общения у слепых детей**

Этапы и феномены развития общения		Возраст появления феномена	
		При типичном развитии	У слепых детей
Этап 1. Ориентировочный компонент общения	Сосредоточение	с 10-го дня жизни	с 3 недель до 3 мес. («внимательный покой» в ответ на комплексную стимуляцию) (Als, Tronick, Brazelton, 1980) к 4–6 мес. (замирание на голос) (Кудрина, 2013, 2016; Ayvazyan et al., 2023)
	Поисковое поведение	с 10-го дня жизни	к 6–7 мес. (ищущие повороты головы на голос) (Кудрина, 2013, 2016)
Этап 2. Ситуативно-личностное общение	Улыбка	1–1,5 мес.	2–3 мес. (Fraiberg, 1971; Fraiberg, 1975; Fraiberg, 1977) 4–6 мес. (Кудрина, 2013, 2016)
	Ответный комплекс оживления	2,5–3 мес.	с 3,5 мес. (Als, Tronick, Brazelton, 1980) от 3 до 6 мес. (Preisler, 1991) от 5 мес. (Кудрина, 2013, 2016)
	Инициативные действия	2,5–3 мес.	4,5 мес. (запрос игры эмоциональной экспрессией) (Als, Tronick, Brazelton, 1980) 9 мес. (запрос игры характерным движением) (Preisler, 1991) 12 мес. (запрос игры характерным движением) (Tröster, Brambring, 1992; Urvin, 1983) на первом году в единичных случаях (Кудрина, 2013, 2016)
	Эпизоды длительных обменов сигналами	с 3 мес.	3–6 мес. (Preisler, 1991; Als, Tronick, Brazelton, 1980; Urvin, 1983) Только после 16 мес. (Rowland, 1983)
	Ответные действия	с 6 мес.	10–11 мес. (Preisler, 1991) 18–19 мес. (Bigelow, 2003)
Этап 3. Ситуативно-деловое общение	Инициативные действия		12 мес. (Tröster, Brambring, 1992) 12–18 мес. (Ingsholt, 2004)
	Эпизоды длительных обменов сигналами		12 мес. (Tröster, Brambring, 1992)

Table

**Phenomena of Communicative Development in Blind Children**

Stages and phenomena of communicative development		Age of occurrence of the phenomenon	
		Typical development	Blind children
Stage 1. Orienting component of communication	Concentration	from 10 <sup>th</sup> day of life	from 3 weeks to 3 months («Attentive Stillness» in response to complex stimulation) (Als, Tronick, Brazelton, 1980)
	Search behaviour	from 10 <sup>th</sup> day of life	by 4–6 months (freezing in response to voice) (Кудрина, 2013, 2016; Ayvazyan et al., 2023)
Situational-Personal Communication	Smile	1–1,5 months	2–3 months (Fraiberg, 1971, 1975; 1977) 4–6 months (Кудрина, 2013, 2016)
	Responsive animation complex	2,5–3 months	from 3,5 months (Als, Tronick, Brazelton, 1980) from 3 to 6 months (Preisler, 1991) from 5 <sup>th</sup> month (Кудрина, 2013, 2016)
	Initiative actions	2,5–3 months	4,5 months (request for play through emotional expression) (Als, Tronick, Brazelton, 1980) 9 months (request for play through characteristic movement) (Preisler, 1991) 12 months (request for play through characteristic movement) (Tröster, Brambring, 1992; Urvin, 1983) during the 1 <sup>st</sup> year only in isolated cases (Кудрина, 2013, 2016)
	Episodes of prolonged signal exchange	from 3 months	3–6 months (Preisler, 1991; Als, Tronick, Brazelton, 1980; Urvin, 1983) Only after 16 months (Rowland, 1983)
	Responsive actions	from 6 months	10–11 months (Preisler, 1991) 18–19 months (Bigelow, 2003)
	Initiative actions	from 6 months	12 months (Tröster, Brambring, 1992) 12–18 months (Ingsholt, 2004)
	Episodes of prolonged signal exchange	from 6 months	12 months (Tröster, Brambring, 1992)
Situational-Business Communication			

**Список источников / References**

1. Айвазян, Е.Б. (2022). *Культурно-исторический подход к исследованию психического развития слепых детей раннего возраста*: Дис. ... д-ра психол. наук. Институт коррекционной педагогики. М.  
Ayvazyan, E.B. *A cultural and historical approach to the study of the mental development of blind young children*. Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Institute of Special Education, Moscow (In Russ.).
2. Блинникова, И.В. (2003). *Роль зрительного опыта в развитии психических функций*. М.: ИПРАН.  
Blinnikova, I.V. (2003). *The role of visual experience in the development of healthy functions*. Moscow: IPAN. (In Russ.).
3. Кудрина, Т.П. (2016). *Общение матери и слепого младенца*. М.: Полиграф сервис.  
Kudrina, T.P. (2016). *Communication between a mother and a blind infant*. Moscow: Polygraph service. (In Russ.).
4. Кудрина, Т.П. (2013). Особенности развития слепых недоношенных младенцев. Сообщение II. *Дефектология*, 2, 59–70.  
Kudrina, T.P. (2013). Features of blind premature infants development. Message II. *Defectology*, 2, 59–70.
5. Кудрина, Т.П. (2020). *Ранняя помощь слепым детям*. М.: Полиграф сервис.  
Kudrina, T.P. (2020). *Early assistance to blind children*. Moscow. Polygraph service.
6. Лисина, М.И. (2001). *Общение, личность и психика ребенка* (А.Г. Рузская, ред.). М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК».  
Lisina, M.I. (2001). *Communication, personality and psyche of child* (A.G. Ruzskaya, ed.). Moscow: MPSI; Voronezh: NPO MODEK. (In Russ.).
7. Лисина, М.И. (1974). Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослым. В: А.В. Запорожец, М.И. Лисина (Ред.), *Развитие общения у дошкольников: Характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет* (с. 113–152). М.: Педагогика. URL: [https://psychlib.ru/mgppu/ZRo-1974/ZRo-288.htm#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/ZRo-1974/ZRo-288.htm#$p1) (дата обращения: 04.12.2025).

- Lisina, M.I. (1974). Features of communication in young children in process of joint actions with adult. In: A.V. Zaporozhets, M.I. Lisina (Eds.), *Development of communication in preschoolers: Characteristics of the main forms of communication with adults in children from birth to 7 years old* (pp. 113–152). Moscow: Pedagogika. (In Russ.). URL: [https://psychlib.ru/mgppu/ZRo-1974/ZRo-288.htm#\\\$1](https://psychlib.ru/mgppu/ZRo-1974/ZRo-288.htm#\$1) (viewed: 04.12.2025).
8. Разенкова, Ю.А. (2017). *Трудности развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: Выявление, предупреждение и коррекция*. М.: Полиграф сервис.  
Razenkova, Yu.A. (2017). *Difficulties in communication development in young children with disabilities: Identification, prevention and correction*. Moscow. Polygraph service. (In Russ.).
9. Солнцева, Л.И. (1980). *Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста*. М.: Педагогика.  
Solntseva, L.I. (1980). *The development of compensatory processes in blind preschool children*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
10. Фигурин, Н. Л., Денисова М.П. (1949). *Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года*. М.: Медгиз.  
Figurin, N.L., Denisova, M.P. (1949). Stages of child's development from birth to one year. Moscow: Medgiz. (In Russ.)
11. Als, H., Tronick, E., Brazelton, T.B. (1980). Affective reciprocity and the development of autonomy: The study of a blind infant. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 19(1), 22–40. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)60650-6](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)60650-6)
12. Ayvazyan, E.B., Kudrina, T.P., Pavlova, A.V., Razenkova, Y.A. (2023). The development of reaching in blind children: continuation of the discussion. In: T.A. Solovyova, A.A. Arinushkina, E.A. Kochetova (Eds.), *Educational Management and Special Educational Needs* (pp. 25–36). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-57970-7>
13. Bigelow, A.E. (2003). The development of joint attention in blind infants. *Development and Psychopathology*, 15(2), 259–275. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000142>
14. Fraiberg, S. (1975). Development of human attachments in infants blind from birth. *Merrill-Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 315–334.
15. Fraiberg, S. (1977). *Insights from the blind: Comparative studies of blind and sighted infants*. New York: Basic Books.
16. Fraiberg, S. (1971). Intervention in infancy: A program for blind infants. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 10(3), 381–405. [https://doi.org/10.1016/s0002-7138\(09\)61746-5](https://doi.org/10.1016/s0002-7138(09)61746-5)
17. Galati, D., Miceli, R., Sini, B. (2001). Judging and coding facial expression of emotions in congenitally blind children. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 268–278. <https://doi.org/10.1080/01650250042000393>
18. Ingsholt, A. (2004). Togetherness, interaction and dialogue between blind infants and their parents. In: *ICEVI European conference: International council for education of people with visual impairment* (pp. 38–44). Krakow.
19. Kudrina, T.P., Ayvazyan, E.B., Razenkova, Yu.A. (2022). Animation complex in premature infants who are blind. In: A.A. Arinushkina, I.A. Korobeynikov (Eds.), *Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars*. (pp. 455–463). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-13646-7\\_47](https://doi.org/10.1007/978-3-031-13646-7_47)
20. Loots, G., Devise, I., Sermijn, J. (2003). The interaction between mothers and their visually impaired infants: An intersubjective developmental perspective. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97, 403–417.
21. Perez-Pereira, M., Conti-Ramsden, G. (1999). *Language development and social interaction in blind children*. Hove: Psychology Press.
22. Preisler, G.M. (1991). Early patterns of interaction between blind infants and their sighted mothers. *Child: Care, Health and Development*, 17(2), 65–90. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1991.tb00680.x>
23. Preisler, G.M. (1997). Social and emotional development of blind children: A longitudinal study. In: V. Lewis, G.M. Collis (Eds.), *Blindness and psychological development in young children* (pp. 69–85). Leicester: British Psychological Society.
24. Recchia, S.L. (1997). Social communication and response to ambiguous stimuli in toddlers with visual impairments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(3), 237–316. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(97\)80002-0](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(97)80002-0)
25. Rogers, S.J., Puchalski, C.B. (1986). Social smiles of visually impaired infants. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80(7), 863–865. <https://doi.org/10.1177/0145482X8608000712>
26. Rowland, C. (1983). Patterns of interaction between three blind infants and their mothers. In: A.E. Mills (Ed.), *Language acquisition in the blind child: Normal and deficient* (pp. 114–132). London: Croom Helm.
27. Tobin, M.J. (1981). *Psychological development in blind infants*. New York: The American Foundation for the Blind.
28. Tröster, H., Brambring, M. (1992). Early social-emotional development in blind infants. *Child: Care, Health and Development*, 18(4), 207–227. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1992.tb00355.x>
29. Urvin, C. (1983). Dialogue and cognitive functioning in the early language development in three blind children. In: A.E. Mills (Ed.), *Language acquisition in the blind child: Normal and deficient* (pp. 142–161). London: Croom Helm.
30. Valente, D., Theurel, A., Gentaz, E. (2018). The role of visual experience in the production of emotional facial expressions by blind people: A review. *Psychonomic Bulletin & Review*, 25, 483–497. <https://doi.org/10.3758/s13423-017-1338-0>
31. Vervloed, M.P.J., van den Broek, E.C.G., van Eijden, A.J.P.M. (2019). Critical review of setback in development in young children with congenital blindness or visual impairment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(3), 336–355. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1588231>
32. Warren, D.H. (1994). *Blindness and children. An individual differences approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

### **Информация об авторах**

*Екатерина Борисовна Айвазян*, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4547-1247>, e-mail: ayvazyan@ikp.email

*Татьяна Петровна Кудрина*, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5810-3457>, e-mail: koudrina@ikp.email

*Юлия Анатольевна Разенкова*, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией комплексных исследований в области ранней помощи, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3084-8286>, e-mail: razenkova@ikp.email

*Анна Владимировна Павлова*, научный сотрудник лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8839-8436>, e-mail: pavlova@ikp.email

### **Information about the authors**

*Ekaterina B. Ayvazyan*, Doctor of Science (Psychology), Leading Researcher of the Laboratory for Comprehensive Research in Early Care, Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4547-1247>. E-mail: ayvazyan@ikp.email

*Tat'yana P. Kudrina*, Candidate of Science (Psychology), Senior researcher at the Laboratory for Comprehensive Research in Early Care, Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5810-3457>, e-mail: koudrina@ikp.email

*Yulia A. Razenkova*, Doctor of Science (Education), Head of the Laboratory for Comprehensive Research in Early Care, Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3084-8286>, e-mail: razenkova@ikp.email

*Anna V. Pavlova*, Research Scientist at the Laboratory for Comprehensive Research in Early Care, Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8839-8436>, e-mail: pavlova@ikp.email

### **Вклад авторов**

Айвазян Е.Б. — сбор, перевод и анализ источников, написание текста.

Кудрина Т.П. — сбор, перевод и анализ источников, написание текста.

Разенкова Ю.А. — идеи исследования; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Павлова А.В. — сбор, перевод и анализ источников; аннотирование и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### **Contribution of the authors**

*Ekaterina B. Ayvazyan* — sources collection, translation and analysis, writing of the manuscript.

*Tat'yana P. Kudrina* — sources collection, translation and analysis, writing of the manuscript.

*Yulia A. Razenkova* — research ideas; research planning; control over research.

*Anna V. Pavlova* — sources collection, translation and analysis, annotation and design of the manuscript.

All 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.

### **Декларация об этике**

### **Ethics statement**

Поступила в редакцию 11.09.2025

Received 2025.09.11

Поступила после рецензирования 26.11.2025

Revised 2025.11.26

Принята к публикации 28.11.2025

Accepted 2025.11.28

Опубликована 30.12.2025

Published 2025.12.30

## МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ MEDICAL PSYCHOLOGY

Обзорная статья | Review paper

### Переживание беспомощности и самоэффективность в контексте отношения к лечению у пациентов с онкологическими заболеваниями, получающих химио- и лучевую терапию

М.К. Каракуркчи<sup>1, 2</sup> , Е.И. Рассказова<sup>2, 3</sup> , А.К. Чмиль<sup>2, 4</sup> 

<sup>1</sup> Онкологический центр №1 Городской клинической больницы имени С.С. Юдина,  
Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

<sup>3</sup> Научный центр психического здоровья, Москва, Российская Федерация

<sup>4</sup> Федеральное государственное бюджетное учреждение «Национальный медицинский  
исследовательский центр онкологии имени Н.Н. Блохина» Минздрава России, Москва, Российская Федерация

 karakyrkchi\_m@mail.ru

 e.i.rasskazova@gmail.com

 chmilanna2000@gmail.com

#### Резюме

**Контекст и актуальность.** Онкологические заболевания создают значительную психологическую нагрузку, в рамках которой ключевую роль играют переживание беспомощности и самоэффективность. Химиотерапия (ХТ) и лучевая терапия (ЛТ) как разные медико-социальные контексты лечения могут по-разному влиять на эти психологические переживания и отношение к лечению, однако их сравнительное влияние остается малоизученным. **Цель.** Анализ роли беспомощности и самоэффективности в структуре отношения к лечению у онкологических пациентов, получающих химио- и лучевую терапию. **Методы и материалы.** Работа выполнена в логике теоретико-аналитического исследования и основана на систематизации и концептуальном анализе современных отечественных и зарубежных психологических исследований, посвящённых отношению к лечению, представлениям о болезни, самоэффективности и психологической адаптации при онкологических заболеваниях. **Результаты.** Переживание беспомощности и самоэффективность являются различными компонентами отношения к лечению и по-разному включаются в субъективную картину болезни в зависимости от типа терапии. ХТ связана с усилением представлений о неконтролируемости заболевания и снижением субъективного влияния пациента на процесс лечения, тогда как ЛТ чаще ассоциируется с большей структурированностью и ощущением контролируемости лечебного процесса. **Выводы.** Полученные результаты подчеркивают важность учета типа терапии при разработке адресных программ психологического сопровождения, направленных на коррекцию беспомощности, укрепление самоэффективности и формирование адаптивного отношения к лечению у онкологических пациентов.

**Ключевые слова:** онкопсихология, беспомощность, самоэффективность, отношение к химиотерапии, отношение к лучевой терапии, саморегуляция в ситуации заболевания, субъективное благополучие, представления о болезни, химиотерапия, лучевая терапия

**Для цитирования:** Каракуркчи, М.К., Рассказова, Е.И., Чмиль, А.К. (2025) Переживание беспомощности и самоэффективность в контексте отношения к лечению у онкологических пациентов, получающих химио- и лучевую терапию. *Современная зарубежная психология*, 14(4), 97–106. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140410>

## Attitudes toward treatment: the roles of self-efficacy and learned helplessness in patients undergoing chemotherapy and radiation

M.R. Karakurkchi<sup>1,2</sup> , E. I. Rasskazova<sup>2,3</sup> , A. K. Chmil<sup>2,4</sup> 

<sup>1</sup> Oncology Center No.1 of S.S. Yudin City Clinical Hospital, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

<sup>3</sup> Mental Health Research Center, Moscow, Russian Federation

<sup>4</sup> N.N. Blokhin National Medical Research Center of Oncology, Ministry of Health of Russia,  
Moscow, Russian Federation

 karakyrkchi\_m@mail.ru

 e.i.rasskazova@gmail.com

 chmilanna2000@gmail.com

### Abstract

**Context and Relevance.** Oncological diseases impose a substantial psychological burden, within which experiences of helplessness and self-efficacy play a central role. Chemotherapy (CT) and radiotherapy (RT), as distinct medical and social contexts of treatment, may differentially influence these psychological experiences and patients' attitudes toward treatment; however, their comparative effects remain insufficiently explored. **Goal.** To provide an analysis of the role of helplessness and self-efficacy in the structure of attitudes toward treatment among cancer patients undergoing chemotherapy and radiotherapy. **Methods and Materials.** This study is conducted within a theoretical-analytical framework and is based on the systematization and conceptual analysis of contemporary Russian and international psychological research addressing attitudes toward treatment, illness representations, self-efficacy, and psychological adaptation in the context of oncological disease. **Results.** Helplessness and self-efficacy emerge as various components of attitudes toward treatment and are differentially integrated into patients' subjective representations of illness depending on the type of therapy. Chemotherapy is associated with heightened perceptions of disease uncontrollability and a reduced sense of personal influence over the treatment process, whereas radiotherapy is more often linked to greater structuring and a stronger sense of controllability of the therapeutic process. **Conclusions.** The obtained results highlight the importance of considering the type of therapy when developing targeted psychological support programs aimed at reducing helplessness, strengthening self-efficacy, and fostering an adaptive attitude toward treatment in oncology patients.

**Keywords:** oncopsychology, helplessness, self-efficacy, attitudes towards chemotherapy, attitudes towards radiation therapy, self-regulation in a disease situation, subjective well-being, perceptions of the disease, perceptions of chemotherapy, perceptions of radiation therapy

**For citation:** Karakurkchi, M.K., Rasskazova, E.I., Chmil, A.K. (2025). Experiencing helplessness and self-efficacy in the context of attitudes toward treatment in cancer patients undergoing chemotherapy and radiotherapy. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(4), 97–106. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140410>

### Введение

#### Отношение к лечению у онкологических пациентов, получающих химио- и лучевую терапию

Отношение пациента к лечению представляет собой комплексную систему, формирующуюся под влиянием клинических, социально-демографических, когнитивных и эмоциональных факторов, и является важным психологическим фактором, влияющим на приверженность терапии, эмоциональное состояние и качество жизни онкологических пациентов.

Значительную роль играют убеждения пациента, основанные на культурном и личном опыте: осведомленность о заболевании и лечении, духовные аспекты (Lemay et al., 2018; Shahin, Kennedy, Stupans, 2019; Ademe et al., 2025). Эти убеждения определяют занимаемую пациентом позицию в отношении лечения. Так, в проспективном поперечном исследовании Ж. Лемей

(Lemay et al., 2018) изучалась взаимосвязь между убеждениями пациентов с хроническими заболеваниями в отношении лекарств и их приверженностью лечению. Авторы проанализировали 783 анкеты, которые включали опросники отношения к лечению (Beliefs about Medication) и приверженности лечению (Medication Adherence Report Scale-5 items). Результаты показали, что с меньшей приверженностью лечению были связаны более сильные негативные убеждения в отношении лекарств, факторами которых, в свою очередь, были выявлены низкий уровень образования, семейное положение (не замужем/не женат), худшее somatische состояние, молодой возраст. Общий вклад в приверженность лечению этих переменных составлял 24%.

В исследовании Р. Хорна (Horne, Weinman, 1999) изучалась связь убеждений пациентов о необходимости лекарств и опасений по поводу их приема с приверженностью лечению. В результате было выявлено,

что в процессе лечения происходит анализ затрат и выгод, в рамках которого осуществляется сопоставление убеждений о необходимости приема лекарств и опасений по поводу побочных эффектов, что также связано с приверженностью лечению. Вследствие этого анализа пациент принимает решения относительно своего лечения, так, даже получение второго мнения и приверженность ему повышают общий комплаенс (Schulmeyer et al., 2025). Помимо этого представления о последствиях болезни и личном контроле значимо связаны с отношением к лечению и приверженностью терапии. В исследовании У. Галли (Galli et al., 2010) изучали прогностическое значение презентации болезни для качества жизни и результатов лечения. Так, авторы в течение 6 месяцев наблюдали пациентов с хронической болью. В результате было обнаружено, что представления о негативных последствиях заболевания, более длительном течении и низком личном контроле являются наиболее значимыми предикторами успеха лечения. В обзоре Г. Метцнер (Metzner, von der Warth, Glattacher, 2024) изучались аспекты представления о лечении у детей и подростков с хроническими заболеваниями. Было выявлено, что преобладающими аспектами представления о лечении являются необходимость, опасения, воспринимаемые преимущества и затраты, а также ожидания.

Таким образом, важным фактором, оказывающим влияние на отношение пациента к лечению, являются его субъективные убеждения, которые создают когнитивную основу для принятия решений в отношении лечения.

Параллельно с когнитивной оценкой лечения, значительную роль играет эмоциональное состояние пациента. Так, Я. Янг (Yang et al., 2024) отмечает, что тревога и депрессия могут искажать эти когнитивные оценки, усиливая воспринимаемые опасения и снижая веру в эффективность терапии. В исследовании изучалась роль убеждений в отношении здоровья в лечении хронических респираторных заболеваний. Авторами были проведены полуструктурированные интервью с 20 участниками. В результате было выявлено, что убеждения в отношении здоровья играли значимую роль в лечении заболевания, так как оказывали влияние на восприятие пациентами своего заболевания, приверженность лечению и поведенческие способы контроля ситуации. В это же время заблуждения по поводу заболевания, выраженная тревога и депрессия у пациентов и доверие к медицинским работникам были значимыми факторами, влияющими на представления о собственном контроле в отношении болезни. Связь аффективных нарушений с приверженностью лечению также подтверждается исследованием С. Чон (Jeong, Kim, 2025), в котором была показана значимая отрицательная корреляция между депрессией и приверженностью лечению и положительная связь между расширением возможностей или увеличением личного контроля и приверженностью лечению.

Неадаптивные эмоциональные реакции могут быть связаны с выбором поведенческих стратегий пациент-

тов. Так, в исследовании М. Рошковска (Roszkowska, Białycky, 2023) изучались стили совладания и качество жизни пациенток с раком молочной железы, которые получали лучевую терапию, в сравнении с людьми, не имеющими онкологических заболеваний. В результате было обнаружено, что пациентки с раком молочной железы реже использовали стратегии активного совладания и имели более низкий уровень качества жизни, чем группа сравнения. В группе пациенток с раком молочной железы стратегии избегающего поведения были значимо связаны с ухудшением качества жизни во всех сферах, в то время как в контрольной группе активное совладание было связано с лучшим психологическим состоянием и общим качеством жизни. Таким образом, негативное эмоциональное состояние не только искажает когнитивную оценку лечения пациентом, но и может определять выбор неадаптивных копинг стратегий. Тревога и депрессия, снижая представления о контроле болезни, закономерно приводят к пассивному поведению, которое значимо снижает качество жизни.

Наряду с когнитивно-эмоциональными факторами, отношение к лечению может формироваться в контексте социально-демографических и культурных факторов. Так, в зарубежном систематическом обзоре В. Шахин (Shahin, Kennedy, Stupans, 2019) рассматривалось влияние личных и культурных убеждений на приверженность лечению у пациентов с хроническими заболеваниями. Было выявлено, что восприятие болезни, осведомленность в вопросах здоровья, культурные убеждения, самоэффективность, а также религиозные и духовные убеждения были связаны с соблюдением режима приема препаратов. Особенно важны духовно-религиозные убеждения при принятии решений в конце жизни (Kelly et al., 2022). В систематическом обзоре Е. Келли (Kelly et al., 2022) изучалась роль религии и духовности пациентов с онкологическими заболеваниями в лечении. Было выявлено, что, в основном, религиозные и духовные убеждения имели положительное влияние на лечение онкологических заболеваний. Таким образом, результаты исследований сходятся в том, что культурный контекст, уровень образования, духовный аспект выступают важными предикторами становления общего отношения к лечению и приверженности терапии.

В то же время степень распространенности заболевания, физическое функционирование и способность выдержать агрессивное лечение оказывают значимое влияние на формирование отношения к нему. Эмоциональные копинг-стратегии в большей степени связаны с чувством беспомощности и тревоги и влияют на психологическое благополучие, снижая его.

Согласно исследованиям, выраженная безнадежность, меньшая психологическая готовность и тревожность связаны с мотивом улучшения качества жизни, а значит, зачастую связаны и с отказом от лечения (van der Velden et al., 2022). В исследовании Н. ван дер Велден (van der Velden et al., 2022) изучалось стремление паци-

ентов с запущенными стадиями рака к качеству жизни и/или к большей продолжительности жизни при планировании паллиативного лечения, а также факторы отношения к лечению. Авторы провели вторичный анализ рандомизированного контролируемого исследования, связанного с улучшением совместного принятия решений относительно лечения без разделения пациентов на группы. В результате было выявлено, что в течение 6 месяцев наблюдения пациенты в среднем стали менее пристрастно относиться к повышению своего качества жизни, в то время как стремление к большей продолжительности жизни не изменилось. Также было обнаружено, что большая беспомощность/безнадежность, меньший боевой дух, меньшая ситуативная тревожность и совместное принятие решений значимо связаны с мотивом улучшения качества жизни, в то время как низкий уровень образования, меньшая беспомощность/безнадежность, больший боевой дух и большая ситуативная тревожность значимо связаны с мотивом увеличения продолжительности жизни.

Таким образом, проведенный анализ позволяет определить отношение пациента к лечению, как динамическую систему, в которой социально-демографические, когнитивные, эмоциональные и поведенческие факторы находятся в сложном взаимодействии, определяя во многом адаптацию пациента к болезни.

#### ***Отношение к лечению у онкологических пациентов, получающих химио- и лучевую терапию***

В зарубежной и отечественной научной литературе немногочисленные исследования посвящены изучению отношения пациентов к различным типам лечения в онкологической клинике. Согласно исследованию Ю.П. Зинченко и соавт. (Зинченко и др., 2020), где исследовались психологические факторы эффективности лучевой терапии, авторы обнаружили, что уровень информированности пациентов о лечении остается недостаточным. Эти данные согласуются с исследованием Н. Шавердян (Shaverdian et al., 2018), целью которого было изучение отношения к лечению пациенток с опытом прохождения лучевой терапии. В результате было выявлено, что лучевая терапия связана с заблуждениями и страхами, а большая часть пациентов согласились, что негативные ожидания перед началом лечения были необоснованными.

ХТ и ЛТ воспринимаются пациентами по-разному, так, химиотерапия более известна в массовом сознании и чаще ассоциируется с лечением онкологических заболеваний, поэтому вызывает, по сравнению с лучевой терапией, меньше тревоги, хотя и связана с выраженным побочными эффектами. Представления о болезни у онкологических пациентов, получающих ХТ и ЛТ, не одинаковые: представления о болезни у пациентов, получающих ХТ, более катастрофичные в отношении длительности, цикличности и последствиях для жизни; представления пациентов, получающих ЛТ, связаны с большим личным контролем (Каракуркчи, Рассказова, Чмиль, 2025). О лучевой терапии люди знают меньше,

ее побочные эффекты являются менее определенными, поэтому могут, в зависимости от ситуации, вызывать как большую тревогу, так и большее спокойствие (Зинченко и др., 2020). Так, в обзоре С. Кивистик (Kivistik, Metsälä, Virtanen, 2025) изучались представления и пробелы в знаниях пациенток с раком молочной железы относительно лучевой терапии. Результаты показали, что восприятие лучевой терапии зависит от понимания лечения, побочных эффектов, эмоционального состояния пациентов, при том, что у пациенток, проходящих лучевую терапию, есть недостаток знаний относительно подготовки, поддержки, непредвиденных рисков и побочных эффектов, а также повседневных вопросов. В проведенном исследовании (Каракуркчи, Рассказова, Чмиль, 2025) были выявлены различия у пациентов, получающих ХТ и ЛТ, в том, как они относились к лечению. Пациенты, проходящие лучевую терапию, более уверены в ее эффективности, меньше беспокоятся по поводу лечения, в целом менее негативно к нему относятся, но в меньшей степени понимают его процесс, по сравнению с пациентами, проходящими химиотерапию. От ситуации лечения и ее восприятия пациентами с онкологическими заболеваниями (химио- и лучевая терапия) зависит то, как пациенты относятся к болезни и лечению, то, как они переживают беспомощность в лечении и представления о собственной эффективности в лечении. Выделение конкретных мишеней психологических интервенций по содействию формированию у пациентов адаптивных представлений о болезни и лечении с учетом социокультурных представлений о болезни и лечении и объективных медико-социальных условий химио- и лучевой терапии представляет важную практическую задачу онкопсихологии.

#### ***Переживание беспомощности у онкологических пациентов, получающих химио- и лучевую терапию***

Чувство беспомощности, возникающее при восприятии болезни как неконтролируемой и непредсказуемой угрозы (Shim, Hahn, 2011), выступает центральным механизмом, опосредующим связь между объективной тяжестью заболевания и различными психологическими реакциями (Huang et al., 2024). Это состояние характеризуется невозможностью достижения человеком значимых целей при одновременной невозможности отказа от этих целей и ведет к возникновению негативного эмоционального состояния и дезадаптивного поведения.

Онкологические заболевания ставят пациента перед необходимостью поиска новых способов достижения жизненных целей, а некоторые цели вынуждают пересматривать или отказываться от них. На формирование и интенсивность беспомощности значительное влияние оказывают объективные медицинские факторы. Помимо общей соматической нагрузки, такой как выраженная интоксикация на фоне химиотерапии (ХТ) и лучевой терапии (ЛТ), важную роль играет специфика заболевания. Так, в исследовании X. Van Oers (Van Oers, Schlebusch, 2021) было обнару-

жено, что переживания пациенток с раком молочной железы существенно отличаются от переживаний пациенток с заболеваниями других локализаций. У них наблюдались значительно более высокие показатели чувства безнадежности и стресса, чем у пациентов из другой группы, что также было ассоциировано с суицидальным поведением. Это позволяет предположить, что определенные типы рака связаны с уникальными травматичными переживаниями, которые могут усугублять чувство утраты контроля.

В крайних проявлениях беспомощность может быть выражена в появлении суицидальных мыслей. Исследования последовательно показывают, что именно безнадежность, а не просто депрессивный аффект, является наиболее значимым предиктором этого разрушительного состояния. В исследовании Е. Шим (Shim, Nahm, 2011) оценивалась связь различных факторов с «желанием преждевременной смерти» у онкологических пациентов и выявилось, что клиническая депрессия и тревожное расстройство связаны с этим желанием, а чувство безнадежности является его наибольшим предиктором. В исследовании Е. Парпы (Ragpa et al., 2019) изучалась роль депрессии во взаимосвязи безнадежности и желанием смерти у пациентов с поздними стадиями рака. В результате было выявлено, что переживание безнадежности играет важную роль в стремлении пациентов к скорой смерти, при том, что депрессивная симптоматика усиливает их связь друг с другом. Субъективные представления о собственных возможностях справляться со сложными ситуациями на необходимом уровне связаны как с выбором целей, так и с поведенческими стратегиями. Как показали Е. Шим (Shim, Nahm, 2011) и Е. Парпа (Ragpa et al., 2019), хотя клиническая депрессия и усиливает связь, именно переживание безнадежности играет решающую роль в возникновении стремления к скорой смерти у пациентов с запущенными стадиями рака.

Связь беспомощности не ограничивается только субъективным благополучием, но также распространяется и на объективные медицинские показатели и ключевые решения, связанные с лечением. В исследовании М. Прайс (Price et al., 2016) изучалось влияние психосоциальных факторов, в том числе беспомощности/безнадежности, на прогноз выживаемости пациенток с раком яичников. Было выявлено, что оптимизм и меньшая беспомощность связаны с лучшей выживаемостью. Переживание беспомощности связано не только с субъективным благополучием, но и с выбором стратегий совладания. При запущенном раке, чем сильнее выражена безнадежность и тревожность, тем выше предпочтение пациентов улучшения качества жизни, что может быть связано с отказом от лечения (vanderVelden, 2022). Таким образом, беспомощность оказывает комплексное воздействие, определяя как долгосрочный прогноз, так и актуальные терапевтические выборы.

В качестве буферного фактора, снижающего влияние беспомощности на качество жизни, выступает

самоэффективность — вера пациента в свои силы управлять болезнью и ее последствиями. В исследовании Ч. Чин (Chin et al., 2021) изучалась связь самоэффективности, поведения относительно контроля симптомов и качества жизни. Было обнаружено, что забота о себе опосредует связь между самоэффективностью и качеством жизни. Эти данные согласуются с исследованием Ф. Хуан (Huang et al., 2024), в котором было обнаружено, что самоэффективность наряду с другими факторами отрицательно связана с беспомощностью у пациентов с раком легких. Показано, что именно самоэффективность, реализуемая через поведение, направленная на контроль симптомов и заботу о себе, является ключевым звеном связи психологических ресурсов и качества жизни.

#### *Самоэффективность как ресурс адаптации у онкологических пациентов, получающих химио- и лучевую терапию*

Самоэффективность или вера в эффективность собственных действий и ожидание успеха от их реализации является одним из ключевых понятий социально-когнитивной теории обучения Альберта Бандуры. Также самоэффективность — опорный личностный ресурс в ситуации длительного хронического заболевания, который представляет собой индивидуальное восприятие жизненной ситуации как управляемой, в которой предпринимаемые усилия могут быть эффективными. Представления пациентов о самоэффективности положительно связаны с субъективным благополучием, ассоциированы с приверженностью лечению и качеством жизни и коррелируют со снижением страха рецидива. Так, в исследовании Е. Карадемас (Karademas et al., 2021) изучалось, меняются ли с течением времени представления о самоэффективности у пациенток с раком молочной железы, а также прослеживалась их связь с психологическим благополучием и общим качеством жизни. В результате было выявлено, что снижение со временем уровня самоэффективности предсказывало ухудшение уровня благополучия.

В исследовании Х. Цюй (Qu et al., 2024) изучались воспринимаемый контроль, самоэффективность в отношении лечения и общее качество жизни у пациенток с раком молочной железы, проходящих лучевую терапию. Авторы выявили, что качество жизни, воспринимаемый контроль и самоэффективность меняются во время лечения и чем выше самоэффективность и чувство контроля, тем выше качество жизни.

В исследовании М. Лю (Lyu, Chiew-Jiat, Cheng, 2024) изучалась роль репрезентации болезни во взаимодействии страха рецидива и соматическими симптомами, социальными ограничениями и самоэффективностью. Было выявлено, что связь симптомов, социальных ограничений, самоэффективности со страхом рецидива была опосредована репрезентацией болезни. А именно, повышение самоэффективности и уменьшение соматических симптомов снижало влияние негативной репрезентации болезни на страх рецидива.

Это в целом соотносится с другими исследованиями, где психологическая адаптация связана с самоэффективностью пациентов с онкологическими заболеваниями. Так, в исследовании Е. Карадемас (Karademas et al., 2021), целью которого было изучение роли презентации болезни в связи самоэффективности и общего качества жизни, были проанализированы данные пациенток с ранней стадией рака молочной железы, проходивших химиотерапию. Было обнаружено, что представления о контроле лечения, эмоциональные реакции и копинг-стратегии опосредовали связь самоэффективности с качеством жизни. Также выраженнаяность такого ресурса, как самоэффективность, и ее связь с активными копинг стратегиями может влиять на качественные изменения личности пациента. Исследование П. Ту (Tu, Yeh, Hsieh, 2020) ставило целью изучить взаимосвязи между устойчивостью, копинг-стратегиями и посттравматическим ростом у пациенток после диагностики и лечения рака молочной железы. Авторами было выявлено, что устойчивость предсказывает более высокий уровень посттравматического роста и качество жизни через принятие.

Эти данные соотносятся с концепцией совладания со стрессом Лазаруса, где оценка своих ресурсов как достаточных справиться с угрозой влияет на оценку угрозы и способствует выбору проблемно ориентированных копинг стратегий. То есть более выраженный личностные ресурс (самоэффективность), связан с принятием решений, преодолением сомнений в отношении лечения и деятельностью, направленной на совладание с медицинскими задачами и преодоление индивидуальных препятствий к достижению целей, сопровождаемой более активными поведенческими стратегиями. Это соотносится с данными других исследований; так в исследовании С. Бёмера (Boehmer, Luszczynska, Schwarzer, 2007) изучалось влияние убеждений в самоэффективности и полученной социальной поддержке на физическое, эмоциональное и социальное благополучие пациентов с онкологическими заболеваниями. Было обнаружено, что самоэффективность непосредственно связана с благополучием, однако также существовала опосредованная связь через активное и смыслориентированное совладание.

Представления о самоэффективности — ресурс человека, который обретается через социальное обучение; этот факт, а также ценность этого ресурса для совладания с болезнью дает основания для разработок перспективных программ в онкологической клинике по поддержке такого обучения у онкологических пациентов. Исследования показывают связь самоэффективности не только с психологическим благополучием, но и с различиями в оценке симптомов при разном уровне развитости самоэффективности у пациентов. В исследовании С. Курта (Kurt, Altan, Sarikaya, 2022) оценивались факторы самоэффективности и контроля симптомов у онкологических пациентов. Так, было выявлено, что показатель самоэффективности пациентов был выше среднего, наиболее выраженным сим-

птомом была усталость, а выраженность симптомов снижалась по мере повышения уровня самоэффективности. Содействие формированию средовых и психологических ресурсов для сопровождения человека в самоорганизации деятельности по совладанию с тяжелой жизненной ситуацией, ситуацией болезни — важная психотерапевтическая мишень в работе с онкологическими пациентами (Heinen et al., 2024).

### *Анализ эмпирического материала в контексте теоретической модели*

В исследовании, которое было проведено авторами статьи на базе онкоцентра № 1 ГКБ имени С.С. Юдина и Национального медицинского исследовательского центра онкологии имени Н. Н. Блохина, были изучены различия в переживании беспомощности и выраженнаяность самоэффективности у онкологических пациентов, получающих ХТ (химиотерапию) и ЛТ (лучевую терапию). Всего было опрошено 107 онкологических пациентов с большим разнообразием диагнозов. Респонденты заполняли Опросник саморегуляции в реабилитационном процессе (Ковязина и др., 2019) и отношения к лечению, который является модификацией Опросника представлений о лекарствах (Horne, Weinman, 1999) в отношении лучевой терапии (Зинченко и др., 2020).

Обнаружено, что пациенты, получающие химиотерапию (ХТ), чаще испытывают беспомощность и хуже оценивают собственное влияние на процесс лечения, тогда как при лучевой терапии (ЛТ) пациенты ощущают больший контроль и самоэффективность. ЛТ воспринимается как более понятное и организованное лечение с менее выраженными побочными эффектами, что позволяет сохранять привычную активность и лучше мобилизовать ресурсы пациента и семьи. ХТ, напротив, связана с длительными и тяжелыми побочными эффектами, нарушением сна, питания и социального функционирования, что усиливает ощущение потери контроля и приводит к большей зависимости от врачей и близких. Такая передача контроля рассматривается как неблагоприятный фактор психологической адаптации и выбора активных копинг-стратегий (Shim, Hahn, 2011).

Также отдельно установлено, что у пациентов, которые получают ХТ, беспомощность связана с низким уровнем уверенности в эффективности лечения, более негативным отношением к терапии и сильными сомнениями в ее пользе. Более высокая самоэффективность, напротив, связана с меньшими сомнениями. Тревога о здоровье у этой группы также ассоциируется с недоверием к эффективности лечения и негативным восприятием терапии. У пациентов ЛТ наблюдается сходная связь беспомощности с недоверием к результатам лечения, однако самоэффективность поддерживает уверенность в эффективности. В этой группе тревога о здоровье чаще отражается в сомнениях в необходимости лечения, недостаточном понимании терапии и росте беспокойства и сомнений в ее результативности.

В целом, в ходе исследования было установлено, что у пациентов, проходящих как ХТ, так и ЛТ, переживание беспомощности отрицательно связано с уверенностью в эффективности терапии и положительно — с сомнениями в ее эффективности: чем выше беспомощность, тем меньше доверие к лечению и тем сильнее опасения его неэффективности. Это отражает объективные особенности онкологического процесса, где исход лечения зависит не только от протоколов терапии, но и от индивидуального ответа организма, который невозможно точно предсказать.

Страх неэффективности лечения и возможного прогрессирования заболевания усиливает переживание беспомощности, что определяет важное направление психологического сопровождения, предполагающего поддержку уверенности пациента, формирование реалистичных представлений о ходе терапии и совместное планирование дальнейших шагов в зависимости от терапевтического ответа.

Также были выявлены различия между группами: в случае использования ЛТ самоэффективность положительно связана с уверенностью в лечении, тогда как при лечении с помощью ХТ такая связь не выявлена. Это может быть обусловлено большей технологичностью ЛТ, ее точностью, меньшей соматической нагрузкой и сохранением социального функционирования пациентов.

Осмысление болезни и означивание симптомов формируется в контексте социокультурных представлений и мифов, связанных с медициной (Тхостов, 2002). Пациенты меньше информированы об ЛТ, что может сопровождаться как позитивными ожиданиями, так и тревогой (Зинченко и др., 2020). За счет наглядности воздействия (размеченная зона, локальный таргетинг) ЛТ способствует формированию более высокой самоэффективности и ощущению контроля. Онкологическое заболевание воспринимается пациентами как системная патология, что поддерживается обязательностью лечения даже после удаления опухоли и хронически-рецидивирующем характером рака, формирующим рациональный страх рецидива. При ЛТ болезнь «локализуется» в области воздействия, тогда как при ХТ ощущение неконтролируемой угрозы усиливается системным характером терапии, множественными побочными эффектами и идеей «невидимого врага», что укрепляет представление о болезни как о трудно отслеживаемом процессе, охватывающем весь организм.

Можно предположить, что если у пациентов, где методом лечения выступает ЛТ, самоэффективность формируется на основе ощущения контролируемости, понимания и достижимости целей лечения, то у пациентов с методом ХТ условия для развития таких представлений значительно ограничены, что требует целенаправленных психологических интервенций.

Повышение самоэффективности возможно через расширение информированности о лечении, участие в обсуждении препаратов и дозировок, а также совместное с врачом формирование реалистичных ожиданий и планов коррекции состояния между процедурами — с

акцентом на сферы, где пациент способен сохранять контроль и достигать успеха.

В группе с ХТ более высокая тревога о здоровье связана с меньшей уверенностью в эффективности терапии и выраженными сомнениями в ее результативности. В группе с ЛТ наблюдается сочетание осознания субъективной необходимости лечения с сомнениями в его эффективности, беспокойством и недостаточным пониманием терапии, что согласуется с данными других исследований (Рассказова и др., 2022).

Такое сочетанное переживание у пациентов ЛТ может объясняться общим доверием к этому методу, меньшей выраженностью и локальностью побочных эффектов, а также его клинической ролью: при операбельном раке молочной железы ЛТ часто завершает основной этап лечения и предшествует поддерживающей терапии (Тюляндина и др., 2022).

## Заключение

Пациенты, получающие ХТ и ЛТ, находятся в различных ситуациях лечения, средовые возможности и ограничения по-разному влияют у этих пациентов на переживание беспомощности и самоэффективность. Беспомощность в большей степени испытывают пациенты, получающие ХТ, что связано со значительной психосоматической и социальной нагрузкой в этот период лечения. А пациенты, получающие ЛТ, в большей степени испытывают самоэффективность в процессе лечения, что связано с более конкретными и ожидаемыми результатами своих действий и меньшей длительностью самого лечения, а также менее выраженной физической ослабленностью и лучшей опорой на личностные ресурсы. Полученные результаты уточняют мишени психосоциальной коррекции в онкологической клинике для пациентов, получающих ХТ и ЛТ, особенно для целей проактивной психологической помощи в период подготовки к разным видам лечения. Перспективы дальнейших исследований — дополнительное изучение взаимосвязей социodemографических, объективных медицинских и психологических характеристик, оказывающих влияние на переживание самоэффективности в процессе лечения онкологического заболевания.

## Выводы

1. Представления о лечении связаны с переживанием беспомощности и самоэффективностью пациентов, эта связь сохраняется и при ЛТ и при ХТ, но имеет свою специфику в каждой группе.

2. Представления о самоэффективности и переживание беспомощности важны для психологического благополучия онкологических пациентов, они связаны не только с отношением к лечению, но и с приверженностью лечению и качеством жизни пациентов.

3. Пациенты, получающие ХТ, в меньшей степени чувствуют себя эффективными в отношении лечения и в большей степени переживают беспомощность, чем пациенты получающие ЛТ.

4. Представления о лечении связаны с переживанием беспомощности и самоэффективностью пациентов, эта связь сохраняется и при ЛТ, и при ХТ, но имеет свою специфику в каждой группе.

**Ограничения.** Ограничением данной работы является корреляционный дизайн описываемых исследований, который не позволяет установить причинно-следственные связи.

**Limitations.** A limitation of this work is the correlational design of the described studies, which does not allow for the establishment of cause-and-effect relationships.

### Список источников / References

1. Зинченко, Ю.П., Рассказова, Е.И., Шилко, Р.С., Ковязина, М.С., Черняев, А.П., Варзарь, С.М., Желтоножская, М.В., Лыкова, Е.Н., Розанов, В.В. (2020). Эффективность лучевой терапии: исследование радиологических и психологических факторов риска. *Наукоемкие технологии*, 21(1), 50–62. doi.org/10.18127/j19998465-202001-08  
Zinchenko, Yu.P., Rasskazova, E.I., Shilko, R.S., Kovyazina, M.S., Chernyaev, A.P., Varzar, S.M., Zheltonozhskaya, M.V., Lykova, E.N., Rozanov, V.V. (2020). Radiation therapy efficiency: research of radiological and psychological risk factors. *Science Intensive Technologies*, 21(1), 50–62. doi.org/10.18127/j19998465-202001-08 (In Russ.).
2. Каракуркчи, М.К., Рассказова, Е.И., Чмиль, А.К. (2025). Представления о химио- и лучевой терапии и субъективное благополучие пациентов с онкологическими заболеваниями. *Вопросы психологии*, 71(2), 82–91.  
Karakurkchi, M.K., Rasskazova, E.I., Chmil, A.K. (2025). Representations of chemotherapy and radiotherapy and subjective well-being in patients with oncological diseases. *Voprosy Psichologii*, 71(2), 82–91. (In Russ.).
3. Тхостов, А.Ш. (2002). Психология телесности. М.: Смысл.  
Tkhostov, A.Sh. (2002). Psychology of physicality. Moscow: Smysl. (In Russ.).
4. Тюляндин, С.А., Артамонова, Е.В., Жукова, Л.Г., Кислов, Н.В., Королева, И.А., Пароконная, А.А., Семиглазова, Т.Ю., Стенина, М.Б., Фролова, М.А. (2022). Практические рекомендации по лекарственному лечению рака молочной железы. *Злокачественные опухоли*, 12(3s2-1), 155–197. https://doi.org/10.18027/2224-5057-2022-12-3s2-155-197  
Tyulyandin, S.A., Artamonova, E.V., Zhukova, L.G., Kislov, N.V., Koroleva, I.A., Parokonnaya, A.A., Semiglazova, T.Yu., Stenina, M.B., Frolova, M.A. (2022). Practical recommendations for drug treatment of breast cancer. *Malignant Tumours*, 12(3s2), 155–197. https://doi.org/10.18027/2224-5057-2022-12-3s2-155-197 (In Russ.).
5. Ademe, S., Mohammed, T., Edmealem, A., Tegegne, B., Bewket, B., Andualem, A., Bires, A. (2025). Adherence to chemotherapy and associated factors among adult patients with cancer in the Amhara region, Ethiopia, 2022. *Discover Oncology*, 16, Article 619. https://doi.org/10.1007/s12672-025-02063-8
6. Boehmer, S., Luszczynska, A., Schwarzer, R. (2007). Coping and quality of life after tumor surgery: Personal and social resources promote different domains of quality of life. *Anxiety, Stress, & Coping*, 20(1), 61–75. https://doi.org/10.1080/10615800701195439
7. Chin, C.-H., Tseng, L.-M., Chao, T.-C., Wang, T.-J., Wu, S.-F., Liang, S.-Y. (2021). Self-care as a mediator between symptom-management self-efficacy and quality of life in women with breast cancer. *Plos ONE*, 16(2), Article e0246430. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246430
8. Galli, U., Ettlin, D.A., Palla, S., Ehlert, U., Gaab, J. (2010). Do illness perceptions predict pain-related disability and mood in chronic orofacial pain patients? A 6-month follow-up study. *European Journal of Pain*, 14(5), 550–558. https://doi.org/10.1016/j.ejpain.2009.08.011
9. Heinen, J.M., Laing, E.M., Sch ffeler, N., B uerle, A., Krakowczyk, J.B., Schug, C., Ziesemer, S.K., Teufel, M., Erim, Y., Zipfel, S., Stenge A., Graf, J. (2024). How do mindfulness based interventions promote coping and self efficacy in patients with cancer: A systematic review of qualitative and quantitative data. *Psycho Oncology*, 33(5), Article e6350. https://doi.org/10.1002/pon.6350
10. Horne, R., Weinman, J. (1999). Patients' beliefs about prescribed medicines and their role in adherence to treatment in chronic physical illness. *Journal of Psychosomatic Research*, 47(6), 555–567. https://doi.org/10.1016/S0022-3999(99)00057-4
11. Huang, F., Shi, Y., Ding, L., Huang, J., Zhang, Z. (2024). Learned helplessness and associated factors among patients with lung cancer. *Patient Preference and Adherence*, 18, 467–474. https://doi.org/10.2147/PPA.S446523
12. Jeong, S., Kim, E. J. (2025). Effect of depression and empowerment on medication adherence in patients with breast cancer: a descriptive survey. *BMC nursing*, 24(1), 47. https://doi.org/10.1186/s12912-024-02680-8
13. Karademas, E.C., Simos, P., Pat-Horenczyk, R., Roziner, I., Mazzocco, K., Sousa, B., Oliveira-Maia, A.J., Stamatakos, G., Cardoso, F., Frasquilho, D., Kolokotroni, E., Marzorati, C., Mattson, J., Pettini, G., Poikonen-Saksela, P. (2021). Cognitive, emotional, and behavioral mediators of the impact of coping self efficacy on adaptation to breast cancer: An international prospective study. *Psycho-Oncology*, 30(9), 1555–1562. https://doi.org/10.1002/pon.5730

14. Kelly, E.P., Paredes, A.Z., Tsilimigras, D.I., Hyer, J.M., Pawlik, T.M. (2022). The role of religion and spirituality in cancer care: An umbrella review of the literature. *Surgical Oncology*, 42, Article 101389. <https://doi.org/10.1016/j.suronc.2020.05.004>
15. Kivistik, S., Metsälä, E., Virtanen, H. (2025). Perceptions, educational expectations and knowledge gaps of patients with non-metastatic breast cancer regarding radiotherapy: Integrative review. *Technical Innovations & Patient Support in Radiation Oncology*, 34, Article 100312. <https://doi.org/10.1016/j.tipsro.2025.100312>
16. Kurt, S., Altan Sarikaya, N. (2022). Correlation of self-efficacy and symptom control in cancer patients. *Supportive Care in Cancer*, 30(7), 5849–5857. <https://doi.org/10.1007/s00520-022-06972-0>
17. Lemay, J., Waheed, M., Al-Sharqawi, S., Bayoud, T. (2018). Medication adherence in chronic illness: Do beliefs about medications play a role? *Patient Preference and Adherence*, 12, 1687–1698. <https://doi.org/10.2147/PPA.S169236>
18. Lyu, M.-M., Chiew-Jiat, R.S., Cheng, K.K.F. (2024). The effects of physical symptoms, self-efficacy and social constraints on fear of cancer recurrence in breast cancer survivors: Examining the mediating role of illness representations. *Psycho-Oncology*, 33(1), Article e6264. <https://doi.org/10.1002/pon.6264>
19. Metzner, G., von der Warth, R., Glattacker, M. (2024). The concept of treatment beliefs in children and adolescents with chronic health conditions: A scoping review. *Health Psychology Review*, 18(3), 421–455. <https://doi.org/10.1080/17437199.2023.2253300>
20. Parpa, E., Tsilika, E., Galanos, A., Nikoloudi, M., Mystakidou, K. (2019). Depression as mediator and or moderator on the relationship between hopelessness and patients' desire for hastened death. *Supportive Care in Cancer*, 27, 4353–4358. <https://doi.org/10.1007/s00520-019-04715-2>
21. Price, M.A., Butow, P.N., Bell, M.L., deFazio, A., Friedlander, M., Fardell, J.E., Protani, M.M., Webb, P.M., AOCS – Quality of Life Study Investigators on behalf of the Australian Ovarian Cancer Study Group. (2016). Helplessness/hopelessness, minimization and optimism predict survival in women with invasive ovarian cancer: A role for targeted support during initial treatment decision-making? *Supportive Care in Cancer*, 24, 2627–2634. <https://doi.org/10.1007/s00520-015-3070-5>
22. Qu, H.M., Zhong, H.-Y., Xiao, T., Li, Y.-J., Ren, P., Chen, X.-J. (2024). Perceived control, self-management efficacy, and quality of life in patients treated with radiation therapy for breast cancer: A longitudinal study. *Supportive Care in Cancer*, 32, Article 284. <https://doi.org/10.1007/s00520-024-08485-4>
23. Roszkowska, M., Biaczyk, K. (2023). Coping styles and quality of life in breast cancer patients undergoing radiotherapy. *Cancers*, 15(23), Article 5515. <https://doi.org/10.3390/cancers15235515>
24. Schulmeyer, C., Fasching, P.A., Beckmann, M.W., Häberle, L., Golcher, H., Goebell, P.J., Pöschke, P., Emons, J. (2025). Improving quality of care for cancer patients through oncological second opinions in a Comprehensive Cancer Center: Adherence to second-opinion therapy recommendations. *Journal of Cancer Research and Clinical Oncology*, 151, Article 130. <https://doi.org/10.1007/s00432-025-06149-2>
25. Shahin, W., Kennedy, G.A., Stupans, I. (2019). The impact of personal and cultural beliefs on medication adherence of patients with chronic illnesses: A systematic review. *Patient Preference and Adherence*, 13, 1019–1035. <https://doi.org/10.2147/PPA.S212046>
26. Shaverdian, N., Wang, X., Hegde, J.V., Aledia, C., Weidhaas, J.B., Steinberg, M.L., McCloskey, S.A. (2018). The patient's perspective on breast radiotherapy: initial fears and expectations versus reality. *Cancer*, 124(8), 1673–1681. <https://doi.org/10.1002/cncr.31159>
27. Shim, E.-J., Hahn, B.-J. (2011). Anxiety, helplessness/hopelessness and ‘desire for hastened death’ in Korean cancer patients. *European journal of cancer care*, 20(3), 395–402. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2354.2010.01202.x>
28. Tu, P.-C., Yeh, D.-C., Hsieh, H.-C. (2020). Positive psychological changes after breast cancer diagnosis and treatment: The role of trait resilience and coping styles. *Journal of Psychosocial Oncology*, 38(2), 156–170. <https://doi.org/10.1080/07347332.2019.1649337>
29. van der Velden, N.C., van Laarhoven, H.W., Nieuwkerk, P.T., Kuijper, S.C., Sommeijer, D.W., Ottevanger, P.B., Fiebrich, H.-B., Dohmen, S.E., Creemers, G.-J., de Vos, F.Y.F.L., Smets, E.M.A., Henselmans, I.H. (2022). Attitudes toward striving for quality and length of life among patients with advanced cancer and a poor prognosis. *JCO Oncology Practice*, 18(11), e1818–e1830. <https://doi.org/10.1200/OP.22.00185>
30. Van Oers, H., Schlebusch, L. (2021). Breast cancer patients' experiences of psychological distress, hopelessness, and suicidal ideation. *Journal of Nature and Science of Medicine*, 4(3), 250–257. [https://doi.org/10.4103/jnsm.jnsm\\_136\\_20](https://doi.org/10.4103/jnsm.jnsm_136_20)
31. Yang, Y., McDonnell, M., Seyed Alitabar, S.H., Şahin, A. (2024). The role of health beliefs in managing chronic respiratory diseases. *Journal of Personality and Psychosomatic Research (JPPR)*, 2(3), 27–34. <https://doi.org/10.61838/kman.jppr.2.3.5>

### Информация об авторах

Марина Константиновна Каракуркчи, медицинский психолог, Онкологический центр № 1 Городской клинической больницы имени С.С. Юдина, Москва, Российская Федерация; аспирант кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6105-7798>, e-mail: karakyrkchi\_m@mail.ru

*Елена Игоревна Рассказова*, кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация; старший научный сотрудник, Научный центр психического здоровья, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

*Анна Курбандурдыевна Чмиль*, медицинский психолог, Федеральное государственное бюджетное учреждение «Национальный медицинский исследовательский центр онкологии имени Н.Н. Блохина» Минздрава России, Москва, Российская Федерация; аспирант кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1009-2618>, e-mail: chmilanna2000@gmail.com

#### ***Information about the authors***

*Marina K. Karakurkchi*, medical Psychologist at Oncology Center No.1 of S.S. Yudin City Clinical Hospital, Moscow, Russian Federation, postgraduate student at the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6105-7798>, e-mail: karakyrkchi\_m@mail.ru

*Elena I. Rasskazova*, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor at the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, Senior Research Fellow at the Mental Health Research Center, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

*Anna K. Chmil*, medical Psychologist at N.N. Blokhin National Medical Research Center of Oncology, Ministry of Health of Russia, Moscow, Russian Federation, postgraduate student at the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1009-2618>, e-mail: chmilanna2000@gmail.com

#### ***Вклад авторов***

М.К. Каракуркчи — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; применение статистических, математических или других методов для анализа данных; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Е.И. Рассказова — идеи исследования; аннотирование, применение статистических, математических или других методов для анализа данных; контроль за проведением исследования, сбор и анализ данных; анализ полученных данных; визуализация результатов исследования в виде таблиц.

Чмиль А.К. — отбор и изучение имеющихся в литературе исследований, применение статистических, математических или других методов для анализа данных; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

#### ***Contribution of the authors***

M.K. Karakurkchi research conceptualization; manuscript annotation, writing, and formatting; application of statistical, mathematical, or other data analysis methods; research planning; research supervision.

E.I. Rasskazova research conceptualization; manuscript annotation; application of statistical, mathematical, or other data analysis methods; research supervision; data collection and analysis; interpretation of analyzed data; visualization of research results in tables.

A.K. Chmil selection and review of existing literature; application of statistical, mathematical, or other data analysis methods; data collection and analysis; visualization of research results.

All authors participated in discussing the results and have approved the final version of the manuscript.

#### ***Конфликт интересов***

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

#### ***Conflict of interest***

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 26.07.2025

Received 2025.07.25

Поступила после рецензирования 27.11.2025

Revised 2025.11.27

Принята к публикации 02.12.2025

Accepted 2025.12.02

Опубликована 30.12.2025

Published 2025.12.30

Обзорная статья | Review paper

## Психологические факторы качества жизни пациентов с воспалительными заболеваниями кишечника

О.А. Горбенкова<sup>1</sup>, М. Илич<sup>2</sup> ✉

<sup>1</sup> Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

<sup>2</sup> Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация

✉ ilich.mariya@mail.ru

### Резюме

**Контекст и актуальность.** В статье представлены данные современных зарубежных исследований, посвященных изучению качества жизни пациентов с воспалительными заболеваниями кишечника и психологических факторов, связанных с ними. Необходимость исследования обусловлена недостатком научных сведений в медицинской психологии в России по этой проблеме, несмотря на активное развитие методов диагностики и лечения в медицинской науке и очевидное влияние психологических факторов на качество жизни данных пациентов, которым требуется соблюдать сложное пожизненное лечение. Методические рекомендации по оказанию психологической помощи пациентам данной нозологической группы отсутствуют. **Цель** настоящей работы: анализ современной зарубежной научной литературы по проблеме качества жизни пациентов с воспалительными заболеваниями кишечника и определяющих его психологических факторов. **Методы и материалы.** Анализ современной зарубежной научной литературы, опубликованной в период с 2016 по 2024 год и размещенной в ведущих мировых электронных научных библиотеках. Поиск первоисточников осуществлялся с использованием ключевых слов. **Результаты.** Установлены и проанализированы основные факторы качества жизни пациентов с воспалительными заболеваниями кишечника. Рассмотрено влияние психологических факторов, среди которых можно выделить стресс и другие эмоциональные состояния (депрессия и тревожность), а также аффективные расстройства, личностно-характерологические особенности, а также стратегии и ресурсы психологического преодоления стресса (копинг-стратегии). Рассмотрены и проанализированы общие социально-психологические факторы качества жизни. Определено, что в совокупности все перечисленные факторы значительно влияют на уровень качества жизни при воспалительных заболеваниях кишечника и функционирование данных пациентов. **Выводы.** При разработке алгоритма оказания психологической помощи на этапах диагностики, лечения и реабилитации пациентов с воспалительными заболеваниями кишечника необходимо учитывать специфику течения заболевания, особенности качества жизни и связанные с ними психологические факторы.

**Ключевые слова:** воспалительные заболевания кишечника, качество жизни, психологические факторы, эмоционально-аффективные расстройства, личностно-характерологические особенности, копинг-стратегии, социально-психологические факторы

**Для цитирования:** Горбенкова, О.А., Илич, М. (2025). Психологические факторы качества жизни пациентов с воспалительными заболеваниями кишечника. *Современная зарубежная психология*, 14(4), 107–115. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140411>

## Psychological factors of quality of life in patients with inflammatory bowel diseases

О.А. Горбенкова<sup>1</sup>, М. Иlich<sup>2</sup> ✉

<sup>1</sup> Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

<sup>2</sup> Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation

✉ ilich.mariya@mail.ru

### Abstract

**Context and relevance.** The article presents data from modern foreign studies devoted to the study of the quality of life of patients with inflammatory bowel diseases and psychological factors associated with them. The need for the study is due to the lack of scientific data in medical psychology in Russia on this problem, even though diagnostic

and treatment methods are actively developing in medical science and the influence of psychological factors on the quality of life of these patients is obvious, since complex lifelong treatment is required. There are no methodological recommendations for providing psychological assistance to patients with this nosological group of diseases. **Objective.** Analyze modern foreign scientific literature on the problem of quality of life of patients with inflammatory bowel diseases and the psychological factors that determine it. **Methods and materials.** Analysis of modern foreign scientific literature published between 2016 and 2024 and posted in the world's leading electronic scientific libraries, search by keywords. **Results.** Established and analyzed are the main factors of quality of life of patients with inflammatory bowel diseases. The influence of psychological factors is considered, namely: stress and other emotional states (depression and anxiety) and affective disorders, personality and characterological features, strategies and resources for psychological overcoming of stress (coping strategies). The general factors of quality of life are considered and analyzed: socio-psychological factors and interpersonal communication. It is shown that in total, all the listed factors significantly affect the quality of life and functioning of these patients, and they increase the level and structure of quality of life in inflammatory bowel diseases. **Conclusions.** Understanding the specifics of the course of the disease, the features of quality of life and psychological factors associated with it in inflammatory bowel diseases should be considered when drawing up an algorithm for providing psychological assistance in the process of diagnosis, treatment and rehabilitation of these patients.

**Keywords:** inflammatory bowel diseases, quality of life, psychological factors, emotional and affective disorders, personality and characterological features, coping strategies, socio-psychological factors

**For citation:** Gorbenkova, O.A., Ilich, M. (2025). Psychological factors in quality of life of patients with inflammatory bowel diseases. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(4), 107–115. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140411>

## Введение

Воспалительные заболевания кишечника (ВЗК) представляют собой значительную проблему для современной системы общественного здравоохранения. Причины этих заболеваний до сих пор окончательно не установлены. Ученые предполагают, что они связаны с сочетанием генетических, иммунных и экологических факторов (Dave, 2024). Кроме того, особенности питания и низкая стрессоустойчивость также могут влиять на обострение симптомов при данных заболеваниях (Ananthakrishnan et al., 2022). К двум основным формам ВЗК относят болезнь Крона (БК) и язвенный колит (ЯК). Эти заболевания характеризуются хроническими воспалениями, которые могут затрагивать разные участки пищеварительной трубы (Dave, 2024). При БК поражение может возникнуть в любом отделе пищеварительной трубы — от рта до ануса, тогда как ЯК, как правило, затрагивает только нижние отделы кишечника — толстую и прямую кишку.

Соматические симптомы у данной группы пациентов возникают внезапно, что затрудняет организацию их повседневной жизни. Пациенты часто испытывают страх перед поездкой в общественные места из-за риска появления симптомов болезни. Это приводит к социальной изоляции и отчуждению. Кроме того, пациенты с ВЗК сталкиваются с трудностями контроля над своим состоянием, что требует регулярного приема лекарств, сопровождаемого проблемами, вызванными побочными эффектами или нехваткой информации о лечении (Eckert et al., 2019).

Лечение БК и ЯК включает медикаментозную терапию, направленную на уменьшение воспаления и управление симптомами. В некоторых случаях требуется хирургическое вмешательство для удаления пораженных участков кишечника (Kuenzig et al., 2023).

Поэтому исследования качества жизни (КЖ) пациентов с ВЗК приобретают особую важность в связи с необходимостью постоянного мониторинга соматического и психологического состояния в период диагностики, лечения и реабилитации пациентов (Lopes et al., 2023). Под КЖ следует рассматривать многомерный показатель, к исследованию которого необходимо подходить комплексно и системно, принимая во внимание биopsихосоциальную модель болезни и лечения.

Уровень активности ВЗК оказывает непосредственное влияние на КЖ: при высокой активности заболевания наблюдается рост инвалидности и снижение трудоспособности, что негативно сказывается на КЖ. Кроме того, наличие таких соматических симптомов, как боль в животе и спонтанные позывы к дефекации, значительно ухудшает КЖ, поскольку эти проявления могут ограничивать повседневную активность и затруднять социальные взаимодействия пациентов (Dibley, Norton, Whitehead, 2018; Mitropoulou et al., 2023).

Исследования показывают, что уровень КЖ лиц, страдающих ВЗК, зависит от множества факторов, включая психологические (личностно-характерологические особенности, эмоционально-аффективные состояния, наличие стресса, а также способы психологического преодоления стресса), социально-психологические, экономические, особенности образа жизни и текущее состояния здоровья (Ananthakrishnan et al., 2022).

У больных БК и ЯК встречаются психические расстройства, которые способны усугублять общие показатели КЖ. (Leone et al., 2019; Schoultz et al., 2020). Психологические факторы могут не только ухудшать здоровье, но и оказывать влияние на восприятие своего заболевания, что часто затрудняет процесс лечения (Black et al., 2022; Eugenicos, Ferreira, 2021).

Исследования личностно-характерологических особенностей пациентов с ВЗК являются малочисленными. Согласно имеющимся данным, такие пациенты часто сосредоточены на своем внутреннем мире, обладают низкой степенью общительности и откровенности, а также проявляют признаки нейротизма и алекситимии (Rada et al., 2021).

У пациентов часто наблюдается дезадаптация, приводящая к снижению КЖ. Социально-психологические факторы значительно влияют на КЖ, и в этом контексте социальная поддержка становится важным элементом, способствующим его улучшению (Dibley, Norton, Whitehead, 2018).

Исследование психологических факторов, в свою очередь, позволит развивать междисциплинарный и системный подход к медицинской помощи.

Такой подход не только минимизирует негативные факторы, но и улучшит КЖ пациентов с ВЗК за счет снижения социальной изоляции и улучшения общего состояния здоровья. Все это подчеркивает актуальность, новизну и практическую значимость настоящего исследования.

Понимание психологических факторов, влияющих на формирование, течение и исход ВЗК, может существенно изменить подход к лечению и реабилитации пациентов. Исследование связи между психологическими факторами и КЖ поможет врачам и психологам глубже осмыслить потенциальные триггеры, влияющие на течение заболевания, что, в свою очередь, позволит разработать более эффективные стратегии лечения.

Целью исследования является обзор и анализ зарубежной научной литературы, посвященной проблеме КЖ пациентов с ВЗК, а также психологическим факторам, влияющим на качество жизни.

## Материалы и методы

В настоящей работе проведены обзор и анализ зарубежной научной литературы, опубликованной в период с 2016 по 2024 год. Поиск релевантных научных статей по теме производился с помощью следующих ресурсов: PubMed — National Library of Medicine, National Center for Biotechnology Information (U.S.); SCIRP — Scientific Research Publishing; Springer International Publishing (Springer, U.S.); Oxford Academic; Google Scholar (Академия Google); DOAB — Directory of Open Access Books.

Исследование осуществлялось по ключевым словам (словосочетаниям) на английском языке. Использовались следующие ключевые слова: inflammatory bowel disease; Crohn's disease; ulcerative colitis; patients with IBD; quality of life IBD; psychologic stress patients with IBD; anxiety and depression in patients with IBD; psychological characteristics of patients with IBD; temperament in IBD; coping strategies among individuals with IBD; psychological and social factors in IBD.

## Результаты

Многие зарубежные исследования показывают, что уровень КЖ у пациентов с ВЗК значительно снижен. Это связано с хроническим характером течения заболевания и его негативным влиянием на различные аспекты жизни пациентов (Jones et al., 2019; Navas-López et al., 2020; Paulides et al., 2021).

Улучшение КЖ требует комплексного подхода, который включает медицинское лечение, психологическую поддержку и программы реабилитации. Исследования показывают, что пациенты с ВЗК нуждаются в профессиональной психологической помощи, а психологические вмешательства должны положительно влиять на КЖ и купирование симптомов заболевания (Mitropoulou et al., 2022).

Интересно отметить, что Р. Матоси соавторы (2021) указали на то, что, несмотря на негативные последствия заболевания, некоторые пациенты с ВЗК способны выделять позитивные факторы, способствующие улучшению их КЖ. К таким факторам относятся: личностный рост, переосмысление жизненного пути, духовное развитие и улучшение межличностных отношений (Matos et al., 2021).

В лонгитюдном пятилетнем исследовании К. Енгел и соавторов (2021) участники заполняли различные опросники для диагностики КЖ, включая «Опросник КЖ, связанный со здоровьем» (HRQoL). Результаты свидетельствуют, что активность заболевания тесно связана с показателями HRQoL. Удовлетворенность пациентов взаимодействием с врачом также коррелировала с показателями HRQoL и уровнем активности заболевания у пациентов с БК. Исследование подтвердило, что активность заболевания существенно влияет на КЖ пациентов, а внимательное отношение к ним и поддержка на этапе диагностики могут значительно улучшить КЖ в процессе лечения (Engel et al., 2021).

Исследования показывают, что уровень КЖ у пациентов с ВЗК зависит от личностных характеристик, эмоционально-аффективного состояния и наличия стресса, а от также от стратегий преодоления стресса и социально-психологических факторов (Jordi et al., 2022; Navas-López et al., 2020).

Стресс и другие эмоциональные состояния и аффективные расстройства

Дж.Л. Джонс и соавторы (2019) выявили, что ВЗК снижают КЖ пациентов, затрудняя удовлетворение их личных потребностей и вызывая психологический стресс. Эмоциональный стресс связан с такими факторами, как потеря контроля над кишечником, изменение образа тела, страх сексуальной неудачи, социальная изоляция, опасение зависимости, беспокойство о неспособности реализовать свой потенциал и страх стигматизации (Petrik et al., 2021; Jones et al., 2019).

Кроме того, в работе М.А. Митропулуси соавторов (2022) отмечается, что повышенный уровень стресса, связанный со снижением самооценки, негативно влияет на КЖ и социальную активность. Физические сим-

птомы вызывают психологическое напряжение, которое мешает трудовой деятельности и социальной жизни, приводя к изменениям в образе жизни и проблемам в межличностных отношениях пациентов с ВЗК (Mitropoulou et al., 2022). Д.С.Дж. Винтьенс и соавторы (2019) выявили, что острый стресс приводит к изменению в укладе жизни и является причиной рецидива ВЗК (Wintjens et al., 2019).

В перекрестном исследовании Я. Суню и соавторов (2019) было установлено, что 75% пациентов с ВЗК считают, что психологический стресс усугубляет их соматическое состояние. В статье были описаны механизмы, с помощью которых стресс влияет на ВЗК, например через нарушение барьерной функции кишечника, нарушение микробиоты кишечника, нарушение моторики кишечника, а также иммунную и нейроэндокринную дисфункцию (Sun et al., 2019).

П. Ирвинг и соавторы (2021) отметили, что психические расстройства, по сравнению с общей популяцией, гораздо чаще встречаются у пациентов с ВЗК (Irving et al., 2021). Депрессивные расстройства выявляются у 21–25% больных ВЗК, а тревожные расстройства у 19–35% (Bisgaard et al., 2022). В исследовании Б. Барберио и соавторов (2021) совокупная распространенность симптомов тревоги, по данным 58 исследований, составляет 32,1%, а совокупная распространенность симптомов депрессии, по данным 75 исследований, — 25,2% (Barberio et al., 2021).

Частота этих симптомов намного выше в периоды рецидива заболевания, они чаще встречаются у женщин, чем у мужчин, и чаще наблюдаются при БК, чем при ЯК (Barberio et al., 2021; Fracas et al., 2023). Возраст пациентов также влияет на тревожность, хроническую усталость, уровень стресса и может усугублять проявление специфических симптомов даже в период ремиссии (Martino et al., 2023). Индекс тяжести заболевания значительно выше у пациентов с симптомами стресса средней и тяжелой степени, депрессии, тревоги и со сниженным КЖ (Swaminathan et al., 2022).

В другом исследовании ученые из Китая отметили, что у пациентов с ВЗК, по сравнению с контрольной группой, с большей вероятностью диагностируют биполярное аффективное расстройство, но механизм этой взаимосвязи до сих пор точно не известен (Kao, Lin, Lee, 2019).

В работе Г. Граффигна и соавторов (2021) было выявлено, что проблемы психического здоровья могут быть связаны с постоянными затратами на лечение, направленными на поддержание своего соматического здоровья (Graffigna et al., 2021). Т. Илиас и соавторы (2020) отметили, что пациенты с ВЗК, по сравнению со здоровыми людьми, которые более удовлетворены жизнью, как правило, чаще испытывают негативные эмоции (Ilias et al., 2020).

В другой работе было показано, что психотерапия оказывает положительное влияние на пациентов с ВЗК, способствует снижению тревоги и депрессии и значительно улучшает КЖ. Существует меньше дока-

зательств о влиянии психофармакологических препаратов на психическое здоровье данных пациентов (Paulides et al., 2021).

Также В.М. Навас-Лопес с соавторами (2020) было проведено исследование, показавшее положительный эффект групповой деятельности пациентов с ВЗК на следующие показатели HRQoL: социальное функционирование; принятие симптомов ВЗК; восприятие образа своего тела; улучшение эмоционального функционирования. Обмен опытом и взаимодействие внутри группы способствовали снижению тревоги, связанной с медицинскими вмешательствами (Navas-López et al., 2020).

## Стратегии и ресурсы психологического преодоления стресса

Адаптивные стратегии преодоления стресса делятся на три категории: поведенческие, социальные и эмоциональные (Larsson, Lööf, Nordin, 2017). Поведенческие стратегии включают активные действия (изменение рациона, отдых, применение лекарств) и адаптацию (планирование доступности туалетов, забота о наличии гигиенических принадлежностей и запасного белья). Социальные стратегии предполагают обращение за помощью (контакт с медицинскими работниками, поиск информации) и активное информирование о заболевании для получения социальной и эмоциональной поддержки. Эмоциональные стратегии включают переключение внимания и поддержание позитивного настроя ( занятия приятными делами, сравнение своего состояния с более серьезными заболеваниями) и приятие болезни как неизбежной части жизни.

Юмор является адаптивной стратегией, помогающей смягчить негативные эмоции, вызванные стигматизацией и социальной изоляцией пациентов с ВЗК. Это, в свою очередь, способствует улучшению психологического состояния и повышению КЖ (Dibley, Norton, Whitehead, 2018).

Исследование Ц.Й. ЧАО и соавторов (2019) показало, что 55,1% из 207 респондентов использовали дезадаптивные стратегии совладания, что снижало качество жизни и работоспособность пациентов с ВЗК. Из всей выборки 23,3% активно выражали эмоции, 21,4% злоупотребляли психоактивными веществами, 18,8% занимались самообвинением, 17,2% использовали механизм отрицания, а 13,2% избегали трудностей. В то же время 79,1% пациентов принимали свое заболевание, 79,1% использовали адаптивные стратегии, ориентированные на решение проблем, 51,5% старались позитивно переосмыслить ситуацию, 35,3% использовали юмор, 30,4% искали эмоциональную поддержку, и 18,8% обращались к религии (Chao et al., 2019).

Выбор копинг-стратегии предсказывает вероятность развития депрессии у пациентов с ВЗК. Так, предпочтение эмоциональных стратегий имеет положительную корреляцию с депрессией, а предпочтение стратегий,

ориентированных на решение проблем, — отрицательную (Ghorbaninia, Monirpour, Modaress, 2019).

Л.А. Петерс и Э.М. Браун (2022) отметили, что восприятие своего заболевания влияет на поведение пациента, его способность к самоконтролю (соблюдение лечения, контроль симптомов) и общее КЖ. По мере того, как закрепляется идентификация с заболеванием, пациенты приобретают новые адаптивные способы преодоления стресса (Peters, Brown, 2022).

Психологические ресурсы, такие как когнитивная гибкость и уверенность в себе, играют ключевую роль в преодолении стресса. Когнитивная гибкость помогает адаптироваться к изменениям и находить новые решения в сложных ситуациях. Исследование Мичиганского университета показало, что пациенты с ВЗК, столкнувшиеся с тяжелым течением заболевания, испытывают трудности в управлении стрессом и эмоциями, а также проявляют меньшую уверенность в себе, что затрудняет контроль над симптомами. Высокий уровень самоэффективности коррелирует с меньшим негативным воздействием болезни на повседневную жизнь. Уверенность в своих силах способствует активному управлению симптомами заболевания и улучшает психоэмоциональное состояние и КЖ (Sheehan et al., 2023).

### Личностно-характерологические особенности

В период с 2019 по 2020 год в Бухаресте провели исследование личностных особенностей пациентов с ВЗК, используя «Фрайбургский личностный опросник» (FPI-R), который был стандартизирован на румынской выборке в 2007 году. Авторы выявили, что пациенты с ВЗК отличаются застенчивостью, обеспокоенностью здоровьем, эмоциональной лабильностью, а также интровертированностью. Кроме того, при сопутствующих заболеваниях лица с ВЗК чаще демонстрировали импульсивное, возбужденное и неконтролируемое поведение (Rada et al., 2021).

В другом исследовании Дж.М. Морысь, А. Качувка и М. Ежевская (2016) выявили, что у пациентов с ЯК наблюдается более высокий уровень нейротизма и интроверсии, в то время как пациенты с БК более открыты для общения и нового опыта (Morys, Kaczówka, Jeżewska, 2016).

М. Белинский и соавторы (2018) выявили значительные различия между темпераментом пациентов с БК и ЯК. У пациентов с БК, по сравнению с пациентами с ЯК, наблюдаются более высокие показатели депрессивного, циклотимического и раздражительного темперамента. У последних уровень раздражительного темперамента значительно ниже, чем у больных с БК и у лиц из контрольной группы. Раздражительный темперамент представляет собой неустойчивую смесь дистимических и гипертимных черт. Это говорит о том, что пациенты с ЯК, по сравнению с контрольной группой и группой БК, могут быть менее дисфоричны-

ми и агрессивными, проявлять меньше критики и меньше жаловатьсяся (Bieliński et al., 2018).

Личностный статус «типа D» значительно чаще встречается у пациентов с ВЗК (Jordi et al., 2022). Этот тип личности характеризуется наличием негативной эмоциональности и социальной ингибиции (держанность в общении, недостаток уверенности в себе и т. д.). Установлены связи между личностью «типа D» и депрессией, возникающей после постановки диагноза ВЗК, а также влияние этого статуса на восприятие болезни и стратегии межличностного взаимодействия у пациентов (Ghorbaninia, Monirpour, Modaress, 2019). Чем ярче проявляются черты «типа D», тем тяжелее пациент воспринимает свое заболевание и у него выше вероятность развития депрессии.

Д. Феррарезе и соавторы (2022) обнаружили высокую распространенность диссоциативных и травматических аффективных расстройств у пациентов с ВЗК. Посттравматические стрессовые расстройства (ПТСР) и диссоциативные симптомы чаще встречаются у больных с БК при легкой и среднетяжелой активности заболевания, по сравнению с пациентами в ремиссии. У пациентов с ЯК коморбидные личностные расстройства наблюдаются одинаково часто независимо от уровня активности заболевания (Ferrarese et al., 2022).

М. Бадарни соавторы (2022) отмечают, что у пациентов с ВЗК наблюдается мотивационная предрасположенность к индивидуально-личностным характеристикам, специфичным для этой группы. Это подразумевает, что лица, страдающие БК и ЯК, склонны к определенным предпочтениям, включая: любовь к рутине; стремление завоевать любовь окружающих; заботу о здоровье; желание действовать в своем темпе, который может противоречить общепринятым нормам; выражение негативных эмоций без учета того, как это может повлиять на других; уверенность в том, что они понимают чувства окружающих (Badarnee et al., 2022).

Д. Ла Барбера и соавторы (2017) отмечают, что различные личностные характеристики пациентов с ВЗК влияют на уровень здоровья и КЖ. Например, установлена корреляция между низкими уровнями физического и психического здоровья, диагнозом Алекситимии по «Торонской шкале Алекситимии» (TAS-20), высоким уровнем нейротизма по «Личностному опроснику Айзенка» (EPQ-R) и повышенной импульсивностью у пациентов с ВЗК (La Barbera et al., 2017). Алекситимия часто характеризуется «внешним мышлением», когда внутренние конфликты решаются через действия, формируя механизм внешней проекции.

П. Сехгал и соавторы (2021) отметили прямую корреляцию между психологической устойчивостью, низкой активностью заболевания и КЖ у больных ВЗК (Sehgal et al., 2021). Другие исследователи установили, что стиль привязанности влияет на КЖ: пациенты с безопасным стилем сообщают о более высоком уровне физического, психологического и социального КЖ по сравнению с пациентами с зависимым стилем (Matos et al., 2021).

## Социально-психологические факторы и межличностное общение

Уровень образования и осведомленности о заболевании играет важную роль в лечении пациентов с ВЗК. Пациенты, которые лучше информированы о механизмах заболевания и методах лечения, обычно имеют более высокий уровень КЖ.

К. Ларссон, Л. Лёоф и К. Нордин (2017) отметили, что пациенты с ВЗК часто стесняются своей болезни и беспокоятся о реакции окружающих на свои симптомы. Это приводит к отказу от участия в социальных мероприятиях или необходимости заблаговременно к ним подготовливаться, что в последствии приводит к социальной изоляции и ухудшению психического здоровья (Larsson, Lööf, Nordin, 2017).

Авторы Л. Дайбли, К. Нортон и Э. Уайтхед (2018) утверждают, что ситуация усугубляется стигматизацией. Именно стигма вызывает у пациентов чувство стыда, смущения и унижения, особенно из-за непредсказуемых и социально неудобных симптомов, таких как неконтролируемый стул или боль в животе. Пациенты сталкиваются как с внешней стигматизацией со стороны общества, так и с внутренней самостигматизацией, которая заставляет пациентов чувствовать себя «грязными» или «ненормальными», что негативно оказывается на их самооценке (Dibley, Norton, Whitehead, 2018).

Социальная поддержка играет ключевую роль в улучшении КЖ пациентов с ВЗК. Поддержка от семьи, друзей и медицинских работников связана с улучшением самооценки здоровья и более высоким уровнем КЖ (Engel et al., 2021). Особое значение имеет поддержка со стороны супругов. Отсутствие социальной поддержки ассоциируется у пациентов со снижением КЖ. При этом значение имеет психологическое здоровье лиц, оказывающих эту поддержку (Reed-Knight et al., 2016).

Важно отметить, что у пациентов с ВЗК наблюдается снижение сексуального КЖ, что отметили в своих работах С.Е. Бизз коллегами (2019). На сексуальное функционирование влияют различные факторы, к которым относятся симптомы заболевания, уровень контроля над состоянием и психосоциальные аспекты, включающие тревожность и депрессию. У пациентов с ВЗК нарушается восприятие своего тела, что способствует снижению КЖ (Beese et al., 2019).

В исследовании Г. Граффигна и соавторов (2021) подчеркивается важность разработки программ поддержки пациентов с ВЗК для улучшения КЖ. Эти программы включают индивидуальную психотерапию, группы поддержки и мероприятия, направленные на психообразование пациентов, и должны помогать справляться с психологическими трудностями и улучшать межличностные отношения, затрагиваемые болезнью. (Graffigna et al., 2021).

## Заключение

Результаты проведенного анализа литературы позволили сформулировать ряд заключений. ВЗК —

это серьезные хронические заболевания, требующие особого подхода к диагностике, лечению и реабилитации. Особое значение необходимо уделять психологическим факторам, влияющим на КЖ пациентов с ВЗК, так как именно они существенно влияют на развитие, течение и исход этих заболеваний. Учитывая растущую распространенность данных заболеваний, высокие затраты на лечение и отсутствие методических рекомендаций по алгоритму психологической помощи лицам с ВЗК, важно проводить исследования в данной области и разрабатывать эффективные стратегии по оказанию помощи этим пациентам. Это позволит своевременно представлять профессиональную психологическую помощь лицам с ВЗК.

### Перспективы для дальнейших исследований.

1. Проведение комплексного клинико-психологического исследования с учетом клинических, психологических, социально-психологических, социально-экономические факторов и образа жизни пациентов с ВЗК и их влияния на КЖ.

2. Исследование эффективности психологического вмешательства, направленного на улучшение психосоциальных аспектов у лиц с ВЗК, с целью улучшения КЖ, психоэмоционального состояния и результатов лечения.

Мы надеемся, что результаты настоящего исследования дают представление о влиянии психологических факторов на развитие и течение ВЗК и необходимости учета этих влияний при создании лечебных и профилактических программ для данной группы пациентов. Только комплексные меры в системе общественного здравоохранения, включающие в себя программы повышения медико-психологической грамотности, могут быть эффективными при оказании своевременной помощи лицам с ВЗК. Необходимо внедрить мероприятия по профилактике рецидивов и создать алгоритмы психологической поддержки для людей с ВЗК как в стационарных, так и в амбулаторных условиях лечения. Это позволит улучшить КЖ пациентов и снизить вероятность обострения такого сложного хронического заболевания.

**Ограничения.** Настоящий обзор зарубежной литературы по изучаемой проблеме в основном основан на анализе работ, представленных в медицинских изданиях. Психологические работы по проблеме КЖ пациентов с ВЗК и факторов, его определяющих, представлены в современной мировой научной литературе весьма ограничено.

**Limitations.** The present review of foreign literature on the problem under study is based mainly on the analysis of works presented in medical publications. Psychological works on the problem of quality of life of patients with IBD and factors determining it are presented in the modern world scientific literature extremely limited.

### Список источников / References

1. Ananthakrishnan, A.N., Kaplan, G.G., Bernstein, C.N., Burke, K.E., Lochhead, P.J., Sasson, A.N., Agrawal, M., Tiong, J.H.T., Steinberg, J., Kruis, W., Steinwurz, F., Ahuja, V., Ng, S.C., Rubin, D.T., Colombel, J.F., Gearry, R., International Organization for Study of Inflammatory Bowel Diseases (2022). Lifestyle, behaviour, and environmental modification for the management of patients with inflammatory bowel diseases: An international organization for study of inflammatory bowel diseases consensus. *The lancet Gastroenterology & hepatology*, 7(7), 666–678. [https://doi.org/10.1016/S2468-1253\(22\)00021-8](https://doi.org/10.1016/S2468-1253(22)00021-8)
2. Badarnee, M., Weiss, B., Shouval, D., Kreitler, S. (2022). Motivational disposition towards psychological characteristics of Israeli children with inflammatory bowel diseases: A case-control study. *Journal of Pediatric Nursing*, 62, e131–e138. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2021.08.020>
3. Barberio, B., Zamani, M., Black, C.J., Savarino, E.V., Ford, A.C. (2021). Prevalence of symptoms of anxiety and depression in patients with inflammatory bowel disease: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Gastroenterology & Hepatology*, 6(5), 359–370. [https://doi.org/10.1016/S2468-1253\(21\)00014-5](https://doi.org/10.1016/S2468-1253(21)00014-5)
4. Beese, S.E., Harris, I.M., Dretzke, J., Moore, D. (2019). Body image dissatisfaction in patients with inflammatory bowel disease: A systematic review. *BMJ Open Gastroenterology*, 6(1), Article e000255. <https://doi.org/10.1136/bmjgast-2018-000255>
5. Bisgaard, T.H., Allin, K.H., Keefer, L., Ananthakrishnan, A.N., Jess, T. (2022). Depression and anxiety in inflammatory bowel disease: Epidemiology, mechanisms and treatment. *Nature Reviews Gastroenterology & Hepatology*, 19, 717–726. <https://doi.org/10.1038/s41575-022-00634-6>
6. Black, J., Sweeney, L., Yuan, Y., Singh, H., Norton, C., Czuber-Dochan, W. (2022). Systematic review: The role of psychological stress in inflammatory bowel disease. *Alimentary Pharmacology & Therapeutics*, 56(8), 1235–1249. <https://doi.org/10.1111/apt.17202>
7. Chao, C.Y., Lemieux, C., Restellini, S., Afif, W., Bitton, A., Lakatos, P.L., Wild, G., Bessissow, T. (2019). Maladaptive coping, low self-efficacy and disease activity are associated with poorer patient-reported outcomes in inflammatory bowel disease. *Saudi Journal of gastroenterology*, 25(3), 159–166. [https://doi.org/10.4103/sjg.SJG\\_566\\_18](https://doi.org/10.4103/sjg.SJG_566_18)
8. Dave, P. (2024). Factors that increase the risk of inflammatory bowel disease. *World Journal of Current Medical and Pharmaceutical Research*, 6(1), 65–70. <https://doi.org/10.22270/ijmspr.v10i1.91>
9. Dibley, L., Norton, C., Whitehead, E. (2018). The experience of stigma in inflammatory bowel disease: An interpretive (hermeneutic) phenomenological study. *Journal of Advanced Nursing*, 74(4), 838–851. <https://doi.org/10.1111/jan.13492>
10. Eckert, K.G., Abbasi-Neureither, I., Kappel, M., Huber, G. (2019). Structured physical activity interventions as a complementary therapy for patients with inflammatory bowel disease — a scoping review and practical implications. *BMC Gastroenterology*, 19, Article 115. <https://doi.org/10.1186/s12876-019-1034-9>
11. Engel, K., Homsi, M., Suzuki, R., Helvie, K., Adler, J., Plonka, C., Zimmermann, E. (2021). Newly diagnosed patients with inflammatory bowel disease: The relationship between perceived psychological support, health-related quality of life, and disease activity. *Health Equity*, 5(1), 42–48. <https://doi.org/10.1089/heq.2020.0053>
12. Eugenicos, M.P., Ferreira, N.B. (2021). Psychological factors associated with inflammatory bowel disease. *British Medical Bulletin*, 138, 16–28. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldab010>
13. Ferrarese, D., Spagnolo, G., Vecchione, M., Scaldafiorri, F., Armuzzi, A., Chieffo, D., Belella, D., Petito, C., Mirijello, A., Gasbarrini, A., Addolorato, G. (2022). Signs of dissociation and symptoms of post-traumatic stress disorder in inflammatory bowel disease: A case-control study. *Digestive Diseases*, 40(6), 701–709. <https://doi.org/10.1159/000521424>
14. Fracas, E., Costantino, A., Vecchi, M., Buoli, M. (2023). Depressive and anxiety disorders in patients with inflammatory bowel diseases: are there any gender differences? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(13), Article 6255. <https://doi.org/10.3390/ijerph20136255>
15. Ghorbaninia, F.S., Monirpour, N., Modares, M.P. (2019). Mediating Role of Illness Perception and Coping Strategies among individuals with Inflammatory Bowel Disease. *International Journal of Applied Behavioral Sciences*, 6(3), 31–42. <https://doi.org/10.22037/ijabs.v6i3.27682>
16. Graffigna, G., Bosio, C., Pagnini, F., Volpato, E., Previtali, E., Leone, S., D'Amico, F., Armuzzi, A., Danese, S. (2021). Promoting psycho-social wellbeing for engaging inflammatory bowel disease patients in their care: An Italian consensus statement. *BMC psychology*, 9, Article 186. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00692-6>
17. Ilias, T., Bungau, S., Tit, D.M., Maghiar, D., Hocpan, C., Brata, R., Bratu, O.G., Negrut, N., Diaconu, C., Fratila, O. (2020). Psychosocial profile of the patients with inflammatory bowel disease. *Experimental and Therapeutic Medicine*, 20(3), 2493–2500. <https://doi.org/10.3892/etm.2020.8816>
18. Irving, P., Barrett, K., Nijher, M., de Lusignan, S. (2021). Prevalence of depression and anxiety in people with inflammatory bowel disease and associated healthcare use: Population-based cohort study. *Evidence-Based Mental Health*, 24(3), 102–109. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2020-300223>
19. Jones, J.L., Nguyen, G.C., Benchimol, E.I., Bernstein, C.N., Bitton, A., Kaplan, G.G., Murthy, S.K., Lee, K., Cooke-Lauder, J., Otley, A.R. (2019). The impact of inflammatory bowel disease in Canada 2018: Quality of life. *Journal of the Canadian Association of Gastroenterology*, 2(1), S42–S48. <https://doi.org/10.1093/jcag/gwy048>

20. Kao, L.T., Lin, H.C., Lee, H.C. (2019). Inflammatory bowel disease and bipolar disorder: A population-based cross-sectional study. *Journal of Affective Disorders*, 247, 120–124. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.01.014>
21. Kuenzig, M.E., Coward, S., Targownik, L.E., Murthy, S.K., Benchimol, E.I., Windsor, J.W., Bernstein, C.N., Bitton, A., Jones, J.L., Lee, K., Peña-Sánchez, J.N., Rohatinsky, N., Ghandeharian, S., Im, J.H.B., Jogendran, R., Meka, S., Weinstein, J., Jones May, T., Jogendran, M., ... Kaplan, G.G. (2023). The 2023 impact of inflammatory bowel disease in Canada: Direct health system and medication costs. *Journal of the Canadian Association of Gastroenterology*, 6(2), S23–S34. <https://doi.org/10.1093/jcag/gwad008>
22. Larsson, K., Lööf, L., Nordin, K. (2017). Stress, coping and support needs of patients with ulcerative colitis or Crohn's disease: A qualitative descriptive study. *Journal of Clinical Nursing*, 26(5–6), 648–657. <https://doi.org/10.1111/jocn.13581>
23. Leone, D., Gilardi, D., Corrò, B.E., Menichetti, J., Vegni, E., Correale, C., Mariangela, A., Furfarò, F., Bonovas, S., Peyrin-Biroulet, L., Danese, S., Fiorino, G. (2019). Psychological characteristics of inflammatory bowel disease patients: A comparison between active and nonactive patients. *Inflammatory Bowel Diseases*, 25(8), 1399–1407. <https://doi.org/10.1093/ibd/izy400>
24. Lopes, E.W., Chan, S.S.M., Song, M., Ludvigsson, J.F., Hansson, N., Lochhead, P., Clark, A., Burke, K.E., Ananthakrishnan, A.N., Cross, A.J., Palli, D., Bergmann, M.M., Richter, J.M., Chan, A.T., Olm, O., Wolk, A., Khalili, H., EPIC-IBD investigators (2022). Lifestyle factors for the prevention of inflammatory bowel disease. *Gut*, 72(6), 1093–1100. <https://doi.org/10.1136/gutjnl-2022-328174>
25. Martino, G., Viola, A., Vicario, C.M., Bellone, F., Silvestro, O., Squadrato, G., Schwarz, P., Lo Coco, G., Fries, W., Catalano, A. (2023). Psychological impairment in inflammatory bowel diseases: the key role of coping and defense mechanisms. *Research in Psychotherapy (Milano)*, 26(3), Article 731. <https://doi.org/10.4081/rippo.2023.731>
26. Matos, R., Lencastre, L., Rocha, V., Torres, S., Vieira, F., Barbosa, M.R., Ascenção, J., Guerra, M.P. (2021). Quality of life in patients with inflammatory bowel disease: the role of positive psychological factors. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 9(1), 989–1005. <https://doi.org/10.1080/21642850.2021.2007098>
27. Mitropoulou, M.A., Fradelos, E.C., Lee, K.Y., Malli, F., Tsaras, K., Christodoulou, N.G., Papathanasiou, I.V. (2022). Quality of life in patients with inflammatory bowel disease: Importance of psychological symptoms. *Cureus*, 14(8), Article e28502. <https://doi.org/10.7759/cureus.28502>
28. Morys, J.M., Kaczówka, A., Jeżewska, M. (2016). Assessment of selected psychological factors in patients with inflammatory bowel disease. *Gastroenterology Review*, 11(1), 47–53. <https://doi.org/10.5114/pg.2015.52560>
29. Navas-López, V.M., Martel, L.C., Martín-Masot, R., Rubio, M.N., Santana, N.R., López, M.H., Frías Arjona, A., Merino Valero, V.M., Ortega Doltz, V., Ramos-Cózar, S.N., Alcaín Martínez, G. (2020). The effect of the inflammatory bowel disease classroom in nature on the quality of life of patients with inflammatory bowel disease. *Journal of Pediatric Gastroenterology and Nutrition*, 71(2), 243–245. <https://doi.org/10.1097/MPG.0000000000002746>
30. Paulides, E., Boukema, I., van Der Woude, C.J., De Boer, N.K.H. (2021). The effect of psychotherapy on quality of life in IBD patients: A systematic review. *Inflammatory Bowel Diseases*, 27(5), 711–724. <https://doi.org/10.1093/ibd/izaa144>
31. Peters, L.A., Brown, E.M. (2022). The relationship between illness identity and the self-management of inflammatory bowel disease. *British Journal of Health Psychology*, 27(3), 956–970. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12584>
32. Petrik, M., Palmer, B., Khoruts, A., Vaughn, B. (2021). Psychological features in the inflammatory bowel disease-irritable bowel syndrome overlap: Developing a preliminary understanding of cognitive and behavioral factors. *Crohn's & Colitis 360*, 3(3), Article otab061. <https://doi.org/10.1093/crocol/otab061>
33. Rada, C., Gheonea, D., Popa, D.E., Tieranu, C.G. (2021). Diagnosis and psychotherapeutic needs by freiburg personality inventory in inflammatory bowel disease. *Research Square*, Version 1. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1098863/v1>
34. Reed-Knight, B., Lee, J.L., Greenley, R.N., Lewis, J.D., Blount, R.L. (2016). Disease activity does not explain it all: How internalizing symptoms and caregiver depressive symptoms relate to health-related quality of life among youth with inflammatory bowel disease. *Inflammatory Bowel Diseases*, 22(4), 963–967. <https://doi.org/10.1097/MIB.0000000000000686>
35. Schoultz, M., Beattie, M., Gorely, T., Leung, J. (2020). Assessment of causal link between psychological factors and symptom exacerbation in inflammatory bowel disease: A systematic review utilising Bradford Hill criteria and meta-analysis of prospective cohort studies. *Systematic Reviews*, 9, Article 169. <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01426-2>
36. Sehgal, P., Ungaro, R.C., Foltz, C., Iacoviello, B., Dubinsky, M.C., Keefer, L. (2021). High levels of psychological resilience associated with less disease activity, better quality of life, and fewer surgeries in inflammatory bowel disease. *Inflammatory Bowel Diseases*, 27(6), 791–796. <https://doi.org/10.1093/ibd/izaa196>
37. Sheehan, J.L., Greene-Higgs, L.V., Swanson, L., Higgins, P.D.R., Krein, S.L., Waljee, A.K., Saini, S.D., Berinstein, J.A., Mellinger, J.L., Piette, J.D., Resnicow, K., Cohen-Mekelburg, S. (2023). Self-efficacy and the impact of inflammatory bowel disease on patients' daily lives. *Clinical and Translational Gastroenterology*, 14(6), Article e00577. <https://doi.org/10.14309/ctg.0000000000000577>

38. Sun, Y., Li, L., Xie, R., Wang, B., Jiang, K., Cao, H. (2019). Stress triggers flare of inflammatory bowel disease in children and adults. *Frontiers in Pediatrics*, 7, Article 432. <https://doi.org/10.3389/fped.2019.00432>
39. Swaminathan, A., Fan, D., Borichevsky, G.M., Mules, T.C., Hirschfeld, E., Frampton, C.M., Day, A.S., Siegel, C.A., Gearry, R.B. (2022). The disease severity index for inflammatory bowel disease is associated with psychological symptoms and quality of life, and predicts a more complicated disease course. *Alimentary Pharmacology & Therapeutics*, 56(4), 664–674. <https://doi.org/10.1111/apt.17058>
40. Wintjens, D.S.J., de Jong, M.J., van der Meulen-de Jong, A.E., Romberg-Camps, M.J., Becx, M.C., Maljaars, J.P., van Bodegraven, A.A., Mahmod, N., Markus, T., Haans, J., Mascllee, A.A.M., Winkens, B., Jonkers, D.M.A.E., Pierik, M.J. (2019). Novel perceived stress and life events precede flares of inflammatory bowel disease: A prospective 12-month follow-up study. *Journal of Crohn's & Colitis*, 13(4), 410–416. <https://doi.org/10.1093/ecco-jcc/jjy177>

### **Информация об авторах**

Ольга Алексеевна Горбенкова, студент 6-го курса (клинической психологии) факультета психофизиологии и клинической психологии, Южный федеральный университет (ФГАОУ ВО ЮФУ), Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3302-563X>, e-mail: ogorbenkova@icloud.com

Илич Мария, магистр психологии, аспирант кафедры медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2403-1974>, e-mail: ilich.mariya@mail.ru

### **Information about the authors**

Olga A. Gorbenkova, 6th year Student (Clinical Psychology) of the Faculty of Psychophysiology and Clinical Psychology, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3302-563X>, e-mail: ogorbenkova@icloud.com

Mariya Illich, Master of Psychology, PhD Student, Department of medical psychology and psychophysiology Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2403-1974>, e-mail: ilich.mariya@mail.ru

### **Вклад авторов**

Горбенкова О.А. — аннотирование, написание и оформление рукописи.

Илич М. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### **Contribution of the authors**

Olga A. Gorbenkova — annotation, writing and design of the manuscript.

Mariya Illich — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research.

All 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.

### **Декларация об этике**

Аналитический обзор литературы проведен с соблюдением этических и деонтологических норм, принятых в работе психолога. Протокол эмпирического исследования, опирающийся на результаты настоящего обзора литературы, одобрен Этическим комитетом Санкт-Петербургского отдела Российского психологического общества (протокол № 25 от 26.10.2023).

### **Ethics statement**

An analytical review of the literature was conducted in compliance with ethical and deontological norms accepted in the work of a psychologist. The protocol of the empirical study based on the results of this literature review was approved by the Ethics Committee of the St. Petersburg Branch of the Russian Psychological Society (report no, 2023/10/ 26 25).

Поступила в редакцию 01.11.2024

Received 2025.11.01

Поступила после рецензирования 27.10.2025

Revised 2025.10.27

Принята к публикации 11.08.2025

Accepted 2025.11.08

Опубликована 30.12.2025

Published 2025.12.30

Обзорная статья | Review paper

## Особенности переживания детьми прямого и опосредованного травматического опыта, связанного с вооруженными конфликтами, насилием и вынужденной миграцией

О.А. Ульянина, Е.А. Никифорова , Л.А. Александрова

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

 nikiforovaea@mgppu.ru

### Резюме

**Контекст и актуальность.** В современных условиях войн, насилия и миграции остро стоит проблема влияния травматического опыта на психическое здоровье детей. Исследование направлено на анализ механизмов формирования и преодоления детской травмы, включая как прямые, так и опосредованные формы воздействия. **Цель.** Проанализировать современные зарубежные исследования в области изучения особенностей переживания детьми прямого и опосредованного травматического опыта, связанного с вооруженными конфликтами, насилием и вынужденной миграцией. **Гипотеза.** Травматический опыт, независимо от формы воздействия (прямой или опосредованный), оказывает существенное влияние на психическое здоровье детей, при этом характер последствий определяется комплексом возрастных, индивидуальных и социокультурных факторов. **Методы и материалы.** Осуществлен комплексный анализ научных работ, включающий отечественные и зарубежные публикации, релевантные исследуемой проблематике. **Результаты.** Выявлено различное влияние прямого и опосредованного травматического опыта: первое чаще приводит к клиническому посттравматическому стрессовому расстройству, второе — к субклиническим проявлениям; установлена критическая роль возрастных и индивидуальных особенностей в формировании реакции на травму; определена значимость социокультурного контекста в процессе оказания помощи, а также обозначены перспективы дальнейших исследований. **Выводы.** Показана необходимость комплексной системы мониторинга и помощи детям, на которых оказано влияние прямого и опосредованного травматического опыта, связанного с вооруженными конфликтами, насилием и вынужденной миграцией, с учетом возраста, пола, личностных и культурных особенностей.

**Ключевые слова:** прямой и опосредованный травматический опыт, дети, механизмы посттравматического стрессового расстройства, факторы резидентности, вооруженный конфликт, миграция, насилие

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 25-28-01370, <https://rscf.ru/project/25-28-01370/>.

**Для цитирования:** Ульянина, О.А., Никифорова, Е.А., Александрова, Л.А. (2025). Влияние на детей прямого и опосредованного травматического опыта, связанного с вооруженными конфликтами, насилием и вынужденной миграцией. *Современная зарубежная психология*, 14(4), 116–125. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140412>

## Characteristics of children's experience of direct and indirect traumatic events related to hostilities, violence, and forced migration

О.А. Ульянина, Е.А. Никифорова , Л.А. Александрова

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

 nikiforovaea@mgppu.ru

### Abstract

**Context and relevance.** In modern conditions of war, violence and migration, the problem of the impact of traumatic experiences on children's mental health is acute. The research is aimed at analyzing the mechanisms of formation and overcoming of childhood trauma, including both direct and indirect forms of exposure. **Objective.** To analyze recent international studies on the characteristics of children's experience of direct and indirect traumatic events related to hostilities, violence, and forced migration. **Hypothesis.** Traumatic experience, regardless of

the form of exposure (direct or indirect), has a significant impact on the mental health of children, while the nature of the consequences is determined by a complex of age, individual and socio-cultural factors. **Methods and materials.** A comprehensive analysis of scientific papers has been carried out, including national and foreign publications relevant to the issue under study. **Results.** The different effects of direct and indirect traumatic experiences have been revealed: the former more often leads to clinical post-traumatic stress disorder, the latter to subclinical manifestations, the critical role of age and individual characteristics in the formation of a response to trauma has been established, the importance of the socio-cultural context in the process of providing assistance has been determined, effective methods of dealing with childhood trauma have been identified, and prospects for further research have been identified. **Conclusions.** The need for a comprehensive monitoring and assistance system for children affected by direct and indirect traumatic experiences related to armed conflict, violence and forced migration, taking into account age, gender, personality and cultural characteristics, is shown.

**Keywords:** direct and indirect traumatic experiences, children, mechanisms of post-traumatic stress disorder, resilience factors, hostilities, migration, violence

**Funding.** The study was supported by the Russian Science Foundation, project number 25-28-01370, <https://rscf.ru/project/25-28-01370/>.

**For citation:** Ulyanova, O.A., Nikiforova, E.A., Alexandrova, L.A. (2025). The impact on children of direct and indirect traumatic experiences related to armed conflict, violence and forced migration. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(4), 116–125. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140412>

## Введение

Увеличивающееся количество вооруженных конфликтов и эпизодов насилия в современном мире делает проблему психологических последствий для детей все более актуальной. Дети относятся к наиболее уязвимым группам: по оценкам международных обзоров, каждый шестой ребенок в мире живет в зоне военных действий или в непосредственной близости от нее, а только за один 2017 год было перемещено около 36 миллионов детей (Bendavid et al., 2021). Эти цифры демонстрируют масштаб и долговременный характер проблемы. В отечественной литературе также подчеркивается рост числа детей, пострадавших от вооруженных конфликтов и миграционных кризисов, и связанная с этим потребность в специализированной психологической помощи (Александрова, Дмитриева, 2024; Далгатов, Магомедханова, Слепко, 2023).

Травматический опыт детей, связанный с войной, насилием и вынужденной миграцией, бывает прямым или опосредованным. Прямая травматизация включает непосредственное переживание боевых действий, терактов, насилия — когда ребенок становится свидетелем или жертвой событий, угрожающих жизни и благополучию. Опосредованная (вторичная или медийная) травматизация возникает, когда дети подвергаются влиянию травмирующих событий косвенно — через рассказы очевидцев, эмоциональное состояние близких, либо через СМИ и социальные сети, транслирующие сцены насилия. Современные дети часто оказываются свидетелями глобальных катастроф и конфликтов благодаря телевизионным и интернет-репортажам, и даже находясь вдали от эпицентра событий, они могут испытывать сильнейший стресс и страх. Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью понимания того, как оба вида травматизации воздействуют на

психику ребенка и какими факторами это влияние опосредуется.

## Материалы и методы

Цель обзора — проанализировать современные зарубежные исследования в области изучения особенностей переживания детьми прямого и опосредованного травматического опыта, связанного с вооруженными конфликтами, насилием и вынужденной миграцией. Задачи включают: (1) рассмотрение особенностей прямой и опосредованной травматизации; (2) выявление возрастных и индивидуальных различий; (3) анализ влияния культурного и социального контекста; (4) обобщение данных о механизмах посттравматического стрессового расстройства (далее — ПТСР) и факторах резидентности.

Гипотеза обзора состоит в том, что, несмотря на вариативность проявлений, прямой травматический опыт (как наиболее интенсивный) будет ассоциирован с более высоким риском развития ПТСР и других расстройств у детей, тогда как опосредованная травматизация также негативно влияет на психику, вызывая повышенную тревожность и стресс, особенно при недостатке поддержки. Ожидается, что ряд факторов (возраст, личностные особенности, семейный и культурный контекст, наличие поддержки) модифицируют влияние травмы, определяя баланс между уязвимостью и устойчивостью.

**Методы.** В работе применен аналитический обзор 28 актуальных зарубежных публикаций, включая результаты лонгитюдных и кросс-культурных исследований, метааналитические обзоры, а также данные международных организаций. Проведен критический анализ выводов этих работ с целью выработки целостного представления о психологических последствиях рассматриваемых видов травматического опыта у детей.

## Результаты и их обсуждение

**Прямая и опосредованная травматизация детей в условиях конфликтов и насилия.** Прямая травматизация (непосредственное переживание боевых действий, терактов, насилия) связана с наибольшей выраженностью психологических последствий. Метаанализ 43 независимых выборок ( $n = 3\,563$ ) показал среднюю частоту ПТСР у травмированных детей 15,9% (95% ДИ: 11,5–21,5); при межличностной травме частота достигала 32,9% у девочек и 8,4% у мальчиков при немежличностной травме (Alisic et al., 2014). В Газе доли экспозиции в 2014–2019 годах составили: личная травма — 88,4%, свидетельство травмы у других — 83,7%, разрушение имущества — 88,3%; доля случаев, соответствующих критериям ПТСР по DSM-5, — 53,5% (El-Khodary, Samara, Askew, 2020). В Боснии в регионах, наиболее пострадавших от войны, распространенность ПТСР у подростков достигала 60–73% (Hasanović, 2012). В Германии среди беженцев юного возраста, переехавших из других стран без сопровождения опекунов, 48,1% проявляют признаки ПТСР, 42% имеют признаки депрессии, 22,9% — тревожности (Hornfeck et al., 2025).

Опосредованная травматизация подразумевает воздействие травмы через медиасодержание или рассказы окружающих — без прямой угрозы для жизни ребенка «здесь и сейчас». Ребенок может испытывать глубокий психологический шок, наблюдая сцены насилия по телевидению или в Интернете, читая новости о терактах, войнах, массовых убийствах или чувствуя страх через тревогу родителей и близких, которые сами пережили травму. Современные исследования показывают, что повторяющаяся массовая трансляция катастрофических событий в СМИ способна вызвать у детей симптомы, сходные с ПТСР. Например, в недавнем опросе подростков в США постоянный просмотр новостей о стрельбе в школе (случай в Ювалде ( $n = 942$ ) был статистически связан с повышенной депрессией и симптомами посттравматического стресса, такими как стойкая тревога, страх и трудности с концентрацией внимания (Martins, Scharrer, Riddle, 2025). Дети младшего возраста особенно подвержены влиянию пугающего медиаконтента: они могут неправильно интерпретировать увиденное и ощущать себя непосредственными участниками трагедий.

Интересно, что характер психологических реакций при прямой и косвенной травматизации может различаться. Прямая травма оказывает более серьезное воздействие на эмоциональную сферу (ужас, страх за жизнь), а опосредованная формирует фон неустранимой тревоги, чувство неопределенной угрозы. Тем не менее, вторичная травматизация также может приводить к выраженным последствиям: при длительном медиавоздействии у некоторых детей развиваются нарушения сна, повышенная возбудимость, тревожные расстройства. В связи с этим в литературе последних лет поднимается вопрос о необходимости мониторинга и

даже скрининга психического состояния детей, не находящихся непосредственно в зоне боевых действий, но постоянно потребляющих травматичный медиаконтент. Таким детям тоже может требоваться психологическая помощь, как и пережившим травму напрямую.

*Подведем итог:* прямая травматизация чаще связана с острыми и тяжелыми формами стресс-реакций, тогда как опосредованная травма создает «фон» хронического стресса и тревоги. Оба типа влияния являются значимыми: даже находясь в относительной безопасности, ребенок через media может вторично травматизироваться, идентифицируя себя с жертвами или постоянно ожидая беды. В обоих случаях ключевым фактором, определяющим глубину травмы, выступает восприятие угрозы для собственной жизни и благополучия. Если ребенок субъективно чувствует страх за свою жизнь или жизнь близких — неважно, напрямую или через экран, — психологическое воздействие будет существенным. Далее рассмотрим, от чего зависит вариативность этих реакций, включая возраст, личностные ресурсы, социально-культурные условия и др.

**Возрастные и индивидуальные особенности реакции детской психики на травму.** Реакция на травмирующее событие у детей во многом определяется возрастом и индивидуальными психологическими особенностями. Возрастные факторы влияют как на сам характер переживаний, так и на риск развития стойких нарушений. У дошкольников травма часто проявляется через регressive поведение (возвращение к более ранним формам поведения, например,очные страхи, энурез), игровые повторения травмирующей сцены, психосоматические симптомы. Дети младшего возраста могут недостаточно понимать суть происходящего, однако их базовое чувство безопасности подрывается, что приводит к беспокойству, привязанности к взрослым, нарушениям сна. Подростки и дети старшего школьного возраста лучше осознают реальную опасность и социальный контекст травмы, поэтому у них чаще отмечаются симптомы, схожие с проявлениями ПТСР у взрослых: навязчивые воспоминания, избегающее поведение, чувство вины выжившего, депрессивные переживания. Исследования показывают, что в более старшем возрасте риск развития посттравматических реакций у детей не снижается, а в некоторых случаях даже возрастает.

Зонтичный обзор (12 систематических обзоров; суммарно  $> 120\,000$  детей) показал более высокую вероятность ПТСР у подростков по сравнению с детьми младшего возраста; среди рисков — старший возраст на момент травмы, женский пол, низкая социальная поддержка и переживание утраты (Tamir et al., 2025). Возможное объяснение — подростки глубже осознают значение случившегося, больше размышляют о травме, тогда как очень маленькие дети могут быть подвержены частичной амнезии или выражать стресс опосредованно (через игру, поведение), что затрудняет диагностику. С другой стороны, у подрост-

ков уже формируются механизмы осознанного совладания, которых нет у малышей, поэтому влияние возраста неоднозначно и должно учитываться во взаимосвязи с другими факторами.

Индивидуально-психологические особенности ребенка, такие как темперамент, эмпатия, предшествующий опыт, уровень тревожности и эмоциональной чувствительности, во многом определяют реакцию на травму. При прочих равных условиях более уязвимыми оказываются дети с высокой чувствительностью нервной системы, склонные к тревожным реакциям и переживаниям. Например, дети с тенденцией к диссоциативным реакциям в момент травмы (как своего рода защитной стратегии психики) позже чаще демонстрируют выраженные ПТСР-симптомы и проблемы с памятью о событии (N thling et al., 2015). Особое значение имеет предыдущий травматический опыт: повторные или многократные травмы значительно повышают риск длительных нарушений. Концепция *cumulative trauma* (кумулятивной травмы) указывает, что психика ребенка истощается под воздействием серии стрессоров, например, когда военный конфликт длится годы и ребенок многократно сталкивается с опасными ситуациями или потерями. В таких случаях говорят о синдроме непрекращающегося травматического стресса (*Continuous Traumatic Stress, CTS*) — хроническом состоянии напряжения, когда угроза воспринимается как постоянная. Исследования в секторе Газа и других регионах с затяжными военными конфликтами подтверждают наличие у детей симптомов CTS: постоянная готовность к опасности, отсутствие ощущения безопасности, нарушения концентрации внимания и поведения даже в периоды относительного затишья (Farajallah, 2022).

Важно подчеркнуть роль семейных и личностных ресурсов ребенка. Наличие устойчивой привязанности к родителям, чувство поддержки и защищенности в семье существенно смягчают остроту травматических переживаний. Так, потеря родителя является одним из сильнейших предикторов ПТСР у детей, однако воздействие этой трагедии заметно варьируется в зависимости от возраста и отношений в семье. Если ребенок теряет отца или мать в раннем возрасте, последствия могут быть особенно тяжелыми, но даже здесь устойчивость повышается при наличии поддерживающих членов семьи. Отмечено, что сохранение близких отношений с уцелевшим родителем служит фактором, повышающим резидентность ребенка и защищающим от развития ПТСР. Более того, в культурах с сильными традициями семейной и социальной взаимопомощи дети легче справляются с горем утраты: исследование среди палестинских семей показало, что, несмотря на потерю близких в войне, значительная часть детей не демонстрирует осложненного горя или ПТСР, что авторы связывают с высоким уровнем семейной поддержки и коллективными способами проживать горе (Barron, Abdallah, 2017). Индивидуальные копинг-стратегии — например, умение выражать эмоции вер-

бально, обращаться за помощью, стремление к активному преодолению трудностей — также повышают шансы на благоприятный исход. Наоборот, такие особенности, как склонность к интроверсии, подавлению эмоций, низкая стрессоустойчивость, могут усугублять влияние травмы. Не менее важным аспектом выступают последствия межпоколенческой травмы, в результате которой травматический опыт вынужденного переселения семьи в прошлом, до рождения ребенка, передается в виде насилия по отношению к ребенку (Rana, MacMillan, 2024). Наличие признаков ПТСР у матери, остающейся ухаживать за ребенком, статистически достоверно указывало, что признаки ПТСР будут проявляться у ребенка дошкольного возраста, хотя с детьми младшего школьного возраста такая тенденция не обнаружена (Rachamim et al., 2025).

*Подведем итог:* реакция ребенка на экстремальный стресс формируется комплексом факторов. Возраст во многом определяет клиническую картину (форму проявления нарушений) и осознание травмы. Семья и ближайшее окружение могут либо смягчить, либо усугубить последствия — в зависимости от того, получает ли ребенок поддержку и чувство безопасности после случившегося. Понимание этих индивидуальных различий имеет критическое значение для разработки адресной помощи: у разных детей даже при схожем травмирующем событии потребность в поддержке может существенно различаться.

**Культурный и социальный контекст восприятия детской травмы.** Травматический опыт не происходит в вакууме — его восприятие и преодоление ребенком тесно связаны с культурными нормами, традициями общества и социальной средой, в которой растет ребенок. Социокультурный контекст влияет как на сам процесс переживания травмы, так и на формы ее выражения и возможности для исцеления.

Во-первых, культура определяет, какие реакции на стресс считаются «нормальными» или приемлемыми. В некоторых традиционных обществах проявление сильных эмоций (плач у мальчиков или обсуждение психологических трудностей) может порицаться, что заставляет ребенка подавлять свои переживания. Например, на Ближнем Востоке распространены культурные концепты дистресса, отличные от западных: эмоциональная боль может выражаться соматически (через телесные симптомы), а горе и траур — через определенные ритуалы. Систематический обзор по Палестине (32 выборки;  $n \approx 15\,121$ ) дал интегральную распространенность ПТСР 36% (95% ДИ: 30—41%) с существенной межвыборочной вариабельностью (Agbaria et al., 2021). Качественный обзор исследований в странах Ближнего Востока и Африки отмечает особые «культурные концепции дистресса» — локальные термины и представления, описывающие психологическую травму, например, вера в сглаз или одержимость духами как причину симптомов (Bovey et al., 2025). Понимание этих культурных конструктов важно

для корректной диагностики: то, что в одной культуре назовут ПТСР, в другой может быть объяснено иным образом (Samara et al., 2020).

Во-вторых, социальный контекст определяет уровень поддержки, доступный травмированному ребенку. В культуре с прочными семейными связями (например, в ряде восточных стран) переживший травму ребенок окружен вниманием родственников, соседей, религиозной общины. Коллективное разделение горя — через общие траурные обряды, рассказы о погибших как о героях — может облегчать переживание утраты. Так, упомянутое палестинское исследование (Baron, Abdallah, 2017) подчеркивает, что высокая сплоченность семьи и общины смягчает развитие осложненного горя у детей, потерявших близких. Напротив, в культурах, культивирующих индивидуализм, где от индивида ожидается самостоятельность, ребенок может оказаться более изолирован в своем страдании. Кроме того, стигма психических расстройств разнится: в некоторых обществах обращение к психологу или психиатру табуировано, и симптомы ПТСР у детей могут оставаться без профессиональной помощи из-за страха семьи «навлечь позор» или нежелания признать проблему.

В условиях вынужденной миграции культурный фактор проявляется особенно остро. Дети-беженцы не только переживают исходную травму (войну, насилие), но и сталкиваются с культурным шоком на новом месте. Перемещение из родной страны в иноязычную среду, иной климат, изменения привычного уклада — все это само по себе стрессогенно. У детей-мигрантов описан феномен «культурного горя», проявляющегося в тоске по родине, утрате чувства принадлежности, разрыве социальных связей, что в совокупности вызывает реакции, сходные с горем по умершим (Eisenbruch, 1991).

Культурные различия проявляются и в способах копинга. В ряде культур важнейшим ресурсом преодоления травмы является религия. Дети и подростки, воспитывающиеся в религиозных семьях, нередко используют веру для осмыслиения случившегося («на все воля Божья», «испытание, посланное нам») и черпают утешение в молитвах и ритуалах. Например, у детей-беженцев из Сирии и Ирака отмечено, что высокая религиозность семьи связана с меньшей выраженностью ПТСР: вера дает надежду и смысл страданиям, снижая чувство хаоса и несправедливости происходящего (Sleijpen et al., 2016). В то же время религиозные интерпретации могут иметь и негативную сторону — например, идея наказания за грехи способна усилить у ребенка чувство вины. Психологи подчеркивают важность учета духовных убеждений семьи в процессе терапии травмы у детей.

Еще один аспект — влияние коллективного нарратива о конфликте. Если общество воспринимает происходящее как «справедливую войну», героизирует опыт, дети могут получать двойственные послания: с одной стороны, они травмированы, с другой — испытывают гордость, что «страдали не зря». Это осложняет проявление ими своих чувств: ребенок может стыдиться

ся признаться в страхах, чтобы не «обесценить подвиг» близких. С другой стороны, позитивный смысл (например, защита своей земли) иногда поддерживает смысл жизни ребенка и придает стойкости. В психологии травмы это рассматривается как поиск позитивного смысла в пережитом, близкий к феномену посттравматического роста.

Наконец, социально-экономические условия тесно сплетены с культурным контекстом. Бедность, отсутствие доступа к образованию и медицине усугубляют последствия травмы, тогда как благополучие и социальная защищенность помогают ее преодолеть. Дети из семей с низким достатком и низким уровнем образования родителей более уязвимы к развивающимся после травмы расстройствам (El-Khodary, Samara, Askew, 2020). Частично это связано с тем, что у бедных семей меньше ресурсов для реабилитации (нет денег на терапию, усилен бытовой стресс). Кроме того, в неблагоприятных социальных условиях (криминальная обстановка, насилие, эксплуатация детей) риск новых травматических событий выше.

*Подведем итог:* культурный и социальный контексты выступают как фон, на котором разворачивается травматический опыт ребенка. Культура задает «язык», на котором ребенок и окружающие «говорят» о травме, — будь то язык медицинских диагнозов, религиозных притч или народных поверий. Социальная среда либо предоставляет ребенку «психологическую подушку безопасности» (поддержку семьи, общины, институциональную помощь), либо оставляет его один на один с бедой. Поэтому при изучении и терапии детской травмы необходимо учитывать культурные ценности семьи, традиции выражения горя, отношение общества к травмированным (стигма или принятие) и общий социально-экономический контекст. Подходы, учитывающие культурный контекст, доказали свою эффективность: например, программы помощи, встроенные в местные сообщества и учитывающие языковую и культурную специфику, показывают лучшие результаты, чем унифицированные «западные» методики в отрыве от контекста.

**Механизмы формирования ПТСР и факторы резидентности у детей.** ПТСР — одно из наиболее частых последствий тяжелой травмы у детей и подростков. Его ядро составляют три группы симптомов: навязчивое повторное переживание травмы (через воспоминания, сны, фланшбэки), избегание всего, что связано с травмой, и состояние постоянной повышенной возбудимости (гипербдительность, нарушение сна, раздражительность). У детей младше 6 лет диагностика ПТСР имеет особенности: в DSM-5 выделены отдельные критерии для этой группы (например, игровое воспроизведение травмы). Механизмы развития ПТСР у детей схожи с таковыми у взрослых, но имеют и свою специфику, связанную с незрелостью психических процессов.

Одним из ключевых механизмов является нарушение процессов памяти и интеграции травматического

опыта. Нарушения интеграции памяти (фрагментарные сенсорные воспоминания) и хроническая гиперактивация стресс-системы лежат в основе симптомов. Эксперимент с отслеживанием взгляда у детей-беженцев ( $n = 31$ ) и контрольной группы ( $n = 55$ ) показал усиление устойчивого внимания к угрожающим стимулам при большей суммарной травме (Michalek et al., 2022). Во время экстремального стресса детский мозг может функционировать в режиме «выживания», при котором ослабляется деятельность гиппокампа и корковых областей, ответственных за контекстуализацию памяти. В результате травматические воспоминания у детей часто носят фрагментарный, сенсорный характер (отдельные образы, звуки, телесные ощущения), не интегрированные в повествовательную память. Такие фрагменты всплывают спонтанно, вызывая дезориентирующие флэшбэки. Исследования показывают, что перитравматическая диссоциация (состояние отрешенности, «оцепенения» во время события) у детей предопределеняет более тяжелые проявления симптомов ПТСР, опосредованные формированием дисфункциональной, разрозненной памяти о травме (N thling et al., 2015). Иными словами, если в момент события сознание ребенка как бы «отключилось» от происходящего, травматический опыт не был правильно «записан» мозгом, а затем всплывает в виде пугающих фрагментов.

Другой механизм — длительная активация физиологической стресс-системы. У детей, переживающих хронический страх, отмечается устойчивое повышение уровня кортизола и других стресс-гормонов, а также повышенная возбудимость симпатической нервной системы. На биологическом уровне у сирийских детей-беженцев ( $n = 1359$ ) повышенная концентрация кортизола в волосах связана со снижением резилентности ( $OP = 0,58$ ; 95% ДИ: 0,40–0,83) и значимым взаимодействием с полигенным риском депрессии ( $OP$  взаимодействия = 0,04; 95% ДИ: 0,003–0,47) (Smeeth et al., 2023). Это приводит к состоянию постоянной тревожной готовности: ребенок легко пугается громких звуков, реагирует на малейшие намеки опасности. Например, дети, выросшие в условиях войны, демонстрируют повышенное внимание к угрозе — они быстрее замечают потенциально опасные стимулы и дольше фиксируют на них внимание (Michalek et al., 2022). Такой гиперфокус на угрозе — эволюционно понятный адаптивный механизм — в мирных условиях выражается в тревожности, трудностях обучения (концентрация на учебе снижается из-за постоянного «сканирования» среды на предмет опасности) и иных проблемах. Нейropsychологические исследования с участием детей-беженцев обнаружили также возможные задержки в когнитивном развитии, особенно в речевой функции (Hazer, Gredebäck, 2023). Это связывают как с биологическим влиянием стрессовых гормонов на развивающийся мозг, так и с депривацией в военное время.

Модель «дозозависимого эффекта» в детской травме гласит: чем более интенсивна и длительна травма, тем выше вероятность ПТСР и тем тяжелее его проте-

жение. Однако между воздействием и последствиями часто вмешиваются защитные факторы, формирующие резилентность. Резилентность понимается как устойчивость к травме, способность сравнительно благополучно адаптироваться после тяжелых испытаний. У детей выявлен ряд факторов резилентности.

• Социальная поддержка. Как уже отмечалось, наличие заботливых взрослых (родителей, родственников, опекунов) рядом, поддержка со стороны учителей, психологов — мощный буфер от последствий травмы. Дети, чувствующие, что не остались одни, легче преодолевают стресс. Согласно обзорам, высокий уровень поддержки является одним из сильнейших факторов, снижающих риск хронического ПТСР (Sleijpen et al., 2016). В семейном контексте выделены четыре кластера: «безопасность и позитивные отношения» — 36,2%, «небезопасность и негативные отношения» — 15,6%, «расхождение переживаний» — 23,0% и «умеренная безопасность и нейтральные отношения» — 25,2%; средние баллы депрессии у детей ниже в «безопасных» семьях ( $M = 10,59$ ;  $SE = 0,42$ ) по сравнению с «небезопасными» ( $M = 14,28$ ;  $SE = 0,64$ ) (Punam ki, Qouta, Peltonen, 2018).

• Оптимизм и надежда на будущее. Позитивный взгляд на будущее, чувство, что «все наладится», помогают детям справляться с травмой. Так, исследование среди палестинских подростков, переживших военное насилие, показало, что наличие надежды и ощущения собственной нужности ассоциировано с более высоким уровнем жизненной удовлетворенности и меньшей выраженностью симптомов травмы. Надежда выполняет роль когнитивного «буфера», смягчая воздействие негативного опыта (Veronese et al., 2023).

• Способы совладания (копинг). Ребенок, умеющий активно справляться со стрессом — например, говорить о своих переживаниях, использовать творческую деятельность для выражения чувств, искать информацию — более резилентен. Пассивный копинг (избегание, вытеснение), напротив, ведет к усугублению симптомов с течением времени. Обучение эффективным копинг-стратегиям рассматривается как важная часть реабилитации травмированных детей.

• Психическое здоровье. Дети без серьезных психических расстройств имеют больше ресурсов. Если же у ребенка уже были тревожные или поведенческие расстройства, травма накладывается на существующие сложности и риск ПТСР возрастает.

• Интеллектуальные способности и обучение. Некоторые исследования связывают более высокий интеллект и успеваемость с лучшей адаптацией после травмы, отчасти потому, что такие дети могут лучше осмыслить происходящее и воспользоваться поддержкой; одновременно имеются работы, не подтверждающие защитного эффекта или указывающие, что снижение интеллектуальных показателей может быть следствием травмы, а не ее предиктором (Breslau et al., 2013; Barrera-Valencia et al., 2017; Shura et al., 2020; Delhalle, Blavier, 2023).

• Духовность и ценности. Как упоминалось, вера и мировоззренческие убеждения могут придать смысл страданиям и тем самым поддержать ребенка. В культурах, где распространена фаталистическая установка («что случилось — того не миновать»), дети иногда легче принимают потерю, считая ее частью божественного плана. Схожим образом, патриотические или идеологические убеждения могут служить опорой (например, гордость за погибшего героя-отца помогает подростку справиться с горем).

К ключевым защитным факторам относятся социальная поддержка, оптимизм/надежда и эффективные копинг-стратегии (Sleijpen et al., 2016; Veronese et al., 2023).

Соотношение факторов риска и защитных факторов определяет последствия — развитие ПТСР, иных расстройств или относительно благополучное преодоление. Наиболее уязвимы дети при сочетании высокой риск-нагрузки (сильная/длительная травма, множественные стрессоры) и отсутствия ресурсов (нет поддержки, неблагополучная семья, не сформированы навыки совладания). Напротив, даже при тяжелой травме наличие нескольких защитных факторов способно предотвратить полный развернутый ПТСР. Примером могут служить исследования сирийских беженцев: несмотря на пережитые ими ужасы войны, часть детей демонстрирует удивительную устойчивость, оставаясь психически функциональными. Мультисистемный анализ таких случаев указывает на совокупность поддерживающих элементов — от сильной привязанности к родителям до гибких навыков адаптации и адекватной гуманитарной помощи (Smeeth et al., 2023; Çekiç, 2022).

Таким образом, формирование ПТСР у детей — результат сложного взаимодействия биологических, психологических и социальных механизмов. Травма «запускает» каскад эффектов — от нейрохимических изменений до нарушений в когнитивной и эмоциональной сфере. Но исход этого процесса не предопределен: на него влияют многочисленные факторы устойчивости. Понимание этих механизмов позволяет разрабатывать целевые меры помощи.

## Заключение

В заключение подчеркнем основные выводы и практические перспективы данного обзора. Во-первых, прямой и опосредованный травматический опыт в контексте войн, насилия и миграции оказывает значительное негативное влияние на психическое благополучие детей. Прямое воздействие (боевые действия, физическое насилие, террор) чаще приводит к клинически выраженному ПТСР, тогда как косвенное (медицинская травма, стресс через родителей) — к повышенной тревожности и другим субклиническим проявлениям, которые, однако, тоже могут прогрессировать в серьезные нарушения. Обе формы травмы заслуживают вни-

мания специалистов и включения в системы мониторинга детского здоровья.

Во-вторых, возрастные и индивидуальные различия играют критическую роль в том, как ребенок переносит травму. Нельзя рассматривать «детей вообще» — помочь должна быть адресной и учитывать стадию развития. Особое внимание следует уделять подросткам, так как исследования последних лет фиксируют у них выраженные симптомы ПТСР при травматизации; девочки-подростки нуждаются в поддержке с учетом риска развития депрессии и внутренних переживаний, а мальчики — с учетом вероятности агрессивного и рискованного поведения как маски для травмы. Индивидуальный подход означает также учет личностных ресурсов: например, развитие навыков эмоциональной регуляции у тревожных от природы детей или предоставление дополнительной поддержки замкнутым, интровертным детям, которые склонны переживать молча.

В-третьих, социальный и культурный контекст должен интегрироваться во все этапы работы — от оценки состояния до реабилитации. Помочь, не соответствующая культурным ценностям семьи или сообщества, рискует быть отвергнутой или неэффективной. Поэтому необходимы культурно адаптированные протоколы вмешательств, перевод и апробация диагностических инструментов на разных языках. Культурная компетентность специалистов — обязательное условие успешной работы в международных гуманитарных миссиях.

В-четвертых, механизмы ПТСР у детей — мультифакторные, но знание основных звеньев (нарушения памяти, хроническая гиперактивация стресс-системы, когнитивные искажения) указывает направление для терапии. Современные методики (TF-CBT, EMDR, Narrative Exposure Therapy и др.) строятся как раз на переработке травматических воспоминаний и нормализации физиологических реакций, и они показывают многообещающие результаты. В то же время литература свидетельствует о больших резервах самовосстановления при наличии факторов защиты. Отсюда следует, что наряду с лечением уже проявившихся расстройств нужно инвестировать усилия в укрепление факторов резидентности, таких как обучение навыкам совладания в школах, поддержка родительской компетентности, развитие сообществ взаимопомощи.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в расширении географии и тематики изучения. Необходимо больше данных о долгосрочных последствиях детской травматизации, включая риск, связанный с травмой поколений (трансгенерационная травма). Актуальными и востребованными представляются нейробиологические исследования, которые помогут понять, какие именно изменения происходят в развивающемся мозге под влиянием экстремального стресса — это откроет дорогу к целенаправленным методам профилактики (например, возможно, фармакологической защите нейронов во время длительного стресса) и терапии. Требуется изучение эффективности новых методов помощи, в особенности цифрового формата.

Кроме того, актуально исследовать, как глобальные процессы — пандемии, климатические бедствия — во взаимодействии с военными конфликтами влияют на психику детей, поскольку современная ситуация часто характеризуется «наложением травм» (например, ребенок-беженец одновременно переживает последствия войны и разлучение с семьей из-за эпидемии).

Итак, можно констатировать: опыт последних лет — от локальных войн до глобальных кризисов — напомнил миру о высокой цене, которую платят дети. Научное сообщество наработало значительный массив знаний о природе детской травмы и способах помочь детям, пережившим ужасы войны и насилия. Задача ближайшего будущего — применить эти знания максимально эффективно и гуманно, чтобы даже в самых

экстремальных условиях дети не утрачивали способность расти, развиваться и надеяться на мирную жизнь.

**Ограничения.** Акцент сделан на диагностируемые расстройства (ПТСР, депрессия и т. д.) при том, что субклинические и отсроченные последствия травмы (например, влияние на формирование личности, системы ценностей) труднее количественно измерить и потому они реже фигурируют в исследованиях.

**Limitations.** The emphasis is made on diagnosable disorders (PTSD, depression, etc.) despite the fact that the sub-clinical and delayed effects of trauma (for example, the impact on personality formation, value systems) are more difficult to quantify and therefore appear less frequently in research.

### Список источников / References

1. Александрова, Л.А., Дмитриева, С.О. (2024). Дети в условиях войны: обзор зарубежных исследований. *Современная зарубежная психология*, 13(1), 139–149. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130113>
2. Далгатов, М.М., Магомедханова, У.Ш., Слепко, Ю.Н. (2023). Психология детей, возвращенных из зон боевых действий. *Ярославский педагогический вестник*, 5(134), 173–180. URL: [https://vestnik.yspu.org/releases/2023\\_5/17.pdf](https://vestnik.yspu.org/releases/2023_5/17.pdf) (дата обращения: 26.11.2025).
3. Agbaria, N., Petzold, S., Deckert, A., Henschke, N., Veronese, G., Dambach, P., Jaenisch, T., Horstick, O., Winkler, V. (2021). Prevalence of post-traumatic stress disorder among Palestinian children and adolescents exposed to political violence: A systematic review and meta-analysis. *PLoS One*, 16(8), Article: e0256426. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256426>
4. Alisic, E., Zalta, A.K., van Wesel, F., Larsen, S.E., Hafstad, G.S., Hassanpour, K., Smid, G.E. (2014). Rates of post-traumatic stress disorder in trauma-exposed children and adolescents: Meta-analysis. *British Journal of Psychiatry*, 204(5), 335–340. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.131227>
5. Barrera-Valencia, M., Calderón-Delgado, L., Trejos-Castillo, E., O’Boyle, M. (2017). Cognitive profiles of post-traumatic stress disorder and depression in children and adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(3), 242–250. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.05.001>
6. Barron, I.G., Abdallah, G. (2017). Field trial of a complicated grief psychosocial program for adolescents in occupied Palestine. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(4), 372–390. <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1290000>
7. Bendavid, E., Boerma, T., Akseer, N., Langer A., Malembaka E.B., Okiro E.A., Wise P.H., Heft-Neal S., Black R.E., Bhutta Z.A., BRANCH Consortium Steering Committee. (2021). The effects of armed conflict on the health of women and children. *The Lancet*, 397(10273), 522–532. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)00131-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00131-8)
8. Bovey, M., Hosny, N., Dutray, F., Heim, E. (2025). Trauma-related cultural concepts of distress: A systematic review of qualitative literature from the Middle East and North Africa, and Sub-Saharan Africa. *SSM — Mental Health*, 7, Article 100402. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2025.100402>
9. Breslau, N., Chen, Q., Luo, Zh. (2013). The role of intelligence in posttraumatic stress disorder: Does it vary by trauma severity? *PLOS One*, 8(6), Article e65391. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0065391>
10. Çekiç, A. (2022). Psychological symptoms in children who are victims of war and migration: Comparison of Turkish and Syrian students. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 12(1), 150–157. <https://doi.org/10.18844/gjgc.v12i1.7457>
11. Delhalles, M., Blavier, A. (2023). The influence of a child’s intellectual abilities on psychological trauma: The mediation role of resilience. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 7(3), Article 100338. <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2023.100338>
12. Eisenbruch, M. (1991). From post-traumatic stress disorder to cultural bereavement: Diagnosis of Southeast Asian refugees. *Social Science & Medicine*, 33(6), 673–680. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90021-4](https://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90021-4)
13. El-Khodary, B., Samara, M., Askew, C. (2020). Traumatic events and PTSD among Palestinian children and adolescents: The effect of demographic and socioeconomic factors. *Frontiers in Psychiatry*, 11, Article 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00004>

14. Farajallah, I. (2022). Continuous traumatic stress in Palestine: the psychological effects of the occupation and chronic warfare on Palestinian children. *World Social Psychiatry*, 4(2), 112–120. [https://doi.org/10.4103/WSP.WSP\\_26\\_22](https://doi.org/10.4103/WSP.WSP_26_22)
15. Hasanović, M. (2012). Posttraumatic stress disorder of Bosnian internally displaced and refugee adolescents from three different regions after the war 1992–1995 in Bosnia-Herzegovina. *European Psychiatry*, 27(S1), 1–1. [https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(12\)75136-2](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(12)75136-2)
16. Hazer, L., Gredebäck, G. (2023). The effects of war, displacement, and trauma on child development. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, Article 909. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02438-8>
17. Hornfeck, F., Garbade, M., Kappler, S., Rosner, R., Pfeiffer, E., Sachser, C., Kindler, H. (2025). Trajectories of mental health problems in unaccompanied young refugees in Germany and the impact of post-migration factors — a longitudinal study. *European child & adolescent psychiatry*, 34(3), 1051–1062. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02535-2>
18. Martins, N., Scharrer, E., Riddle, K. (2025). News exposure, depression, and PTSD symptoms among adolescents in the US: A case study of the Uvalde school shooting. *Journal of Children and Media*, 19(3), 449–517. <https://doi.org/10.1080/17482798.2024.2443664>
19. Michalek, J.E., Lisi, M., Binetti, N., Ozkaya, S., Hadfield, K., Dajani, R., Mareschal, I. (2022). War-related trauma linked to increased sustained attention to threat in children. *Child Development*, 93(4), 900–909. <https://doi.org/10.1111/cdev.13739>
20. Nöthling, J., Lammers, K., Martin, L., Seedat, S. (2015). Traumatic dissociation as a predictor of posttraumatic stress disorder in South African female rape survivors. *Medicine (Baltimore)*, 94(16), Article e744. <https://doi.org/10.1097/MD.0000000000000744>
21. Rachamim, L., Aloni, R., Mualem-Taylor, H., Glickman, O., Goodman, A., Laor, N. (2025). “Children of war”: Examining the associations between war exposure, maternal PTSD, and continuous traumatic stress on Israeli children’s PTSD. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 53, 1047–1059. <https://doi.org/10.1007/s10802-025-01321-1>
22. Rana, M., Boyd-MacMillan, E. (2024). Coloniality, violence, and intergenerational trauma among displaced Syrians: An interdisciplinary scoping review. *Mental Health Science*, 2(4), Article e87. <https://doi.org/10.1002/mhs2.87>
23. Samara, M., Hammuda, S., Vostanis, P., El-Khodary, B., Al-Dewik, N. (2020). Children’s prolonged exposure to the toxic stress of war trauma in the Middle East. *BMJ*, 371, Article m3155. <https://doi.org/10.1136/bmj.m3155>
24. Shura, R.D., Epstein E.L., Ord A.S., Martindale S.L., Rowland J.A., Bearly T.W., Taber K.H. (2020). Relationship between intelligence and posttraumatic stress disorder in veterans. *Intelligence*, 80, Article 101472. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101472>
25. Sleijpen, M., Boeije, H.R., Kleber, R.J., Mooren, T.T. (2016). Between power and powerlessness: A meta-ethnography of sources of resilience in young refugees. *Ethnicity & Health*, 21(2), 158–180. <https://doi.org/10.1080/13557858.2015.1044946>
26. Smeeth D., May A.K., Karam E.G., Rieder M.J., Elzagallaai A.A., van Uum S., Pluess M. (2023). Risk and resilience in Syrian refugee children: A multisystem analysis. *Development and Psychopathology*, 35(5), 2275–2287. <https://doi.org/10.1017/S0954579423000433>
27. Tamir, T.T., Tekeba, B., Mekonen, E.G., Gebrehana D.A., Zegeye A.F. (2025). Shadows of trauma: An umbrella review of the prevalence and risk factors of post-traumatic stress disorder in children and adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 19, Article 48. <https://doi.org/10.1186/s13034-025-00879-4>
28. Veronese, G., Bdier, D., Obaid, H., Mahamid, F., Crugnola, C.R., Cavazzoni, F. (2023). Hope and life satisfaction in Palestinian children victim of military violence: The predictive role of agency, potentially traumatic experiences and symptoms of trauma. *Child Abuse & Neglect*, 146, Article 106520. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2023.106520>

### Информация об авторах

Ольга Александровна Ульянина, доктор психологических наук, доцент, руководитель Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), член-корреспондент РАО, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Екатерина Александровна Никифорова, начальник отдела научно-методического обеспечения Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppu.ru

Лада Анатольевна Александрова, кандидат психологических наук, ведущий аналитик Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3539-8058>, e-mail: ladaleksandrova@mail.ru

### ***Information about the authors***

*Olga A. Ulyanova*, Doctor of Science (Psychology), Corresponding member of the RAE, Head of the Federal Coordination Center for Provision the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: [ulyaninaoa@mgppu.ru](mailto:ulyaninaoa@mgppu.ru)

*Ekaterina A. Nikiforova*, Head of the Department of Scientific and Methodological Support, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: [nikiforovaea@mgppu.ru](mailto:nikiforovaea@mgppu.ru)

*Lada A. Alexandrova*, Candidate of Science (Psychology), Leading Analyst at the Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3539-8058>, e-mail: [ladaleksandrova@mail.ru](mailto:ladaleksandrova@mail.ru)

### ***Вклад авторов***

Ульянина О.А. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Никифорова Е.А. — подбор источников, написание и оформление рукописи.

Александрова Л.А. — формулировка исследовательской проблемы, написание рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### ***Contribution of the authors***

Olga A. Ulyanova — research ideas; annotation, writing and design of the manuscript; research planning; monitoring of the research.

Ekaterina A. Nikiforova — selection of sources, writing and design of the manuscript.

Lada A. Alexandrova — formulation of the research problem, writing of the manuscript.

All 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 26.08.2025

Received 2025.08.26

Поступила после рецензирования 25.11.2025

Revised 2025.11.25

Принята к публикации 25.11.2025

Accepted 2025.11.25

Опубликована 30.12.2025

Published 2025.12.30

Обзорная статья | Review paper

## Вариативность показателей нарушений высших психических функций у детей с онкологическими заболеваниями

А.А. Бриллиантова<sup>1, 2</sup> 

<sup>1</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Специализированное структурное подразделение ГБОУ «Школа № 109»,  
госпитальная школа «УчимЗнаем», Москва, Российская Федерация

 rovnova.anastasiya@yandex.ru

### Резюме

**Контекст и актуальность.** В статье представлен литературный обзор ряда современных исследований, посвященных изучению особенностей психического развития в детском возрасте при различных вариациях протекания онкологических заболеваний и длительного лечения в медицинском учреждении. **Цель.** Выявить особенности психического развития детей с онкологическими заболеваниями. **Материалы и методы.** Анализ современной зарубежной литературы по теме исследования. **Результаты.** Подчеркивается значимость в понимании исследователями связи между особенностями протекания онкологического заболевания, длительного лечения в медицинском учреждении и психическим развитием в детском возрасте. Обозначена практическая значимость результатов современных исследований для использования в разработке и реализации программ психолого-педагогической коррекции нарушений психического развития и психосоциальной реабилитации в госпитальной школе в детском онкостационаре. В статье автор предлагает варианты нарушений высших психических функций у детей с различными онкологическими заболеваниями, где ситуация жизнеугрожающего заболевания является первичным биологическим фактором. **Выводы.** Учет выявленной вариативности нарушений высших психических функций у детей с различными онкологическими заболеваниями может помочь педагогам-психологам госпитальных школ в разработке рекомендаций для родителей и педагогов по формированию специальных условий обучения и воспитания детей с онкологическими заболеваниями.

**Ключевые слова:** нарушения высших психических функций, детский возраст, онкологические заболевания, госпитальная педагогика

**Благодарности.** Автор благодарит Проект госпитальных школ «УчимЗнаем» и кандидата психологических наук, заведующую кафедрой специальной психологии и реабилитологии ФГБОУ ВО МГППУ Куртанову Юлию Евгеньевну.

**Для цитирования:** Бриллиантова, А.А. (2025). Вариативность показателей нарушений высших психических функций у детей с онкологическими заболеваниями. *Современная зарубежная психология*, 14(4), 126–134. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140413>

## Variability in indicators of cognitive impairment in children with cancers

А.А. Brilliantova<sup>1, 2</sup> 

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> «We Teach/ They Learn» Project of Hospital Schools, Moscow, Russian Federation

 rovnova.anastasiya@yandex.ru

### Abstract

**Context and Relevance.** The article presents a literature review of a number of modern studies dedicated to examining the features of mental development in childhood under various courses of oncological diseases and long-term treatment in a medical institution. Aim. To identify the features of mental development in children with oncological diseases. Materials and Methods. Analysis of contemporary international literature on the research topic. Results. The importance of researchers understanding the link between the specific features of the oncological disease course, prolonged treatment in a medical institution, and mental development in childhood is emphasized. The practical

significance of modern research results to be used in the development and implementation of programs for psychological and pedagogical correction of mental development disorders and psychosocial rehabilitation in a hospital school within a pediatric oncology inpatient unit is outlined. In the article, the author proposes variants of higher mental function impairments in children with various oncological diseases, where the situation of a life-threatening illness is the primary biological factor. Conclusions. Taking into account the identified variability of higher mental function impairments in children with different oncological diseases can assist educational psychologists in hospital schools in developing recommendations for parents and teachers on creating special conditions for the education and upbringing of children with oncological diseases.

**Keywords:** cognitive impairment, childhood, cancers, hospital pedagogy.

**Acknowledgments:** The author thanks the Project of Hospital School «We Teach/ They Learn» and the PhD, head of the department of special psychology and rehabilitation of the Moscow State University of Psychology and Education, Yulia Evgenievna Kurtanova.

**For citation:** Brilliantova, A.A. (2025). Variability in indicators of cognitive impairment in children with cancers. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(4), 126–134. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140413>

## Введение

При исследовании психологических особенностей ребенка в центре внимания педагога-психолога должен стоять вопрос о наличии или отсутствии нарушений в психическом развитии. В случае наличия нарушений в психическом развитии у ребенка педагогу-психологу важно учитывать структуру дефекта и степень выраженности нарушений высших психических функций. В работе педагога-психолога госпитальной школы данная задача также должна учитываться в связи со спецификой протекания соматического заболевания и протокола длительного лечения ребенка.

В работе А.И. Хромова, Н.Е. Зверевой по исследованию нарушений психического развития у детей и подростков при различной эндогенной патологии было выявлено, что существует связь между типом нарушенного психического развития и основными клиническими характеристиками соматического заболевания (сама нозология, тяжесть и длительность заболевания, характеристика протекания лечения) (Хромов, Зверева, 2011).

Определение педагогом-психологом актуального уровня психического развития ребенка и связи нарушений психического развития с особенностями протекания соматического заболевания и длительного лечения необходимо при построении индивидуальных образовательных маршрутов. В статье Ф.Ф. Преватт, Р.В. Хеффера и П.А. Лоу авторы отмечают, что в отношении детей с различными онкологическими заболеваниями, которые находятся на длительном лечении в медицинских учреждениях и обучаются в госпитальных школах, психолого-педагогическая оценка нарушений психического развития является актуальной в специальной психологии, так как требует учета не только уровня психического развития ребенка, но и учета специфики онкологического заболевания, ятрогенного влияния лечения и длительной социальной депривации (Prevatt, Heffer, Lowe, 2000). В связи с этим данный литературный обзор приобретает особую актуальность, связанную с определением вариативности

показателей нарушений высших психических функций у детей с различными онкологическими заболеваниями. Результаты представленных в обзоре исследований могут помочь педагогам-психологам госпитальных школ при планировании и проведении психолого-педагогической диагностики и коррекции нарушений развития у детей с различными онкологическими заболеваниями (Peikert, Inhestern, Bergelt, 2018).

## Дизонтогенез и его проявления у детей с онкологическими заболеваниями

Термин «психический дизонтогенез» впервые был употреблен в литературе в 1927 г., когда немецкий врач Ю. Швальбе в своей книге «Советы по здоровью до брака» использовал понятие «дизонтогения» в определении нарушений внутриутробного развития у ребенка (Лебединский, 1985). Далее понятие «дизонтогенез» приобрело более широкое значение. Различные исследователи стали обозначать с помощью него вариативность нарушений развития в постнатальном периоде. Термин «психический дизонтогенез» впервые начал употребляться в психиатрии, а затем в клинической психологии. В 1985 г. выходит книга исследователя в области психологии В.В. Лебединского «Нарушения психического развития у детей» (Лебединский, 1985), в которой автор подробно описал структуру дефекта и механизм различных нарушений психического развития в детском возрасте. Автор также описал четыре важных составляющих механизма нарушенного психического развития, такие как локализация органического повреждения, время возникновения первичного нарушения развития, взаимосвязь первичных и вторичных нарушений развития, нарушение связей между нарушениями развития, которые определяют вариативность нарушений психического развития в детском возрасте.

1. Общее психическое недоразвитие характеризуется врожденной или возникшей в возрасте до 3 лет интеллектуальной недостаточностью в результате

органического поражения центральной нервной системы (Лебединский, 1985).

2. Задержанное психическое развитие характеризуется замедлением темпов и сроков развития психики в результате педагогической запущенности, социальной депривации, длительного лечения в медицинской организации, органических поражений центральной нервной системы, задержки физического развития и т. п. (Лебединский, 1985).

3. Поврежденное психическое развитие характеризуется возникшей в возрасте старше 3 лет интеллектуальной недостаточностью в результате органического поражения центральной нервной системы (Лебединский, 1985).

4. Дефицитарное психическое развитие характеризуется специфическим психическим развитием при нарушениях различных функциональных систем организма: нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, сочетанных и множественных нарушений, а также из-за наличия хронических соматических заболеваний (Лебединский, 1985).

5. Искаженное психическое развитие характеризуется сочетанием ускоренного развития отдельных функций психики и задержки развития других (Лебединский, 1985).

6. Дисгармоническое психическое развитие характеризуется нарушениями эмоционально-волевой сферы, патологическим формированием личности и наблюдается при психопатиях и психопатоподобном поведении (Лебединский, 1985).

Перечисленные варианты нарушенного психического развития В.В. Лебединский выделил на основе механизма нарушенного психического развития, структуры дефекта (Лебединский, 1985).

Рассмотрим более подробно исследования особенностей нарушений высших психических функций у детей с онкологическими заболеваниями. В данном литературном обзоре будут представлены различные варианты нарушений высших психических функций у детей, при которых онкологическое заболевание является первичным биологическим фактором нарушенного психического развития.

По мнению А.М. Линн и ее коллег, нарушения высших психических функций в детском возрасте в результате онкологического заболевания может возникнуть вследствие различных биологических и социальных факторов (Williams, Cole, 2021). Х.А. Марусак в своей статье с коллегами о последствиях онкологических заболеваний для развития нервной системы у детей, утверждают, что недостаточная зрелость центральной нервной системы детей объясняет ее высокую чувствительность к различным лекарствам по сравнению со взрослыми (Marusak et al., 2018). В статье 2017 года А.Д. Хатчинсона и его коллег «Когнитивные нарушения, связанные с онкологическими заболеваниями у детей» авторы отмечают также негативное влияние инфекционных заболеваний на центральную нервную систему у детей, что объясняет-

ся недостаточностью сформированности защитных функций головного мозга и слабостью иммунитета организма, которая часто бывает при онкологических заболеваниях (Hutchinson, Pfeiffer, Wilson, 2017). В 2018 г. А.Д. Хатчинсон с коллегами продолжили свое исследование в области изучения академической успеваемости детей в школе после длительного лечения и отметили, что особенностью детского возраста является не только незрелость центральной нервной системы, но и большая, по сравнению со взрослыми, тенденция к развитию компенсаторных механизмов, что важно учитывать при разработке и реализации программ коррекционно-развивающих занятий для детей с онкологическими заболеваниями (Pfeiffer, Hutchinson, 2018). Важное значение в оценке влияния биологического фактора на возникновение нарушений психического развития у детей с онкологическими заболеваниями играет то, в каком возрасте появилось заболевание и началось тяжелое длительное лечение. Объем поражения головного мозга при прочих равных условиях тем более выражен, чем раньше действует патогенный фактор. Следовательно, у детей раннего и дошкольного возраста вероятность выраженной нарушений психического развития будет больше, чем у детей младшего школьного и подросткового возраста с онкологическими заболеваниями (Williams, Cole, 2021).

Рассмотрим специфику влияния опухолевого процесса на психическое развитие детей с онкологическими заболеваниями.

Проблема влияния нейроонкологического заболевания на последующее психическое развитие ребенка изучается в психологии и дефектологии достаточно давно. Существуют исследования, которые показывают, что воздействие опухолевого процесса в головном мозге значительно снижает показатели высших психических функций ребенка (Desjardins et al., 2024). Ф. Шульте пишет, что характеристика нарушения психического развития также зависит от мозговой локализации опухолевого процесса при нейроонкологическом заболевании, степени его распространенности и интенсивности повреждения головного мозга, наличия метастазов, времени начала лечения и наличия нейрохирургического вмешательства. Например, дети с опухолями задней черепной ямки имеют наиболее выраженное снижение показателей высших психических функций (Schulte et al., 2018). Ю.А. Бурдукова с коллегами в 2017 г. провели исследование дефицитов когнитивного развития у детей, имеющих в анамнезе нейроонкологическое заболевание, и пришли к следующим выводам:

1) влияние химической и лучевой терапии играет важную роль в возникновении отсроченного дефицита различных показателей высших психических функций у детей с опухолями в области мозжечка;

2) у мальчиков с поражениями pineальных отделов и теменно-височных отделов коры головного мозга при раннем нейрохирургическом вмешательстве чаще

возникают нарушения высших психических функций, чем у девочек (Бурдукова и др., 2017).

Рассмотрим особенности влияния различных методов лечения на психическое развитие детей с онкологическими заболеваниями.

М. Пуррезаян и Х. Пуррезаян в своей статье отмечают, что химическая терапия проводится в форме применения токсина. Химическая терапия может привести к быстрой утомляемости, истощаемости психических процессов, сниженной психоэмоциональной устойчивости, а у детей раннего и дошкольного возраста могут возникнуть временный регресс или потеря двигательных и речевых навыков (Purrezaiyan, Purrezaiyan, 2022). Р.К.Х. Ау-Йенг с коллегами исследовали процесс лечения лимфом у детей. В результате исследования было установлено, что таргетная терапия блокирует рост опухолевых клеток. Таргетная терапия, в свою очередь, имеет следующие побочные действия: быстрая утомляемость, сниженный эмоциональный фон (Au-Yeung et al., 2023). Иммунотерапия также является таргетной и осуществляется с использованием иммунологических препаратов. В побочных реакциях отмечаются быстрая утомляемость, нарушения зрения (размытость изображения), изменения ощущения в кончиках пальцев (покалывание, онемение, боль), что может повлиять на успешность выполнения письменных заданий, навыки чтения, общую работоспособность (Butler, Mulhern, 2005). С.М. Пфайффер и А.Д. Хатчинсон в исследовании влияния реабилитационной программы на академическую успеваемость детей после длительного лечения также отмечали влияние лечения на психическое развитие детей с онкологическими заболеваниями. Авторы пишут, что гормональная терапия оказывает воздействие на опухолевые клетки. Данный процесс, в свою очередь, может привести к перепадам настроения у ребенка (Pfeiffer, Hutchinson, 2018). Лучевая терапия иногда приводит к быстрой утомляемости, трудностям концентрации внимания. Среди побочных реакций лучевой терапии области головы иногда отмечается отек головного мозга, что приводит к нарушениям устной и письменной речи, способности выполнять привычные бытовые и учебные действия. Лечение может привести как к краткосрочным побочным эффектам, так и к отдаленным последствиям для развития нервной системы и оказывать продолжительное влияние на развитие высших психических функций. Отдаленные последствия облучения головы у детей обычно проявляются в форме когнитивных дефицитов, трудностей приобретения новых навыков письма, чтения и счета, нарушений зрительных и моторных функций, памяти и концентрации внимания, которые сохраняются даже спустя 1–2 года после применения лучевой терапии (Pfeiffer, Hutchinson, 2018). С. Чанциара с коллегами в своем исследовании качества жизни пациентов детского возраста после острого лимфобластного лейкоза пишут, что трансплантация гемопоэтических стволовых клеток иногда приводит к быстрой утомляемости,

неустойчивости эмоционального фона (Chantziara et al., 2022). Клеточная терапия может привести к снижению зрения, нарушениям речи, двигательных функций, снижению концентрации внимания (Marusak et al., 2018). Д. Леандра с коллегами в своем исследовании пишут, что при длительном тяжелом лечении у детей с онкологическими заболеваниями могут наблюдаться эмоциональные изменения (неустойчивость эмоционального фона, трудности эмоциональной регуляции) и изменения поведения (снижение активности, потеря бытовых и учебных навыков) (Desjardins et al., 2024). Нейрохирургическое вмешательство иногда приводит к различным нарушениям устной и письменной речи, восприятия, памяти, регуляторных функций психики (Avci 2021; Yoo et al., 2024). Хирургические вмешательства при онкопатологии также могут привести к снижению зрения, слуха, двигательных функций (Pfeiffer, Hutchinson, 2018). А. Джонс с коллегами в статье об оказании психологической поддержки детям с онкологическими заболеваниями отмечают, что в диагностике и лечении детей с онкологическими заболеваниями присутствуют различные болезненные медицинские процедуры, требующие общей анестезии. Частый общий наркоз также может влиять на нервно-психическое состояние ребенка, особенно раннего и дошкольного возраста (Jones, Anderst, Hartman, 2021).

К социальным факторам возникновения нарушений психического развития у детей с онкологическими заболеваниями следует отнести социальную депривацию (Leo et al., 2025) и педагогическую запущенность (Lozano-Mosos et al., 2023) вследствие длительной госпитализации, которая приводит к торможению развития активных форм деятельности, в том числе учебной (Shahar et al., 2022). Ситуация тяжелого жизнеугрожающего заболевания у ребенка может способствовать режиму ограничений и запретов, ослаблению требований к процессу обучения и даже выполнению обычных бытовых действий, что приводит к вторичной искусственной инфантилизации (Bakula et al., 2020; Jarrad, Hammad, 2020). Постановка диагноза онкологического заболевания является очень сильным стрессором для ребенка, также, как и длительное лечение в медицинском учреждении, болезненные медицинские процедуры (Mukherjee, Tennant, Beresford, 2020), астенизация, эмоциональная и социальная депривация (Zahed, Koohi, 2020), отрыв от привычного образа жизни и близких родственников, невозможность посещать свою школу (Leo et al., 2025). Дети с онкологическим заболеванием после длительного лечения испытывают трудности в социальной и образовательной реинтеграции, трудности в обучении, что может приводить и к эмоциональным нарушениям. Все это, по мнению К. Янга и его коллег, которое представлено в обзорной статье, негативно влияет на психическое развитие ребенка (Young, Bowers, Bradford, 2021).

В 2011 г. А.В. Обердерфер пришла к выводу о том, что наличие в анамнезе у ребенка онкогематологиче-

ского заболевания влияет на его психическое развитие. Нарушения развития психики у детей с онкогематологическими заболеваниями варьируются от минимальных до выраженных дизонтогенетических проявлений (Обердерфер, 2011). В статье И.Ю. Долуева с коллегами были обобщены актуальные запросы от родителей (законных представителей) на психолого-педагогическое и социальное сопровождение в госпитальной школе в детском онкостационаре. Авторы отметили, что у детей наблюдаются трудности с концентрацией внимания, запоминанием учебного материала, усидчивостью, в коммуникации со сверстниками и другими взрослыми (Долуев, Зорина, Соловьев, 2023). В исследовании Ю.Е. Куртановой с коллегами было выявлено, что у детей 7–10 лет, как у мальчиков, так и у девочек, с различными онкологическими заболеваниями чаще отмечается снижение по показателям словесно-логического мышления, концентрации внимания и объема кратковременной слухоречевой памяти, социальной активности и адаптированности в сравнении со сверстниками без хронических соматических заболеваний. (Куртанова и др., 2023).

## Обсуждение результатов

Таким образом, вероятность появления нарушений психического развития у ребенка с онкологическим заболеванием можно оценивать по нескольким параметрам:

1. Особенности протекания онкологического заболевания. Чем выше тяжесть заболевания и риск осложнений в процессе терапии, тем выше вероятность того, что ребенок столкнется с негативными последствиями для психического развития. Важность этого параметра отмечают клинические психологи из Италии в своей статье, посвященной современному состоянию исследований в области психоонкологии (Zucchetti, Bertolotti, Fagioli, 2020).

2. Особенности процесса лечения. Чем более продолжительное и тяжелое лечение, тем выше вероятность последствий для психического развития. На этом параметре акцентируют внимание исследователи из Испании, которые установили, что существуют особенности в эмоциональной сфере детей с различными онкологическими заболеваниями, проявляющиеся в ходе длительного лечения в медицинском учреждении, такие как повышенная тревожность, агрессивность, склонность к депрессивным состояниям (Portigliatti Pomeri et al., 2021).

3. Индивидуальные особенности конкретного ребенка с онкологическим заболеванием. Необходимость данного параметра подробно описана в исследовании М. Ярдени с коллегами. В данном исследовании авторы подчеркивают необходимость тщательного наблюдения за эмоциональным состоянием детей и подростков с онкологическими заболеваниями в течение всего периода пребывания в стаци-

наре, а также после выписки из медицинского учреждения на этапе реабилитации и социальной, а также образовательной реинтеграции (Yardeni et al., 2021).

Стоит также отметить, что ребенок с онкологическим заболеванием с установленным психическим дизонтогенезом будет иметь подтвержденное медицинское заключение, а ребенок с временно ухудшившимися, в результате лечения, показателями высших психических функций не всегда переходит в группу детей с нарушениями психического развития. Важно учитывать, что на нарушения высших психических функций у детей с онкологическими заболеваниями также может влиять длительная социальная депривация и педагогическая запущенность.

## Заключение

Анализ рассмотренных литературных источников по теме исследования позволяет прийти к рассмотрению процесса нарушенного психического развития у детей с онкологическими заболеваниями в рамках концепции психического дизонтогенеза В.В. Лебединского (Лебединский, 1985). Онкологическое заболевание в детском возрасте наряду с физическими дефицитами может привести к серьезным социальным и психологическим проблемам, нарушениям психического развития. У ребенка с онкологическим заболеванием неблагоприятное воздействие на психическое развитие возникает из-за процесса длительного токсического лечения, социальной депривации (De la Fuente-Solana et al., 2020), педагогической запущенности, а также самого опухолевого процесса. Особенности психического развития детей с онкологическими заболеваниями можно рассматривать как проявления психического дизонтогенеза (American Psychiatric Association, 2022).

К причинам возникновения нарушений психического развития у детей с онкологическими заболеваниями следует отнести:

- 1) биологические (опухолевый процесс, длительное токсичное лечение, хирургические вмешательства);
- 2) социальные (социальная депривация, педагогическая запущенность вследствие длительной госпитализации, внутрисемейные трудности, сложности в общении со сверстниками);
- 3) психологические (эмоциональные переживания, длительный стресс).

Можно выделить следующие варианты психического дизонтогенеза у детей с онкологическими заболеваниями, где ситуация жизнеугрожающего заболевания является первичным биологическим фактором.

1. Общее психическое недоразвитие. У детей с онкологическими заболеваниями общее психическое недоразвитие может быть представлено экзогенными формами интеллектуальной недостаточности, которые связаны с органическим поражением головного мозга во внутриутробном развитии или в первые 2–3 года жизни вследствие тяжелой интоксикации злокачественного

опухолевого процесса и длительной химической и лучевой терапии, нейрохирургического вмешательства.

2. Задержанное психическое развитие. У детей со злокачественными новообразованиями задержанное психическое развитие связано с соматогенным влиянием и фактором педагогической запущенности.

3. Поврежденное психическое развитие. У детей с онкопатологией поврежденное психическое развитие характеризуется приобретенными когнитивными нарушениями вследствие органического поражения головного мозга в результате тяжелого и длительного лечения, нейроонкологического заболевания, нейрохирургического вмешательства в более позднем возрасте (после 3 лет).

4. Дефицитарное психическое развитие. У детей с онкологическими заболеваниями дефицитарное психическое развитие может возникнуть вследствие приобретенных нарушений зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата в результате последствий хирургического вмешательства, токсичного длительного лечения.

5. Смешанная форма психического дизонтогенеза. У детей с онкологическими заболеваниями может отмечаться смешанная форма психического дизонтогенеза, сочетающаяся в себе различные тяжелые множественные нарушения развития.

Таким образом, сложная структура дефекта при нарушенном психическом развитии у детей с онкологическими заболеваниями может быть представлена как в виде отставания в психическом развитии, так и в поврежденном и дефицитарном психическом развитии. Механизм нарушенного психического развития у детей с онкопатологией связан с действием различных биологических (опухолевый процесс, длительное токсичное лечение, хирургические вмешательства) и социальных (социальная депривация, педагогическая запущенность, длительный стресс) факторов. К первичному нарушению в данном случае будет относиться онкологическое заболевание, а к вторичным нарушениям — трудности в социализации, различные когнитивные нарушения и нарушения в области эмоционально-личностной сферы. Также при диагностике уровня психического развития ребенка с онкологическим заболеванием важно учитывать не только влияние актуальных биологических и социальных факторов психического развития, но и наличие или отсутствие нарушений психического развития, функцио-

нальных систем, особенности социальной ситуации развития у ребенка и другие факторы.

Роль педагога-психолога госпитальной школы в детском онкологическом стационаре должна заключаться в комплексной психолого-педагогической диагностике актуального уровня психического развития детей с онкологическими заболеваниями, а также коррекции нарушений психического развития; профилактике социальной депривации и вторичных нарушений психического развития; консультировании родителей (законных представителей) (Wiener, Hersh, Kazak, 2006) и госпитальных педагогов (Philipp, Walbaum, Vehling, 2025) по вопросам психического развития ребенка с онкологическим заболеванием; подготовке ребенка и его родителей к социальной и образовательной реинтеграции после продолжительного лечения в медицинской организации; при необходимости — в консультировании педагогов из общеобразовательной школы, куда вернется ребенок после выписки из медицинского учреждения. Учет выявленной вариативности нарушений высших психических функций у детей с онкологическими заболеваниями может помочь в разработке рекомендаций для родителей (Vlachos et al., 2023) и педагогов (Clough et al., 2017) по формированию специальных условий обучения и воспитания детей с онкологическими заболеваниями в госпитальной школе, где проходят обучения дети, находящиеся на длительном лечении в стационарных условиях (Ruan et al., 2025).

**Ограничения.** Существуют определенные проблемы в обобщении результатов по теме изучения особенностей психического развития детей с онкологическими заболеваниями, так как имеются большое разнообразие онкологических заболеваний, разные прогноз течения заболевания, способы и длительность лечения, возможности для обучения, реабилитации и социализации.

**Limitations.** There are certain problems in generalizing the results on the topic of studying the characteristics of mental development of children with oncological diseases, since there is a wide variety of oncological diseases, different prognosis for the course of the disease, different methods of treatment and duration of treatment, opportunities for education, rehabilitation and socialization.

### Список источников / References

1. Бурдукова, Ю.А., Алексеева, О.С., Андреева, Е.В., Попов, В.Е. (2017). Предикторы дефицита когнитивного развития у детей, имеющих в анамнезе нейроонкологическое заболевание. *Психологические исследования*, 10(51), Статья 3. <https://doi.org/10.54359/ps.v10i51.1050>  
Burdukova, Y.A., Alekseeva, O.S., Andreeva, E.V., Popov, V.E. (2017) Predictors of cognitive deficit in children with brain tumor. *Psychological research*, 10(51), Article 3. (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v10i51.1050>
2. Долуев, И.Ю., Зорина Е.С., Соловьев Д.А. (2023). Выявление актуальных запросов психолого-педагогического сопровождения семей с детьми, перенесшими онкологические и гематологические заболевания. *Перспективы науки и образования*, 1(61), 451–468. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.1.27>

- Doluev, I.Yu., Zorina E.S., Solovyov D.A. (2023). Identification of current needs of psychological and pedagogical support of families with children who have had cancer and hematological diseases. *Prospects of Science and Education*, 1(61), 451–468. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2023.1.27>
3. Куртanova, Ю.Е., Бурдукова, Ю.А. Щербакова, А.М., Зорина, Е.С., Белозерская, О.В., Лыкова, Н.С., Щукина, В.Д., Бриллиантова, А.А. (2023). Когнитивные, эмоциональные и социальные особенности детей младшего школьного возраста с онкологическими заболеваниями. *Новые психологические исследования*, 3(3), 108–126. [https://doi.org/10.51217/npsyresearch\\_2023\\_03\\_03\\_06](https://doi.org/10.51217/npsyresearch_2023_03_03_06)
- Kurtanova, Yu.E., Burdukova, Yu.A., Shcherbakova, A.M., Zorina, E.S., Belozerskaya, O.V., Lykova, N.S., Shchukina, V.D., Brilliantova, A.A. (2023). Cognitive, emotional and social characteristics of children of primary school age with cancer. *New psychological studies*, 3(3), 108–126. (In Russ.). [https://doi.org/10.51217/npsyresearch\\_2023\\_03\\_03\\_06](https://doi.org/10.51217/npsyresearch_2023_03_03_06)
4. Лебединский, В.В. (1985). Нарушения психологического развития у детей: Учеб. пособие. М.: Изд-во МГУ.  
Lebedinsky, V.V. (1985). Disorders of psychological development in children: Textbook. M.: M.S.U. (In Russ.).
5. Обердерфер, А.В. (2011). *Дизонтогенетические особенности детей с онкогематологическими заболеваниями и их коррекция: Дисс. канд. ... психол. наук*. Новосибирский государственный педагогический университет. Челябинск.
- Oberderfer, A.V. (2011). *Dysontogenetic features of children with oncohematological diseases and their correction: Diss. Cand. Sci. (Psychol.)*. Novosibirsk State Pedagogical University. Chelyabinsk. (In Russ.).
6. Хромов, А.И., Зверева, Н.В. (2011). Возрастная динамика когнитивного дефицита у детей и подростков при эндогенной психической патологии. В: *Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения: К 100-летию Сусанны Яковлевны Рубинштейн: Материалы Всероссийской юбилейной научно-практической конференции* (с. 169–174). М.: МГППУ. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/metodpatopsy/contents/59701> (дата обращения: 31.10.2025).
- Khromov, A.I., Zvereva, N.V. (2011). Age dynamics of cognitive deficit in children and adolescents with endogenous mental pathology. In: *Eksperimental'nye metodiki patopsikhologii i opyt ikh primeneniya: K 100-letiyu Susanny Yakovlevny Rubinshtein: Materialy Vserossiiskoi yubileinoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (pp. 169–174). M.: MSUPE. (In Russ.). <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/metodpatopsy/contents/59701> (дата обращения: 31.10.2025).
7. American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR* (5th ed., text rev.). Washington: American Psychiatric Association Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
8. Au-Yeung, R.K.H., Padilla, L.A., Zimmermann, M., Reinke, S., Oschlies, I., Escherich, G., Woessmann, W., Burkhardt, B., Klapper, W. (2023). Frequency and prognostic implications of KMT2A rearrangements in children with precursor B-cell lymphoma. *Leukemia*, 37(2), 488–491. <https://doi.org/10.1038/s41375-022-01757-0>
9. Avci, O. (2021). Burnout among medical oncology physicians and related factors: A nationwide survey. *Eurasian Journal of Medical Investigation*, 5(3), 301–308. <https://doi.org/10.14744/ejmi.2021.93667>
10. Bakula, D.M., Sharkey, C.M., Perez, M.N., Espeleta, H.C., Gamwell, K.L., Baudino, M., Delozier, A.M., Chaney, J.M., Matt Alderson, R., Mullins, L.L. (2020). The relationship between parent distress and child quality of life in pediatric cancer: A meta-analysis. *Journal of pediatric nursing*, 50, 14–19. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2019.09.024>
11. Butler, R.W., Mulhern, R.K. (2005). Neurocognitive interventions for children and adolescents surviving cancer. *Journal of Pediatric Psychology*, 30(1), 65–78. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsi017>
12. Chantziara, S., Musoro, J., Rowsell, A.C., Sleurs, C., Coens, C., Pe, M., Suciu S., Kicinski, M., Missott, Vandecruys, P.E., Uyttebroeck, A., Dresse, M.F., Pluchart, C., Ferster, A., Freycon, C., Van Der Werff ten Bosch, J., Rohrlich, P., Benoit, Y., Darlington, A.S., ... European Organisation for Research and Treatment of Cancer (EORTC) Quality of Life (QLG)and Children's Leukemia Group (CLG) (2022). Quality of life of long-term childhood acute lymphoblastic leukemia survivors: Comparison with healthy controls. *Psychooncology*, 31(12), 2159–2168. <https://doi.org/10.1002/pon.6060>
13. Clough, B.A., March, S., Chan, R.J., Casey, L.M., Phillips, R., Ireland, M. (2017). Psychosocial interventions for managing occupational stress and burnout among medical doctors: a systematic review. *Systematic Reviews*, 6, Article 144. <https://doi.org/10.1186/s13643-017-0526-3>
14. De la Fuente-Solana, E.I., Pradas-Hernández, L., Ramiro-Salmerón, A., Suleiman-Martos, N., Gómez-Urquiza, J.L., Albendín-García, L., Cañadas-De la Fuente, G.A. (2020). Burnout syndrome in paediatric oncology nurses: A systematic review and meta-analysis. *Healthcare*, 8(3), Article 309. <https://doi.org/10.3390/healthcare8030309>
15. Desjardins, L., Hancock, K., Lai, M.C., Bartels, U., Vorstman, J., Barrera, M. (2024). Social and emotional functioning of pediatric brain tumor survivors and typically developing youth following the onset of the pandemic. *Current Oncology*, 31(8), 4346–4356. <https://doi.org/10.3390/currongcol31080324>
16. Hutchinson, A.D., Pfeiffer, S.M., Wilson, C. (2017) Cancer-related cognitive impairment in children. *Current Opinion in Supportive and Palliative Care*, 11(1), 70–75. <https://doi.org/10.1097/SPC.0000000000000258>
17. Jarrad, R.A., Hammad, S. (2020). Oncology nurses' compassion fatigue, burn out and compassion satisfaction. *Annals of General Psychiatry*, 19, Article 22. <https://doi.org/10.1186/s12991-020-00272-9>

18. Jones, A., Anderst, A., Harman, J. (2021). The invisible barrier: Providing end of life support to pediatric oncology families during COVID-19. *Journal of Psychosocial Oncology*, 39(3), 313–315. <https://doi.org/10.1080/07347332.2021.1902453>
19. Leo, K., Langer, S.L., McDaniel, H., Baucom, B.R.W., Keefe, F., Ramos, K., Lee, D.J., Porter, L.S. (2025). Parenting challenges, psychological distress, and relationship adjustment among patients with cancer and their partners: A longitudinal study. *Psycho-Oncology*, 34(1), Article e70057. <https://doi.org/10.1002/pon.70057>
20. Lozano-Mosos, J.S., Colina-Matiz, S., Leal, J.H., Muñoz-Vargas, P.T., Lemus Ortegón, D.P. (2023). Experience in the integration of a tale within the pediatric oncology environment. *Journal of Psychosocial Oncology*, 41(5), 642–644. <https://doi.org/10.1080/07347332.2022.2163213>
21. Marusak, H.A., Iadipao, A.S., Harper, F.W., Elrahal, F., Taub, J.W., Goldberg, E., Rabinak, C.A. (2018). Neurodevelopmental consequences of pediatric cancer and its treatment: Applying an early adversity framework to understanding cognitive, behavioral, and emotional outcomes. *Neuropsychology Review*, 28(2), 123–175. <https://doi.org/10.1007/s11065-017-9365-1>
22. Mukherjee, S., Tennant, A., Beresford, B. (2020). Measuring burnout in pediatric oncology staff: Should we be using the Maslach burnout inventory? *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 37(1), 55–64. <https://doi.org/10.1177/1043454219873638>
23. Peikert, M.L., Inhestern, L., Bergelt, C. (2018). Psychosocial interventions for rehabilitation and reintegration into daily life of pediatric cancer survivors and their families: A systematic review. *PLoS One*, 13(4), Article 0196151. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196151>
24. Pfeiffer, S.M., Hutchinson, A.D. (2018). The efficacy of cognitive interventions for improving cognitive performance and academic achievement in children after cancer treatment: A systematic review. *Journal of Psychosocial Oncology*, 36(2), 238–258. <https://doi.org/10.1080/07347332.2017.1399954>
25. Philipp, R., Walbaum, C., Vehling, S. (2025). Psychodynamic psychotherapy in serious physical illness: A systematic literature review of approaches and techniques for the treatment of existential distress and mental disorders. *Death Studies*, 49(5), 676–697. <https://doi.org/10.1080/07481187.2024.2353362>
26. Portigliatti Pomeri, A., La Salvia, A., Carletto, S., Oliva, F., Ostacoli, L. (2021). EMDR in cancer patients: A systematic review. *Frontiers in psychology*, 11, Article 590204. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590204>
27. Prevatt, F.F., Heffer, R.W., Lowe, P.A. (2000). A review of school reintegration programs for children with cancer. *Journal of School Psychology*, 38(5), 447–467. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00046-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00046-7)
28. Purrezaian, M., Purrezaian, H. (2022). Group psychodrama for children with leukemia: A brief report. *Journal of Psychosocial Oncology*, 40(1), 131–135. <https://doi.org/10.1080/07347332.2021.1900484>
29. Ruan, J., Liu, C., Ren, R., Xing, W. (2025). Social reintegration experiences of cancer survivors: A systematic review and meta-synthesis. *Psycho-Oncology*, 34(1), Article e70065. <https://doi.org/10.1002/pon.70065>
30. Schulte, F., Wurz, A., Russell, K.B., Reynolds, K., Strother, D., Dewey, D. (2018). Social adjustment and repressive adaptive style in survivors of pediatric cancer. *Journal of Psychosocial Oncology*, 36(3), 274–286. <https://doi.org/10.1080/07347332.2018.1431754>
31. Shahar, G., Bauminger, R., Zwerenz, R., Brähler, E., Beutel, M. (2022). Centrality of self-criticism in depression and anxiety experienced by breast cancer patients undergoing short-term psychodynamic psychotherapy. *Psychiatry*, 85(3), 215–227. <https://doi.org/10.1080/00332747.2021.2004786>
32. Vlachos, I.I., Ktena, Y., Athanasiadou, A., Charmandari, E., Moschovi, M. (2023). Psychosocial adaptation of families with children newly diagnosed with cancer in the Greek population amidst the socioeconomic crisis. *Journal of Psychosocial Oncology*, 41(6), 673–686. <https://doi.org/10.1080/07347332.2022.2160943>
33. Wiener, L.S., Hersh, S., Kazak, A. (2006). Psychiatric and psychosocial support for the child and family. In: A.P. Pizzo, D.G. Poplack (Eds.), *Principles and practice of Pediatric Oncology* (pp. 1124–1140). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins. <https://doi.org/10.1080/00981389.2018.1441212>
34. Williams A.L.M., Cole, P.D. (2021). Biomarkers of cognitive impairment in pediatric cancer survivors. *Journal of Clinical Oncology*, 39(16), 1766–1774. <https://doi.org/10.1200/JCO.20.02436>
35. Yardeni, M., Abebe Campino, G., Hasson Ohayon, I., Basel, D., Hertz Palmor, N., Bursztyn, S., Weisman, H., Pessach, I.M., Toren, A., Gothelf, D. (2021). Trajectories and risk factors for anxiety and depression in children and adolescents with cancer: A 1 year follow up. *Cancer Medicine*, 10(16), 5653–5660. <https://doi.org/10.1002/cam4.4100>
36. Yoo, S.H., Kang, J., Kim, H.J., Lee, S.W., Hong, M., Jung, E.H., Kim, Y.J., Yon, D.K., Kang, B. (2024). Opioid use and subsequent delirium risk in patients with advanced cancer in palliative care: A multicenter registry study. *Scientific Reports*, 14, Article 6004. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-56675-1>
37. Young, K., Bowers, A., Bradford, N. (2021). Families' experiences of child and adolescent brain tumor: A systematic review and synthesis of qualitative research. *Psycho-Oncology*, 30(10), 1643–1662. <https://doi.org/10.1002/pon.5745>
38. Zahed, G., Koohi, F. (2020). Emotional and behavioral disorders in pediatric cancer patients. *Iranian Journal of Child Neurology*, 14(1), 113–121. <https://doi.org/10.22037/ijcn.v14i1.22845>

39. Zucchetti, G., Bertolotti, M., Fagioli, F. (2020). How paediatric psycho-oncology is changing during the COVID-19 epidemic in Italy: New approaches. *Psycho-Oncology*, 29(9), 1384–1386. <https://doi.org/10.1002/pon.5444>

**Информация об авторах**

Бриллиантова Анастасия Алексеевна, педагог-психолог Специализированного структурного подразделения ГБОУ «Школа № 109», Госпитальная школа «УчимЗнаем», аспирант кафедры «специальной психологии и реабилитологии», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-1791-846X, e-mail: rovnova.anastasiya@yandex.ru

**Information about the authors**

Anastasiya A. Brilliantova, Psychologist, «We Teach/They Learn» Project of Hospital Schools, Graduate student, Department of Special Psychology and Rehabilitation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-1791-846X, e-mail: rovnova.anastasiya@yandex.ru

Поступила в редакцию 02.05.2025

Received 2025.05.12

Поступила после рецензирования 05.10.2025

Revised 2025.10.05

Принята к публикации 22.10.2025

Accepted 2025.10.22

Опубликована 30.12.2025

Published 2025.12.30

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY AND AGE-RELATED PSYCHOLOGY

Обзорная статья | Review paper

### Навыки решения проблем у подростков и молодых взрослых, увлекающихся видеоиграми

Ю.А. Токарчук<sup>1</sup>, Н.Я. Агеев<sup>1</sup> , А.М. Токарчук<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация  
 nikitoageev@gmail.com

#### *Резюме*

**Контекст и актуальность.** Навыки решения проблем рассматриваются в психологии и педагогике как ключевые компетенции XXI века, необходимые для успешной адаптации в профессиональной и социальной среде. С ростом популярности видеоигр среди молодежи усиливается интерес исследователей к их потенциальному как инструмента развития когнитивных и социальных навыков. **Цель.** Настоящий обзор направлен на систематизацию эмпирических данных о взаимосвязи между видеоиграми и развитием навыков решения проблем у подростков и молодых взрослых, а также на выявление факторов, определяющих эффективность этого влияния. **Методы и материалы.** Проведен аналитический обзор современных зарубежных и российских публикаций, включающих лонгитюдные, экспериментальные и кросс-культурные исследования. В рассмотрение вошли работы, посвященные различным жанрам видеоигр, когнитивным и социальным аспектам решения проблем, а также анализу индивидуальных и коллаборативных форм игровой деятельности. **Результаты.** Данные показывают, что видеоигры стратегического, исследовательского и образовательного характера способствуют развитию исполнительных функций, критического мышления и когнитивной гибкости. У подростков зафиксированы положительные эффекты в академической успеваемости и когнитивных стратегиях благодаря вовлечению в проблемно-ориентированные игры. У молодых взрослых положительные эффекты проявляются при погружении в сложные иммерсивные игровые среды, требующие планирования и анализа. **Выводы.** Видеоигры могут рассматриваться как инструмент тренировки навыков решения проблем при условии осознанного выбора жанра и организации игрового опыта. Полученные результаты подчеркивают важное значение интеграции игровых практик в образовательную среду, способствующую развитию навыков решения проблем.

**Ключевые слова:** киберпсихология, видеоигры, навык решения проблем, подростки, молодые взрослые, совместная деятельность, когнитивное развитие

**Для цитирования:** Токарчук, Ю.А., Агеев, Н.Я., Токарчук, А.М. (2025). Навыки решения проблем у подростков и молодых взрослых, увлекающихся видеоиграми. *Современная зарубежная психология*, 14(4), 135—145. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140414>

### Problem-solving skills in adolescents and young adults engaged in video gaming

Yu.A. Tokarchuk<sup>1</sup>, N.Ya. Ageev<sup>1</sup> , A.M. Tokarchuk<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation  
 nikitoageev@gmail.com

#### *Abstract*

**Context and relevance.** In psychology and pedagogy, problem-solving skills are regarded as core competencies of the 21st century, essential for successful adaptation in both professional and social contexts. With the increasing popularity of video games among youth, researchers have shown growing interest in their potential as a tool for developing cognitive and social skills. **Objective.** This review aims to systematize empirical findings on the relationship between video games and the development of problem-solving skills in adolescents and young adults, as well as to identify the

factors that determine the effectiveness of this influence. **Methods and materials.** An analytical review of contemporary international and Russian publications was conducted, covering longitudinal, experimental, and cross-cultural studies. The review included research on different genres of video games, the cognitive and social dimensions of problem-solving, and analyses of both individual and collaborative forms of gameplay. **Results.** Findings indicate that strategic, exploratory, and educational games foster the development of executive functions, critical thinking, and cognitive flexibility. Among adolescents, positive effects on academic achievement and cognitive strategies have been observed through engagement with problem-oriented games. In young adults, beneficial outcomes are most pronounced in immersive gaming environments that require planning, analysis, and adaptive decision-making. **Conclusions.** Video games may be considered a viable tool for training problem-solving skills, provided that the choice of genre and the organization of gameplay are intentional. The results highlight the importance of integrating game-based practices into educational settings, where they can serve as safe cognitive training environments and contribute to the development of problem-solving skills.

**Keywords:** video games, problem-solving skills, adolescents, young adults, cooperative problem solving, educational games

**For citation:** Tokarchuk, Yu.A., Ageev, N.Ya., Tokarchuk, A.M. (2025). Problem-solving skills in adolescents and young adults engaged in video gaming. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(4), 135–145. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140414>

## Введение

Навыки решения проблем (*problem-solving skills*) в широком смысле определяются как способность справляться с трудностями и достигать цели в ситуациях, где отсутствует очевидное решение. В когнитивной психологии решение проблем рассматривается как внутренний, целенаправленный процесс применения и преобразования знаний, в значительной мере зависящий от предшествующего опыта и уровня знаний индивида (Emihovich, Roque, Mason, 2020). Педагогические подходы также акцентируют внимание на этих умениях. Так, в Программе международной оценки учащихся (PISA), реализуемой ОЭСР, решение проблем трактуется как способность школьников понимать и разрешать новые проблемные ситуации посредством рассуждений и саморегулируемых стратегий. Подобные навыки и умения рассматриваются как ключевые компетенции XXI века, необходимые для успешной профессиональной деятельности и полноценной жизни (Spires et al., 2011).

С быстрым ростом популярности видеоигр как массовой формы досуга и развлечения среди молодежи исследователи все чаще задаются вопросом о том, каким образом игровая деятельность может способствовать развитию навыков решения проблем. В отличие от пассивных форм медиа, видеоигры носят интерактивный характер и часто требуют от игроков активного решения задач, разработки стратегий и адаптации к сложным заданиям в виртуальной среде. Это обусловило выдвижение гипотезы о том, что качественно разработанные игры могут выполнять функцию своеобразных тренажеров по развитию навыков решения проблем (Emihovich, Roque, Mason, 2020; Adachi, Willoughby, 2013). Некоторые авторы даже утверждают, что видеоигры воплощают в себе эффективные принципы обучения и способствуют формированию соответствующих навыков за счет систематической практики преодоления игровых трудностей (Adachi,

Willoughby, 2013). В то же время исследования содержат предостережения о том, что не все игры обладают когнитивным потенциалом, а эмпирические данные о переносе навыков из игрового опыта в реальные жизненные ситуации остаются неоднозначными. В контексте влияния видеоигр на когнитивное развитие существует немалое количество противоречий — исследователи приходят к выводу: несмотря на то, что видеоигры могут становиться причиной трудностей с произвольной концентрацией внимания и, как следствие, развития клипового мышления, они могут быть средством развития многих когнитивных функций, таких как мышление, память, сенсомоторная координация и т. д. (Агеев и др., 2023). В контексте влияния видеоигр на эмоциональное развитие существует две антагонистические позиции: одна часть исследователей считают, что наблюдаемое видеоигровое насилие может становиться причиной агрессии в реальной жизни, а сами видеоигры способствуют снижению эмоциональной саморегуляции и возникновению негативных эмоций (Bushman, Anderson, 2023); другая часть исследователей утверждают, что наблюдаемое видеоигровое насилие может оказывать влияние только в случае определенных социальных факторов и видеоигры могут способствовать развитию эмоциональной саморегуляции и эмпатии (Garcia, Ferguson, Wang, 2022; Devilly et al., 2023). На данный момент обе позиции актуальны, хотя в рамках второй уже проведены лонгитюдные исследования, опровергающие первую (Krause, Smyth, Jensen, 2020; Garcia, Ferguson, Wang, 2022; Lacko, Machackova, Smahel, 2024).

Учитывая противоречивые тенденции в оценке эффектов видеоигр, многие исследователи стремятся сузить предмет своего анализа до связи более конкретных процессов или навыков с видеоиграми. В этой связи особый интерес представляют навыки решения проблем, охватывающие целый ряд исполнительных функций, таких как планирование, постановка и проверка гипотез, стратегия и организация, контроль и

оценка, которые критически важны для профессиональной и повседневной жизни.

В ранних исследованиях в этой области делался акцент в основном на потенциальных негативных последствиях видеоигр, например, агрессии или игровой зависимости, в то время как работы последних лет сосредоточены больше на положительных когнитивных эффектах, оказываемых сложными видеоиграми. В частности, «серьезные видеоигры» часто задают игрокам задачи с открытым решением и сложными стратегическими дилеммами, что может способствовать развитию навыков решения проблем и принятия решений.

Модель решения проблем представлена Д. Пойа (Пойа, 2010) и включает в себя: понимание проблемы, разработку плана решения проблемы, выполнение плана и проверку решения. Для эффективного развития данного навыка важна регулярная практика в безопасной среде (Lu, Xie, 2024). Ряд исследователей полагают, что видеоигры имеют большой потенциал для развития навыка решения проблем, так как в них возможна безопасная тренировка этого навыка без последствий в реальной жизни (Sourmelis, Ioannou, Zaphiris, 2017; Erstad, Kjallander, Jarvela, 2021). В своей работе Н.А. Дайо с коллегами (Dayo, Alvi, Asad, 2020) также приходят к выводу, что структура и механика видеоигры очень схожи с моделью, предложенной Д. Поля, что позволяет тренировать все 4 аспекта навыка решения проблем.

Целью данного обзора является систематизация и анализ научных работ, посвященных взаимосвязи видеоигр и навыков решения проблем, а также выявление основных факторов, которые могут усиливать или ослаблять это влияние. В целом, рассмотренные нами исследования свидетельствуют о том, что определенные виды игрового опыта связаны с улучшением навыков решения проблем, как в подростковом, так и в юношеском

возрасте. Однако сила этой взаимосвязи варьируется в зависимости от жанра игры, контекста игровой активности и методов измерения; кроме того, не все исследования фиксируют положительные эффекты.

Систематизированный поиск литературы был проведен по базам Web of Science, Scopus, Google Scholar, РИНЦ в период с 2005 по 2025 гг. Использовались поисковые запросы на английском языке «video games», «digital games», «problem solving», «problem-solving skills», «adolescents», «young adults» и их русскоязычные аналоги «видеоигры», «цифровые игры», «компьютерные игры», «решение проблем», «навыки решения проблем», «когнитивные навыки», «подростки», «молодые взрослые», «юноши», «совместное решение задач», «исполнительные функции». Включались эмпирические исследования и метааналитические обзоры на основе эмпирических исследований видеоигр в контексте навыков решения проблем, где возраст выборки составлял 12–25 лет. Учитывались только научные публикации в рецензируемых журналах. Исключались теоретические статьи, материалы конференций, диссертации, главы книг, исследования зависимостей, работы без измерителей когнитивных навыков. Отбор литературы проходил в два этапа: скрининг названий и аннотаций и чтение полного текста научных публикаций. Всего идентифицировано 512 статей. После исключения дубликатов (48) и отбора по названиям/аннотациям (отсеяно 427 работ, не соответствующих критериям) для полного анализа остались 34 статьи. Из них 9 были исключены (например, из-за недостаточной выборки или отсутствия данных по навыкам решения проблем). В итоговый качественный синтез включено 25 исследований. Обобщение эмпирических исследований по жанрам, типам видеоигр и компонентам навыков решения проблем представлено в табл. 1.

Таблица 1

**Обобщение исследований по жанру, типу видеоигр и навыкам решения проблем**  
**Summary of studies by video game genre, type and problem-solving skills**

Авторы исследования / Study authors	Выборка / Participants	Жанр / тип видеоигр / Genre / type of video games	Навыки решения проблем / Problem-solving skills
Гавrilova, Е.В., Шепелева, Е.А., Валуева, Е.А., Хуснутдинова, М.Р. (2023) / Gavrilova, E.V., Shepeleva, E.A., Valueva, E.A., Khusnutdinova, M.R. (2023).	N = 189. Обучающиеся 5–6 классов в возрасте от 10 до 12 лет / N = 189. Students in grades 5–6 aged 10 to 12 years	«Серьезная» видеоигра / «Serious» video game	Совместное игровое решение про- блем, совместное планирование, анализ и организация деятельно- сти / Collaborative problem-solving in gameplay, collaborative planning, anal- ysis, and organization of activities
Конокотин, А.В., Токарчук, Ю.А., Токарчук, А.М., Поворова, К.Г. (2025) / Konokotin, A.V., Tokarchuk, Y.A., Tokarchuk, A.M., Povorova, K.G. (2025)	N = 30. Подростки и юноши в возрасте от 13 до 20 лет / N = 30. Adolescents and young people aged 13 to 20 years	«Серьезная» видеоигра / «Serious» video game	Совместное игровое решение про- блем, совместное планирование, анализ и организация деятельно- сти / Collaborative problem-solving in gameplay, joint planning, analysis, and organization of activities
Adachi, P.J., Willoughby, T. (2013)	N = 1492. Подростки в возрасте от 9 до 13 лет / N = 1492. Adolescents aged 9 to 13 years	Стратегии / Strategies	Планирование, навыки решения проблем / Planning, problem-solving skills

Авторы исследования / Study authors	Выборка / Participants	Жанр / тип видеоигр / Genre / type of video games	Навыки решения проблем / Problem-solving skills
Emihovich, B., Roque, N.A., Mason, J. (2020)	N = 34. Студенты в возрасте от 18 до 25 лет / N = 34. University students aged 18 to 25 years	MMORPG и «серезные» видеоигры / MMORPGs and “serious” video games	Применение правил, стратегическое планирование, навыки решения проблем / Rule application, strategic planning, problem-solving skills
Eseryel, D., Law, V., Ifenthaler, D., Ge, X., Miller, R. (2014)	N = 88. Обучающиеся старшей школы. Средний возраст ~ 14 лет / N = 88. Upper secondary school students. Mean age = 14 years	Коммерческие видеоигры / Commercial video games	Применение навыков решения задач в сложно моделированных сценариях / Application of problem-solving skills in complex simulated scenarios
Harris, A., Yuill, N., Luckin, R. (2008)	N = 48. Обучающиеся начальной школы в возрасте от 8 до 10 лет / N = 48. Primary school students aged 8 to 10 years	«Серьезная» видеоигра / «Serious» video game	Совместное игровое решение проблем / Collaborative problem-solving in gameplay
Liu, C.-C., Cheng, Y.-B., Huang, C.-W. (2011)	N = 117. Студенты. / N = 117. University students	«Серьезная» видеоигра / «Serious» video game	Стратегии решения задач / Problem-solving strategies
Oei, A.C., Patterson, M.D. (2013)	N = 75. Студенты. Средний возраст ~ 21 год / N = 75. University students. Mean age ≈ 21 years	Шутер, головоломка, симулятор и «серезная» видеоигра / Shooter, puzzle, simulator, and “serious” video game	Исполнительные функции, многозадачность, гибкость / Executive functions, multitasking, cognitive flexibility
Shute, V.J., Ventura, M., Ke, F. (2015)	N = 77. Студенты в возрасте от 18 до 22 лет / N = 77. University students aged 18 to 22 years	Головоломка / Puzzle	Перенос навыков решения проблем из видеоигр в новые сценарии / Transfer of problem-solving skills from video games to novel scenarios
Spires, H.A., Rowe, J.P., Mott, B.W., Lester, J.C. (2011)	N = 153. Подростки в возрасте от 12 до 15 лет / N = 153. Adolescents aged 12 to 15 years	«Серьезная» видеоигра / «Serious» video game	Стратегии проверки гипотез / Hypothesis-testing strategies
Ventura, M., Shute, V., Zhao, W. (2013)	N = 102. Студенты / N = 102. University students	Коммерческие видеоигры / Commercial video games	Настойчивость в процессе решения проблем / Persistence in the problem-solving process
Yang, Y.-T.C. (2012)	N = 44. Подростки в возрасте от 15 до 16 лет / N = 44. Adolescents aged 15 to 16 years	«Серьезная» видеоигра / «Serious» video game	Стратегическое мышление, анализ, навыки решения проблем / Strategic thinking, analysis, problem-solving skills
Yilmaz, E., Yel, S., Griffiths, M.D. (2022)	N = 523. Учащиеся младших классов в возрасте от 9 до 11 лет / N = 523. Primary school students aged 9 to 11 years	Коммерческие видеоигры / Commercial video games	Навыки социального решения проблем / Social problem-solving skills
Zhang, X., Shen, Z., Luo, X., Su, C., Wang, J. (2009)	N = 20. Юноши в возрасте от 19 до 22 лет / N = 20. Young men aged 19 to 22 years	Коммерческие видеоигры / Commercial video games	Навыки решения проблем, метакогнитивный контроль / Problem-solving skills, metacognitive control

### Навыки решения проблем у подростков (12–18 лет)

Современные видеоигры охватывают широкий спектр жанров, каждый из которых может активизировать различные когнитивные навыки. Например, головоломки, в которых решение задач заложено в саму механику, демонстрируют наибольший положительный эффект на пространственное мышление. Такие игры как правило активизируют навыки планирования и выявления закономерностей. Стратегические игры

требуют еще более сложного планирования, организации и способности к адаптивному принятию решений. Так, лонгитюдное исследование П. Адачи и Т. Уиллоуби (Adachi, Willoughby, 2013) в течение четырех лет выявило, что подростки (N = 1492, M~16 лет, 50,8% – девушки), которые чаще играли в стратегии и ролевые игры, демонстрировали более выраженный рост самооценки навыков решения проблем по сравнению с теми, кто играл в такие игры реже. Кроме того, более высокие показатели навыков решения проблем предсказывали лучшие академические результаты в школе,

что указывает на косвенную взаимосвязь этих жанров с академической успеваемостью. Данные подтверждают, что вовлечение в игры, требующие планирования, управления ресурсами и стратегических решений, развивает общие навыки решения проблем, а не просто отражает то, что более способные подростки выбирают такие жанры. Важно, что эффект оказался жанрово специфичным: экшен- и шутер-игры не были связаны с ростом навыков решения проблем. Таким образом, именно когнитивные требования некоторых игровых жанров (например, стратегия или RPG) оказываются ключевыми для переноса игрового опыта на решение проблем в более широком смысле. Экспериментальное исследование Х.А. Спайрес с коллегами (Spires et al., 2011) в США с использованием обучающей игры *Crystal Island* было сосредоточено на эффективности решения подростками игровых задач. В ней подростки 12–15 лет ( $N = 137$ , 77% — юноши) должны были разгадать научную «загадку» — определить причину болезни на острове. Игра требовала применения научных стратегий решения проблем (выдвижение гипотез, сбор данных, анализ доказательств). Результаты показали, что школьники продемонстрировали значимые приrostы знаний в области микробиологии, а эффективность их игровых стратегий решения проблем была тесно связана с образовательными результатами.

Ученики, которые чаще проверяли релевантные гипотезы и исключали маловероятные варианты, быстрее и успешнее справлялись с задачей и при этом усваивали больше учебного материала. Те подростки, которые корректно обосновывали выдвинутые гипотезы, также чаще достигали игровых целей, хотя это дополнительно не усиливало освоение предметного содержания. Авторы заключили, что стратегии решения проблем играют центральную роль в обучающих игровых средах, а процесс решения сложной игровой задачи тесно связан с образовательными результатами. Этот пример демонстрирует, что хорошо разработанные обучающие игры могут одновременно диагностировать и развивать навыки решения проблем у подростков (в частности, научное мышление) и что эти навыки имеют измеримые образовательные эффекты.

В лонгитюдном исследовании, выполненном К. Янг (Yang, 2012) при участии 44 учащихся 15–16 лет использовались видеоигры-симуляторы. Исследование проводилось 23 недели и включало: контрольную группу (дети, которые учились традиционными способами) и экспериментальную (дети, которые учились с использованием видеоигр-симуляторов). Автор делает вывод: обучение с использованием видеоигр-симуляций оказывает значимое положительное влияние на навык решения проблем, в то время как в контрольной группе значимых изменений не обнаружено.

Таким образом, важно отметить, что не все исследования фиксируют положительный эффект игр у подростков. Важными нюансами являются жанр игры и контекст игрового опыта. Например, наблюдательное исследование в Китае (Zhang et al., 2009) сравнивало

стратегии решения проблем у опытных и начинающих подростков-геймеров в новой для них игре. Используя протоколы «думай вслух», исследователи выявили, что опытные игроки лучше представляли проблему, использовали более эффективные стратегии и демонстрировали развитый метакогнитивный контроль при решении новой игровой задачи. Они чаще вербализировали стратегический анализ правил и сигналов игры, тогда как новички действовали в большей степени методом проб и ошибок. Это говорит о том, что регулярная игровая практика может формировать общую тактику решения проблем, которая затем может быть перенесена и на новые ситуации. Однако, если исследование включает игровую среду, где такие умения не требуются, либо продолжительность игры слишком мала, эффекты могут не проявиться. Подобные расхождения подчеркивают необходимость учитывать, какие именно виды решения проблем задействует конкретная игра.

Особо отметим, что для подростков важно совместное решение проблем и совместная деятельность (social problem-solving skills). Так, например, в систематическом анализе (Y lmaz, Griffiths, 2023) работ, вышедших с 2000 по 2019, показано, что образовательные, серьезные и развлекательные видеоигры оказываются эффективными в развитии навыков решения социальных проблем у детей. В другом кросс-культурном исследовании, выполненном той же исследовательской группой, приняли участие 523 школьника из Великобритании и Турции (Y lmaz, Yel, Griffiths, 2022). Было показано, что наиболее востребованными среди видеоигр в обеих выборках являются жанры «экшен» и «ролевая игра», в то время как симуляторы и головоломки пользовались наименьшей популярностью. Анализ взаимосвязи игровых предпочтений с уровнем развития навыков социального решения проблем (оцененных с помощью SPSIC) показал, что увлечение видеоиграми в жанре «экшен-приключение» коррелирует с более низкими показателями по шкале SPSIC. Напротив, видеоигры-симуляторы, обучающие и игры-головоломки, а также жанры, изначально разработанные с образовательной или серьезной целью, демонстрировали положительное влияние на уровень социальных когнитивных навыков.

Например, российское исследование Е.В. Гавриловой и соавт. (2023) изучало эффективность выполнения подростками игровых задач в компьютерной игре «PL-Modified» в условиях индивидуальной и парной игры. В выборку вошли учащиеся 5–6-х классов 10–12 лет ( $N = 189$ , 54% мальчиков), которые играли в игру, требующую планирования и логического мышления. Результаты показали, что парная работа обеспечивала более высокую эффективность: учащиеся в парах решали задачи быстрее и успешнее, чем при индивидуальной игре. Однако не все пары были одинаково успешны, например, когда оба игрока имели схожий уровень социального интеллекта, их сотрудничество было значительно продуктивнее, чем у пар с сильно различающи-

мися показателями. Таким образом, именно согласованность и качество коммуникации между сверстниками усиливали результативность решения проблемы. Это исследование подтверждает важность колаборативного измерения, именно поэтому в международных оценках, таких как PISA-2015, была введена шкала, оценивающая «совместное решение проблем».

Другое недавнее российское исследование А.В. Конокотина с соавторами (Конокотин и др., 2025) затронуло как подростков, так и молодых взрослых ( $N = 30$ ,  $M = 17,11$ ,  $SD = 2,00$ , 67% — девушки). Эксперимент проводился на основе логической онлайн-игры «Помехи в эфире». Разработанная авторами игровая среда представляет собой особую форму организации совместной деятельности, в которой ключевым содержанием становится совместное решение проблемных задач. Интерактивный формат позволяет участникам взаимодействовать в условиях неопределенности, что стимулирует использование навыков решения проблем, так как необходимо анализировать, сопоставлять условия задачи, выделять существенные параметры предметов и вырабатывать стратегии совместного действия. Важным компонентом становится переход от индивидуальных проб и ошибок к согласованным совместным действиям, формируемым в процессе коммуникации и совместной организации. Таким образом, игровая среда способствует не только усвоению содержания конкретной задачи, но и развитию процессов рефлексии, планирования и организации, лежащих в основе навыков решения проблем.

Эти данные указывают на то, что видеоигры могут предоставлять подросткам естественную среду для тренировки координации действий, распределения ролей и совместного поиска решений. Более того, выявленный эффект «согласованной социальной компетентности» показывает, что социально-когнитивные факторы играют ключевую роль в успешном игровом сотрудничестве. Следовательно, игры могут быть использованы и как инструмент целенаправленного развития социальных навыков решения проблем у подростков.

В целом, совокупные данные исследований в Северной Америке, Азии и Европе/России сходятся в том, что видеоигры способны развивать навыки решения проблем у подростков, особенно если речь идет о стратегическом, исследовательском или совместном решении задач. Международные данные не демонстрируют существенных противоречий, напротив, они дополняют друг друга. Так, канадское исследование показало академические эффекты стратегических игр (Adachi, Willoughby, 2013), американское — образовательные приrostы от проблемно-ориентированной игры (Spires et al., 2011), китайское — когнитивные различия между опытными игроками и новичками (Zhang et al., 2009), а российское — преимущества совместного игрового решения проблем (Гаврилова и др., 2023). Все это формирует целостную картину того, что игры способны положительно влиять на развитие когнитивных и социальных навыков решения проблем у подростков.

Однако, разумеется, существуют и определенные ограничения, например, эффекты зависят от жанра, качества игрового опыта и методологии измерений.

## Навыки решения проблем у молодых взрослых (18–25 лет)

У молодых взрослых связь между видеоиграми и навыками решения проблем, по-видимому, зависит как от типа игры, так и от продолжительности/интенсивности игрового опыта. Их базовые исполнительные функции в целом выше, чем у подростков, поэтому некоторые исследователи дополнительно проверяют, может ли игра улучшать навыки решения проблем или же наибольшие эффекты характерны для более раннего возраста. Тем не менее ряд исследований показывают, что когнитивные преимущества игр распространяются и на этот возраст, особенно в тех случаях, когда игры предъявляют высокие требования к решению проблем.

Одно из наиболее значимых экспериментальных исследований было проведено В. Шут, М. Вентурой и Ф. Кэ (Shute, Ventura, Ke, 2015). Оно изучало влияние коммерческой головоломки — платформера на навыки решения проблем у студентов. В исследовании студентам ( $N = 77$ ,  $M = 19,7$ ,  $SD = 1,3$ , 57% — девушки) было предложено сыграть в «Portal 2» — популярную физико-ориентированную головоломку, требующую креативного решения задач, — в течение 8 часов, тогда как контрольная группа в это же время играла в популярную игру для тренировки мозга Lumosity, основанную на развитии различных когнитивных навыков. До и после эксперимента измерялись две ключевые компетенции: навыки решения проблем (с помощью стандартизованных комплексных проблемных сценариев) и пространственные способности. Результаты показали, что игра в «Portal 2» привела к значительно большему приросту как навыков решения проблем, так и пространственного мышления по сравнению с «тренингом мозга». Более того, игроки в «Portal 2» показали рост по заданиям на решение проблем от предтеста к посттесту, в то время как контрольная группа не продемонстрировала изменений. Данные результаты важны, поскольку они указывают на то, что сложные иммерсивные игры могут быть эффективными когнитивными тренажерами для молодых взрослых. Авторы объясняют преимущество «Portal 2» особенностями ее дизайна: игра постоянно предъявляет новые задачи, обеспечивает немедленную обратную связь и требует планирования и анализа ошибок, что активирует навыки рассуждения и способствует их переносу на стандартные тесты.

В другом экспериментальном исследовании, проведенном В. Эмихович (Emihovich, 2017) сравнивается влияние видеоигры «World of Warcraft» и специально разработанной видеоигры «CogniFit». «CogniFit» позволяет игроку выбрать различные мини-игры, способствующие улучшению когнитивных способностей.

Студентам ( $N = 91$ ,  $M = 19,32$ ,  $SD = 1,43$ ) было необходимо наиграть 20 часов на протяжении одного семестра. В исследовании анализировалось применение правил, как компонент навыка решения проблем в видеоигровых условиях, а также перенос данного навыка с видеоигровых ситуаций на ранее незнакомые ситуации. Было показано, что студенты, игравшие в развлекательную видеоигру, показывают значительно более высокие результаты в аспекте применения правил, чем студенты, игравшие в специально разработанную видеоигру. В частности, это проявлялось в решении новой задачи за меньшее количество ходов в другой видеоигровой среде. Автор считает, что развлекательная видеоигровая среда давала игрокам опыт повторяющегося применения одних и тех же правил, а также использовала различные инструменты для мотивирования игроков находить творческие решения, адаптированные к постоянно меняющимся условиям. В отличие от этого, в «CogniFit» игровой процесс был менее насыщен контекстом и вариативностью способов решения. Однако исследование не показало статистически значимого преимущества развлекательной видеоигры в контексте переноса навыка применения правил на другие контексты (стандартизированные когнитивные задачи). На основе данного результата автор делает вывод, что, во-первых, формирование навыка в игровом контексте не обязательно способствует успешному выполнению стандартизованных когнитивных задач, а, во-вторых, навыки, приобретаемые в развлекательной видеоигре, могут носить чрезмерно специфичный характер, неприменимый или малоприменимый в других условиях. Это поднимает важные методологические вопросы, актуальные и для других исследований — необходимость точного соответствия между игрой и результатом, а также включения соответствующих контрольных условий.

В исследовании, проведенном в Тайване, приняли участие 117 студентов (Liu, Cheng, Huang, 2011). В исследовании анализируется взаимосвязь между переживанием состояния потока и предпочтительными стратегиями решения проблем в контексте видеоигр-симуляторов. Анализ полученных данных продемонстрировал, что использование симуляторов в процессе освоения вычислительных задач способствует формированию более выраженного состояния потока по сравнению с традиционными лекционными форматами. Выявлено, что игровой формат обучения не только усиливает вовлеченность, но и способствует росту внутренней мотивации студентов. Существенная корреляция была обнаружена между характером переживаемого учебного опыта и используемыми когнитивными стратегиями решения проблем. Участники, находившиеся в состоянии потока, демонстрировали более широкий репертуар стратегий, включая метод проб и ошибок, обучение на примерах и аналитические формы рассуждения, в процессе освоения навыков вычислительного мышления. Напротив, у студентов, испытывавших скуку или тревожность в ходе игры

в симуляторы, наблюдалось преобладание поверхностных подходов к решению задач. В частности, тревожные участники значительно реже использовали обучение на примерах как стратегию адаптации, а те, кто испытывал скуку, ограничивались фрагментарным усвоением материала, не выходящим за рамки минимального воспроизведения алгоритма.

А.С. Ой и М.Д. Паттерсон (Oei, Patterson, 2013) в Сингапуре провели исследование, в котором группы неигравших ранее молодых взрослых ( $N = 75$ ,  $M = 21,07$ ,  $SD = 2,12$ ) ежедневно по часу в течение 4 недель играли в мобильные игры разных типов. Сравнивались игры по жанрам — шутер («Modern Combat: sandstorm»), головоломка («Bejeweled»), игра-симулятор «The Sims 3» и специально разработанная игра на развитие памяти. Авторы исследовали внимание и память, но выявили важный паттерн: разные игры улучшали разные когнитивные функции. В частности, головоломки и стратегические симуляции улучшали исполнительные функции и когнитивную гибкость, что прямо связано с решением проблем, тогда как экшен-игры развивали зрительное внимание и навык переключения задач. Это указывает на то, что у молодых взрослых различные жанры тренируют разные области решения проблем. Авторы заключают, что частое задействование определенных когнитивных процессов в игре формирует «близкий перенос» — игроки становятся лучше именно в тех видах мышления, которые требуются в их игре. Для широкого развития навыков решения проблем это означает, что наиболее полезными могут быть многожанровые или комплексные игры, задействующие различные когнитивные процессы. Этот вывод согласуется и с исследованиями подростков, где наибольшие эффекты фиксировались именно от стратегических и ролевых игр, но не от всех подряд.

В целом, данные по молодым взрослым демонстрируют несколько противоречивую картину. Вероятно, по мере взросления навыки решения проблем уже достаточно развиты, и для того, чтобы вызвать измеримые изменения, может потребоваться более интенсивное или специализированное вмешательство.

## Обсуждение результатов

Результаты данного обзора демонстрируют обнадеживающую картину связи между видеоиграми и навыками решения проблем в подростковом и юношеском возрасте. В самых разных исследованиях и культурных контекстах прослеживается общая тенденция: видеоигры зачастую вовлекают игроков в осмысленную практику решения задач. Анализ научных работ показал, что большинство включенных исследований фиксируют положительные эффекты, в ряде случаев причинно-следственные связи между игрой и навыками решения проблем, при этом ни одно из исследований не выявило отрицательного влияния на данные умения.

Одним из наиболее четких выявленных закономерностей стало значение жанра и содержания игры для формирования когнитивных эффектов. Стратегические и ролевые игры, требующие планирования, критического мышления и разработки долгосрочной стратегии, неоднократно связывались с более развитыми навыками решения проблем у подростков. Анализируя преимущества развлекательных видеоигр, С. Деккер и К. Столтум приходят к выводу, что навыки, приобретенные в процессе игры, возникают не только из-за целенаправленной тренировки навыков в рамках «серьезных» образовательных игр, но и имплицитно при использовании развлекательных видеоигр (Dekker, Slotboom, 2023). Также в метаанализе, проведенном К. Перротта с коллегами (Perrotta et al., 2013), проанализированы исследования, вышедшие с 2006 по 2013 год. В нем показано, что во всех исследованиях, взятых для анализа, показаны улучшения навыка решения проблем при использовании видеоигр. В другом метаанализе (Reynaldo et al., 2021) также показано, что при умеренном использовании видеоигр наблюдается положительное влияние на развитие навыка решения проблем и когнитивные навыки.

Ряд исследователей полагают, что коммерческие видеоигры могут способствовать развитию навыка решения проблем, так как вовлекают игроков в интересные задачи в рамках сложных смоделированных сценариев (Eseryel et al., 2014; Gyaurov, Fabricatore, Bottino, 2021). В своем системном анализе Д. Гяуров отмечает (Gyaurov, Fabricatore, Bottino, 2022), что крайне малое количество исследований предлагают методологические модели для анализа содержания видеоигр с целью оценки их влияния на обучение и при этом ни одна из них специально не направлена на навык решения проблем. Однако существуют исследования, которые изучают различные аспекты навыка решения проблем.

Так, например, исследования показывают, что видеоигры могут не только положительно влиять на навык решения проблем, но и способствовать метакогнитивному росту. В своем исследовании Харрис показал (Harris, Yuill, Luckin, 2008), что дети, обладающие мотивацией мастерства и самосовершенствования, больше вовлекаются в анализ различных вариантов решения проблем. В двух других исследованиях (Monem, 2015; Ng, Azizie, Chew, 2022) показано, что жанр MMORPG позволяет тренировать самоподдержку и метакогнитивные навыки, что делает пользователей более эффективными в процессе решения проблем. Данный эффект связан с необходимостью управлять и взаимодействовать со сложной видеоигровой реальностью, принимать решения в ситуациях давления и неопределенности, а также совместно искать ресурсы для решения задач. В метаанализе также делается вывод, что видеоигры могут способствовать развитию критического мышления, навыка решения проблем, саморегуляции и вовлеченности в учебные задачи (Checa-Romero, Gimenez-Lozano, 2025). В исследовании М. Вентуры (Ventura, Shute, Zhao, 2013) показа-

но, что регулярные пользователи видеоигры проявляют большую настойчивость в процессе решения проблем, чем те, кто не играют в видеоигры.

Другим ключевым моментом является принцип активного обучения в играх. Большинство положительных результатов можно интерпретировать через призму устоявшихся теорий обучения. Игры часто функционируют как системы с постепенным повышением уровня сложности, немедленной обратной связью и внутренней мотивацией. В специально разработанных играх, таких как «PL-Modified», «Помехи в эфире», игроки итеративно пробуют решения, получают обратную связь, корректируют подход и постепенно вырабатывают стратегии решения задач. Результаты по кооперативным играм также перекликаются с культурно-историческим подходом Л.С. Выготского к социальному обучению, при котором совместное решение задач позволяет учащимся достигать более высоких результатов, чем в условиях индивидуальной работы.

Практические выводы этого обзора значимы для образования, воспитания и разработки игр. Для педагогов и родителей результаты указывают, что интеграция игровых практик или, как минимум, разрешение разумного объема игровой деятельности может быть полезным. Это вовсе не означает, что любая игра обладает развивающим эффектом и является образовательной, однако, обладая знаниями о доказанных эффектах, родители и педагоги могут направлять подростков в играх, развивающих навыки решения проблем.

## Заключение

Проведенный систематический обзор свидетельствуют о том, что видеоигры могут выступать положительным фактором в развитии навыков решения проблем у подростков и молодых взрослых. Эта взаимосвязь не является линейной, она зависит от жанра игры, контекста игрового опыта и характера измеряемых навыков. Однако накопленные данные показывают, что молодые люди, погружающиеся в игровую реальность, не просто развлекаются, они могут тренировать и в ряде случаев значительно улучшать ключевые навыки, необходимые для жизни в социуме. Вопреки устаревшим представлениям о «разрушительном» влиянии игр, современные исследования подтверждают, что видеоигры, при осознанном выборе и умеренном использовании, формируют критическое мышление, настойчивость, умение адаптироваться к новым условиям задачи и взаимодействовать с партнером для достижения общих целей. Это ключевые навыки XXI века, которые высоко ценятся не только в образовании, но и в профессиональной среде. Таким образом, интеграция видеоигр в образовательные практики обладает значительным потенциалом. Результаты настоящего анализа указывают на перспективу связи

между видеоиграми и навыками решения задач на основе данных доказательной практики. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку стандартизованных протоколов оценки близкого и дальнего переноса навыков, формируемых в процессе игровой деятельности. Важным направлением также представляется проведение рандомизированных контролируемых и квазиэкспериментальных исследований, предполагающих варьирование жанров видеоигр

и параметров игровой активности. Подобный дизайн позволит уточнить, какие характеристики игрового опыта наиболее значимо связаны с развитием навыков решения проблем. Дополнительное внимание может быть уделено анализу медиаторов влияния: мотивационных факторов, состояния «потока» и кооперативных практик, которые могут опосредовать как интенсивность вовлечения, так и степень переноса игровых навыков на внеигровые задачи.

### Список источников / References

1. Агеев, Н.Я., Токарчук, Ю.А., Токарчук, А.М., Гавrilова, Е.В. (2023). Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношой: обзор эмпирических исследований. *Психолого-педагогические исследования*, 15(1), 37–55. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150103>  
Ageev, N.Y., Tokarchuk, Y.A., Tokarchuk, A.M., Gavrilova, E.V. (2023). The interaction of digital technologies with the development of cognitive and communicative processes of adolescents and youth: A review of empirical studies. *Psychological-Educational Studies*, 15(1), 37–55. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150103>
2. Гавrilова, Е.В., Шепелева, Е.А., Валуева, Е.А., Хуснутдинова, М.Р. (2023). Успешность совместного решения игровых компьютерных задач учащимися подросткового и юношеского возраста: вклад социального интеллекта. *Психологическая наука и образование*, 28(4), 20–31. <https://doi.org/10.17759/pse.2023000003>  
Gavrilova, E.V., Shepeleva, E.A., Valueva, E.A., Khusnutdinova, M.R. (2023). Efficiency of collaborative computer problem solving by the students of adolescence and youth: The contribution of social intelligence. *Psychological Science and Education*, 28(4), 20–31. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023000003>
3. Конокотин, А.В., Токарчук, Ю.А., Токарчук, А.М., Поворова, К.Г. (2025). Анализ взаимодействий подростков и юношой в процессе совместного решения учебной задачи с применением технологии Eye-tracking. *Психологическая наука и образование*, 30(5), 105–123. <https://doi.org/10.17759/pse.202530052025000001>  
Konokotin, A.V., Tokarchuk, Y.A., Tokarchuk, A.M., Povorova, K.G. (2025). Analysis of interactions between adolescents and young adults in the process of jointly solving an educational task using Eye-tracking technology. *Psychological Science and Education*, 30(5), 105–123. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025000001>
4. Пойа, Д. (2010). *Как решать задачу*. М.: Либроком.  
Polya, G. (2010). How to solve it. Moscow: Librokom. (In Russ.).
5. Adachi, P.J.C., Willoughby, T. (2013). More than just fun and games: The longitudinal relationships between strategic video games, self-reported problem solving skills, and academic grades. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(7), 1041–1052. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9913-9>
6. Blumberg, F.C., Randall, J.D. (2013). What do children and adolescents say they do during video game play? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(2), 82–88. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.11.004>
7. Bushman, B.J., Anderson, C.A. (2023). Solving the puzzle of null violent media effects. *Psychology of Popular Media*, 12(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/ppm0000361>
8. Chaarani, B., Ortigara, J., Yuan, DeK., Loso, H., Potter, A., Garavan, H.P. (2022). Association of video gaming with cognitive performance among children. *JAMA Network Open*, 5(10), Article e2235721. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.35721>
9. Checa-Romero, M., Gimenez-Lozano, J.M. (2025). Video games and metacognition in the classroom for the development of 21st century skills: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, Article 1485098. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1485098>
10. Dayo, N.A., Alvi, U., Asad, M.M. (2020). Mechanics of digital mathematics games for learning of problem-solving: An extensive literature review. In: *2020 International Conference on Emerging Trends in Smart Technologies (ICETST)* (pp. 1–6). Piscataway: IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICETST49965.2020.9080715>
11. Dekker, S., Slotboom, C. (2023). Benefits of recreational gaming. *International Journal of Esports*, 1(1), 1–11. UPL: <https://www.ijesports.org/ijesports/public/article/96/html> (viewed: 10.12.2025).
12. Devilly, G.J., Drummond, A., Sauer, J.D., Copenhaver, A., Kneer, J., Ferguson, C.J. (2023). Directional is the new null? A comment on Bushman and Anderson. *Psychology of Popular Media*, 12(3), 364–372. <https://doi.org/10.1037/ppm0000447>
13. Emihovich, B.W. (2017). *Improving undergraduates' problem-solving skills through video gameplay: Diss. PhD (Educational Psychology and Learning Systems)*. Florida State University. Tallahassee. URL: <https://repository.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:604962> (viewed: 10.12.2025).
14. Emihovich, B., Roque, N., Mason, J. (2020). Can video gameplay improve undergraduates' problem-solving skills? *International Journal of Game-Based Learning*, 10(2), 21–38. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2020040102>

15. Erstad, O., Kjällander, S., Jarvela, S. (2021). Facing the challenges of ‘digital competence’: A Nordic agenda for curriculum development for the 21st century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 16(2), 77–87. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2021-02-04>
16. Eseryel, D., Law, V., Ifenthaler, D., Ge, X., Miller, R. (2014). An investigation of the interrelationships between motivation, engagement, and complex problem solving in game-based learning. *Educational Technology & Society*, 17(1), 42–53.
17. Garcia, S., Ferguson, C., Wang, J. (2022). Prosocial video game content, empathy and cognitive ability in a large sample of youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 62–73. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01512-1>
18. Gyaurov, D., Fabricatore, C., Bottino, A. (2021). Development of an instrument to analyse gameplay features promoting complex problem-solving conditions. In: *European Conference on Games Based Learning: Proceedings of the 15th European Conference on Game-Based Learning ECGBL 2021* (pp. 296–305). Reading: Academic Conferences International Limited. <https://doi.org/10.34190/GBL.21.159>
19. Gyaurov, D., Fabricatore, C., Bottino, A. (2022). Features of entertainment digital games for learning and developing complex problem-solving skills: A protocol for a systemic review. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1–9. <https://doi.org/10.1177/16094069221128491>
20. Harris, A., Yuill, N., Luckin, R. (2008). The influence of context-specific and dispositional achievement goals on children’s paired collaborative interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3), 355–374. <https://doi.org/10.1348/000709907X267067>
21. Krause, K., Smyth, C., Jansen, K. (2020). Exploring the effects of violent video games on healthcare trainees. *Simulation and Gaming*, 51(5), 653–665. <https://doi.org/10.1177/1046878120932298>
22. Lacko, D., Machackova, H., Smahel, D. (2024). Does violence in video games impact aggression and empathy? A longitudinal study of Czech adolescents to differentiate within- and between-person effects. *Computers in Human Behavior*, 159, Article 108341. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108341>
23. Liu, C.-C., Cheng, Y.-B., Huang, C.-W. (2011). The effect of simulation games on the learning of computational problem solving. *Computers and Education*, 57(3), 1907–1918. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.002>
24. Lu, D., Xie, Y.-N. (2024). The application of educational technology to develop problem-solving skills: A systematic review. *Thinking Skills and Creativity*, 51, Article 101454. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101454>
25. Monem, R. (2015). Metacognition and self-scaffolding in MMORPGs: Case study of an adolescent male gamer. *The Qualitative Report*, 20(4), 454–465. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2121>
26. Ng, L.L., Azizie, R.S., Chew, S.Y. (2022). Factors influencing ESL players’ use of vocabulary learning strategies in massively multiplayer online role-playing games (MMORPG). *Asia Pacific Education Researcher*, 31(4), 369–381. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00578-6>
27. Oei, A.C., Patterson, M.D. (2013). Enhancing cognition with video games: A multiple game training study. *PLoS ONE*, 8(3), Article e58546. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0058546>
28. Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H., Houghton, E. (2013). *Game-based learning: Latest evidence and future directions*. Slough: NFER. URL: <https://www.nfer.ac.uk/media/yt3bqg13/game01.pdf> (viewed: 10.12.2025).
29. Reynaldo, C., Christian, R., Hosea, H., Gunawan, A.A.S. (2021). Using video games to improve capabilities in decision making and cognitive skill: A literature review. *Procedia Computer Science*, 179, 211–221. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.12.027>
30. Shute, V.J., Ventura, M., Ke, F. (2015). The power of play: The effects of Portal 2 and Lumosity on cognitive and noncognitive skills. *Computers & Education*, 80, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.013>
31. Sourmelis, T., Ioannou, A., Zaphiris, P. (2017). Massively Multiplayer Online Role Playing Games (MMORPGs) and the 21st century skills: A comprehensive research review from 2010 to 2016. *Computers in Human Behavior*, 67, 41–48. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.020>
32. Spires, H.A., Rowe, J.P., Mott, B.W., Lester, J.C. (2011). Problem solving and game-based learning: Effects of middle grade students’ hypothesis testing strategies on learning outcomes. *Journal of Educational Computing Research*, 44(4), 453–472. <https://doi.org/10.2190/EC.44.4.e>
33. Ventura, M., Shute, V., Zhao, W. (2013). The relationship between video game use and a performance-based measure of persistence. *Computers & Education*, 60(1), 52–58. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.003>
34. Yang, Y.-T.C. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students’ problem solving and learning motivation. *Computers & Education*, 59(2), 365–377. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.01.012>
35. Yilmaz, E., Griffiths, M.D. (2023). Children’s social problem-solving skills in playing videogames and traditional games: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28, 11679–11712. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11663-2>
36. Yilmaz, E., Yel, S., Griffiths, M.D. (2022). Comparison of children’s social problem-solving skills who play videogames and traditional games: A cross-cultural study. *Computers & Education*, 187, Article 104548. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104548>

Токарчук Ю.А., Агеев Н.Я., Токарчук А.М. (2025).  
Навыки решения проблем у подростков  
и молодых взрослых, увлекающихся видеоиграми  
Современная зарубежная психология,  
14(4), 135–145.

Tokarchuk Yu.A., Ageev N.Ya., Tokarchuk A.M. (2025).  
Problem-solving skills in adolescents and young  
adults engaged in video gaming  
Journal of Modern Foreign Psychology,  
14(4), 135–145.

37. Zhang, X.-M., Shen, Z., Luo, X., Su, C., Wang, J. (2009). Learning from video game: A study of video game play on problem-solving. In: *Advanced Data Mining and Applications: 5th International Conference, ADMA 2009, Proceedings* (pp. 772–779). Berlin, Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-03348-3\\_82](https://doi.org/10.1007/978-3-642-03348-3_82)

### **Информация об авторах**

*Токарчук Юлия Александровна*, научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-06900694>, e-mail: lyusindus@gmail.com

*Агеев Никита Ярославович*, младший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>, e-mail: nikitoageev@gmail.com

*Токарчук Андрей Михайлович*, кандидат технических наук, старший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5600-6194>, e-mail: netandreus@gmail.com

### **Information about the authors**

*Yulia A. Tokarchuk*, Researcher of the Center for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>, e-mail: lyusindus@gmail.com

*Nikita Ya. Ageev*, Junior Researcher of the Center for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>, e-mail: nikitoageev@gmail.com

*Andrei M. Tokarchuk*, Candidate of Science (Engineering), Senior Researcher of the Center for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5600-6194>, e-mail: netandreus@gmail.com

### **Вклад авторов**

Вклад авторов равноценный.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### **Contribution of the authors**

The authors' contribution is equal.

All 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 05.09.2025

Received 2025.09.05

Поступила после рецензирования 06.12.2025

Revised 2025.12.06

Принята к публикации 08.12.2025

Accepted 2025.12.08

Опубликована 30.12.2025

Published 2025.12.30

---

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ GENERAL PSYCHOLOGY

---

Обзорная статья | Review paper

### Отложенное материнство как феномен современного родительства

Д.А. Мазур , Н.С. Бурлакова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация  
 dariamazurmsu@yandex.ru

#### *Резюме*

**Контекст и актуальность.** Статья исследует феномен отложенного материнства как современную репродуктивную стратегию, формирующуюся под влиянием социальных, биологических и психологических факторов. В последние десятилетия наблюдается тенденция к увеличению возраста первого родительства в индустриально развитых странах, что связано с изменением семейных моделей, карьерными приоритетами, образовательными траекториями и культурными нормами. **Цель.** Рассмотреть снижение fertильности и рост медицинских рисков с увеличением возраста женщин, а также психологические аспекты, такие как личные мотивации, страхи, ощущение готовности к родительству и влияние общественных норм на принятие решений о рождении ребенка. Проанализировать использование вспомогательных репродуктивных технологий (ВРТ), включая экстракорпоральное оплодотворение (ЭКО) и криоконсервацию ооцитов, а также обсудить этические вопросы, связанные с материнством в позднем репродуктивном возрасте, включая вопросы репродуктивной автономии, социального давления и возможной коммерциализации процедур. **Выводы.** Подчеркивается необходимость дальнейших междисциплинарных исследований для комплексного изучения биологических, психологических и социальных аспектов отложенного материнства. Результаты таких исследований могут способствовать разработке эффективных программ психологической поддержки женщин, прибегающих к ВРТ, а также информированию общества о реалистичных ожиданиях и возможных рисках позднего родительства.

**Ключевые слова:** феномен отложенного материнства, fertильность, психологические аспекты, планирование семьи, поздний репродуктивный возраст, семейные структуры, принятие решения о деторождении

**Для цитирования:** Мазур, Д.А., Бурлакова, Н.С. (2025). Отложенное материнство как феномен современного родительства. *Современная зарубежная психология*, 14(4), 146–154. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140415>

### Delayed motherhood as the phenomenon of modern parenting

D.A. Mazur , N.S. Burlakova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation  
 dariamazurmsu@yandex.ru

#### *Abstract*

**Context and relevance.** The article explores the phenomenon of delayed motherhood as a contemporary reproductive strategy shaped under the influence of social, biological, and psychological factors. In recent decades, there has been an observed trend toward increasing first-time parenting age in industrially developed countries, which is related to changes in family models, career priorities, educational trajectories, and cultural norms. **Objective.** To examine reduced fertility and growing medical risks associated with advanced maternal age, along with psychological aspects such as individual motivations, fears, sense of preparedness for parenthood, and the impact of societal norms on decisions regarding childbirth. Analysis includes the use of Assisted Reproductive Technologies (ARTs), including In Vitro Fertilization (IVF) and oocyte cryopreservation, as well as discussion of ethical issues concerning late-age motherhood, encompassing questions about reproductive autonomy, social pressure, and potential commercializa-

tion of procedures. **Conclusions.** Emphasis is placed on the need for further interdisciplinary research aimed at comprehensively studying the biological, psychological, and sociological dimensions of deferred motherhood. Findings from these studies may contribute to developing effective programs for psychological support of women using ARTs and informing society about realistic expectations and possible risks associated with late-stage reproduction.

**Keywords:** delayed motherhood phenomenon, fertility, psychological aspects, family planning, late reproductive age, family structures, making decisions about childbearing

**For citation:** Mazur, D.A., Burlakova, N.S. (2025). Delayed motherhood as the phenomenon of modern parenting. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(4), 146–154. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140415>

## Введение

Второй демографический переход представляет собой существенное изменение в репродуктивных установках и поведенческих моделях, наблюдающееся в индустриально развитых странах начиная с середины XX столетия. Данный феномен проявляется в снижении уровня рождаемости до показателей, не обеспечивающих простое воспроизведение населения, в трансформации семейных структур и возрастании значимости индивидуалистических ориентаций (Спицына, 2021). Следует подчеркнуть, что второй демографический переход оказывает значительное влияние на динамику демографических процессов, особенно на показатели рождаемости.

Было замечено, что в развитых странах наблюдается тенденция к отсроченным родам, что приводит к увеличению использования ЭКО (Loretti et al., 2024). Например, в Англии и Уэльсе средний возраст женщин на момент рождения первого ребенка значительно увеличился: с 24,7 лет в 1980 году до 29,1 лет в 2020 году (Office for National Statistics, 2022). Параллельно увеличился возраст, в котором мужчины впервые становятся отцами, в среднем примерно на три года превышая соответствующий возраст женщин. По статистике половина (50%) женщин, родившихся в Англии и Уэльсе в 1990 году, не имели детей к моменту достижения ими 30-летнего возраста (Office for National Statistics, 2022). Эта тенденция к отсроченному родительству характерна не только для Англии и Уэльса, но и для других европейских стран, а также для США, Канады, Австралии, Японии и Южной Кореи, хотя средний возраст впервые родивших и темпы его увеличения могут отличаться в разных странах (Beaucouan, 2020).

Как показывает обзор отечественных и зарубежных исследований (Тимченко, 2024), в России также наблюдается тенденция к увеличению возраста первородящих женщин, что сопровождается снижением естественной fertильности и повышением частоты осложнений беременности. При этом исследования Тимченко подтверждают, что биологические ограничения репродуктивной функции проявляются уже после 30 лет и усиливаются после 35 лет, что согласуется с международными данными.

Достижения современной медицины предоставляют возможность многим семьям справляться с бесплодием посредством вспомогательных репродуктивных

технологий, таких как, например, экстракорпоральное оплодотворение (ЭКО), перенос эмбрионов (ПЭ), внутрицитоплазматическая инъекция сперматозоидов (ИКСИ), суррогатное материнство. Однако в клинической практике перед врачами возникает новая задача — обеспечение здоровья будущих детей. Повышенный риск появления ребенка с патологией связан как с медицинским состоянием родителей, приводящим к бесплодию, так и с вероятностью развития хромосомных нарушений в процессе использования вспомогательных репродуктивных технологий.

В настоящее время в связи с широким распространением и доступностью вспомогательных репродуктивных технологий (далее ВРТ) наблюдается тенденция распространения более позднего возраста рождения первого ребенка, как в России, так и во всем мире. По статистике Российской ассоциации репродукции человека, за 2022 год количество циклов экстракорпорального оплодотворения (далее ЭКО) в России составило 159343, из них 1342 цикла — в рамках программы отложенного материнства. Средний возраст женщин, прибегающих к подобным программам, составляет 35–39 лет. По статистике Европейской ассоциации репродукции человека (далее ESHRE), за 2019 год количество циклов ЭКО составило 590766, из них 6299 — в рамках программы отложенного материнства, при этом отмечено использование современных репродуктивных технологий, как по медицинским, так и по немедицинским основаниям. На данном этапе накопления научных данных выявляется проблема освещения больше биологических закономерностей и рисков, нежели психологических. Данный обзор призван заострить внимание именно на психологических аспектах отложенного материнства.

## Медико-биологические аспекты феномена отложенного материнства

Отложенное материнство связано не только с социальными и психологическими факторами, но и с объективными биологическими ограничениями женской репродуктивной системы. Современные медицинские исследования показывают, что с возрастом fertильность снижается, а риски осложнений беременности увеличиваются. С точки зрения биологии репродуктивные стратегии представляют собой зависимость числа

потомков от условий окружающей среды, что включает поведенческие и физиологические характеристики вида. У животных такие стратегии жестко определены окружающими условиями, в числе которых, например, климатические изменения и пищевые ресурсы.

В биологии выделяют две основные стратегии размножения: г-стратегия — рождение большого количества потомков, которые получают мало заботы, и К-стратегия — потомков рождается мало, но они получают больше заботы (Rushton, 1988).

Человеческая стратегия предполагает увеличение количества потомков при достаточной заботе о них, что обеспечивается при ограничении деторождения и распределении заботы о детях между другими родственниками (Hawkes et al., 1998).

Когда речь идет о репродуктивных установках, можно сказать, что именно они являются своеобразным «каркасом» репродуктивных стратегий. Последние подразумевают как осознанные, так и неосознанные сценарии, которые определяют репродуктивное поведение.

Г.Г. Филиппова (Филиппова, 2023, с. 5) дополняет и обобщает исследования А.Ю. Кочепасовой и приводит следующие определения: «Репродуктивные стратегии представляют собой общий план использования совокупности эволюционных и индивидуальных механизмов, которые направлены на эффективную реализацию репродуктивной функции вида в конкретных условиях жизни этого вида. Реализуются репродуктивные стратегии в репродуктивном поведении, которое осуществляют конкретные индивиды в форме совокупности действий, направленных на осуществление полового и родительского поведения».

Для такой реализации у человека предусмотрено два типа приспособления: физиологический и психологический. Первый тип обеспечивает процессы производства гамет, оплодотворения и выращивания потомства в соответствии с условиями экологической ниши. Здесь важны способы рождения, забота о потомстве и участие разных членов группы разного пола. Эти особенности формируются эволюционно и меняются медленно. Также, в отличие от животных, у человека врожденные механизмы редуцированы и основную роль играют формируемые прижизненно репродуктивные установки и мотивы, часто неосознаваемые, особенно те, что были усвоены в раннем возрасте. Кроме того, человек прогнозирует изменения в жизни после рождения детей, что влияет на мотивацию к деторождению.

По мнению Г.Г. Филипповой, второе, психологическое, приспособление связано с тем, что современное общество сталкивается с несоответствием между эволюционными изменениями и быстрой трансформацией общественных отношений, приводящей к неэффективным репродуктивным стратегиям, особенно в том, что касается возраста для рождения детей.

Таким образом, отложенное (отсроченное) материнство можно рассматривать как относительно новый феномен, выступающий в качестве репродуктивной стратегии. Филиппова пишет, что репродуктивное

поведение детерминируется тремя основными факторами: социальным, индивидуальным и эволюционным. Для его реализации необходимо достижение репродуктивной зрелости, включающей как физическую готовность к деторождению (в среднем 16–18 лет), так и психологическую готовность к материнству. В условиях отложенного материнства именно психологический компонент нередко оказывается уязвимым: женщины могут субъективно воспринимать свое физическое состояние как более соответствующее молодому возрасту, чем их фактический биологический возраст. Дополнительное влияние на этот феномен оказывают такие факторы, как стремление к профессиональной самореализации, приоритет личностного развития, неудовлетворенность качеством партнерских отношений, завышенные требования к условиям жизни и к процессу воспитания ребенка. Как следствие, нередко наблюдается смещение приоритетов в сторону карьеры и личностного роста, что затрудняет планирование деторождения.

В современной литературе фиксируется тенденция к пересмотру возрастной периодизации. Так, Э. Линдеманн и коллеги (Lindemann et al., 2018), опираясь на рекомендации Национального института здоровья детей и развития человека (NICHD) и данные переписи населения США, выделяют следующие этапы: младенчество (0–24 мес.), раннее детство (2–5 лет), среднее детство (6–11 лет), ранний подростковый возраст (12–18 лет), молодая взросłość (19–44 года), средняя взросłość (45–64 года), пожилая взросłość (65 лет и старше). Следует отметить, что границы таких категорий, как «молодая взросłość», «средняя взросłość» и «пожилая взросłość», в современной литературе трактуются неоднозначно, и прослеживается тенденция к их пересмотру.

Вместе с тем в отечественной психологии возрастная периодизация имеет иные акценты. Так, в работах Б.Г. Ананьевса, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина подростковый возраст подразделяется на младший (10–13 лет) и старший (14–16 лет), а юношеский возраст охватывает период 17–19 лет. Это свидетельствует о множественности подходов к выделению возрастных границ и необходимости учитывать как социокультурный, так и медико-биологический контекст (Ананьев, 2001; Выготский, 1982; Эльконин, 1971).

С точки зрения медицинских показателей, наиболее благоприятным для реализации репродуктивной функции считается возраст 25–29 лет. Как слишком раннее материнство (до 19 лет), так и более позднее (после 30 лет) связано с повышением риска осложнений. У этих возрастных групп чаще отмечаются преждевременные роды, задержка внутриутробного развития плода, дистресс плода и тяжелые формы преэклампсии.

Для большинства психических расстройств (шизофрении, расстройства аутистического спектра и биполярные расстройства) продемонстрирована четкая связь с возрастом родителей. Между материнским возрастом и детской шизофренией обнаружена U-образная

связь, однако психические отклонения в большей степени наблюдаются у детей, зачатых отцами зрелого и старшего возраста. (Bergh, Pinborg, Wennerholm, 2019).

Все чаще пары старшего, так называемого «позднего», возраста прибегают к помощи методов ВРТ. Некоторые из них, например ЭКО, могут увеличить вероятность многоплодных родов, что связано с психологическим благополучием родителей (Wenze, Battle, Tezanos, 2015) и качеством отношений между родителями и детьми в младенчестве и раннем детстве, а также между супружами. Несмотря на то, что целью ЭКО является снижение вероятности бесплодия, отсутствуют конкретные данные проспективных исследований, подтверждающие, что женщины, криоконсервирующие свои ооциты в возрасте 30 лет, будут иметь значительно более высокие шансы на рождение ребенка при последующих попытках зачатия. Самая масштабная опубликованная на сегодняшний день когорта включает данные 518 женщин в возрасте старше 35 лет, сделавших ЭКО с использованием 10 ооцитов, и кумулятивный коэффициент живорождения (ККЖ) составил 25,2% (Подзолкова, Н.М., Скворцова, М.Ю., Прилуцкая, С.Г., 2020). При этом отмечено, что вероятность рождения живого ребенка у пациенток с эндометриозом возрастает по мере увеличения количества используемых ооцитов, однако лучшие результаты наблюдаются у молодых женщин (Cobo et al., 2021).

## Психологические аспекты феномена отложенного материнства

В условиях глобальной тенденции к увеличению возраста первичного родительства актуальным остается вопрос о влиянии данного явления на семейные отношения и функционирование семьи в целом. В репродуктивной медицине возраст 30–40 лет традиционно относят к старшему материнству (Oldereid et al., 2018). Однако граница между средним и поздним репродуктивным возрастом остается условной. Сложность в точном установлении границ среднего возраста заключается, в первую очередь, в том, что он варьируется в зависимости от страны в силу культурных особенностей. Также данная величина является изменчивой и может зависеть от конкретного этапа развития общества.

В современной литературе феномен отложенного материнства связывается как с индивидуальными характеристиками личности, так и с изменяющимися социальными нормами. Одним из ключевых факторов является достижение финансовой стабильности, реализация которой в современном обществе занимает более продолжительное время. Продлевается период получения высшего образования, трудоустройства на позиции с устойчивой профессиональной ответственностью и формирования долгосрочных партнерских отношений (Mertes, H., 2015). При этом исследования показывают, что женщины, занятые на должностях с низким уровнем ответственности, ограниченной квалификацией и срав-

нительно низким доходом, чаще рожают первого ребенка в более раннем возрасте по сравнению с женщинами, работающими на позициях с высокой профессиональной ответственностью, квалификацией и доходом. Различные модели репродуктивного поведения могут подвергаться критическому обсуждению в обществе и отражаться в СМИ (Mills, Lavender, Lavender, 2015).

Национальное исследование рождаемости 2018 года, проведенное в Испании среди 14 446 женщин, показало, что 26,15% бездетных женщин старше 35 лет откладывали деторождение из-за отсутствия стабильных отношений; 3,25% — потому что чувствовали себя слишком молодыми для материнства; 13,27% не желали материнства вовсе; 3,08% — из-за необходимости продолжить образование; 17,94% ссылались на причины, связанные с работой и необходимостью совмещать семейную и трудовую жизнь; 10,56% — по экономическим соображениям; 17,57% — по причинам, связанным со здоровьем; 8,18% объясняли свою бездетность другими факторами. На данный момент времени, которое затрачивается на реализацию личных и профессиональных амбиций, а также изменение социальных норм относительно подходящего для родительства возраста и индивидуальные факторы привели к тому, что жизненные траектории становления родителем стали менее предсказуемыми (Datta et al., 2023).

Эмпирическое исследование, проведенное среди женщин-аспирантов естественных дисциплин, выявило существенную трансформацию репродуктивных траекторий, выражющуюся в систематическом сдвиге планируемого материнства с социально и биологически оптимального возраста (25–30 лет) на постдокторальный период (Paksi, Nagy, Tardos, 2022). Данная трансформация сокращает репродуктивное окно и одновременно повышает медицинские риски, как для матери, так и для плода. Анализ показал, что взаимодействие трех факторов — социального давления в условиях доминирования пронаталистской идеологии, возраст-ассоциированного снижения fertильности и структурных ограничений профессиональной среды, включая гендерную дискриминацию и отсутствие гибких форм занятости, — создает условия, при которых женщины-исследователи вынуждены корректировать свои репродуктивные планы в трех основных направлениях: редукция запланированного количества детей, полный отказ от реализации материнских намерений и столкновение с невозможностью реализации изначальных репродуктивных планов в ранее установленные временные рамки, — что приводит к непреднамеренному деторождению или бездетности.

Некоторые исследования показали, что отложенное материнство также связано с ощущением малой самоэффективности, низкой компетентностью, неуверенностью в себе. Желание реализоваться в карьере, большая поглощенность собственными интересами и потребностями — все это тоже отодвигает возраст наступления первого материнства (Zabak et al., 2023). В современном обществе возраст до 30 лет рассматри-

вается многими индивидами как период активного направления усилий на собственное развитие и построение будущего, тогда как рождение ребенка в этот период воспринимается как потенциально обременительная перспектива, требующая значительных ресурсов. (Safdar-Dehcheshmeh et al., 2023).

Ученые выделяют как один из факторов отсрочки рождения первого ребенка — тревогу о будущем (Szczęśniak et al., 2024). Исследования показывают, что тревога о будущем выступает значимым предиктором мотивов откладывания родительства, демонстрируя статистически достоверные положительные корреляции с шестью выявленными мотивационными факторами: неуверенность в родительских компетенциях, фокус на самореализации, восприятие родительства как обременяющего фактора, страх изменений, финансовые опасения и беспокойство о будущем детей. Полученные данные подтверждают гипотезу о том, что женщины с высоким уровнем будущей тревожности склонны откладывать репродуктивные решения.

Также утверждается, что женщины стратегически планируют материнство, отдавая предпочтение экономической и профессиональной безопасности. Таким образом, женщины отдают предпочтение более поздним родам, чтобы предварительно получить финансовую стабильность и отработать достаточное количество времени для повышения в должности и увеличения дохода. Также женщины откладывают материнство по причине отсутствия подходящего партнера и в связи с невозможностью найти баланс между карьерой и семьей (Molina-García et al., 2019).

В качестве факторов, обуславливающих отсрочку родов, женщины называли медицинские показания, а также субъективную оценку неблагоприятного времени для наступления беременности (Rybńska, A., Morgan, S.P., 2019). Также было замечено, что матери, которые впервые родили в старшем возрасте, испытывали более высокий уровень тревоги по сравнению с молодыми (Molina-García et al., 2019).

Как ни парадоксально, но еще один из факторов, способствующий откладыванию родительства, — возраст матери: чем он выше, тем сложнее и продолжительнее наступление беременности. Установлено, что чем старше женщина, тем меньше происходит незапланированных зачатий, и это еще больше отдаляет наступление беременности и увеличивает тревогу (Fisher et al., 2013). Существует и положительный аспект: отсрочка родов предоставляет женщине дополнительное время для подготовки к материнству и создания более благоприятных условий для воспитания ребенка.

Д.Д. Тимченко (Timchenko, 2024) отмечает, что психологические аспекты отложенного материнства включают тревогу по поводу невозможности забеременеть, низкую уверенность в себе и чувство социальной неопределенности. В обзоре подчеркивается, что женщины старшего репродуктивного возраста чаще осуществляют стратегическое планирование беременности, стремясь к финансовой стабильности и профессио-

нальной реализации, что подтверждает выводы других авторов о влиянии социального и индивидуального контекста на решение о рождении ребенка.

Исследование Д.В. Спириднова и И.Г. Поляковой (Спиридонов, Полякова, 2024), выполненное на выборке женщин Екатеринбурга, показало, что женщины старшего репродуктивного возраста демонстрируют более осознанный подход к планированию беременности по сравнению с представителями младшего поколения. Женщины до 25 реже задумываются о том, чтобы заводить детей. Чаще планируют беременность те женщины, которые состоят в браке, однако при этом у них присутствуют большая озабоченность своим здоровьем и опасения по поводу невозможности забеременеть. Планирующие беременность чаще являются представителями так называемого среднего класса, при этом у тех, кто имеет самый низкий уровень материального обеспечения, как правило, уже есть дети. Самую многочисленную группу планирующих беременность составили руководители среднего звена. А самой обширной группой женщин, не имеющих детей, не беременных и не планирующих беременность, стали самые молодые, менее образованные, неработающие и не имеющие отношений. Женщины с более высоким социальным статусом относятся к вспомогательным репродуктивным технологиям с большим одобрением, нежели женщины менее статусные.

Одно из исследований по данной теме (Szczęśniak et al., 2024) показало, что тревога, связанная с неопределенностью будущих событий, также связана и с гендерной асимметрией. Для женщин осознание биологических ограничений репродуктивного периода служит катализатором принятия решений, часто преобладая над другими жизненными приоритетами. Для мужчин же временные ограничения воспринимаются преимущественно в контексте физических возможностей и социальных аспектов отцовства, тогда как биологические риски ассоциируются в основном с возрастом партнерши и часто осознаются опосредованно через ее переживания.

Еще одно исследование (Jadva et al., 2022) выявило, что родители зрелого возраста отмечают более высокий уровень родительского стресса по сравнению с родителями молодыми. Это может быть связано с тем, что родители более старшего возраста с большей вероятностью сталкиваются с тем, что им приходится содержать не только маленьких детей, но и собственных престарелых родителей (Meyer, 2020). Также у таких родителей часто проявляется обеспокоенность тем, что они не смогут долгое время быть со своими детьми и пропустят многие значимые события в своей жизни (Jadva et al., 2022).

Однако исследования показывают также и положительные стороны позднего родительства, такие как наличие ресурсов и ощущение родителями себя более молодыми (Jadva et al., 2022). Возраст матери влияет и на взаимодействие матери и ребенка: так, более старшие родители реже применяют к ребенку физическую и вербальную агрессию.

Исследование родителей, использовавших ЭКО с донорством ооцитов (Jadva et al., 2022), не выявило связи между более старшим возрастом родителей и проблемами интернализации у детей. Есть мнение, что более старший возраст матери коррелирует с менее проблемным поведением ребенка. Например, в одной работе по данной теме (Trillingsgaard, Sommer, 2018) указывается, что при исследовании обнаружена связь между материнством в более старшем возрасте и меньшим количеством эмоциональных трудностей у детей. В другом исследовании (Zondervan-Zwijnenburg et al., 2020) не было обнаружено такой связи. Исследования отцовства в старшем возрасте не выявили влияния возраста отца на интернализационное поведение детей.

Связь возраста родителей и когнитивных способностей ребенка также остается дискуссионной. Большинство исследований показывают, что более старший возраст матери связан с улучшением когнитивного развития детей, но природа этой связи неясна: одни исследования указывают на линейную связь, другие — на криволинейную. Влияние возраста отца на когнитивные способности детей изучено меньше, и имеющиеся данные свидетельствуют о том, что более старший возраст отца может быть связан с более низкими когнитивными показателями детей.

### Этические аспекты отсроченного материнства и применения ВРТ

В современном обществе родительство воспринимается как нормативная социальная практика: предполагается, что большинство членов общества вступают в родительскую роль и в случае отсутствия детей от них ожидается разумное обоснование такого решения. Особенно это касается женщин, поскольку во многих культурах материнство по-прежнему считается центральным элементом женственности, т. е. материнство — это не выбор, а, скорее, социальный императив (Warnes, 2019).

Дополнительным аспектом является проявление эйджизма по отношению к женщинам, принявшим решение о рождении детей в более позднем репродуктивном возрасте. Позднее материнство может демонстрировать альтернативный социальный образ успешной женщины, способной обеспечить ребенку оптимальные условия для развития. Такое противостояние вызывает у некоторых недоумение, а у других же — одобрение и восхищение.

Противники позднего материнства часто аргументируют свою позицию тем, что женщины, вступающие в материнство в более позднем возрасте, могут испытывать затруднения в обеспечении эмоционального благополучия ребенка вследствие потенциальных ограничений, связанных с их собственным здоровьем. Однако исследования показывают, что между зрелыми материами и их более молодыми коллегами, по-видимому, не существует значительных различий в физическом и

психическом функционировании и позитивном детско-родительском взаимодействии (Kim et al. 2018). Многие же споры сосредоточены на медицинских проблемах, которые могут возникнуть при позднем материнстве. Противники позднего материнства стремятся убедить женщин воздержаться от рождения ребенка, ссылаясь на повышенный риск развития у будущего ребенка медицинских осложнений, включая возможные дефекты развития. (Pettersson et al., 2020). Контраргументом может выступить то, что матери позднего возраста финансово стабильны и вполне могут компенсировать возникшие проблемы правильным лечением (Goisis, Schneider, Myrskyl , 2018).

Еще одна проблема — высокая вероятность того, что дети родителей позднего репродуктивного возраста могут рано столкнуться со смертью своих бабушек/дедушек, а после, в ранней зрелости, быть отягощены необходимостью ухаживать за престарелыми больными родителями. Такие события могут повлиять на получение молодыми людьми образования, их карьерные планы или же на развитие романтических отношений (Ethics Committee of the American Society for Reproductive Medicine, 2024).

Последний вопрос касается детей, зачатых от донора с помощью ВРТ. На данный момент существуют как сторонники, так и противники использования вспомогательных репродуктивных технологий для зачатия ребенка. С одной стороны, основным аргументом в пользу плановой заморозки ооцитов является возможность расширить репродуктивный выбор, тем самым укрепив репродуктивную автономию. Также данная процедура может дать женщине большую самостоятельность при поиске подходящего партнера, с которым она была бы готова воспитывать ребенка. Криоконсервация ооцитов способна помочь женщинам преодолеть бесплодие и продлить репродуктивный возраст, который ниже, нежели мужской (Ethics Committee of the American Society for Reproductive Medicine, 2024).

Основной аргумент против — инвазивность метода и недостаточная его исследованность, в частности, до сих пор не установлены точные сроки сохранения ооцитов (Robertson, 2014). Другой аргумент связан с тем, что процедура сохранения ооцитов дорогостоящая, однако в будущем они могут остаться невостребованными. Однако право использовать или же нет сохраненные ооциты все еще остается за женщиной.

Дальнейшие исследования ооцитов и гормонов важны для информирования пациентов о шансах на беременность с возрастом, чтобы избежать чрезмерных ожиданий от криоконсервации. Плановое криоконсервирование ооцитов (КО) дорого и создает экономическое неравенство в доступе, хотя некоторые работодатели начинают предлагать его как льготу. Существуют опасения, что корпоративное покрытие КО может ограничивать репродуктивную автономию и способствовать отложенному деторождению, что может быть несправедливо по отношению к детям. Несмотря на то, что плановое КО дает шанс умень-

шить последствия бесплодия, важно учитывать риски для матери и ребенка, связанные с возрастом матери.

Необходимо обеспечить отсутствие давления на женщин с целью криоконсервации ооцитов в интересах карьерного продвижения. С учетом возможного коммерческого использования данной процедуры важно предотвращать принуждение и агрессивные маркетинговые практики.

## Выводы

1. Дальнейшее развитие исследований феномена отложенного материнства должно быть направлено на решение ряда ключевых вопросов, охватывающих как медицинские, так и социально-психологические аспекты.

1.1. Медицинские аспекты должны включать в себя оптимальные режимы криоконсервации, обеспечивающие максимальную жизнеспособность ооцитов после разморозки, а также оценку долгосрочных эффектов криоконсервации на здоровье детей, рожденных с использованием замороженных ооцитов.

1.2. Необходимо изучить влияние отложенного материнства на риск развития осложнений беременности, таких как гестационный диабет, преэклампсия и преждевременные роды.

1.3. Одной из основных проблем в настоящее время является недостаточность проводимых исследований по женскому здоровью. К сожалению, до сих пор многое о женском теле остается плохо изученным и даже неизвестным. Все еще остается открытым вопрос, почему возникает риск мутаций у плода при позднем материнстве. Были высказаны некоторые предположе-

ния, но точка в данном вопросе так и не поставлена. Исследования старения яичников могут быть использованы для продления репродуктивного потенциала женщин до более позднего возраста и, следовательно, для отсрочки естественного наступления менопаузы. Следует также оценить влияние возраста матери на способ рождения и последствия его выбора, как для матери, так и для ребенка.

2. Социально-психологические аспекты должны включать в себя анализ более глубоких мотивов и страхов по поводу материнства, не только основанный на выявлении и изучении социально-демографических факторов, но использующий глубинные интервью вместе с психологическими опросниками.

2.1. Необходимо оценить влияние отложенного материнства на психологическое благополучие женщин, в том числе на уровень тревоги, депрессии и стресса.

2.2. Следует изучить влияние неудачных попыток ВРТ на психологическое состояние женщин, а также распределение ролей — как в собственной семье, с партнером, так и в семье, где родился каждый из партнеров.

3. Остается открытым вопрос о том, почему многие женщины откладывают материнство. По причине неуверенности в партнере, из-за собственных ожиданий или опасений, касающихся семейной жизни?

4. Необходимо разработать программы психологической поддержки, направленные на снижение стресса, тревоги и депрессии у женщин, откладывающих материнство и использующих ВРТ. Следует также предоставлять информацию о рисках и преимуществах отложенного материнства.

## Список источников / References

1. Ананьев, Б.Г. (2001). *Человек как предмет познания*. СПб.: Питер.  
Anan'ev B.G. (2001). *Man as an object of knowledge*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
2. Выготский, Л.С. (1982). *Проблема возраста*. М.: Педагогика.  
Vygotskii, L.S. (1982). *The problem of age*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
3. Подзолкова, Н.М., Скворцова, М.Ю., Прилуцкая, С.Г. (2020). Беременность после ЭКО: факторы риска развития акушерских осложнений. *Проблемы репродукции*, 26(2), 120–131. <https://doi.org/10.17116/repro202026021120>  
Podzolkova, N.M., Skvortsova, M.Yu., Prilutskaya, S.G. (2020). Pregnancy after IVF: risk factors of complications. *Russian Journal of Human Reproduction*, 26(2), 120–131. (In Russ.). <https://doi.org/10.17116/repro202026021120>
4. Спиридонов, Д.В., Полякова, И.Г. (2024). Феномен отложенного материнства и вспомогательные репродуктивные технологии: социально-экономические и демографические аспекты. *Мир России. Социология. Этнология*, 33(3), 75–98. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2024-33-3-75-98>  
Spiridonov, D.V., Polyakova, I.G. (2024). The postponement of childbearing and assisted reproductive technologies: Socio-economic and demographic aspects. *Universe of Russia. Sociology. Ethnology*, 33(3), 75–98. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2024-33-3-75-98>
5. Спицына, Н.Х. (2021). Антропогенетические аспекты исследований репродуктивных процессов в популяциях России. *Медицинская антропология и биоэтика*, 1(21), 5–13. <https://doi.org/10.33876/2224-9680/2021-1-21/01>  
Spitsyna, N.H. (2021). Anthropogenetic aspects of re-productive processes studies among Russia's populations. *Medical Anthropology and Bioethics*, 1(21), 5–13. (In Russ.). <https://doi.org/10.33876/2224-9680/2021-1-21/01>
6. Тимченко, Д.Д. (2024). Возраст и женское бесплодие: обзор отечественных и зарубежных исследований. *Современная зарубежная психология*, 13(2), 73–82. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130307>  
Timchenko, D.D. (2024). Age and women's infertility: National and foreign researches' review. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 13(2), 73–82. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130307>

7. Филиппова, Г.Г. (2023). Репродуктивный компонент возрастной идентичности и феномен «отложенного материнства». *Медицинская психология в России*, 15(2), 12–26. URL: <https://www.mprj.ru/jour/article/view/24> (дата обращения: 26.11.2025).
- Filippova, G.G. (2023). The reproductive component of age identity and the phenomenon of “delayed motherhood”. *Medical Psychology in Russia*, 15(2), 12–26. (In Russ.). URL: <https://www.mprj.ru/jour/article/view/24> (viewed: 26.11.2025).
8. Эльконин, Д.Б. (1971). К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии*, 4, 6–21. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=84052> (дата обращения: 27.11.2025).
- Elkonin, D.B. (1971). Towards the problem of the periodization of child mental development. *Voprosy Psychologii*, 4, 6–21. (In Russ.). URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=84052> (viewed: 27.11.2025).
9. Beaujouan, E. (2020). Latest-late fertility? Decline and resurgence of late parenthood across the low-fertility countries. *Population and Development Review*, 46(2), 219–247. <https://doi.org/10.1111/padr.12334>
10. Bergh, C., Pinborg, A., Wennerholm, U.B. (2019). Parental age and child outcomes. *Fertility and Sterility*, 111(6), 1036–1046. <https://doi.org/10.1016/j.fertnstert.2019.04.026>
11. Datta, J., Maxwell, K.J., Mitchell, K.R., Lewis, R., Wellings, K. (2023). Factors shaping the timing of later entry into parenthood: Narratives of choice and constraint. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), Article 100700. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100700>
12. Ethics Committee of the American Society for Reproductive Medicine. (2024). Planned oocyte cryopreservation to preserve future reproductive potential: an Ethics Committee opinion. *Fertility and Sterility*, 121(4), 604–612. <https://doi.org/10.1016/j.fertnstert.2023.12.030>
13. Fisher, J., Wynter, K., Hammarberg, K., McBain, J., Gibson, F., Boivin, J., McMahon, C. (2013). Age, mode of conception, health service use and pregnancy health: A prospective cohort study of Australian women. *BMC Pregnancy Childbirth*, 13, Article 88. <https://doi.org/10.1186/1471-2393-13-88>
14. Goisis, A., Schneider, D.C., Myrskylä, M. (2018). Secular changes in the association between advanced maternal age and the risk of low birth weight: A cross-cohort comparison in the UK. *Population Studies*, 72(3), 381–397. <https://doi.org/10.1080/00324728.2018.1442584>
15. Hawkes, K., O'Connell, J.F., Jones, N.G., Alvarez, H., Charnov, E.L. (1998). Grandmothering, menopause, and the evolution of human life histories. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 95(3), 1336–1339. <https://doi.org/10.1073/pnas.95.3.1336>
16. Jadva, V., Lyons, J., Imrie, S., Golombok, S. (2022). An exploration of parental age in relation to parents' psychological health, child adjustment and experiences of being an older parent in families formed through egg donation. *Reproductive BioMedicine Online*, 45(2), 401–409. <https://doi.org/10.1016/j.rbmo.2022.03.029>
17. Kim, T.H.M., Connolly, J.A., Rotondi, M., Tamim, H. (2018). Characteristics of positive-interaction parenting style among primiparous teenage, optimal age, and advanced age mothers in Canada. *BMC Pediatrics*, 18(1), Article 2. <https://doi.org/10.1186/s12887-017-0972-z>
18. Lindemann, E.A., Chen, E.S., Wang, Y., Skube, S.J., Melton, G.B. (2018). Representation of social history factors across age groups: A topic analysis of free-text social documentation. *AMIA Annual Symposium Proceedings*, 2017, 1169–1178. URL: <https://PMC.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5977721/> (viewed: 25.02.2025).
19. Loreti, S., Darici, E., Nekkebroeck, J., Drakopoulos, P., Van Landuyt, L., De Munck, N., Tournaye, H., De Vos, M. (2024). A 10-year follow-up of reproductive outcomes in women attempting motherhood after elective oocyte cryopreservation. *Human Reproduction*, 39(2), 355–363. <https://doi.org/10.1093/humrep/dead267>
20. Mertes, H. (2015). Does company-sponsored egg freezing promote or confine women's reproductive autonomy? *Journal of Assisted Reproduction and Genetics*, 32(8), 1205–1209. <https://doi.org/10.1007/s10815-015-0500-8>
21. Meyer, D.F. (2020). Psychosocial needs of first-time mothers over 40. *Journal Women & Aging*, 32(6), 636–657. <https://doi.org/10.1080/08952841.2019.1593798>
22. Mills, T.A., Lavender, R., Lavender, T. (2015). “Forty is the new twenty”: An analysis of British media portrayals of older mothers. *Sexual & Reproductive Healthcare*, 6(2), 88–94. <https://doi.org/10.1016/j.srhc.2014.10.005>
23. Molina-García, L., Hidalgo-Ruiz, M., Cocera-Ruiz, E.M., Conde-Puertas, E., Delgado-Rodríguez, M., Martínez-Galiano, J.M. (2019). The delay of motherhood: Reasons, determinants, time used to achieve pregnancy, and maternal anxiety level. *PLoS One*, 14(12), Article e0227063. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227063>
24. Office for National Statistics (ONS). (Released 19 January 2023). *Birth characteristics in England and Wales: 2021: Statistical bulletin*. URL: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/birthsdeathsandmarriages/livebirths/bulletins/birthcharacteristicsinenglandandwales/2021> (viewed: 27.11.2025).
25. Oldereid, N.B., Wennerholm, U.-B., Pinborg, A., Loft, A., Laivuori, H., Petzold, M., Romundstad, L.B., Sderström-Anttila, V., Bergh, C. (2018). The effect of paternal factors on perinatal and paediatric outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Human Reproduction Update*, 24(3), 320–389. <https://doi.org/10.1093/humupd/dmy005>
26. Paksi, V., Nagy, B., Tardos, K. (2022). Perceptions of barriers to motherhood: Female STEM PhD students' changing family plans. *Social Inclusion*, 10(3), 149–159. <https://doi.org/10.17645/si.v10i3.5250>

27. Pettersson, M.L., Nedstrand, E., Bladh, M., Svanberg, A.S., Lampic, C., Sydsjö, G. (2020). Mothers who have given birth at an advanced age — health status before and after childbirth. *Scientific reports*, 10(1), Article 9739. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-66774-4>
28. Robertson, J.A. (2014). Egg freezing and egg banking: Empowerment and alienation in assisted reproduction. *Journal of Law and the Biosciences*, 1(2), 113–136. <https://doi.org/10.1093/jlb/lsv002>
29. Rushton, J.P. (1988). Do r/K reproductive strategies apply to human differences? *Social Biology*, 35(3-4), 337–340. PMID: 3241997. <https://doi.org/10.1080/19485565.1988.9988712>
30. Rybińska, A., Morgan, S.P. (2019). Childless expectations and childlessness over the life course. *Social Forces*, 97(4), 1571–1602. <https://doi.org/10.1093/sf/soy098>
31. Safdari-Dehcheshmeh, F., Noroozi, M., Taleghani, F., Memar, S. (2023). Factors influencing the delay in childbearing: A Narrative review. *Iranian journal of nursing and midwifery research*, 28(1), 10–19. [https://doi.org/10.4103/ijnmr.ijnmr\\_65\\_22](https://doi.org/10.4103/ijnmr.ijnmr_65_22)
32. Szcześniak, M., Falewicz, A., Meisner, M., Grodecka, K. (2024a). The mediating effect of maturity on anxiety and the motives for postponing parenthood. *Scientific Reports*, 14, Article 20258. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-71043-9>
33. Szcześniak, M., Timoszyk-Tomczak, C., Łoś, J., Grzeczkiewicz, M. (2024b). Future anxiety and the motives for postponing parenthood: generational time perspective and life satisfaction as mediators. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1441927. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1441927>
34. Trillingsgaard, T., Sommer, D. (2018). Associations between older maternal age, use of sanctions, and children's socio-emotional development through 7, 11, and 15 years. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(2), 141–155. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2016.1266248>
35. Warnes, A. (2019). Exploring pronatalism and assisted reproduction in UK medicine. *Journal of International Women's Studies*, 20(4), 103–118. <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol20/iss4/8> (viewed: 27.11.2025).
36. Wenze, S.J., Battle, C.L., Tezanos, K.M. (2015). Raising multiples: Mental health of mothers and fathers in early parenthood. *Archives of Women's Mental Health*, 18(2), 163–176. <https://doi.org/10.1007/s00737-014-0484-x>
37. Zabak, S., Varma, A., Bansod, S., Pohane, M.R. (2023). Exploring the complex landscape of delayed childbearing: Factors, history, and long-term implications. *Cureus*, 15(9), Article e46291. <https://doi.org/10.7759/cureus.46291>
38. Zondervan-Zwijnenburg, M.A.J., Veldkamp, S.A.M., Neumann, A., Barzeva, S.A., Nelemans, S.A., van Beijsterveldt, C.E.M., Branje, S.J.T., Hillegers, M.H.J., Meeus, W.H.J., Tiemeier, H., Hoijtink, H.J.A., Oldehinkel, A.J., Boomsma, D.I. (2020). Parental age and offspring childhood mental health: A multi-cohort, population-based investigation. *Child Development*, 91(3), 964–982. <https://doi.org/10.1111/cdev.13267>

### Информация об авторах

Дарья Александровна Мазур, аспирант кафедры нейро- и патопсихологии, психологический факультет, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0490-7944>, e-mail: dariamazurmsu@yandex.ru

Наталья Семеновна Бурлакова, кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии, психологический факультет, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7244-6509>, e-mail: naburlakova@yandex.ru

### Information about the authors

Mazur A. Daria, 1<sup>st</sup> year postgraduate student, Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0490-7944>, e-mail: dariamazurmsu@yandex.ru

Natalia S. Burlakova, Candidate of Science (Psychology), Associated Professor, Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7244-6509>, e-mail: naburlakova@yandex.ru

### Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 19.04.2025

Поступила после рецензирования 16.11.2025

Принята к публикации 19.11.2025

Опубликована 30.12.2025

Received 2025.04.12

Revised 2025.11.16

Accepted 2025.11.19

Published 2025.12.30

Обзорная статья | Review paper

## Духовность: возможности и вызовы концептуализации и измерения

Н.П. Бусыгина , Ю.Н. Верезей

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация  
 boussyguina@yandex.ru

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Для многих современных методик измерения духовности характерна проблема контаминации шкал духовности показателями, относящимися к другим конструктам (прежде всего психологическому благополучию), что ставит под вопрос результаты исследований, демонстрирующих ее положительное влияние на психологический статус личности. Указанная проблема связана не столько с недостатками измерительных процедур, сколько с особенностями концептуализации духовности. **Цель.** Проанализировать ключевые подходы к определению духовности, на которые опираются современные методики ее измерения. **Результаты анализа.** В статье показано, что проблема контаминации шкал духовности параметрами иных конструктов характерна для методик, рабочие модели которых воплощают гуманистический подход к духовности, рассматривающий последнюю как явление более широкое и не сводимое к религиозности. Концептуализация духовности как религиозности и использование синтетического конструкта «духовность/религиозность» при разработке методик позволяет разрешить проблему смешения духовности с показателями психологического благополучия, однако подобное решение проблемы не может быть признано удовлетворительным ввиду его несоответствия усилившейся в последние десятилетия культурной тенденции к дифференциации духовности и религиозности. Авторы останавливаются на подходах, которые открывают возможность очерчивать область духовности так, чтобы не подменять ее областью благополучия, нравственности и др. и при этом не редуцировать к религиозности. Особое внимание в этой связи уделено подходу к определению и измерению духовности Р. Пидмента, анализируются его концепции духовной трансцендентности и нуминозной мотивации и созданные на их основе методики. **Выводы.** В статье делается вывод о продуктивности экзистенциально-гуманистических подходов к определению духовности, однако лишь в том случае, если им удается выделить «ядро» духовности, не сводимое к ценностно-смысловой сфере личности

**Ключевые слова:** духовность, религиозность, измерение духовности, методики измерения духовности, духовная трансцендентность, нуминозная мотивация

**Для цитирования:** Бусыгина, Н.П., Верезей, Ю.Н. (2025). Духовность: возможности и вызовы концептуализации и измерения. *Современная зарубежная психология*, 14(4), 155–163. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140416>

## Spirituality: opportunities and challenges of conceptualization and measurement

N.P. Busygina , Y.N. Verezey

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation  
 boussyguina@yandex.ru

### Abstract

**Context and relevance.** Many contemporary questionnaires for measuring spirituality are characterized by a problem of scale contamination, where indicators pertaining to other constructs—primarily psychological well-being—are conflated with those of spirituality itself. This issue calls into question the validity of research findings that purport to demonstrate its positive influence on an individual's psychological status. The issue mentioned has to do not so much with the shortcomings of measurement procedures, but with the ways of conceptualizing spirituality. **Objective.** Article analyzes key approaches to define and operationalize spirituality. **Analysis results.** It is found out that the problem of contamination is typical for scales based on the humanistic models of spirituality as a broader phenomenon than religiosity. Conceptualizing spirituality as religiosity and developing scales based on the synthetic concept

spirituality/religiosity is a possible way to resolve the problem. However, such a solution is not satisfactory because of its inconsistency with the cultural tendency to differentiate spirituality and religiosity both in theory and in everyday life. The article examines approaches that define spirituality in such a way as not to replace it with well-being, mental health, morality, etc., and at the same time not to reduce it to religiosity. In this regard, special attention is paid to R. Piedmont's approach to defining and measuring spirituality. His concepts of spiritual transcendence and numinous motivation and the methods based on them are analyzed. **Conclusions.** The article concludes that existential-humanistic approaches to conceptualize spirituality are productive, but only if they manage to identify the «core» of spirituality, which is not replaced with the value and meaning domain of personality.

**Keywords:** spirituality, religiosity, spirituality measurement, spirituality scales, spiritual transcendence, numinous motivation

**For citation:** Busygina, N.P., Verezey, Y.N. (2025). Spirituality: opportunities and challenges of conceptualization and measurement. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(4), 155–163. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140416>

## Введение

В работе 2003 года Р. Эмmons и Р. Палутциан (Emmons, Paloutzian, 2003) отмечали значительный рост интереса к религиозности и духовности со стороны как прикладных, так и фундаментальных исследований. С тех пор разработано большое количество методик, измеряющих духовность (Aya-Roa et al., 2025; Hill et al., 2024), проводится множество исследований, нацеленных на прояснение роли духовности (и религиозности) в достижении личностного и социального благополучия, совладании с трудными и травматическими событиями, сохранении психического здоровья и т. п. (Park, Slattery, 2025; Shafranske, 2023; Stiehl et al., 2025), осмысливается необходимость интеграции описанных результатов (Paloutzian, Park, 2021).

Однако на фоне растущего количества и методик и исследований, в которых они применяются, проявляется проблема, ставящая под вопрос полученные в них результаты. В недавно опубликованной статье Г. Кениг и Л. Кэри (Koenig, Carey, 2024) отмечают, что в ряде известных методик шкалы, относимые к духовности/религиозности, включают в себя то, что ими не является, но может быть отнесено к психическому здоровью, социальным связям и/или психологическому благополучию. Например, шкала духовности может включать в себя показатели прощения, ценностей, смысла, однако эти показатели не являются показателями духовности, а представляют собой составляющие психологического благополучия; если же в исследовании изучается связь между духовностью и благополучием (или психическим здоровьем), то при использовании такого рода методик будут получены тавтологические результаты (корреляция конструкта с самим собой) (*Ibid.*).

Кениг с соавтором предлагают свое решение обозначенной проблемы: очистить шкалы духовности/религиозности от всего, что может указывать на смешение с психологическим благополучием. Если посмотреть на списки рекомендованных и нерекомендованных (по причине контаминации с иными показателями) методик, то можно увидеть, что Кениг и Кэри предлагают создавать и пользоваться методиками, в которых духовность сводится к религиозности, т. е. включает в себя

лишь то, что связано с отношениями с Богом, вовлеченностью в религиозные обряды и т. п., и исключает измерения смысла, качество отношений к другим людям, нравственные характеристики и т. п. Например, среди рекомендованных ими методик — «Шкала религиозных и духовных терзаний» (Religious and Spiritual Struggles Scale, RSS), «Шкала религиозного совладания» (Religious Coping Scale, RCOPE), «Шкала религиозной приверженности» (Religious Commitment Inventory-10, RCI-10). Все названные методики измеряют, скорее, религиозность, чем духовность. Сомнительными или проблемными, ввиду контаминации показателями психологического благополучия или психического здоровья, авторы считают методики, претендующие на измерение собственно духовности, например: «Шкалу духовного благополучия» (Spiritual Well-Being Scale, SWB), «Шкалу духовности» (Spirituality Scale, SS) и «Многомерную шкалу религиозности/духовности» (Multidimensional Measurement of Religiousness/Spirituality, MMRS), а также ее краткую версию (Brief Multidimensional Measure of Religiousness/Spirituality, BMMRS); при использовании последней Кениг с соавтором рекомендуют исключать субшкалы прощения, ценностей и смысла.

На наш взгляд, редукция духовности к религиозности, хотя и позволяет добиться большей «чистоты» шкал, не может служить ориентиром для создания методик исследования духовности: Кениг с соавтором ограничивают проблему лишь областью измерения (его точности), однако игнорируют ее концептуальный аспект. На теоретическом уровне духовность рассматривается многими авторами как явление более широкое, а иногда и качественно иное, чем религиозность (Sena et al., 2021), а потому и неразличение духовности и религиозности на методическом уровне влечет за собой невозможность эмпирического исследования собственно духовности.

В данной статье мы обращаемся к нескольким ключевым подходам к определению духовности в ее связях и различиях с религиозностью. Нас будут интересовать только те способы концептуализации духовности в современной зарубежной психологии, которые имеют отношение к разработке инструментов ее измерения.

Мы намереваемся показать, какие именно подходы к пониманию духовности могут на этапе создания методик порождать обозначенную выше проблему контаминации показателями, не относящимися к духовности, и какие подходы открывают возможность очерчивать область духовности так, чтобы не подменять ее областью благополучия, нравственности и др. и при этом не редуцировать к религиозности. На наш взгляд, один из наиболее интересных психологических подходов к определению и измерению духовности, позволяющий описывать ее специфику без редукции к религиозности, предложен Р. Пидмонтом, на нем мы остановимся более подробно.

### Духовность и религиозность: подходы к определению понятий при разработке методик

Безусловно, исторически духовность тесно связана с религией. Однако в XX веке, особенно во второй его половине, намечается (и усиливается) тенденция к их сепарации. Появляется значительное количество работ, авторы которых пытаются концептуализировать религиозность и духовность как хотя и пересекающиеся, но отличные друг от друга явления (Fontana, 2003; Smith, Halligan, 2021; Zinnbauer et al., 1999). Согласно ряду авторов, духовность может быть отнесена к любому аспекту жизни, который включает божественное или метафизическое качество; в то время как религия связана с конкретными смыслами, разделяемыми людьми в рамках определенной институциональной/культурной группы.

Отмечая принципиальную разницу между духовностью и религиозностью, Д. Розмарин и Г. Кениг (Rosmarin, Koenig, 2020), тем не менее, обращают внимание на то, что в реальности (на эмпирическом уровне) духовность и религия значительно пересекаются: подавляющее большинство людей (примерно 65%–85% общей популяции) идентифицируют себя либо как духовных и религиозных, не отличая одно от другого, либо как ни духовных, ни религиозных. В связи с этим авторы предлагают рассматривать духовность и религиозность как единый конструкт — духовность/религиозность.

Данной позиции придерживаются и другие зарубежные исследователи, и именно она становится основой разработки многих рабочих моделей и методик измерения духовности/религиозности (Hill et al., 2024).

Концептуальную рамку, поддерживающую синтетический конструкт духовности/религиозности, можно найти, в частности, у П. Хилла и К. Паргамента (Hill, Pargament, 2003; Pargament, 2023). Авторы не ставят знака равенства между духовностью и религиозностью. Однако, размышляя о сути этих явлений, они не просто находят их общее ядро ( поиск сакрального, или священного), но в конечном счете говорят о невозможности измерять духовность как отдельный от религиозности конструкт: духовность, с их точки зрения,

является центральной и важнейшей характеристикой религиозных традиций. Безусловно, духовность/религиозность может включать и достижение целей, напрямую не связанных с поиском священного (таких, как социальная идентичность, принадлежность к какой-либо организации, здоровье, благополучие), однако ее смысл раскрывается лишь в контексте поиска и поддержания связи со священным.

Ряд авторов приводят данные опросов, противоположные указанным выше данным Г. Кенига и Д. Розмарин. Отмечается, что сейчас исследователи все чаще сталкиваются с такими ответами респондентов на вопрос об их религиозности: «Нет, я не религиозный, но я интересуюсь духовными практиками», или: «Я следую собственному духовному пути», или: «Я не верю в бога, но я верю, что что-то существует» (Houtman, Tromp, 2021; Wixwat, Saucier, 2021). Сегодня в зарубежной литературе достаточно влиятельна позиция, согласно которой духовность необходимо рассматривать как более широкое, чем религиозность, явление, существующее и вне институционально-религиозного контекста и затрагивающее вопросы экзистенции, смысла жизни, качества отношений к людям, культуре и природе. Духовность у ряда авторов предстает как многомерный концепт, который может включать в себя как традиционную религиозную веру, так и критику институциональной религии и пострелигиозные убеждения (Ai et al., 2021; Lee, 2015; Sena et al., 2021). Религиозность рассматривается как один из способов реализации духовности («религия — это более или менее организованный поиск духовного» (Emmons, 2003, р. 5)), при этом возможны и ее иные, в том числе светско-экзистенциальные, формы.

В контексте разработки инструментов измерения духовности интерес представляют, на наш взгляд, несколько подходов к дифференциации духовности и религиозности. Д. Хаутман и П. Тромп предлагают концепцию постхристианской духовности (Houtman, Tromp, 2021). Авторы отмечают, что эта форма духовности пересекается с тем, что Р. Вутну называл «ищащей духовностью» (seeking spirituality) (Wuthnow, 1998) и что в других источниках (Heelas et al., 2005) также описывается как «альтернативная духовность». Она основана на представлении о сакральном как «...рассиянном духе или жизненной силе, которая пронизывает и объединяет все мироздание и которую можно пережить только в личном опыте, что влечет за собой отрицание внешних источников религиозного авторитета как неправомерных» (Houtman, Tromp, 2021, р. 37). В отличие от религиозности, которая привязана к определенной традиции, принимаемой за авторитет и институционализированной (речь идет прежде всего о традиционных ветвях христианства), такая духовность, как правило, индивидуализирована — точнее, она предполагает индивидуализм как некоторую догму нонконформизма, побуждающую серьезно относиться к своим личным чувствам, мыслям и переживаниям и осуществлять сугубо индивидуальный духовный поиск. Хаутман и

Тромп выделяют конкретные компоненты постхристианской духовности (например, перенниализм, т. е. представление о том, что все религиозные традиции равнозначны, потому что, в конечном счете, у них один и тот же духовный источник; бриколаж, т. е. ориентация на комбинирование элементов различных религиозных традиций в поиске индивидуального духовного пути; «самодуховность», т. е. вера в то, что человек по природе своей является духовным и ему необходимо прислушиваться не к внешним религиозным авторитетам, а к собственному внутреннему голосу, и др.). На основе такой рабочей модели авторы создают «Шкалу постхристианской духовности» (Post-Christian Spirituality Scale), позволяющую оценивать индивидуальную выраженность данного мировоззрения.

На наш взгляд, то, что Хаутман и Тромп описывают как постхристианскую (или, у других авторов, ищущую или альтернативную) духовность, можно было бы трактовать как вне-институциональные формы религиозности, которые, наряду с традиционными институциональными формами, характерны для современного мира. Духовность в представлениях этих авторов шире религиозности, если под последней понимать институциональные ее формы, однако концептуализируется она в логике расширения религиозности: духовность как глубинное религиозное начало, поиск духа в контексте традиционных религий (собственно религиозность) или вне их (постхристианская духовность).

Как можно видеть, концепция постхристианской духовности в некоторых идеях близка влиятельному подходу к пониманию духовности и религиозности, предложенному П. Хиллом и К. Паргментом: так же, как и последние, они видят в качестве ядра духовности связь с сакральным, однако в отличие от П. Хилла и К. Паргмента пытаются обосновать подход к измерению именно духовности, отличной от институциональной религиозности.

Другой подход к определению духовности в ее отношениях с религиозностью состоит в том, чтобы выстроить универсальную и многомерную модель духовности, которая включала бы в себя ее разные, в том числе нерелигиозные, формы. Пожалуй, наиболее известная попытка такого рода — обоснование так называемого гуманистического подхода к духовности, одним из приверженцев которого является Д. Элкинс (Elkins, 2015). Согласно Элкинсу, духовность независима от религии, хотя и не чужда ей. Человек может быть духовным и не религиозным (хотя при этом Элкинс согласен с тем, что в реальности многие из тех, кто определяет себя как духовных, относят себя и к религиозным). Гуманистический подход признает, что религия является важнейшим хранилищем духовных ценностей, однако не согласен с ее монополией на духовность. Элкинс моделирует духовность как многомерный конструкт, включающий в себя различные компоненты и аспекты, среди которых — трансцендентное измерение, наличие смысла и цели в жизни, вера в ее сакральность, примат духовного над матери-

альным, альтруизм и др. На основе модели Элкинса разработал «Опросник духовной ориентации» (The Spiritual Orientation Inventory, SOI), трактуемый некоторыми авторами как инструмент многомерного измерения гуманистической духовности (Lazar, 2021).

Концепция гуманистической духовности лежит в основе ряда методик, анализируя которые Кениг и Кэри отмечают проблему смешения конструктов (контаминацию духовности показателями психологического благополучия): «Шкалы духовного благополучия», «Многомерной шкалы религиозности/духовности» и др. Как можно заметить, в рамках этой концепции измерение смысла является неотъемлемой частью духовности. Но оно же (переживание полноты и осмысленности жизни) включено в модели психологического благополучия. Интересно, что в сборник, посвященный современным подходам к измерению духовности (Ai et al., 2021) (см. также обзор сборника: Блинкова, 2023) включена работа, в которой представлена «Многомерная шкала экзистенциального смысла» (Multidimensional Existential Meaning Scale, MEMS) (Park et al., 2021). На наш взгляд, сам факт включения материала об измерении смысла в книгу про измерение духовности свидетельствует об определенной тенденции: авторы пытаются осмыслить так называемый поворот к духовности (вместо традиционной религиозности), наблюдаемый в современном мире, и создать инструменты, позволяющие схватывать внерелигиозную духовность, однако эти попытки нередко упираются в создание общегуманистических моделей благополучия; на место духовности приходит то, что не является ее существенной характеристикой, соответственно сам конструкт духовности оказывается размытым.

Таким образом, при операционализации духовности она либо поглощается религиозностью в синтетическом конструкте «духовность/религиозность», либо замещается гуманистическими конструктами (цель и смысл жизни, нравственность, альтруизм и т. п.). В этой связи рассмотренная выше концепция постхристианской духовности и основанная на ней шкала представляются нам заслуживающей внимания попыткой нашупать то, что специфично именно для духовности. Правда, сам инструмент измерения выглядит чрезчур упрощенным.

### Концепции духовной трансцендентности и нуминозной мотивации Р. Пидмента

Подход к концептуализации духовности Р. Пидмента, на котором мы остановимся подробнее, представляется нам примечательным по нескольким причинам. Во-первых, в нем представлена интересная попытка определить ядро духовности — и в этом смысле его можно поставить в один ряд с подходом к определению духовности и религиозности П. Хилла и К. Паргмента и концепцией постхристианской духовности Д. Хаутмана и П. Тромпа, также предлагающих свое видение ядра духов-

ности; правда, в отличие от Хилла и Паргамента, занятых в основном поиском того специфического, что отличает как духовность, так и религиозность, и вносящих свой вклад, скорее, в обоснование синтетического конструкта духовности/религиозности, Пидмонт сосредоточен именно на духовности и предлагает, на наш взгляд, более психологический ракурс ее рассмотрения. Во-вторых, Пидмонт решает задачу дифференциации духовности от конструктов смысла, ценности, нравственности и т. п., к которым сводится духовность в гуманистическом подходе — и в этом его попытки также можно сравнить с подходом П. Хилла и К. Паргамента, различающих собственное духовные смыслы, ценности, связи с другими людьми и т. п., имеющие отношение к поиску и чувству священного, в ряду других смыслов, ценностей, связей с другими людьми и т. п., такого поиска или чувства не предполагающих. Хотя нельзя сказать, что задача дифференциации духовного и экзистенциально-гуманистического у Пидмонта полностью решена, тем не менее он предлагает возможный вектор ее решения, как мы считаем, сохранив при этом важные концептуальные достижения гуманистического подхода. Наконец, в-третьих, концептуальный подход Пидмонта к определению духовности становится основой разработки методик ее измерения — на сегодняшний день автором предложено несколько вариантов таких методик. Р. Пидмонт продолжает работать над концепцией определяющих духовность признаков, ищет то общее, что присутствует во всех ее формах и позволяет отличать ее от других явлений. В концепции Пидмонта духовность предстает психологической переменной, которая описывает специфический внутренний источник мотивации, присущий людям независимо от их конфессиональной принадлежности и культурных особенностей (Piedmont, Toscano, 2020; Piedmont, 2024). Ядром духовности, согласно Пидмонту, является духовная трансцендентность (Piedmont, 1999, 2001).

Отношение с трансцендентным, его поиск, открытие, удержание связи с ним как конституирующий признак духовности выделяют многие авторы (O'Donnell, 2020; Reischer et al., 2021; Yaden et al., 2017). Трансцендирование, как выход за пределы наличного Я и переживание единения с чем-то большим, может принимать и собственно религиозные (связь с Богом в определенной религиозной традиции), и не религиозные (единение с миром, другими людьми, будущими поколениями, природой) формы.

Модель, которую описывает Пидмонт, получена эмпирическим путем. Группа из 10 человек — священнослужителей и мирян, представляющих различные христианские течения, иудаизм и индуизм — собиралась для обсуждения духовности. Участники вместе выделяли характеристики духовности, общие для различных традиций, и затем формулировали утверждения, позволяющие их оценить. Отредактированные и дополненные самим Пидмонтом утверждения подвергались процедуре эксплораторного факторного анализа, в результате чего были получены три независимых фактора, проинтерпретированные следующим образом.

• *Молитвенное исполнение (prayer fulfillment)* — способность создавать внутреннее, личное пространство, позволяющее человеку устанавливать связь с трансцендентной реальностью.

• *Универсальный замысел (universality)* — вера в то, что жизнь разворачивается в соответствии с неким большим смыслом (или замыслом) и все живущие взаимосвязаны в этом процессе.

• *Связанность (connectedness)* — способность создавать и поддерживать связи с другими — как живущими, так и уже ушедшими — в близких (например, семья) и далеких (например, человечество) сообществах.

Эти три фактора объединены в более широкое измерение — духовную трансцендентность. Пидмонт разработал «Шкалу духовной трансцендентности» (Spiritual Transcendence Scale, STS), измеряющую описанные составляющие. Шкала нацелена на изучение внутренней духовной деятельности и не включает в себя религиозные аспекты духовности. Для их измерения Пидмонт создает дополнительную «Шкалу религиозных умонастроений» (Religious Sentiments Scale, RSS), которая, в свою очередь, охватывает следующие аспекты.

• *Религиозная вовлеченность (religious involvement)* — оценка того, насколько человек выражает свое чувство связи с Богом и приверженность религиозному сообществу.

• *Религиозный кризис (religious crisis)* — оценка того, как человек переживает трудности, имеющие отношение к взаимодействию с религиозной общиной и/или с Богом. Утверждения этой субшкалы направлены на оценку чувства изоляции, покинутости (богооставленности) и/или наказанности.

Все выше представленные составляющие (молитвенное исполнение, универсальный замысел, связанность, религиозная вовлеченность, религиозный кризис) объединены в одну методику «*Опросник духовности и шкала религиозных умонастроений*» (Assessment of Spirituality and Religious Sentiments Scale, ASPIRES), которая, таким образом, измеряет собственно духовность (духовную трансцендентность) и некоторые характеристики, относящиеся к религиозности. Согласно исследованиям Пидмонта с соавторами (Piedmont et al., 2009), духовная трансцендентность и религиозная вовлеченность представляют собой разные психологические конструкты: хотя они и коррелировали друг с другом, при использовании иерархического регрессионного анализа они показали разный вклад в объясняемую дисперсию, а метод моделирования структурными уравнениями продемонстрировал их разную предсказательную силу относительно ряда психосоциальных характеристик. Таким образом, методика Пидмонта позволяет изучать духовность как самостоятельное явление, которое не совпадает с религиозностью и при этом может выражать себя (и часто именно так и происходит) через связь с религиозной традицией.

Краткая версия методики ASPIRES была переведена и адаптирована на русскоязычной выборке в диссертационной работе К. Копейкин (Kopeikin, 2017).

Исследование показало, что структура русскоязычной версии аналогична оригинальной версии опросника при хороших психометрических показателях.

Получен ряд интересных данных об отношениях духовности и некоторых личностных характеристиках. В исследованиях Пидмента с соавторами (Piedmont et al., 2009) на американской и филиппинской выборках показано, что духовную трансцендентность можно рассматривать в качестве мотивационного источника, питающего личностный рост и развитие (влияние духовной трансцендентности на показатели самоактуализации и наличия цели и смысла в жизни). Духовная трансцендентность осмысливается Пидмонтом (Piedmont, 1999) в контексте теории личностных черт — как шестая независимая черта, дополняющая «Большую пятерку». Данные в пользу этого утверждения получены, в том числе, на русскоязычной выборке (Koreikin, 2017).

Г. Кениг и Л. Кэри (Koenig, Carey, 2024) полагают, что методика Пидмента весьма проблемна: в субшкалах универсального замысла и, в особенности, связанных присутствуют позитивные психологические и социальные показатели, не относящиеся собственно к духовности. Однако мы придерживаемся иной позиции. На наш взгляд, универсальный замысел и связанные, как они представлены у Пидмента, имеют иные смыслы, чем придают им Кениг с соавторами. Они рассматриваются именно в контексте трансцендентности в значении способности выходить за рамки наличного опыта, чувствовать единение с другими людьми, включая прошлые и будущие поколения. И в этом значении они не совпадают с характеристиками, которые обычно фигурируют в шкалах психологического и социального благополучия.

Как пишет Р. Пидмонт (Piedmont, 2024), три компонента духовной трансцендентности, измеряемые методикой ASPIRES, отнюдь не исчерпывают все содержание духовности, однако методика позволяет сфокусироваться на духовности, рассматриваемой сквозь психологические (а не теологические) линзы.

В последние годы Пидмонт значительно углубляет свою концепцию духовности. Если модель, лежащая в основе методики ASPIRES, была получена путем обобщения эмпирических данных, то теперь он пытается идти теоретическим путем. Обсуждая психологические аспекты духовности, он предпочитает термин «нуминозное» (Piedmont, 2017, 2024; Piedmont, Fox, 2023; Piedmont, Willkins, 2019). Этот термин имеет религиозный смысл и отражает аспекты мистического опыта встречи со священным. Но, помимо этого, термин употребляется и в психологическом контексте, в частности Э. Эриксоном, согласно которому у ребенка развивается чувство нуминозного (священного), или чувство благоговения благодаря заботе матери о его нуждах: мать поощряет и поддерживает формирующееся у ребенка чувство Я-идентичности, в то же время поддерживая его способность преодолевать страх одиночества и отделенности (Piedmont, 2024). Согласно Пидмонту, это второе, психологическое, употребление термина дает возможность обратить внимание на то, что духовность уходит корня-

ми в раннее детство и сопровождает человека на протяжении всего жизненного пути. «Нуминозное» — описательный термин для всей сферы духовного: он объединяет в себе элементы трансцендентности, молитву и религиозные ритуалы, мистицизм и др. (Ibid.).

Каковы психологические источники духовности и религиозного опыта? Отвечая на этот вопрос, Пидмонт предлагает понятие нуминозной мотивации, онтологическую модель которой он выстраивает на основе идей П. Тиллиха (Ibid.). Тиллих выделяет три неотъемлемых качества, определяющих наше бытие и позволяющих обрести устойчивость в жизни, которая, как мы знаем, конечна и мимолетна: это бесконечность, достоинство и смысл. Как человеческие существа, мы обеспокоены тем, чтобы продлить свою жизнь за пределы физической жизни — будь то через рождение детей, продуктивную работу, благотворительность или другие вклады (бесконечность). Мы стремимся понять мир и наше место в нем, определяем цель и ценность наших действий (смысла). Наконец, мы нуждаемся в одобрении и поддержке дела, которое мы совершаем, и жизни, которую мы проживаем, нуждаемся в том, чтобы быть принятыми и чувствовать свою значимость (достоинство). Для Пидмента именно эти три выделенные Тиллихом качества составляют ядро нуминозной мотивации, которая побуждает и направляет духовную и религиозную деятельность (Ibid.).

Разработанный Пидмонтом **«Опросник нуминозной мотивации»** (Numinous Motivation Inventory) включает в себя три субшкалы: «Бесконечность vs небытие» (Infinitude vs. Nonbeing), «Смысл vs хаос» (Meaning vs. Chaos), «Достоинство vs осуждение» (Worthiness vs. Condemnation). Исследования, проведенные Пидмонтом (Piedmont, 2017, 2024), обосновывают конструктную валидность опросника, а также показывают, что он имеет большую прогностическую силу по сравнению с ASPIRES в отношении целого ряда психосоциальных характеристик, что позволяет Пидмонту отнести его ко второму поколению измерения нуминозного (если к первому относить предыдущую работу Пидмента — ASPIRES).

В целом, на наш взгляд, подход Пидмента является вариацией эзистенциально-гуманистического взгляда на духовность, но вариацией весьма самобытной и отличающейся существенным сдвигом в понимании ее сути. Мы уже отметили выше, что благодаря концептуализации духовной трансцендентности (с представленными в ней тремя компонентами) как ядра духовности концепт духовности приобретает у Пидмента более ясные очертания, чем это наблюдается в рабочих моделях других методик, также разрабатываемых в контексте гуманистического подхода. В новейших работах, как мы видели, Пидмонт «копает» глубже, пытаясь найти источники духовности и обнаруживая их в так называемой нуминозной мотивации. Сам по себе такой замысел глубинно-психологического теоретирования нам представляется очень интересным, правда, в том, как он воплощен в разработанном опроснике, мы усматриваем некоторые признаки «загряз-

ненности», которой в более ранней работе удалось избежать: утверждения опросника отражают не столько выраженностъ самой мотивации, сколько степень ее реализации, и при этом некоторые из них близки маркерам благополучного/неблагополучного психологического статуса (яркий пример — одно из утверждений шкалы достоинства: «Я признаю ценность самого себя — Я недостоин любви» (I value myself — I'm unlovable)).

Неразрешенными остаются и некоторые теоретические вопросы. С одной стороны, Пидмонт рассуждает о духовной трансцендентности как о шестой независимой личностной черте (в контексте теории личностных черт), однако, с другой стороны, он говорит о ней в контексте понятия мотивации. И эту вторую, мотивационную, линию размышлений он развивает в представлениях о нуминозной мотивации. Но как соотносятся духовная трансцендентность и нуминозная мотивация? Можно ли так понять, что «Опросник нуминозной мотивации» — это усовершенствованный вариант измерения духовности по сравнению со «Шкалой духовной трансцендентности» или он предназначен для измерения того, что обуславливает саму духовную трансцендентность — так сказать, ее глубинных мотивационных источников? По-видимому, определенная теоретическая работа должна быть проведена вне ее привязки к задаче разработки инструментов измерения. И на наш взгляд, разработки Пидмента ценные еще и тем, что дают ориентиры для такой работы.

## Выводы

В современной зарубежной психологии накоплены значительный опыт и материал по измерению духовности. Однако можно констатировать, что в этой области сохраняется проблема контаминации шкал параметрами, не относящимися собственно к духовности. Предлагаемый некоторыми авторами единый конструкт «духовность/религиозность» и измерение духовности как религиозности является неудовлетворительным решением отмеченной проблемы ввиду наблюдающихся в современном мире тенденций к сепарации духовности и религиозности как на уровне обыденного сознания, так и на уровне теоретической рефлексии: редук-

ция духовности к институциональной религиозности не дает возможности разрабатывать инструментарий, способный схватывать нерелигиозные формы духовности.

Экзистенциально-гуманистический подход к духовности нацелен на более широкую ее концептуализацию, которая позволила бы учесть различные формы духовности. Однако именно разрабатываемые в рамках этого подхода методики измерения духовности часто становятся весьма проблемными с точки зрения их «чистоты»: духовность в них включает в себя элементы психологического благополучия (в частности субшкалы смысла, цели в жизни, качества социальных связей), вследствие чего их применение в исследованиях влияния духовности на показатели психологического благополучия и психического здоровья приводит к тавтологическим результатам.

Концепция Р. Пидмента, на которой мы останавливаемся в данной статье, может быть отнесена к экзистенциальному-гуманистическому подходу к духовности. В ней автору удалось сформулировать ядро духовности (духовная трансцендентность), что дает возможность дифференцировать духовность от гуманистических конструктов, отражающих психологическое благополучие, без редукции ее к религиозности. Разработанная Пидмартом методика — «Опросник духовности и шкала религиозных умонастроений» (Assessment of Spirituality and Religious Sentiments Scale, ASPIRES) является валидным инструментом измерения духовности и религиозности.

Более поздние представления Пидмента о нуминозной мотивации, с одной стороны, являются попыткой более глубокого, по сравнению с предыдущим периодом, теоретического анализа духовности, но, с другой стороны, в них снова размытыми оказываются границы этого понятия, что на уровне разработки методики ведет к проблеме «загрязненности» шкал.

И духовную трансцендентность, и нуминозную мотивацию Пидмонт рассматривает в контексте теории черт личности и одновременно предлагает иную теоретическую линию их рассмотрения — в контексте понятия мотивации. Именно эта вторая линия открывает наиболее интересные перспективы психологического исследования духовности — как на уровне теории, так и на уровне разработки методик.

## Список источников / References

1. Блинкова, О.А. (2023). Как измерить духовность? Обзор новых методик исследования духовности. *Вопросы теологии*, 5(1), 147–164. <https://doi.org/10.21638/spbu28.2023.109>  
Blinkova, O.A. (2023). How to measure spirituality? Review of new methodologies in the research of spirituality. *Issues of Theology*, 5(1), 147–164. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/spbu28.2023.109>
2. Ai, A.L., Wink, P., Paloutzian, R.F., Harris, K.A. (Eds.). (2021). *Assessing spirituality in a diverse world*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-52140-0>
3. Aya-Roa, K.J., Beltrán-Campos, V., García-Campo, M.L., Vargas-Escobar, L.M., Hernández-Mariano, J.A. (2025). Psychometric properties of tools for assessing spirituality: A scoping review. *Salud Mental*, 48(1), 47–66. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2025.006>
4. Elkins, D.N. (2015). Beyond religion: Toward a humanistic spirituality. In: K.J. Schneider, J.F. Pierson, J.F.T. Bugental (Eds.), *The handbook of humanistic psychology: Theory, research, and practice* (pp. 681–692). New York: Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483387864.n53>

5. Emmons, R.A. (2003). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. New York: Guilford Press.
6. Emmons, R.A., Paloutzian, R.F. (2003). The psychology of religion. *Annual Review of Psychology*, 54, 377–402. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145024>
7. Fontana, D. (2003). *Psychology, religion, and spirituality*. Malden: BPS-Blackwell.
8. Heelas, P., Woodhead, L., Seel, B., Szerszynski, B., Tusting, K. (2005). *The Spiritual Revolution: Why Religion is Giving Way to Spirituality*. Oxford: Blackwell.
9. Hill, P.C., Hood, R.W., Levis-Jong, J., Harris, K.A. (Eds.). (2024). *Measures of Religiosity and Spirituality*. Luxembourg: Springer.
10. Hill, P.C., Pargament, K.I. (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality: Implications for physical and mental health research. *American Psychologist*, 58(1), 64–74. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.64>
11. Houtman, D., Tromp, P. (2021). The post-Christian spirituality scale (PCSS): Misconceptions, obstacles, prospects. In: A.L. Ai, P. Wink, R.F. Paloutzian, K.A. Harris (Eds.), *Assessing Spirituality in a Diverse World* (pp. 35–58). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-52140-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52140-0_3)
12. Introduction. (2020). In: D.H. Rosmarin, H.G. Koenig (Eds.), *Handbook of spirituality, religion and mental health* (pp. xvii–xxiv). London: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-816766-3.00016-1>
13. Koenig, H.G., Carey L.B. (2024). Religion, spirituality and health research: Warning of contaminated scales. *Journal of Religion and Health*, 63, 3729–3743. <https://doi.org/10.1007/s10943-024-02112-6>
14. Kopeikin, K. (2017). *Spiritual transcendence as a sixth personality factor in Russia: Cross-cultural generalizability and influence on psychosocial outcomes: Diss. PhD (Counseling and Personnel Services)*. University of Louisville. Louisville. <https://doi.org/10.18297/etd/2741>
15. Lazar A. (2021). The spiritual orientation inventory (SOI): A multidimensional measure of humanistic spirituality. In: A.L. Ai, P. Wink, R.F. Paloutzian, K.A. Harris (Eds.), *Assessing Spirituality in a Diverse World* (pp. 249–269). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-52140-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52140-0_11)
16. Lee, L. (2015). *Recognizing the nonreligious: Reimagining the secular*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198736844.001.0001>
17. O'Donnell, K. (2020). Modelling spirituality: Language, love, alterity and transcendence. *Journal of Religious Education*, 68, 201–212. <https://doi.org/10.1007/s40839-020-00100-y>
18. Paloutzian, R.F., Park, C.L. (2021). The psychology of religion and spirituality: How big the tent? *Psychology of Religion and Spirituality*, 13(1), 3–13. <https://doi.org/10.1037/rel0000218>
19. Pargament, K.I. (2023). From research to practice: Three waves in the evolution of the psychology of religion and spirituality. *Spiritual Psychology and Counseling*, 8(3), 207–225. <https://doi.org/10.37898/spc.2023.8.3.191>
20. Park, C.L., George, L.S., Ai, A.L. (2021). Measuring three distinct aspects of meaning in life: The multidimensional existential meaning scale (MEMS). In: A.L. Ai, P. Wink, R.F. Paloutzian, K.A. Harris (Eds.), *Assessing Spirituality in a Diverse World* (pp. 117–140). Cham: Springer. pp. 117–140. [doi.org/10.1007/978-3-030-52140-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52140-0_6)
21. Park, C.L., Slattery, J.M. (2025). Religiousness and spirituality in health psychology. In: N. Schneiderman, T.W. Smith, N.B. Anderson, M.H. Antoni, F.J. Penedo, T.A. Revenson, A.F. Abra do-Lanza (Eds.), *APA handbook of health psychology, Vol. 1. Foundations and context of health psychology* (pp. 569–585). Washington: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000394-026>
22. Piedmont, R.L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five-factor model. *Journal of Personality*, 67(6), 985–1013. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-6494.00080>
23. Piedmont, R.L. (2017). *Numinous Motivation Inventory: Preliminary Technical Manual*. Timonium, MD: Author.
24. Piedmont, R.L. (2001). Spiritual transcendence and the scientific study of spirituality. *Journal of Rehabilitation*, 67(1), 4–14.
25. Piedmont, R.L. (2024). The Numinous Motivation Inventory: A Second-Generation Measure of Spirituality. In L.J. Miller (Ed.), *The Oxford Handbook of Psychology and Spirituality*, 2nd edn. (pp. 264–290). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190905538.013.11>
26. Piedmont, R.L., Ciarrocchi, J.W., Dy-Liacco, G.S., Williams, J.E.G. (2009). The empirical and conceptual value of the spiritual transcendence and religious involvement scale for personality research. *Psychology of Religion and Spirituality*, 1(3), 162–179. <https://doi.org/10.1037/a0015883>
27. Piedmont, R.L., Fox, J. (2023). Hope and the numinous: psychological concepts for promoting wellness in a medical context. *Medical Research Archives*, 11(11). <https://doi.org/10.18103/mra.v11i11.4667>
28. Piedmont, R.L., Toscano, M.E. (2020). Assessment of spirituality and religious sentiments (ASPIRES) scale. In: V. Zeigler-Hill, T.K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 280–285). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3\\_87](https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_87)
29. Piedmont, R.L., Wilkins, T.A. (2019). *Understanding the psychological soul of spirituality: A guidebook for research and practice*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351164481>

30. Reischer, H., Roth, L., Villarreal, J.A., McAdams, D.P. (2021). Self-transcendence and life stories of humanistic growth among late midlife adults. *Journal of Personality*, 89(2), 305–324. <https://doi.org/10.1111/jopy.12583>
31. Sena, M.A. de B., Damiano, R.F., Lucchetti, G. Peres, M.F.P. (2021). Defining spirituality in healthcare: A systematic review and conceptual framework. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 756080. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.756080>
32. Shafranske, E.P. (2023). The scientific study of positive psychology, religion/spirituality, and mental health. In: E.B. Davis, E.L. Worthington Jr., S.A. Schnitker (Eds.), *Handbook of positive psychology, religion, and spirituality* (pp. 345–358). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-10274-5\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-031-10274-5_22)
33. Smith, J., Halligan, C. (2021). Making meaning without a maker: Secular consciousness through narrative and cultural practice. *Sociology of Religion*, 82(1), 85–110. <https://doi.org/10.1093/socrel/sraa016>
34. Stiehl, M.M., Ridder, R.J., Bounds, E.M., Melton, K.K., Glanzer, P.L., Schnitker, S.A. (2025). Not as good as I would like to be: Moral self-discrepancy, religiosity, spirituality, and mental health. *Psychology of Religion and Spirituality*. [Advance Online Publication]. <https://doi.org/10.1037/rel0000591>
35. Wixwat, M., Saucier, G. (2021). Being spiritual but not religious. *Current Opinion in Psychology*, 40, 121–125. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.09.003>
36. Wuthnow, R. (1998). *After heaven: Spirituality in America since the 1950s*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520924444>
37. Yaden, D.B., Haidt, J., Hood, R.W., Jr., Vago, D.R., Newberg, A.B. (2017). The varieties of self-transcendent experience. *Review of General Psychology*, 21(2), 143–160. <https://doi.org/10.1037/gpr0000102>
38. Zinnbauer, B.J., Pargament, K.I., Scott, A.B. (1999). The emerging meanings of religiousness and spirituality: Problems and prospects. *Journal of Personality*, 67(6), 889–919. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00077>

### **Информация об авторах**

Наталья Петровна Бусыгина, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, email: boussyguina@yandex.ru

Юлия Николаевна Верезей, аспирант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация; ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5662-7592>, email: govintagego@gmail.com

### **Information about the authors**

Natalia P. Busygina, Candidate of Science (Psychology), Professor, Chair of Individual and Group Psychology, Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, email: boussyguina@yandex.ru

Yuliya N. Verezey, postgraduate student, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5662-7592>, email: govintagego@gmail.com

### **Вклад авторов**

Бусыгина Н.П. — идеи и структура работы; аннотирование; написание рукописи.

Верезей Ю.Н. — идеи; поиск литературы; написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении идей и согласовали окончательный текст рукописи.

### **Contribution of the Authors**

Natalia P. Boussyguina — ideas and structure; annotation; writing of the manuscript.

Yuliya N. Verezey — ideas; search for publications; writing and design of the manuscript.

All authors participated in the discussion of the ideas 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 28.02.2025

Received 2025.02.28

Поступила после рецензирования 17.11.2025

Revised 2025.11.17

Принята к публикации 17.11.2025

Accepted 2025.11.17

Опубликована 30.12.2025

Published 2025.12.30

## **Наши авторы**

---

### **Наши авторы**

**Агеев Никита Ярославович** — младший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>  
*nikitoageev@gmail.com*

**Айвазян Екатерина Борисовна** — доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4547-1247>  
*ayvazyan@ikp.edu.ru*

**Александрова Лада Анатольевна** — кандидат психологических наук, ведущий аналитик Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3539-8058>  
*ladaleksandrova@mail.ru*

**Ананьева Ольга Алексеевна** — младший научный сотрудник научно-учебной лаборатории психологии социального неравенства, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8696-6935>  
*oananyeva@hse.ru*

**Ахмеджанова Диана Рафаильевна** — PhD, доцент, Департамент образовательных программ, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5660>  
*dakhmedjanova@hse.ru*

**Белова Елена Сергеевна** — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии одаренности, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6956-8214>  
*elenasbelova@mail.ru*

**Бриллиантова Анастасия Алексеевна** — педагог-психолог Специализированного структурного подразделения ГБОУ «Школа № 109», Госпитальная школа «УчимЗнаем», аспирант кафедры «специальной психологии и реабилитологии», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-1791-846X  
*rovnova.anastasiya@yandex.ru*

**Бурлакова Наталья Семеновна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии, психологический факультет, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7244-6509>  
*naburlakova@yandex.ru*

**Бусыгина Наталия Петровна** — кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>  
*boussyguina@yandex.ru*

**Верезей Юлия Николаевна** — аспирант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация; ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5662-7592>  
*govintagego@gmail.com*

**Горбенкова Ольга Алексеевна** — студент 6-го курса (клинической психологии) факультета психофизиологии и клинической психологии, Южный федеральный университет (ФГАОУ ВО ЮФУ), Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3302-563X>  
*ogorbenkova@icloud.com*

**Егоренко Татьяна Анатольевна** — доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогической психологии имени профессора В.А. Гурожапова, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>  
*egorenkota@mgppu.ru*

**Егорова Марина Алексеевна** — кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гурожапова, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0716-6858>  
*egorovama@mgppu.ru*

**Илич Мария** — магистр психологии, аспирант кафедры медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2403-1974>  
*ilich.mariya@mail.ru*

**Каракуркчи Марина Константиновна** — медицинский психолог, Онкологический центр № 1 Городской клинической больницы имени С.С. Юдина, Москва, Российская Федерация; аспирант кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6105-7798>  
*karakyrkchi\_m@mail.ru*

**Кудрина Татьяна Петровна** — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5810-3457>  
*koudrina@ikp.email*

**Кузьмина Елена Ивановна** — старший преподаватель кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3488-2622>  
*kuzminaei@mgppu.ru*

**Мазур Дарья Александровна** — аспирант кафедры нейро- и патопсихологии, психологический факультет, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0490-7944>  
*dariamazurmsu@yandex.ru*

**Никифорова Екатерина Александровна** — начальник отдела научно-методического обеспечения Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>  
*nikiforova@mgppu.ru*

**Одинцова Мария Антоновна** — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики дистанционного обучения, факультет дистанционного обучения, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>  
*mari505@mail.ru*

**Павлова Анна Владимировна** — научный сотрудник лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8839-8436>  
*pavlova@ikp.email*

**Разенкова Юлия Анатольевна** — доктор педагогических наук, заведующая лабораторией комплексных исследований в области ранней помощи, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3084-8286>  
*razenkova@ikp.email*

**Рассказова Елена Игоревна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация; старший научный сотрудник, Научный центр психического здоровья, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>  
*e.i.rasskazova@gmail.com*

**Расторгуева Маргарита Дмитриевна** — старший преподаватель кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова, факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>  
*tuhtinamd@mgppu.ru*

**Санина Светлана Петровна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова, факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>  
*saninas@mgppu.ru*

## **Наши авторы**

---

**Сердюк Анастасия Александровна** — аспирант кафедры психологии развития имени профессора Л.Ф. Обуховой, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, старший преподаватель кафедры психологии Приднестровского государственного университета имени Т.Г. Шевченко (ПГУ), Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9632-9606>

*nastusha30\_07@mail.ru*

**Токарчук Андрей Михайлович** — кандидат технических наук, старший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5600-6194>

*netandreas@gmail.com*

**Токарчук Юлия Александровна** — научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-06900694>

*lyusindus@gmail.com*

**Трофимова Анастасия Павловна** — аналитик отдела координационной и мониторинговой деятельности Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4259-819X>

*trofimovaap@mgppu.ru*

**Тукфеева Юлия Владимировна** — кандидат педагогических наук, начальник отдела координационной и мониторинговой деятельности Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>

*tukfeevayuv@mgppu.ru*

**Ульянина Ольга Александровна** — доктор психологических наук, доцент, руководитель Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), член-корреспондент РАО, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>

*ulyaninaoa@mgppu.ru*

**Чмиль Анна Курбандурдыевна** — медицинский психолог, Федеральное государственное бюджетное учреждение «Национальный медицинский исследовательский центр онкологии имени Н.Н. Блохина» Минздрава России, Москва, Российская Федерация; аспирант кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1009-2618>

*chmilanna2000@gmail.com*

**Шумакова Наталья Борисовна** — доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии одаренности, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>

*n\_shumakova@mail.ru*

**Юрчук Ольга Леонидовна** — кандидат психологических наук, заместитель руководителя Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>

*yurchukol@mgppu.ru*

## **Our authors**

**Nikita Ya. Ageev** — Junior Researcher of the Center for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>  
*nikitoageev@gmail.com*

**Ekaterina B. Ayvazyan** — Doctor of Science (Psychology), Leading Researcher of the Laboratory for Comprehensive Research in Early Care, Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4547-1247>  
*ayvazyan@ikp.email*

**Lada A. Alexandrova** — Candidate of Science (Psychology), Leading Analyst at the Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3539-8058>  
*ladaleksandrova@mail.ru*

**Olga A. Ananyeva** — junior research fellow, Laboratory for Psychology of National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8696-6935>  
*oananyeva@hse.ru*

**Diana R. Akhmedjanova** — PhD in Educational Psychology, Assistant Professor, Department of Educational Programmes, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5660>,  
e-mail: *dakhmedjanova@hse.ru*

**Elena S. Belova** — Candidate of Science (Psychology), Leading Research Associate, Laboratory of Giftedness Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6956-8214>  
*elenasbelova@mail.ru*

**Anastasiya A. Brilliantova** — Psychologist, «We Teach/They Learn» Project of Hospital Schools, Graduate student, Department of Special Psychology and Rehabilitation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-1791-846X  
*rovnova.anastasiya@yandex.ru*

**Natalia S. Burlakova** — Candidate of Science (Psychology), Associated Professor, Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7244-6509>  
*naburlakova@yandex.ru*

**Natalia P. Busygina** — Candidate of Science (Psychology), Professor, Chair of Individual and Group Psychology, Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>  
*boussyguina@yandex.ru*

**Yuliya N. Verezey** — postgraduate student, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5662-7592>  
*govintagego@gmail.com*

**Olga A. Gorbenkova** — 6th year Student (Clinical Psychology) of the Faculty of Psychophysiology and Clinical Psychology, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3302-563X>  
*ogorbenkova@icloud.com*

**Tatiana A. Egorenko** — PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V. A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>  
*egorenkota@mgppu.ru*

**Marina A. Egorova** — Candidate of Science (Psychology), Professor, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>  
*egorovama@mgppu.ru*

**Mariya Ilich** — Master of Psychology, PhD Student, Department of medical psychology and psychophysiology Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2403-1974>  
*ilich.mariya@mail.ru*

**Marina K. Karakurkchi** — medical Psychologist at Oncology Center No.1 of S.S. Yudin City Clinical Hospital, Moscow, Russian Federation, postgraduate student at the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6105-7798>  
*karakyrkchi\_m@mail.ru*

## *Our authors*

---

**Tat'iana P. Kudrina** — Candidate of Science (Psychology), Senior researcher at the Laboratory for Comprehensive Research in Early Care, Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5810-3457>

*koudrina@ikp.email*

**Elena I. Kuzmina** — Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3488-2622>

*kuzminaei@mgppu.ru*

**Daria A. Mazur** — 1st year postgraduate student, Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0490-7944>

*dariamazurmsu@yandex.ru*

**Ekaterina A. Nikiforova** — Head of the Department of Scientific and Methodological Support, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>

*nikiforovaea@mgppu.ru*

**Maria A. Odintsova** — Candidate of Science (Psychology), Docent, Head Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>

*mari505@mail.ru*

**Anna V. Pavlova** — Research Scientist at the Laboratory for Comprehensive Research in Early Care, Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8839-8436>

*pavlova@ikp.email*

**Yulia A. Razenkova** — Doctor of Science (Education), Head of the Laboratory for Comprehensive Research in Early Care, Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3084-8286>

*razenkova@ikp.email*

**Elena I. Rasskazova** — Candidate of Science (Psychology), Associate Professor at the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, Senior Research Fellow at the Mental Health Research Center, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>

*e.i.rasskazova@gmail.com*

**Margarita D. Rastorgueva** — Senior lecturer of the Department of Educational Psychology named after professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>

*tuhtinamdr@mgppu.ru*

**Svetlana P. Sanina** — Candidate of Science (Education), Associate Professor of the Department of Educational Psychology named after professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>

*saninasp@mgppu.ru*

**Anastasia A. Serdiuk** — postgraduate student of the Department of Developmental Psychology named after Professor L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation; Lecturer at the Department of Psychology, Pridnestrovian State University n. after. T.G. Shevchenko (PSU), Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9632-9606>

*nastusha30\_07@mail.ru*

**Andrei M. Tokarchuk** — Candidate of Science (Engineering), Senior Researcher of the Center for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5600-6194>

*netandreus@gmail.com*

**Yulia A. Tokarchuk** — Researcher of the Center for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>

*lyusindus@gmail.com*

**Anastasia P. Trofimova** — Analyst of the Department of coordination and monitoring activities of the Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4259-819X>

*trofimovaap@mgppu.ru*

**Yulia V. Tukfeeva** — Candidate of Science (Pedagogy), Head of the Department of coordination and monitoring activities of the Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>  
*tukfeevayuv@mgppu.ru*

**Olga A. Ulyanina** — Doctor of Science (Psychology), Corresponding member of the RAE, Head of the Federal Coordination Center for Provision the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>  
*ulyaninaoa@mgppu.ru*

**Anna K. Chmil** — medical Psychologist at N.N. Blokhin National Medical Research Center of Oncology, Ministry of Health of Russia, Moscow, Russian Federation, postgraduate student at the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1009-2618>  
*chmilanna2000@gmail.com*

**Natalia B. Shumakova** — Doctor of Science (Psychology), Leading Research Associate, Laboratory of Giftedness Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>  
*n\_shumakova@mail.ru*

**Olga L. Yurchuk** — Candidate of Science (Psychology), Deputy Head, Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>  
*yurchukol@mgppu.ru*