

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА  
И ОБРАЗОВАНИЕ**

---

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE  
AND EDUCATION**

ISSN: 1814-2052  
ISSN (online): 2311-7273

№ **6**

**2025**



## Психологическая наука и образование

### Главный редактор

B.B. Рубцов ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

### Первый заместитель главного редактора

A.A. Марголис ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

### Заместитель главного редактора

A.A. Шведовская ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

### Редакционная коллегия

Н.Н. Авдеева ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
Б.Б. Айсмонтас ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
Т.В. Ахутина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
Т.А. Басилова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
В.А. Болотов НИУ ВШЭ, Москва, Россия  
И.А. Бурлакова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
О.П. Гаврилушкина ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
А.Г. Гогоберидзе ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Е.Л. Григоренко Йельский университет, США  
Е.И. Исаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
Н.Н. Нецаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
К.Н. Поливанова НИУ ВШЭ, Москва, Россия  
Н.Г. Салмина МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия  
Г.В. Семья ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
М.Г. Сорокова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
Т.А. Строганова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
Е.В. Филиппова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
Гарри Дэниелс Университет Оксфорда, Великобритания  
Урио Энгстрем Университет Хельсинки, Финляндия  
Анналис Саннино Университет Хельсинки, Финляндия  
Франческо Аркидияконо Университет Ньюшатель, Швейцария  
Дора Левтерова Университет «Паисий Хилендарский», Пловдив, Болгария  
Гэри Глен Прайс Университет Висконсин, Мэдисон, США

### Редакционный совет

Е.Г. Дозорцева ФГБУ «ГНЦССП им. В.П. Сербского», Москва, Россия  
О.А. Карабанова МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
Т.М. Марютина ФГБОУ ВПО РГГУ, Москва, Россия

### «Психологическая наука и образование»

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ: ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Индексируется: ВАК Минобрнауки России, ВИНТИ РАН, РИНЦ, Web of Science, Scopus, ProQuest, EBSCO, DOAJ.

Издается с 1996 года

Периодичность: 6 раз в год

Свидетельство регистрации СМИ: ПИ № 013168.

Дата регистрации 26.11.1994

Формат 70 × 100/16

Тираж 100 экз.

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 допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2025, № 6

## Psychological Science and Education

### Editor-in-Chief

V.V. Rubtsov MSUPE, Moscow, Russia

### First deputy Editor-in-Chief

A.A. Margolis MSUPE, Moscow, Russia

### Deputy Editor-in-Chief

A.A. Shvedovskaya MSUPE, Moscow, Russia

### Editorial Board

N.N. Avdeeva MSUPE, Moscow, Russia  
B.B. Aismontas MSUPE, Moscow, Russia  
T.V. Akhutina Lomonosov MSU, Moscow, Russia  
T.A. Basilova MSUPE, Moscow, Russia  
V.A. Bolotov HSE University, Moscow, Russia  
I.A. Burlakova MSUPE, Moscow, Russia  
O.P. Gavrilushkina MSUPE, Moscow, Russia  
A.G. Gogoberidze Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

E.L. Grigorenko Yale University, USA  
E.I. Isaev MSUPE, Moscow, Russia  
N.N. Nechaev MSUPE, Moscow, Russia  
K.N. Polivanova HSE University, Moscow, Russia  
N.G. Salmina Lomonosov MSU, Moscow, Russia  
G.V. Semya MSUPE, Moscow, Russia  
M.G. Sorokova MSUPE, Moscow, Russia  
T.A. Stroganova MSUPE, Moscow, Russia  
E.V. Philippova MSUPE, Moscow, Russia  
Harry Daniels University of Oxford, Great Britain  
Yrjo Engstrom Helsinki University, Finland  
Annalisa Sannino Helsinki University, Finland  
Francesco Arcidicono University of Neuchatel, Switzerland  
Dora Levterova «Paisy Hilendarsky» University, Plovdiv, Bulgaria  
Gary Glen Price University of Wisconsin, Madison, USA

### The Editorial Council

E.G. Dozortseva SRCSFP V. P. Serbskogo, Moscow, Russia  
O.A. Karabanova MSU, Moscow, Russia  
T.M. Maryutina RSUH, Moscow, Russia

### «Psychological Science and Education»

FOUNDER & PUBLISHER: Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

Indexed in: Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Referativnyi Zhurnal, RUNEB, Russian Index of Scientific Citing database, EBSCO Publishing, Web of Science, Scopus, ProQuest, DOAJ.

Frequency: 6 times a year

The mass medium registration certificate:

PN №013168 from 26.11.1994

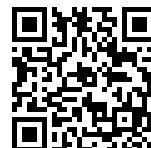
Format 70 × 100/16

100 copies

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 publisher.

© MSUPE, 2025, № 6



## Психологическая наука и образование

### ПОДПИСКА

Подписка на журнал по объединенному каталогу «Пресса России»  
Индекс — 72623

Сервис по оформлению подписки на журнал  
<https://www.pressa-rf.ru>

Интернет-магазин периодических изданий «Пресса по подписке»  
[www.akc.ru](http://www.akc.ru)

Полнотекстовая электронная версия журнала публикуется на  
<https://psyjournals.ru/journals/pse>

### ФГБОУ ВО МГППУ

#### Редакция:

127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209  
Тел. (495) 608-16-27; факс (495) 632-92-52  
Электронная почта журнала: [rpo@mgppu.ru](mailto:rpo@mgppu.ru)

Научный редактор — В.Э. Пахальян  
Редактор, корректор — А.А. Буторина  
Компьютерная верстка — М.А. Баскакова  
Секретари — Д.М. Василенко  
Переводчик — А.А. Дорохов

## Psychological Science and Education

Full-text electronic version available at  
<https://psyjournals.ru/en/journals/pse>

### MSUPE

Editorial Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051 off. 209

Scientific editor — Pahal'yan V.  
Editor and proofreader — Butorina A.  
DTP — Baskakova M.  
Executive secretaries — Vasilenko D.  
Translator — Dorohov A.

# **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ**

**2025 • Том 30 • № 6**

# **PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION**

Московский государственный психолого-педагогический университет  
Moscow State University of Psychology & Education



## Содержание

### Психология образования

<b>Исаев Е.И., Марголис А.А., Сафронова М.А., Соколов В.Л.</b> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ НАД МАТЕМАТИЧЕСКИМИ ОШИБКАМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	5
---	---

### Психология развития (возрастная психология)

<b>Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В., Колесникова У.В.</b> СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТОВ ОРГАНОВ ОПЕКИ И ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА И АНАЛИЗ ФАКТОРОВ ВЛИЯНИЯ .....	21
<b>Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Александрова Л.А., Тараненко О.А., Никифорова А.А., Файзуллина К.А.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ТРАВМАТИЧЕСКОГО ОПЫТА, СВЯЗАННОГО С БОЕВЫМИ ДЕЙСТВИЯМИ, У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ВЗГЛЯД РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ .....	36
<b>Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алексеева М.Н.</b> СВЯЗЬ УРОВНЯ ПРИНЯТИЯ ШКОЛЬНИКАМИ ДРУГ ДРУГА В ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССАХ И ИХ САМООЦЕНКИ .....	54
<b>Смирнова С.Ю., Клопотова Е.Е.</b> ЧТЕНИЕ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КНИГ С ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТЬЮ: СВЯЗЬ С ВОВЛЕЧЕННОСТЬЮ И ПОНИМАНИЕМ ТЕКСТА .....	73
<b>Посакалова Т.А., Хуснутдинова М.Р., Саломатова О.В</b> ОТ ЭКРАНА К СЦЕНЕ: СНИЖЕНИЕ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ ОТ СМАРТФОНА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ЗОНОЙ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ .....	87
<b>Агеев Н.Я., Докучаев Д.А., Дубовик И.А., Марченко О.П.</b> ВЛИЯНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ .....	105
<b>Жамбеева З.З., Кабардов М.К.</b> РОЛЬ СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ ЖИЗНИ В ПРОЯВЛЕНИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И АКАДЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ .....	117
<b>Кошелева Ю.П., Москвитина О.А.</b> ОПЫТ ВЗАИМОПОМОЩИ КАК СРЕДСТВО ИЗМЕНЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ К ОСТРАКИЗМУ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ .....	136
<b>Большунова Н.Я., Беданоква А.К., Устинова О.А.</b> ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПОДХОДОВ .....	151
<b>Берберян А.С., Геворгян С.Р., Тепанян С.А.</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ И МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ РОССИИ И АРМЕНИИ) .....	163

### Дискуссии и дискурсы

<b>Парамонова М.Ю., Кричевцова Е.И., Никифорова О.В., Бурлакова И.А.</b> К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО- ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....	182
--	-----

**Contents****Educational Psychology****Isaev E.I., Margolis A.A., Safronova M.A., Sokolov V.L.**DIGITAL EDUCATIONAL SYSTEM DESIGN FOR INDIVIDUAL  
WORK ON MATHEMATICAL ERRORS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS ..... 5**Developmental Psychology (Age Psychology)****Oslov V.N., Odintsova M.A., Semya G.V., Kolesnikova U.V.**THE STRUCTURE OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF CHILD  
WELFARE SPECIALISTS AND ANALYSIS OF THEIR PREDICTORS ..... 21**Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Alexandrova L.A., Taranenko O.A.,  
Nikiforova E.A., Fayzullina K.A.**PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES OF TRAUMATIC EXPERIENCES  
RELATED TO HOSTILITIES IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS:  
PERSPECTIVES OF PARENTS AND TEACHERS ..... 36**Bystrova Yu.A., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekseeva M.N.**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF ACCEPTANCE  
OF SCHOOLCHILDREN IN INCLUSIVE CLASSES AND THEIR SELF-ESTEEM ..... 54**Smirnova S.Yu., Klopotova E.E.**READING BOOKS WITH AUGMENTED REALITY TO PRESCHOOL CHILDREN:  
THE RELATIONSHIP WITH ENGAGEMENT AND TEXT COMPREHENSION ..... 73**Poskakalova T.A., Khusnutdinova M.R., Salomatova O.V.**FROM SCREEN TO STAGE: REDUCING ADOLESCENTS' SMARTPHONE  
ADDITION THROUGH THEATRICAL ACTIVITIES IN THE ZONE  
OF PROXIMAL DEVELOPMENT ..... 87**Ageev N.Ya., Dokuchaev D.A., Dubovik I.A., Marchenko O.P.**THE IMPACT OF USING DIFFERENT TYPES OF LEARNING MATERIALS  
ON THE CHARACTERISTICS OF LEARNING ACTIVITY:  
A REVIEW OF CURRENT RESEARCH ..... 105**Zhambeeva Z.Z., Kabardov M.K.**THE ROLE OF SUBJECTIVE ASSESSMENT OF LIFE IN THE MANIFESTATION  
OF INTELLECTUAL AND ACADEMIC ABILITIES IN ADOLESCENTS ..... 117**Kosheleva Yu.P., Moskvitina O.A.**APPRAISAL OF ATTITUDES TOWARD MANIFESTATION OF OSTRACISM  
IN THE STUDENT ENVIRONMENT ..... 136**Bolshunova N.Ya., Bedanokova A.K., Ustinova O.A.**THE INDIVIDUALITY OF A PERSON IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION:  
AN OVERVIEW OF MODERN RESEARCH AND APPROACHES ..... 151**Berberyana A.S., Tepanyan S.A.**THE RELATIONSHIP AND INTERCULTURAL DIFFERENCES  
IN TOLERANCE AND EXISTENTIAL CHARACTERISTICS OF STUDENT  
YOUTH (ON EXAMPLE OF RUSSIA AND ARMENIA) ..... 163**Discussion and Discourses****Paramonova M.Yu., Krichevtsova E.I., Nikiforova O.V., Burlakova I.A.**ON THE ISSUE OF THE SAFETY OF THE DEVELOPING SUBJECT-SPATIAL  
ENVIRONMENT OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION ..... 182

Уважаемые коллеги и читатели!

Представляем вашему вниманию заключительный в 2025 году выпуск журнала «Психологическая наука и образование» (№ 6), в котором опубликованы исследования в области психологии развития и образования. Материалы номера сгруппированы в две традиционные рубрики — «Психология образования» и «Психология развития», а также в рубрику «Дискуссии и дискурсы».

В рубрике «Психология образования» представлена концепция проектирования цифровой образовательной системы для индивидуальной работы младших школьников над математическими ошибками.

Рубрику «Психология развития» открывает статья, посвященная анализу структуры профессионально важных качеств специалистов органов опеки и попечительства. Продолжением тематического блока становятся исследования состояния обучающихся начальных классов, пострадавших в результате боевых действий, связи уровня принятия школьниками друг друга в инклюзивных классах с их самооценкой, а также особенностей вовлеченности и понимания текста при чтении дошкольниками книг с использованием технологий дополненной реальности. В выпуск включены работы, посвященные взаимосвязи зависимости от смартфона и включенности подростков в театральную деятельность, влиянию различных типов учебных материалов на характеристики учебной деятельности, а также роли субъективной оценки жизни в развитии интеллектуальной и академической способности у подростков. Завершают рубрику статьи, в которых рассматриваются отношения к проявлениям остракизма в студенческой среде, индивидуальность и субъектность человека в условиях цифровизации, а также взаимосвязи и межкультурные различия толерантности и экзистенциальных характеристик студенческой молодежи на примере России и Армении.

Рубрика «Дискуссии и дискурсы» представлена аналитическим материалом о развивающей предметно-пространственной среде как факторе обеспечения безопасности дошкольников в образовательной организации.

Надеемся, что материалы этого выпуска будут полезны исследователям, практикующим специалистам и всем, кто интересуется современными тенденциями в психологии развития и образования.

*Редакция журнала*



## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

# Проектирование цифровой образовательной системы индивидуальной работы над математическими ошибками младших школьников

Е.И. Исаев, А.А. Марголис, М.А. Сафронова ✉, В.Л. Соколов

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
Москва, Российская Федерация

✉ [maria.safronova@mgppu.ru](mailto:maria.safronova@mgppu.ru)

### Резюме

**Контекст и актуальность.** В настоящее время активно обсуждаются и исследуются возможности и ограничения использования цифровых технологий, в том числе искусственного интеллекта, в образовании. Одним из важных направлений исследований в данной области выступает разработка цифровых средств индивидуализации (персонализации) образовательного процесса в школе. **Цель.** Обосновать и разработать цифровую образовательную систему индивидуальной работы над математическими ошибками младших школьников. **Гипотеза.** Использование в учебном процессе цифровой образовательной системы, обеспечивающей младшим школьникам возможность контролировать процесс выполнения математического задания, позволит оперативно выявлять и исправлять возможные допущенные ошибки, повысит качество усвоения предметного материала, будет способствовать развитию интереса к математическому знанию. **Методы и материалы.** С педагогической позиции теоретическую основу разрабатываемой цифровой образовательной системы составляют исследования феномена математических ошибок, выделения их типов, причин появления, методики работы по их устранению. С психологической позиции теоретическую основу проектирования составляют учение Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и концепция Дж. Брунера о скаффолдинге. **Результаты.** Описана концепция проектируемой цифровой образовательной системы «Умная тетрадь». Этот инструмент будет способен провести анализ процесса решения обучающимся математического задания, обнаружить допущенные ошибки, соотнести их с базой ошибок, выявить причины ошибок, подобрать для конкретного обучающегося подсказки и вспомогательные задания, позволяющие устранить причины допущенной ошибки. Умная тетрадь будет учить возможные возможности ученика, предлагая ему задания в зоне ближайшего развития. Помогать ученику будет сверстник — вирту-

альный ассистент — по запланированному сценарию с вариантами помощи. **Выводы.** Цифровая образовательная система может быть использована в педагогическом образовании при подготовке учителя начальных классов к работе над предметными математическими ошибками.

**Ключевые слова:** индивидуализация обучения, зона ближайшего развития, цифровая образовательная система, умная тетрадь, младшие школьники

**Финансирование.** Публикация подготовлена по проекту Программы развития МГППУ «Умная тетрадь: обучающая интеллектуальная система для работы над ошибками младших школьников» в рамках реализации Программы «Приоритет-2030».

**Для цитирования:** Исаев, Е.И., Марголис, А.А., Сафронова, М.А., Соколов, В.Л. (2025). Проектирование цифровой образовательной системы индивидуальной работы над математическими ошибками младших школьников. *Психологическая наука и образование*, 30(6), 5–20. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300601>

## Digital educational system design for individual work on mathematical errors of primary school students

E.I. Isaev, A.A. Margolis, M.A. Safronova ✉, V.L. Sokolov

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ maria.safronova@mgppu.ru

### Abstract

**Context and relevance.** Currently, the possibilities and limitations of using digital technologies, including artificial intelligence, in education are being actively discussed and researched. One of the important areas of research in this field is the development of digital tools for individualization (personalization) of the educational process in schools. **Objective.** The goal is to justify and develop a digital educational system for individual work with primary school students on their mathematical errors. **Hypothesis.** The use of a digital educational system in the learning process, which allows primary school students to monitor the process of completing a mathematical task, will allow for the prompt identification and correction of possible errors, improve the quality of subject matter acquisition, and promote the development of interest in mathematical knowledge. **Methods and materials.** The pedagogical foundation of the digital educational system being developed is based on research into the phenomenon of mathematical errors, identifying their types, their causes, and methods for eliminating them. The psychological foundation of the design is based on L.S. Vygotsky's theory of the zone of proximal development and J. Bruner's concept of scaffolding. **Results.** The concept of the proposed digital educational system, "Smart Notebook," is described as follows: it will be able to analyze students' progress in solving math problems, detect errors, compare them with a database of common mistakes, identify its causes, and tailor hints and supporting tasks to each student's needs to eliminate these causes. The Smart Notebook will consider students' abilities



by offering tasks within their zone of proximal development. A peer, a virtual assistant, will aid the student according to a pre-planned scenario, with various support options. **Conclusions.** The digital educational system can be used in pedagogical education to prepare primary school teachers to work on subject-specific mathematical errors.

**Keywords:** individualization of learning, zone of proximal development, digital educational system, smart notebook, primary school students

**Funding.** The publication was prepared according to the project of the MSUPE Development Program "Smart Notebook: an Educational Intelligent System for Working on the Errors of Primary School Students" within the framework of the implementation of the Priority-2030 Program.

**For citation:** Isaev, E.I., Margolis, A.A., Safronova, M.A., Sokolov, V.L. (2025). Digital educational system design for individual work on mathematical errors of primary school students. *Psychological Science and Education*, 30(6), 5–20. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300601>

## Введение

В современной ситуации развития страны возрастает роль математического и естественно-научного образования в обеспечении технологического суверенитета. Однако анализ практики начального общего образования показывает, что значительная часть обучающихся испытывает трудности в освоении предметной области «Математика и информатика», формировании естественно-научной (научной) грамотности (Марголис, 2021). Многие школьники зачастую уже в самом начале обучения теряют интерес к изучению математики и естественных наук (Заседание Совета..., 2025), как следствие, снижается качество образования (Исаев, Марголис, 2023; Работа с детьми..., 2024). Свидетельством важности этой проблемы для государства и планов ее решения стало утверждение Правительством Российской Федерации комплексного плана мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования до 2030 года (Комплексный план мероприятий..., 2024).

Одним из важных направлений решения проблемы трудностей в освоении математики и снижения мотивации обучающихся является разработка средств индивидуальной работы младших школьников над ошибками. Для учителя начальной школы способность оператив-

но диагностировать трудности в обучении у конкретных обучающихся, выявлять их причины и вести работу по устранению причин трудностей становится важнейшей составляющей профессиональной компетентности (Исаев, Марголис, Сафронова, 2023). Важность индивидуальной работы с математическими ошибками заключается в том, что такая работа позволяет не только исправить допущенные погрешности, но и сформировать у учеников более глубокое понимание изучаемой темы. Систематический анализ ошибок, классификация и разработка стратегий по их устранению могут значительно улучшить качество математического образования.

Однако в условиях традиционной классно-урочной системы с доминированием фронтальных форм проведение учителем индивидуальной работы крайне затруднительно, практически невозможно. Распространенная методика работы учителя с математическими ошибками заключается в повторном обращении обучающегося к изучаемой теме без выявления ее причин.

Подходы к индивидуализации, дифференциации, персонализации образовательного процесса предлагаются на протяжении длительного периода психологических и педагогических исследований в России и за рубежом (Сиротюк, 2004; Bernacki, Greene, Lobczowski, 2021).

Спектр индивидуальных характеристик, которые предлагается учитывать при организации обучения, выглядит довольно широким (потребности, интересы, субъектный опыт, стиль учения и др.), как и аспекты организации образовательного процесса, которые необходимо прорабатывать для их учета (темп, последовательность обучения, содержание заданий, методы оценки, поддержки и др.).

Одним из лидирующих направлений индивидуализации (персонализации) является разработка адаптивных технологий обучения, использующих данные о характеристиках обучающегося, включая предшествующие знания, ошибки и стратегии, используемые во время выполнения задания и др., для динамической адаптации учебного материала и форм взаимодействия с обучающимся (Aleven et al., 2017; Martin et al., 2020).

В последние десятилетия перспективы внедрения адаптивного обучения связываются с использованием цифровых технологий обучения, включая искусственный интеллект (Gligorea et al., 2023; Tan et al., 2025). Существенно, что адаптивные инструменты демонстрируют особенный потенциал в повышении качества обучения в предметах с формализуемой структурой (математика, базовая естественно-научная грамотность).

Важной и развивающейся областью исследований, которая требует дальнейшего внимания, является использование цифровых систем адаптивного обучения для поддержки «selfregulated learning» (саморегулируемого обучения) (Khalil et al., 2024). «Knowledge tracing» (отслеживание знаний) — использование данных анализа учебных взаимодействий обучающихся (выполнение упражнений, ответы на задания) для оценки их состояния знаний (т.е. неизученных и изученных) (Liu, 2022; Shen et al., 2024).

Одним из наиболее многообещающих направлений научного поиска и прикладных решений является анализ ошибок обучающихся при выполнении заданий с последующим подбором заданий (упражнений, подсказок). За рубежом в массовой практике обучения реализуется уже значительное число таких решений разного типа и масштаба, проводящих диагностику ошибок, генерацию подсказок, подбор персонализированных заданий и упражнений (ALEKS, ASSISTments, DreamBox).

Получившая широкую известность Khan Academy<sup>1</sup> — образовательная платформа, на которой представлены задания, обучающие видео для ролей пользователей — ученик, учитель, родитель, подсказки, которые последовательно по шагам приводят ученика к ответу при ошибке.

В России такие решения также получили распространение в активно развивающемся секторе онлайн-обучения. Одним из наиболее интересных примеров является Яндекс Учебник<sup>2</sup> — отечественный сервис с занятиями для начальной и средней школы с автоматической проверкой ответов. При неверном решении можно открыть подсказку и решить задание еще раз. Подсказки могут содержать пошаговое пояснение, например, после 3 неверных решений с подсказкой можно перейти дальше или продолжить решать задачу. При решении заданий есть персонаж, который сопровождает текст и «реагирует» на правильное и неправильное решение задачи учеником.

Возможности и ограничения образовательных и технологических решений в данной области находятся в фокусе внимания исследователей (Stephens-Martinez, Fox, 2018; Munshi et al., 2023; Jangra et al., 2025; Zerkouk et al., 2025). Актуальной остается задача разработки таких методологических и технологи-

<sup>1</sup> Образовательная платформа Khan Academy. [б. г.]. Khan Academy: Образовательная платформа. URL: <https://www.khanacademy.org/> (дата обращения: 13.11.2025).

<sup>2</sup> Образовательная платформа Яндекс Учебник. [б. г.]. Яндекс Учебник: Образовательная платформа. URL: <https://education.yandex.ru/uchebnik/main> (дата обращения: 13.11.2025).

ческих решений, которые бы позволяли проводить типологизацию ошибок обучающихся и подбирать задания и подсказки таким образом, чтобы устранять причину ошибки.

Целью представленного здесь исследования стали психолого-педагогическое обоснование и разработка цифровой образовательной системы индивидуальной работы над математическими ошибками младших школьников, которая способна вести работу со всеми обучающимися в рамках урока и за его пределами посредством предоставления обратной связи от системы в режиме реального времени в процессе самостоятельного выполнения задания. Замысел состоит в проектировании такой цифровой системы, которая будет основываться на теоретических идеях культурно-исторической психологии и теории деятельности и базироваться на возможности выстраивания для ребенка зоны ближайшего развития при решении математических задач в цифровой среде. Цифровая система будет тем пространством, в котором зона ближайшего развития (ЗБР) будет выстроена посредством подсказок, которые будут соотноситься с типами помощи (скаффолдинг) и пошагово будут сопровождать ребенка в решении задания; виртуальный помощник будет тем сверстником, «более умным сотоварищем», который присутствует в определении Л.С. Выготского.

В основу проектирования цифровой образовательной системы положена следующая **гипотеза**: использование в учебном процессе цифровой образовательной системы, обеспечивающей младшим школьникам возможность контролировать процесс выполнения математического задания, позволит оперативно выявлять и исправлять возможные допущенные ошибки, повысит качество усвоения предметного материала, будет способствовать развитию интереса к математическому знанию и предметному мышлению.

### Материалы и методы

С педагогической позиции теоретическую основу разрабатываемой цифровой образовательной системы индивидуальной работы

над математическими ошибками составляют исследования феномена погрешностей, выделения их типов, причин появления, методики работы по их устранению. Исследования математических ошибок имеют давнюю традицию в мировой педагогической, психологической и методической литературе (Санина, Соколов, 2021; Соколов, 2023).

Принципиальное значение для разрабатываемой цифровой системы индивидуальной работы над математическими ошибками имеет включение в нее их типологии, разработанной Р. Эшлоком и другими (Ashlock, 2010; Radatz, 1979; Brown..., 2016; Watson..., 2018; Kakoma..., 2021; Fiori..., 2025), которая представляет собой системный подход к классификации погрешностей, совершаемых учениками при изучении новой темы по математике. Понимание этих ошибок помогает учителю разрабатывать более эффективные стратегии обучения и корректировать методы преподавания. Их анализ является важным этапом в работе учителя, позволяющим выявлять не только систематические погрешности, но и заблуждения обучающихся относительно математических концепций. Этот этап может быть использован для разработки диагностических инструментов, помогающих учителям выявлять пробелы в знаниях младших школьников. Упомянутая выше типология может быть адаптирована для различных уровней обучения и различных областей математики.

При разработке цифровой образовательной системы индивидуальной работы над математическими ошибками в начальном общем образовании были учтены два их типа: концептуальные и процедурные ошибки. Первые — это неправильное понимание обучающимися основных понятий или неправильное применение понятий и правил. Вторые — это погрешности использования математических формул. Основная работа над математическими ошибками в цифровой системе проводится над первым их типом.

С психологической позиции теоретическую основу разрабатываемой цифровой образовательной системы индивидуальной

работы над математическими ошибками составляют учение Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития (Выготский, 1991; Марголис, 2020) и концепция Дж. Брунера о скаффолдинге (Марголис, 2020).

В статье И.А. Котляр, М.А. Сафроновой был представлен анализ трех понятий культурно-исторической психологии и культурно-исторической теории деятельности: зона ближайшего развития, обучаемость и скаффолдинг, описывающих реальность детского развития ребенка, взаимодействующего со взрослым. Описаны связи трех понятий и границы их применения для решения задач обучения. Скаффолдинг — это действия взрослого по отношению к ребенку (Wood, 1976), выстраивающего пространство ЗБР ребенка. Обучаемость — возможность для ребенка учить новое, продвигаясь в зоне своего ближайшего развития при помощи взрослого, в построенном им скаффолдинге, при этом обучаемость выступает важной характеристикой актуального развития ребенка (Котляр, Сафронова, 2011).

Авторы понимают сложность переноса процессов общения и взаимодействия в цифровую среду (не весь спектр взаимодействия может быть воспроизведен в цифровой системе). Вместе с тем поскольку «Умная тетрадь» проектируется как инструмент обучения, живое общение ученика и учителя не заменяется работой в ней. Такой инструмент изначально проектируется как способ индивидуальной помощи младшему школьнику в решении математических заданий и овладении им необходимыми арифметическими операциями, как пространство, выстроенное для него и в его зоне ближайшего развития.

Цифровая система «Умная тетрадь» (веб-приложение) позволит решить проблему индивидуализации процесса обучения младших школьников при работе над предметными математическими ошибками. Она даст возможность оперативно контролировать процесс решения задания и проводить в индивидуальном формате развивающее оценивание не только тогда, когда процесс решения завершен, но и тогда, когда он осу-

ществляется, что открывает большие перспективы повышения качества обучения.

## Результаты

Пилотный вариант (прототип) цифровой системы «Умная тетрадь» (см. рис. 1), разрабатываемый в МГППУ, построен на предметном содержании темы «Вычитание» курса начальной школы. Арифметические действия традиционно являются одной из основных линий курса «Математика» начального общего образования. Неотъемлемая часть программы по математике — тема «Вычитание» (Об утверждении федерального..., 2021; Об утверждении федеральной..., 2023). В результате изучения данной темы выпускник начальной школы должен научиться выполнять письменно действие вычитания с многозначными числами в пределах миллиона с использованием таблиц сложения, алгоритма письменного вычитания.

Обучение приемам письменных вычислений (в столбик) должно базироваться на прочно усвоенных понятиях разрядов чисел и приемах устных вычислений. Переход к письменным вычислениям, в том числе к письменному вычитанию, должен иметь предметную основу, сопровождаться разбором примеров для формирования содержательного обобщения и построением алгоритма выполнения действия с привлечением самих учеников. Если при изучении приема письменного вычитания акцент будет сделан на формировании навыка пошагового исполнения алгоритма без установления адекватной связи его шагов с математической сущностью выполняемых действий, то неизбежно будут возникать в большом количестве ошибки. Другими словами, необходимо обеспечить понимание сущности алгоритма, дающей ключ к его осознанному применению.

Тему «Вычитание» мы разбили на дидактические единицы, соответствующие традиционным подходам к изучению арифметической линии курса математики начального общего образования. Под дидактической единицей мы понимаем часть учебного материала, которая представляет собой целостный по смыс-

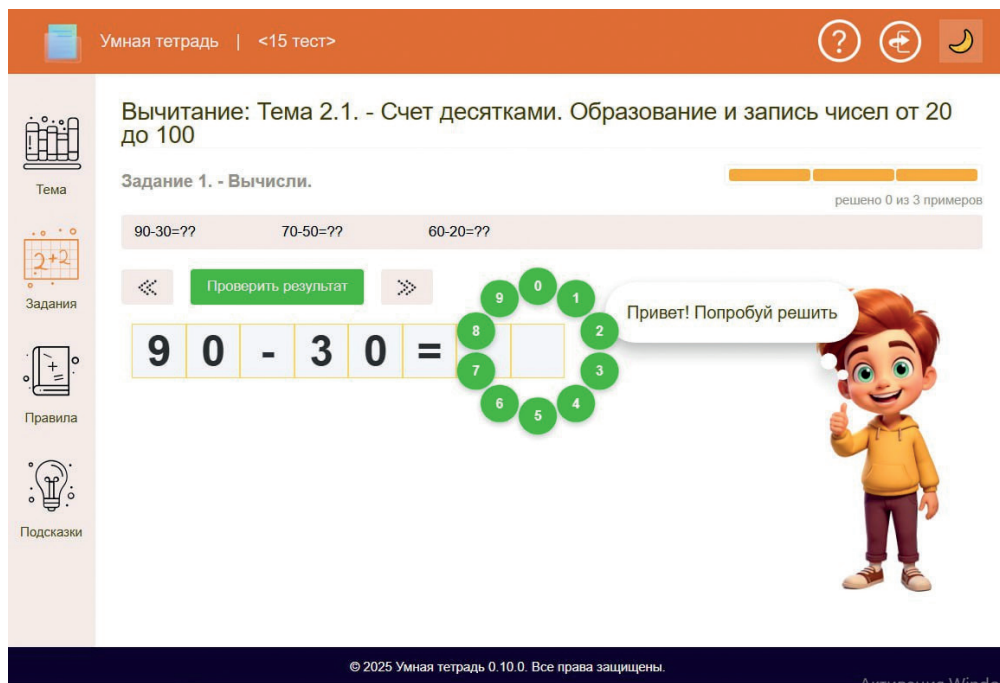


Рис. 1. Скриншот прототипа веб-приложения «Умная тетрадь»  
Fig. 1. Screenshot of the “Smart Notebook” web app prototype

ловому значению и выполняющий конкретную функцию по реализации поставленных целей в освоении учебного предмета элемент.

При проектировании заданий по каждой дидактической единице мы придерживались общих правил. Задания предъявляются ученику последовательно по нарастающей сложности. Дадим краткую характеристику каждому заданию.

Задание 1 — **традиционное задание базового уровня сложности** на непосредственное применение осваиваемого приема вычисления. Задание требует от школьника прямого применения правила. Вместе с тем задание 1 является важным для диагностики дефицитов в умениях ученика. В зависимости от совершаемой при выполнении задания ошибки можно сделать предположение о той или иной сложности, связанной с пробелом в усвоении одной из предыдущих тем. В некото-

рых случаях, как правило, когда выполнение приема вычисления состоит из нескольких операций, задание 1 делится на два этапа. Сначала предлагается задание 1.1, в котором ученик должен совершить действие в развернутом виде, показав умение верно выполнять каждую отдельную операцию. Затем предлагается задание 1.2, в котором ученик должен совершить действие в свернутом виде. Оба этапа рассматриваются нами как единое задание 1 базового уровня сложности.

Задание 2 требует от школьника **применения осваиваемого правила в несколько измененной ситуации**. Задание может потребовать от ученика выполнения обратного действия вместо прямого. Например, задание базового уровня «Вычисли  $40 - 7$ » может быть преобразовано в задание «Вставь пропущенное число так, чтобы равенство стало верным  $40 - \square = 33$  или  $\square - 7 = 33$ ».

В задании 2 может быть предложено найти несложную закономерность в ряду решаемых примеров. Мы предполагаем, что справившийся с заданием 1 ученик в достаточной мере смог устранить имеющиеся у него пробелы в умениях. Таким образом, задание 2 является менее значимым с точки зрения выявления дефицитов в умениях школьника. Скорее всего, ошибки в этом задании будут связаны с недостаточно сформированным навыком использования осваиваемого приема вычисления. Если ошибки в задании не будут исправлены, то сначала предлагается подсказка, а затем в одних случаях — правильный ответ к заданию или его решение, а в других — переход к помощи.

Задание 3 требует от ученика проявления **обобщения осваиваемого приема вычисления**. Это может быть задание, содержащее «сказочные» цифры, задание, для решения которого нужно реконструировать осваиваемый способ действия или заметить более сложную закономерность в ряду решаемых примеров. Если школьник не может решить задание 3 или решает его ошибочно, значит, он не демонстрирует выхода на обобщение. В этом случае ему предлагается сначала подсказка, а затем — правильный ответ к заданию или его решение.

При выполнении заданий ребенок неизбежно будет совершать ошибки. По каждому заданию мы описываем наиболее вероятные виды ошибок. В зависимости от того, какую ошибку совершил ребенок, мы проводим анализ процесса решения — устанавливаем связь между ошибкой и тем пробелом в умениях, который и приводит к совершению ошибки, выявляя таким образом причины возникновения ошибки.

Процесс скаффолдинга при взаимодействии ученика с цифровой системой происходит следующим образом. Если ребенок попадает в прогнозируемую ошибку, то он направляется на отработку этой ошибки в одну из предыдущих тем. Если это первое задание, в котором мы проверяем базовые вычислительные умения, то мы направляем ученика в ту тему, в которой мы обнаруживаем у него

пробел. Если это более сложное задание, то мы даем ему сначала подсказку, а если подсказка не работает, даем верное решение. Именно такая поддержка ученика при взаимодействии с «Умной тетрадью» отличает ее от существующих обучающих цифровых систем.

Основные ошибки обучающихся на материале курса «Математика» начального общего образования на примере темы «Вычитание» рассмотрены нами в статье (Соколов, 2023). «Умная тетрадь» содержит в себе систему подсказок и помощи ученику в зависимости от уровня сложности задания.

Первый вид помощи при выполнении задания 1 базового уровня сложности состоит в том, что после ввода ответов на задание, содержащее, как правило, несколько отдельных примеров, ученик получает обратную связь в виде информации, какие примеры решены верно, а какие — ошибочно. Если есть ошибки, их предлагается исправить. Если была всего одна ошибка, и она исправлена, то мы предполагаем, что ошибка носит случайный характер, и школьник может переходить к выполнению следующих заданий.

Если ошибок было больше, и они исправлены, то помощь заключается в том, что школьнику предлагается повторно выполнить аналогичное задание с целью формирования у него более устойчивого умения действовать с осваиваемым приемом вычисления.

Если ученик не может самостоятельно исправить ошибки в задании, то ему предлагается совершить ошибочно сделанное им действие с опорой на динамическую числовую модель. **Динамическая числовая модель** представляет собой программный функционал, который предъявляет ребенку для данного числа его визуально-объектную модель в виде наглядного изображения количества разрядных единиц, с которой ребенок может взаимодействовать, то есть совершить арифметическое действие с опорой на его предметную основу. Если такого рода подсказка не приводит к исправлению ошибки, предусмотрена помощь в виде развернутого описания правила, на основе которого совершается тот



или иной прием арифметического действия. Правило сопровождается примером, а в большинстве случаев — контрольным заданием, выполнение которого будет подтверждать понимание школьником приема вычисления. После этого вида помощи ученику снова предлагается исправить ошибки в задании, а затем выполнить повторно аналогичное задание.

В тех случаях, когда ученик совершает ошибку, находящуюся в реестре возможных ошибок, он направляется в тему, соответствующую допущенной им ошибке.

Первый вид помощи при выполнении более сложных заданий 2 и 3 аналогичен случаю с заданием 1: ученику дается информация о верных и неверных ответах и предлагается исправить ошибки. Поскольку более сложные задания предлагаются ученику после успешного решения базового задания, мы считаем нецелесообразным использовать помощь в виде предъявления правила. В некоторых случаях при выполнении задания 2 могут быть обнаружены дополнительные пробелы в умениях, не выявленные в задании 1. Тогда ученик направляется в соответствующую пробелу тему. В остальных случаях школьнику предлагается сначала подсказка, а затем — правильное ответ к заданию или его решение.

Описанная нами система поддержки при выполнении заданий «Умной тетради» позволяет, с одной стороны, выполнить ученику те задания, которые ему по силам, с другой стороны, обращает его внимание на допущенные ошибки, обеспечивая их устранение или в некоторых случаях демонстрируя правильное решение. Иными словами, цифровая система обеспечивает обучение школьника в зоне его ближайшего развития.

Рассмотрим возможности цифровой системы «Умная тетрадь» проводить анализ процесса решения задания, выявлять причины возникновения ошибок, подбирать подсказки и дополнительные задания для ликвидации пробелов в умениях на примере прохождения учеником дидактической единицы курса математики второго класса «Приемы вычислений для случаев вида  $60 - 24$ ». Для успешного выполнения заданий по данной

теме школьник должен владеть в первую очередь умениями, сформированными при изучении некоторых предыдущих тем: тема 1 «Счет десятками. Вычитание вида  $50 - 20$ »; тема 2 «Вычитание вида  $35 - 30$ ,  $35 - 5$ » (на основе представления числа в виде суммы разрядных слагаемых); тема 5 «Приемы вычислений для случаев вида  $30 - 7$ ».

#### **Задание 1.1.**

Запиши вычисления по образцу:

$$90 - 43 = (90 - 40) - 3 = 50 - 3 = 47:$$

$$70 - 28 = (70 - \square) - \square = \square - \square = \square$$

$$60 - 36 = (60 - \square) - \square = \square - \square = \square$$

Решение:

$$70 - 28 = (70 - 20) - 8 = 50 - 8 = 42$$

$$60 - 36 = (60 - 30) - 6 = 30 - 6 = 24$$

Как видим, верное выполнение приема вычисления состоит из нескольких операций: 1) представить число 28 в виде суммы разрядных слагаемых  $20 + 8$  (умение, формируемое в теме 2); 2) выполнить вычитание  $70 - 20$  (тема 1); 3) выполнить вычитание  $50 - 8$  (тема 5). Выполняя задание 1.1, ученик должен совершить действие в развернутом виде и показать умение верно выполнять каждую из операций.

Рассмотрим возможные ошибки при выполнении задания 1.1. При составлении реестра ошибок мы опирались на типологию математических ошибок Р. Эшлока и на результаты апробации заданий на обучающихся начальной школы.

1) *Концептуальная ошибка* — неумение разложить двузначное число на сумму разрядных слагаемых.

$$\text{Например, } 70 - 28 = (70 - 2) - 8.$$

Маркером данной ошибки будут стоящие в записи решения любые числа, кроме верных: 20 и 8. Если после сообщения цифровой системы о неверно выполненной операции ошибка не будет исправлена, ученик будет направлен в тему 2 для ликвидации обнаруженного пробела.

2) *Концептуальная ошибка в вычитании вида  $50 - 20$* .

$$\text{Например, } 70 - 28 = (70 - 20) - 8 = 68 - 8.$$

Маркером данной ошибки будет стоящее в записи решения любое число, кроме вер-

ного: 50. При этом все числа, записанные левее, — верные. Если после сообщения цифровой системы о неверно выполненной операции ошибка не будет исправлена, ученик будет направлен в тему 1 для ликвидации обнаруженного пробела.

3) *Концептуальная ошибка. Ошибки в вычитании вида  $50 - 8$ .*

Например,  $70 - 28 = (70 - 20) - 8 = 50 - 8 = 30$ .

Маркером данной ошибки будет стоящее в записи решения любое число, кроме верного: 42. При этом все числа, записанные левее, — верные. Если после сообщения цифровой системы о неверно выполненной операции ошибка не будет исправлена, ученик будет направлен в тему 5.

Если после отработки всех тем, по которым были выявлены пробелы, ученик по-прежнему не может исправить свои ошибки, ему будет предложено совершить действие с использованием динамической модели числа. Появится изображение числа 70 в виде 7 десятков, из которого в интерактивном режиме ученик должен вычесть 2 десятка и 8 единиц.

Наконец, последним видом помощи будет описание в развернутом виде правила вычитания из одного круглого двузначного числа другого двузначного числа, содержащее также пример и контрольное задание.

После всей проделанной работы над ошибками ученику будет предложено повторное задание 1.1.

Запиши вычисления по образцу:

$$90 - 43 = (90 - 40) - 3 = 50 - 3 = 47$$

$$80 - 42 = (80 - \square) - \square = \square - \square = \square$$

$$50 - 27 = (50 - \square) - \square = \square - \square = \square$$

**Задание 1.2.**

Вычисли:

$$80 - 47 = \square$$

$$70 - 32 = \square$$

$$60 - 56 = \square$$

$$100 - 24 = \square$$

В задании 1.2 ученик должен совершить действие в свернутом виде.

Рассмотрим возможные ошибки при выполнении задания 1.2.

1) Ошибки в знании таблицы сложения:

Например,  $80 - 47 = 34$  или  $80 - 47 = 23$ .

Мы исходим из того, что наиболее частым проявлением вычислительной ошибки является расхождение введенного ответа с правильным на одну единицу. В данном примере это  $10 - 7 = 4$  или  $8 - 4 = 3$ . В таких случаях мы предполагаем наличие вычислительной ошибки и отправляем ученика в тренажер по отработке состава числа, где ему будет предложено несколько заданий вида:  $10 = 8 + \square$ ,  $10 = \square + 3$  (состав числа 10) или  $8 = 4 + \square$ ,  $8 = \square + 2$  (состав числа 8).

2) Процедурная ошибка:  $80 - 47 = 47$ .

Ребенок считает:  $80 - 47 = 80 - 40 + 7 = 47$ .

Ученик делает ошибку в применении приема вычитания из одного круглого двузначного числа другого двузначного числа: вместо вычитания числа 7 прибавляет его. Эта ошибка связана с текущей дидактической единицей, ученику будет предложено исправить ее с помощью динамической модели числа.

Если выполненное задание 1.2 содержит ошибки, то после их исправления ученику будет предложено повторное задание 1.2.

Вычисли:

$$70 - 36 = \square$$

$$60 - 43 = \square$$

$$80 - 74 = \square$$

$$100 - 52 = \square$$

**Задание 2.**

Догадайся, по какому правилу составлена таблица 1.

Используя это правило, заполни пустые клетки числами.

Таблица 1 / Table 1

**Задание для ученика**  
**Assignment for the student**

Уменьшаемое / Minuend	90	80	70		50		
Вычитаемое / Subtrahend	68	57	46	35			
Разность / Difference				25	26		

Ответ (табл. 2):

Таблица 2 / Table 2

Ответ  
Answer

Уменьшаемое / Minuend	90	80	70	60	50	40	30
Вычитаемое / Subtrahend	68	57	46	35	24	13	2
Разность / Difference	22	23	24	25	26	27	28

Данное задание требует от ученика выполнить не только прямое действие, но и обратное: найти уменьшаемое, найти вычитаемое, а также установить несложную закономерность в ряду предложенных примеров. В данном случае каждое следующее уменьшаемое уменьшается на 10, а вычитаемое — на 11, что приводит к увеличению разности на единицу.

Возможные ошибки при выполнении задания 2.

1) Ошибки в знании таблицы сложения:

Например,  $90 - 68 = 23$  (ребенок считает:  $10 - 8 = 3$ ) или  $90 - 68 = 12$  (ребенок считает:  $90 - 60 = 20$ ).

Ученик будет отправлен в тренажер по отработке состава числа 10 или 9.

2) Все остальные возможные ошибки отработаны в заданиях 1.1 и 1.2. Если все же в первых пяти столбцах будут присутствовать неисправленные ошибки, ученику будет предложена работа с динамической моделью числа и предъявлено правило вычитания из одного круглого двузначного числа другого двузначного числа.

3) При наличии неисправленных ошибок в двух последних столбцах ученику предлагается сначала подсказка, затем верное решение.

Подсказка: «Обрати внимание, как изменяется уменьшаемое, и как изменяется вычитаемое».

### Задание 3.

На рисунке 3 изображен фрагмент идущих подряд сказочных цифр:

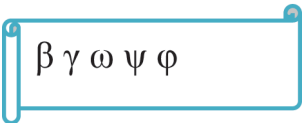


Рис. 2. «Сказочные» цифры  
Fig. 2. Fairy-tale numbers

Вычисли:

$$\psi 0 - 26 = \square$$

$$\omega 0 - \gamma 3 = \square$$

$$\phi 0 - \omega 4 = \square$$

Решение:

$$\psi 0 - 26 = \beta 4$$

$$\omega 0 - \gamma 3 = 7$$

$$\phi 0 - \omega 4 = 16$$

«Сказочные» цифры — прием, часто встречающийся в учебниках математики по системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова (Александрова, 2023; Давыдов, 1996). Он позволяет оценить, смог ли ученик освоить тот или иной способ действия на уровне содержательного обобщения. Задания такого вида, безусловно, являются заданиями повышенного уровня сложности. Решение заданий со «сказочными» цифрами позволяет ученику выйти на более высокую образовательную траекторию, так как дает возможность обнаружить закономерности, скрытые при совершении арифметических действий с обычными цифрами. В данной теме таким обобщением является факт, что количество десятков разности всегда будет на  $n + 1$  меньше, чем количество десятков уменьшаемого, где  $n$  — количество десятков вычитаемого. Если школьник дает ошибочный ответ, ему предлагается подсказка, а затем — верное решение.

Подсказка:

$$\llbracket \psi 0 - 26 = \psi 0 - 20 - 6 = \gamma 0 - 6 = \dots$$

Цифра  $\psi$  на 2 больше цифры  $\gamma$ , поэтому  $\psi$  десятков минус 2 десятка будет  $\gamma$  десятков. Продолжи решение самостоятельно».

### Обсуждение результатов

Нами была описана концепция проектируемой цифровой образовательной системы «Умная тетрадь». Можно сделать вывод,

что она будет способна провести анализ процесса решения обучающимся математического задания, обнаружить допущенные ошибки, соотнести их с базой ошибок, выявить причины ошибок, подобрать для конкретного обучающегося подсказки и вспомогательные задания, позволяющие устранить причины допущенной ошибки.

Умная тетрадь будет учитывать возможности ученика, предлагая ему задания в зоне ближайшего развития. Помогать ученику будет сверстник — виртуальный ассистент — по запланированному сценарию с вариантами помощи. Если ребенок будет испытывать постоянные трудности при выполнении сложных заданий, то в дальнейшем такие задания либо не будут предлагаться, либо будут предлагаться на основе его собственного выбора.

### Заключение

1. Цифровая образовательная система «Умная тетрадь», разрабатываемая в виде веб-приложения, является решением в области адаптивного обучения, направленным на обеспечение индивидуализации обучения младших школьников математике. Теоретическими основами системы выступают типология математических ошибок Р. Эшлока, понятие зоны ближайшего развития Л.С. Выготского, концепция скаффолдинга Дж. Брунера.

2. Система анализирует процесс решения задач, выявляет ошибки и предоставляет ученикам помощь через интерактивного виртуального помощника. Виртуальный помощник предлагает подсказки ученику при решении задачи. Для учителей система предоставляет подробную статистику по каждому ученику, включая типы ошибок и прогресс, что позволяет выстраивать индивидуальную траекторию обучения и реализовывать дифференцированный подход при работе в группах.

3. «Умная тетрадь» может быть использована в учебном процессе как помощник (ассистент) учителя, в том числе в процессе самостоятельного выполнения заданий по математике младшими школьниками. Она будет способствовать реализации дифференцированного подхода в обучении, позволяя учителю оперативно адаптировать учебный процесс под индивидуальные особенности решения математической задачи младшим школьником как во время урока, включая деление обучающихся по уровням на группы, так и при самостоятельной работе.

4. Такая цифровая образовательная система может быть использована в педагогическом образовании при подготовке учителя начальных классов к работе над предметными математическими ошибками.

**Ограничения.** Ограничения методологических, методических и технологических аспектов цифровой системы — веб-приложения «Умная тетрадь» — будут определены по результатам текущего пилотажного исследования в начальной школе. В частности, будут выявлены возможности определения наиболее актуальных тем для расширения банков заданий, оптимизации функционала системы и типов оказываемой помощи со стороны виртуального помощника.

**Limitations.** The limitations of the methodological, teaching, and technological aspects of the digital system — the “Smart Notebook” web application — will be determined based on the results of the ongoing pilot study in primary schools. Specifically, opportunities will be identified for identifying the most relevant topics for expanding the task banks, optimizing the system’s functionality, and the types of assistance provided by the virtual assistant.

### Список источников / References

1. Александрова, Э.И. (2023). Математика. Учебник для 1 класса в 2-х кн. М.: Просвещение-Союз. Aleksandrova, E.I. (2023). Mathematics. Textbook for grade 1 in 2 books. Moscow: Prosveshchenie-Soyuz. (In Russ.).

2. Выготский, Л.С. (1991). Педагогическая психология. М.: Педагогика. Vygotsky, L.S. (1991). Pedagogical Psychology. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
3. Давыдов, В.В. (1996). Теория развивающего обучения. М.: Интор.

- Davydov, V.V. (1996). Theory of developmental learning. Moscow: Intor. (In Russ.).
4. *Заседание Совета при Президенте по науке и образованию от 06 февраля 2025 г.* (2025). М. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/76222> (дата обращения: 17.09.2025). *Meeting of the Presidential Council for Science and Education on February 6, 2025* (2025). Moscow. (In Russ.). URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/76222> (viewed: 17.09.2025).
  5. Исаев, Е.И., Марголис, А.А. (2023). Трудности в обучении: диагностика, профилактика, преодоление. *Психологическая наука и образование*, 28(5), 7–20. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280501>
  - Isaev, E.I., Margolis, A.A. (2023). Difficulties in Learning: Diagnostics, Prevention, and Overcoming. *Psychological Science and Education*, 28(5), 7–20. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280501>
  6. Исаев, Е.И., Марголис, А.А., Сафронова, М.А. (2023). Психологический анализ компетентности учителя начальной школы в работе над предметными ошибками обучающихся. *Психологическая наука и образование*, 28(1), 5–24. <https://doi.org/10.17759/pse.2023000002>
  - Isaev, E.I., Margolis, A.A., Safronova, M.A. (2023). Psychological Analysis of the Competence of a Primary School Teacher in Working on Students' Subject Mistakes. *Psychological Science and Education*, 28(1), 5–24. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023000002>
  7. *Комплексный план мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 19 ноября 2024 года № 3333-р.* (2024). М. URL: <http://government.ru/docs/53427> (дата обращения: 06.11.2025). *Comprehensive action plan to improve the quality of mathematics and natural science education until 2030: Order of the Government of the Russian Federation of November 19, 2024 No. 3333-r.* (2024). Moscow. (In Russ.). URL: <http://government.ru/docs/53427> (viewed: 06.11.2025).
  8. Котляр, И.А., Сафронова, М.А. (2011). Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скэффолдинг. *Культурно-историческая психология*, 7(2), 74–83. URL: [https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2011\\_n2/44482](https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2011_n2/44482) (дата обращения: 17.09.2025).  
Kotliar, I.A., Safronova, M.A. (2011). Three Concepts Reflecting the Reality of Child Development: Ability to learn, Zone of Proximal Development and Scaffolding. *Cultural-Historical Psychology*, 7(2), 74–83. (In Russ.). URL: [https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2011\\_n2/44482](https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2011_n2/44482) (viewed: 18.09.2025).
  9. Марголис, А.А. (2020). Зона ближайшего развития (ЗБР) и организация учебной деятельности учащихся. *Психологическая наука и образование*, 25(4), 6–27. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250402>
  - Margolis, A.A. (2020). Zone of Proximal Development (ZPD) and Organization of Students Learning Activity. *Psychological Science and Education*, 25(4), 6–27. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250402>
  10. Марголис, А.А. (2020). Зона ближайшего развития, скэффолдинг и деятельность учителя. *Культурно-историческая психология*, 16(3), 15–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160303>
  - Margolis, A.A. (2020). Zone of Proximal Development, Scaffolding and Teaching Practice. *Cultural-Historical Psychology*, 16(3), 15–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160303>
  11. Марголис, А.А. (2021). Новая научная грамотность: проблемы и трудности формирования. *Психологическая наука и образование*, 26(6), 5–24. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260601>
  - Margolis, A.A. (2021). New Science Literacy: Problems and Difficulties of Formation. *Psychological Science and Education*, 26(6), 5–24. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260601>
  12. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286.* (2021). М. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 17.09.2025). *On approval of the federal state educational standard for primary general education: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of May 31, 2021 no. 286.* (2021). Moscow. (In Russ.). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (viewed: 18.09.2025).
  13. *Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372.* (2023). М. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (дата обращения: 17.09.2025).  
On approval of the federal educational program for primary general education: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation



- dated May 18, 2023 No. 372. (2023). Moscow. (In Russ.). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (viewed: 18.09.2025).
14. Работа с детьми младшего школьного возраста, испытывающими трудности при изучении учебных предметов: методическое пособие для учителя начальной школы. (2024). Н.Ф. Виноградова, М.И. Кузнецова, О.А. Рыдзе / под ред. Н.Ф. Виноградовой. 2-е издание, перераб. и доп. М.: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения». Working with Primary School-Age Children Who Have Difficulties in Learning Subjects: A Methodological Handbook for Primary School Teachers. (2024). N.F. Vinogradova, M.I. Kuznetsova, O.A. Rydze / edited by N.F. Vinogradova. 2nd edition, revised and enlarged. M.: Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Content and Methods of Teaching". (In Russ.).
15. Санина, С.П., Соколов, В.Л. (2021). Подходы к типологии основных ошибок младших школьников при освоении математических понятий. *Современная зарубежная психология*, 10(4), 138–146. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100413> Sanina, S.P., Sokolov, V.L. (2021). Approaches to the typology of the common mistakes of younger schoolchildren in the development of mathematical concepts. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 10(4), 138–146. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100413>
16. Сиротюк, А.Л. (2004). *Дифференцированное обучение младших школьников с учетом индивидуально-психологических особенностей: Дис. ... д-ра психол. наук.* М. Sirotyuk, A.L. (2004). *Differentiated teaching of primary school students taking into account individual psychological characteristics: Diss. Dr. Sci. (Psychol.)*. Moscow. (In Russ.).
17. Соколов, В.Л. (2023). Психолого-педагогические приемы работы над ошибками младших школьников при освоении математических понятий. *Вестник практической психологии образования*, 20(1), 46–60. <https://doi.org/10.17759/bppe.2023200105> Sokolov, V.L. (2023). Psychological and Pedagogical Methods of Working on the Mistakes of Younger Schoolchildren in the Development of Mathematical Concepts. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 20(1), 46–60. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2023200105>
18. Яндекс Учебник. URL: <https://education.yandex.ru/uchebnik/main> (дата обращения: 17.09.2025). Yandex Textbook. URL: <https://education.yandex.ru/uchebnik/main> (viewed: 17.09.2025).
19. Alevan, V., McLaughlin, E.A., Glenn, R.A., Koedinger, K.R. (2017). Instruction based on adaptive learning technologies. In R.E. Mayer, P. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (2nd ed., pp. 522–560).
20. Ashlock, R.B. (2010). *Error patterns in computation* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
21. Bernacki, M.L., Greene, M.J., Lobczowski, N.G. (2021). A Systematic Review of Research on Personalized Learning: Personalized by Whom, to What, How, and for What Purpose(s)? *Educational Psychology Review*, 33, 1675–1715.
22. Brown, J., Skow, K. Mathematics: Identifying and Addressing Student Errors. [Nashville, TN]: Iris center, 2016. 34 p. URL: [https://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/pdf\\_case\\_studies/ics\\_matherr.pdf](https://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/pdf_case_studies/ics_matherr.pdf) (viewed: 17.09.2025).
23. Fiori, C., Zuccheri, L. (2025). An experimental research on error patterns in written subtraction. *Educational Studies in Mathematics*, 60, 323–331. DOI:10.1007/s10649-005-7530-6
24. Gligorea, I., Cioca, M., Oancea, R., Gorski, A.T., Gorski, H., Tudorache, P. (2023). Adaptive Learning Using Artificial Intelligence in e-Learning: A Literature Review. *Education Sciences*.
25. Jangra, A., Mozafari, J., Jatowt, A., Muresan, S. (2025). Navigating the landscape of hint generation research: From the past to the future. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 13, 505–528. [https://doi.org/10.1162/tacl\\_a\\_00751](https://doi.org/10.1162/tacl_a_00751)
26. Kakoma, L., Themane, K.M. (2021). Misconceptions and associated errors in the learning of mathematics place value in south african primary schools: a literature review, Preprints, 24 p. DOI:10.20944/preprints202105.0456.v1
27. Khan Academy. URL: <https://www.khanacademy.org/> (viewed: 17.09.2025).
28. Khalil, M., Wong, J., Wasson, B., Paas, F. (2024). Adaptive support for self-regulated learning in digital learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 55(4), 1281–1289. <https://doi.org/10.1111/bjet.13479>
29. Liu, T. (2022). Knowledge tracing: A bibliometric analysis. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, Article 100090. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100090>
30. Martin, F., Chen, Y., Moore, R.L., Westine, C. (2020). Systematic review of adaptive learning research designs, context, strategies, and technologies from 2009 to 2018. *Educational Technology Research & Development*, 68(4), 1903–1929. DOI:10.1007/s11423-020-09793-2
31. Munshi, A., Biswas, G., Baker, R., Ocumpaugh, J., Hutt, S., Paquette, L. (2023). Analysing adaptive scaffolds that help students develop self-regulated



- learning behaviours. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(2), 351–368. <https://doi.org/10.1111/jcal.12761>
32. Radatz, H. (1979). Error analysis in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 10(3), 163–172. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.10.3.0163>
33. Shen S. et al. (2024). A Survey of Knowledge Tracing: Models, Variants, and Applications. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 1858–1879. DOI:10.1109/TLT.2024.3383325
34. Stephens-Martinez, K., Fox, A. (2018). Giving hints is complicated: Understanding the challenges of an automated hint system based on frequent wrong answers. In Proceedings of the 23rd Annual ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (pp. 45–50). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3197091.3197102>
35. Tan, L.Y., Hu, S., Yeo, D.J., Cheong, K.H. (2025). Artificial Intelligence-Enabled Adaptive Learning Platforms: A Review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*.
36. Watson, S.M.R., Lopes, J., Oliveira, C., Judge, S. (2018). Error patterns in Portuguese students' addition and subtraction calculation tasks: Implications for teaching. *Journal for Multicultural Education*, 12(1), 67–82. <https://doi.org/10.1108/JME-01-2017-0002>
37. Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
38. Zerkouk, M., Mihoubi, M., Chikhaoui, B. (2025). A comprehensive review of AI-based intelligent tutoring systems: Applications and challenges. *arXiv preprint arXiv:2507.18882*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2507.18882>

### Информация об авторах

Евгений Иванович Исаев, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: isaevEI@mgppu.ru

Аркадий Аронович Марголис, кандидат психологических наук, доцент, ректор, профессор кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisAA@mgppu.ru

Мария Александровна Сафронова, кандидат психологических наук, декан факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: maria.safronova@mgppu.ru

Владимир Леонидович Соколов, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6180-7567>, e-mail: sokolovVI@mgppu.ru

### Information about the authors

Evgeny I. Isaev, Grand PhD in Psychology, Professor, Professor of the Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: isaevEI@mgppu.ru

Arkadiy A. Margolis, PhD in Psychology, Associate Professor, Rector, Professor of the Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisAA@mgppu.ru

Maria A. Safronova, PhD in Psychology, Dean of the Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: maria.safronova@mgppu.ru

Vladimir L. Sokolov, PhD in Psychology, Associate Professor of the Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6180-7567>, e-mail: sokolovvl@mgppu.ru

### **Вклад авторов**

Исаев Е.И. — аннотирование; анализ литературы; написание рукописи.

Марголис А.А. — идеи исследования; анализ литературы; написание рукописи.

Сафронова М.А. — анализ литературы; анализ цифровых систем; написание и оформление рукописи.

Соколов В.Л. — анализ литературы; написание рукописи; описание модели.

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

### **Contribution of the authors**

Evgeny I. Isaev — annotation; literature review; manuscript writing.

Arkadiy A. Margolis — ideas; literature review; manuscript writing.

Maria A. Safronova — literature review; digital systems analysis; writing and design of the manuscript.

Vladimir L. Sokolov — literature review; manuscript writing; model description.

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 20.09.2025

Поступила после рецензирования 10.11.2025

Принята к публикации 08.12.2025

Опубликована 24.12.2025

Received 2025.09.20

Revised 2025.11.10

Accepted 2025.12.08

Published 2025.12.24

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ (ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ) DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY (AGE PSYCHOLOGY)

Научная статья | Original paper

# Структура профессионально важных качеств специалистов органов опеки и попечительства и анализ факторов влияния

В.Н. Ослон<sup>1</sup> ✉, М.А. Одинцова<sup>1</sup>, Г.В. Семья<sup>1</sup>, У.В. Колесникова<sup>1</sup>

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

✉ [osl-veronika@yandex.ru](mailto:osl-veronika@yandex.ru)

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Статья посвящена проблеме разработки структуры профессионально важных качеств (далее — ПВК) специалистов органов опеки и попечительства и факторам, влияющим на их формирование. Противоречивость требований к профессионально важным качествам работников органов опеки и попечительства определяется необходимостью соблюдения строгих правовых норм и эмпатичного и гибкого подхода к потребностям клиентов. **Цель.** Представить авторское видение интегрированной структуры профессионально важных качеств специалистов и выявить предикторы, которые обуславливают формирование этих качеств. **Гипотеза.** Структура профессионально важных качеств отражает специфику деятельности специалистов органов опеки и попечительства, ее составляющие обладают хорошими психометрическими характеристиками, она показывает значительную предсказательную силу общего уровня эмоционального интеллекта, субъективного благополучия и процедурной самооффективности. **Методы и материалы.** В исследовании участвовали 2036 специалистов из 85 регионов России, средний возраст —  $44,02 \pm 9,36$  лет, из них 1500 специалистов и 536 руководителей. Структура профессионально важных качеств оценивалась с помощью факторного и конфирматорного анализа. Для обнаружения факторов влияния использованы: авторский опросник профессионально важных качеств, опросник эмоционального интеллекта «ЭМИН», шкала субъективного благополучия, шкала реагирования на неопределенность, русскоязычная версия шкалы самооффективности. **Результаты.** Структура профессионально важных качеств специалистов органов опеки и попечительства подтвердила хорошее соответствие данным, внутреннюю и внешнюю валидность и отличную внутреннюю согласованность. Руководители и специалисты, несмотря на внешние различия в должностных обязанностях, обладают единым психологическим ядром профессионально важных качеств. **Выводы.** Структура ПВК показывает значительную предсказательную силу общего уровня эмоционального

интеллекта, субъективного благополучия и процедурной самоэффективности и позволяет разработать более эффективные методы подготовки и поддержки специалистов, учитывая ключевые психологические и эмоциональные аспекты их работы.

**Ключевые слова:** структура, профессионально важные качества, специфики структуры, специалисты органов опеки и попечительства, предикторы

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 18.03.2025 № 073-00069-25-02 «Научно-методическое обоснование профессионально-психологического отбора работников сферы опеки и попечительства несовершеннолетних (специалисты органов опеки и попечительства; работники организаций, реализующих отдельные полномочия органов опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних) в условиях современных социальных вызовов».

**Дополнительные данные.** Наборы данных доступны по адресу: <https://doi.org/10.48612/MSUPE/e7en-ahkn-3v68>

**Для цитирования:** Ослон, В.Н., Одинцова, М.А., Семья, Г.В., Колесникова, У.В. (2025). Структура профессионально важных качеств специалистов органов опеки и попечительства и анализ факторов влияния. *Психологическая наука и образование*, 30(6), 21–35. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300602>

## The structure of professionally important qualities of child welfare specialists and analysis of their predictors

V.N. Oslon<sup>1</sup> ✉, M.A. Odintsova<sup>1</sup>, G.V. Semya<sup>1</sup>, U.V. Kolesnikova<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation  
✉ osl-veronika@yandex.ru

### Abstract

**Context and Relevance.** The article is devoted to the development of a structure for professionally important qualities of specialists from guardianship and custody authorities and factors influencing their formation. The contradictory nature of requirements for these professionals' essential qualities stems from the need to comply with strict legal norms while simultaneously adopting an empathetic and flexible approach towards clients' needs. **Objective.** To develop an integrated structure of professionally important qualities and analyze predictors that determine the formation of these qualities. **Hypothesis.** The structure of professionally important qualities reflects the specifics of work for specialists from guardianship and custody authorities, demonstrates good psychometric characteristics, and shows significant predictive power regarding overall emotional intelligence level, subjective well-being, and procedural self-efficacy. **Methods and Materials.** A total of 2036 specialists from 85 regions of Russia participated in the study, with an average age of  $44.02 \pm 9.36$  years, including 1500 specialists and 536 managers. Factor analysis and confirmatory factor analysis were used to assess the structure of professionally important qualities. Factors influencing this structure were identified using: author-developed

questionnaire on professional qualities, Emotional Intelligence Questionnaire “EMIN”, Subjective Wellbeing Scale, Uncertainty Response Scale, Russian version of Self-Efficacy Scale. **Results.** The structure of professionally important qualities demonstrated excellent fit to data, internal consistency, external validity, and high reliability. Despite differences in formal job responsibilities between leaders and specialists, they share a common psychological core of professionally important qualities. **Conclusions.** The developed structure reveals substantial predictive power related to general levels of emotional intelligence, subjective wellbeing, and procedural self-efficacy, enabling more effective training methods and support systems tailored specifically to key psychological and emotional aspects of practitioners’ work.

**Keywords:** structure, professionally important qualities, specificity of the model, guardianship and custody authority personnel, predictors

**Funding.** The study was carried out to fulfill state assignment No. 073-00069-25-02 by the Ministry of Education of the Russian Federation dated March 18, 2025 “Scientific and Methodological Rationale for Professional-Psychological Selection of Workers in the Field of Guardianship and Custody of Minors (Specialists of Guardianship Authorities; Employees of Organizations Exercising Specific Powers of Guardianship Authorities with Regard to Minors) Amid Modern Social Challenges”.

**Supplemental data.** Datasets available from <https://doi.org/10.48612/MSUPE/e7en-ahkn-3v68>

**For citation:** Oslon, V.N., Odintsova, M.A., Semya, G.V., Kolesnikova, U.V. (2025). The structure of professionally important qualities of child welfare specialists and analysis of their predictors. *Psychological Science and Education*, 30(6), 21–35. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300602>

## Введение

Современное общество сталкивается с многочисленными вызовами в области защиты прав детей и поддержки семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. В этом контексте особую роль играют специалисты органов опеки и попечительства (далее — ООиП), а также их профессиональная подготовленность к эффективному выполнению своих обязанностей.

Профессиональный статус специалистов ООиП достаточно противоречив. С одной стороны, они относятся к категории государственных служащих<sup>1</sup>, наделенных полномочиями на законодательном уровне по «предотвращению нарушений прав детей, защите их интересов и обеспечению социальных и других государственных гаран-

тий...», реализующих социальную политику в целом (Уразбаева, 2016). С другой — к специалистам, предоставляющим помощь отдельным людям, семьям или группам, находящимся в сложной ситуации. Иными словами, специалисты ООиП действуют и как представители государственной власти, и как социальные работники. В своей профессиональной деятельности они сталкиваются с дилеммой: с одной стороны, требования строгого выполнения служебных обязанностей, с другой — необходимость чуткого отношения к потребностям нуждающихся в помощи, что создает ситуацию неопределенности в задачах, методах, зонах ответственности. Данное противоречие оказывает влияние на ожидания населения, которое требует и строгих правовых решений, и обвиняет

<sup>1</sup> Распоряжение Правительства Российской Федерации от 16.05.2025 г. № 1217-р Концепция совершенствования деятельности органов опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан. URL: <http://government.ru/docs/all/158995/> (дата обращения: 08.08.2025).

в бездействии, превышении полномочий, в чрезмерном контроле и карательных мерах, а также в отсутствии эмпатии. В результате специалисты постоянно подвергаются давлению со стороны общества и социальных институтов, которые обвиняют их в ошибочных решениях (Ослон и др., 2024), что провоцирует у них профессиональное выгорание и проблемы с психологическим здоровьем. Следствием стал значительный дефицит кадров (2024 год — 16% вакансий).

Возникла необходимость в более качественном отборе и построении маршрутов как личностного, так и профессионального развития работников ООиП с учетом двойственного характера их деятельности (госслужащих и помогающих специалистов).

В эмпирических исследованиях подчеркивается важность взаимосвязи между ценностями, мотивацией и личностными характеристиками госслужащих. В рамках эмпирического исследования, основанного на системном подходе, такие характеристики, как «ответственность», «гибкость» и «интеллектуальная эффективность», способствуют развитию внутренне мотивированной личности госслужащих (Бояркин, 2008; Aamodt, 2022; Cobanu, Androniceanu, Lăzăroiu, 2019; Henderson et al., 2021). В рамках концепции предрасположенности как «генерализованного психологического образования, существующего в виде системы личностных переменных, свойств или качеств» (Бородина, Корчемный, 2019), основные предикторы профессионально важных качеств (далее — ПВК) госслужащих включают речемыслительные, эмоционально-волевые и коммуникативные качества, что подчеркивает значимость диагностики в кадровом отборе. Диагностика осуществляется через личностно-профессиональные характеристики, что актуализирует необходимость развития этих качеств у потенциальных кандидатов.

Исследования, основанные на концепции организационной проактивности, показали, что проактивность и инициатива госслужащих играют ключевую роль в их способности адаптироваться и наращивать эффектив-

ность в работе (Лепехин, Лебедева, Круглов, 2020; Grubert, Steuber, Meinhardt, 2022; Meng et al., 2019).

Современные исследования показывают, что в качестве предикторов ПВК госслужащих выступают: высокий уровень самообучения и планирования, коммуникативная компетентность, правовая и информационная грамотность, управленческие способности, мотивация к работе, сдержанность, уравновешенность и честность. Приоритетными у служащих считаются интеллект, культурное поведение, трудолюбие, дисциплина, последовательность, справедливость и забота о подчиненных. Навыки саморегуляции важны для преодоления трудных ситуаций, а уровень межличностного доверия в организации способствует мотивации сотрудников (Афонин, Афонин, Солодилов, 2020; Калгин, Калгина, 2018; Панарин, 2002; Петоян, Великодная, 2023; Пузанова, Семенова, 2017; Рябова, 2019; Хайдов, 2013).

В международных (Демирель, Садыкова, 2021; Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi, 2020) и отечественных (Козуб, 2024; Сабына, 2023) исследованиях эмоциональный интеллект (далее — ЭИ) рассматривается как системообразующий предиктор, способствующий повышению уровня доверия на рабочем месте, командному доверию, единству ценностных ориентаций, отождествлению индивидуальных и организационных целей и приоритетов, психологическому благополучию.

Эмпирические исследования предикторов ПВК помогающих специалистов, основанные на теории просоциальной активности, выделяют альтруизм, нравственность, эмпатию, устойчивость и ответственность, отсутствие предрассудков и субъективных предпочтений (Шермазанян, 2015; Meng et al., 2019), акцентируют внимание на развитии «позитивных» эмпатических процессов (Карягина и др., 2017). К основным прогностическим показателям ПВК относят стрессоустойчивость, терпимость, альтруистическую направленность, стремление к самопознанию и развитию, отсутствие страха критики (Быкова, 2015; Сорокоумова, Исаев, 2013).



Госслужащие и помогающие специалисты отличаются разными акцентами на ПВК, что связано с их профессиональными обязанностями. Если для 1-х важны управленческие и организаторские способности, то для 2-х — эмпатия и готовность поддерживать клиентов.

Таким образом, профессиональная деятельность специалистов ООиП требует уникального сочетания качеств, характерных как для государственных служащих, так и для помогающих специалистов, что создает проблему неопределенности, но и открывает возможности для разработки интегрированной структуры их ПВК.

Для применения данной модели на практике необходим анализ предикторов ПВК, которые обуславливают формирование этих качеств у специалистов ООиП. Это и стало комплексной практико-ориентированной целью данного исследования. Мы предположили, что структура ПВК будет отражать специфику деятельности специалистов ООиП, показывать значительную предсказательную силу общего уровня ЭИ, субъективного благополучия и процедурной самоэффективности, а ее составляющие обладают хорошими психометрическими характеристиками.

### Материалы и методы

Для выявления ПВК был проведен экспертный опрос специалистов и руководителей региональных ООиП с разным стажем и статусом из 5 федеральных округов Российской Федерации, которых просили в произвольном порядке написать наиболее важные, с их точки зрения, профессиональные качества. Далее эксперты проекта отобрали наиболее часто встречающиеся качества и составили опросник «Психологически важные качества специалиста органов опеки и попечительства» (Приложение А), который прошел апробацию в региональных управлениях ООиП.

### Инструментарий и процедура исследования:

— авторский опросник «Психологически важные качества специалиста органов опеки

и попечительства» позволяет определить психологически важные качества специалиста и включает в себя набор личностных и профессиональных характеристик ( $N = 35$ ), которые определяют его способность эффективно выполнять свои обязанности, взаимодействовать с коллегами и клиентами, а также справляться с эмоциональными и профессиональными нагрузками в своей деятельности, что влияет на общую эффективность. Информантам предлагалось оценить по 5-балльной шкале, насколько каждое из ПВК развито у них, где 1 балл — минимальная выраженность, 5 баллов — максимальная. Например, способность терпеливо выслушивать собеседника, способность завязывать и поддерживать беседу, способность к эффективному и бесконфликтному взаимодействию с группами людей разного уровня и т.д.;

— опросник эмоционального интеллекта «ЭМИН» (Люсин, 2004);

— шкала субъективного благополучия У. Эдинбурга (WEMWBS) (Осин, Леонтьев, 2020);

— шкала реагирования на неопределенность (Одинцова, Радчикова, 2025);

— русскоязычная версия шкалы самоэффективности, адаптированная в 2024 году авторским коллективом В.Н. Ослон, М.А. Одинцова, Г.В. Семья, У.В. Колесникова и ожидающая публикации в журнале «Организационная психология».

**Методы:** Факторный анализ (метод главных компонент с последующим вращением Варимакс), подтверждающий факторный анализ (КФА),  $\alpha$ -Кронбаха; критерий Колмогорова–Смирнова;  $t$ -критерий Стьюдента, высчитывался размер эффекта  $d$ -Козна; коэффициент корреляции  $r$ -Пирсона; линейный регрессионный анализ. Использовалось ПО SPSS Statistics 27.0.

**Участники исследования.** В исследовании участвовали 2036 специалистов органов опеки и попечительства из 85 регионов России, средний возраст —  $44,02 \pm 9,36$  лет (медиана = 45 лет). Из них специалисты ( $N = 1500$ ) и руководители ( $N = 536$ ).

## Результаты

Первоначальный набор утверждений состоял из 51 пункта. В процессе нескольких последовательных циклов факторного анализа (метод главных компонент с последующим вращением Варимакс) мы исключали утверждения, которые нагружались одновременно на несколько факторов с нагрузками, превышающими установленный порог, и ухудшали интерпретируемость факторов. В результате этой процедуры итоговая версия методики была сокращена до 35 утверждений. Факторный анализ с 35 пунктами выделил 6 факторов, объясняющих 61,66% общей дисперсии:

1. Клиентоцентрированные ценности и профессионализм (10 пунктов, 17,51%).

2. Коммуникативные и аналитические навыки (7 пунктов, 13,07%).

3. Навыки взаимодействия с клиентами (7 пунктов, 11,37%).

4. Качества устной речи (4 пункта, 7,09%).

5. Психологическая устойчивость (4 пункта, 6,33%).

6. Профессиональная добросовестность (3 пункта, 6,18%).

Структура, состоящая из 6 факторов, показала наиболее ясную, логичную и теоретически обоснованную модель. Каждый фактор четко соответствовал конструктам, лежащим в основе нашей методики. Выбор именно 6 факторов был обусловлен совместным учетом статистических критериев и содержательной составляющей, что является стандартной и рекомендуемой практикой в психометрических исследованиях.

Результаты конфирматорного факторного анализа показали хорошее соответствие данных предполагаемой структуре ( $CFI = 0,926$ ;  $TLI = 0,919$ ;  $RMSEA = 0,0514$  [0,0498; 0,0531];  $SRMR = 0,0412$ ), поэтому шестифакторная структура ПВК подтвердилась.

О внутренней валидности свидетельствуют полученные положительные корреляции между субшкалами, что говорит о принадлежности их к единому конструкту. Коэффици-

циенты корреляции варьируют в диапазоне от  $r = 0,473$  до  $r = 0,708$ . Наиболее сильные связи обнаружены между субшкалой «Профессиональная добросовестность» и «Клиентоцентрированные ценности и профессионализм» ( $r = 0,708$ ), а также между субшкалами «Коммуникативные и аналитические навыки» и «Навыки взаимодействия с клиентами» ( $r = 0,706$ ), что отражает их концептуальную близость. Отсутствие чрезмерно высоких корреляций ( $r > 0,80$ ) указывает на то, что субшкалы не дублируют друг друга.

Все субшкалы продемонстрировали хорошую и отличную внутреннюю согласованность: «Клиентоцентрированные ценности и профессионализм» ( $\alpha = 0,917$ ); «Коммуникативные и аналитические навыки» ( $\alpha = 0,891$ ); «Навыки взаимодействия с клиентами» ( $\alpha = 0,849$ ); «Речевые навыки» ( $\alpha = 0,769$ ); «Психологическая устойчивость» ( $\alpha = 0,802$ ); «Профессиональная добросовестность» ( $\alpha = 0,804$ ).

Проверка 6-факторной структуры ПВК на внешнюю валидность показала слабые и умеренные положительные связи всех субшкал ПВК с внутренней, интегрированной и идентифицированной мотивацией (от  $r = 0,151$  до  $r = 0,309$ ), слабые отрицательные связи с экстеральной мотивацией, амотивацией (от  $r = -0,145$  до  $r = -0,258$ ). Обнаружены умеренные положительные связи субшкал ПВК с субъективным благополучием (от  $r = 0,326$  до  $r = 0,483$ ), слабые и умеренные положительные связи со всеми показателями самоофективности (от  $r = 0,274$  до  $r = 0,417$ ), слабые — с когнитивными реакциями на неопределенность (от  $r = 0,141$  до  $r = 0,277$ ), слабые и умеренные — с готовностью к переменам (от  $r = 0,190$  до  $r = 0,323$ ), слабые и умеренные отрицательные связи с эмоциональными реакциями на неопределенность (от  $r = -0,186$  до  $r = -0,334$ ). Множество положительных умеренных связей обнаружено между компонентами ПВК и всеми субшкалами ЭИ (от  $r = 0,274$  до  $r = 0,478$ ). Как видим, ПВК специалиста напрямую связаны с его способностью к совладанию с неопределенностью, профессиональной

мотивацией, субъективным благополучием и эмоциональным интеллектом.

Подтверждение психометрических характеристик структуры ПВК специалистов ООиП дает основания для выявления различий между специалистами и руководителями, так как первые по большей части выполняют функции помогающих специалистов, а вторые — служащих.

Между специалистами и руководителями обнаружены значимые различия по всем ПВК. Так, руководители продемонстрировали более высокие показатели по клиентоцентрированным ценностям и профессионализму в отличие от специалистов ( $4,53 \pm 0,40 / 4,47 \pm 0,46$ ):  $t(2034) = -2,56$ ,  $p = 0,01$ ,  $d = -0,129$ . Они также выше оценили свои коммуникативные и аналитические навыки ( $4,24 \pm 0,45 / 4,04 \pm 0,53$ ):  $t(2034) = -8,19$ ,  $p = 0,000$ ,  $d = -0,38$ ; навыки взаимодействия с клиентами ( $4,27 \pm 0,43 / 4,17 \pm 0,51$ ):  $t(2034) = -4,36$ ,  $p = 0,000$ ,  $d = -0,20$ ; качества устной речи ( $4,20 \pm 0,54 / 4,14 \pm 0,61$ ):  $t(2034) = -2,41$ ,  $p = 0,016$ ,  $d = -0,11$ ; психологическую устойчивость ( $4,31 \pm 0,50 / 4,17 \pm 0,57$ ):  $t(2034) = -4,78$ ,  $p = 0,000$ ,  $d = -0,23$ ; профессиональную добросовестность ( $4,62 \pm 0,42 / 4,53 \pm 0,53$ ):  $t(2034) = -3,613$ ,  $p = 0,000$ ,  $d = -0,18$ .

Статистически значимые различия между группами, сопровождающиеся небольшими размерами эффекта, указывают на их ограниченное практическое применение.

Полученный результат показал, что профессиональный статус является слабым критерием для уровня развитости ПВК специалистов ООиП. Возможно, индивидуальные вариации в ПВК в большей степени определяются стажем, возрастом, профессиональной мотивацией, способами реагирования на неопределенность, эмоциональным интеллектом и субъективным благополучием.

Для выявления ключевых предикторов ПВК специалистов ООиП был проведен линейный регрессионный анализ. Использовался прямой пошаговый метод (с включением), который позволяет отобрать только те предикторы, которые существенно влияют на за-

висимые переменные. При построении регрессионных моделей все теоретически значимые предикторы ПВК (эмоциональный интеллект, мотивация, субъективное благополучие, самооэффективность, реакции на неопределенность, возраст и стаж работы) были включены в анализ (см. табл.). Показано, что наиболее значимыми для такого ПВК, как клиентоцентрированные ценности и профессионализм, являются: общий уровень ЭИ, процедурная самооэффективность, когнитивные реакции на неопределенность, внутренняя мотивация и субъективное благополучие. Самый существенный вклад вносит общий уровень ЭИ, наименьший — субъективное благополучие. Наиболее значимыми для аналитических навыков специалистов стали: общий уровень ЭИ, субъективное благополучие и процедурная самооэффективность. В качестве предикторов навыков взаимодействия с клиентами выступили: межличностный ЭИ, субъективное благополучие, процедурная самооэффективность и готовность к переменам. При этом наиболее существенный вклад вносит межличностный ЭИ, наименьший — готовность к переменам. Наиболее значимыми для речевых навыков являются: общий уровень ЭИ, субъективное благополучие, процедурная самооэффективность. Общий уровень ЭИ вносит самый существенный вклад в оценку качеств речи.

Предикторами психологической устойчивости являются: субъективное благополучие, общий уровень ЭИ, готовность к переменам, запрос на поддержку, идентифицированная мотивация. Эмоциональные реакции на неопределенность вносят отрицательный вклад в психологическую устойчивость. Наиболее существенный вклад в психологическую устойчивость вносит субъективное благополучие, наименьший — идентифицированная мотивация.

Предикторами профессиональной добросовестности стали: процедурная самооэффективность, общий уровень ЭИ, когнитивные реакции на неопределенность, субъективное благополучие. Процедурная самооэффективность вносит самый значительный вклад в профессиональную добросовестность.

Таблица / Table

**Результаты регрессионного анализа для прогнозирования ПВК (N = 2036)**  
**Results of the regression analysis for predicting professionally**  
**important qualities (N = 2036)**

Показатель / Indicator	Стандартизированный регрессионный коэффициент $\beta$ / Standardized regression coefficient $\beta$	Регрессионный коэффициент b / Regression coefficient b	Уровень статистической значимости p / Level of statistical significance p
<b>Клиентоцентрированные ценности и профессионализм / Client-oriented mindset and professional ethics</b>			
Свободный член (константа) / Intercept (constant)		2,620	<0,001
Общий уровень ЭИ / Overall level of EI	0,223	0,007	<0,001
Процедурная самоэффективность / Procedural self-efficacy	0,172	0,034	<0,001
Когнитивные реакции на неопределенность / Cognitive responses to uncertainty	0,146	0,016	<0,001
Внутренняя мотивация / Intrinsic motivation	0,105	0,017	<0,001
Субъективное благополучие / Subjective well-being	0,108	0,006	<0,001
<b>Скорректированный <math>r^2</math> / Adjusted R-squared = 0,281; d Дарбина-Ватсона / Durbin-Watson = 1,977</b>			
<b>Коммуникативные и аналитические способности / Communicative and analytical aptitude</b>			
Свободный член (константа) / Intercept (constant)		2,065	<0,001
Общий уровень ЭИ / Overall level of EI	0,286	0,011	<0,001
Субъективное благополучие / Subjective well-being	0,199	0,013	<0,001
Процедурная самоэффективность / Procedural self-efficacy	0,170	0,041	<0,001
<b>Скорректированный <math>r^2</math> / Adjusted R-squared = 0,294; d Дарбина-Ватсона / Durbin-Watson = 1,966</b>			
<b>Навыки взаимодействия с клиентами / Client interaction competence</b>			
Свободный член (константа) / Intercept (constant)		2,162	<0,001
Межличностный ЭИ / Interpersonal EI	0,303	0,022	<0,001
Субъективное благополучие / Subjective well-being	0,170	0,011	<0,001
Процедурная самоэффективность / Procedural self-efficacy	0,113	0,025	<0,001
Готовность к переменам / Readiness for change	0,101	0,009	<0,001
<b>Скорректированный <math>r^2</math> / Adjusted R-squared = 0,283; d Дарбина-Ватсона / Durbin-Watson = 1,988</b>			
<b>Качества речи / Verbal communication proficiency</b>			
Свободный член (константа) / Intercept (constant)		2,460	<0,001
Общий уровень ЭИ / Overall level of EI	0,233	0,010	<0,001
Субъективное благополучие / Subjective well-being	0,126	0,010	<0,001
Процедурная самоэффективность / Procedural self-efficacy	0,116	0,031	<0,001
<b>Скорректированный <math>r^2</math> / Adjusted R-squared = 0,179; d Дарбина-Ватсона / Durbin-Watson = 1,930</b>			
<b>Психологическая устойчивость / Psychological hardiness</b>			
Свободный член (константа) / Intercept (constant)		2,384	<0,001

Показатель / Indicator	Стандартизированный регрессионный коэффициент $\beta$ / Standardized regression coefficient $\beta$	Регрессионный коэффициент b / Regression coefficient b	Уровень статистической значимости p / Level of statistical significance p
Субъективное благополучие / Subjective well-being	0,209	0,015	<0,001
Общий уровень ЭИ / Overall level of EI	0,173	0,007	<0,001
Эмоциональные реакции на неопределенность / Emotional responses to uncertainty	–0,140	–0,009	<0,001
Готовность к переменам / Readiness for change	0,113	0,012	<0,001
Запрос на поддержку / Support-seeking behavior	0,103	0,015	<0,001
Идентифицированная мотивация / Identified motivation	0,075	0,014	<0,001
<b>Скорректированный <math>r^2</math> / Adjusted R-squared = 0,319; d Дарбина-Ватсона / Durbin-Watson = 1,911</b>			
<b>Профессиональная добросовестность и ответственность / Professional integrity and accountability</b>			
Свободный член (константа) / Intercept (constant)		2,715	<0,001
Процедурная самооэффективность / Procedural self-efficacy	0,200	0,045	<0,001
Общий уровень ЭИ / Overall level of EI	0,143	0,005	<0,001
Когнитивные реакции на неопределенность / Cognitive responses to uncertainty	0,152	0,019	<0,001
Субъективное благополучие / Subjective well-being	0,137	0,009	<0,001
<b>Скорректированный <math>r^2</math> / Adjusted R-squared = 0,214; d Дарбина-Ватсона / Durbin-Watson = 2,015</b>			

Таким образом, общий уровень ЭИ, субъективное благополучие и процедурная самооэффективность являются наиболее значимыми предикторами выделенных нами ПВК специалистов ООиП. Несмотря на включение стажа работы и возраста в исходные модели, они не продемонстрировали статистически значимого вклада ( $p > 0,05$ ) ни в одну из зависимых переменных при контроле других факторов. Это указывает на то, что их связь с ПВК опосредована включенными в модель другими более значимыми переменными.

### Обсуждение результатов

На основании факторного анализа построена 6-факторная структура ПВК специалистов ООиП, которая подтвердила хорошее соответствие полученным в исследовании

данным, внутреннюю и внешнюю валидность и отличную внутреннюю согласованность всех ее компонентов. Минимальные различия между руководителями и специалистами свидетельствуют о том, что они обладают единым психологическим ядром ПВК, что указывает на общую профессиональную среду, несмотря на внешние различия в должностных обязанностях.

Наиболее значимыми предикторами ПВК специалистов ООиП являются общий уровень эмоционального интеллекта, субъективное благополучие и процедурная самооэффективность. Этот факт подкрепляет вывод о необходимости интеграции личностных характеристик в процесс профессионального развития кадров (Карягина и др., 2017).

Роль эмоционального интеллекта в деятельности госслужащих и помогающих

специалистов подтверждается в многочисленных исследованиях (Сабына, 2023; Демирель, Садыкова, 2021; Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi, 2020).

Процедурная самоэффективность, т.е. способность выполнять обязательства перед клиентами, оставаясь объективными и избегая личных суждений, а также умение пересматривать цели при неудачах, выделяется исследователями как важный предиктор ПВК помогающих специалистов (Pedrazza et al., 2013; Jawahar, Mohammed, 2022; Колесников, 2021).

То, что субъективное благополучие является предиктором ПВК госслужащих, подтверждается в исследовании Д.М. Зиновьевой (Зиновьева, Юнда, Долгополова, 2010).

В нашем исследовании внутренняя мотивация выступает предиктором для формирования клиентоцентрированных ценностей, что соответствует концепции внутренне мотивированной личности (Бояркин, 2008), а также подтверждается выводами в ряде исследований (Аринушкина, 2016; Афонин, Афонин, Солодилов, 2020; Панарин, 2002; Петоян, Великодная, 2023; Пузанова, Семёнова, 2017; Рябова, 2019; Сорокоумова, Исаев, 2013; Хаидов, 2013).

В психологической устойчивости специалистов ООиП значительную роль играет идентифицированная мотивация, что коррелирует с выводами исследования о мотивации госслужащих (Донников, Дурновцева, 2024).

В целом, полученные результаты подчеркивают необходимость разработки индивидуализированного подхода к отбору и подготовке специалистов ООиП, что может включать в себя внедрение разработанного психодиагностического инструмента для оценки ПВК. Это позволит повысить общую эффективность работы ООиП, что в полной мере согласуется с вызовами современного общества по защите прав детей и поддержке семей в кризисных ситуациях.

### **Заключение и выводы**

Современное общество поставило перед специалистами ООиП ряд серьезных вы-

зовов, связанных с защитой прав детей и поддержкой семей. Их работа является одновременно государственной и социальной, что порождает противоречия между необходимостью следовать строгим правовым нормам и потребностью в эмпатичном и гибком подходе к каждому случаю. Поэтому при разработке структуры ПВК важен не синтез ролей, а формирование интегральной профессиональной идентичности специалистов ООиП, объединенных единым профессиональным полем, а также психометрическая проверка составляющих данной структуры. Наше исследование подтвердило следующие предположения:

1. Разработанная структура ПВК, отражающая специфику деятельности специалистов ООиП и сочетающая управленческие и «помогающие» функции, является валидной, надежной, представляет собой не теоретический конструкт, а готовый инструмент для работы с кадрами.

2. Структура ПВК показывает значительную прогностическую силу общего уровня ЭИ, субъективного благополучия и процедурной самоэффективности и позволяет разработать более эффективные методы подготовки и поддержки специалистов ООиП, учитывая ключевые психологические и эмоциональные аспекты их работы. Дальнейшие исследования будут направлены на изучение долгосрочных последствий влияния ЭИ и других предикторов ПВК на карьерное продвижение и профессиональное выгорание специалистов.

**Ограничения.** Отсутствие сравнения с другими профессиональными группами не позволяет утверждать абсолютную уникальность данной структуры, хотя и подтверждает ее валидность и внутреннюю согласованность для данной группы. Рассмотрены не все возможные предикторы ПВК и их влияние на профессиональную успешность специалистов ООиП.

**Limitations.** The absence of comparisons with other professional groups does not allow us to claim the absolute uniqueness of this struc-



ture, although it does support its validity and internal consistency for this particular group. Not all possible predictors of professionally impor-

tant qualities (PIQ) and their impact on the professional success of child protection specialists have been examined.

### Список источников / References

1. Аринушкина, Н.С. (2016). Социально-психологические особенности и профессионально важные качества государственных служащих. *Сборник научных трудов «Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии» по итогам III международной научно-практической конференции* (с. 173–175). М.: Инновационный центр развития образования и науки.
1. Arinushkina, N.S. (2016). Socio-psychological characteristics and professionally important qualities of civil servants. *Collection of Scientific Works "Key Issues in the Theory and Practice of Pedagogy and Psychology" Based on the Results of the III International Scientific and Practical Conference* (pp. 173–175). Moscow: Innovation Center for Education and Science. (In Russ.).
2. Афонин, А.И., Афонин, И.Д., Солодилов, А.В. (2020). Структурно-функциональный анализ профессионально важных качеств госслужащего. *Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Экономика*, 2, 19–27. <https://doi.org/10.18384/2310-6646-2020-2-19-27>
2. Afonin, A.I., Afonin, I.D., Solodilov, A.V. (2020). Structural and functional analysis of professionally important qualities of civil servants. *Bulletin of the State University of Education. Series: Economics*, 2, 19–27. <https://doi.org/10.18384/2310-6646-2020-2-19-27> (In Russ.).
3. Бородина, Т.И., Корчемный, П.А. (2019). Предрасположенность как психологическое условие личностно-профессиональной диагностики государственных служащих. *Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки*, 2, 126–135. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2019-2-126-135>
3. Borodina, T.I., Korchmny, P.A. (2019). Predisposition as a psychological condition for personality-professional diagnostics of civil servants. *Bulletin of the State University of Education. Series: Psychological Sciences*, 2, 126–135. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2019-2-126-135> (In Russ.).
4. Бояркин, М.Ю. (2008). *Ценностно-мотивационная типология личности в сфере государственной службы: Автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01.* Общая психология, психология личности, история психологии. Гос. ун-т Высш. шк. экономики. М. URL: <https://www.hse.ru/sci/diss/1293574> (дата обращения: 10.08.2025).
4. Boyarkin, M.Yu. (2008). *Value-motivational typology of personality in the field of public service: PhD (Psychology) Thesis abstract: 19.00.01. General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology.* State University — Higher School of Economics. Moscow. URL: <https://www.hse.ru/sci/diss/1293574> (viewed: 10.08.2025). (In Russ.).
5. Быкова, Е.А. (2015). Особенности профессионально важных качеств психолога. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*, 3(27), 108–115.
5. Bykova, E.A. (2015). Features of professionally important qualities of a psychologist. *Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical University*, 3(27), 108–115. (In Russ.).
6. Демирель, Я., Садыкова, Г.Ф. (2021). Взаимосвязь эмоционального интеллекта и доверия на рабочем месте у госслужащих. *Организационная психология*, 4, 78–96.
6. Demirel, Ya., Sadykova, G.F. (2021). The relationship between emotional intelligence and workplace trust among civil servants. *Organizational Psychology*, 4, 78–96. (In Russ.).
7. Донников, Д.Д., Дурновцева, П.В. (2024). Мотивация государственных служащих в органах власти субъектов Российской Федерации: современное состояние и пути оптимизации. *Актуальные проблемы безопасности в техносфере*, 2(14), 23–27. <https://doi.org/10.34987/2712-9233.2024.57.44.006>
7. Donnikov, D.D., Durnovtseva, P.V. (2024). Motivation of civil servants in the authorities of the Russian Federation subjects: current state and optimization paths. *Actual Problems of Safety in the Technosphere*, 2(14), 23–27. <https://doi.org/10.34987/2712-9233.2024.57.44.006> (In Russ.).
8. Зиновьева, Д.М., Юнда, А.В., Долгополова, О.А. (2010). Профессиональные детерминанты субъективного благополучия государственных и муниципальных служащих. *Социология власти*, 7, 132–142.
8. Zinov'eva, D.M., Yunda, A.V., Dolgoplova, O.A. (2010). Professional determinants of subjective well-being of civil and municipal servants. *Sociology of Power*, 7, 132–142. (In Russ.).

9. Калгин, А.С., Калгина, О.В. (2018). Карьерный выбор между государственным и частным сектором среди студентов: роль черт личности. *Вопросы государственного и муниципального управления*, 4, 145–171. <https://doi.org/10.17323/1999-5431-2018-0-4-145-171>  
Kalgin, A.S., Kalgina, O.V. (2018). Career choice between public and private sectors among students: the role of personality traits. *Issues of Public and Municipal Administration*, 4, 145–171. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1999-5431-2018-0-4-145-171>
10. Карягина, Т.Д., Кухтова, Н.В., Олифинович, Н.И., Шермазанян, Л.Г. (2017). Профессионализация эмпатии и предикторы выгорания помогающих специалистов. *Консультативная психология и психотерапия*, 25(2), 39–58. <https://doi.org/10.17759/cpp.2017250203>  
Karyagina, T.D., Kukhtova, N.V., Olifirovich, N.I., Shermazanyan, L.G. (2017). Professionalization of empathy and predictors of helping professionals' burnout. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 25(2), 39–58. <https://doi.org/10.17759/cpp.2017250203> (In Russ.).
11. Козуб, Г.В. (2024). Особенности эмоционального интеллекта государственных служащих: сборник трудов конференции. *Педагогика, психология, общество: от теории к практике: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 23 октября 2024 года* (с. 269–272). Чебоксары: «Издательский дом «Среда».  
Kozub, G.V. (2024). Features of emotional intelligence of civil servants: conference proceedings. *Pedagogy, Psychology, Society: From Theory to Practice — Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, Cheboksary, October 23, 2024* (pp. 269–272). Cheboksary: Publ. House "Sreda".
12. Колесников, В.Н. (2021). Самоэффективность как предиктор профессионального благополучия и мотивации профессиональной деятельности. *Проблемы психологии образования: Сборник статей по итогам научно-практической конференции кафедры психологии Института педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета, Петрозаводск, 20 апреля 2021 года* (с. 23–29). Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет. URL: <http://elibrary.petsu.ru/books/55569> (дата обращения: 08.08.2025).  
Kolesnikov, V.N. (2021). Self-efficacy as a predictor of professional well-being and motivation for professional activity. *Problems of Educational Psychology: Collection of Articles Based on the Scientific and Practical Conference of the Department of Psychology of the Institute of Pedagogy and Psychology of Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, April 20, 2021* (pp. 23–29). Petrozavodsk: Petrozavodsk State University. URL: <http://elibrary.petsu.ru/books/55569> (viewed: 08.08.2025). (In Russ.).
13. Лепехин, Н.Н., Лебедева, П.А., Круглов, В.Г. (2020). Диспозиционные предикторы выбора стратегий изменений в работе персоналом организации. *Петербургский психологический журнал*, 31, 64–95.  
Lepekhin, N.N., Lebedeva, P.A., Kruglov, V.G. (2020). Dispositional predictors of choosing strategies for managing organizational personnel. *St. Petersburg Psychological Journal*, 31, 64–95. (In Russ.).
14. Люсин, Д.В. (2004). Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования* (Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков, ред.) (с. 29–36). М.: Институт психологии РАН.  
Lyusin, D.V. (2004). Modern concepts of emotional intelligence. *Social Intelligence: Theory, Measurement, Research in D.V. Lyusin, D.V. Ushakov (Eds.)* (pp. 29–36). Moscow: Institute of Psychology RAN. (In Russ.).
15. Одинцова, М.А., Радчикова, Н.П. (2025). Психологические ресурсы личности и семьи в условиях вызовов современности. М.: ФГБОУ ВО МГППУ.  
Odintsova, M.A., Radchikova, N.P. (2025). *Psychological resources of the individual and family in the face of modern challenges*. Moscow: MSUPE. (In Russ.).
16. Осин, Е.Н., Леонтьев, Д.А. (2020). Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, 1, 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>  
Osin, E.N., Leontiev, D.A. (2020). Brief Russian-language scales for diagnosing subjective well-being: psychometric characteristics and comparative analysis. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 1, 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06> (In Russ.).
17. Ослон, В.Н., Одинцова, М.А., Семья, Г.В., Колесникова, У.В. (2024). Инструментальные и мотивационные ресурсы специалистов сферы защиты прав детей в условиях неопределенности профессиональной деятельности. *Психология и право*, 14(4), 176–200. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140412>

- Oslon, V.N., Odintsova, M.A., Semya, G.V., Kolesnikova, U.V. (2024). Instrumental and Motivational Resources of Specialists in the Field of Protection of Children's Rights in Conditions of Uncertainty of Professional Activity. *Psychology and Law*, 14(4), 176–200. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140412>
18. Панарин, И.А. (2002). *Социально-психологические свойства личности государственных служащих как основа совершенствования кадровой работы: Дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.05. Социальная психология*. Моск. гос. соц. ун-т. М. Panarin, I.A. (2002). *Socio-psychological properties of civil servants' personality as a basis for improving personnel work: PhD (Psychology) Thesis: 19.00.05. Social Psychology*. Moscow State Social University. Moscow. (In Russ.).
19. Петоян, С.А., Великодная, И.В. (2023). Личностно-профессиональное развитие госслужащих как фактор влияния на эффективность деятельности. *Научный Лидер*, 22(120), 53–55.
- Petoyan, S.A., Velikodnaya, I.V. (2023). Personal-professional development of civil servants as a factor influencing performance effectiveness. *Scientific Leader*, 22(120), 53–55. (In Russ.).
20. Пузанова, Ж.В., Семенова, И.В. (2017). Государственный служащий в современной России: престиж и востребованность профессии. *Теория и практика общественного развития*, 12, 26–29. <https://doi.org/10.24158/tipor.2017.12.5>
- Puzanova, Zh.V., Semenova, I.V. (2017). Civil servant in modern Russia: prestige and demand for the profession. *Theory and Practice of Social Development*, 12, 26–29. <https://doi.org/10.24158/tipor.2017.12.5> (In Russ.).
21. Рябова, Т.В. (2019). Профессионально значимые характеристики личности государственных служащих. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*, 2, 194–198. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-2-194-198>
- Ryabova, T.V. (2019). Professionally significant personality characteristics of civil servants. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2, 194–198. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-2-194-198> (In Russ.).
22. Сабына, Е.Н. (2023). Эмоциональный интеллект государственных и муниципальных служащих как фактор повышения эффективности профессиональной деятельности. *Алтайский вестник государственной и муниципальной службы*, 21, 22–24. URL: [https://alt.ranepa.ru/files/texts/vest/vestnik\\_21\\_2023.pdf](https://alt.ranepa.ru/files/texts/vest/vestnik_21_2023.pdf) (дата обращения: 31.08.2025).
- Sabyina, E.N. (2023). Emotional intelligence of civil and municipal servants as a factor in improving professional efficiency. *Altai Bulletin of Public and Municipal Service*, 21, 22–24. URL: [https://alt.ranepa.ru/files/texts/vest/vestnik\\_21\\_2023.pdf](https://alt.ranepa.ru/files/texts/vest/vestnik_21_2023.pdf) (viewed: 31.08.2025). (In Russ.).
23. Сорокоумова, С.Н., Исаев, В.П. (2013). Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий. *Педагогическое образование в России*, 4, 186–190.
- Sorokoumova, S.N., Isaev, V.P. (2013). Specifics of professional activity of helping professionals. *Pedagogical Education in Russia*, 4, 186–190. (In Russ.).
24. Уразбаева, Г.Т. (2016). Сущностное содержание социальной работы. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, 1-4, 77–81.
- Urazbaeva, G.T. (2016). Essential content of social work. *Actual Problems of Humanities and Natural Sciences*, 1–4, 77–81. (In Russ.).
25. Хаидов, С.К. (2013). Требования органов местного самоуправления к профессионально-важным качествам муниципальных служащих. *Акмеология*, 4(48), 113–118.
- Khaidov, S.K. (2013). Requirements of local self-government bodies for professionally important qualities of municipal employees. *Acmeology*, 4(48), 113–118. (In Russ.).
26. Шермазян, Л.Г. (2015). Мотивация помогающего поведения в контексте житейской и профессиональной помощи. *Консультативная психология и психотерапия*, 23(5), 257–289. <https://doi.org/10.17759/cpp.2015230512>
- Shermazanyan, L.G. (2015). Motivation of helping behavior in the context of everyday and professional assistance. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 23(5), 257–289. <https://doi.org/10.17759/cpp.2015230512> (In Russ.).
27. Aamodt, M.G. (2022). *Industrial/Organizational Psychology: An Applied Approach (9th ed.)*. Boston, MA: Cengage Learning.
28. Cobanu, A., Androniceanu, A., Lăzăroiu, G. (2019). An integrated psycho-social perspective on public employees' motivation and performance. *Frontiers in Psychology*, 10(36), 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00036>
29. Grubert, T., Steuber, J., Meinhardt, T. (2022). Higher-level engagement: The impact of social value on employee, organization, and society engagement. *Modern Psychology*, 1–19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1234567>

30. Henderson, D.J., Rozensky, R.H., Grus, C.L., Brown, K.S., Gómez, C.A., Bruner, L., Crawford, K.A., Hewitt, A., McQuaid, E.L., Mio, J.S., Montalvan, C., Reeb, R.N., Ruiz, A., Sheras, P., Siegel, W., Taylor, J.M., Williams, W., Ameen, E.J., Andrade, J. (2021). The Citizen Psychologist Curriculum-Preparing psychologists for public service: The 2018 American Psychological Association Presidential Initiative. *Psychological services*, 18(3), 328–334. <https://doi.org/10.1037/ser0000402>
31. Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S. (2020). Emotions in Learning at Work: a Literature Review. *Vocations and Learning*, 13, 1–25. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09226-z>
32. Jawahar, I.M., Mohammed, Z.J. (2022). Process Management Self-Efficacy: Scale Development and Validation. *J Bus Psychol*, 37, 339–352. <https://doi.org/10.1007/s10869-021-09749-0>
33. Meng, H., Luo, Y., Huang, L., Wen, C., Ma, J., Si, J. (2019). On the relationship of resilience with organizational commitment and emotional burnout: A social exchange perspective. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(15), 2231–2250. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1355823>
34. Pedrazza, M., Trifiletti, E., Berlanda, S., Di Bernardo, G.A. (2013). Self-Efficacy in Social Work: Development and Initial Validation of the Self-Efficacy Scale for Social Workers. *Social Sciences*, 2(3), 191–207. <https://doi.org/10.3390/socsci2030191>

## Приложение / Appendix

**Приложение А.** Опросник «Психологически важные качества специалиста органов опеки и попечительства». <https://doi.org/10.48612/MSUPE/e7en-ahkn-3v68>

**Appendix A.** Questionnaire “Professionally Important Qualities of Child Guardianship and Custody Specialists”. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/e7en-ahkn-3v68>

### Информация об авторах

**Вероника Нисоновна Ослон**, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухова, факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: [osl-veronika@yandex.ru](mailto:osl-veronika@yandex.ru)

**Мария Антоновна Одинцова**, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии и педагогики дистанционного обучения факультета 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](mailto:mari505@mail.ru)

**Галина Владимировна Семья**, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухова, факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: [gvsemia@yandex.ru](mailto:gvsemia@yandex.ru)

**Ульяна Владимировна Колесникова**, научный сотрудник Центра прикладных психолого-педагогических исследований, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5328-8621>, e-mail: [alli-tett@ya.ru](mailto:alli-tett@ya.ru)

### Information about the authors

**Veronika N. Oslon**, Candidate of Science (Psychology), Professor at the Department of Age Psychology named after Professor L.F. Obukhova, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: [osl-veronika@yandex.ru](mailto:osl-veronika@yandex.ru)

**Maria A. Odintsova**, Candidate of Science (Psychology), Head of the 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](mailto:mari505@mail.ru)

*Galina V. Semya*, Doctor of Science (Psychology), Professor at the Department of Age Psychology named after Professor L.F. Obukhova, Faculty of Educational Psychology, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: [gvsemia@yandex.ru](mailto:gvsemia@yandex.ru)

*Ulyana V. Kolesnikova*, Research Associate, Center of Applied Psychological and Pedagogical Studies, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5328-8621>, e-mail: [alli-tett@ya.ru](mailto:alli-tett@ya.ru)

### **Вклад авторов**

Ослон В.Н. — концепция исследования; разработка инструментария, анализ и интерпретация данных, аннотирование, написание рукописи.

Одинцова М.А. — идеи математического анализа массива данных, применение методов для анализа данных, визуализация результатов исследования.

Семья Г.В. — планирование и организация исследования, контроль за проведением исследования, анализ данных, редактирование текста рукописи.

Колесникова У.В. — создание электронного инструмента опроса; сбор и выгрузка данных; оценка качества анкетных данных, оформление рукописи.

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

### **Contribution of the authors**

Veronika N. Oslon — research concept design; instrumentation development; data analysis and interpretation; annotation; manuscript writing.

Maria A. Odintsova — ideas for mathematical analysis of datasets; application of analytical methods; visualization of research results.

Galina V. Semya — planning and organization of the study; supervision of its implementation; data analysis; editing of the manuscript text.

Ulyana V. Kolesnikova — creation of electronic survey tool; collection and extraction of data; evaluation of quality of questionnaires; formatting 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 проводилось в строгом соответствии с этическими стандартами, изложенными в Декларации Хельсинки (1964 год).

### **Ethics statement**

The research was conducted in strict accordance with ethical standards outlined in the Helsinki Declaration (1964).

Поступила в редакцию 13.09.2025

Поступила после рецензирования 05.11.2025

Принята к публикации 05.12.2025

Опубликована 24.12.2025

Received 2025.09.13

Revised 2025.11.05

Accepted 2025.12.05

Published 2025.12.24



## Научная статья | Original paper

# Психологические последствия травматического опыта, связанного с боевыми действиями, у младших школьников: взгляд родителей и педагогов

О.А. Ульянина<sup>1</sup>, О.Л. Юрчук<sup>1</sup>, Л.А. Александрова<sup>1</sup> ✉, О.А. Тараненко<sup>1</sup>,  
Е.А. Никифорова<sup>1</sup>, К.А. Файзуллина<sup>1</sup>

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

✉ [ladaleksandrova@mail.ru](mailto:ladaleksandrova@mail.ru)

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Проблема психологического благополучия детей, переживших последствия боевых действий, приобрела особую значимость, в особенности детей младшего школьного возраста, психика которых особенно уязвима к воздействию стрессовых факторов ввиду критического периода развития. **Целью** представленного в статье исследования были определение характера и выраженности психологических последствий пережитого травматического опыта и оценка актуального психологического состояния младших школьников, пострадавших в результате боевых действий, на основе парных оценок значимых взрослых (родителей (законных представителей, иных близких родственников) и педагогов). **Гипотезы.** 1) Содержание травматического опыта и его психологические последствия у детей младшего школьного возраста различаются в зависимости от степени вовлеченности региона проживания в последствия боевых действий. 2) Оценки значимых взрослых информативны в отношении выраженности проявлений дезадаптации, проявлений посттравматического стрессового расстройства (далее — ПТСР) у ребенка, а также психологических ресурсов совладания со стрессом, дополняют друг друга и могут быть использованы для скрининговой оценки состояния детей младшего школьного возраста, в той или иной степени пострадавших в результате боевых действий. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 5046 взрослых, из них 2524 педагога, классных руководителей начальных классов общеобразовательных организаций и 2524 родителя (законных представителей, иных близких родственников) детей в возрасте от 6 до 12 лет, обучающихся в 1–4 классах. Использовалась авторская скрининговая анкета для оценки состояния детей, переживших последствия боевых действий. Родители использовали для описания состояния детей родительскую версию указанной скрининговой методики, а также анкету травматического опыта (Н.В. Тарабрина). **Результаты.** Исследование позволило выявить значимые последствия травматического опыта у младших школьников, пострадавших в результате боевых действий, на основе оценок педагогов и родителей. **Выводы.**



Результаты анализа оценок значимых взрослых позволили сформировать общее представление о выраженности и распространенности проявлений дезадаптации и проявлений ПТСР у детей на территориях, в разной степени вовлеченных в последствия боевых действий, и переживаемых ими травматических событиях, а также о выраженности психологических ресурсов, опосредующих влияние травматических событий на психику детей младшего школьного возраста. Полученные данные о состоянии детей из регионов, в разной степени пострадавших в результате боевых действий, подтвердили необходимость учета регионального фактора.

**Ключевые слова:** травматический опыт, боевые действия, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), психологическая дезадаптация, обучающиеся, младший школьный возраст, родители (законные представители), педагоги

**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., Юрчук, О.Л., Александрова, Л.А., Тараненко, О.А., Никифорова, Е.А., Файзуллина, К.А. (2025). Психологические последствия травматического опыта, связанного с боевыми действиями, у младших школьников: взгляд родителей и педагогов. *Психологическая наука и образование*, 30(6), 36–53. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300603>

## Psychological consequences of traumatic experiences related to hostilities in primary school students: perspectives of parents and teachers

O.A. Ulyanina<sup>1</sup>, O.L. Yurchuk<sup>1</sup>, L.A. Alexandrova<sup>1</sup> ✉, O.A. Taranenko<sup>1</sup>, E.A. Nikiforova<sup>1</sup>, K.A. Fayzullina<sup>1</sup>

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

### Abstract

**Context and relevance.** The problem of the psychological well-being of children who have experienced the consequences of hostilities has gained particular importance, especially for younger school-age children, whose psyche is especially vulnerable to the effects of stressful factors due to a critical period of development. **Objective.** To study the psychological consequences of traumatic experiences and the current psychological state of younger schoolchildren affected by hostilities, basing on assessments by paired significant adults. **Hypotheses.** 1) The content of traumatic experiences and their psychological consequences in children of grades 1–4 differ depending on the extent to which their places of residence are or were involved in the consequences of hostilities. 2) Assessments by significant adults are informative regarding the severity of maladaptation manifestations, signs of post-traumatic stress disorder (PTSD), and the child's psychological coping resources; they are complementary to each other and can be used for screening the condition of younger school-age children who have been affected to varying degrees by military actions. **Method.**

**ods and materials.** The study involved 5046 adults, including 2524 teachers, class supervisors of primary school classes in general educational institutions, and 2524 parents (legal guardians and other close relatives) of children aged 6 to 12 years attending grades 1–4. An author's screening questionnaire was used to evaluate the condition of children who experienced the consequences of military actions. Parents completed a parental version of the mentioned screening tool to describe the children's condition, as well as a trauma experience questionnaire (N.V. Tarabrina). **Results.** The study identified significant consequences of traumatic experiences in younger schoolchildren affected by military actions, based on assessments by teachers and parents. **Conclusions.** The analysis of assessments by significant adults allowed for forming a general understanding of the severity and prevalence of maladaptation manifestations and PTSD signs in children from regions differently affected by the consequences of military actions and the traumatic events they experienced, as well as the intensity of psychological resources mediating the impact of traumatic events on the psyche of younger school-age children. The obtained data on the condition of children from regions affected to varying degrees by military actions confirmed the necessity of considering the regional factor.

**Keywords:** traumatic experience, hostilities, posttraumatic stress disorder (PTSD) psychological maladjustment, students, primary school age, parents (legal representatives), teachers

**Funding.** The study was supported by the Russian Science Foundation, project number 25-28-01370, <https://rscf.ru/project/25-28-01370/>.

**For citation:** Ulyanina, O.A., Yurchuk, O.L., Alexandrova, L.A., Taranenko, O.A., Nikiforova, E.A., Fayzullina, K.A. (2025). Psychological consequences of traumatic experiences related to hostilities in primary school students: perspectives of parents and teachers. *Psychological Science and Education*, 30(6), 36–53. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300603>

## Введение

Вооруженные конфликты и их последствия создают серьезные препятствия для развития и процветания человеческих сообществ (Bendavid, Voerma, Akseer et al., 2021). Особенно уязвимыми в этих условиях оказываются дети, чье развитие на всех уровнях, от физического до личностного и социального, может быть нарушено, это создает особые вызовы системе образования, а также затрудняет формирование у ребенка ощущений безопасности и базового чувства доверия к миру — важнейших условий для психологически здорового развития и взросления.

Травматический опыт, связанный с боевыми действиями, оказывает негативное влияние на психику ребенка: повышает уровень тревожности, провоцирует возникновение посттравматического стрессового

расстройства (далее — ПТСР), затрудняет учебную деятельность и социальную адаптацию. Частота ПТСР в отдельных выборках может достигать 90%, особенно при длительном воздействии военного конфликта (Carpiniello, 2023).

Е. Алирик подчеркивает, что само понятие ПТСР и большинство методик его диагностики разрабатывались для взрослых. При этом последствия пережитой травмы у детей выходят далеко за рамки ПТСР, проявляясь, например, в регрессивном поведении, страхах, включая страх потери близких, чувство вины и др. Процесс восстановления после травмы у детей качественно иной: их когнитивная и эмоциональная сферы находятся в развитии, что влияет и на оценку ситуаций, и на регуляцию эмоций, и на общее развитие ребенка. Для получения более полного представления

о проблеме детской травмы и ее последствиях автор предлагает использовать различные «источники» информации: оценки самих детей, их родителей и других значимых лиц, например, педагогов (Alisic, 2011).

М. Фенниг, М. Денов проанализировали непосредственный опыт детей, опираясь на то, как они сами интерпретируют и описывают события, и показали, что дети, пострадавшие в конфликтах, — не просто пассивные жертвы, они находятся в процессе активного совладания с психотравмирующим опытом, используют разнообразные стратегии адаптации и развития (Fennig, Denov, 2024). Исследователи указывают на необходимость разработки программ, направленных на восстановление ребенка после пережитой травмы и развитие у него активной позиции, субъектности (Cavazzoni, Fiorini, Veronese, 2022).

В исследовании с участием школьников Малайзии показано, что высокий уровень выраженности проявлений ПТСР у младших школьников встречается чаще, чем у подростков (Ghazali et al., 2025). Кроме того, у младших школьников, пострадавших в результате военных конфликтов, выше риск развития депрессивных расстройств (Benjet et al., 2020).

И.Н. Захарова и др. изучили влияние стресса, переживаемого младшими школьниками, проживающими в г. Луганске и выехавшими в другие субъекты Российской Федерации, на их эмоциональную и когнитивную сферы. У всех обследованных детей отмечены признаки хронического стресса. У большинства детей, которые в течение последнего года не покидали Луганскую Народную Республику (далее — ЛНР), выявлены тяжелая степень выраженности стресса, страхи, связанные со смертью, пожаром, открытыми боевыми действиями. Большинство детей испытывали страх в ситуации получения медицинской помощи, боялись темноты и ночных кошмаров (Захарова и др., 2021). И.Б. Ершова и соавт. также отмечают повышение утомляемости, быструю истощаемость и неустойчивость внимания, снижение объема кратковременной памяти, наличие навязчивых страхов ранения и смерти (Ершова, Глушко, 2019).

Также отмечается повторное переживание травмирующей ситуации, нарушения сна, раздражительность и повышенная возбудимость (Ершова, Глушко, 2017).

Для детей с травматическим опытом этап начальной школы может стать особенно сложным, требующим дополнительной поддержки и внимания со стороны педагогов из-за возможных проблем с вниманием, памятью, способностью доводить учебные задания до конца, а также поведенческих и эмоциональных особенностей: упрямство/замкнутость, конфликтность/необщительность, эмоциональная неуравновешенность, возникшие вследствие пережитой травмы (Jednaszewski, 2025).

Большинство авторов, анализируя последствия пережитых психотравмирующих событий, связанных с боевыми действиями, на психику детей, акцентируют внимание на эмоциональных и когнитивных нарушениях. Работ, посвященных комплексному рассмотрению психологических последствий пережитых ребенком травматических событий, удерживающих в фокусе внимания одновременно и разноуровневые негативные последствия (такие, как проявления дезадаптации, посттравматического стрессового расстройства), и психологические ресурсы совладания с травматическим опытом, имеющиеся у ребенка, опирающихся на сопоставление оценок состояния ребенка значимыми взрослыми, пока недостаточно.

## Материалы и методы

Целью представленного здесь исследования было определение психологических последствий пережитого травматического опыта и актуального психологического состояния младших школьников, пострадавших в результате боевых действий, на основе парных оценок значимых взрослых (родителей (законных представителей, иных близких родственников) и педагогов). Суть подобного подхода заключается в использовании взаимодополняющих оценок этих двух групп, наблюдающих ребенка в разных сферах функционирования личности, что позволяет про-

вести массовую оценку состояния детей без их непосредственного участия в диагностике для организации последующей адресной диагностики тех детей, которые на основании оценок взрослых окажутся в группе риска.

**Гипотезами исследования являются:**

1) Содержание травматического опыта и его психологические последствия у детей младшего школьного возраста различаются в зависимости от степени вовлеченности региона проживания в последствия боевых действий. 2) Оценки значимых взрослых информативны в отношении выраженности проявлений дезадаптации, проявлений ПТСР у ребенка, а также психологических ресурсов совладания со стрессом, дополняют друг друга и могут быть использованы для скрининговой оценки состояния детей младшего школьного возраста, в той или иной степени пострадавших в результате боевых действий.

В рамках исследования применены анкеты для родителей и педагогов, разработанные на основе Скрининговой методики для оценки состояния детей, пострадавших в результате боевых действий (далее — скрининговая методика) (Ульянина и др., 2025), направленные на оценку показателей дезадаптации ребенка в пяти фундаментальных сферах функционирования личности: психофизиологической, эмоциональной, когнитивной, поведенческой, коммуникативной, а также суммарные показатели дезадаптации и психологических ресурсов личности в совладании со стрессом. Критерии оценки уровней дезадаптации применяемой скрининговой методики включают: первый уровень: 1,0 балл — нет проявлений дезадаптации (норма), второй уровень: [1,01–2,0] — отдельные симптомы и проявления дезадаптации (легкая напряженность дезадаптации), третий уровень: [2,01–3,0] — признаки дезадаптации проявляются в умеренной степени — умеренная дезадаптация, четвертый уровень: [3,01–4,0] — выраженные признаки дезадаптации (Ульянина и др., 2024).

Родители использовали для описания состояния своих детей родительскую версию

указанной скрининговой методики, педагоги — версию, предназначенную для педагогов. Отличия между версиями касаются обстановки, в которой оценивается ребенок: домашней и школьной. Родителям были предложены список событий для инвентаризации травматического опыта ребенка, связанного и не связанного с боевыми действиями, разработанный в целях исследования, а также Родительская анкета для оценки травматических переживаний детей (Тарабрина, 2001), которая состоит в том числе из шкал, представляющих выраженность проявлений в соответствии с отдельными критериями ПТСР: А (переживание интенсивных эмоций, вызванных серьезной угрозой жизни и здоровью), В (настойчивое повторение переживаний), С (избегание стимулов, субъективно связанных с травматическими событиями, и действий, ранее бывших привлекательными), D (наличие симптомов возбуждения, не свойственных до травматического события), F (нарушения функционирования в нескольких значимых сферах жизни), а также итогового показателя, суммирующего критерии от В до F. В рамках настоящего исследования предложены следующие показатели распределения по уровням на основании суммарного показателя: 0 баллов — отсутствие проявлений ПТСР (далее — первый уровень); 1–15 баллов — наличие отдельных проявлений ПТСР (далее — второй уровень), более 15 баллов — множественные проявления ПТСР (далее — третий уровень).

Анализ проводился с применением программного пакета IBM SPSS 27.0, использовались следующие методы математической статистики:

— описательная статистика: число респондентов и представленность потенциально травматических событий в опыте ребенка, по регионам (%);

— непараметрические критерии: 1) парные сравнения оценок родителей и педагогов выполнялись с использованием критерия знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок; 2) распространенность психотравматических событий по регионам, межрегио-

нальные сравнения распространенности травматического опыта, уровней дезадаптации и ПТСР — с помощью критерия  $\chi^2$  Пирсона;

— корреляционный анализ проводился с использованием коэффициента корреляции Спирмена между: 1) показателями дезадаптации и психологических ресурсов детей, полученными на основании оценок родителей (законных представителей) и педагогов, 2) показателями дезадаптации, психологических ресурсов детей, полученными на основании оценок родителей (законных представителей) и педагогов, критериями/общим индексом ПТСР, и с суммарными показателями, отражающими травматический опыт детей.

### Результаты

В исследовании приняли участие 2524 пары значимых взрослых для детей в возрасте от 6 до 12 лет, обучающихся в 1–4 классах: родители (иные законные представители) (далее все вместе — родители), из них 2399 респондентов представились матерью, 81 — отцом,

44 — иными членами семьи обучающихся; классные руководители начальных классов общеобразовательных организаций.

В ЛНР (644 пары), Запорожской (222 пары), Херсонской (446 пар), Брянской (342 пары) областях участниками исследования выступили педагоги и родители детей, пострадавших в результате боевых действий. В Республике Крым (далее — Крым) (255 пар) участниками исследования стали педагоги и родители несовершеннолетних, из числа вынужденных переселенцев с территорий проведения боевых действий, а также близлежащих государств. В Кемеровской области–Кузбассе (далее — Кузбасс) (615 пар) среди прочих представлены данные о состоянии детей из семей участников (ветеранов) СВО. В табл. 1 отражены демографические характеристики несовершеннолетних, состояние которых оценивали значимые взрослые.

Данные о распространенности травматического опыта обучающихся, полученные на основе анкетирования родителей, представлены в табл. 2.

Таблица 1 / Table 1

**Демографические характеристики обучающихся, состояние которых описывают взрослые в паре «родитель-педагог» (%)**  
**Demographic characteristics of students whose condition is described by adults in a parent-teacher pair (%)**

Субъект Российской Федерации / Region of the Russian Federation	Число пар родителей и педагогов / Number of pairs of parent and teachers participated in the study	Распределение по полу, % / Gender distribution, %		Распределение по классам, % / Grade distribution, %			
		Мальчики / Male	Девочки / Female	1	2	3	4
ЛНР / LPR	644	48,3	51,7	25,0	20,7	28,4	25,9
Запорожская область / Zaporozhye region	222	50	50	19,4	34,7	25,7	20,3
Херсонская область / Kherson region	446	50	50	19,3	30,0	23,8	26,9
Крым / Crimea	255	56,90	43,10	18,0	22,4	27,1	32,5
Брянская область / Bryansk region	342	48,80	51,20	22,5	25,4	33,0	19,0
Кузбасс / Kuzbass	615	51,50	48,50	28,5	25,0	25,0	21,5
Всего / Total	2524	50,5	49,6	23,3	25,4	27,0	24,2

Таблица 2 / Table 2

**Распространенность потенциально психотравмирующих  
ситуаций среди обучающихся 1–4 классов (%)**  
**Distribution of potentially traumatic situations among students of 1–4 grades (%)**

Травматические события / traumatic events	ЛНР / LPR	Запорожская область / Zaporozhye region	Херсонская область / Kherson region	Крым / Crimea	Брянская область / Bryansk region	Кузбасс / Kuzbass	Всего / Total
<b>Не связанные с боевыми действиями / Not related to combat operations</b>							
Развод родителей / parents' divorce	5,4	6,3	5,8	5,9	2,6	3,1	4,7
Травля / bullying	1,4	0,5	1,1	3,1	2,3	2,0	1,7
Потеря связи и разрыв с друзьями / Losing, breaking touch with friends	1,2	0,5	4,7	9,0	2,6	2,4	3,1
<b>Связанные с боевыми действиями / Related to combat operations</b>							
Потеря, разрушение дома, места проживания / Loss, destruction of house or place of residence	0,6	0,5	1,3	8,6	0,0	0,2	1,3
Проживание в пункте временного размещения / living in a temporary accommodation facility	0,2	0,0	0,2	5,5	0,0	0,0	0,6
Вынужденный переезд в другую страну, регион / Forced relocation to another country or region	2,5	3,2	4,5	30,6	0,3	0,5	5,0
Прятался в убежище / Hiding in a shelter	2,0	13,1	7,6	14,5	50,0	0,0	11,3
Видел взрывы / saw the explosions	1,7	8,6	5,6	11,8	5,8	0,0	4,2
Слышал взрывы / heard explosions	20,7	60,8	40,4	32,5	75,4	0,2	31,3
Находился в зоне обстрела / was in the firing zone	1,7	16,2	2,9	15,7	24,6	0,0	7,3
Пережил гибель близкого человека / Survived the death of relatives	5,3	1,8	3,6	4,7	2,9	4,1	4,0
Узнал о гибели знакомого, в том числе ребенка / learned about the death of acquaintance, including child	1,7	0,5	2,0	4,3	4,7	4,4	3,0

Наиболее распространенным видом травматического опыта, не связанного с боевыми действиями, является развод родителей, а также потеря связи/разрыв с друзьями. Среди потенциально травматических событий, связанных с боевыми действиями, чаще всего упоминаются такие, как: находился в зоне обстрела, видел/слышал взрывы, скрывался в убежище, вынужденное перемещение.

Из 2524 детей, в отношении которых получены ответы педагогов и родителей, у 50,4% имеется какой-либо травматический опыт (N = 1272), а у 40,6% от общего количе-

ства детей этот опыт так или иначе связан с боевыми действиями (N = 1031).

Результаты сравнительного анализа показателей дезадаптации детей на основе анкет педагогов и родителей, позволяющие оценить степень схождения и расхождения в оценках педагогами и родителями проявлений дезадаптации и наличие психологических ресурсов у каждого ребенка, отражены в табл. 3.

Выявлено относительное совпадение оценок проявлений дезадаптации детей только в отношении проявлений дезадаптации в поведенческой сфере. Выявленные расхождения в оценках, касающихся деза-



Таблица 3 / Table 3

**Сравнительный анализ показателей дезадаптации детей  
на основе анкетирования пар педагогов и родителей**  
**Comparative analysis of indicators of children maladaptation based  
on a survey of pairs of teachers and parents**

Показатели / Indicators	Ранги / Ranks	Число наблюдений / Number of observations	Критерий знаковых рангов Вилкоксона / Wilcoxon's Rank Criterion	
			Z	p
Психофизиологическая сфера / Psychophysiological sphere	A	1030	–6,85	<0,001
	B	753		
	C	740		
Эмоциональная сфера / Emotional sphere	A	1143	–9,42	<0,001
	B	755		
	C	625		
Когнитивная сфера / Cognitive sphere	A	1022	–2,37	0,018
	B	904		
	C	597		
Поведенческая сфера / Behavioral sphere	A	863	–0,46	0,642
	B	817		
	C	843		
Коммуникативная сфера / Communicative sphere	A	1025	–10,91	<0,001
	B	633		
	C	865		
Общий показатель дезадаптации / General indicator of maladaptation	A	1294	–7,326	<0,001
	B	1013		
	C	216		
Общий показатель психологических ресурсов / The general indicator of psychological resources	A	935	–8,892	<0,001
	B	1363		
	C	225		

*Примечание:* А — Отрицательные ранги — оценки родителей выше оценок педагогов; В — Положительные ранги — оценки педагогов выше оценок родителей; С — Совпадающие наблюдения — оценки родителей и педагогов совпадают.

*Note:* A — Negative ranks — parents' estimations higher than in teachers'; B — Positive ranks — parents' estimations lower than in teachers'; C — Matching observations — parents' estimations equal to teachers'.

даптации в других сферах, ожидаемы, так как педагоги оценивают ребенка в процессе социального взаимодействия со сверстниками и учителями, а родители — в неформальной семейной обстановке.

Взаимосвязи между показателями выраженности проявлений дезадаптации и психологических ресурсов детей, полученными на основании анкетирования педагогов и родителей, представлены в табл. 4.

В силу большого объема выборки все коэффициенты корреляции оказались высокосignификантными, поэтому был рассчитан размер эффекта с опорой на шкалу Чеддока. Выявлены статистически значимые (преимущественно слабые и умеренные) корреляционные связи между оценками значимыми взрослыми проявлений дезадаптации и психологических ресурсов детей. При более высоких показателях, основанных на оцен-

Таблица 4 / Table 4

**Взаимосвязи между показателями выраженности дезадаптации по сферам, психологических ресурсов детей на основе оценок значимых взрослых**  
**Correlations between indicators reflecting the severity of maladaptation by areas and psychological resources of children based on estimations of significant adults**

Версия скрининговой методики для педагогов / version of screening methodology for teachers	Версия скрининговой методики для родителей / Version of screening methodology for parents Показатели дезадаптации по сферам и психологических ресурсов ребенка / Indicator of maladaptation by spheres and psychological resources of children						
	Психофизиологическая / Psychophysiological	Эмоциональная / Emotional	Когнитивная / Cognitive	Поведенческая / Behavioral	Коммуникативная / Communicative	Общий показатель дезадаптации / General indicator of maladaptation	Общий показатель психологических ресурсов / General indicator of psychological resources
Психофизиологическая / Psychophysiological	0,12** <sup>ос</sup>	0,11** <sup>ос</sup>	0,11** <sup>ос</sup>	0,09**	0,06**	0,12** <sup>ос</sup>	–0,08**
Эмоциональная / Emotional	0,18** <sup>ос</sup>	0,22** <sup>ос</sup>	0,17** <sup>ос</sup>	0,14** <sup>ос</sup>	0,14** <sup>ос</sup>	0,22** <sup>ос</sup>	–0,12** <sup>ос</sup>
Когнитивная / Cognitive	0,19** <sup>ос</sup>	0,16** <sup>ос</sup>	0,35** <sup>с</sup>	0,24** <sup>ос</sup>	0,17** <sup>ос</sup>	0,28** <sup>ос</sup>	–0,14** <sup>ос</sup>
Поведенческая / Behavioral	0,18** <sup>ос</sup>	0,16** <sup>ос</sup>	0,30** <sup>ос</sup>	0,25** <sup>ос</sup>	0,21** <sup>ос</sup>	0,27** <sup>ос</sup>	–0,15** <sup>ос</sup>
Коммуникативная / Communicative	0,15** <sup>ос</sup>	0,14** <sup>ос</sup>	0,24** <sup>ос</sup>	0,22** <sup>ос</sup>	0,21** <sup>ос</sup>	0,24** <sup>ос</sup>	–0,13** <sup>ос</sup>
Общий показатель дезадаптации / General indicator of maladaptation	0,21** <sup>ос</sup>	0,21** <sup>ос</sup>	0,31** <sup>с</sup>	0,24** <sup>ос</sup>	0,20** <sup>ос</sup>	0,30** <sup>ос</sup>	–0,16** <sup>ос</sup>
Общий показатель психологических ресурсов / General indicator of psychological resources	–0,18** <sup>ос</sup>	–0,17** <sup>ос</sup>	–0,27** <sup>ос</sup>	–0,21** <sup>ос</sup>	–0,17** <sup>ос</sup>	–0,25** <sup>ос</sup>	0,20** <sup>ос</sup>

Примечание: «\*\*» — корреляция значима на уровне  $p < 0,01$  (двусторонняя); «ос» — слабая корреляционная значимость (0,1–0,3), «с» — умеренная корреляционная значимость (0,31–0,5) по шкале Чеддока.  
Note: «\*\*» — correlation is significant at the  $p < 0,01$  level (two-sided), «ос» — small correlation significance (0,1–0,3), «с» — medium correlation significance (0,31–0,5), by the Cheddock scale.

как родителей, показатели, полученные на основе оценок педагогов, также выше.

На основании предложенных выше критериев отнесения к различным уровням дезадаптации (см. раздел «Материалы и методы») проанализирована представленность уровней дезадаптации детей в рассматриваемых регионах на основе оценок родителей (рис. 1) и педагогов (рис. 2). Различия в представленности уровней дезадаптации

по регионам показывают больший уровень статистической значимости по данным, полученным на основании оценок педагогов  $\chi^2 = 46,942$ ,  $p \leq 0,001$ , чем на основании оценок родителей  $\chi^2 = 25,815$ ,  $p \leq 0,040$ .

Для оценки интенсивности выраженности травматических переживаний и проявлений ПТСР у детей применена «Родительская анкета для оценки травматических переживаний детей» (Тарабрина, 2001). Критерии



**Рис. 1.** Уровни дезадаптации обучающихся на основе версии скрининговой методики для родителей  
**Fig. 1.** The levels of maladaptation of students, based on version of screening instrument for parents



**Рис. 2.** Уровни дезадаптации обучающихся на основе версии скрининговой методики для педагогов  
**Fig. 2.** The levels of maladaptation of students, based on version of screening instrument for teachers

распределения по уровням представлены в разделе «Методы». Уровни выраженности у детей проявлений ПТСР представлены на рис. 3.

Среди обучающихся из ЛНР и Кузбасса более чем в 50% случаев родители не отмечают у детей никаких проявлений ПТСР, а число выявленных случаев выраженных проявлений ПТСР находится в пределах 2%. Напротив, результаты анкетирования родителей обучающихся Запорожской, Херсонской, Брянской областей и Крыма указали на

преобладающее число детей с отдельными проявлениями проявлений ПТСР. Процент детей с множественными проявлениями ПТСР в этих регионах также выше. Различия в представленности уровней выраженности проявлений ПТСР по регионам статистически значимы  $\chi^2 = 71,860$ ,  $p \leq 0,001$ .

В завершение приведены данные о взаимосвязях между выраженностью у ребенка проявлений ПТСР, дезадаптации, психологических ресурсов личности в совладании со стрессом, с одной стороны, и суммарные



**Рис. 3.** Уровни выраженности у детей проявлений ПТСР по результатам применения Родительской анкеты для оценки травматических переживаний детей, предложенной Н.В. Тарабриной (2001)  
**Fig. 3.** The levels of PTSD manifestations in children, based on results of parental questionnaire for assessing children traumatic experiences, proposed by N.V. Tarabrina (2001)

ми показателями, отражающими наличие и «разнообразие» травматического опыта, пережитого им, — с другой. Результаты кор-

реляционного анализа с использованием коэффициента корреляции Спирмена представлены в табл. 5.

Таблица 5 / Table 5

**Корреляционные взаимосвязи между показателями травматического опыта, ПТСР и психологическими ресурсами ребенка**  
**Correlations between indicators of traumatic experience, PTSD, and psychological resources of child**

Группы методов / Groups of methods	Показатели, шкалы / Indicators, scales	Суммарный травматический опыт ребенка, связанный с боевыми действиями / Sum of child's traumatic experiences connected with hostilities	Суммарный травматический опыт ребенка, не связанный с боевыми действиями / Sum of child's traumatic experiences not connected with hostilities
Версия скрининговой методики для родителей / Version of screening instrument for parents	Показатели дезадаптации ребенка по сферам / Child's maladaptation indicators, by spheres		
	Психофизиологическая / Psychophysiological	0,26 <sup>***</sup>	0,22 <sup>***</sup>

Группы методов / Groups of methods	Показатели, шкалы / Indicators, scales	Суммарный травматический опыт ребенка, связанный с боевыми действиями / Sum of child's traumatic experiences connected with hostilities	Суммарный травматический опыт ребенка, не связанный с боевыми действиями / Sum of child's traumatic experiences not connected with hostilities
	Эмоциональная / Emotional	0,38 <sup>***</sup>	0,24 <sup>***</sup>
	Когнитивная / Cognitive	0,16 <sup>***</sup>	0,21 <sup>***</sup>
	Поведенческая / Behavioral	0,11 <sup>***</sup>	0,19 <sup>***</sup>
	Коммуникативная / Communicative	0,12 <sup>***</sup>	0,20 <sup>***</sup>
	Общий показатель дезадаптации / General indicator of maladaptation	0,28 <sup>***</sup>	0,26 <sup>***</sup>
	Показатель психологических ресурсов ребенка / Indicator of child's psychological resources		
Родительская анкета для оценки травматических переживаний детей / Parental questionnaire for assessing children's traumatic experiences	Общий показатель психологических ресурсов / General indicator of psychological resources	–0,19 <sup>***</sup>	–0,12 <sup>***</sup>
	критерий А / criterion A	0,30 <sup>***</sup>	0,24 <sup>***</sup>
	критерий В / criterion B	0,29 <sup>***</sup>	0,27 <sup>***</sup>
	критерий С / criterion C	0,26 <sup>***</sup>	0,20 <sup>***</sup>
	критерий D / criterion D	0,32 <sup>***</sup>	0,21 <sup>***</sup>
	Критерий F / criterion F	0,09 <sup>**</sup>	0,18 <sup>***</sup>
Версия скрининговой методики для педагогов / Version of screening instrument for teachers	Общий показатель выраженности ПТСР симптомов / General indicator of PTSD symptoms	0,33 <sup>***</sup>	0,27 <sup>***</sup>
	Показатели дезадаптации ребенка по сферам / Child's maladaptation indicators, by spheres		
	Психофизиологическая / Psychophysiological	0,04 <sup>*</sup>	—
	Эмоциональная / Emotional	0,17 <sup>***</sup>	0,06 <sup>**</sup>
	Когнитивная / Cognitive	0,05 <sup>*</sup>	0,09 <sup>**</sup>
	Поведенческая / Behavioral	—	0,08 <sup>**</sup>
	Коммуникативная / Communicative	—	0,08 <sup>**</sup>
	Общий показатель дезадаптации / General indicator of maladaptation	0,09 <sup>**</sup>	0,09 <sup>**</sup>
	Показатель психологических ресурсов ребенка / Indicator of child's psychological resources		
	Общий показатель психологических ресурсов / General indicator of psychological resources	—	–0,09 <sup>**</sup>

Примечание: «\*» — корреляция значима на уровне  $p < 0,05$  (двусторонняя); «\*\*» — корреляция значима на уровне  $p < 0,01$  (двусторонняя); «ос» — слабая корреляционная значимость (0,1–0,3), «с» — умеренная корреляционная значимость (0,31–0,5) по шкале Чеддока.

Note: «\*» — correlation is significant at the  $p < 0,05$  level (two-sided), «\*\*» — correlation is significant at the  $p < 0,01$  level (two-sided), «ос» — small correlation significance (0,1–0,3), «с» — medium correlation significance (0,31–0,5), by the Cheddock scale.

Результаты свидетельствуют о том, что суммарные показатели травматического опыта, как связанного, так и не связанного с боевыми действиями, показывают значимые (преимущественно слабые и умеренные) положительные корреляционные связи практически со всеми показателями инструментов, использованных для оценки дезадаптации и выраженности проявлений ПТСР у детей.

### Обсуждение результатов

Травматический опыт обучающихся 1–4 классов, проживающих на территориях, в той или иной степени пострадавших в результате боевых действий, можно условно разделить на связанный (пребывание в зоне обстрела или непосредственной близости от нее, потеря близких, разрушение/потерю жилища) и не связанный с боевыми действиями (развод родителей, потеря социальных связей). Обнаруженный на основе опроса родителей высокий процент распространенности среди детей подобного травматического опыта указывает на значимость проблемы, однако не полностью отражает ее масштаб, так как задаваемые вопросы касались типа событий (множественный выбор из предложенного списка), но не их частотности.

Изучение региональных различий в выраженности проявлений дезадаптации и ПТСР показало: у детей в Запорожской, Херсонской, Брянской областях и Крыму выше распространенность проявлений дезадаптации и ПТСР, чем у детей в ЛНР и Кузбассе. Важно учитывать, что в Крыму в исследовании участвовали обучающиеся, переехавшие в республику из регионов, пострадавших в результате боевых действий, спасаясь от обстрелов и разрушений. Кузбасс — единственный регион данного исследования, удаленный от зоны боевых действий, поэтому более низкие показатели проявлений дезадаптации и ПТСР были ожидаемы. В то же время относительно низкие показатели выявлены и у детей из ЛНР, что может быть проявлением эффекта привыкания в условиях длительного проживания в непосредственной близости к зоне боевых действий.

Результаты корреляционного анализа показали значимые положительные связи между суммарными показателями травматического опыта детей и выраженностью у них проявлений дезадаптации и ПТСР. Таким образом, рост травматизации сопровождается усилением проявлений дезадаптации и ПТСР. Напротив, психологические ресурсы детей показывают отрицательные корреляционные связи с объемом пережитого травматического опыта, что подтверждает их буферную функцию, опосредующую его негативное воздействие. В то же время пережитый травматический опыт истощает психологические ресурсы ребенка, снижая эффективность совладания с психотравмирующими событиями.

Анализ оценок родителей и педагогов показал, что в отношении выраженности признаков дезадаптации детей по большинству сфер обнаружены статистически значимые расхождения. При этом корреляционный анализ свидетельствует о том, что при высоких оценках родителей отмечены высокие оценки педагогов, и наоборот. Выявлено также, что педагоги оценивают проявления дезадаптации детей в других сферах функционирования личности ниже, чем родители.

Совместное рассмотрение оценок дезадаптации ребенка глазами значимых взрослых позволяет увидеть состояние и функционирование ребенка с разных сторон и в разных условиях: педагоги наблюдают детей в процессе учебной деятельности и взаимодействия со сверстниками, а родители — в семейной и неформальной обстановке. Кроме того, педагоги сосредоточены на учебных и социальных аспектах развития детей, родители более восприимчивы к эмоциональным и личностным проявлениям. Оценка значимыми взрослыми психологических ресурсов ребенка нуждается в поправке на социальную желательность, однако на них можно опираться при анализе случаев выраженного дефицита или недостаточности ресурсов, наличие которого в сочетании с выраженными признаками дезадаптации должно стать сигналом для работающих с детьми педагогов и психологов.



Схемы исследования состояния детей, в том числе опирающиеся на оценки родителей и педагогов, предлагались другими авторами (Alisic, 2011). В данном исследовании показано, что экспресс-оценку состояния детей, пострадавших в результате боевых действий, можно осуществлять с опорой на экспертные оценки значимых взрослых. Эти оценки позволяют выявить группы риска, к которым можно отнести детей с третьим и четвертым уровнями дезадаптации, а также третьим уровнем выраженности проявлений ПТСР, которые требуют внимания специалистов и углубленной индивидуальной диагностики. Однако они не позволяют сформировать исчерпывающее представление о распространенности проявлений дезадаптации и проявлений ПТСР у обучающихся младших классов, в той или иной степени пострадавших в результате боевых действий.

### **Заключение**

В ходе нашего исследования выявлено, что дети, пережившие последствия боевых действий, сталкиваются с широким спектром психотравмирующих событий. Чаще всего дети видят и слышат взрывы, находятся в зоне обстрела. Подобный опыт оказался тесно связан с проявлениями дезадаптации и ПТСР у ребенка, одновременно истощая его психологические ресурсы, необходимые для успешного совладания со стрессом.

Негативные последствия пережитого травматического опыта оценивались парой значимых взрослых (педагог и родитель) в той обстановке, в которой они наблюдают ребенка: дома и в образовательной организации, что позволяет оценить, насколько схожими являются проявления адаптации/дезадаптации ребенка, локальны они или тотальны. Проявления же ПТСР оценивались только родителями/законными представителями, и, хотя полученные цифры существенно ниже, чем данные, приводимые другими авторами, они указывают на необходимость в психологической помощи, а также в разработке инструментов оценки состояния детей,

которые могут применяться при массовых обследованиях.

Результаты нашего исследования позволяют сформировать общее представление о спектре переживаемых детьми травматических событий, выраженности и распространенности проявлений дезадаптации и ПТСР, а также о психологических ресурсах, имеющихся у ребенка для совладания со стрессом, опосредующих негативное влияние переживаемых психотравмирующих событий. Они свидетельствуют в пользу продуктивности применения дизайна, опирающегося на опрос значимых взрослых, родителей/законных представителей и педагогов, работающих с детьми при проведении скрининговой оценки психологического состояния и психологических последствий пережитого детьми младшего школьного возраста травматического опыта, связанного с боевыми действиями.

Полученные данные важно учитывать при разработке целевых программ психологической помощи детям, пережившим травматический опыт, связанный с боевыми действиями, принимая во внимание как степень вовлеченности региона проживания в последствия боевых действий, так и выраженность разноплановых психологических последствий, наблюдаемых у ребенка.

Перспективы исследования могут быть связаны с: 1) учетом фактических данных об интенсивности боевых действий на территории проживания ребенка на момент диагностики; 2) семейной ситуацией и состоянием здоровья при анализе психологических последствий пережитого травматического опыта; 3) углубленным изучением особенностей травматического опыта, проявлений дезадаптации, психологических ресурсов совладания со стрессом; 4) оценкой динамики состояния детей, в той или иной степени пострадавших в результате боевых действий; 5) учетом психологического состояния значимых взрослых и их роли в процессе совладания с травматическим опытом детей данной возрастной группы.

**Ограничения.** Исследование основано только на оценках значимых взрослых, не учитывались объективные показатели (успеваемость обучающихся, данные о поведении и состоянии общего здоровья и др.).

**Limitations.** The study was based only on assessments of significant adults, objective indicators (academic success, data on behavior and general health of students, etc.) were not taken into account.

# **Список источников / References**

- Ершова, И.Б., Глушко, Ю.В. (2017). Особенности психосоматического статуса детей 7–9 лет, испытавших стресс в результате военных действий. *Университетская клиника*, 3-2(24), 44–48.
- Ershova, I.B., Glushko, Yu.V. (2017). Features of the psychosomatic status of children aged 7-9 who experienced stress as a result of military actions. *University Clinic*, 3-2(24), 44–48. (In Russ.).
- Ершова, И.Б., Глушко, Ю.В. (2019). Влияние условий проживания в зоне военного конфликта на здоровье младших школьников. *Российский педиатрический журнал*, 22(6), 373–379.
- Ershova, I.B., Glushko, Yu.V. (2019). The impact of living conditions in a military conflict zone on the health of younger schoolchildren. *Russian Pediatric Journal*, 22(6), 373–379. (In Russ.).
- Захарова, И.Н., Ершова, И.Б., Творогова, Т.М., Глушко, Ю.Г. (2021). Стресс у детей и подростков — проблема сегодняшнего дня. *Медицинский совет*, 1, 237–246.
- Zakharova, I.N., Yershova, I.B., Tvorogova, T.M., Glushko, Yu.G. (2021). Stress in children and adolescents is a problem today. *Medical Council*, 1, 237–246. (In Russ.).
- Тарабрина, Н.В. (2001). *Практикум по психологии посттравматического стресса*. СПб: Питер.
- Tarabrina, N.V. (2001). *A workshop on the psychology of post-traumatic stress*. St. Petersburg: Peter. (In Russ.).
- Ульянина, О.А., Александрова, Л.А., Чумаченко, Д.В., Оконовенко, Д.В., Файзуллина, К.А. (2025). Стандартизация скрининговой методики для оценки состояния детей, переживших последствия боевых действий. *Консультативная психология и психотерапия*. <https://doi.org/10.17759/cpp.2025330> (находится в редакции).
- Ulyanina, O.A., Alexandrova, L.A., Chumachenko, D.V., Okonovenko, D.V., Fayzullina, K.A. (2025). Standardization of screening methods for assessing the condition of children who have survived the effects of hostilities. *Counseling Psychology and Psychotherapy*. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2025330>
- Ульянина, О.А., Вихристюк, О.В., Екимова, В.И., Розенова, М.И., Коджаспиров, А.Ю., Ермолаева, А.В., Юрчук, О.Л., Никифорова, Е.А., Александрова, Л.А., Дмитриева, С.О., Панич, О.Е. (2024). *Дети и подростки в условиях боевых действий: диагностика последствий и психологическая помощь: коллективная монография*. Самара: Издательский дом «Бахрах-М».
- Ulyanina, O.A., Vikhristyuk, O.V., Yakimova, V.I., Rozenova, M.I., Kodjaspirov, A.Y., Ermolayeva, A.V., Yurchuk, O.L., Nikiforova, E.A., Aleksandrova, L.A., Dmitrieva, S.O., Panich, O.E. (2024). *Children and adolescents in combat conditions: diagnosis of consequences and psychological assistance: collective monograph*. Samara: Bakhrah-M Publishing House. (In Russ.).
- Alisic, E. (2011). *Children and trauma: A broad perspective on exposure and recovery*. Utrecht: Utrecht University.
- 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*, 10273(397), 522–532. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)00131-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00131-8)
- Benjet, C., Axinn, W.G., Hermosilla, S., Schulz, P., Cole, F., Sampson, L., Ghimire, D. (2020). Exposure to armed conflict in childhood vs older ages and subsequent onset of major depressive disorder. *JAMA network open*, 11(3), Article e2019848. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.19848>
- Carpiniello, B. (2023). The mental health costs of armed conflicts — a review of systematic reviews conducted on refugees, asylum-seekers and people living in war zones. *International journal of environmental research and public health*, 4(20), Article 2840. <https://doi.org/10.3390/ijerph20042840>
- Cavazzoni, F., Fiorini, A., Veronese, G. (2022). Alternative ways of capturing the legacies of traumatic events: A literature review of agency of children living in countries affected by political violence and armed conflicts. *Trauma, Violence, & Abuse*, 2(23), 555–566. <https://doi.org/10.1037/tra0001982>

12. Fennig, M., Denov, M. (2024). How do we make up for lost time?: Tackling current questions and realities of children during and following armed conflict. In: M. Denov, M. Fennig (Eds.), *Research Handbook of Children and Armed Conflict* (pp. 1–18). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
13. Ghazali, S.R., Yong, C.Y., Elklit, A., Albert, A., Rehman, S., Ling, A.A. (2025). Rates of Trauma Exposure, Posttraumatic Stress Disorder (PTSD), Depression, and Anxiety Symptoms in Primary School Children: Findings from Six Months Before the COVID-19 Pandemic. *Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4101167/v1>
14. Gonzalez, A., Monzon, N., Solis, D., Jaycox, L., Langley, A.K. (2016). Trauma exposure in elementary school children: Description of screening procedures, level of exposure, and posttraumatic stress symptoms. *School mental health*, 1(8), 77–88. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9167-7>
15. Jednaszewski, P. (2025). *The Role of Teachers in Supporting Students Who Have Experienced Trauma Across Educational Levels*. St Mary's Institute Educational Materials. URL: [https://www.researchgate.net/publication/394107869\\_The\\_Role\\_of\\_Teachers\\_in\\_Supporting\\_Students\\_Who\\_Have\\_Experienced\\_Trauma\\_Across\\_Educational\\_Levels](https://www.researchgate.net/publication/394107869_The_Role_of_Teachers_in_Supporting_Students_Who_Have_Experienced_Trauma_Across_Educational_Levels) (viewed: 10.09.2025).

### 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](mailto:ulyaninaoa@mgppu.ru)

**Ольга Леонидовна Юрчук**, 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), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: [yurchukol@mgppu.ru](mailto:yurchukol@mgppu.ru)

**Лада Анатольевна Александрова**, кандидат психологических наук, ведущий аналитик 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/0000-0003-3539-8058>, e-mail: [ladaleksandrova@mail.ru](mailto:ladaleksandrova@mail.ru)

**Ольга Анатольевна Тараненко**, ведущий аналитик 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/0000-0003-4273-5681>, e-mail: [taranenkoa@mgppu.ru](mailto:taranenkoa@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](mailto:nikiforovaea@mgppu.ru)

**Ксения Александровна Файзуллина**, кандидат педагогических наук, начальник экспертно-аналитического отдела 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/0000-0002-2985-9332>, e-mail: [fajzullinaka@mgppu.ru](mailto:fajzullinaka@mgppu.ru)

### Information about the authors

**Olga A. Ulyanina**, Grand PhD in Psychology, Associate Professor, Head 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, Corresponding mem-

ber of the RAE, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: [ulyaninaoa@mgppu.ru](mailto:ulyaninaoa@mgppu.ru)

*Olga L. Yurchuk*, PhD in Psychology, Deputy Head 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/0009-0004-3221-2945>, e-mail: [yurchukol@mgppu.ru](mailto:yurchukol@mgppu.ru)

*Lada A. Aleksandrova*, PhD in Psychology, Leading Analyst of the Department of Scientific and Methodological Support 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)

*Olga A. Taranenko*, Leading Analyst of the Department of Scientific and Methodological Support at the Federal Coordination Center for the Development 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/0000-0003-4273-5681>, e-mail: [taranenkaa@mgppu.ru](mailto:taranenkaa@mgppu.ru)

*Ekaterina A. Nikiforova*, Head of the Department of Scientific and Methodological Support at the Federal Coordination Center for the Development 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)

*Kseniya A. Fayzullina*, PhD in Psychology, Head of the Expert and Analytical Department at the Federal Coordination Center for the Development 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/0000-0002-2985-9332>, e-mail: [fayzullinaka@mgppu.ru](mailto:fayzullinaka@mgppu.ru)

### **Вклад авторов**

Ульянина О.А. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Юрчук О.Л. — написание и оформление рукописи; контроль за проведением исследования.

Александрова Л.А. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Тараненко О.А. — написание и оформление рукописи; сбор и анализ данных.

Никифорова Е.А. — аннотирование, написание и оформление рукописи; сбор и анализ данных.

Файзуллина К.А. — аннотирование, написание и оформление рукописи; сбор и анализ данных.

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

### **Contribution of the authors**

Olga A. Ulyanina — research ideas; annotation, writing and design of the manuscript; research planning; monitoring of the research.

Olga L. Yurchuk — writing and registration of the manuscript; monitoring over the research.

Lada A. Aleksandrova — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; data collection and analysis; visualization of research results.

Olga A. Taranenko — writing and design of the manuscript; data collection and analysis.

Ekaterina A. Nikiforova — annotation, writing and design of the manuscript; data collection and analysis.

Kseniya A. Fayzullina — annotation, writing and design of the manuscript; data collection and analysis.

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***

Все участники были проинформированы о своем участии в исследовании, ознакомлены с целями, задачами и методами исследования, выразили добровольное информированное согласие на участие в исследовании.

***Ethics statement***

All participants were informed about their participation in the study, familiarized with the goals, objectives and methods of the study, and expressed their voluntary informed consent to participate in the study.

Поступила в редакцию 19.09.2025

Received 2025.09.19

Поступила после рецензирования 24.11.2025

Revised 2025.11.24

Принята к публикации 04.12.2025

Accepted 2025.12.04

Опубликована 24.12.2025

Published 2025.12.24

## Научная статья | Original paper

# Связь уровня принятия школьниками друг друга в инклюзивных классах и их самооценки

Ю.А. Быстрова<sup>1</sup> ✉, Е.В. Самсонова<sup>1</sup>, А.Ю. Шеманов<sup>1</sup>, М.Н. Алексеева<sup>1</sup>

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

✉ BystrovaYuA@mgppu.ru

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Для реализации инклюзии недостаточно организовать совместное обучение детей с разными образовательными потребностями. Необходимо создать условия, которые обеспечивают принятие каждого, участие, поддержку и доступность обучения. **Цель.** Выявить в условиях совместного обучения школьников с различными образовательными потребностями связь уровня их принятия друг другом в целом по классу с показателями личностного развития учеников — самооценкой и уровнем притязаний в целом по классу. **Гипотеза исследования.** Между уровнем принятия школьниками друг друга в классном коллективе как показателем инклюзивности класса и уровнем их самооценки и притязаний в целом по классам существует определенная связь. **Методы и материалы.** В исследовании, проходившем в 2024 г., приняли участие 1713 обучающихся из 57 четвертых классов и 1525 обучающихся из 52 восьмых классов 55 школ шести регионов России. Выборка включала 230 учеников с ограниченными возможностями здоровья (7,1%), обучавшихся в совместных классах с нормотипичными детьми. Уровень принятия обучающихся изучался с использованием программно-методического комплекса «Социомониторинг Сервис», параметры самооценки обучающихся измерялись по методике Дембо–Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. **Результаты.** Анализ данных выявил наличие трех типов классов с разным уровнем принятия среди четвертых классов (высоким — 9%, недостаточным — 77%, низким — 14%) и среди восьмых классов (высоким — 13%, недостаточным — 63%, низким — 23%). В четвертых и восьмых классах с более высоким уровнем принятия наблюдалась меньшая доля учеников с низкой самооценкой и низким уровнем притязаний. В классах с высоким уровнем принятия не наблюдалось низкой самооценки у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Имели место статистически значимые отличия между классами разных типов по уровням самооценки и притязаний. **Выводы.** Показано, что в классах с высоким уровнем принятия школьниками друг друга наблюдается более высокий уровень самооценки и притязаний, благоприятствующий их личностному развитию, что демонстрирует существенную роль принятия в достижении инклюзивности образовательной среды. Рекомендовано школам уделять большее внимание обеспечению принимающей обстановки в классах как одному из ключевых условий инклюзии.



**Ключевые слова:** социальные отношения, совместное обучение, инклюзия, принятие, самооценка, личностное развитие, социомониторинг

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 05.06.2025 № 073-00069-25-04 «Психологическая помощь обучающимся с учетом всех образовательных потребностей в инклюзивной общеобразовательной организации».

**Благодарности.** Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования и в статистической обработке результатов Г.И. Толчкова.

**Для цитирования:** Быстрова, Ю.А., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю., Алексеева, М.Н. (2025). Связь уровня принятия школьниками друг друга в инклюзивных классах и их самооценки. *Психологическая наука и образование*, 30(6), 54–72. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300604>

## The relationship between the level of acceptance of schoolchildren in inclusive classes and their self-esteem

Yu.A. Bystrova<sup>1</sup> ✉, E.V. Samsonova<sup>1</sup>, A.Yu. Shemanov<sup>1</sup>, M.N. Alekseeva<sup>1</sup>

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

✉ BystrovaYuA@mgppu.ru

### Abstract

**Context and relevance.** To implement inclusion, it is not enough to organize joint education of children with different educational needs. It is necessary to create conditions that ensure acceptance of everyone, participation, support and accessibility of education. **Objective.** To study, in the context of joint education of schoolchildren with different educational needs, the relationship between the level of their acceptance of each other in the class as a whole, and the indicators of the personal development of students — self-esteem and the level of aspirations in the class as a whole. **Hypothesis.** The hypothesis of the study is the assumption of the existence of a connection between the level of acceptance of schoolchildren among each other in the class as an indicator of class inclusiveness and the level of their self-esteem and aspirations in general across classes with a certain level of acceptance. **Methods and materials.** The study, which was conducted in 2024, involved 1713 students from 57 fourth grades and 1525 students from 52 eighth grades from 55 schools in six regions of Russia. The sample included 230 students with disabilities (7,1%) studying in joint classes with normotypical students. The level of student acceptance was studied using the Sociomonitoring Service software and methodological complex; the parameters of student self-esteem were measured using the Dembo–Rubinstein method as modified by A.M. Prikhodzhan. **Results.** Data analysis revealed the presence of three types of classes with different levels of acceptance among fourth graders (high — 9%, insufficient — 77%, low — 14%) and among eighth graders (high — 13%, insufficient — 63%, low — 23%). In fourth and eighth grades with a higher level of acceptance, a smaller proportion of students with low self-esteem and low aspirations was observed. In classes with a high level of acceptance, low self-esteem was not

observed among students with disabilities. There were statistically significant differences between classes of different types in terms of levels of self-esteem and aspirations. **Conclusions.** It has been shown that in classes with a high level of acceptance of each other by students, there is a higher level of self-esteem and aspirations, which favors their personal development, which demonstrates the significant role of acceptance in achieving an inclusive educational environment. It is recommended that schools pay more attention to ensuring an accepting environment in classrooms as one of the key conditions for inclusion.

**Keywords:** social relations, joint learning, inclusion, acceptance, self-esteem, personal development, sociomonitoring

**Funding.** The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 05.06.2025, No. 073-00069-25-04, "Psychological Assistance to Students with All Educational Needs in an Inclusive General Education Organization."

**Acknowledgements.** The authors thank G.I. Tolchov for assistance in collecting data for the study and in statistical processing of the results.

**For citation:** Bystrova, Yu.A., Samsonova, E.V., Shemanov, A.Yu., Alekseeva, M.N. (2025). The relationship between the level of acceptance of schoolchildren in inclusive classes and their self-esteem. *Psychological Science and Education*, 30(6), 54–72. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300604>

## Введение

Практика образовательной инклюзии в системе образования Российской Федерации складывается последние пятнадцать лет. Как отмечается в международных документах, регламентирующих выполнение Конвенции о правах инвалидов (2006), совместное обучение обучающихся с ограниченными возможностями само по себе, без создания необходимых условий не приводит к инклюзии их в образовательный процесс (Замечание общего порядка, 2016, с. 4). Это делает актуальным изучение условий инклюзии, чему и посвящена данная статья.

Общественный и научный дискурс об эффективности или неэффективности инклюзивного образования часто сосредоточивается на вопросах доступности среды, разработки адаптированных программ, профессионального уровня педагогов, кадровой обеспеченности образовательных организаций и т.п., что, конечно, имеет большое значение, но при этом недостаточно уделяется внимание социальным отношениям в образовательных организациях. Отмечается также недостаточное внимание к оценке лич-

ностных результатов школьников, которые тесно связаны с развитием у них социальных компетенций, включающих формирование принимающих отношений (Инденбаум, 2023). Для создания инклюзивной среды необходима специально организованная деятельность, направленная на формирование благоприятного психологического климата, дружественной, принимающей среды, что может положительно влиять на личностное развитие школьников (Щетинина, Шутенко, 2021; Williams et al., 2024).

Инклюзивная среда в отличие от неинклюзивной характеризуется присутствием обучающихся с различными образовательными потребностями (ОП). В связи с этим важным показателем, характеризующим инклюзивную среду, является *направленность одноклассников на общение друг с другом*, несмотря на различия между ними, обусловленные разнообразием особых образовательных потребностей (ООП). Этот показатель, который можно обозначить как *принятие коллективом каждого обучающегося*, в том числе и обучающихся с ОП, следует рассматривать как один из критериев

инклюзивной среды наряду с критериями участия, доступности и поддержки (Оценка инклюзивной образовательной среды..., 2024). Показано (De Bruyn et al., 2009), что уровень принятия ученика, определяемый по позитивному отношению к нему сверстников (он нравится), влияет на риск стать жертвой буллинга и потенциальную агрессивность ребенка: чем меньше ребенок принимается другими, тем больше риск его агрессии к другим и риск стать жертвой агрессии (в зависимости от сочетания с другими факторами). Таким образом, высокий уровень принятия детьми друг друга, независимо от их особенностей, можно рассматривать как существенное условие и в то же время результат инклюзивного процесса.

По результатам исследований, проведенных в условиях отдельных образовательных организаций (специальных школ), обучающихся с ОВЗ, в особенности с интеллектуальными нарушениями, имели завышенную самооценку, завышенный, малодифференцированный уровень притязаний в ситуации недостатка опыта общения в широком социуме и, как следствие, проблемы в построении межличностных отношений со сверстниками вне школы. По тем же данным в среде общеобразовательных школ такие дети имели заниженные самооценку и уровень притязаний, что приводило либо к их агрессивному поведению, либо к отгораживанию от других и замыканию в себе и, как следствие, к изоляции со стороны сверстников (Александров и др., 2018; Волкова, 2021; Быстрова, 2022). Вместе с тем в условиях инклюзивного класса у подростков с ментальными особенностями способность к социальному сравнению и рефлексии развивается лучше, чем в условиях специальных (коррекционных) школ, что создает условия для формирования у них адекватной самооценки (Самсонова, Быстрова, 2024).

В современных исследованиях показано, что ученики с трудностями обучения, сталкивающиеся с вызовами школьной среды в общеобразовательных школах, имеют не только более низкий уровень академических

успехов, но и пониженный уровень переживаемого благополучия и повышенный риск буллинга, что сказывается на их уровне самооценки, переживании одиночества, рисках для психического здоровья, таких как тревожность и депрессия (Williams et al., 2024; Touloupis, 2024). Самооценка тесно связана с социальным статусом подростка в группе: чем выше его самооценка, тем выше его социальный статус в группе, и наоборот. У детей, негативно воспринимаемых сверстниками, складывается более низкая самооценка, что часто приводит к их асоциальному поведению и негативным последствиям, влияющим на психологический климат класса в целом (Щетинина, Шутенко, 2021).

Реализация критериев принятия, доступности, поддержки, участия тесно связана с формированием благоприятного психологического климата, который должен быть присущ инклюзивной школе или классу. Инклюзивный психологический климат опирается на социально-эмоциональное принятие, которое складывается в процессе общения учеников, организованного через ясность правил взаимодействия в коллективе, поддержку в обучении и личностном развитии, включение во взаимодействие в разных составах учебных групп, поддержку позитивного восприятия себя и других (Лыскова, 2019; Margas, 2023). Однако без регулярного, содержательного общения учеников принятие остается лишь абстрактной идеей. Именно в ежедневных актах коммуникации — в совместной игре, помощи с учебой, в совместных проектах, разговоре на перемене — ученики преодолевают барьеры, узнают друг друга, развивают эмпатию и приходят к глубокому, искреннему принятию индивидуальных особенностей каждого члена своего коллектива. Это превращает инклюзивный класс из простого сосуществования разных детей в настоящее сообщество, основанное на уважении и взаимопонимании. Параметры взаимного принятия учениками друг друга изучались в школах Новосибирской области с использованием методики «Социомониторинг» (Ряписова, Чепель, 2013). В процессе анализа были вы-

делены классы с высоким уровнем принятия (38%), со средним уровнем (50%) и с низким уровнем (12%).

В запланированном нами исследовании с использованием методики «Социомониторинг» показатели уровня принятия учениками друг друга в целом по классам (Хабарова и др., 2004) изучены в их связи с параметрами самооценки, которые значимы для личностного развития обучающихся, согласно исследованию А.М. Прихожан (Прихожан, 2007). *Уровень принятия*, измеряемый в целом по классу по частоте выборов в общении каждым учеником каждого, как критерий инклюзивности, и *уровни самооценки и притязаний*, характеризующие качество личностного развития обучающихся с различными ООП, нами были выбраны в качестве параметров, позволяющих оценить инклюзивную образовательную среду (Оценка инклюзивной образовательной среды..., 2024).

В качестве ключевого для данной работы выдвигается положение о том, что фундаментом социальных отношений в инклюзивном классе становятся отношения, опирающиеся на принятие другого с его индивидуальными различиями — как основу его включения в продуктивное взаимодействие со сверстниками, что поддерживает позитивное восприятие себя, адекватную самооценку и высокий уровень притязаний, свидетельствующий о мотивации к развитию.

Исходя из этого, в данном исследовании предполагалось, что между уровнем принятия всеми школьниками друг друга (не только с ООП) в целом по классу, характеризующим инклюзивность среды, и уровнем самооценки и притязаний учеников как показателями их личностного развития существует определенная связь. Выявление этой связи и стало целью данной работы. Она никем, насколько нам известно, не изучалась, что позволяет говорить о новизне нашего исследования.

## Материалы и методы

**Методологической основой** исследования стали идеи Л.С. Выготского о социальной ситуации развития, согласно которым психо-

логические механизмы развития личности ребенка запускает социальная среда; междисциплинарный подход, предполагающий психологическое исследование развития обучающихся с ООП в инклюзивной образовательной среде; интеграция психологических и педагогических подходов к обеспечению эмоционального благополучия обучающихся с ООП в условиях совместного обучения.

## Выборка

Для исследования были выбраны пилотные школы, принимавшие участие в апробации модели инклюзивной школы России, проведенной под руководством С.В. Алехиной Федеральным центром общего и дополнительного инклюзивного образования Московского государственного психолого-педагогического университета (Самсонова и др., 2025).

Школами были отобраны классы по критериям наличия совместного обучения школьников с различными образовательными потребностями (ученики с ОВЗ, одаренные, ученики с неродным русским языком обучения и др.): всего 109 классов, из них 57 четвертых классов и 52 восьмых. Выборка включала 3238 человек — 1713 обучающихся четвертых классов и 1525 обучающихся восьмых классов из 55 школ, которые составили 11,7% от общего числа школ в 6 регионах России. Наличие в выборке подростков разного возраста (4-х и 8-х классов) позволяет сравнить связь уровня принятия группой и показателей самооценки в эти возрастные периоды. Число обучающихся с ОВЗ во всей выборке составило 230 человек (7,1%). Сбор эмпирических данных осуществлялся в 2024 г.

**Эмпирическая база исследования:** общеобразовательные организации 6 регионов Российской Федерации (Донецкая Народная Республика, Калининградская область, Красноярский край, Липецкая область, Ставропольский край, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра).

## Методы:

Для исследования личностного развития обучающихся, в том числе с особыми обра-

звательными потребностями, в инклюзивной образовательной среде образовательной организации использована методика исследования самооценки Дембо–Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан). Для обучающихся четвертых и восьмых классов были определены нормы по выборкам обучающихся для уровня самооценки и уровня притязаний (Прихожан, 2007). Диапазон нормальных значений в нашей выборке находится для возраста 10–11 лет между 65 и 85 баллами, а для возраста 12–14 лет — между 64 и 82 баллами. Границы уровня притязаний в нашем исследовании также сместились в сторону увеличения: для четвероклассников простираются от 84 до 96, а для учеников восьмых классов — от 80 до 95.

Для анализа принятия обучающимися друг друга в инклюзивных классах был использован Программно-методический комплекс (ПМК) «Социомониторинг Сервис» (Хабарова и др., 2004). Этот метод взят для данного пилотного исследования, потому что в автоматическом режиме позволяет обработать большие массивы данных и в достаточном для пилотного изучения виде охарактеризовать уровень принятия друг друга школьниками в классе в целом, выделить различные типы классов по уровню принятия.

**Процедура исследования.** Все методики проводились школьным педагогом-психологом в классе в групповом режиме, фронтально, очно. Для измерения показателя принятия ученикам предоставляется семантическая измерительная шкала в виде «карточки частоты общения» (Хабарова и др., 2004). Ознакомившись с инструкцией, ученик должен проставить на карточке частоты общения против фамилии каждого члена группы знак, который соответствует качеству его общения с данным членом группы. В карточке выделены следующие позиции: 3 балла — с этим человеком я очень часто общаюсь, и он общается со мной как близкий друг; 2 — с этим человеком я достаточно часто общаюсь, и он общается со мной как хороший знакомый; 1 — с этим человеком я очень редко общаюсь, но он чем-то располагает меня

для общения с ним. Отрицательные баллы начисляются, если выбирается одно из трех значений: –1 — с этим человеком я очень редко общаюсь, и он чем-то не располагает меня для общения с ним; –2 — с этим человеком я стараюсь реже общаться, он для меня достаточно труден в общении; –3 — с этим человеком я уклоняюсь от общения, он мне крайне не подходит для общения.

Уровень принятия ученика в данном пилотном исследовании оценивался на основании расчета среднего всех полученных от других значений  $S / j$ , где  $S$  — сумма полученных значений в баллах,  $j$  — количество членов группы, участвовавших в измерении. Уровень принятия всеми членами группы, вычисленный по указанной формуле, представлен на рис. 1, 2, 3, где синими столбцами обозначен уровень принятия другими каждого члена группы. Красные столбики отражают уровень принятия учеником других членов группы, рассчитанный аналогично как отношение  $S / i$ , где  $S$  — сумма баллов, характеризующих, по мнению ученика, качество его общения с другими, а  $i$  — количество членов группы, участвовавших в измерении. Вся совокупность значений принятия другими упорядочена по мере убывания — от самого большого к самому малому значению. При анализе данных важен процент обучающихся данного класса с отрицательным значением уровня принятия. Общение с этими обучающимися является трудным для большинства одноклассников. На основании анализа факта наличия или отсутствия в классе учеников с отрицательным значением уровня принятия другими, а также доли обучающихся с отрицательным значением выделяют три типа профиля класса (рис. 1–3). Разделение классов по типу профиля происходит следующим образом. Ранжированный список учеников делится на 3 равные части по количеству персон. Если у первых  $2/3$  членов группы значения уровня принятия больше +1, определяется I тип профиля. Если в первой трети у большинства членов уровень принятия меньше +1, но больше +0,4, а в третьей трети у всех уровень принятия меньше +0,4,

определяется II тип профиля. Если в первой трети у большинства членов уровень принятия меньше +1,0 и во второй и третьей третях у всех уровень принятия меньше +0,4, определяется III тип профиля. Рисунки профилей классов наглядно показывают уровень принятия всеми учениками друг друга в классах в целом, что, с нашей точки зрения, отражает уровень инклюзивности данного класса.

Методы математической статистики: однофакторный дисперсионный непараметрический анализ Краскелла-Уоллиса, описательная статистика, частотный анализ. Анализ проводился на основе пакета программ по математической статистике SPSS v. 26.0.

## Результаты

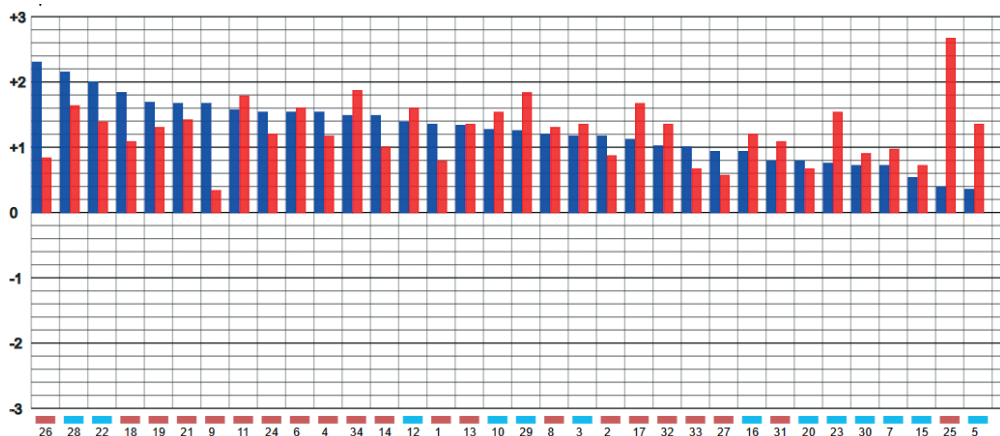
В результате проведенного исследования были выделены три типа классов с разным уровнем принятия учениками друг друга в классах в целом, что, с нашей точки зрения, отражает уровень инклюзивности данного класса. Рисунки профилей классов наглядно показывают уровень принятия и, соответственно, инклюзивности. Типы классов были

обозначены как классы с высоким уровнем принятия, с недостаточным и с низким с точки зрения их инклюзивности.

По результатам, полученным нами с помощью ПМК «Социомониторинг Сервис», среди четвертых классов было выявлено 9% классов (6 классов) с высокими показателями принятия учениками друг друга, а среди восьмых классов — 13% (8 классов). Всего в этих классах обучаются (табл. 1): в четвертых классах — 140 чел. (из них 13 чел. с ОВЗ); в восьмых классах — 187 чел. (из них 6 чел. с ОВЗ). Пример профиля такого класса приведен на рис. 1.

Из рис. 1 видно, что диапазон взаимных выборов учениками друг друга в классах первого типа находится в промежутке от +0,4 до +2,8 и не содержит учеников, имеющих трудности в общении, что соответствует высокому уровню принятия.

В классах со вторым типом по уровню принятия среди четвертых классов было выявлено 77% (49 классов), а среди восьмых классов — 63% (38 классов). Всего в этих классах обучаются (табл. 1): в четвертых



**Рис. 1.** Пример профиля класса с высоким уровнем принятия учениками друг друга: синими столбцами обозначен уровень принятия другими каждого члена группы; красные столбики отражают уровень принятия учеником других членов группы

**Fig. 1.** An example of a class profile with a high level of student acceptance of each other: the blue bars indicate the level of acceptance of each group member by others; the red bars reflect the student's level of acceptance of other group members



классах — 1118 чел. (из них 89 чел. с ОВЗ); в восьмых классах — 836 чел. (из них 50 чел. с ОВЗ). Пример профиля такого класса приведен на рис. 2.

На рис. 2 видно, что разброс в выборах учениками друг друга находится в промежутке от  $-1,2$  до  $+1,9$ , что указывает на неравномерность во взаимных выборах друг друга учениками для общения и соответствует классам со средним уровнем принятия, т.е. недостаточным, охватывающим не всех учеников класса.

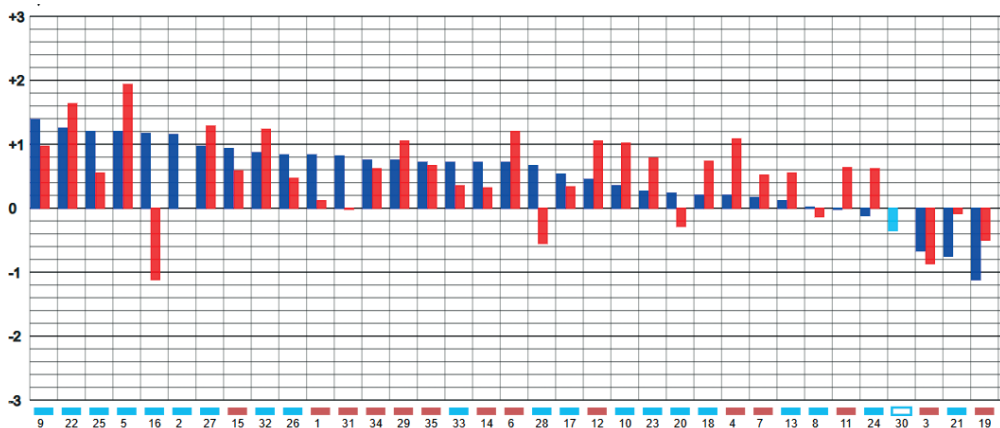
В классах с профилем 3-го типа среди четвертых классов было выявлено 14% классов (9 классов) с низкими показателями принятия учениками друг друга, а среди восьмых классов — 23% (14 классов). Всего в этих классах обучаются (табл. 1): в четвертых классах — 264 чел. (из них 28 чел. с ОВЗ), в восьмых классах — 376 чел. (из них 37 чел. с ОВЗ). Профиль класса 3-го типа приведен на рис. 3.

На рис. 3 видно, что разброс в выборах учениками друг друга для общения находится в промежутке от  $-2$  до  $+1,6$ , причем часть учеников отторгается сверстниками (синие

столбики имеют отрицательные значения), при том что значительная часть учеников не имеет близких друзей и оказывается в роли лишь потенциальных партнеров для общения (низкое значение синих столбиков). В то же время немалая часть класса не имеет запроса на общение с одноклассниками и отвергает их (красные столбики с отрицательным значением). В совокупности это указывает на наличие серьезных проблем с принятием друг друга в социальном пространстве класса.

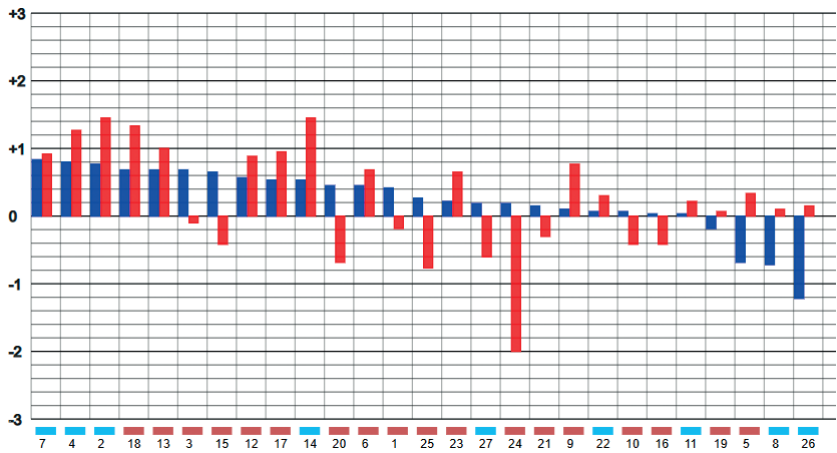
При соотнесении результатов, полученных по методикам «Социомониторинг» и Дембо–Рубинштейн, можно отметить некоторые тенденции в распределении обучающихся, имеющих низкий, средний и высокий уровни самооценки и притязаний по типам классов (табл. 1).

Исходя из частотного анализа, число учеников с низкой самооценкой и низким уровнем притязаний, которые характеризуют риск неблагоприятного личностного развития, менее выражено в классах с высокими показателями принятия учениками друг друга, а в классах с недостаточным уровнем и особен-



**Рис. 2.** Пример профиля класса с недостаточным для инклюзии уровнем принятия учениками друг друга: синими столбцами обозначен уровень принятия другими каждого члена группы; красные столбики отражают уровень принятия учеником других членов группы

**Fig. 2.** An example of a class profile with a level of acceptance of each group member by others; the blue bars indicate the level of acceptance of other group members; the red bars reflect the student's level of acceptance of other group members



**Рис. 3.** Пример профиля класса с низким уровнем принятия учениками друг друга: синими столбцами обозначен уровень принятия другими каждого члена группы; красные столбики отражают уровень принятия учеником других членов группы  
**Fig. 3.** An example of a class profile with low levels of student acceptance of each other: the blue bars indicate the level of acceptance of each group member by others; the red bars reflect the student's level of acceptance of other group members

Таблица 1 / Table 1

**Распределение обучающихся, имеющих низкий, средний и высокий уровни самооценки и притязаний по типам классов**  
**Distribution by class type of students who have low, medium and high levels of self-esteem and aspirations**

Тип классов / Class type* — N of classes (N <sub>i</sub> / N, %), (N <sub>st</sub> — выборка учеников / sample of students; N <sub>swd</sub> — учеников с ОВЗ в выборке) / students with disabili- ties in a sample	Уровень самооценки, N <sub>i</sub> (N <sub>i</sub> / N, %) / Self-esteem, N <sub>i</sub> (N <sub>i</sub> / N, %)			Уровень притязаний N <sub>i</sub> (N <sub>i</sub> / N, %) / Aspiration level, N <sub>i</sub> (N <sub>i</sub> / N, %)		
	Низкий / Low	Средний / Medium	Высокий / High	Низкий / Low	Средний / Medium	Высокий / High
1-й тип 4-х кл. / first type of fourth grades: N = 6 (9%); N <sub>st</sub> = 140, N <sub>swd</sub> = 13 (9,3% от / of 140)	17 (12%) N <sub>swd</sub> = 0	99 (71%) N <sub>swd</sub> = 9	24 (17%) N <sub>swd</sub> = 4	26 (19%) N <sub>swd</sub> = 0	90 (64%) N <sub>swd</sub> = 10	24 (17%) N <sub>swd</sub> = 3
2-й тип 4-х кл. / second type of fourth grades: N = 49 (77%); N <sub>st</sub> = 1118, N <sub>swd</sub> = 89 (8,0% от / of 1118)	267 (24%) N <sub>swd</sub> = 29	589 (53%) N <sub>swd</sub> = 50	262 (23%) N <sub>swd</sub> = 10	259 (23%) N <sub>swd</sub> = 28	557 (50%) N <sub>swd</sub> = 41	302 (27%) N <sub>swd</sub> = 20
3-й тип 4-х кл. / third type of fourth grades: N = 9 (14%); N <sub>st</sub> = 264; N <sub>swd</sub> = 28; (10,6% от / of 264)	98 (37%) N <sub>swd</sub> = 19	116 (44%) N <sub>swd</sub> = 9	50 (19%) N <sub>swd</sub> = 0	124 (47%) N <sub>swd</sub> = 19	103 (39%) N <sub>swd</sub> = 5	37 (14%) N <sub>swd</sub> = 4
1-й тип 8-х кл. / first type of eighth grades: N = 8 (13%); N <sub>st</sub> = 187; N <sub>swd</sub> = 6 (3,2% от / of 187)	25 (13%) N <sub>swd</sub> = 0	125 (67%) N <sub>swd</sub> = 4	37 (20%) N <sub>swd</sub> = 2	35 (19%) N <sub>swd</sub> = 0	106 (57%) N <sub>swd</sub> = 5	45 (24%) N <sub>swd</sub> = 1

Тип классов / Class type* — N of classes (N <sub>i</sub> / N, %), (N <sub>st</sub> — выборка учеников / sample of students; N <sub>swd</sub> — учеников с ОВЗ в выборке) / students with disabili- ties in a sample	Уровень самооценки, N <sub>i</sub> (N <sub>i</sub> / N, %) / Self-esteem, N <sub>i</sub> (N <sub>i</sub> / N, %)			Уровень притязаний N <sub>i</sub> (N <sub>i</sub> / N, %) / Aspiration level, N <sub>i</sub> (N <sub>i</sub> / N, %)		
	Низкий / Low	Средний / Medium	Высокий / High	Низкий / Low	Средний / Medium	Высокий / High
2-й тип 8-х кл. / second type of eighth grades: N = 38 (63%); N <sub>st</sub> = 836; N <sub>swd</sub> = 50 (6,0% от / of 836)	223 (27%) N <sub>swd</sub> = 16	399 (48%) N <sub>swd</sub> = 24	214 (25%) N <sub>swd</sub> = 10	239 (29%) N <sub>swd</sub> = 19	385 (46%) N <sub>swd</sub> = 21	210 (25%) N <sub>swd</sub> = 10
3-й тип 8-х кл. / third type of eighth grades: N = 14 (23%); N <sub>st</sub> = 376; N <sub>swd</sub> = 37 (9,8% от / of 376)	110 (29%) N <sub>swd</sub> = 18	180 (48%) N <sub>swd</sub> = 15	86 (23%) N <sub>swd</sub> = 4	135 (36%) N <sub>swd</sub> = 14	180 (48%) N <sub>swd</sub> = 19	61 (16%) N <sub>swd</sub> = 4

Примечания / Notes: \* — тип классов по уровню принятия: 1 тип — высокий, 2 тип — недостаточный, 3 тип — низкий / type of classes by level of acceptance: 1 type — high, 2 type — insufficient, 3 type — low.

но с низким уровнем принятия эти показатели неблагоприятного личностного развития более выражены. Среди четвертых классов было выявлено 9% классов с высоким показателем принятия учениками друг друга (1-й тип), а среди восьмых классов — 13%. В этих же классах отмечаются более высокие уров-

ни самооценки и притязаний у детей. Причем в таких классах даже ученики с низким уровнем самооценки не оказываются отвергаемыми группой. Важно заметить, что ученики с ОВЗ в классах 1-го типа (высокий уровень принятия) не имеют низкой самооценки ни в 4-х, ни в 8-х классах (табл. 1).

Таблица 2 / Table 2  
**Описательная статистика самооценки и уровня притязаний обучающихся в зависимости от типа профиля класса по уровню принятия\***  
**Descriptive statistics of self-esteem and level of aspirations of students depending on the type of class profile by level of acceptance\***

Показатель / Indicator	Тип профиля класса / Type of class profile	Размер выборки, N / Sample size, N		Средний ранг / Middle rank	Медиана / Median	Стандартное отклонение / Standard deviation
		Валидные / Valid	Пропущенные / Missed			
Четвертые классы / Fourth grades						
Самооценка / Self-esteem	1	141	0	865,41	74,00	9,46
	2	1272	46	852,53	74,71	14,04
	3	258	1	738,45	71,71	17,76

Показатель / Indicator	Тип профиля класса / Type of class profile	Размер выборки, N / Sample size, N		Средний ранг / Middle rank	Медиана / Median	Стандартное отклонение / Standard deviation
		Валидные / Valid	Пропущенные / Missed			
Критерий Краскелла-Уоллиса / Kruskal-Wallis Test	H = 12,562; df = 2; <b>p = 0,002</b>					
Уровень притязаний / Level of aspirations	1	140	1	872,63	92,00	7,32
	2	1243	75	858,23	92,66	10,65
	3	255	4	601,57	85,00	14,79
Критерий Краскелла-Уоллиса / Kruskal-Wallis Test	H = 64,320; df = 2; <b>p &lt; 0,001</b>					
Восьмые классы / Eighth grades						
Самооценка / Self-esteem	1	186	0	803,87	74,64	10,11
	2	999	18	761,45	73,57	14,07
	3	323	0	704,56	71,43	14,45
Критерий Краскелла-Уоллиса / Kruskal-Wallis Test	H = 6,894; df = 2; <b>p = 0,032</b>					
Уровень притязаний / Level of aspirations	1	186	0	768,63	90,00	9,63
	2	981	36	750,92	89,00	12,69
	3	293	30	637,93	85,00	13,57
Критерий Краскелла-Уоллиса / Kruskal-Wallis Test	H = 17,963; df = 2; <b>p &lt; 0,001</b>					

Примечания / Notes: \* — тип классов по уровню принятия: 1 тип — высокий, 2 тип — недостаточный, 3 тип — низкий; полужирным шрифтом выделены статистически значимые отличия по критерию Краскелла-Уоллиса при  $p < 0,05$ / type of classes by level of acceptance: 1 type — high, 2 type — insufficient, 3 type — low; statistically significant differences in Kruskal-Wallis Test at  $p < 0,05$  are highlighted in bold.

Как видно из табл. 2, классы различных типов профиля по уровню принятия статистически значимо отличаются по уровню самооценки и притязаний как среди 4-х, так и среди 8-х классов, согласно результатам однофакторного дисперсионного непараметрического анализа Краскелла-Уоллиса. При этом можно заметить, что значения медианы и среднего ранга показателей классов типов 1 и 2 отличаются друг от друга в меньшей степени, чем от соответствующих значений классов типа 3.

Как видно из табл. 3, попарное сравнение показателей с помощью теста Данна с поправкой Бонферрони выявляет отличия

в уровне самооценки и в уровне притязаний между четвертыми классами типа 1 и 2 и классами типа 3 при уровне значимости 0,05. Для восьмых классов отличия по уровню самооценки статистически значимы только между классами 1 и 3 типов, а в уровне притязаний как между классами типов 2 и 3, так и между классами типов 1 и 3. При этом классы типов 1 и 2 между собой значимо не отличаются ни по самооценке, ни по уровню притязаний.

Обсуждение результатов

В нашем пилотном исследовании выделено три типа классов по уровню принятия

Таблица 3 / Table 3

**Попарные сравнения классов разного уровня принятия  
с помощью теста Данна с поправкой Бонферрони \***  
**Pairwise comparisons of classes with different level of acceptance using  
Dann's test or Dunn-Bonferroni method\***

Типы профилей сравниваемых классов / Profile types of the compared classes	Статистика критерия / Criterion statistics	Стандартная ошибка / Standard deviation	Стандартная статистика критерия / Standard criterion statistics	Значимость p / p-value	Скорректиро- ванная значи- мость / Corrected p-value <sup>a</sup>
<b>Четвертые классы / Fourth grades</b>					
Самооценка / Self-esteem					
3–2	114,079	32,946	3,463	0,001	<b>0,002</b>
3–1	126,964	50,534	2,512	0,012	<b>0,036</b>
2–1	12,885	42,828	0,301	0,764	1,000
<b>Уровень притязаний / Level of aspirations</b>					
3–2	256,660	32,494	7,899	0,000	<b>0,000</b>
3–1	271,067	49,719	5,452	0,000	<b>0,000</b>
2–1	14,407	42,138	0,342	0,732	1,000
<b>Восьмые классы / Eighth grades</b>					
Самооценка / Self-esteem					
3–2	56,896	27,873	2,041	0,041	0,124
3–1	99,315	40,082	2,478	0,013	<b>0,040</b>
2–1	42,419	34,775	1,220	0,223	0,668
<b>Уровень притязаний / Level of aspirations</b>					
3–2	112,992	28,057	4,027	0,000	<b>0,000</b>
3–1	130,698	39,510	3,308	0,001	<b>0,003</b>
2–1	17,706	33,703	0,525	0,599	1,000

*Примечания / Notes:* \* — тип классов по уровню принятия: 1 тип — высокий, 2 тип — недостаточный, 3 тип — низкий; <sup>a</sup> — в значения внесена поправка Бонферрони для нескольких испытаний; полужирным шрифтом выделены статистически значимые отличия при  $p < 0,05$  / type of classes by level of acceptance: 1 type — high, 2 type — insufficient, 3 type — low; <sup>a</sup> — Bonferroni correction for multiple tests has been applied to the values; statistically significant differences at  $p < 0,05$  are highlighted in bold.

обучающимися друг друга с использованием методики «Социомониторинг».

Согласно позиции авторов этой методики, в классах 1-го типа имеет место благоприятная для всех детей социальная среда, в которой ценность человеческих отношений стоит на первом месте; учащиеся поддерживают друг друга, получают удовлетворение от общения и совместной деятельности в пространстве класса.

В классах со 2-м типом обычно приоритетными являются достижения в учебной деятельности, учащиеся разделены на группы по успеваемости, внутри которых в основном и организуют общение, мало контактируя с учащимися из других групп; таким образом, в классе проявлены процессы социальной стратификации, возможны конфликты, столкновения интересов, увеличение социальной напряженности, попытки изменить сложившуюся ситуацию.

В классах 3-го типа происходит жесткое, авторитарное нормирование поведения детей учителем, направленное на поддержание дисциплины в классе и исключаящее взаимодействие между детьми на уроках, дети находятся в узких границах, вынуждены подавлять собственные поведенческие и эмоциональные реакции (Хабарова и др., 2004).

Наши данные согласуются с этими описаниями разработчиков в том, что в классах первого типа с высоким уровнем принятия наблюдается значительно меньшая доля учеников с низкой самооценкой и низким уровнем притязаний, чем в классах с недостаточным и особенно с низким уровнем принятия (типы 2 и 3), а школьники с ОВЗ в классах 1 типа не имеют низкой самооценки.

В нашем исследовании обнаружены статистически значимые отличия в уровне самооценки и притязаний как в 4-х, так и в 8-х классах с разным уровнем принятия (табл. 2). Статистически значимые отличия наблюдаются только между классами типов 1 и 3, 2 и 3, но не между классами типов 1 и 2 (табл. 3).

Доля классов с высоким уровнем принятия, где, как можно предположить, классному руководителю удалось сформировать инклюзивную культуру включения каждого ученика в коллектив, осознанного участия каждого в жизни коллектива и принятия всех всеми, составляет 9% в четвертых классах и 13% — в восьмых классах. На создание благоприятного психологического климата, направленного на благополучие всех обучающихся, нацелено формирование в образовательных организациях инклюзивной культуры, ориентирующей всех участников образовательных отношений на создание школьного сообщества, основанного на инклюзивных ценностях (Бут, Эйнскоу, 2007; Шеманов, Екушевская, 2018; Bozhani et al., 2025). Наличие инклюзивной культуры в классах 1 типа подтверждается тем, что в этих классах ученики с ОВЗ имеют среднюю или высокую самооценку, а не низкую.

Большинство классов характеризуются недостаточным для инклюзии уровнем принятия (2-й тип), где некоторая часть школьников оказывается в ситуации эксклюзии. К этому типу относятся 77% четвертых классов и 63% восьмых. Часть классов имели крайне низкий уровень принятия (3-й тип — 14% четвертых классов и 23% восьмых).

Как уже говорилось, на основании исследования А.Г. Ряписовой и Т.Л. Чепель (2013) по школам Новосибирской области в 2011–2012 гг. выявлено 38% классов 1-го типа, 50% — 2-го типа и 12% — 3-го типа (по методике «Социомониторинг Сервис») (были взяты школы с совместным обучением нормотипичных школьников и с ОВЗ). Наблюдаемое нами ухудшение ситуации с принятием в школах с совместным обучением может объясняться разными причинами: различиями в выборках, изменением социокультурной ситуации в обществе, недостатком кадров сопровождения в регионах и др. Эти причины нуждаются в выяснении, но в любом случае следует уделять большее внимание целенаправленному формированию инклюзивной среды, одним из главных показателей которой является создание принимающего психологического климата в классе.

Незначительные отличия в доле детей с ОВЗ в четвертых классах разного уровня принятия говорят в пользу того, что наличие школьников с ОВЗ в классе не является здесь значимым фактором, задающим отношения детей в классе. Это можно рассматривать как подтверждение того, что по крайней мере в начальной школе не особенности ребенка сами по себе определяют уровень взаимного принятия в классе — ведущим фактором является организация образовательной среды, способствующей принятию или нет. Такие нормы общения должны быть в фокусе внимания педагогов в классе, особенно классного руководителя. Это подчеркивает роль создания инклюзивной культуры в школе и классе как важного условия инклюзии детей с различными особенностями. Данные по различию доли



учеников с ОВЗ в восьмых классах, т.е. в подростковой школе, требуют дальнейших исследований в области изучения факторов, влияющих на социальные отношения в классах в условиях совместного обучения данной возрастной группы.

В исследовании Т.А. Юдиной и С.В. Алейхиной (Юдина, Алейхина, 2021) наблюдалась более благоприятная социальная ситуация, по данным классической социометрии, в двух инклюзивных классах начальной школы, где инклюзивная среда формировалась целенаправленно, по сравнению с другими исследованиями, выполненными в неинклюзивных условиях, что согласуется с полученными нами данными по классам с высоким уровнем принятия. В диссертации Т.А. Юдиной не было найдено достоверных отличий положительных социометрических индексов между младшими школьниками с ОВЗ и без них, но отрицательные индексы у школьников с ОВЗ были более выражены, чем у нормотипичных учеников. Это, по мнению автора, говорит о том, что «одноклассники в целом эмоционально принимают младших школьников с ОВЗ, но реже выбирают их в качестве партнеров для совместной деятельности» (Юдина, 2021, с. 20–21).

Полученные нами данные согласуются с тем, что реализация инклюзии в школах должна быть тесно связана с формированием благоприятного психологического климата, направленного на принятие каждого ученика в классе, и инклюзивной культуры в нем как ключевой составляющей социальной ситуации развития (Margas, 2023; Williams et al., 2024; Юдина, Алейхина, 2021). Родители детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии, отмечали, что в условиях благоприятного психологического климата в классе, создаваемого учителем, ученики с ОВЗ лучше вписывались в класс и лучше коммуницировали (Луковенко и др., 2022, с. 892). Психологический климат в классе может повышать уровень субъективного благополучия младших школьников, который рассматривается как важный предиктор их учебной успешности

и личностного развития (Фомина и др., 2018).

## Заключение

Таким образом, из выборки классов, которые школы представили как инклюзивные, только отношения детей в 6-ти четвертых классах (из 57) и в 8-ми восьмых классах (из 52) соответствуют инклюзивным ценностям принятия, что способствует благоприятному типу личностного развития всех учеников (уменьшение доли учеников с низкой самооценкой). В классах с высоким уровнем принятия наблюдается снижение доли учеников с низкой самооценкой в целом, а дети с ОВЗ имеют только среднюю или высокую самооценку, что создает более инклюзивную среду, благоприятную для личностного развития всех членов классного коллектива.

Более трех четвертей 4-х классов и почти две трети 8-х классов характеризуются недостаточным для инклюзии уровнем принятия (2-й тип). Часть классов имела крайне низкий уровень принятия (3-й тип): 9 четвертых классов и почти четверть (14 из 52) восьмых, причем некоторая часть школьников в классах 2-го и 3-го типов оказывается в ситуации эксклюзии. Нами обнаружено, что в классах типов профиля 1 и 2 у учеников наблюдались статистически значимые более высокие уровни самооценки и притязаний, что способствует личностному развитию школьников, по сравнению с классами с крайне низким уровнем принятия (тип 3), где существенно больше учеников имеют низкую самооценку и низкий уровень притязаний, неблагоприятные для развития. Таким образом, отношения в классах 3-го типа не соответствуют принципам инклюзии, что требует нормализации социальных отношений в этих коллективах. При этом классы 2-го типа имеют несколько сниженные показатели самооценки и притязаний (особенно по средним рангам) по сравнению с классами типа 1, хотя и статистически не значимые, что также может указывать на наличие рисков неблагоприятного развития. Это еще раз подтверждает

положение, что одна лишь совместность обучения детей с разными образовательными потребностями не является признаком инклюзивности.

Полученные данные подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что существует связь между уровнем принятия в инклюзивных классах в целом и самооценкой обучающихся в них.

Наши данные показывают, что необходимы дальнейшие исследования особенностей формирования социальных отношений в школьных коллективах в условиях совместного обучения детей с разными образовательными потребностями. Актуальность дальнейших исследований формирования социальных отношений в условиях инклюзии состоит в том, что они позволяют изучить особенности этих отношений в условиях разнообразия ООП, разработать теоретические модели социальных отношений, отвечающие задачам современного общества, создать методики формирования необходимых социальных компетенций, основанных на ценностях взаимного принятия.

#### Список источников / References

1. Александров, Д.А., Иванюшина, В.А., Ходоренко, Д.К., Тенишева, К.А. (2018). *Школьный климат: концепция и инструмент измерения*. М.: Издательский Дом Высшей школы экономики. doi:10.17323/978-5-7598-1737-6  
Aleksandrov, D.A., Ivanyushina, V.A., Khodorenko, D.K., Tenisheva, K.A. (2018). *School climate: concept and measurement tool*. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics. (In Russ.). doi:10.17323/978-5-7598-1737-6
2. Бут, Т., Эйнскоу, М. (2007). *Показатели инклюзии: Практическое пособие* (М. Воган, ред., И. Аникеев, пер. с англ., Н. Борисова, науч. ред., М. Перфильева, общ. ред.). М.: РООИ «Перспектива».  
Booth, T., Einscow, M. (2007). *Indicators of inclusion: Practical manual* (M. Vaughan, ed., I. Anikeyev, trans. from English, N. Borisova, scientific ed., M. Perfil'eva, general ed.). Moscow: ROOI "Perspektiva". (In Russ.).
3. Быстрова, Ю.А. (2022). Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях

**Ограничения.** В данном пилотном исследовании среднее значение выборов учениками друг друга рассматривалось как показатель принятия, что требует подтверждения при дальнейшем изучении. Интересно также было бы сопоставить полученные данные с результатами анализа академической успешности школьников в изучавшихся классах, как это было сделано в более ранней работе на школах Новосибирской области. Все это могло бы углубить понимание социальной ситуации развития при совместном обучении школьников с различными образовательными потребностями.

**Limitations.** In this pilot study, the average level of mutual acceptance among students was considered as an indicator of acceptance, which requires confirmation in further studies. It would also be interesting to compare the obtained data with the results of an analysis of the academic performance of schoolchildren in the studied classes, as was done in earlier research on schools in the Novosibirsk region. All of this could deepen the understanding of the social development context in the inclusive education of schoolchildren with different educational needs.

- инклюзивного образования. *Психологическая наука и образование*, 27(6), 102–114. DOI:10.17759/pse.2022270608
- Bystrova, Yu.A. (2022). Development of social competence in adolescents with disabilities in the context of inclusive education. *Psychological Science and Education*, 27(6), 102–114. (In Russ.). DOI:10.17759/pse.2022270608
4. Волкова, Е.Н. (2021). Программы профилактики подросткового буллинга в деятельности педагога-психолога. *Вестник практической психологии образования*, 18(3), 90–97. DOI:10.17759/bppe.2021180308  
Volkova, E.N. (2021). Programs for the Prevention of Teenage Bullying in the Activities of an Educational Psychologist. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 18(3), 90–97. (In Russ.). DOI:10.17759/bppe.2021180308
  5. *Замечание общего порядка № 4 (2016) о праве на инклюзивное образование. Комитет по правам инвалидов ООН. CRPD/C/GC/4. 2016.* URL: <https://docs.un.org/r/ur/CRPD/C/GC/4> (дата обращения: 25.02.2025).

- General Comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education. UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities. CRPD/C/GC/4. 2016. (In Russ.). URL: <https://docs.un.org/ru/CRPD/C/GC/4> (viewed: 25.02.2025).*
6. Инденбаум, Е.Л. (2023). Личностные результаты образования младших школьников: проблемы оценки и формирования, способы диагностики и мониторинга. *Вестник Томского государственного университета*, 493, 192–201. <https://doi.org/10.17223/15617793/493/21>
  - Indenbaum, E.L. (2023). Personal results of education of primary school students: problems of assessment and formation, methods of diagnostics and monitoring. *Bulletin of Tomsk State University*, 493, 192–201. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/15617793/493/21>
  7. Луковенко, Т.Г., Митина, Г.В., Ильиных, Г.С. (2022). Условия социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании. *Педагогика. Теория и Практика. Pedagogy. Theory & Practice*, 7(9), 886–894.
  - Lukovenko, T.G., Mitina, G.V., Ilyinykh, G.S. (2022). Conditions of socialization of children with disabilities in special and inclusive education. *Pedagogy. Theory and Practice*, 7(9), 886–894. (In Russ.).
  8. Лыскова, Г.Т. (2019). Психолого-педагогическая сущность и детерминанты социализации младших школьников в условиях инклюзивного класса. *Вестник Оренбургского государственного университета*, 3(221), 49–57. <https://doi.org/10.25198/1814-6457-221-49>
  - Lyskova, G.T. (2019). Psychological and pedagogical essence and determinants of socialization of primary school students in an inclusive class. *Bulletin of the Orenburg State University*, 3(221), 49–57. (In Russ.). <https://doi.org/10.25198/1814-6457-221-49>
  9. Оценка инклюзивной образовательной среды в образовательной организации: учебное пособие (2024). (С.В. Алёхина, Ю.А. Быстрова, ред.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/aieeee2024/contents> (дата обращения: 26.02.2025).
  - Assessment of the inclusive educational environment in an educational organization: a tutorial* (2024). (S.V. Alekhina, Yu.A. Bystrova, eds.). Moscow: FGBOU VO MGPPU. (In Russ.). URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/aieeee2024/contents> (viewed: 02/26/2025).
  10. Прихожан, А.М. (2007). *Диагностика личностного развития детей подросткового возраста*. М.: АНО «ПЭБ».
  - Прихожан, А.М. (2007). *Diagnostics of personal development of adolescents*. Moscow: ANO "PEB". (In Russ.).
  11. Ряписова, А.Г., Чепель, Т.Л. (2013). Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики. *Сибирский педагогический журнал*, 2, 226–232.
  - Ryapisova, A.G., Chepel, T.L. (2013). Study of the effectiveness of the educational process in the context of inclusive practice. *Siberian Pedagogical Journal*, 2, 226–232. (In Russ.).
  12. Самсонова, Е.В., Быстрова, Ю.А. (2024). Условия формирования самооценки у подростков с ментальными особенностями в условиях специальной и инклюзивной школы. *Инклюзия в образовании*, 9, 2(34), 91–101.
  - Samsonova, E.V., Bystrova, Yu.A. (2024). Conditions for the formation of self-esteem in adolescents with mental disabilities in a special and inclusive school. *Inclusion in education*, 9, 2(34), 91–101. (In Russ.).
  13. Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю., Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А. (2025). Разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной среде школ. *Клиническая и специальная психология*, 14(2), 21–38. <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140202>
  - Samsonova, E.V., Shemanov, A.Yu., Alekhina, S.V., Bystrova, Yu.A. (2025). Diversity of special educational needs of learners in inclusive school environments. *Clinical Psychology and Special Education*, 14(2), 21–38. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140202>
  14. Фомина, Т.Г., Ефимова, О.В., Моросанова, В.И. (2018). Взаимосвязь субъективного благополучия с регуляторными и личностными особенностями у учащихся младшего школьного возраста. *Психолого-педагогические исследования*, 10(2), 64–76. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100206>
  - Fomina, T.G., Efimova, O.V., Morosanova, V.I. (2018). The relationship between subjective well-being and regulatory and personal characteristics in primary school students. *Psychological and pedagogical studies*, 10(2), 64–76. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100206>
  15. Хабарова, О.Е. (2004). Программно-методический комплекс «Социомониторинг». В: О.Е. Хабарова, В.В. Лакин, И.Н. Котова [и др.]. *Информационные модели активной антинаркотической пропаганды в молодежной субкультуре: методическое пособие. Часть I: Книга 2* (О.Е. Хабарова, сост.) (с. 1–77). Ярославль: ГОУ ЯО ИПО, Минобрнауки России.

- Khabarova, O.E. (2004). Software and methodological complex "Sociomonitoring". In: O.E. Khabarova, V.V. Lakin, I.N. Kotova [et al.]. *Information models of active anti-drug propaganda in youth subculture: a methodological manual. Part I: Book 2* (O.E. Khabarova, comp.) (pp. 1–77). Yaroslavl: State Educational Institution Yaroslavl Region Institute of Regional Studies, Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (In Russ.).
16. Шеманов, А.Ю., Екушевская, А.С. (2018). Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения. *Современная зарубежная психология*, 1, 29–37. <https://doi.org/10.17759/jmp.2018070103>
  - Shemanov, A.Yu., Ekushevskaya, A.S. (2018). Formation of an inclusive culture in the implementation of inclusive education: challenges and achievements. *Modern Foreign Psychology*, 1, 29–37. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmp.2018070103>
  17. Щетинина, М.В., Шутенко, Е.Н. (2021). Самоощенка младших школьников с разным социометрическим статусом. *Тенденции развития науки и образования*, 74-8, 59–61. <https://doi.org/10.18411/lj-06-2021-308>
  - Shchetinina, M.V., Shutenko, E.N. (2021). Self-esteem of younger students with different sociometric status. *Trends in the Development of Science and Education*, 74-8, 59–61. (In Russ.). <https://doi.org/10.18411/lj-06-2021-308>
  18. Юдина, Т.А. (2021). *Возрастно-психологические особенности социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.*
  - Yudina, T.A. (2021). *Age-psychological features of the social situation of development of younger students in the context of inclusive education: Extended abstr. Cand. of Psychol. Sci.: Moscow.* (In Russ.).
  19. Юдина, Т.А., Алехина, С.В. (2021). Возрастная динамика социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования. *Культурно-историческая психология*, 17(3), 135–142. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170317>
  - Yudina, T.A., Alekhina, S.V. (2021). Age dynamics of the social situation of development of primary school students in the context of inclusive education. *Cultural-historical psychology*, 17(3), 135–142. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2021170317>
  20. Bozhani, E.F., Momeni, K., Moradi, A. (2025) The Relationship Between School Culture and Students' Academic Well Being Through the Mediating Role of the Satisfaction of the Basic Psychological Needs. *Correlational Study Health Science Reports*, 8: e70379. <https://doi.org/10.1002/hsr.2.70379>
  21. Bruyn, E.H. de, Cillessen, A.H.N., Wissink, I.B. (2010). Associations of Peer Acceptance and Perceived Popularity With Bullying and Victimization in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 30(4), 543–566. <https://doi.org/10.1177/0272431609340517>
  22. *Building Resilience through Inclusive Education Systems. Guidance for Establishing a Culture of Effective Communication in Education* (2024). (M. Bilgeri, A. Lecheval (Eds.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/BRIES-guidance> (дата обращения: 21.02.2025).
  23. Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: review and perspectives. *Front. Psycho*, 14, Article 1171204. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171204>
  24. Touloupis, T. (2024). Facebook Use and Cyberbullying by Students with Learning Disabilities: The Role of Self-Esteem and Loneliness. *Psychological Reports*, 127(3), 1237–1270. <https://doi.org/10.1177/00332941221138471>
  25. Williams, C.J., Chen, J.M., Quirion, A., Hoeft, F. (2024). Peer mentoring for students with learning disabilities: the importance of shared experience on students' social and emotional development. *Front. Educ.*, 9, Article 1292717. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1292717>

### Информация об авторах

Юлия Александровна Быстрова, доктор психологических наук, доцент, заведующая научной лабораторией Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Елена Валентиновна Самсонова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Москов-

ский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: [samsonovaev@mgppu.ru](mailto:samsonovaev@mgppu.ru)

*Алексей Юрьевич Шеманов*, доктор философских наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии, факультет клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: [shemanovayu@mgppu.ru](mailto:shemanovayu@mgppu.ru)

*Марина Николаевна Алексеева*, заведующий сектором мониторинга Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3802-297X>, e-mail: [alekseevamn@mgppu.ru](mailto:alekseevamn@mgppu.ru)

### **Information about the authors**

*Yuliya A. Bystrova*, Grand PhD in Psychology, Associate Professor, Head of Scientific Laboratory of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: [BystrovaYuA@mgppu.ru](mailto:BystrovaYuA@mgppu.ru)

*Elena V. Samsonova*, PhD in Psychology, Leading Researcher of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: [samsonovaev@mgppu.ru](mailto:samsonovaev@mgppu.ru)

*Alexey Yu. Shemanov*, Grand PhD in Philosophy, Professor, Chair of Special Psychology and Rehabilitation, Faculty of Clinical and Special Psychology, Leading Researcher of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: [shemanovayu@mgppu.ru](mailto:shemanovayu@mgppu.ru)

*Marina N. Alexeyeva*, Head of the Monitoring Sector of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3802-297X>, e-mail: [alekseevamn@mgppu.ru](mailto:alekseevamn@mgppu.ru)

### **Вклад авторов**

Быстрова Ю.А. — планирование исследования; проведение эксперимента; анализ данных; написание и оформление рукописи; контроль за проведением исследования.

Самсонова Е.В. — идеи исследования; планирование исследования; проведение эксперимента; анализ данных; написание и оформление рукописи.

Шеманов А.Ю. — анализ данных; аннотирование, применение статистических и математических методов для анализа данных; написание и оформление рукописи.

Алексеева М.Н. — применение статистических и математических 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**

Bystrova Yu.A. — research planning; experiment implementation; data analysis; manuscript writing and design; research supervision.

Samsonova E.V. — research ideas; research planning; experiment implementation; data analysis; manuscript writing and design.

Shemanov A.Yu. — data analysis; annotation, application of statistical and mathematical methods for data analysis; manuscript writing and design.

Alekseeva M.N. — application of statistical and mathematical methods for data analysis; data collection and analysis; visualization of research 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.

***Декларация об этике***

Исследование проводилось педагогами-психологами школ, имеющих информированное согласие родителей на проведение психологических замеров у их детей.

***Ethics statement***

The study was conducted by educational psychologists at the schools which had obtained informed consent from parents to conduct psychological measurements on their children.

Поступила в редакцию 29.04.2025

Received 2025.04.29

Поступила после рецензирования 14.10.2025

Revised 2025.10.14

Принята к публикации 01.12.2025

Accepted 2025.12.01

Опубликована 24.12.2025

Published 2025.12.24



## Научная статья | Original paper

# Чтение детям дошкольного возраста книг с дополненной реальностью: связь с вовлеченностью и пониманием текста

С.Ю. Смирнова<sup>1</sup> ✉, Е.Е. Клопотова<sup>1</sup>

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

✉ [smirnovasya@mgppu.ru](mailto:smirnovasya@mgppu.ru)

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Распространение цифровых технологий влияет на практики детского чтения, в том числе через появление книг с интерактивными элементами дополненной реальности (AR). **Цель.** Выявить характер связи между использованием технологии дополненной реальности в книгах при чтении детям дошкольного возраста и их вовлеченностью в процесс чтения и пониманием прочитанного текста. **Гипотеза.** Книги с технологией дополненной реальности привлекают внимание детей и вовлекают в процесс чтения, но отвлекают от содержания читаемого текста. **Методы и материалы.** В исследовании участвовали 120 детей (60 мальчиков и 60 девочек) 5–7 лет ( $M = 75,17$  мес.,  $SD = 6,16$  мес.) из дошкольного отделения АНОО «Хорошевская школа» (г. Москва). Дети были случайным образом распределены на три равные по численности и полу группы: им читали книги без иллюстраций, с традиционными иллюстрациями и с AR-иллюстрациями. Использовались методы неструктурированного наблюдения и формализованной беседы. **Результаты.** Наибольшая активность (вопросы, комментарии) в процессе чтения наблюдалась в группе, где детям читали книгу с элементами AR. При этом значительная часть детских высказываний была связана с визуальными и звуковыми эффектами, а не с содержанием текста. Ни один ребенок из этой группы не задал вопросов по поводу незнакомых слов. **Выводы.** Книги с AR-элементами привлекают внимание детей и побуждают их к активности в процессе чтения, но визуальные и звуковые эффекты могут отвлекать ребенка от содержания, смещая внимание с текста и сюжета на визуальные эффекты.

**Ключевые слова:** дополненная реальность, дошкольный возраст, книги с дополненной реальностью, понимание текста, процесс чтения

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 24-28-00432, <https://rscf.ru/project/24-28-00432/>.

**Для цитирования:** Смирнова, С.Ю., Клопотова, Е.Е. (2025). Чтение детям дошкольного возраста книг с дополненной реальностью: связь с вовлеченностью и пониманием текста. *Психологическая наука и образование*, 30(6), 73–86. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300605>

# Reading books with augmented reality to preschool children: The relationship with engagement and text comprehension

S.Yu. Smirnova<sup>1</sup> ✉, E.E. Klopotova<sup>1</sup>

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

✉ smirnovasyu@mgppu.ru

## Abstract

**Context and relevance.** The spread of digital technologies is affecting children's reading practices, including through the emergence of books with augmented reality (AR) elements, which alter the nature of a child's interaction with text. **Objective.** This study aims to identify the relationship between the use of augmented reality technology in books while reading to preschool children and their engagement in the reading process as well as their comprehension of the text. **Hypothesis.** Books featuring augmented reality technology attract children's attention and involve them in the reading process but distract them from the content of the text being read. **Methods and materials.** The study involved 120 children (60 boys and 60 girls) aged 5–7 years ( $M = 75,17$  months,  $SD = 6,16$  months) from the preschool division of ANOO "Khoroshevskaya School" (Moscow). The children were randomly assigned to three equally sized and gender-balanced groups: they were read books without illustrations, with traditional illustrations, and with AR illustrations. Nonparticipant observation and structured interviews were used as research methods. **Results.** The highest level of activity (questions, comments) was observed in the group using books with AR elements. The greatest activity (questions, comments) during the reading process was observed in the group where children were read a book with AR elements. However, a significant portion of children's remarks focused on visual and sound effects rather than the text content. Notably, none of the children in this group asked questions about unfamiliar words, despite observable difficulties in understanding them.

**Keywords:** augmented reality, preschool age, AR books, text comprehension, reading process

**Funding.** The study was supported by the Russian Science Foundation, project number 24-28-00432, <https://rscf.ru/project/24-28-00432/>.

**For citation:** Smirnova, S.Yu., Klopotova, E.E. (2025). Reading books with augmented reality to preschool children: The relationship with engagement and text comprehension. *Psychological Science and Education*, 30(6), 73–86. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300605>

## Введение

Овладение навыком чтения — важный этап в развитии каждого ребенка. С одной стороны, он свидетельствует о сформированности определенных психических функций, с другой — служит важным инструментом социализации, открывая доступ к бо-

тому культурному наследию человечества. Поэтому формирование и развитие навыков чтения неизменно остаются в центре внимания всех образовательных систем.

В исследованиях, проводимых в последние десятилетия, отмечается снижение интереса к чтению у подрастающего поко-

ления (ВЦИОМ, 2024). Эта проблема стала актуальной не только для России, но и для других стран (Harper Collins Children's Books & Farshore, 2024; Clark et al., 2024).

У нас в стране на сегодняшний день на самых разных уровнях предпринимаются попытки найти подходы к решению сложившейся ситуации: учитывая особенности развития современных детей и опираясь на лучшие примеры детской литературы, в том числе и современной, разрабатываются практики детского чтения как в образовательных организациях, так и в семье. Активно поддерживаются различные проекты (библиотечные, музейные и др.), направленные на формирование у детей интереса к чтению, реализуются программы продвижения лучших образцов литературы, популяризируется семейное чтение. Разработана «Национальная программа поддержки и развития чтения» (2006), ведется работа над «Программой поддержки детского, юношеского и семейного чтения с опорой на традиционные ценности и с учетом современных технологий» (2024).

Такое внимание к этой проблеме обусловлено тем, что основные читательские компетенции начинают формироваться с раннего возраста — когда ребенок впервые знакомится с книгой, слушает, как ему читает мама, рассматривает картинки и др. В дошкольном возрасте чтение взрослого детям становится отдельной целенаправленной деятельностью, что отражено в федеральной образовательной программе дошкольного образования (приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028).

Понятие «читатель» применимо к детям дошкольного возраста, даже если они еще не овладели навыками самостоятельного чтения. Навык чтения у детей дошкольного возраста включает умение воспринимать и осмысливать художественный текст через слушание и взаимодействие с книгой, что является основой для будущего самостоятельного чтения (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин). Важной частью этого навыка является развитие читательской компетенции, которая включает мотивацию к чтению, по-

нимание текста и установление эмоциональной связи с литературой (Солнцева, Езопова, Каганец, 2023).

Становление читающего человека в первую очередь определяется формированием мотивации к процессу чтения. Именно она как структурный компонент читательской компетенции начинает формироваться раньше других. У маленьких детей получение удовольствия от прочитанного во многом связано с иллюстрациями и совместным времяпровождением со взрослым. Процесс чтения требует сосредоточения внимания, волевого и интеллектуального усилия, что для них достаточно сложно и становится возможным лишь к концу дошкольного возраста. К этому времени внутренняя мотивация к чтению уже может обеспечивать вовлеченность детей в процесс чтения, а сосредоточенность на содержании книги способствует становлению читательского интереса (Акулова, Гурович, 2012).

Ключевым условием формирования мотивационной составляющей читательской компетенции у детей дошкольного возраста является возникновение положительного эмоционального отклика, связанного с восприятием книги и совместным чтением со взрослым. Именно переживание удовольствия от взаимодействия с художественным текстом создает основу для устойчивого интереса к чтению и дальнейшего развития читательской активности (Езопова, Солнцева, 2022).

В дошкольном возрасте мотивация к чтению часто опирается на внешние стимулы, способствующие включенности в процесс, — иллюстрации, визуальные и тактильные элементы, а также различные спецэффекты (запахи, звуки и др.). Именно поэтому оформление детских книг уделяется большое внимание. Сегодня это не только иллюстрации и интерактивные функции, но и возможности, связанные с цифровыми технологиями, которые стали неотъемлемой частью жизни современных детей.

Цифровизация детства уже затронула традиционные детские практики: игру, продуктивную деятельность, чтение и др., при-

давая им новые характеристики, что, в свою очередь, отражается на развитии ребенка. В ряде исследований установлено, что особенности развития современных дошкольников, с раннего возраста активно взаимодействующих с цифровыми технологиями и отдающих предпочтение визуальным и интерактивным способам получения информации, существенно отличаются от характеристик развития их сверстников начала XXI века (Клопотова, 2017; Солдатова, Вишнева, 2019; Денисенкова, Федоров, 2021; Бухаленкова, Алмазова, Гаврилова, 2023).

Активное обсуждение вопросов цифровизации детства в большинстве случаев пока не привело к однозначным выводам. В любой сфере с появлением цифровых технологий обнаруживаются как положительные, так и отрицательные стороны. При широком использовании их в детских книгах (электронные книги, интерактивные книги, книги с дополненной реальностью и др.) производители говорят об образовательном и развивающем потенциале. Однако исследования указывают на то, что эти технологии недостаточно адаптированы к возрастным и психологическим особенностям детей младшего возраста (Bai et al., 2022; Chen, Huang, 2025). Интерактивные элементы в таких книгах часто перегружают восприятие ребенка, отвлекая его от основного текста. Это подтверждается работой Christ et al., где подчеркивается необходимость адаптации цифровых книг к возрастным особенностям детей (Christ et al., 2019). С другой стороны, интерактивность в книжках привлекает детей и позволяет удерживать их внимание (Sun, Roberts, Bus, 2022). Как правило, возникающие у детей положительные и отрицательные эффекты при взаимодействии с книгами, включающими цифровые технологии, в первую очередь определяются степенью их продуманности и соответствием возрастной специфике потенциальных читателей, а также особенностями детского чтения младшего возраста (Klippen, Kucirkova, Bus, 2021). Производители, стремясь сделать книгу как можно более привлекательной для ребенка,

превращают ее в предмет развлечения, что, в свою очередь, вносит изменения и в традиционную практику детского чтения, которая предполагает слушание детьми чтения книги взрослым и рассматривание иллюстраций в процессе чтения.

Сегодня уже звучат опасения относительно того, что усиление акцента на создании внешней мотивации к чтению у детей в виде дополнительных функций (головоломки, секретики, подвижные элементы, «геймификации» и пр.) и спецэффектов (запахи, звуки и пр.) может превратить процесс чтения прежде всего в форму развлечения. Тогда будет сложно задействовать интеллектуальные возможности и волевые усилия ребенка, соответствующие его возрасту, для вовлечения и увлечения его процессом чтения, который предполагает сосредоточенность на слушании (Strouse, 2017). Избыточная мультимедийность детских книг может снижать качество взаимодействия взрослого и ребенка при совместном чтении и отвлекать внимание от содержания.

Однако использование цифровых технологий во всех сферах, в том числе в процессе обучения и чтения, становится все более распространенным. Книги с дополнительными функциями, а особенно с цифровым контентом, популярны среди детей дошкольного возраста (Кожевникова, Динер, 2021). Их привлекает интерактивность и возможность получать разнообразные впечатления. В последние годы стремительно набирают популярность детские книги с иллюстрациями в формате дополненной реальности (AR, англ. — augmented reality), которые позволяют совместить в одном предмете традиционную книгу с печатными иллюстрациями и возможности получения цифрового контента в виде аудио- и видеоряда. Для просмотра иллюстраций в формате дополненной реальности используется цифровое устройство (смартфон или планшет). Когда ребенок (или взрослый) наводит камеру используемого гаджета на страницу традиционной книги, для которой создан дополнительный контент, установленное приложение отображает этот

контент на экране устройства. По сравнению с традиционными печатными книгами читатели взаимодействуют с книгами с дополненной реальностью по-другому — держа цифровое устройство над печатной книгой и наблюдая, как печатные иллюстрации на экране приобретают динамику, появляются дополнительные видеозображения и аудиоэффекты, которых нет в печатной иллюстрации. Получаемый эффект привлекает ребенка и удерживает его внимание. В ряде исследований показано, что дети, взаимодействуя с AR-книгами, демонстрируют более высокую вовлеченность, дольше удерживают внимание и чаще проявляют инициативу по отношению к повторному чтению (Şimşek, 2024; Du, Sanmugam, Barkhaya, 2024).

Анализ существующих исследований свидетельствует о том, что пока не накоплен достаточный массив эмпирических данных для предварительных выводов о влиянии AR-технологий в детских книгах на понимание текста и отношение к чтению у дошкольников, а также на формирование мотивации (Клопотова, Смирнова, 2024). При этом данные зачастую противоречивы (Son, Butcher, 2024; Savva, Higgins, Beckmann, 2022; Chang et al., 2023).

Цель настоящего исследования — выявить характер связи между технологией дополненной реальности в детских книгах, вовлеченностью детей в процесс чтения и пониманием прочитанного. Наша гипотеза состояла в том, что использование в детских книгах иллюстраций в формате дополненной реальности позволяет привлечь внимание ребенка к книге и процессу чтения, но отвлекает от читаемого текста.

Теоретической базой исследования является культурно-исторический подход (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), в рамках которого развитие читательской деятельности рассматривается как форма совместной культурной практики ребенка и взрослого, а также современные исследования читательской компетенции (Солнцева, Езопова, Каганец, 2023).

Таким образом, настоящее исследование направлено на уточнение и расширение

представлений о характере связи между технологией дополненной реальности и ключевыми компонентами читательской деятельности дошкольников, включая вовлеченность в процесс чтения и понимание текста.

Оценка вовлеченности детей в процесс чтения на основании задаваемых вопросов и комментариев традиционно используется в психолого-педагогических исследованиях (Moschovaki, Meadows, 2005; Lepola et al., 2023; Son et al., 2023). Активность ребенка в процессе чтения (в форме вопросов и комментариев) может рассматриваться как показатель не только его вовлеченности, но и уровня понимания текста. Задавая вопросы и высказывая комментарии, ребенок демонстрирует процессы когнитивной переработки материала. Было показано, что дети, которые чаще задают вопросы и делают комментарии во время чтения взрослым, лучше воспроизводят содержание и демонстрируют более высокий уровень понимания (Moschovaki, Meadows, 2005). В более современных работах (Son et al., 2023) отмечается, что интерактивное вовлечение детей в совместное чтение, включающее вопросы и комментарии, положительно связано с результатами оценки понимания текста.

## Материалы и методы

В рамках исследования для выявления влияния технологии дополненной реальности (AR) в детских книгах на вовлеченность детей в процесс чтения и понимание прочитанного рассматривались три формата книг: без иллюстраций, с традиционными печатными иллюстрациями и с иллюстрациями в формате дополненной реальности.

В качестве материала эксперимента была выбрана книга Н. Ланда «Бася. Дневник кошки. Продолжение», удовлетворяющая задачам исследования, включая наличие AR-иллюстраций и возможность прочтения текста без их показа. Детям читали один рассказ — «Каролина-молодец», содержащий четыре традиционные печатные иллюстрации, которые также могли демонстрироваться в формате дополненной реальности.

Ни один из участников не был ранее знаком с данным текстом. Время чтения составляло около 15–20 минут. В рассказе фигурировали четыре главных персонажа (кошка, лошадь, корова, бабушка), а также встречались слова, незнакомые детям, такие как «подойник», «хлев» и «парное молоко».

#### *Характеристика выборки*

Эксперимент проводился в дошкольном отделении АНОО «Хорошевская школа» в городе Москве с участием 120 детей (60 мальчиков и 60 девочек) в возрасте от 5 до 7 лет ( $M = 75,17$  мес.,  $SD = 6,16$  мес.). Все участники были случайным образом распределены на три равные по численности и половому составу группы (по 40 человек):

- ЭГ1 ( $N = 40$ ) — чтение книги без иллюстраций;
- ЭГ1 ( $N = 40$ ) — чтение книги с традиционными печатными иллюстрациями;
- ЭГ3 ( $N = 40$ ) — чтение книги с печатными и дополненными AR-иллюстрациями.

На основе педагогической диагностики в рамках ООП ДО «Вдохновение» было подтверждено отсутствие значимых различий между группами по уровню развития речи и формированию навыков чтения.

#### *Организация исследования*

Чтение осуществлялось воспитателем, работающим с этими детьми. В группе ЭГ1 детям читали текст, напечатанный на листах формата А4. В группе ЭГ2 чтение сопровождалось традиционными печатными иллюстрациями. В группе ЭГ3 дополнительно к печатным иллюстрациям воспитатель демонстрировал AR-изображения с помощью планшета в момент соответствующих фрагментов текста. Все занятия проходили во второй половине дня в рамках свободной деятельности, при этом каждая из трех экспериментальных групп была разбита на небольшие подгруппы (по 4–5 детей), с которыми воспитатель работал последовательно.

В процессе чтения исследователь проводил невключенное наблюдение, в процессе которого фиксировались вопросы и коммен-

тарии детей. После завершения чтения с каждым ребенком индивидуально проводилась формализованная беседа, направленная на выявление отношения к процессу чтения.

В течение последующего месяца книга находилась в свободном доступе в группе для наблюдения за сохранением интереса к книге.

#### *Характеристика инструментария*

Для оценки понимания текста и отношения к чтению был разработан диагностический инструментарий, включающий карту невключенного наблюдения за процессом чтения и протокол беседы с детьми.

Вовлеченность детей в процесс чтения и понимание прочитанного текста оценивались на основании проявляемой активности в форме вопросов и комментариев к читаемому тексту. Вопросы и комментарии детей фиксировались экспериментатором в протоколе наблюдения в процессе чтения взрослого детям.

Вопросы и высказывания детей оценивались по следующим параметрам:

- общее количество вопросов и комментариев к прочитанному тексту, высказанных ребенком;
- разделение на вопросы/комментарии, связанные с содержанием книги и с форматом книги (AR);
- вопросы и комментарии детей относительно незнакомых им слов («подойник», «хлев» и «парное молоко»).

Ребенок считался активным, если он в ходе наблюдения выразил активное отношение к содержанию книги хотя бы одним вопросом или комментарием.

Отношение детей к читаемой книге оценивалось в процессе формализованной беседы, в рамках которой задавались вопросы, направленные на выявление мнения ребенка о том, понравилась ли ему книга, и его желания иметь такую книгу дома. Отношение ребенка оценивалось количественно на основании ответов «да/нет» и качественно на основании высказанных им аргументов.

Для достижения целей исследования была проведена экспертная оценка диагно-



стического инструментария. В качестве экспертов выступили специалисты в области дошкольного образования. На экспертизу были переданы карта наблюдения, протокол беседы для проверки их соответствия задачам исследования, связанным с изучением особенностей вовлеченности и понимания детьми прочитанного текста. Критерии оценки включали соответствие возрастным возможностям детей и поставленным исследовательским задачам. Проверка проводилась по трехбалльной шкале (0/1/2). Элементы, набравшие менее 5 баллов по сумме трех оценок, дорабатывались с учетом рекомендаций экспертов. В эмпирической части использовался окончательный вариант инструментария, согласованный всеми экспертами. Экспертная оценка позволила обеспечить содержательную валидность используемого инструментария (Гессманн, Шеронов, 2013).

После проведения эмпирического исследования был проведен качественный и количественный анализ полученных данных с применением методов математической статистики ( $\chi^2$ -критерия Пирсона).

## Результаты

### *Анализ результатов невключенного наблюдения*

При общем уровне вовлеченности в процессе чтения во всех экспериментальных подгруппах наблюдались различия в доле детей, проявлявших активность по отношению к содержанию текста (в форме вопросов и комментариев). В экспериментальной группе (ЭГ1) активность продемонстрировали 45% участников ( $n = 18$ ), в ЭГ2 — 72% ( $n = 29$ ), в ЭГ3 — 90% ( $n = 36$ ). Согласно результатам  $\chi^2$ -критерия Пирсона, доля активных участников в ЭГ1 была статистически ниже по сравнению с ЭГ2 при  $p < 0,001$ . Различия между ЭГ2 и ЭГ3 не достигло статистической значимости, при  $p = 0,086$ .

Количество вопросов и высказываний на одного ребенка в ЭГ3 было существенно выше, чем в ЭГ1 и ЭГ2. Если в ЭГ1 и ЭГ2 вопросы и комментарии детей относились только

к содержанию книги («Так это кошка или лошадь — Каролина?», «Что такое хлев?», «Как кошку звали?» и др.), то в ЭГ3 58% ( $n = 23$ ) задали вопросы и высказали комментарии, не относящиеся к содержанию текста. Их высказывания были связаны с форматом дополненной реальности: процессом демонстрации, движениями и звуками персонажей, или же это были совсем отстраненные комментарии («А как это оживляют?», «А можно наши книжки так оживить?», «Смешно» и др.).

Тем не менее даже с учетом этих отклонений от содержания в подгруппе, где детям читали книгу с иллюстрациями в формате дополненной реальности, количество содержательных вопросов и комментариев на одного активного ребенка оказалось почти в два раза выше, чем в ЭГ1 и ЭГ2 (табл. 1).

Результаты наблюдения за детьми на протяжении месяца после прочтения книги показали, что активный интерес к книге с иллюстрациями в формате дополненной реальности дети проявляли в течение первых дней. Далее на протяжении месяца по собственной инициативе они к ней не возвращались. Было выявлено, что 20% ( $n = 8$ ) детей ЭГ2 и по одному ребенку (2,5%) из ЭГ1 и ЭГ3 вспоминали о читаемой книге. Применение  $\chi^2$ -критерия показало, что различия между группами статистически значимы при  $p \leq 0,01$ .

Повторно почитать книгу просил один (2,5%) ребенок в ЭГ1 и три ребенка (7,5%) в ЭГ2.

### *Анализ результатов формализованной беседы*

В процессе беседы все дети, участвовавшие в эксперименте ( $N = 120$ ), отметили, что книга им понравилась. Однако анализ приведенных ими аргументов позволил дифференцировать отношение к читаемой книге. Выделены три типа ответов: неопределенные (ребенок утверждал, что книга понравилась, но не мог объяснить, почему; либо давал расплывчатые ответы: «потому что», «хорошая» и др.); содержательные (в качестве аргумента указывалось содержание: «все победили», «люблю про животных»

Таблица 1 / Table 1

**Результаты не включенного наблюдения «Понимание прочитанного.  
Карта наблюдения за детьми»**

**Results of non-included observation «Reading comprehension. Child monitoring card»**

	Вопросы, комментарии по содержанию / Content-related questions and comments				Вопросы, комментарии не по содержанию / Non-content-related questions and comments		
Группа / Group	Количество детей, задавшие вопросы, высказавшие комментарии / Number of children who asked questions or made comments	Количество вопросов		Количество детей, обративших внимание на незнакомые слова / Number of children noticing unknown words	Количество детей, задавшие вопросы, высказавшие комментарии / Number of children who asked questions or made comments	Количество вопросов	
		Всего	на одного ребенка / Questions per child			Всего	на одного ребенка / Questions per child
ЭГ1 / EG1 (N = 40)	45% (n = 18)	n = 22	1,2	23% (n = 9)	0	0	0
ЭГ2 / EG2 (N = 40)	72% (n = 29)	n = 35	1,2	43% (n = 17)	0	0	0
ЭГ3 / EG3 (N = 40)	90% (n = 36)	n = 80	2,2	0	58% (n = 23)	n = 39	1,7

и т.п.); связанные с форматом иллюстраций («понравились картинки», «красивая книжка» и др.).

Наибольшее число детей с неопределенными ответами выявлено в подгруппе ЭГ1 — 60% (n = 24), что статистически значимо отличается от показателей детей в ЭГ2 (22,5%, n = 9) и ЭГ3 (22,5%, n = 9). Статистический анализ с использованием  $\chi^2$ -критерия Пирсона показал значимые различия между группами при уровне значимости  $p < 0,05$ . Большинство детей в ЭГ2 (77,5%, n = 31) в качестве основной причины положительного отношения к книге указали ее содержание. В двух других группах таких ответов было значительно меньше: в ЭГ1 — 40% (n = 16), в ЭГ3 — 17,5% (n = 7). Статистический анализ с использованием  $\chi^2$ -критерия Пирсона выявил значимые различия между группами ( $p < 0,001$ ).

Только дети из ЭГ3 (65%, n = 26) в качестве аргумента называли характеристики оформления книги: «живые картинки», «все двигается» и др.

Лишь в ЭГ1 встречались случаи (15%, n = 6), когда дети в качестве аргумента положительного восприятия отмечали манеру чтения воспитателем: «воспитатель хорошо читала», «читали красиво», «понравилось, как читали» и др.

Большинство детей в ЭГ1 (57,5%, n = 23) не смогли ответить на вопрос, хотели бы они иметь такую книгу дома (речь шла о книге, прочитанной в их экспериментальной подгруппе). Положительно ответили, но не смогли объяснить, зачем — 22,5% (n = 9); отказались — только 10% (n = 4).

Во всех подгруппах ЭГ2 и ЭГ3 дети выразили желание иметь такую книгу дома. В ЭГ2 большинство (65%, n = 26) объяснили это желанием читать, а 35% (n = 14) — рассматривать иллюстрации. В ЭГ3 картина противоположная: большинство детей (77,5%, n = 31) хотели бы иметь книгу, чтобы рассматривать картинки, а читать — только 22,5% (n = 9) (см. табл. 2).

Существенных различий в отношении к процессу чтения у детей в трех эксперимен-

Таблица 2 / Table 2

**Результаты беседы с детьми «Отношение к процессу чтения»**  
**The results of the conversation with children «Attitude to the reading process»**

Вопрос / Question		Аргументация / Argumentation	ЭГ1 / EG1 (N = 40)	ЭГ2 / EG2 (N = 40)	ЭГ3 / EG3 (N = 40)
Понравилась ли книга? / Did you like the book?	Да / Yes	Неопределенный ответ / Indeterminate answer	60% (n = 24)	22,5% (n = 9)	22,5% (n = 9)
		Содержание / Content	40% (n = 16)	77,5% (n = 31)	17,5% (n = 7)
		Характеристика книги (картинки) / Book characteristics (Illustrations)	0	0	65% (n = 26)
		Характеристики чтения / Reading characteristics	15% (n = 6)	0	0
	Нет / No		0	0	0
Желание иметь такую книгу дома / Desire to have such a book at home	Да / Yes	Нет ответа / No Response	57,5% (n = 23)	0	0
		Неопределенный ответ / Indeterminate answer	22,5% (n = 9)	0	0
		Показать, посмотреть / Show, view	0	35% (n = 14)	77,5% (n = 31)
		Почитать / To read	15% (n = 6)	65% (n = 26)	22,5% (n = 9)
	Нет / No		10% (n = 2)	0	0

тальных группах выявлено не было. Результаты невключенного наблюдения за детьми, направленного на выявление отношения к процессу чтения, не показали существенных различий у детей в трех экспериментальных группах. Единичные, статистически не значимые случаи попыток детей заняться другой деятельностью в процессе чтения книги и отказ от чтения были зафиксированы в ЭГ2 (3 чел., 7,5%) и в ЭГ3 (2 чел., 5%). Статистический анализ с использованием  $\chi^2$ -критерия Пирсона не выявил значимых различий между группами ( $p > 0,2$ ).

### Обсуждение результатов

Полученные в ходе эмпирического исследования данные подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что иллюстрации в формате дополненной реальности способствуют привлечению внимания ребенка к книге и процессу чтения, но при этом могут отвлекать от самого текста.

Результаты показывают, что при чтении книги с иллюстрациями в формате дополненной реальности почти все дети проявляли активность в виде вопросов и комментариев. В группах, где читали книгу с печатными иллюстрациями или без иллюстраций, таких проявлений было значительно меньше. Эти результаты согласуются с выводами Strouse et al. (2017) и Savva et al. (2022), отмечающих, что мультимедийные элементы могут усиливать вовлеченность детей в процесс чтения, активизируя их реакцию и стремление к диалогу.

Анализ содержания высказываний позволяет уточнить характер этой активности: в ЭГ1 и ЭГ2 все вопросы и комментарии относились к содержанию текста, тогда как в ЭГ3 около трети реплик касались характеристик иллюстраций и особенностей их воспроизведения в формате дополненной реальности ( $n = 39$  из  $N = 119$ ). Подобная переориентация внимания частично подтверждает опасения,

высказанные Son и Butcher (2024), о том, что AR-эффекты могут отвлекать ребенка от смыслового анализа текста, переключая внимание на технические и визуальные эффекты.

Но, даже учитывая это, в группе, где детям читали книгу с иллюстрациями в формате дополненной реальности, содержательных вопросов и комментариев относительно прочитанного на одного проявившего активность ребенка было почти в два раза больше, чем в других группах. Это позволяет говорить о том, что чтение книги с иллюстрациями в данном формате не только привлекает внимание детей, но и может способствовать проявлению активности в процессе чтения при условии педагогически грамотного сопровождения. Подобный эффект описан в исследованиях Chang et al. (2023), где подчеркивается важность сочетания цифровых и текстовых компонентов с поддерживающей взрослой коммуникацией.

Несмотря на высокую внешнюю вовлеченность в процесс чтения, дети в ЭГ3 были невнимательны к тексту — ни один ребенок в этой группе не задал вопросов относительно незнакомых слов, а возникшие, хоть и единичные, сложности в понимании смысла были напрямую связаны с их пониманием. Это может говорить о смещении фокуса внимания на визуальные эффекты книги.

Наблюдения показали, что, несмотря на вовлеченность детей в процесс чтения им книги с иллюстрациями в формате дополненной реальности, через несколько дней дети уже не возвращались к ней по собственной инициативе, хотя она была у них в свободном доступе. Для большей части детей в этой группе (65%,  $n = 26$ ) привлекательность книги была обусловлена ее внешними характеристиками, только 17,5% ( $n = 7$ ) отметили содержание, а остальные не смогли объяснить, чем она им понравилась. В то же время детей в ЭГ2, выделивших содержание в качестве привлекательной стороны книги, было 77,5% ( $n = 31$ ), а в ЭГ1 — 40% ( $n = 16$ ).

Эти результаты согласуются с выводами ряда исследователей (Strouse, 2017; Bai et al., 2022; Chen, Huang, 2025), указывающих на

возможный риск подмены чтения как смысловой деятельности элементами интерактивного развлечения. Дополнительные визуальные и звуковые элементы действительно усиливают вовлеченность ребенка, однако могут отвлекать его от текста и снижать глубину переработки смыслового содержания.

## Заключение

Полученные в исследовании данные свидетельствуют о неоднозначном влиянии технологии дополненной реальности, используемой в иллюстрациях в детских книгах.

С одной стороны, книги с AR-элементами привлекают внимание детей и побуждают их к активности в процессе чтения — в виде вопросов и комментариев. Это подтверждает выдвинутое предположение о потенциале дополненной реальности для повышения вовлеченности ребенка в процесс чтения.

С другой стороны, полученные данные показывают, что визуальные и звуковые эффекты могут отвлекать ребенка от содержания текста. На первый план для детей выходят спецэффекты и оформление книги, а не содержание.

Таким образом, использование иллюстраций в формате дополненной реальности в детском чтении не может быть однозначно оценено как исключительно положительное или отрицательное явление. Такие иллюстрации могут выполнять как поддерживающую процесс чтения функцию, так и отвлекающую. Как уже было отмечено в ряде исследований, их эффективность определяется качеством реализации и соотносённостью с содержанием текста.

В дальнейшем исследование может быть продолжено в направлении анализа долгосрочного влияния книг с элементами дополненной реальности на становление смыслового чтения, речевое развитие и формирование читательских предпочтений у детей.

**Ограничения.** Настоящее исследование имеет ряд ограничений, которые следует учитывать при интерпретации полученных результатов.

Выборка включала детей в возрасте от 5 до 7 лет, что ограничивает возможность обобщения выводов только на данную возрастную категорию. В будущих исследованиях представляется целесообразным расширить возрастной диапазон участников, включив разные подгруппы дошкольников. Это позволит получить более полное представление о влиянии книг с элементами дополненной реальности на процессы понимания прочитанного.

Процедура разработки диагностического инструментария позволяет говорить только о его конструктивной валидности.

Так как в исследовании для статистической обработки результатов применялся  $\chi^2$ -критерий Пирсона, в том числе и на малых выборках, статистическая значимость в данном случае может быть рассмотрена только как ориентир для дальнейших исследований.

Следующее ограничение связано с фактором новизны: большинство детей, участвовавших в исследовании, ранее не имели опыта взаимодействия с иллюстрациями в формате дополненной реальности. Это могло повлиять на их восприятие и вовлеченность.

Наконец, исследование опиралось на анализ одной художественной книги с элементами AR. Между такими книгами могут существовать значительные различия — в содержании текста, визуальном оформлении и интерактивных возможностях. Поэтому дальнейшие исследования, направленные

на сопоставление различных AR-книг, важны для более точного выявления факторов, способствующих вовлеченности и пониманию текста у дошкольников.

**Limitations.** This study has several limitations that should be taken into account when interpreting the results. The sample included children aged 5 to 7 years, which restricts the generalizability of the findings to this specific age group. Future research should expand the age range of participants by including different subgroups of preschoolers. This would provide a more comprehensive understanding of how books with augmented-reality elements influence reading comprehension processes. The procedure used to develop the diagnostic tools allows us to speak only of their construct validity. Since Pearson's  $\chi^2$  test was used for statistical analysis, including in cases of small samples, the statistical significance obtained in this study can be interpreted only as an indicator for further research. Another limitation concerns the novelty factor: most children in the study had no prior experience interacting with augmented-reality illustrations. This may have affected their perception and engagement. Finally, the study was based on the analysis of a single AR-enhanced children's book. Such books may differ substantially in text content, visual design, and interactive features. Therefore, further research comparing different AR books is essential for a more precise identification of factors that contribute to preschoolers' engagement and text comprehension.

### Список источников / References

1. Акулова, О.В., Гурович, Л.М. (2012). Образовательная область «Чтение художественной литературы» [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 «Педагогическое образование». Санкт-Петербург; Москва: Детство-Пресс; Творческий центр Сфера. Akulova, O.V., Gurovich, L.M. (2012). *Educational field "Reading of fiction" [Text]: A textbook for students of higher education institutions studying in the field 050100 "Pedagogical Education"*. Saint Petersburg; Moscow: Detstvo-Press; Creative Center Sfera. (In Russ.).
2. Бухаленкова, Д.А., Алмазова, О.В., Гаврилова, М.Н. (2023). Оценка

- особенностей воображения старших дошкольников воспитателями. *Национальный психологический журнал*, 18(4), 148–164. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0413>
- Bukhalenkova, D.A., Almazova, O.V., Gavrilova, M.N. (2023). Assessment of Imagination Features in Older Preschoolers by Educators. *National Psychological Journal*, 18(4), 148–164. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0413>
3. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). (2024). *Чтение в эпоху цифры: аналитический обзор*. Москва: ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/chtenie-v-ehpokhu-cifry> (дата обращения: 25.05.2025).

- All-Russian Public Opinion Research Center (VCIOM). (2024). *Reading in the Digital Age: Analytical Review*. Moscow: VCIOM. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/chtenie-v-ehpokhu-cifry> (viewed: 25.05.2025). (In Russ.).
4. Гессманн, Х., Шеронов, Е.А. (2013). Валидность психологического теста. *Современная зарубежная психология*, 2(4), 20–31. URL: [https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2013\\_n4/65481](https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2013_n4/65481) (дата обращения: 16.09.2025).  
Gessmann, H., Sheronov, E.A. (2013). Psychological Test Validity. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2(4), 20–31. URL: [https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2013\\_n4/65481](https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2013_n4/65481) (viewed: 16.09.2025). (In Russ.).
  5. Денисенкова, Н.С., Федоров, В.В. (2021). Сравнительный анализ уровня развития умственных способностей современных старших дошкольников и их сверстников, посещавших детские сады в последней трети XX века. *Психологическая наука и образование*, 26(3), 40–53. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260302>  
Denisenkova, N.S., Fedorov, V.V. (2021). Comparative Analysis of the Level of Mental Abilities in Modern Older Preschoolers and Their Peers Who Attended Kindergartens in the Last Third of the 20th Century. *Psychological Science and Education*, 26(3), 40–53. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260302>
  6. Езопова, С.А., Солнцева, О.В. (2022). Проектирование инфраструктуры детского чтения в дошкольной образовательной организации: постановка проблемы. *Современное дошкольное образование*, 6(114), 54–68. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2022-6114-54-68>  
Ezopova, S.A., Solntseva, O.V. (2022). Designing the Infrastructure for Children's Reading in Preschool Educational Institutions: Problem Statement. *Contemporary Preschool Education*, 6(114), 54–68. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2022-6114-54-68>
  7. Клопотова, Е.Е. (2017). Особенности ценностных ориентаций современных дошкольников. *Психологическая наука и образование*, 9(1), 96–105. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090110>  
Klopotova, E.E. (2017). Features of Value Orientations in Modern Preschoolers. *Psychological Science and Education*, 9(1), 96–105. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090110>
  8. Клопотова, Е.Е., Смирнова, С.Ю. (2024). Детское чтение в цифровую эпоху. *Современная зарубежная психология*, 13(3), 113–122. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130311>  
Klopotova, E.E., Smirnova, S.Yu. (2024). Children's Reading in the Digital Age. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 13(3), 113–122. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130311>
  9. Кожевникова, Е.А., Динер, Е.В. (2021). Современные тенденции представления иллюстративного материала в детской книге [Электронный ресурс]. В: *Общество. Наука. Инновации (НПК–2021): Сборник статей XXI всероссийской научно-практической конференции: 12 апреля–30 апреля 2021 г.* (Том 1, с. 248–253). Киров: Вятский государственный университет. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46138427> (дата обращения: 29.05.2025).  
Kozhevnikova, E.A., Diner, E.V. (2021). Modern Trends in the Presentation of Illustrative Material in Children's Books [Electronic resource]. In: *Society. Science. Innovations (NPK–2021): Proceedings of the 21st All-Russian Scientific and Practical Conference: April 12–30, 2021* (Vol. 1, pp. 248–253). Kirov: Vyatka State University. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46138427> (viewed: 29.05.2025). (In Russ.).
  10. Приказ от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» [Электронный ресурс] / Министерство просвещения Российской Федерации. Москва, 2022. 236 с. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 14.09.2025).  
Order from 25.11.2022 no. 1028: On approving the Federal education program for preschool education [Web resource] / Ministry of Education of Russia. Moscow, 2022. 236 p. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (viewed: 14.09.2025). (In Russ.).
  11. Солдатова, Г.У., Вишнева, А.Е. (2019). Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? *Консультативная психология и психотерапия*, 27(3), 97–118. <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270307>  
Soldatova, G.U., Vishneva, A.E. (2019). Features of Cognitive Development in Children with Different Levels of Online Activity: Is There a Golden Mean? *Consultative Psychology and Psychotherapy*, 27(3), 97–118. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270307>
  12. Солнцева, О.В., Езопова, С.А., Каганец, С.В. (2023). Феноменология читательской компетентности детей старшего дошкольного



- возраста. *Современное дошкольное образование*, 5(119), 4–17. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2023-5119-4-17>
13. Bai, J., Zhang, H., Chen, Q., Cheng, X., Zhou, Y. (2022). Technical supports and emotional design in digital picture books for children: A review. *Procedia Computer Science*, 201, 174–180. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.03.025>
  14. Chang, K.E., Tai, Y.W., Liu, T.C., Sung, Y.T. (2023). Embedding dialog reading into AR picture books. *Interactive Learning Environments*, Advance online publication, 1–17. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2192758>
  15. Chen, M., Huang, Y.C. (2025). Analysis on the role of picture books in children's cognitive development education. *Edelweiss Applied Science and Technology, Learning Gate*, 9(3), 1916–1925.
  16. Christ, T., Wang, X.C., Chiu, M.M., Cho, H. (2019). Kindergartener's meaning making with multimodal app books: The relations amongst reader characteristics, app book characteristics, and comprehension outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 357–372. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.003>
  17. Clark, C., Picton, I., Cole, A., Oram, N. (2024). Children and young people's reading in 2024. National Literacy Trust. [https://nlt.cdn.ngo/media/documents/Children\\_and\\_young\\_peoples\\_reading\\_in\\_2024\\_Report.pdf](https://nlt.cdn.ngo/media/documents/Children_and_young_peoples_reading_in_2024_Report.pdf)
  18. Du, S., Sanmugam, M., Barkhaya, N. (2024). The Impact of Augmented Reality Story books on Children's Reading Comprehension and Motivation. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 18, 100–114. <https://doi.org/10.3991/ijim.v18i24.50793>
  19. HarperCollins Children's Books & Farshore. (2024). Understanding the Children's Book Consumer 2024. Available at: <https://www.farshore.co.uk/wp-content/uploads/sites/46/2024/04/The-Farshore-and-HCCB-Annual-Review-of-Childrens-Reading-for-Pleasure-1.pdf>
  20. Klippen, M.I., Kucirkova, N., Bus, A. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91, Article 003465432199807. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>
  21. Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., Collins, M.F. (2023). Opportunities to Talk Matter in Shared Reading: The Mediating Roles of Children's Engagement and Verbal Participation in Narrative Listening Comprehension. *Early Education and Development*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2188865>
  22. Moschovaki, E., Meadows, S. (2005). Young children's spontaneous participation during classroom book reading: Differences according to various types of books. *Early Childhood Research & Practice*, 7(1), 1–17.
  23. Savva, M., Higgins, S., Beckmann, N. (2022). Meta-analysis examining the effects of electronic storybooks on language and literacy outcomes for children in grades Pre-K to grade 2. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(2), 526–564. <https://doi.org/10.1111/jcal.12623>
  24. Şimşek, E. (2024). The effect of augmented reality storybooks on the story comprehension and retelling of preschool children. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1459264>
  25. Son, S.C., Baroody, A., Opatz, M. (2023). Measuring preschool children's engagement behaviors during classroom shared reading: Construct and concurrent validity of the shared reading engagement rating scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 47–60. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.02.001>
  26. Son, S.H.C., Butcher, K.R. (2024). Effects of varied multimedia animations in digital storybooks: A randomized controlled trial with preschoolers. *Journal of Research in Reading, Advance online publication*, 1–20. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12452>
  27. Strouse, G.A., Ganea, P.A. (2017). A print book preference: Caregivers report higher child enjoyment and more high-quality adult-child interactions when reading print than electronic books. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 12, 8–15. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.02.001>
  28. Sun, H., Roberts, A.C., Bus, A. (2022). Bilingual children's visual attention while reading digital picture books and story retelling. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, Article 105327. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105327>

## Информация об авторах

Светлана Юрьевна Смирнова, научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8579-4908>, e-mail: [smirnovasy@mgppu.ru](mailto:smirnovasy@mgppu.ru)

*Екатерина Евгеньевна Клопотова*, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии образования; старший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: [klopotovaee@mgppu.ru](mailto:klopotovaee@mgppu.ru)

### **Information about the authors**

*Svetlana Yu. Smirnova*, Research Associate, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8579-4908>, e-mail: [smirnovasy@mgppu.ru](mailto:smirnovasy@mgppu.ru)

*Ekaterina E. Klopotova*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Educational Psychology, Senior Researcher, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: [klopotovaee@mgppu.ru](mailto:klopotovaee@mgppu.ru)

### **Вклад авторов**

Смирнова С.Ю. — идеи исследования, планирование исследования, проведение и сбор данных исследования, обсуждение результатов, написание текста; оформление рукописи.

Клопотова Е.Е. — идеи исследования, планирование исследования, применение статистических методов для анализа данных; обсуждение результатов, написание текста.

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

### **Contribution of the authors**

*Svetlana Yu. Smirnova* — ideas; planning the research; conducting the research; data collection; discussing the results; writing the text; manuscript formatting.

*Ekaterina E. Klopotova* — ideas; planning of the research; application of statistical methods for data analysis; discussing the results; writing the text.

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 07.07.2025

Поступила после рецензирования 27.10.2025

Принята к публикации 27.11.2025

Опубликована 24.12.2025

Received 2025.07.07

Revised 2025.10.27

Accepted 2025.11.27

Published 2025.12.24

Научная статья | Original paper

## От экрана к сцене: снижение зависимости подростков от смартфона средствами театральной деятельности при работе с зоной ближайшего развития

Т.А. Посакалова ✉, М.Р. Хуснутдинова, О.В. Саломатова

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
Москва, Российская Федерация

✉ poskakalova@gmail.com

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Зависимость от смартфона среди подростков представляет собой поведенческую аддикцию с нарушением контроля, симптомами отмены и функциональными нарушениями. Несмотря на высокую распространенность проблемы в подростковой среде, адресных исследований, посвященных возможным способам ее решения посредством в том числе театральной деятельности, на сегодняшний день крайне мало. Представленная работа выполнена в традиции культурно-исторической научной школы с опорой на идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и концепции переживания. **Целью** представленного здесь исследования было оценить эффективность деятельностной технологии «Мультимедиа-театр» как средства профилактики и коррекции зависимости от смартфона у подростков, обуславливающих ее воздействие факторов. **Гипотеза.** Специально организованная театральная деятельность способствует снижению зависимости от смартфона у подростков. **Методы и материалы.** Выборку исследования составили подростки 14–15 лет (две экспериментальные и контрольная группы общим объемом 81 человек). Подростки принимали участие в программе занятий «Мультимедиа-театр» с февраля по май 2024 г. Всего было проведено 24 сессии по 90 минут. Участники проходили входное и выходное тестирование по методике «Шкала зависимости от смартфона» (Шейнов, 2020). Кроме того, было проведено интервью с подростками (N = 18), педагогами (N = 4) и родителями (N = 2). **Результаты.** Анализ полученных количественных данных позволил зафиксировать снижение показателя «толерантность» и тенденции в снижении «интегрального показателя зависимости», показателей «нарушение повседневной жизни» и «чрезмерное использование». Качественный анализ показал содержательный характер выявленных изменений, установив у участников исследования развитие навыков социального взаимодействия, укрепление социальных отношений, предпочтение реального общения виртуальному, формирование способов самопрезентации, альтернативных цифровым. **Выводы.** Деятельностная технология «Мультимедиа-театр» может стать способом профилактики и коррекции зависимости от смартфонов у подростков. Полученные результаты носят

предварительный характер, требуются дальнейшие исследования эффективности этой модели в работе с подростками.

**Ключевые слова:** зависимость от смартфона, подростки, театральная деятельность, зона ближайшего развития, ролевое экспериментирование, культурно-историческая теория

**Финансирование.** Исследование «Организация и психолого-педагогическое сопровождение театральной деятельности подростков в школе: научно-методический комплекс» выполнено при финансовой поддержке Московского государственного психолого-педагогического университета в рамках внутреннего конкурса по реализации научно-исследовательских работ.

**Дополнительные данные.** Наборы данных доступны по адресу: Хуснутдинова, М.Р., Посакалова, Т.А. (2025). База данных по тесту «Шкала зависимости от смартфона» в адаптации В.П. Шейнова. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. Москва.

**Для цитирования:** Посакалова, Т.А., Хуснутдинова, М.Р., Саломатова, О.В. (2025). От экрана к сцене: снижение зависимости подростков от смартфона средствами театральной деятельности при работе с зоной ближайшего развития. *Психологическая наука и образование*, 30(6), 87–104. <https://doi.org/10.17759/pse.2025000003>

## From screen to stage: reducing adolescents' smartphone addiction through theatrical activities in the zone of proximal development

T.A. Poskakalova ✉, M.R. Khusnutdinova, O.V. Salomatova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ poskakalova@gmail.com

### Abstract

**Context and relevance.** Smartphone addiction among adolescents is a behavioral addiction characterized by impaired control, withdrawal symptoms, and functional impairments. Despite the high prevalence of the problem among adolescents, there is currently limited targeted research on possible solutions, including the drama approach. The presented work is conducted in the tradition of the cultural-historical scientific school, based on the ideas of L.S. Vygotsky about the zone of proximal development and the concept of “perezhivanie”. **Objective.** To evaluate the effectiveness of the “Digital Theater” activity technology for the prevention and correction of smartphone addiction in adolescents, to analyze the psychological and pedagogical aspects contributing to its impact. **Hypothesis.** Specially organized theatrical activities help reduce smartphone addiction among adolescents. **Methods and materials.** The study sample consisted of 81 adolescents aged 14–15 (two experimental groups and a control group). The adolescents participated in the “Digital Theater” program from February to May 2024. They took part in 24 drama sessions 90-minutes each. Participants completed pre- and post-testing procedures with Smartphone Addiction Scale (Sheynov, 2020). Additionally, qualitative interviews with adolescents were conducted (N = 18), teachers (N = 4), and parents (N = 2). **Results.** The analysis of the quantitative data allows us to conclude

that there was a decrease in the tolerance indicator, as well as tendencies toward a reduction in the disruption of daily life, the overall addiction indicator, and the overuse indicator. The qualitative analysis reveals the nature of these changes, indicating that the study participants developed social interaction skills, strengthened their social relationships, preferred real communication over virtual communication, and acquired self-presentation approaches and skills as alternatives to digital methods. **Conclusions.** The “Digital Theater” activity-based technology may serve as a means to prevent and treat smartphone addiction in adolescents. The results are preliminary; further research is needed to assess the effectiveness of this model when applied to different youth groups.

**Keywords:** smartphone addiction, adolescents, theatrical activities, zone of proximal development, role experimentation, cultural-historical theory

**Funding.** The research “Organization and psychological and pedagogical support of theatrical activities of teenagers at school: scientific and methodological complex” was carried out with the financial support of the Moscow State University of Psychology and Education as part of an internal competition for the implementation of scientific research work.

**Supplemental data.** Datasets are available from Khusnutdinova, M.R., and Poskakalova, T.A. (2025). Database of the test “Smartphone Addiction Scale,” adapted by V.P. Sheynov. RusPsyData: Repository of psychological research and instruments. Moscow.

**For citation:** Poskakalova, T.A., Khusnutdinova, M.R., Salomatova, O.V. (2025). From screen to stage: reducing adolescents’ smartphone addiction through theatrical activities in the zone of proximal development. *Psychological Science and Education*, 30(6), 87–104. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025000003>

## Введение

В настоящее время исследователями по всему миру фиксируется стремительное распространение среди подростков смартфонов как ключевого инструмента коммуникации, получения информации и развлечения. По данным на 2023 год, распространение смартфонов среди подростков 12–14 лет достигает критических показателей: 90% в России (Дети в интернете, 2023), 98% в США и Великобритании (Teens, social media and technology, 2024; Wood et al., 2023). При этом широкое распространение этих устройств часто сопровождается рисками в их использовании (Abi-Jaoude et al., 2020; Mayerhofer et al., 2024; Merkaš et al., 2024).

Согласно эмпирическим данным, в России старшие подростки проводят за экранами смартфонов от 3,5 до 6 часов ежедневно, существенно превышая рекомендованное экранное время (Опрос: Российские стар-

шеклассники, 2024). Лонгитюдные исследования подтверждают, что зависимость от смартфона (далее — ЗС) негативно влияет на качество межличностных отношений, способствует академической прокрастинации (систематическое откладывание учебных задач), снижению успеваемости и вовлеченности в школьную жизнь (Chen et al., 2024). Кроме того, смартфоны представляют собой multifunctional платформу доступа к различным потенциально аддиктивным приложениям (социальные сети, видеохостинги, мессенджеры, игры), что обуславливает множественность паттернов проблемного использования и усложняет разработку эффективных интервенций (Nawaz, 2023).

В настоящем исследовании под *зависимостью от смартфона* понимается поведенческая аддикция, характеризующаяся нарушением контроля над использованием устройства, симптомами отмены при пре-

крашении использования, продолжающимся чрезмерным использованием вопреки негативным последствиям и функциональными нарушениями в нескольких сферах жизни (Lin et al., 2016). Важно разграничить ЗС от смежных конструкторов. *Проблемное использование смартфона* (problematic smartphone use, PSU) описывает более широкий спектр дисфункциональных паттернов использования, не обязательно достигающих клинического уровня зависимости (Candussi, 2023), тогда как *чрезмерное использование* характеризуется преимущественно количественным показателем экранного времени без обязательного наличия компульсивности и функциональных нарушений (Nawaz, 2024).

Несмотря на ряд исследований, в которых говорится о компенсаторной функции цифровой коммуникации (Rudolf et al., 2024), в других исследованиях было показано, что социальные функции смартфонов не смягчают, а, напротив, усиливают их негативное воздействие на психическое здоровье подростков (Abi-Jaoude et al., 2020; Mayerhofer et al., 2024; Merkaš et al., 2024). Данный феномен объясняется тем, что опосредованное смартфоном взаимодействие зачастую заменяет, а не дополняет офлайн-общение, что приводит к дефициту глубоких эмоциональных связей, критически важных для психологического благополучия в подростковом возрасте. Эти данные обосновывают необходимость разработки программ, направленных не на ограничение использования смартфонов через внешний контроль, но на создание альтернативных офлайн-практик, способных конкурировать с цифровыми активностями по степени эмоциональной насыщенности, социальной значимости и удовлетворения базовых возрастных потребностей подростков (Liu et al., 2020; Salepaki et al., 2025).

В современной научной литературе отмечается растущий интерес к изучению возможностей применения экспериментальных программ, направленных на коррекцию профилактики ЗС. В подростковой и юношеской среде особое место занимают программы, основанные на театральной деятельности

и различных направлениях драмы. Как показано в ряде исследований (Leather et al., 2019; Berghs et al., 2022; Summer, 2018), различные театральные программы помогают подросткам справляться с поведенческими зависимостями и сопутствующими проблемами, такими как депрессия и импульсивность. При этом в отечественной науке крайне мало исследований, адресно посвященных возможностям применения театральной деятельности для профилактики и коррекции зависимого поведения у подростков.

В 2024 году на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ был реализован исследовательский проект, направленный на комплексное изучение применения технологии «Мультимедиа-театр» в подростковой среде. Одной из его центральных задач стала оценка эффективности данной технологии для профилактики и коррекции зависимости от смартфона, обуславливающих ее воздействие факторов.

Применительно к изучению проблемы зависимости от смартфона театральная деятельность рассматривается нами через ряд характеристик, потенциально способствующих снижению ЗС. Во-первых, ролевое экспериментирование предоставляет подросткам возможность исследовать *альтернативные социальные идентичности и поведенческие паттерны в безопасной среде*. С помощью принятия и проигрывания различных ролей подросток продвигается от актуального уровня развития (ограниченные способы социального взаимодействия, преимущественно опосредованные смартфоном) к потенциальному уровню (расширенный репертуар офлайн-коммуникативных стратегий) при поддержке сверстников и взрослых. Ролевая игра, выступая в качестве «психологического орудия», опосредует преобразование внешних социальных взаимодействий во внутренние психологические структуры через эмоционально насыщенный опыт и совместную деятельность, создавая условия для переосмысления подростками своих поведенческих паттернов (идея сформулиро-



вана на основе концепции Л.С. Выготского (Выготский, 1978)).

Во-вторых, *групповая работа формирует среду для живого, непосредственного общения, которая становится здоровой альтернативой времени, проводимому в смартфоне*. В процессе совместной творческой деятельности естественным образом осваиваются те навыки межличностного взаимодействия, которых часто не хватает подросткам с ЗС (Berghs et al., 2022; Cha et al., 2018). Такое сотрудничество создает уникальное пространство взаимного развития, где подростки сообща решают задачи, учатся договариваться и поддерживать друг друга. Этот опыт помогает им перенести навыки саморегуляции и кооперации в свою повседневную жизнь. Положительный опыт социального взаимодействия и сильные эмоциональные связи офлайн помогают избежать проблемного пользования социальными сетями и связанных с ним рисков (Benvenuti et al., 2023).

В-третьих, *эмоциональная вовлеченность обеспечивает глубокое переживание*, которое, согласно культурно-исторической теории, является преломлением социальной ситуации через внутренний мир личности (Синица, 2025). Через эмоциональное проживание создаваемых образов подростки получают доступ к альтернативным источникам эмоционального удовлетворения, отличным от «лайков» в социальных сетях, что способствует развитию способности к эмоциональной регуляции (Kafetsios et al., 2017; Lepp et al., 2014).

Наконец, сам *процесс создания спектакля как конечного продукта дает подросткам важное чувство достижения и повышает веру в собственные силы*. Эта работа требует от них длительной концентрации, умения планировать и координировать действия — именно тех навыков, которые часто ослаблены у подростков с ЗС (Summer, 2018; Wilmer et al., 2017). Публичный показ спектакля становится моментом социального признания, основанного на реальных достижениях, что помогает перенести источники самооценки из виртуальной плоскости в реальную жизнь.

Таким образом, специально организованная театральная деятельность в рамках «Мультимедиа-театра» представляет собой особую образовательную технологию, создающую пространство для экспериментирования подростков с ролями, позициями и отношениями. Потенциал данной технологии в профилактике и коррекции зависимости от смартфонов обусловлен тем, что она предоставляет подросткам возможность решать широкий спектр возрастных задач развития в условиях живого социального взаимодействия.

На основе данной теоретической и методологической рамки была выдвинута **гипотеза** о том, что специально организованная театральная деятельность способствует снижению зависимости подростков от смартфона.

**Цель статьи** — изучить возможности применения деятельностной технологии «Мультимедиа-театр» как средства профилактики и коррекции зависимости от смартфона у подростков.

## Материалы и методы

### Инновационная модель театральной деятельности у подростков «Мультимедиа-театр»

Модель, целью которой является обучение, развитие и воспитание подростков в условиях занятий театральной деятельностью, разрабатывалась в период 2019–2023 гг. на базе ЦМИСД МГППУ под руководством О.В. Рубцовой. В ее основу была положена идея о ролевом экспериментировании как о ведущей деятельности подростков, отвечающей ключевым потребностям возраста — общению, признанию референтной группой, поиску своего места в социуме, формированию идентичности и др. Согласно авторам концепции, роль становится культурным средством развития — однако лишь в том случае, если она эмоционально проживается подростком в условиях специально смоделированной драмы (включая ситуации эмоционального вовлечения, внутренней реакции, возникновения субъективной значимости проживаемых в роли событий, проигрыва-

емых действий и состояний) (Конокотин и др., 2025). В условиях «Мультимедиа-театра» педагог целенаправленно конструирует «микродрамы» и вызывает у участников театральной деятельности определенные «переживания». Такие «управляемые переживания» возникают у подростков при выполнении упражнений на развитие импровизации и воображения, проигрывании этюдов, применении особых театральных практик, рефлексивной коммуникации и т.д.

Конструирование «микродрам» и создание условий для возникновения драматических «переживаний» является важнейшей составляющей концепции и направлено на конструирование зоны ближайшего развития (ЗБР)<sup>1</sup> подростков. Одной из важнейших задач подросткового возраста является овладение системой социальных ролей как новой системой знаков (Рубцова, 2023). В этом смысле возникающие в ходе взаимодействия ролевые «переживания» позволяют подросткам интериоризировать новые социальные роли, «присваивать» их. Это и является, с точки зрения О.В. Рубцовой, ключевой основой ЗБР. При этом педагог решает задачу конструирования пространства помощи социальной поддержкой подростков посредством определенных техник и упражнений (импровизации, этюдов, миниатюр, театрализованных дискуссий), в результате чего происходит продвижение ЗБР как каждого из участников, так и группы как одной учебной единицы (Зарецкий, 2024; Рубцова, 2023).

Помимо разнообразия видов деятельности, предлагаемых подросткам в ходе работы над перформансом, важнейшим принципом конструирования ЗБР является особое участие педагога, выраженное в том числе в отказе при взаимодействии от привычной иерархии «учитель-ученик»: педагог вовлекается в совместную деятельность с подростками практически на равных, т.е. как

полноценный участник творческого процесса (как со-автор и со-творец, переживающий драматические «переживания» наряду с другими участниками).

### **Выборка**

Исследование проводилось с февраля по май 2024 г. на базе школы МБОУ «СОШ № 4» г. Кашира Московской области. Выборка (N = 81, 36 девушек и 45 юношей, возраст — 14–15 лет, учащиеся 8-х классов) представлена двумя экспериментальными группами (ЭГ1 и ЭГ2) и одной контрольной (КГ), которые были уже сформированными коллективами (учебными классами одной параллели).

Группы различались по ряду социально-психологических характеристик, выявленных на основе наблюдений исследователей и интервью с педагогами до начала эксперимента. Характер межличностных отношений в классе, паттерны использования смартфонов и готовность к участию в коллективных школьных активностях выступили важными параметрами при анализе результатов исследования. Ниже представлено краткое описание каждой из групп выборки.

ЭГ1 (N = 32, 13 девушек и 19 юношей). У подростков этой группы до занятий в проекте «Мультимедиа-театр» наблюдались напряженные межличностные отношения: они не участвовали в командной работе, имели конфликты со сверстниками (в том числе и в онлайн-чатах, социальных сетях), а также с педагогами. В школе они демонстрировали увлеченность смартфонами (просмотр ленты новостей, запись рилсов и сторис), за которой они скрывали свою неуверенность. Иными словами, смартфоны использовались для самопрезентации и общения, которое им было изначально привычнее осуществлять посредством электронных платформ и мессенджеров.

<sup>1</sup> Понятие, введенное Л.С. Выготским и обозначающее разницу между тем, что учащийся может сделать самостоятельно (зона актуального развития), и тем, что он может сделать с помощью взрослого или более опытного сверстника (зона ближайшего развития).

ЭГ2 (N = 27, 14 девушек и 13 юношей) характеризовалась сплоченностью и высокой учебной мотивацией, стремлением к приобретению нового опыта. В группе отмечалась конкуренция за внимание сверстников и взрослых. Им так же, как и ЭГ1, было свойственно отвлекаться на жизнь в социальных сетях (записывать ролики, делать совместные фото). ЭГ2 отказывались от предложений ЭГ1 общаться в социальных сетях, но активно помогали им офлайн, в том числе и в реализации данного проекта.

КГ (N = 22, 9 девушек и 13 юношей) обладала высокой мотивацией, придерживалась личных интересов в учебе. У учащихся отсутствовал интерес к школьным мероприятиям, они поддерживали деловые отношения в классе и с педагогами. Подростки были активными пользователями социальных сетей, но использовали их не как площадку для общения, а как инструмент создания мультимедиа-продуктов или информационный ресурс. Их аккаунты, в отличие от подростков ЭГ1 и ЭГ2, не содержали личных фотографий, не отображали события личной жизни.

Со стороны администрации и педагогического коллектива школы был сформулирован запрос на реализацию программы, направленной на оказание подросткам социальной поддержки и развитие социальных навыков как стратегии их включения в офлайн-жизнь школьного сообщества. Согласно исследованиям, подобные изменения становятся возможными в том числе при сокращении времени использования мобильных устройств и формировании осознанного и функционального подхода к цифровым технологиям (Benvenuti et al., 2023; Wan et al., 2022).

В фокусе особого внимания находилась ЭГ1, так как по результатам предыдущего театрального проекта, реализованного в 2023 г., данная группа, в отличие от ЭГ2, не продемонстрировала прогресса по показателям социализированности (по результатам выходного тестирования) (Посакалова и др., 2024).

На основе интервью с педагогами и данных, полученных о классах и учащихся

в рамках ранее реализованного проекта, исследовательская группа ЦМИСД МГППУ совместно с педагогами школы определила контуры зоны актуального развития и зоны ближайшего развития для ЭГ1 и ЭГ2 как самостоятельных образовательных единиц. Для ЭГ1 зона ближайшего развития включала: снижение проблемного использования смартфона, перенос фокуса взаимодействия из виртуального в реальное пространство, повышение уровня включенности в офлайн-активности школьной жизни. Для ЭГ2 зона ближайшего развития определялась следующими направлениями: развитие самоконтроля, формирование осознанного и функционального использования смартфона.

### Организация и ход исследования

Экспериментальная программа состояла из 24 полуторачасовых сессий, проводившихся еженедельно в течение четырех месяцев. Каждая сессия включала разминку (15–20 мин.), основной блок (50–60 мин.) и рефлекссию (10–15 мин.). В результате участники ЭГ1 и ЭГ2 создали спектакль «Спасибо вам, родные. Воспоминания героев ВОВ».

#### Этапы деятельности.

1. Введение и обмен опытом. Осуществлялось формирование безопасного пространства через театральные игры, сторителлинг, обсуждение личного опыта. Подростки работали с семейными воспоминаниями, историями и фотографиями, связанными с Великой Отечественной войной. Военная тема позволила сосредоточиться на глубоких переживаниях подростков, в том числе трагических, способствовала объединению и установлению взаимопонимания между поколениями, развитию эмпатии и сострадания.

2. Создание сценария через коллективную драматургическую работу в малых группах под руководством педагогов-фасилитаторов. Подростки на основе интервью с родственниками и ветеранами ВОВ создали сценарий спектакля, основанный на документальных свидетельствах, написали стилизованные фронтовые письма-треугольники как художественные элементы постановки.

3. Пробы различных ролей (актерских, режиссерских, технических) через этюды для обогащения подростков разным опытом. Педагогам было важно заинтересовать и вовлечь участников в максимальное количество активностей, обеспечить пробы различных видов деятельности, выявить дефициты и внутренние состояния, препятствующие творчеству, свободной актерской игре и проявлению себя.

4. Создание спектакля — распределение по специализированным группам, мастер-классы, ролевые обмены между группами. Подростки записали и смонтировали 10 видеосообщений о подвигах своих близких, которые были интегрированы в мультимедийную структуру спектакля, что обеспечило органичное соединение театральной игры и видеоконтента.

5. Рефлексивная коммуникация в процессе просмотра видеозаписей, ведения дневников, групповых обсуждений. Через личные переживания, которые подростки испытывали на занятиях в проекте «Мультимедиа-театр», через конструирование микродрам осуществлялась работа с ЗБР участников, в частности замещение онлайн-активности творческой продуктивной деятельностью (придумывание историй, проигрывание этюдов, написание сценария, видеосъемка).

6. Публичная презентация перед аудиторией в финальном выступлении (одноклассники, учителя, родители), что обеспечило завершение цикла театральной деятельности и получение внешней обратной связи.

В своей работе исследовательская группа ЦМИСД опиралась на три ключевых компонента:

*Театральные средства и техники.* Использовались проективные методы (работа с фронтowymi письмами-треугольниками, семейными фотографиями), сторителлинг, интервью с ветеранами и родственниками, отыгрывание, импровизация, ролевые игры для развития эмпатии.

*Принцип формирования ЗБР.* Создавались горизонтальное (сотрудничество со сверстниками) и вертикальное (взаимодей-

ствие с педагогами-фасилитаторами) пространства взаимодействия (Котляр, 2002). В театральных занятиях подростки ЭГ1 и ЭГ2 участвовали вместе, что способствовало взаимодействию, совместному творчеству, раскрепощению и установлению доверительных отношений. На основе переживания, понимаемого как эмоционально насыщенный опыт, трансформировались личные конфликты в художественную репрезентацию. Работа с личными материалами подростков (семейные воспоминания, истории, фотографии) повышала эмоциональную включенность и развивала рефлекссию.

*Активное участие педагогов.* Педагоги гибко выстраивали содержание программы в соответствии с потребностями участников, создавали ситуации выбора, обеспечивали психологическую безопасность и стимулировали рефлекссию, избегали директивных методов. Деятельность строилась на принципах соучастия, добровольности, безоценочности и поддержки множественности интерпретаций.

### Методы и методики

Оценка театральной деятельности представляет собой непростую задачу ввиду сложности измерения ее развивающих эффектов, их разнообразия (личностных образовательных результатов, «мягких» навыков, психических способностей). Появление значимых эффектов зачастую отложено во времени (Van De Water, 2015). Кроме того, развивающие технологии театральной педагогики следует относить к исследованиям в области образования, а значит, они призваны объяснять, как и почему произошли изменения, также такие технологии ориентированы на процесс. Поэтому для анализа эффективности театральных методов требуются как количественные, так и качественные методы исследования, именно такой подход был реализован в данном формирующем эксперименте (Asimidou et al., 2021; Mardas et al., 2020).

Все участники эксперимента проходили входное и выходное тестирование по «Шка-

ле зависимости от смартфона» (Smartphone Addiction Scale, M. Kwon, 2013) в адаптации В.П. Шейнова, 2020 г. Данный инструмент представляет собой валидизированную методику зависимости от смартфона. Авторы методики рассматривают зависимость как поведенческую аддикцию, которая строится на наличии ключевых клинических признаков в нарушении контроля, функциональных нарушениях и симптомах отмены.

Тест состоит из 33 утверждений, которые следует оценить по шкале от «уверенное да» (3 балла) до «уверенное нет» (0 баллов). Помимо общего интегрального показателя, в рамках теста предлагаются шесть субшкал: нарушение повседневной жизни, положительные ожидания, симптомы отмены, киберотношения, чрезмерное пользование, толерантность. Чем выше суммарный балл, тем в большей степени проявляется зависимость или риск по соответствующей субшкале.

Дополнительно к количественным методам в исследовании применялись качественные методы сбора данных. В частности, проведены неструктурированные интервью с подростками ( $N = 18$ ), педагогами ( $N = 4$ ) и родителями ( $N = 2$ ). Неструктурированное интервью представляет собой форму беседы, в которой ведущая роль отводится респонденту, а исследователь задает лишь общую направленность разговора, не ограничивая участников жесткими рамками заранее подготовленных вопросов. Интервьюирование было направлено на получение рефлексивной обратной связи от участников о субъективно воспринимаемых изменениях, эмоциональных переживаниях в процессе участия в проекте и оценке влияния театральной деятельности на различные аспек-

ты их повседневной жизни, включая характер использования смартфона.

Анализ материалов интервью был реализован с помощью тематического анализа и взаимной проверки двумя исследователями. Качественный анализ позволял получать углубленное понимание механизмов воздействия театральной деятельности на участников и дополнять количественные данные субъективными оценками респондентов.

## **Результаты эмпирического исследования**

### **Количественный анализ данных**

Данные пре- и посттестирования были проанализированы на основе статистических критериев Краскела-Уоллиса, Манна-Уитни, Уилкоксона, метода множественных и попарных сравнений (с учетом поправки Бонферрони). Нормальность распределения проверена с помощью критерия Колмогорова-Смирнова. Расчеты были проведены в статистическом пакете IBM SPSS Statistics 27.

Согласно полученным результатам количественного исследования по Шкале зависимости от смартфона были выявлены различия между ЭГ1, ЭГ2 и КГ на входном и выходном тестировании. При первом измерении между группами обнаружены значимые различия по субшкале «толерантность» с помощью критерия Краскела-Уоллиса<sup>2</sup> ( $N = 6,710$ ,  $p = 0,035$ ). Анализ парных сравнений по группам позволил установить, что в ЭГ1 показатели значимо выше, чем в КГ ( $p = 0,031$ , ранги ЭГ1 = 47,05 и КГ = 30,48). Дополнительный анализ на основе критерия Манна-Уитни выявил значимые различия по субшкале «симптом отмены» между ЭГ2 и КГ ( $p = 0,032$ ): в ЭГ2 показатели ниже, чем в

<sup>2</sup> Для проведения статистического анализа были использованы непараметрические методы, поскольку проверка нормальности распределений по интегральной шкале и ее субшкалам с помощью критерия Колмогорова-Смирнова выявила их неоднородность: некоторые переменные соответствовали нормальному распределению, а для других данное соответствие не подтвердилось. В связи с этим для сопоставления полученных данных между группами были выбраны непараметрические критерии, которые не требуют строгого соответствия распределения нормальности.

КГ ( $\text{ЭГ1 } M_e = 5,33$  и  $SD = 3,63$ , КГ  $M_e = 7,35$  и  $SD = 2,84$  соответственно).

На выходе эксперимента проявилось различие между ЭГ2 и КГ по шкале «толерантность» ( $p = 0,031$ ), а между ЭГ1 и КГ исчезло. Показатели в ЭГ2 на выходе стали значимо ниже, чем в КГ (ранги: ЭГ1 = 47,38, ЭГ2 = 31,83, КГ = 42,98). По всем остальным шкалам значимые межгрупповые различия отсутствуют.

При анализе внутригрупповой динамики, то есть при сопоставлении показателей ЭГ1, КГ, ЭГ2 в начале и в конце проекта, по критерию знаковых ранговых сумм Уилкоксона, по интегральному показателю «зависимость» не выявлено значимых сдвигов ни в одной из групп ( $p > 0,05$ ). Но можно говорить о наличии тенденции в ЭГ1 к снижению «зависимости» ( $p = 0,060$ ). В ЭГ2 значимо уменьшился показатель «толерантности» ( $p = 0,011$ ). Также обнаружена тенденция к снижению показателей по шкале «нарушение повседневной жизни» ( $p = 0,071$ ). В КГ не произошло значимых внутригрупповых изменений ни по одной из анализируемых шкал.

С целью проверки выявленных тенденций в экспериментальных группах был проведен дополнительный анализ. На основе интегрального показателя «зависимости» сформирована переменная, в которую включены значения, полученные при первичном измерении в ЭГ1 и ЭГ2<sup>3</sup>. На ее основе выделены группы с разным уровнем зависимости. Подсчитаны значения процентилей для трех равных групп (значения составили 32 и 44) и осуществлена разбивка на группы с низким ( $N = 20$ ), средним ( $N = 19$ ) и высоким ( $N = 20$ ) уровнем зависимости из подростков, входящих в экспериментальные группы. Выяснилось, что в группе с высоким уровнем зависимости произошло значимое понижение интегрального показателя зависимости

и данных по субшкале «чрезмерное пользование» (критерий значимости Уилкоксона,  $p = 0,012$  и  $p = 0,009$  соответственно).

Таким образом, статистический анализ показал снижение уровня зависимости от смартфона у подростков с изначально высоким уровнем зависимости после 24-х театральных сессий. Внутригрупповой анализ выявил в ЭГ2 значимое снижение показателя «толерантность» и тенденцию к снижению показателя «нарушение повседневной жизни». В ЭГ1 выявлена тенденция к снижению интегрального показателя «зависимость» и показателя «чрезмерное использование».

### Качественный анализ интервью с педагогами и подростками

Статистический анализ выявил тенденции к снижению некоторых показателей в экспериментальных группах, однако эти тенденции не достигли статистической значимости при сравнении с контрольной группой. Анализ интервью помогает понять, почему количественные эффекты оказались умеренными. Дело в том, что изменения происходили преимущественно в характере этого использования, то есть подростки стали иначе относиться к своим гаджетам, предпочитая реальное общение виртуальному. Такие трансформации сложно уловить стандартизированными опросниками.

Для более глубокого понимания изменений в личном опыте участников был проведен анализ интервью подростков, педагогов и родителей, который позволил выделить основные особенности наблюдаемых трансформаций.

1. Развитие навыков социального взаимодействия.

Участники отмечают значительный прогресс в способности работать в коллективе, слушать и слышать друг друга: «Мы стали

<sup>3</sup> Распределение является нормальным (критерий Колмогорова–Смирнова  $\alpha = 0,200$ ). В исследуемой переменной отмечается умеренный уровень выраженности признака ( $M_e = 38,24$ ,  $M = 40,90$ ,  $SD = 16,78$ ), отсутствие заметных смещений ( $S = 0,125$ ) и крайних значений ( $K = -0,171$ ), что позволяет использовать данный показатель для дальнейшего анализа.



*сплоченнее, друг друга поддерживали» (девочка Э., ЭГ2); «Многие старались, общались и помогали друг другу» (девочка А., ЭГ1); «Проект учит работать в коллективе, слушать друг друга, уступать и взаимодействовать, поддержке, дружелюбию и пониманию» (родитель М., ЭГ1).*

Педагоги-руководители проекта подчеркивают:

*«Для меня самым главным было, чтобы они научились не только говорить, но и слушать друг друга, слышать друг друга, работать вместе. ... За три месяца работы ... они стали значительно больше командой» (педагог Н.).*

*«Предпочитают обсуждать результат своей деятельности... на переменах, после уроков... то есть у них преобладало офлайн-общение в рамках проекта» (педагог О.).*

2. Расширение социальных контактов и укрепление отношений офлайн как со сверстниками, так и со значимыми взрослыми.

Участие в проекте способствовало формированию новых социальных связей и углублению существующих отношений внутри классного коллектива. Подростки констатируют: *«У нас и так дружный класс, но мы стали с другими больше общаться» (девочка В., ЭГ2); «... мы начали дружить классно» (мальчик М., ЭГ2).* Родители отмечают изменения в собственных детях: *«Стала более открытой, не замкнутой. У нее появилось больше знакомств» (родитель М., ЭГ1), «Не пропустила ни одной репетиции... во время них ребята очень сблизились друг с другом» (родитель девочки З., ЭГ2).* Кроме того, педагог Х. отметила, что психологический климат в ЭГ1 улучшился: *«Уровень конфликтности в классе изменился в результате участия в проекте — ребята стали находить способы решения конфликтов, стали относиться друг к другу мягче и спокойнее... в общении появилась взрослость и осознанность».*

Также окрепли отношения между классами: *«Мы стали более общительнее с параллельными классами, хотя раньше абсолютно не общались» (мальчик Д., ЭГ2); «Увидела, что очень хорошо со мной контактируют дру-*

*гие классы» (девочка Д., ЭГ2).* Подросткам удалось сделать отношения со взрослыми более доверительными и гармоничными: *«Моя дочь с удовольствием делилась своими впечатлениями о занятиях... я с радостью помогала учить текст, смотрела видео с репетиций» (родитель девочки З., ЭГ2).* Изменения в ЭГ1 акцентировала и педагог Х.: *«Общение со взрослыми стало во многих моментах более культурным, сдержанным... ребята стали справляться со своими эмоциями и думать, прежде чем высказывать свое мнение взрослым...».*

3. Формирование альтернативных способов самопрезентации и получения социального признания.

Театральная деятельность предоставила подросткам площадку для самовыражения и получения обратной связи, альтернативную цифровой среде. Особую значимость имел опыт публичного выступления и осознание своего воздействия на аудиторию: *«Сегодня меня впечатлило то, что мы смогли вызвать чувства у зрителей. ... Мы тронули публику, плакали даже дети, не только взрослые» (мальчик М., ЭГ2); «восхищение собой, что ты это смог, ты это сделал» (девочка В., ЭГ2); «Я видел, что они на сцене не просто стоят, а они гордятся тем, что они делают» (педагог Н.).* Подростки также отмечают развитие конкретных навыков самопрезентации: *«мы умели правильно себя преподать людям, ... правильно выговаривать слова, с правильной интонацией, правильное формирование своей речи» (девочка Э., ЭГ2).*

4. Эмоциональная вовлеченность.

Получение яркого эмоционального опыта (переживания), который в рамках культурно-исторического подхода является движущей силой развития и может замещать потребность в постоянной цифровой стимуляции. Педагог отмечает эволюцию в восприятии подростков: *«В начале ... у них были просто обычные глаза, как будто я рассказывал что-то обычное или что-то далекое. ... сегодня они его [текст] связывают с личными историями и переживаниями» (педагог Н.).* Под-

ростки подтверждают глубину переживаний: «Я прочувствовал на себе все, что могли испытать люди, попавшие в Великую Отечественную войну» (мальчик К., ЭГ1); «Изначально мы не понимали вот этого всего, что это настолько будет тяжело и всех тронет» (девочка Д., ЭГ2).

Педагог Х. подчеркнула значимость для участников полученных от проекта эмоций: «Ребята очень хотели получить обратную связь и ждали отклика на их участие в проекте, а сами испытывали чувство гордости за ту работу, которую провели... Их эмоциональный фон способствовал изменению настроения в классе, в коллективе».

5. Работа педагога в зоне ближайшего развития.

Позитивное влияние на подростков оказал особый подход педагогов, которые создавали поддерживающую среду, основанную на принципах соавторства и уважения. «Прежде всего, я не отношусь к ним [подросткам] как к детям, а как к актерам и соавторам. ... Я у них учусь» (педагог Н.); «Дети воспринимают все, что создается не ими самими, как определенную директиву» (педагог О.).

Этот подход способствовал преодолению первоначальных барьеров: «Сначала ... никто ходить не хотел, ... но потом с каждым новым занятием было все больше и больше желания участвовать» (мальчик К., ЭГ1).

6. Появление осознанности в использовании смартфона.

В ходе работы у подростков отмечается переориентация внимания и времени с виртуальной на реальную активность:

«Я видел, как менялись ребята. В начале они постоянно лезли в телефоны, даже на репетициях. Но потом, когда начали работать над реальными историями своих прадедов, когда увидели, как это важно, телефоны отошли на второй план. Они увлеклись настоящим делом» (педагог Н.); «Они стали раньше заходить и соответственно в ночи не отписываться... дисциплинированное стали использовать гаджеты» (педагог О.); «... осваивают современный навык — умение

управлять своим вниманием в эпоху гаджетов» (педагог В.).

Подростки не просто сократили время использования гаджетов, а перешли от пассивного потребления контента к активному творческому применению цифровых навыков в практике: «Стали использовать цифровые навыки... видеозаписи, монтажа... в творческом порыве» (педагог О.).

Выросло количество совместного офлайн-времени: «Отдельное воспоминание будет то, что мы вместе собирались, вместе проводили время, это было очень приятно — видеть всех в сборе» (девочка В., ЭГ2).

Отмечается повышение уровня ответственности подростков: «Она стала более ответственно подходить к каким-то делам» (родитель девочки М., ЭГ1); «... чувствуешь на себе всю ответственность, если что-то не так пойдет, с первого спросят с меня» (мальчик Д., ЭГ1); «У нас были проблемы с поведением, иногда мы уставали, все последние уроки хотелось домой, но мы заставляли себя, понимали, что нам это нужно» (девочка Э., ЭГ2).

### Обсуждение результатов

Полученные в настоящем исследовании данные предварительно указывают на потенциальную связь между участием подростков в проекте «Мультимедиа-театр» и некоторыми изменениями в паттернах использования смартфонов. Театральные сессии были направлены на развитие у подростков навыков живого общения и групповой работы, а также на обогащение их эмоционального опыта. Согласно данным исследований, именно такие офлайн-практики создают реальную альтернативу времени, проводимому в смартфоне (Liu et al., 2020; Salepaki et al., 2025).

Театральные средства («этюды», тренинги, дискуссии) создавали офлайн-ситуации для развития живого общения и расширения круга знакомств; при равных возможностях подростки предпочитали реальное взаимодействие, что сдвигало фокус внимания с виртуального на реальное (Achterhof et al.,

2022). Положительные эмоции и глубокие переживания при офлайн-взаимодействии (Kafetsios et al., 2017) позволяли подросткам получить более богатый коммуникативный опыт, о чем свидетельствовали педагоги: участники ЭГ1 и ЭГ2 стали чаще общаться офлайн в школе.

При работе над развитием офлайн-коммуникативных навыков учитывались индивидуальные особенности подростков (коммуникационные предпочтения, отношения в группе, цели использования смартфона). Подростки с уже развитыми навыками офлайн и инструментальным отношением к смартфону показали снижение «толерантности» и тенденцию к уменьшению «нарушения повседневной жизни», тогда как те, кто использовал соцсети для самовыражения, продемонстрировали тенденцию к снижению общей «зависимости» и «чрезмерного использования»; в контрольной группе изменений не было. Эти данные подтверждают положительный эффект театральной деятельности на саморегуляцию и самоконтроль подростков (Summer, 2018; Dawson, Lee, 2018).

В настоящем исследовании показано развитие отношений сотрудничества со сверстниками и взрослыми в ходе совершенствования навыков офлайн-коммуникации. Подростки с технологическими зависимостями имеют искаженное восприятие близости в отношениях, не распознают социальные сигналы, что ведет к ухудшению офлайн-навыков и усилению чувства одиночества, затягивая их в онлайн-общение (Erdem et al., 2021). При этом подростки с проблемным использованием социальных сетей используют онлайн-коммуникацию для получения социально-психологической поддержки и экспериментирования с самопрезентацией (Хуснутдинова и др., 2023). Участники проекта «Мультимедиа-театр» увеличили социальные контакты, взаимодействовали со взрослыми разного возраста и статуса (педагоги, ветераны ВОВ), получали поддержку сверстников и экспериментировали с ролями в безопасной офлайн-среде,

что способствует снижению зависимости от смартфонов (Ihm, 2021).

## Заключение

Результаты проведенного исследования позволили частично подтвердить гипотезу о положительном влиянии театральной деятельности на снижение зависимости от смартфона у подростков. Наиболее устойчивым и статистически значимым эффектом является снижение толерантности к использованию смартфона (потребности во все большем времени использования), которое было зафиксировано в экспериментальной группе ЭГ2. Кроме того, выявлены статистические тенденции к снижению интегрального показателя зависимости и показателя «чрезмерное использование» в ЭГ1, а также показателя «нарушение повседневной жизни» в ЭГ2. Важным результатом работы стало выявление статистически значимого снижения уровня зависимости у подростков из группы высокого риска (с исходно высокими показателями зависимости). Таким образом, полученные результаты являются предварительными и указывают на потенциальную эффективность опробованной программы на основе технологии «Мультимедиа-театр». Кроме того, требуется дальнейшая работа по детализации концептуальной модели в контексте профилактики подростковых зависимостей.

Наблюдаемые статистические тенденции были сопоставлены с качественным анализом данных интервью. Подростки и педагоги отметили заметные изменения в развитии навыков социального взаимодействия (способность работать в команде, слушать и слышать друг друга), расширении социальных контактов и укреплении межличностных отношений, формировании альтернативных способов самопрезентации и получения социального признания через публичные выступления, углублении эмоциональной вовлеченности как основы личностных трансформаций, создании педагогами поддерживающей среды в зоне ближайшего развития на основе принципов соавторства, а также появлении осознанности в использовании

смартфона и предпочтении реального общения виртуальному, что позволяет говорить о комплексном воздействии театральной деятельности на снижение зависимости от смартфона у подростков.

Можно отметить специфическое влияние процесса участия в проекте на каждую из экспериментальных групп. Для подростков ЭГ1 с напряженными межличностными отношениями и компенсаторным паттерном использования смартфонов театральная деятельность создала принципиально новый опыт успешного офлайн-взаимодействия, что отразилось в тенденции к снижению интегрального показателя зависимости. Качественные данные подтверждают замещение виртуального общения реальными социальными связями: педагоги отмечали, что телефоны отошли на второй план, а участники научились дружить.

Для социально активных подростков ЭГ2 с конкурентной мотивацией и активным использованием социальных сетей для самопрезентации театр предоставил более интенсивную и аутентичную альтернативу цифровой самопрезентации. Снижение показателя «толерантность» у данной группы свидетельствует о развитии у подростков способности регулировать использование смартфона и контролировать импульсивное поведение. Возможный механизм этого эффекта связан со смещением источника эмоциональной стимуляции. Театральная деятельность предоставила подросткам альтернативные, более насыщенные формы по-

лучения положительных эмоций — глубокие переживания от публичного выступления и признание, основанное на реальных достижениях. Это снизило потребность в эмоциональном вознаграждении от смартфона.

Таким образом, программа «Мультимедиа-театр» способствовала переносу фокуса активности подростков из онлайн-среды в офлайн-пространство за счет создания более релевантного и эмоционально насыщенного контекста для удовлетворения возрастных потребностей.

Полученные результаты представляют интерес для дальнейшего изучения и разработки комплексных профилактических программ по снижению ЗС средствами театральной деятельности. Особую актуальность данный подход приобретает в контексте наблюдающейся во всем мире тенденции возлагать на педагогов все большую ответственность за профилактику нецелевого и чрезмерного использования смартфонов учащимися в школе, а также возрастающего социального запроса на эффективные инструменты преодоления связанных с этим новых образовательных вызовов (Armakolas et al., 2024; Koçak et al., 2025; Łuczyński et al., 2025).

**Ограничения.** Часть результатов имеет характер тенденций ( $p < 0,09$ ), и это требует дальнейшей проверки на более репрезентативной выборке.

**Limitations.** Some of the results show a trend ( $p < 0,09$ ), and further verification on a more representative sample is required.

#### Список источников / References

1. Выготский, Л.С. (1978). *Мышление и речь*. М.: Просвещение.  
Vygotsky, L.S. (1978). *Thinking and speech*. Moscow: Prosveshchenie.
2. *Дети в интернете: Опрос ИСИЭЗ НИУ ВШЭ*. (2023). URL: <https://issek.hse.ru/news/837320649.html> (дата обращения: 24.07.2025).  
*Children on the Internet: A survey National Research University Higher School of Economics*. (2023). URL: <https://issek.hse.ru/news/837320649.html> (viewed 24.07.2025). (In Russ.).
3. Зарецкий, В.К. (2024). Зона ближайшего развития: эволюция понятия. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 45–57. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305>  
Zaretsky, V.K. (2024). Zone of Proximal Development: Evolution of the Concept. *Cultural-Historical Psychology*, 20(3), 45–57. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305>
4. Конокотин, А.В., Зарецкий, В.К., Улановская, И.М., Рубцова, О.В. (2025). К проблеме конструирования образовательных практик на основе системы понятий культурно-исторической психологии. *Культурно-*

- историческая психология*, 21(3), 15–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2025000002>
- Konokotin, A.V., Zaretsky, V.K., Ulanovskaya, I.M., Rubtsova, O.V. (2025). Toward the construction of educational practices grounded in the conceptual system of cultural-historical psychology. *Cultural-Historical Psychology*. <https://doi.org/10.17759/chp.2025000002>
5. Котляр, И.А. (2002). Зона ближайшего развития как проблема современной психологии. Сообщение 2. *Психологическая наука и образование*, 7(2), 53–60. URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2002\\_n2/Korepanova](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2002_n2/Korepanova) (дата обращения: 24.07.2025).
- Kotlyar, I.A. (2002). The Zone of Proximal Development as a Problem of Modern Psychology. Message 2. *Psychological Science and Education*, 7(2), 53–60. URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2002\\_n2/Korepanova](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2002_n2/Korepanova) (viewed 24.07.2025). (In Russ.).
6. Посакалова, Т.А., Хуснутдинова, М.Р. (2024). Роль школьного театра в развитии коммуникации подростков: результаты лонгитюдного исследования. *Психологическая наука и образование*, 29(6), 164–177. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290611>
- Poskakalova, T.A., Husnutdinova, M.R. (2024). The Role of a School Theater in the Development of Communication of Adolescents: Results of a Longitudinal Study. *Psychological Science and Education*, 29(6), 164–177. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290611>
7. Рубцова, О.В. (2023). Ролевое экспериментирование подростков в контексте идей Л.С. Выготского: деятельностная технология «Мультимедиа-театр». *Культурно-историческая психология*, 19(2), 61–69. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190208>
- Rubtsova, O.V. (2023). Adolescents' Experimenting with Roles in the context of L.S. Vygotsky's ideas: an Activity-Based Technology "Digital Storytelling Theater". *Cultural-Historical Psychology*, 19(2), 61–69. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190208>
8. Синица, Т.И. (2025). Понятие «переживание» у Л.С. Выготского и перспективы его раскрытия в современной теории и практике специальной психологии. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 80–88. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210306>
- Sinitza, T.I. (2025). The concept of "perezhivanie" in the works of L.S. Vygotsky and the prospects for its consideration in the modern theory and practice of special psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 80–88. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210306>
9. Хуснутдинова, М.Р., Посакалова, Т.А., Шепелева, Е.А., Токарчук, Ю.А. (2023). Коммуникация подростков в социальных сетях: новые возможности. *Сибирский психологический журнал*, 90, 124–140. <https://doi.org/10.17223/17267080/90/7>
- Khusnutdinova, M.R., Poskakalova, T.A., Shepeleva, E.A., Tokarchuk, Yu.A. (2023). Communication of teenagers in social networks: new opportunities. *Siberian psychological journal*, 90, 124–140. <https://doi.org/10.17223/17267080/90/7>
10. Шейнов, В.П. (2020). Адаптация и валидизация опросника «Шкала зависимости от смартфона» для русскоязычного социума. *Системная психология и социология*, 35(3), 75–84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=wzziza> (дата обращения: 24.07.2025).
- Sheynov, V.P. Adaptation and validation of the questionnaire "Smartphone Addiction Scale" for Russian-speaking society. *Systemic Psychology and Sociology*, 35(3), 75–84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=wzziza> (viewed 24.07.2025). (In Russ.).
11. Abi-Jaoude, E., Naylor, K.T., Pignatiello, A. (2020). Smartphones, social media use and youth mental health. *Canadian Medical Association Journal*. 192(6):E136-E141. <https://doi.org/10.1503/cmaj.190434>
12. Achterhof, R., Kirtley, O.J., Schneider, M., Hagemann, N., Hermans, K., Hiekkaranta, A.P., Lecei, A., Lafit, G., Myin-Germeys, I. (2022). Adolescents' real-time social and affective experiences of online and face-to-face interactions. *Computers in Human Behavior*, 129:107159. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107159>
13. Armakolas, S., Lora, C., Walig ra, A. (2024). Increased mobile phone use in high school students as a social problem under the dimension of addiction. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 4(1), 911–919. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2024.01.002>
14. Asimidou, A., Lenakakis, A., Tsiaras, A. (2021). The Contribution of Drama Pedagogy in Developing Adolescents' Self-Confidence: A Case Study. *NJ: Drama Australia Journal*, 45(1), 45–58. <https://doi.org/10.1080/14452294.2021.1978145>
15. Benvenuti, M., Panesi, S., Giovagnoli, S., Selleri, P., Mazzoni, E. (2023). Teens online: how perceived social support influences the use of the Internet during adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 25: 1–22. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00705-5>
16. Berghs, M., Prick, A.-E.J.C., Vissers, C., van Hooren, S. (2022). Drama therapy for children



- and adolescents with psychosocial problems: A systematic review on effects, means, therapeutic attitude, and supposed mechanisms of change. *Children*, 9(9), Article 1358. <https://doi.org/10.3390/children9091358>
17. Candussi, C.J., Kabir, R., Sivasubramanian, M. (2023). Problematic smartphone usage, prevalence and patterns among university students: A systematic review. *Journal of Affective Disorders Reports*, 14, Article 100643. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100643>
  18. Cha, J.H., Choi, Y.J., Ryu, S., Moon, J.H. (2023). Association between smartphone usage and health outcomes of adolescents: A propensity analysis using the Korea youth risk behavior survey. *PLoS One*, 18(12): 294553. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294553>
  19. Chen, G., Lyu, C. (2024). The relationship between smartphone addiction and procrastination among students: A systematic review and meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 224(16): 112652. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112652>
  20. Dawson, K., Lee, B.K. (2018). Drama-based Pedagogy: Activating Learning Across the Curriculum (Theatre in Education), *Intellect Ltd*, 260 p. <https://doi.org/10.2307/j.ctv36xw0wt>
  21. Erdem, E., Sezer, Y. (2021). The smartphone addiction, peer relationships and loneliness in adolescents, *L Enc phale*, 48(8). <https://doi.org/10.1016/j.encep.2021.06.009>
  22. Ihm, J. (2018). Social implications of children's smartphone addiction: The role of support networks and social engagement. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(2), 473–481. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.48>
  23. Kafetsios, K., Chatzakou, D., Tsigilis, N., Vakali, A. (2017). Experience of emotion in face to face and computer-mediated social interactions: An event sampling study. *Computers in Human Behavior*, 76, 287–293. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.033>
  24. Koçak, O., Çevik, O., Şimşek, O.M. (2025). Flourishing through Social Development Activities and Social Support: A Holistic Strategy for Problematic Smartphone Use. *Psychiatric Quarterly*, 96, 257–287. <https://doi.org/10.1007/s11126-025-10126-w>
  25. Kwon, M., Lee, J.Y., Won, W.Y., Park, J.W., Min, J.A., Hahn, C. (2013) Development and Validation of a Smartphone Addiction Scale (SAS). *PLoS One*. 8 (2):P.e56936. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0056936>
  26. Leather, J., Kewley, S. (2019). Assessing drama therapy as an intervention for recovering substance users: A systematic review. *Journal of Drug Issues*, 49(3), 545–558. <https://doi.org/10.1177/0022042619845845>
  27. Lepp, A., Barkley, J.E., Karpinski, A.C. (2014). The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and satisfaction with life in college students. *Computers in Human Behavior*, 31, 343–350. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.049>
  28. Lin, Y.H., Chiang, C.L., Lin, P.H., Chang, L.R., Ko, C.H., Lee, Y.H., Lin, S.H. (2016). Proposed diagnostic criteria for smartphone addiction. *PLoS ONE*, 11(11), Article e0163010. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163010>
  29. Liu, Q., Huang, J., Zhou, Z. (2020). Self-expansion via smartphone and smartphone addiction tendency among adolescents: A moderated mediation model. *Children and Youth Services Review*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.chldyouth.2020.105590>
  30. Łuczyski, A., Pietruszka, L. (2025). Teachers faced with students' addiction to mobile phones — educational recommendations for creating an 'offline culture. *International Studies in Catholic Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/19422539.2025.2476977>
  31. Mardas, G., Magos, K. (2020). Drama in Education and Its Influence on Adolescents' Empathy. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 1(1), 74–85. <https://doi.org/10.47175/rielsj.v1i1.32>
  32. Mayerhofer, D., Haider, K., Amon, M., Gächter, A., O'Rourke, T., Dale, R., Humer, E., Probst, T., Pieh, C. (2024). The Association between Problematic Smartphone Use and Mental Health in Austrian Adolescents and Young Adults. *Healthcare (Basel)*, 12(6):600. doi:10.3390/healthcare12060600
  33. Merkaš, M., Bodrožić Selak, M., Žulec Ivanković, A. (2024). "From use for good to overuse for bad": Association among smartphone use, problem behaviors and well-being in adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 4(1), 107–119. <https://doi.org/10.1007/s11482-024-10391-0>
  34. Nawaz, S. (2023). Rethinking classifications and metrics for problematic smartphone use and dependence: Addressing the call for reassessment. *Computers in Human Behavior Reports*, 12(4):100327. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100327>
  35. Nawaz, S. (2024). Distinguishing between effectual, ineffectual, and counterproductive strategies in combating problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior Reports*, 14, Article 100412. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100412>



36. Rudolf, R., Kim, N. (2024). Smartphone use, gender, and adolescent mental health: Longitudinal evidence from South Korea. *SSM — Population Health*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2024.101722>
37. Salepaki, A., Zerva, A., Kourkouridis, D., Angelou, I. (2025). Unplugging Youth: Mobile Phone Addiction, Social Impact, and the Call for Digital Detox. *Psychiatry International*, 6(1), 1–21. <https://doi.org/10.3390/psychiatryint6010004>
38. Summer, D. (2018). *Therapeutic theatre with adolescents at-risk of school dropout* [Doctoral dissertation, Lesley University]. DigitalCommons@Lesley. URL: [https://digitalcommons.lesley.edu/expressive\\_dissertations/50](https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_dissertations/50) (viewed 24.07.2025).
39. Teens, social media and technology. (2024). Pew Research Center. URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2024/12/12/teens-social-media-and-technology-2024/> (viewed 24.07.2025).
40. Van De Water, M. Drama and education: performance methodologies for teaching and learning. Routledge, 2015.
41. Wan, X., Huang, H., Jia, R., Liang, D., Lu, G., Chen, C. (2022). Association between mobile phone addiction and social support among mainland Chinese teenagers: A meta-analysis. *Front Public Health*, 10:911560. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.911560>
42. Wilmer, H.H., Sherman, L.E., Chein, J.M. (2017). Smartphones and cognition: A review of research exploring the links between mobile technology habits and cognitive functioning. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 605. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00605>
43. Wood, G., Goodyear, V., Adab, P., Al-Janabi, H., Fenton, S., Jones, K., Michail, M., Morrison, B., Patterson, P., Sitch, A.J., Wade, M., Pallan, M. (2023). Smartphones, social media and adolescent mental well-being: The impact of school policies restricting day time use-protocol for a natural experimental observational study using mixed methods at secondary schools in England (SMART Schools Study). *BMJ Open*, 13(7). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-075832>

### Информация об авторах

Татьяна Анатольевна Посакалова, научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: poskakalova@gmail.com

Маргарита Рафаильевна Хуснутдинова, PhD в социологии, старший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>, e-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Ольга Викторовна Саломатова, младший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: salomatovaov@mgppu.ru

### Information about the authors

Tatiana A. Poskakalova, Research Associate, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: poskakalova@gmail.com

Margarita R. Khusnutdinova, PhD in Sociology, Senior Research Associate, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>, e-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Olga V. Salomatova, Junior Research Associate, Centre for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: salomatovaov@mgppu.ru

### Вклад авторов

Посакалова Т.А. — идеи исследования; проведение эксперимента; сбор эмпирических данных, аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Хуснутдинова М.Р. — написание рукописи, статистический анализ данных; формирование базы и обработка эмпирических данных; визуализация результатов исследования, написание раздела «Результаты эмпирического исследования».

Саломатова О.В. — обзор литературы по теме; общая правка текста статьи.

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

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

Tatiana A. Poskakalova — ideas; experiment conduction; empirical data collection; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Margarita R. Khusnutdinova — statistical data analysis, database development and empirical data process; visualization of research results, and writing the “Results of empirical study” section.

Olga V. Salomatova — literature review on the topic; general edit of the article text.

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 30.07.2025

Поступила после рецензирования 20.08.2025

Принята к публикации 27.08.2025

Опубликована 29.08.2025

Received 2025.07.30

Revised 2025.08.20

Accepted 2025.08.27

Published 2025.08.29

## Научная статья | Original paper

# Влияние использования различных типов учебных материалов на характеристики учебной деятельности: обзор современных исследований

Н.Я. Агеев<sup>1</sup> ✉, Д.А. Докучаев<sup>1</sup>, И.А. Дубовик<sup>1</sup>, О.П. Марченко<sup>1</sup>

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

Москва, Российская Федерация

✉ [nikitoageev@gmail.com](mailto:nikitoageev@gmail.com)

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Вовлеченность учащихся является ключевым фактором успешного усвоения знаний и повышения качества образовательного процесса. С ростом цифровизации образования и внедрением мультимедийных и интерактивных технологий возникает необходимость систематически изучать влияние различных типов учебных материалов на вовлеченность и когнитивную активность обучающихся.

**Цель.** Определить характер взаимосвязи между вовлеченностью и типами учебных материалов (мультимедийные, интерактивные и традиционные), а также выявить факторы, определяющие эффективность их применения.

**Методы и материалы.** Проведен аналитический обзор современных отечественных и зарубежных исследований, включающих экспериментальные, кросс-культурные и психофизиологические работы. Рассмотрены различные форматы учебных материалов и методы оценки вовлеченности, включая самоотчеты, анкеты и психофизиологические показатели (ЭЭГ, ЭКГ).

**Результаты.** Анализ показал, что мультимедийные материалы способствуют повышению когнитивной и эмоциональной вовлеченности за счет визуальных и аудиальных стимулов, а интерактивные технологии усиливают активное участие студентов, повышая академическую успеваемость. Воплощенные и телесно ориентированные технологии снижают когнитивную нагрузку и способствуют более глубокому усвоению материала. Эффективность учебных материалов зависит от дизайна, содержания, индивидуальных особенностей учащихся и условий применения.

**Выводы.** Выбор форматов обучения и способов подачи информации требует ориентировки на возраст, уровень подготовки и особенности восприятия обучающихся. Внедрение мультимедийных, интерактивных и воплощенных технологий способно значительно повысить качество обучения и вовлеченность обучающихся, однако требуется дальнейшее исследование для определения наиболее эффективных комбинаций и условий их применения.

**Ключевые слова:** вовлеченность обучающихся, учебные материалы, мультимедиа, интерактивное обучение, когнитивная нагрузка, воплощенное познание, VR/AR технологии, психофизиологические методы оценки

**Для цитирования:** Агеев, Н.Я., Докучаев, Д.А., Дубовик, И.А., Марченко, О.П. (2025). Влияние использования различных типов учебных материалов на характеристики учебной деятельности: обзор современных исследований. *Психологическая наука и образование*, 30(6), 105–116. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300606>

## The impact of using different types of learning materials on the characteristics of learning activity: a review of current research

N.Ya. Ageev<sup>1</sup> ✉, D.A. Dokuchaev<sup>1</sup>, I.A. Dubovik<sup>1</sup>, O.P. Marchenko<sup>1</sup>

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

✉ [nikitoageev@gmail.com](mailto:nikitoageev@gmail.com)

### Abstract

**Context and relevance.** Student engagement is a key factor in successful knowledge acquisition and in improving the quality of the educational process. With the growth of digitalization in education and the implementation of multimedia and interactive technologies, there is a need to systematically study the influence of different types of learning materials on learners' engagement and cognitive activity. **Objective.** The aim is to determine the nature of the relationship between engagement and the types of learning materials (multimedia, interactive, and traditional), as well as to identify the factors that influence the effectiveness of their use. **Methods and materials.** An analytical review of contemporary domestic and international studies was conducted, including experimental, cross-cultural, and psychophysiological research. Various formats of learning materials and methods for assessing engagement were considered, including self-reports, questionnaires, and psychophysiological indicators (EEG, ECG). **Results.** The analysis showed that multimedia materials contribute to increased cognitive and emotional engagement through visual and auditory stimuli, while interactive technologies strengthen students' active participation and improve academic performance. Embodied and body-oriented technologies reduce cognitive load and promote deeper assimilation of the material. The effectiveness of learning materials depends on their design, content, individual learner characteristics, and the conditions of their use. **Conclusion.** The choice of instructional formats and modes of presenting information should be oriented toward learners' age, level of preparation, and perceptual characteristics. The implementation of multimedia, interactive, and embodied technologies can significantly improve the quality of learning and student engagement; however, further research is needed to determine the most effective combinations and conditions for their use.

**Keywords:** student engagement, learning materials, multimedia, interactive learning, cognitive load, embodied cognition, VR/AR technologies, psychophysiological assessment methods

**For citation:** Ageev, N.Ya., Dokuchaev, D.A., Dubovik, I.A., Marchenko, O.P. (2025). The impact of using different types of learning materials on the characteristics of learning activity: a review of current research. *Psychological Science and Education*, 30(6), 105–116. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300606>

## Введение

Одной из основных проблем образования является потеря интереса в процессе учебной деятельности. Исследователи отмечают, что вследствие повсеместной цифровизации, в особенности использования социальных сетей, происходит переход от понятийного мышления к клиповому (Большаков и др., 2016; Гиренок, 2018). Подобные изменения в процессе мышления сказываются на познавательных функциях: умении обучающихся видеть причинно-следственную связь; понимать содержание текста; интерпретировать его и соотносить визуальное изображение с вербальным текстом. Соответственно, если меняется сам процесс мышления, то меняются и требования к учебным материалам. В связи с этим представляется перспективным рассмотреть различные типы учебных материалов, а также их взаимосвязь с вовлеченностью обучающихся в образовательный процесс.

Вовлеченность описывается как сложный многомерный конструкт, относящийся к различным аспектам образовательного опыта (посещаемость, выполнение домашних заданий, чувство принадлежности к школе и т.д.) и охватывающий различные временные перспективы отношения к этому опыту (кратковременные аффективные эпизоды, устойчивые диспозиции, представления о последствиях своих решений в контексте образовательного процесса и т.д.) (D'Mello, Dieterle, Duckworth, 2017). Подобное широкое определение представляется недостаточно операционализированным и размытым, что мотивирует исследователей изучать отдельные аспекты данного конструкта (Eccles, Wang, 2012; D'Mello, Dieterle, Duckworth, 2017). Исследователи различают три типа вовлеченности: поведенческую (внешние проявления вовлеченности); эмоциональную (положительные и отрицательные эмоции, возникающие в учебных ситуациях); когнитивную (ориентация на более глубокое понимание материала, предпочтение сложностей и использование стратегий саморегуляции)

(Fredricks et al., 2004). В ряде исследований также выделяется психологическая вовлеченность (чувство принадлежности, отношения с учителями и сверстниками и т.д.), а также отмечается недостаточная изученность когнитивного аспекта вовлеченности (Бондаренко, Ишмуратова, Цыганов, 2020).

Современные цифровые технологии активно внедряются в систему образования и преобразуют ее. Данные исследований говорят о том, что доступность цифровых ресурсов в обучении уже сама по себе повышает вовлеченность в процесс обучения (Abdulganie et al., 2025). Так, интеграция образовательных технологий и искусственного интеллекта (ИИ) привела к возможности создания адаптивных образовательных платформ, эффективность которых в повышении вовлеченности и качества образования (в том числе благодаря персонификации процесса) демонстрируется в исследованиях (OuYang, 2025). Недавнее исследование активного применения средств ИИ студентами показало, что подобная практика приводит к повышению вовлеченности в начале обучения, однако со временем наступает понижение показателей (Bognar, Khine, 2025), что подчеркивает важность исследования динамики процесса.

Основным методом оценки вовлеченности остаются самоотчеты. Среди них наиболее распространена многомерная шкала школьной вовлеченности, оценивающая эмоциональный, когнитивный и поведенческий аспекты (Wang et al., 2019) и валидизированная на российской выборке (Фомина, Моросанова, 2020). Несмотря на способность самоотчетов отражать «невидимые» аспекты вовлеченности, они не позволяют учитывать ее динамический характер (Kassab et al., 2023). Динамика вовлеченности проявляется как в изменении мотивации и интереса в ходе обучения, так и в ситуативных колебаниях, зависящих от типа используемого учебного материала. В научных работах можно встретить различные основания для классификации учебных материалов:

1) По форме представления материала (текстовые, аудиальные, презентационные и видеоматериалы);

2) По типу используемых средств в обучении (мультимедийные, интерактивные и традиционные материалы).

Исследований, посвященных исключительно форме представления учебного материала, немного, поскольку в образовательном процессе обычно сочетаются разные типы материалов. Основное внимание уделяется материалам в зависимости от используемых средств (Muir et al., 2022). Мультимедийные материалы представляют собой электронные приложения — устройства или программы, объединяющие текст, графику, анимацию, аудио- и видеoinформацию (Блинова, 2017). Интерактивные материалы обеспечивают активное участие учащегося, позволяя выбирать действия, взаимодействовать с контентом и получать обратную связь, что делает процесс обучения более динамичным (Куликова и др., 2023). Традиционные материалы включают печатные и текстовые ресурсы — учебники, лекции, методические пособия, рабочие тетради и другие формы, ориентированные на одностороннюю передачу знаний (Шедина, Терёшина, 2022).

Учитывая динамичность показателей вовлеченности, особое значение приобретают методы непрерывного и малозаметного мониторинга уровня вовлеченности и умственной нагрузки в учебной и рабочей среде. Это позволяет разрабатывать более точные и эффективные методы взаимодействия человека с технологиями и оптимизировать проектирование безопасных, мотивирующих и продуктивных учебных сред. Оценка вовлеченности возможна через психофизиологические показатели, включая ЭЭГ и ЭКГ. Основные ЭЭГ-параметры — спектр мощности, картирование сигнала, коэффициенты альфа/тета, бета/тета, альфа/дельта (Ronca, Brambati, 2024; Apicella, Arpaia, 2022; Rai et al., 2025). По данным ЭКГ уровень утомления оценивается по индексам напряжения, перенапряжения регуляторных систем и симпа-

тоадреналового тонуса (Lischke et al., 2021; Speer, Naumovski, McKune, 2024).

Целью данного обзора является определение характера взаимосвязи между вовлеченностью и типами учебных материалов (мультимедийные, интерактивные и традиционные), а также выявление факторов, определяющих эффективность их применения. Достижение этого результата возможно через систематизацию и анализ научных работ, посвященных взаимосвязи вовлеченности с типом учебного материала (мультимедийными, интерактивными и традиционными), а также выявление основных факторов, влияющих на их взаимосвязь. Анализ исследований показывает, что мультимедийные и интерактивные учебные материалы связаны с повышением вовлеченности в учебную деятельность в сравнении с традиционными учебными материалами. Однако данная взаимосвязь проявляет себя по-разному в зависимости от конкретного типа учебного материала.

### **Вовлеченность при работе с мультимедийными учебными материалами**

Применение мультимедиа сегодня рассматривается как неотъемлемый элемент процесса передачи и усвоения знаний в образовательной среде (Sarowardy, Halder, 2019). Под мультимедийными средствами понимается совокупность различных форм представления информации: текстовой (в том числе буквенно-числовой), символической, графической, фотоизображений, аудио- и видеоряда, а также анимации. Их использование в сочетании с цифровыми технологиями направлено на облегчение понимания и улучшение запоминания учебного материала (Guan et al., 2018). Включение статических и динамических визуальных компонентов позволяет усиливать устное объяснение преподавателя, делая коммуникацию более наглядной и понятной (Alemdag, Cagiltay, 2018).

Одной из самых популярных форм мультимедийной подачи материала является



видеолекция. В исследовании Аль-Хуссейни было показано, что студенты, просматривавшие видеолекции, демонстрировали более высокий уровень вовлеченности по сравнению с респондентами, использовавшими текстовые материалы. В частности, студенты, работавшие с видеолекциями, в среднем тратили на выполнение заданий на 30 минут больше и проявляли более активное взаимодействие (AlHussaini, 2024).

Другое исследование показало, что мультимедийные лекции, в которых применялись принципы воплощения (включение видеовставок с преподавателем на экране), сегментации (разделение лекций на короткие фрагменты с возможностью управления темпом) и сигнализирования (выделение ключевого материала на экране), способствовали росту всех форм вовлеченности. В частности, отмечалось увеличение среднего времени просмотра, числа заполненных анкет и количества попыток прохождения тестов (Gopal, Singh, Aggarwal, 2022).

В исследовании Шен и Питчарда (Shen, Pritchard, 2022) изучалось влияние визуальных подсказок на когнитивную вовлеченность в образовательных видеороликах. Авторы выделили четыре режима вовлеченности: пассивную, активную, конструктивную и интерактивную, сгруппировав их в поверхностную и глубокую вовлеченность. Результаты показали, что визуальные и текстовые сигналы усиливают оба уровня вовлеченности, тогда как цветовой контраст не оказывает влияния. Визуальная сложность, напротив, повышала только глубокую когнитивную вовлеченность.

Отдельный интерес представляют исследования, в которых сравниваются различные типы мультимедийных учебных материалов. В исследовании К. Рид (Reed et al., 2021) сравнивались анимации и статические презентации. Результаты показали, что анимации обеспечивают лучшее усвоение материала студентами непрофильных направлений и более высокий уровень вовлеченности у всех участников. Особенно это проявилось у студентов с подготовкой в области нейро-

наук, для которых визуальная наглядность и доступность сделали материалы более привлекательными. В целом анимированные материалы оказались эффективнее статических как по пониманию, так и по вовлеченности.

Как отмечалось выше, основными методами изучения вовлеченности остаются самоотчеты и анкетирование, однако все больший интерес вызывают психофизиологические подходы. В исследовании итальянских ученых (Ronca et al., 2025) применялся нейрофизиологический метод оценки образовательного контента и его влияния на когнитивные процессы. Испытуемым предъявлялись три типа материалов — образовательное видео, академическое видео и энциклопедический текст, при этом регистрировались ЭЭГ, КГР и ФПГ. Видеоматериалы, особенно с визуальными эффектами, обеспечивали большую вовлеченность и меньшую когнитивную нагрузку по сравнению с текстом, тогда как чтение сопровождалось повышением умственной нагрузки и снижением внимания. Корреляционный анализ подтвердил связь нейрофизиологических показателей с самооценками обучающихся.

Исследователи отмечают, что, несмотря на цифровизацию, использование таких учебных материалов остается ограниченным из-за нехватки технического оснащения. В исследовании Э. Нсабаезу с коллегами (Nsabayezu et al., 2025) изучалось влияние метода перевернутого класса с мультимедийной поддержкой (MSFCA) на вовлеченность учащихся при изучении органической химии в средней школе в Руанде. Результаты показали, что MSFCA повышает вовлеченность и мотивацию, однако сельские учащиеся продемонстрировали более низкие показатели, что связано с ограниченным доступом к интернету и недостатком компьютеров. Этот результат подчеркивает, что нехватка инфраструктуры в сельских школах существенно снижает возможности эффективного вовлечения обучающихся.

Проведенный анализ исследований показывает, что мультимедийные учебные материалы оказывают значимое влияние на

уровень вовлеченности обучающихся, создавая условия для более активного восприятия и усвоения информации. По сравнению с традиционными текстовыми материалами, мультимедийные ресурсы демонстрируют более высокую эффективность как в стимулировании интереса студентов, так и в повышении качества понимания учебного содержания. Особое место занимают анимированные мультимедийные материалы, которые превосходят свои статические аналоги как по показателям когнитивного усвоения, так и по уровню эмоциональной и поведенческой вовлеченности.

### **Вовлеченность при работе с интерактивными учебными материалами**

Интерактивные материалы — это образовательные ресурсы, которые предполагают активное участие учащегося в процессе освоения знаний, обеспечивая возможность выбора, взаимодействия и обратной связи (Куликова и др., 2023). Существует множество исследований, связанных с изучением интерактивных материалов и их влияния на вовлеченность, однако актуальность данной тематики становится только выше. Это связано с тем, что разнообразие интерактивных методов растет с развитием технологий, например: за последние годы для обучения начали активно использовать VR/AR-среды и искусственный интеллект. Интерактивные материалы могут реализовываться в различных форматах, включая квесты, ролевые игры, кейс-метод, геймификацию контента, иммерсивные технологии и другие подходы (Yakovleva, Yakovlev, 2014).

Большинство научных исследований подтверждает, что такой формат обучения способствует повышению вовлеченности учащихся, эффективности и результативности учебного процесса (например, Balalle, 2024). Однако отдельные методики могут иметь различную эффективность в зависимости от материала и психологических особенностей обучающихся, воспринимающих данный материал (Кос, Kanadli, 2025).

В одном из исследований две группы студентов-медиков поочередно обучались в симуляторе на компьютере и симуляции в виртуальной реальности (Walls et al., 2024). Вовлеченность в данном исследовании оценивалась по физиологическим параметрам: сердечный ритм и движения глаз. Исследователи отметили значительно более высокие показатели вовлеченности студентов в симуляцию с использованием виртуальной реальности, вне зависимости от содержания самой симуляции.

В работе (Natalizio et al., 2024) предложен новый подход к мониторингу вовлеченности через интерфейсы «мозг–компьютер». Модели внутрисубъектной классификации с точностью около 90% различали состояния вовлеченности и покоя. Уровень вовлеченности был выше при просмотре рекламного ролика по сравнению с горизонтальным видео и при игре в «Тетрис» на средней и высокой скорости. Отмечена корреляция между субъективными и ЭЭГ-показателями: при высокой вовлеченности возросла мощность тета-ритма и снижалась активность в альфа-диапазоне. Исследование подтверждает надежность ЭЭГ для детекции вовлеченности в реальном времени и зависимость ее уровня от характеристик задачи и типа стимулов.

В исследовании (Haerawan, Cale, Barroso, 2024) сравнивались традиционные видеолекции и видеолекции с интерактивными элементами. У студентов с доступом к интерактивным функциям вовлеченность и итоговые оценки были выше. Наиболее эффективными элементами оказались викторины, интерактивные диаграммы, модели и сценарии с вариантами развития. Авторы отмечают прямую связь между использованием интерактивных элементов и академической успешностью. Похожие результаты получены в исследовании (Xu et al., 2023): интерактивные элементы существенно повышали вовлеченность и успеваемость студентов. Работа с интерактивной доской, участие в обсуждениях и совместное конспектирование почти вдвое увеличивали усвоение материала по сравнению с традиционной лекцией.

Проблему вовлеченности в интерактивном образовательном подходе пытаются решать также за счет использования роботов-ассистентов. Если изначально дети испытывают позитивные эмоции при использовании роботизированных игрушек в обучении, то в дальнейшем интерес затухает, что является проблемой, которая решается за счет использования нескольких роботов-агентов одновременно (Oertel et al., 2020).

Для повышения эффективности обучения в том числе можно включать в работу с учебным материалом движения обучающегося. Этот подход опирается на теорию воплощенного познания, согласно которой когнитивные процессы тесно связаны с сенсомоторным опытом человека (Barsalou, 2008). Исследования показывают положительный эффект использования двигательного опыта при изучении иностранных языков, математики и других дисциплин, особенно когда жесты связаны с изучаемыми понятиями, повторяются учащимися и используются в течение длительного времени (Macedonia, 2019). Снижение когнитивной нагрузки может быть достигнуто за счет расширения границ «я» и делегирования части операций цифровым системам, что уменьшает нагрузку и вовлекает телесный опыт обучающегося. Несмотря на популярность теории воплощенного познания, сравнительные исследования воплощенного и традиционного обучения с применением цифровых технологий немногочисленны. В большинстве работ акцент делается на описании технологий без анализа их эффективности по сравнению с традиционным обучением. Систематический анализ показал отсутствие статистически значимых различий между подходами (Ale et al., 2022), что может быть связано с выбранными метриками и краткосрочным характером экспериментов.

Было показано, что опора когнитивных процессов на двигательный опыт может отличаться в разные возрастные периоды, что необходимо учитывать при разработке обучающих цифровых материалов для детей и подростков разного возраста. Так, в ис-

следовании, где для обучения иностранным словам применялись изображения и жесты (с обязательным повторением жестов учениками), было показано, что дети 11–12 лет хорошо усваивали слова и при использовании визуальных стимулов и жестов, тогда как у группы 13–14 лет наибольший эффект дало использование жестов по сравнению с визуальными стимулами, что согласуется с результатами, полученными у взрослых (Mathias et al., 2022).

Проведенный анализ исследований показывает, что интерактивные методы обучения положительно влияют на вовлеченность и академическую успеваемость. Большинство исследований отмечает, что использование VR/AR, геймификации и совместных инструментов усиливает внимание и интерес студентов, хотя эффективность зависит от формата подачи и особенностей обучающихся. В целом эксперименты демонстрируют рост вовлеченности при применении интерактивных элементов, что делает их перспективным направлением развития образовательных практик. Интеграция цифровых технологий также расширяет возможности адаптации учебных материалов под индивидуальные потребности студентов, подчеркивая необходимость дальнейших исследований оптимальных форм и условий применения интерактивных подходов.

### **Обсуждение результатов**

Анализ представленных в этом обзоре исследований ясно указывает на существенное влияние формата учебных материалов на уровень вовлеченности студентов. Большинство авторов работ по данной проблематике сходятся во мнении, что использование мультимедийных, интерактивных и воплощенных технологий положительно сказывается на когнитивной, эмоциональной и поведенческой активности учащихся. В частности, такие форматы, как анимации и видеолекции с визуальными элементами, способствуют лучшему пониманию учебного материала и увеличивают время взаимодействия с ним. Интерактивные методики, включая виртуальную

и дополненную реальность, кейс-обучение и геймификацию, способствуют росту учебной мотивации и академической успешности, что подтверждается как самооценками студентов, так и данными психофизиологических исследований. Одна из ключевых тенденций, выявленных в анализе — это значимость индивидуальных различий и контекста обучения. Так, студенты без профильной подготовки демонстрируют большую пользу от мультимедийных анимаций, тогда как учащиеся с соответствующим опытом лучше усваивают материал при комбинировании визуальных и интерактивных компонентов. Возраст также играет немаловажную роль: для обучающихся 11–12 и 13–14 лет физическое взаимодействие с учебным материалом оказывает различное влияние, что подчеркивает необходимость возрастной адаптации цифровых образовательных ресурсов. Результаты большого количества исследований свидетельствуют о том, что видеоконтент и интерактивные среды способствуют снижению когнитивной перегрузки и поддержанию концентрации по сравнению с традиционными текстовыми материалами.

Дополнительно было выявлено, что психофизиологические методы, такие как ЭЭГ и ЭКГ, позволяют отслеживать изменения в уровне вовлеченности и когнитивной нагрузке в режиме реального времени. Существует множество исследований, которые изучают вовлеченность в учебный процесс с помощью аппаратных методов (ЭЭГ, ЭКГ и др.). Объективные критерии вовлеченности в учебный процесс на основе ЭЭГ строятся на анализе мозговых ритмов, спектральных характеристик ЭЭГ и топографии активности. Они позволяют оценить степень внимания, когнитивной нагрузки и активации, что отражает вовлеченность учащегося. ЭЭГ-маркеры позволяют объективно оценивать внимание и вовлеченность, особенно в реальном времени (например, в адаптивном обучении). Также используется анализ функциональной связи между зонами мозга. Так, высокая когерентность между лобными и теменными участками при выполнении за-

дач указывает на координированную работу мозга, характерную для вовлеченности. Другая сторона учебного процесса — утомление (его уровень и динамика) — измеряется на основе показателей ЭКГ, таких как индексы напряжения и перенапряжения регуляторных систем, индекс симпатоадреналового тонуса. Изменения параметров ВСР при утомлении позволяют объективно оценивать функциональное состояние организма и вегетативный гомеостаз. Снижение показателей, отражающих парасимпатическую активность, может служить ранним маркером развития утомления. В связи с этим мониторинг ВСР может быть полезным инструментом в профилактике перенапряжения, перегрузки.

### Заключение

Проведенный обзор исследований по выделенной проблематике показывает, что использование различных типов учебных материалов (мультимедийных, интерактивных и традиционных) оказывает значительное влияние на вовлеченность учащихся и эффективность усвоения знаний. Несмотря на отдельные исследования, где статистически значимых различий между интерактивными и традиционными методами обучения не выявлено, общая тенденция показывает рост вовлеченности и академической успешности при использовании современных цифровых технологий, включая VR/AR, анимированные материалы и геймифицированные подходы. Таким образом, интеграция мультимедийных и интерактивных элементов в образовательный процесс, а также использование технологий, основанных на ИИ, открывает возможности для персонализации обучения, повышения вовлеченности и создания более эффективной образовательной среды. Результаты анализа подчеркивают необходимость дальнейших исследований для определения оптимальных форм, условий и сочетаний различных типов учебных материалов в зависимости от возрастных и когнитивных особенностей обучающихся.

Материалы исследований по изучаемой теме показывают, что объективные методы

оценки вовлеченности в учебную деятельность развиваются в нескольких направлениях. К биометрическим и физиологическим относятся мониторинг сердечного ритма, электроэнцефалография, кожно-гальваническая реакция и отслеживание зрачковой активности, которые отражают уровень внимания и эмоционального состояния. Поведенческие методы включают отслеживание движений глаз, анализ взаимодействия с учебными платформами и видеоанализ мимики и речи для оценки мотивации и усталости. Аналитика больших данных и методы искусственного интеллекта позволяют выявлять паттерны вовлеченности и классифицировать студентов по уровню активности. Кроме того, применяются сенсорные

технологии и носимые устройства, такие как фитнес-браслеты и VR/AR-среды, для мониторинга физической активности и интерактивного взаимодействия, что способствует более точной оценке вовлеченности.

Основной вывод проведенного нами анализа заключается в том, что выбор форматов обучения и способов подачи информации должен быть ориентирован на возраст, уровень подготовки и особенности восприятия обучающихся. Внедрение мультимедийных, интерактивных и воплощенных технологий способно значительно повысить качество обучения и вовлеченность обучающихся, однако требуется дальнейшее исследование для определения наиболее эффективных комбинаций и условий их применения.

#### Список источников / References

1. Блинова, О.А. (2017). Мультимедийные учебные материалы: проблемы и поиски решений. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 12(78), 199–202. ISSN 1997-2911.  
Blinova, O.A. (2017). Multimedia learning materials: Problems and solutions. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 12(78), 199–202. (In Russ.). ISSN 1997-2911.
2. Большаков, А.М., Крутько, В.Н., Кутепов, Е.Н., Мамиконова, О.А., Потемкина, Н.С., Розенблит, С.И., Чанков, С.В. (2016). Информационные нагрузки как новый актуальный раздел гигиены детей и подростков. *Гигиена и санитария*, 2, 172–177. <https://doi.org/10.18821/0016-9900-2016-95-2-172-177>  
Bolshakov, A.M., Krutko, V.N., Kutepov, E.N., Mamikonova, O.A., Potemkina, N.S., Rozenblit, S.I., Chankov, S.V. (2016). Information loads as a new relevant section of hygiene of children and adolescents. *Hygiene and Sanitation*, 95(2), 172–177. (In Russ.). <https://doi.org/10.18821/0016-9900-2016-95-2-172-177>
3. Бондаренко, И.Н., Ишмуратова, Ю.А., Цыганов, И.Ю. (2020). Проблемы взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений у современных подростков. *Современная зарубежная психология*, 9(4), 77–88. <https://doi.org/10.17759/jmpf.2020090407>  
Bondarenko, I.N., Ishmuratova, Yu.A., Tsyganov, I.Yu. (2020). Problems of the relationship between school engagement and academic achievement in modern adolescents. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 9(4), 77–88. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmpf.2020090407>
4. Гиренок, Ф.И. (2018). Клиповое сознание. М.: Издательство Проспект.  
Girenok, F.I. (2018). Clip Consciousness. Moscow: Prospekt. (In Russ.).
5. Куликова, С.С., Демидова, Д.А., Туманова, О.А., Носкова, Т.Н. (2023). Интерактивные образовательные ресурсы в организации самостоятельной работы школьников. В: Методика преподавания в современной школе: проблемы и инновационные решения (с. 143–149). URL: [https://rep.herzen.spb.ru/file\\_viewer/1056](https://rep.herzen.spb.ru/file_viewer/1056) (дата обращения: 10.09.2025).  
Kulikova, S.S., Demidova, D.A., Tumanova, O.A., Noskova, T.N. (2023). Interactive educational resources in organizing independent work of school students. In: Teaching methodology in the modern school: Problems and innovative solutions (pp. 143–149). (In Russ.). URL: [https://rep.herzen.spb.ru/file\\_viewer/1056](https://rep.herzen.spb.ru/file_viewer/1056) (viewed: 10.09.2025).
6. Фомина, Т.Г., Моросанова, В.И. (2020). Адаптация и валидизация шкал опросника «многомерная шкала школьной вовлеченности». *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (3), 194–213. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09>  
Fomina, T.G., Morosanova, V.I. (2020). Adaptatsiya i validizatsiya shkal oprosnika «mnogomernaya shkala shkol'noi вовлеченности». *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, 3, 194–213. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09> (In Russ.).

7. Шедина, С.В., Терёшина, Н.С. (2022). Традиционное и интерактивное обучение: особенности применения методов в учебном процессе. *Эпоха науки*, 32, 342–347. <https://doi.org/10.24412/2409-3203-2022-32-342-347>
- Shedina, S.V., Tereshina, N.S. (2022). Traditional and interactive learning: Features of applying methods in the educational process. *Epoch of Science*, 32, 342–347. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2409-3203-2022-32-342-347>
8. Abdalganie, N., Alingig, C., Balatero, L., Bande, M., Bantillo, N., Berdin, J., Pangantapan, S., Pondang, K. (2025). The Relationship of Technological Resources and Student Engagement Among Senior High School Students. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, IX, 3378–3393. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.9020263>
9. Ale, M., Sturdee, M., Rubegni, E. (2022). A systematic survey on embodied cognition: 11 years of research in child-computer interaction. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 33, 100478. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2022.100478>
10. Alemdag, E., Cagiltay, K. (2018). A systematic review of eye tracking research on multimedia learning. *Computers and Education*, 125, 413–428. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.023>
11. AL Hussaini, M.H. (2024). The Impact of Multimedia Delivery Modes on Student Engagement in Distance Education. *Pakistan Review of Social Sciences*, 5(2), 96–101. URL: <https://www.pakistanreview.com/index.php/PRSS/article/view/353> (viewed: 10.09.2025).
12. Apicella, A., Arpaia, P., Frosolone, M., Improta, G., Moccaldi, N., Pollastro, A. (2022). EEG-based measurement system for monitoring student engagement in learning 4.0. *Sci. Rep.*, 12, article 5857. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-09578-y>
13. Balalle, H. (2024). Exploring student engagement in technology-based education in relation to gamification, online/distance learning, and other factors: A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100870>
14. Barsalou, L.W. (2008). Grounded cognition. *Annual review of psychology*, 59(1), 617–645. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
15. Bogнар, L., Khine, M.S. (2025). The shifting landscape of student engagement: A pre-post semester analysis in AI-enhanced classrooms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100395, <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100395>
16. D'Mello, S., Dieterle, E., Duckworth, A. (2017). Advanced, Analytic, Automated (AAA) Measurement of Engagement During Learning. *Educational psychologist*, 52(2), 104–123. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1281747>
17. Eccles, J., Wang, M.-T. (2012). Part 1 commentary: So what is student engagement anyway? In S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133–145). [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_6)
18. Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
19. Gopal, A., Singh, P., Aggarwal, A. (2022). Impact of online classes on the satisfaction and performance of students during the pandemic period of COVID-19. *PLOS ONE*, 17(9), e0273007. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0273007>
20. Guan, N., Song, J., Li, D. (2018). On the advantages of computer multimedia-aided English teaching. *Procedia computer science*, 131, 727–732. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.04.317>
21. Haerawan, H., Cale, W., Barroso, U. (2024). The Effectiveness of Interactive Videos in Increasing Student Engagement in Online Learning. *Journal of Computer Science Advancements*, 2, 244–258. <https://doi.org/10.70177/jscav2i5.1322>
22. Kassab, S.E., Al-Eraky, M., El-Sayed, W., Hamdy, H., Schmidt, H. (2023). Measurement of student engagement in health professions education: a review of literature. *BMC Med Educ*, 23, article 354. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04344-8>
23. Koc, A., Kanadli, S. (2025). Effect of Interactive Learning Environments on Learning Outcomes in Science Education: A Network Meta-Analysis. *J Sci Educ Technol*, 34, 681–703. <https://doi.org/10.1007/s10956-025-10202-7>
24. Lischke, A., Pahnke, R., Mau-Moeller, A., Weippert, M. (2021). Heart Rate Variability Modulates Interoceptive Accuracy. *Frontiers in neuroscience*, 14, 612445. <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.612445>
25. Macedonia, M. (2019). Embodied Learning: Why at School the Mind Needs the Body. *Frontiers Psychology*, 10, article 2098. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02098>
26. Mathias, B., Andra, C., Schwager, A., Macedonia, M., von Kriegstein, K. (2022). Twelve- and fourteen-year-old school children differentially benefit from sensorimotor- and multisensory-enriched vocabulary training. *Educational Psychology Review*, 34, 1739–1770. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09648-z>



27. Muir, T., Wang, I., Trimble, A., Mainsbridge, C., Douglas, T. (2022). Using Interactive Online Pedagogical Approaches to Promote Student Engagement. *Education Sciences*, 12(6), 415. <https://doi.org/10.3390/educsci12060415>
28. Nsabayezi, E., Habimana, O., Nzabaliwa, W., Niyonzima, F.N. (2025). Examining students' engagement and motivation in organic chemistry through the use of a multimedia-supported flipped classroom approach. *Education for Chemical Engineers*, 53. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2025.08.001>
29. Oertel, C., Castellano, G., Chetouani, M., Nasir, J., Obaid, M., Pelachaud, C., Peters, C. (2020). Engagement in Human-Agent Interaction: An Overview. *Frontiers in robotics and AI*, 7, 92. <https://doi.org/10.3389/frobt.2020.00092>
30. Ouyang, Z. (2025). Self-regulated learning and engagement as serial mediators between AI-driven adaptive learning platform characteristics and educational quality: a psychological mechanism analysis. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1646469>
31. Rai, L.A., Lee, H., Becke, E., Trenado, C., Abad-Hernando, S., Sperling, M., Vidaurre, D., Wald-Fuhrmann, M., Richardson, D.C., Ward, J.A., Orgs, G. (2025). Delta-band audience brain synchrony tracks engagement with live and recorded dance. *iScience*, 28(7), Article 112922. <https://doi.org/10.1016/j.isci.2025.112922>
32. Reed, C.L., Hagen, E., Bukach, C.M., Couperus, J.W. (2021). Effectiveness of Undergraduate-Generated Animations: Increasing Comprehension and Engagement for Neuroscience Majors and Non-Majors. *Teaching of Psychology*, 49(4), 356–368. <https://doi.org/10.1177/00986283211023061>
33. Ronca, V., Brambati, F., Napoletano, L., Marx, C., Trosterer, S., Vozzi, A., Arico, P., Giorgi, A., Capotorto, R., Borghini, G., Babiloni, F., Di Flumeri, G. (2024). A Novel EEG-Based Assessment of Distraction in Simulated Driving under Different Road and Traffic Conditions. *Brain Sciences*, 14(3), 193. <https://doi.org/10.3390/brainsci14030193>
34. Ronca, V., Arico, P., Tamborra, L., Biagi, A., Di Flumeri, G. (2025). A Multimodal Neurophysiological Approach to Evaluate Educational Contents in Terms of Cognitive Processes and Engagement. *Bioengineering*, 12(6), 597. <https://doi.org/10.3390/bioengineering12060597>
35. Sarowardy, M.H., Halder, D.P. (2019). The Issues and Challenges of Using Multimedia at a District Level, Specialized Girls' College in Bangladesh. *Creative Education*, 10, 1507–1524. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.107110>
36. Shen, Z., Pritchard, M.J. (2022). Cognitive engagement on social media: A study of the effects of visual cueing in educational videos. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 73(9), 1253–1267. <https://doi.org/10.1002/asi.24630>
37. Speer, K.E., Naumovski, N., McKune, A.J. (2024). Heart rate variability to track autonomic nervous system health in young children: Effects of physical activity and cardiometabolic risk factors. *Physiology & behavior*, 281, 114576. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2024.114576>
38. Walls, R., Nageswaran, P., Cowell, A., Sehgal, T., White, T., McVeigh, J., Staykov, S., Basett, P., Mitelpunkt, D., Sam, A.H. (2024). Virtual reality as an engaging and enjoyable method for delivering emergency clinical simulation training: a prospective, interventional study of medical undergraduates. *BMC medicine*, 22(1), art. 222. <https://doi.org/10.1186/s12916-024-03433-9>
39. Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., Linn, J.S. (2019). Multidimensional School Engagement Scale [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t73776-000>
40. Xu, Z., Zhou, X., Watts, J., Kogut, A. (2023). The effect of student engagement strategies in online instruction for data management skills. *Education and information technologies*, 1(18). Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11572-w>
41. Yakovleva, N.O., Yakovlev, E.V. (2014). Interactive teaching methods in contemporary higher education. *Pacific Science Review*, 16(2), 75–80. <https://doi.org/10.1016/j.pscr.2014.08.016>

### Информация об авторах

Никита Ярославович Агеев, младший научный сотрудник Лаборатории комплексной психофизиологии Центра профориентации и довузовского образования «Про-PSY», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>, e-mail: [nikitoageev@gmail.com](mailto:nikitoageev@gmail.com)

Денис Александрович Докучаев, заведующий Лаборатории комплексной психофизиологии Центра профориентации и довузовского образования «Про-PSY», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3432-0056>, e-mail: [dokuchaevda@mgppu.ru](mailto:dokuchaevda@mgppu.ru)

*Ирина Александровна Дубовик*, младший научный сотрудник Лаборатории комплексной психофизиологии Центра профориентации и довузовского образования «Про-PSY», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2858-3459>, e-mail: [ouncif@gmail.com](mailto:ouncif@gmail.com)

*Ольга Павловна Марченко*, старший научный сотрудник Центра профориентации и довузовского образования «Про-PSY», доцент кафедры общей психологии Института экспериментальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5716-6744>, e-mail: [marchenkoop@mgppu.ru](mailto:marchenkoop@mgppu.ru)

### **Information about the authors**

*Nikita Ya. Ageev*, Junior Research Associate, Laboratory of Complex Psychophysiology, Center for Career Guidance and Pre-University Education “Pro-PSY”, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>, e-mail: [niki-toageev@gmail.com](mailto:niki-toageev@gmail.com)

*Denis A. Dokuchaev*, Head of the Laboratory of Complex Psychophysiology, Center for Career Guidance and Pre-University Education “Pro-PSY”, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3432-0056>, e-mail: [dokuchaevda@mgppu.ru](mailto:dokuchaevda@mgppu.ru)

*Irina A. Dubovik*, Junior Research Associate, Laboratory of Complex Psychophysiology, Center for Career Guidance and Pre-University Education “Pro-PSY”, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2858-3459>, e-mail: [ouncif@gmail.com](mailto:ouncif@gmail.com)

*Olga P. Marchenko*, Senior Research Associate, Center for Career Guidance and Pre-University Education “Pro-PSY”; Associate Professor, Department of General Psychology, Institute of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5716-6744>, e-mail: [marchenkoop@mgppu.ru](mailto:marchenkoop@mgppu.ru)

### **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 12.09.2025

Поступила после рецензирования 28.10.2025

Принята к публикации 05.12.2025

Опубликована 24.12.2025

Received 2025.09.12

Revised 2025.10.28

Accepted 2025.12.05

Published 2025.12.24

## Научная статья | Original paper

# Роль субъективной оценки жизни в проявлении интеллектуальных и академических способностей у подростков

З.З. Жамбеева<sup>1</sup> ✉, М.К. Кабардов<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований»,  
Москва, Российская Федерация  
✉ zarema-z@mail.ru

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Субъективная оценка жизни — ощущение свободы, ответственности, наполненности и направленности — рассматривается не только как индикатор личностной зрелости, но и как ресурс когнитивной активности. Теоретическую основу исследования составляет экзистенциальный анализ (В. Франкл, А. Лэнгле). Настоящая работа расширяет понимание взаимосвязей экзистенциальной зрелости с психометрическими характеристиками, учебной успешностью и нейропсихологическими маркерами, включая межполушарную организацию психомоторики. **Цель.** Выявить особенности взаимосвязи между параметрами субъективной оценки жизни и проявлением интеллектуальных, психомоторных, лингвистических и академических способностей у подростков 13–14 лет. **Гипотеза.** Предполагается, что субъективная оценка жизни подростка, сопряженная с экзистенциальной зрелостью, может быть предиктором высоких интеллектуальных и академических результатов. В подростковом возрасте данные характеристики приобретают особое значение как индикаторы личностной зрелости и общего психического развития, что проявляется в индивидуальной конфигурации учебных, интеллектуальных достижений, особенностях эмоциональной саморегуляции, а также в профиле межполушарной асимметрии. **Методы и материалы.** В исследовании принимали участие 39 учащихся 7-х классов ( $M = 13,08$ ,  $SD = 0,48$ , 56% мальчики). Оценивались результаты по шкалам экзистенции А. Лэнгле, лингвистическим и логическим задачам, психомоторным характеристикам и средним баллам по учебным предметам. **Результаты.** Экзистенциальные характеристики подростков связаны с результатами интеллектуальных тестов, академической успеваемостью и эмоциональной регуляцией. Наиболее выраженные связи показали Самодистанцирование и Ответственность; Свобода сопряжена с управлением эмоциями, Исполненность — с включенностью в познавательную и эмоциональную сферу. Психомоторный анализ выявил их преимущественные связи с активностью левой руки, отражающей вклад правополушарных механизмов. **Выводы.** Экзистенциальная зрелость подростков является внутренним ресурсом, поддерживающим когнитивное, академическое

и эмоциональное развитие. Связь экзистенциальных характеристик с правополушарной активностью позволяет рассматривать субъективную оценку жизни как маркер не только личностной, но и нейропсихологической зрелости, что открывает перспективы для дальнейших исследований и создания практических программ поддержки подростков.

**Ключевые слова:** субъективная оценка жизни, шкалы экзистенции, подростковый возраст, интеллектуальные способности, академическая успеваемость, психомоторные функции, эмоциональный интеллект

**Для цитирования:** Жамбеева, З.З., Кабардов, М.К. (2025). Роль субъективной оценки жизни в проявлении интеллектуальных и академических способностей у подростков. *Психологическая наука и образование*, 30(6), 117–135. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300607>

## The role of subjective assessment of life in the manifestation of intellectual and academic abilities in adolescents

Z.Z. Zhambeeva<sup>1</sup> ✉, M.K. Kabardov<sup>1</sup>

<sup>1</sup> The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research”, Moscow, Russian Federation

✉ zarema-z@mail.ru

### Abstract

**Context and relevance.** Subjective assessment of life — a sense of freedom, responsibility, fulfillment and direction — is considered not only as an indicator of personal maturity, but also as a resource for cognitive activity. The theoretical basis of the study is existential analysis (V. Frankl, A. L. ngle). This work expands the understanding of the relationship between existential maturity and psychometric characteristics, academic success and neuropsychological markers, including interhemispheric organization of psychomotor functions. **Objective.** To identify the features of the relationship between the parameters of subjective assessment of life and the manifestation of intellectual, psychomotor, linguistic and academic abilities in adolescents aged 13–14. **Hypothesis.** It is assumed that a teenager’s subjective assessment of life, associated with existential maturity, can be a predictor of high intellectual and academic results. In adolescence, these characteristics acquire special significance as indicators of personal maturity and general mental development, which is manifested in the individual configuration of academic and intellectual achievements, features of emotional self-regulation, as well as in the profile of interhemispheric asymmetry. **Methods and materials.** The study involved 39 7th-grade students ( $M = 13.08$ ,  $SD = 0.48$ , 56% boys). The results were assessed according to the A. L. ngle existential scales, linguistic and logical tasks, psychomotor characteristics and average scores in academic subjects. **Results.** Existential characteristics of adolescents are associated with results of intelligence tests, academic performance and emotional regulation. The most pronounced connections were shown by Self-distancing and Responsibility; Freedom is associated with emotional management, Fulfillment — with inclu-

sion in the cognitive and emotional sphere. Psychomotor analysis revealed their predominant connections with the activity of the left hand, reflecting the contribution of right-hemisphere mechanisms. **Conclusions.** Existential maturity of adolescents is an internal resource that supports cognitive, academic and emotional development. The connection of existential characteristics with right-hemisphere activity allows us to consider the subjective assessment of life as a marker of not only personal but also neuropsychological maturity, which opens up prospects for further research and the creation of practical programs to support adolescents.

**Keywords:** subjective assessment of life, existential scales, adolescence, intellectual abilities, academic performance, psychomotor functions, emotional intelligence

**For citation:** Zhambeeva, Z.Z., Kabardov, M.K. (2025). The role of subjective assessment of life in the manifestation of intellectual and academic abilities in adolescents. *Psychological Science and Education*, 30(6), 117–135. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300607>

## Введение

Субъективное отношение человека к собственной жизни отражает уровень его личностной зрелости и осмысленности существования. В экзистенциально-аналитическом подходе (В. Франкл, А. Лэнгле) это отношение описывается как способность к осознанному выбору, ответственности и внутренней согласованности, определяющий вектор развития личности. В современном научном дискурсе о психологическом развитии все чаще акцент смещается с внешних показателей успешности к внутренним основаниям зрелости, автономии и интеллектуальной продуктивности. В подростковом возрасте (13–14 лет) эти основания приобретают особое значение, так как именно в этот период формируются базовые механизмы смысловой регуляции, влияющие на когнитивную, академическую и эмоциональную сферу. Экзистенциальная зрелость — интегративное качество, отражающее степень сформированности таких личностных способностей, как самодистанцирование, самотрансценденция, свобода, ответственность, а также производных параметров персональности (Р) и экзистенции (Е). Эти показатели представлены в «Шкалах экзистенции» А. Лэнгле и К. Орглер (Existenzskala) и рассматриваются как ключевые основания

внутренней регуляции, обеспечивающие направленность и качество учебной и познавательной активности.

Экзистенциальная исполненность (G) в модели А. Лэнгле является интегральным результатом реализации четырех уровней экзистенции, отраженным в суммарном показателе (Р + Е). Она формируется тогда, когда человек способен дать содержательные ответы на ключевые экзистенциальные вопросы, соответствующие фундаментальным мотивациям: «Могу ли я быть?» (1-я ФЭМ), «Нравится ли мне жить?» (2-я ФЭМ), «Имею ли я право быть собой?» (3-я ФЭМ), «В чем смысл и к чему я должен стремиться?» (4-я ФЭМ). Исполненность отражает степень глубины и осмысленности бытия и выступает важным индикатором субъективной оценки жизни (Кривцова, Лэнгле, Орглер, 2009).

Согласно интерпретации С.В. Кривцовой (по А. Лэнгле и В. Франкла), подростковый возраст характеризуется как начало третьей «большой волны» в онтогенезе, связанной с третьей фундаментальной мотивацией — вопросом «имею ли я право быть собой?», — отражающей стремление к самоуважению и подлинности. В 13–14 лет на первый план выходят задачи становления Я-структур, защиты личных границ и поиска идентичности, при этом подросток сталкивается и с вопро-

сами о будущем, целях и смысле жизни (четвертая фундаментальная мотивация). Такое экзистенциальное напряжение (внутренний конфликт между ценностями и условиями их реализации) объясняет амбивалентность поведения, эмоциональную нестабильность и выборочные регрессии. Иными словами, они стремятся к самостоятельности, порою переоценивают свои возможности и часто проявляют полярные черты характера, такие как уверенность и ранимость одновременно, что проявляется повышенной эмоциональностью во взаимодействии со сверстниками и другими людьми (Кривцова, 2015; 2016; Лэнгле, 2022). Таким образом, в этот период субъективная оценка жизни еще находится в становлении и во многом опирается на эмоциональные реакции, что важно учитывать при ее исследовании.

Рассмотренные теоретические положения подтверждаются результатами эмпирических исследований, указывающих на роль экзистенциальной зрелости как интегрального ресурса личностного и когнитивного развития. Так, в одном из исследований было показано, что у современных подростков показатели свободы (*F*) преимущественно средние, что ограничивает видение доступных возможностей при принятии решений; показатели самодистанцирования и самотрансценденции характеризуются недостаточной согласованностью и отражают склонность респондентов к тревожности и депрессивным состояниям. При этом наблюдается более сбалансированный профиль свободы (*F*) и ответственности (*V*), что авторы связывают с меньшей включенностью подростков в ситуации, требующие принятия серьезных решений и обязательств (Медведева, 2024).

Результаты ряда исследований указывают на связь экзистенциальных характеристик с эмоциональной сферой, где экзистенциальная исполненность ассоциирована с меньшей тревожностью, преобладанием позитивного аффекта и более высоким уровнем эмоционального интеллекта (Чернявская, Иванова, 2017). В другой работе высокая *G* связана с внутренними познаватель-

ными мотивами без ориентации на внешнее одобрение (Чернявская, 2024). Шкала *P* у подростков рассматривается как фактор профилактики девиантного поведения и гармоничного личностного становления (Григорьева, 2020). Установлено, что *G* сопряжена с раскрытием способностей, учебной мотивацией и академической успешностью (Малахова, Самойличенко, 2017; Аминов, Малахова, Чернявская, 2021). У семиклассников способности к самодистанцированию и самотрансценденции положительно связаны с субъектной позицией учащихся, тогда как низкие показатели *F* и *V* отражают ее негативные формы (Гаврилюк, Маркина, 2020).

В зарубежных исследованиях близкие по содержанию явления рассматриваются в контексте личностной зрелости и внутренней согласованности «Я». Несмотря на различие терминологии, эти подходы отражают интерес к субъективным основаниям жизненной активности. Показано, что ясность самопонимания связана с большей внутренней осмысленностью (Yang et al., 2025), академическая успешность подростков положительно соотносится с показателями осмысленности при усиливающей роли самовосприятия (Liu et al., 2025), а эвдемонические аспекты благополучия — целеполагание, автономия и компетентность — выступают предикторами учебных достижений (Clarke et al., 2023). Исследование, охватившее большие выборки (4–6-е классы,  $n = 19443$ ; 7–9-е классы,  $n = 15472$ ; 10–12-е классы,  $n = 6267$ ), также подтверждает, что высокий уровень осмысленности жизни сопряжен с более устойчивыми показателями психологического благополучия (Cai et al., 2025).

В нашем исследовании оценка проявлений интеллектуальных и академических способностей дополняется объективным нейропсихологическим подходом. В частности, моторная активность по теппинг-тесту отражает не только уровень психомоторной работоспособности, но и особенности межполушарной асимметрии, сопряженные с когнитивными и личностными характеристиками (Симерницкая, 1978; Брагина, Добро-



хотова, 1988; Хомская и др., 1997; Кабардов, 2013; Жамбеева, 2022). Теппинг-тест выявляет профиль руки, как индикатор функционального доминирования полушарий. По данным Хомской (1997), именно показатели мануальной асимметрии демонстрируют наибольшее число корреляций с психическими функциями и эмоциональной регуляцией. Современные исследования также показывают, что выраженность моторной асимметрии может изменяться под влиянием факторов образовательной среды: при высокой компьютерной нагрузке у младших школьников отмечается перестройка латерального профиля и формирование новых двигательных паттернов, интерпретируемое как адаптивный ответ на цифровизацию обучения (Панкова и др., 2021).

Такие параметры, как самодистанцирование и ответственность, отражают уровень произвольной регуляции и устойчивости к внешним воздействиям, что, согласно данным нейропсихологических исследований, связано с особенностями межполушарного взаимодействия и балансом регуляторных функций правого и левого полушарий (Хомская, 1997). Таким образом, профиль руки зависит не только от особенностей моторики, но и от когнитивных стратегий, эмоциональной чувствительности и регуляции. Это позволяет предполагать связь между шкалами экзистенции и характеристиками теппинга, преобладанием право- или левополушарных показателей.

Вышеуказанные авторы демонстрируют связь экзистенциальных характеристик с личностной устойчивостью, эмоциональной регуляцией и учебной мотивацией, однако исследований субъективной оценки жизни подростками с применением шкал экзистенции пока немного (Григорьева, 2020; Малахова, Самойличенко, 2017; Аминов, Малахова, Чернявская, 2021; Гаврилюк, Маркина, 2020). Большинство исследований проводилось на взрослых и студенческих выборках. Новизна нашего исследования состоит не только в исследовании подростков 13–14 лет — периоде становления автоно-

мии и идентичности, но и в том, что впервые анализируется комплекс связей субъективной оценки жизни с когнитивными, эмоциональными, психомоторными показателями и академической успешностью.

В основу проведенного нами исследования был положен экзистенциальный подход (В. Франкл, А. Лэнгле), рассматривающий субъективную оценку жизни как системообразующий фактор, интегрирующий когнитивные, личностные и регуляторные процессы в подростковом возрасте. Поэтому целью нашей работы стало выявление характера взаимосвязи параметров субъективной оценки жизни по шкалам экзистенции А. Лэнгле и проявлений интеллектуальных, психомоторных, лингвистических и академических способностей у подростков 13–14 лет. Мы предполагали, что субъективная оценка жизни подростка, отражающая уровень его экзистенциальной зрелости, будет положительно связана с показателями интеллектуальной продуктивности, академической успешности и эмоциональной саморегуляции. В этом возрасте эти характеристики приобретают особое значение как индикаторы личностной зрелости и психического развития, проявляющиеся в учебных и когнитивных достижениях, особенностях эмоционального интеллекта, что подкрепляется профилем межполушарной асимметрии.

## Материалы и методы

Исследование проходило в два этапа. 1. Собраны данные с помощью психодиагностических методик: «Шкалы экзистенции» А. Лэнгле, когнитивных (вербальных и невербальных), теста эмоционального интеллекта, теппинг-теста, а также с расчетом академической успеваемости. Выборку составили 39 человек в возрасте 13–14 лет, обучающиеся в седьмом классе одной из школ Московской области ( $M = 13,08$  лет;  $SD = 0,48$ ; 56% мальчики). Возраст 13–14 лет соответствует началу формирования личностной идентичности, что делает данную выборку значимой для изучения субъективной оценки жизни.

Исследование проводилось в групповой форме и с письменным согласием родителей, исключались случаи неполного заполнения опросников или выраженных трудностей понимания инструкций. 2. Статистическая обработка данных проводилась с использованием корреляции Спирмена, U-критерия Манна–Уитни, в программе Statistica 10.

Методики. 1. Лингвистические задачи (Кабардов, 2013) — оценка лингвистической компетентности и мыслительно-речевых характеристик: «Пословицы», «Антонимы», «Синонимы», задания на словообразование («-ящий», рифмы к слову «чайка»), межъязыковая компетенция («Суахили»), «Словарный» субтест по Д. Векслеру. 2. Академическая успеваемость — средний годовой балл. 3. Прогрессивные матрицы Дж. Равена. 4. Теппинг-тест — четыре пробы каждой рукой по 10 сек. для оценки темпа движений. Коэффициент праворуко-сти:  $K_{пр} = ((ПР - ЛР) / (ПР + ЛР)) \times 100\%$

(Кабардов, 2013). 5. Опросник Н. Холла на эмоциональный интеллект (30 утверждений, 5 шкал). 6. Шкалы экзистенции А. Лэнгле, К. Орглер (Кривцова, Лэнгле и др., 2009) в адаптации для подростков (Пергаменщик, Пузыревич, 2011) — самодистанцирование (Selbst-Distanzierung, **SD**), самотрансценденция (Selbst-Transzendenz, **ST**), свобода (Freiheit, **F**), ответственность (Verantwortung, **V**) и интегральные показатели — персональность ( $P = SD + ST$ ), экзистенциальность ( $E = F + V$ ), исполненность ( $G = P + E$ ). 7. Сложные аналогии (20 пар слов, ограничение 5 мин.). 8. Кодирование по Векслеру — оценка скорости обработки информации и зрительно-моторной координации.

### Результаты

Анализ данных выявил многоплановые связи экзистенциальных параметров с когнитивными, эмоциональными, психомоторными и академическими показателями.

Таблица 1 / Table 1

**Матрица корреляций шкал экзистенции А. Лэнгле и психодиагностических показателей (N = 39)**  
**Correlation matrix of A. Längle's existential scales and psychodiagnostic indicators (N = 39)**

	Шкалы экзистенции А. Лэнгле / Existenzskala by A. Längle						
	Самодистанцирование SD / Self-distancing	Самотрансценденция ST / Self-transcendence	Свобода F / Freedom	Ответственность V / Responsibility	Персональность P / Personality	Экзистенциальность E / Existentiality	Исполненность G / Fulfillment
<b>Эмоциональный интеллект (Н. Холл) / Emotional intelligence (N. Hall)</b>							
Управление эмоциями / Managing emotions						0,337	0,322
<b>Прогрессивные матрицы Равена / Raven's Progressive Matrices</b>							
Серия B / Series B	0,358						
Серия C / Series C		0,372		0,386	0,370	0,324	0,379
Количество ошибок / Number of errors				–0,322			
<b>Лингвистические задачи / Linguistic tasks</b>							
субтест Словарный Д. Векслера / D. Wechsler's Vocabulary subtest				0,354			
Антонимы / Antonyms	0,345			0,353			

	Шкалы экзистенции А. Лэнгле / Existenzskala by A. Längle						
	Самодистанцирование SD / Self-distancing	Самотрансценденция ST / Self-transcendence	Свобода F / Freedom	Ответственность V / Responsibility	Персональность P / Personality	Экзистенциальность E / Existentiality	Исполненность G / Fulfillment
Рифма «чайка» / Rhyme «seagull»			0,341	0,346		0,345	0,329
Кодирование Векслер / Wechsler coding	0,322						
Сложные аналогии / Complex analogies				0,321			
<b>Учебные предметы / School subjects</b>							
Алгебра / Algebra	0,400			0,485		0,387	0,374
Биология / Biology				0,358			
География / Geography	0,344			0,335			
История / History	0,489			0,448		0,392	0,382
Обществознание / Social studies	0,395			0,433		0,379	0,349
Русский язык / Russian	0,433			0,484		0,423	0,375
Физика / Physics	0,354						
<b>Теппинг-тест / Tapping-test</b>							
проба 3 ПР / trial 3 PR				0,333			
проба 4 ПР / trial 4 PR	0,341	0,386	0,397	0,344	0,441	0,394	0,466
Среднее 4 проб ПР / Mean of 4 PR trials				0,408		0,366	0,359
Сумма 4 проб ПР / Sum of 4 PR trials				0,408		0,366	0,359
проба 1 ЛР / trial 1 LR	0,383			0,328			
проба 2 ЛР / trial 2 LR	0,546		0,473	0,634	0,474	0,602	0,583
проба 3 ЛР / trial 3 LR	0,467		0,322	0,331	0,405	0,340	0,417
проба 4 ЛР / trial 4 LR	0,442		0,424	0,465	0,378	0,465	0,478
Среднее 4 проб ЛР / Mean of 4 LR trials	0,492		0,371	0,480	0,378	0,451	0,465
Разница MAX-MIN значения ЛР / Difference MAX-MIN values of the LR	0,344						
Сумма 4 проб ЛР / Sum of 4 LR trials	0,492		0,371	0,480	0,378	0,451	0,465
Разность сумм ПР и ЛР / Difference of the sums of the PR and LR	-0,335						
Коэффициент Праворукости / Right-handedness coefficient	-0,397						

Примечание: Ранговые корреляции Спирмена значимы на уровне  $p < 0,05$ ; ПР — правая рука, ЛР — левая рука.

Note: Spearman rank correlations are significant at  $p < 0,05$ ; PR — right hand, LR — left hand.

В табл. 1 представлен корреляционный анализ взаимосвязи интеллектуальных показателей и экзистенциальных шкал. Серия **B** Равена коррелирует главным образом с **SD**, что согласуется и с ее связью с пара-

метрами кодирования по Векслеру, отражая аналитическую закономерность. Показатели серии **C** обнаружили более широкий спектр соотношений со шкалами (**ST**, **V**, **P**, **E**, **G**), указывая на когнитивную гибкость, при этом

**V** показала устойчивую связь со сложными аналогиями. Лингвистические задания («Антонимы», «Рифма «чайка»», словарный субтест) ассоциированы преимущественно с показателями шкал **V** и **SD**, что подчеркивает их роль в смысловой дифференциации и языковой продуктивности, тогда как **F** и **E** акцентируют значимость внутренней открытости и смысловой включенности, способствующих креативности.

Академическая успеваемость (по алгебре, истории, обществознанию и русскому языку) положительно связана с **SD** и **V**, что подчеркивает роль внутренней организованности и волевой регуляции в учебной деятельности. Выявлена сопряженность эмоциональной саморегуляции со смысловой наполненностью и удовлетворенностью жизнью для контроля эмоций (**E** и **G**).

По данным теппинг-теста, наибольшее число корреляций отмечено для активности левой руки (**SD**, **F**, **V**, **P**, **E** и **G**), что указывает на вклад правополушарных механизмов в формирование экзистенциальных характеристик. При этом 4-я проба ПР тесно связана со всеми шкалами, отражая их роль в поддержании работоспособности при утомлении. Обратные корреляции **SD** с коэффициентом праворукости и разностью сумм правой и левой руки подтверждают его связь с правополушарным доминированием, а корреляция с разностью ЛРmax–ЛРmin — взаимосвязь **SD** и инертности нервной системы.

Для проверки устойчивости результатов проведен групповой анализ (Манна–Уитни), различия по шкалам **SD** и **ST** представлены в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

**Групповой анализ различий по Самодистанцированию (SD) и Самоотрансценденции (ST) в психодиагностических показателях и учебной успеваемости**  
**Group analysis of differences in Self-Distancing (SD) and Self-Transcendence (ST) in psychodiagnostic indicators and academic performance**

	Группа 1 Самодистанцирование (SD) Ниже уровень N = 16 / Group 1 Self-distancing (SD) Lower level N = 16	Группа 2 Самодистанцирование (SD) Выше уровень N = 15 / Group 2 Self-distancing (SD) Higher level N = 15	U-критерий / U test	Уровень значимости, p / p-value	Размер эффекта (r) / Effect size (r)
<b>Прогрессивные матрицы Равена / Raven's Progressive Matrices</b>					
Общий балл / Total score	204,5	291,5	68,5	0,044	0,4
<b>Лингвистические задачи / Linguistic tasks</b>					
Антонимы / Antonyms	201,0	295,0	65,0	0,031	0,4
Рифма «чайка» / Rhyme «seagull»	203,5	292,5	67,5	0,040	0,4
<b>Учебные предметы / School subjects</b>					
Алгебра / Algebra	187,0	309,0	51,0	0,007	0,5
География / Geography	200,5	295,5	64,5	0,030	0,4
История / History	190,0	306,0	54,0	0,010	0,5
Обществознание / Social studies	205,5	290,5	69,5	0,048	0,4
Русский язык / Russian	185,5	310,5	49,5	0,006	0,5
Физика / Physics	201,0	295,0	65,0	0,031	0,4

	Группа 1 Самодистанци- рование (SD) Ниже уровень N = 16 / Group 1 Self-distancing (SD) Lower level N = 16	Группа 2 Самодистанци- рование (SD) Выше уровень N = 15 / Group 2 Self-distancing (SD) Higher level N = 15	U-критерий / U test	Уровень значимости, p / p-value	Размер эффекта (r) / Effect size (r)
<b>Теппинг-тест, ПР — правая рука, ЛР — левая рука / Tapping-test, PR — right hand, LR — left hand</b>					
проба 1 ЛР / trial 1 LR	196,5	<b>299,5</b>	60,5	0,020	0,4
проба 2 ЛР / trial 2 LR	175,5	<b>320,5</b>	39,5	0,002	0,6
проба 3 ЛР / trial 3 LR	197,0	<b>299,0</b>	61,0	0,021	0,4
проба 4 ЛР / trial 4 LR	187,5	<b>308,5</b>	51,5	0,007	0,5
Среднее 4 проб ЛР / Mean of 4 LR trials	184,0	<b>312,0</b>	48,0	0,005	0,5
Сумма 4 проб ЛР / Sum of 4 LR trials	184,0	<b>312,0</b>	48,0	0,005	0,5
Разность сумм ПР и ЛР / Difference of the sums of the PR and LR	<b>309,5</b>	186,5	66,5	0,036	0,4
Коэффициент праворукости / Right- handedness coefficient	<b>319,0</b>	177,0	57,0	0,013	0,4
	Группа 1 Само- трансценден- ция ST Ниже уровень N = 15 / Group 1 Self- transcendence ST Below level N = 15	Группа 2 Само- трансценден- ция ST Выше уровень N = 13 / Group 2 Self- transcendence ST Higher level N = 13	U-критерий / U test	Уровень значимости, p / p-value	Размер эффекта (r) / Effect size (r)
<b>Прогрессивные матрицы Равена / Raven's Progressive Matrices</b>					
Серия <b>C</b> / Series <b>C</b>	166,500	<b>239,500</b>	46,500	0,020	0,4

Примечание: таблицы 2–5, Размер эффекта (r): 0,1–0,29 — малый эффект; 0,3–0,49 — средний; ≥ 0,5 — большой.

Note: tables 2–5, Effect size (r): 0,1–0,29 — small effect; 0,3–0,49 — medium; ≥ 0,5 — large.

Учащиеся с высоким уровнем **SD** продемонстрировали лучшие результаты в тесте Равена, заданиях «Антонимы» и «Рифма «чайка»», а также в успеваемости по ключевым гуманитарным и естественно-математическим дисциплинам. Это указывает на связь **SD** с интеллектуальной гибкостью, языковой интуицией, словесно-логическим мышлением и академической успешностью. Кроме того, эта группа отличалась более высокими показателями теппинг-теста ЛР (по всем пробам и интегральным показателям), что может отражать правополушар-

ную латерализацию (Брагина, Доброхотова, 1988; Хомская, Ефимова и др., 1997), сопряженную с развитием способности дистанцироваться от непосредственного действия. По шкале **ST** достоверные различия выявлены только в серии **C** теста Равена, отражающей динамическое визуальное мышление (Ясюкова, 2005). Отсутствие различий по другим показателям, вероятно, связано с эмоционально-личностной незрелостью 7-классников и подтверждает понимание **ST** как более позднего этапа экзистенциального развития.

Таблица 3 / Table 3

**Групповой анализ различий по Ответственности (V) и Свободе (F)  
 в психодиагностических показателях и школьных предметах  
 Group analysis of differences in Responsibility (V) and Freedom (F)  
 in psychodiagnostic indicators and school subjects**

	Ответственность (V) Группа 1 Ниже уровень N = 16 / Responsibility (V) Group 1 Lower level N = 16	Ответственность (V) Группа 2 Выше уровень N = 14 / Responsibility (V) Group 2 Higher level N = 14	U-критерий / U test	Уровень значи- мости, р / p-value	Размер эффекта (r) / Effect size (r)
<b>Прогрессивные матрицы Равена / Raven's Progressive Matrices</b>					
Серия C / Series C	186,0	279,0	50,0	0,011	0,5
Количество ошибок / Number of errors	297,0	168,0	63,0	0,044	0,4
Сложные аналогии / Complex analogies	193,0	272,0	57,0	0,023	0,4
<b>Лингвистические задачи / Linguistic tasks</b>					
Антонимы / Antonyms	200,0	265,0	64,0	0,048	0,4
Рифма «чайка» / Rhyme «seagull»	199,0	266,0	63,0	0,044	0,4
<b>Учебные предметы / School subjects</b>					
Алгебра / Algebra	187,5	277,5	51,5	0,013	0,5
Биология / Biology	199,0	266,0	63,0	0,044	0,4
История / History	195,5	269,5	59,5	0,031	0,4
Обществознание / Social studies	196,5	268,5	60,5	0,034	0,4
Русский язык / Russian	183,5	281,5	47,5	0,008	0,5
<b>Теппинг-тест, ПР — правая рука, ЛР — левая рука / Tapping-test, PR — right hand, LR — left hand</b>					
проба 3 ПР / trial 3 PR	196,5	268,5	60,5	0,034	0,4
проба 4 ПР / trial 4 PR	199,0	266,0	63,0	0,044	0,4
Среднее 4 проб ПР / Mean of 4 PR trials	184,0	281,0	48,0	0,008	0,5
Сумма 4 проб ПР / Sum of 4 PR trials	184,0	281,0	48,0	0,008	0,5
проба 2 ЛР / trial 2 LR	159,0	306,0	23,0	0,0002	0,7
проба 3 ЛР / trial 3 LR	197,0	268,0	61,0	0,036	0,4
проба 4 ЛР / trial 4 LR	185,5	279,5	49,5	0,010	0,5
Среднее 4 проб ЛР / Mean of 4 LR trials	184,0	281,0	48,0	0,008	0,5
Сумма 4 проб ЛР / Sum of 4 LR trials	184,0	281,0	48,0	0,008	0,5
	Группа 1 Свобода (F) Ниже уровень N = 14 / Group 1 Freedom (F) Below level N = 14	Группа 2 Свобода (F) Выше уровень N = 18 / Group 2 Freedom (F) Higher level N = 18	U-критерий / U test	Уровень значи- мости, р / p-value	Размер эффекта (r) / Effect size (r)
<b>Эмоциональный интеллект (Н. Холл) / Emotional intelligence (N. Hall)</b>					



	Группа 1 Свобода (F) Ниже уровень N = 14 / Group 1 Freedom (F) Below level N = 14	Группа 2 Свобода (F) Выше уровень N = 18 / Group 2 Freedom (F) Higher level N = 18	U-критерий / U test	Уровень значимо- сти, p / p-value	Размер эффекта (r) / Effect size (r)
Управление эмоциями / Managing emotions	178,5	349,5	73,5	0,048	0,3
<b>Теппинг-тест / Tapping-test</b>					
проба 4 ПР / trial 4 PR	165,5	362,5	60,5	0,014	0,4
проба 2 ЛР / trial 2 LR	162,0	366,0	57,0	0,009	0,5
проба 3 ЛР / trial 3 LR	172,0	356,0	67,0	0,026	0,4
проба 4 ЛР / trial 4 LR	156,5	371,5	51,5	0,005	0,5
Среднее 4 проб ЛР / Mean of 4 LR trials	166,0	362,0	61,0	0,014	0,4
Сумма 4 проб ЛР / Sum of 4 LR trials	166,0	362,0	61,0	0,014	0,4

В табл. 3 представлены различия между группами по шкалам **V** и **F**. Подростки с повышенным уровнем **V** показали лучшие интеллектуальные результаты: в серии **C** (Равен), в заданиях на сложные аналогии, антонимы и рифму «чайка», а также более высокую успеваемость по ряду предметов (алгебра, биология, история, обществознание, русский язык). У них также отмечена большая моторная активность обеих рук, что может указывать на устойчивость и развитые навыки саморегуляции. В свою очередь, учащиеся с высокими значениями по шкале **F** продемонстрировали лучшие показатели по управлению эмоциями и большую активность левой руки (почти во всех пробах) и 4-й пробы правой руки, что свидетельствует о преимущественной вовлеченности правого полушария при минимальной роли левого.

Табл. 4 отражает различия между группами по шкалам **P** и **E**. У подростков с повышенным уровнем **P** отмечены лучшие результаты в серии **C** (Равен), большая активность левой руки (во 2–4 пробах, по среднему и суммарному показателям), более низкий коэффициент праворукости и высокая результативность в 4-й пробе правой руки. Учащиеся с повышенным уровнем по

шкале **E** отличались более высокой успеваемостью по ряду предметов (алгебра, биология, история), а также большей активностью в теппинг-тесте — в 4-й пробе правой и во 2–4 пробах левой руки, включая среднее и суммарное значения.

Различия между группами по показателю **G** представлены в табл. 5. Видно, что более высокая исполненность связана с лучшими результатами в серии **C** теста Равена, в заданиях на рифму «чайка», по русскому языку, а также с более высокими показателями теппинг-теста: для ПР (4-я проба, среднее и сумма 4-х проб) и для всех проб ЛР: среднее и сумма 4-х проб.

### Обсуждение результатов

Полученные данные подтвердили наше предположение о том, что субъективная оценка жизни подростком, отражающая уровень экзистенциальной зрелости, связана с более высокими когнитивными, академическими и эмоционально-регуляторными результатами. Эти результаты позволяют рассматривать экзистенциальную зрелость как фактор, интегрирующий когнитивные, личностные и нейропсихологические аспекты развития. Расчет величины эффекта (*r*) для выявленных различий показал, что

Таблица 4 / Table 4

**Групповой анализ различий по Персональности (P) и Экзистенциальности (E)  
в психодиагностических показателях и школьных предметах**  
**Group analysis of differences in Personality (P) and Existentiality (E)  
in psychodiagnostic indicators and school subjects**

	Группа 1 Персональность (P) Ниже уровень N = 15 / Group 1 Personality (P) Lower level N = 15	Группа 2 Персональность (P) Выше уровень N = 16 / Group 2 Personality (P) Higher level N = 16	U-критерий / U test	Уровень значи- мости, p / p-value	Размер эффекта (r) / Effect size (r)
<b>Прогрессивные матрицы Равена / Raven's Progressive Matrices</b>					
Серия C / Series C	188,0	308,0	68,0	0,042	0,4
<b>Теппинг-тест, ПР — правая рука, ЛР — левая рука / Tapping-test, PR — right hand, LR — left hand</b>					
проба 4 ПР / trial 4 PR	170,5	325,5	50,5	0,006	0,5
проба 2 ЛР / trial 2 LR	169,0	327,0	49,0	0,005	0,5
проба 3 ЛР / trial 3 LR	172,0	324,0	52,0	0,008	0,5
проба 4 ЛР / trial 4 LR	181,0	315,0	61,0	0,021	0,4
Среднее 4 проб ЛР / Mean of 4 LR trials	183,0	313,0	63,0	0,026	0,4
Сумма 4 проб ЛР / Sum of 4 LR trials	183,0	313,0	63,0	0,026	0,4
Коэффициент Праворукости / Right-handedness coefficient	294,0	202,0	66,0	0,034	0,4
	Группа 1 Экси- стенциальность (E) Ниже уровень N = 17 / Group 1 Existentiality (E) Lower level N = 17	Группа 2 Экси- стенциальность (E) Выше уровень N = 17 / Group 2 Existentiality (E) Higher level N = 17	U-критерий / U test	Уровень значи- мости, p / p-value	Размер эффекта (r) / Effect size (r)
<b>Учебные предметы / School subjects</b>					
Алгебра / Algebra	227,5	367,5	74,5	0,017	0,4
Биология / Biology	238,0	357,0	85,0	0,042	0,3
История / History	233,0	362,0	80,0	0,027	0,4
<b>Теппинг-тест / Tapping-test</b>					
проба 4 ПР / trial 4 PR	230,0	365,0	77,0	0,021	0,4
проба 2 ЛР / trial 2 LR	204,0	391,0	51,0	0,001	0,5
проба 3 ЛР / trial 3 LR	231,5	363,5	78,5	0,024	0,4
проба 4 ЛР / trial 4 LR	227,5	367,5	74,5	0,017	0,4
Среднее 4 проб ЛР / Mean of 4 LR trials	219,0	376,0	66,0	0,007	0,5
Сумма 4 проб ЛР / Sum of 4 LR trials	219,0	376,0	66,0	0,007	0,5

Таблица 5 / Table 5

**Групповой анализ различий по Исполненности (G)  
в психодиагностических показателях и школьных предметах**  
**Group analysis of differences in Fulfillment (G) in psychodiagnostic  
indicators and school subjects**

	Исполненность (G) Группа 1 Ниже уровень N = 16 / Performance (G) Group 1 Below level N = 16	Исполненность (G) Группа 2 Выше уровень N = 17 / Performance (G) Group 2 Higher level N = 17	U-критерий / U test	Уровень значимо- сти, p / p-value	Размер эффекта (r) / Effect size (r)
<b>Прогрессивные матрицы Равена / Raven's Progressive Matrices</b>					
Серия <b>C</b> / Series <b>C</b>	212,0	349,0	76,0	0,032	0,4
<b>Лингвистические задачи / Linguistic tasks</b>					
Рифма «чайка» / Rhyme «seagull»	214,0	347,0	78,0	0,038	0,4
<b>Учебные предметы / School subjects</b>					
Русский язык / Russian	216,5	344,5	80,5	0,048	0,4
<b>Теппинг-тест, ПР — правая рука, ЛР — левая рука / Tapping-test, PR — right hand, LR — left hand</b>					
проба 4 ПР / trial 4 PR	185,0	376,0	49,0	0,002	0,5
Среднее 4 проб ПР / Mean of 4 PR trials	213,0	348,0	77,0	0,035	0,4
Сумма 4 проб ПР / Sum of 4 PR trials	213,0	348,0	77,0	0,035	0,4
проба 1 ЛР / trial 1 LR	213,5	347,5	77,5	0,037	0,4
проба 2 ЛР / trial 2 LR	182,0	379,0	46,0	0,001	0,6
проба 3 ЛР / trial 3 LR	192,0	369,0	56,0	0,004	0,5
проба 4 ЛР / trial 4 LR	195,5	365,5	59,5	0,006	0,5
Среднее 4 проб ЛР / Mean of 4 LR trials	189,0	372,0	53,0	0,003	0,5
Сумма 4 проб ЛР / Sum of 4 LR trials	189,0	372,0	53,0	0,003	0,5

большинство имеют среднюю или высокую силу, что подтверждает содержательную устойчивость полученных результатов при ограниченном объеме выборки.

Экзистенциальные характеристики, особенно **SD** и **V**, связаны с успешностью в интеллектуальных тестах, лингвистических заданиях и ряде учебных дисциплин, требующих абстрактного анализа и работы с комплексным материалом, и подтверждают значимость их роли в организованности и целенаправленности учебной деятельности. Также выявленные связи с **ST**, **P**, **E** и **G** отражают их вклад в гибкость мышления и способность интегрировать разные элементы

информации. Отсутствие выраженных эффектов по шкале **ST** согласуется с концепцией В. Франкла (Лэнгле, 2022) о ее более позднем формировании после становления **SD**: в подростковом возрасте этот процесс еще находится в становлении, так как базовая способность освободиться от непосредственного влияния телесных, эмоциональных и ситуативных факторов может быть сформирована еще не в полной мере. В более ранних публикациях отмечено, что высокие показатели **ST**, **V**, **P**, **E** и **G** у подростков связаны с учебной успешностью и самооценкой, а также с умением перерабатывать значимые переживания и проявлять настойчивость, что

согласуется с нашими результатами по **V** и **G** (Аминов, Жамбеева, 2015; Аминов и др., 2015). В целом экзистенциальная зрелость подростков проявляется как фактор, поддерживающий интеллектуальное развитие, учебную успешность и способность к сложной познавательной деятельности.

В ходе исследования было также установлено, что способность к эмоциональной саморегуляции тесно связана с экзистенциальными характеристиками, отражающими субъективную удовлетворенность жизнью и ее смысловую наполненность, что согласуется с данными о связи Исполненности у подростков с развитием эмоционального интеллекта и сниженной тревожностью (Чернявская, Иванова, 2017).

Групповой анализ дополняет корреляционные связи: учащиеся с высоким уровнем **F** демонстрируют лучшие показатели управления эмоциями, что указывает на роль внутренней автономии и способности к принятию решений в развитии эмоционального интеллекта. Это соответствует концепции А. Лэнгле, где свобода рассматривается как процесс, каждый раз заново реализуемый в конкретном контексте и основанный на внутреннем диалоге, распознавании возможностей и соотношении выбора с ценностями и совестью. Ее ключевым «мотором» в подростковом возрасте выступает эмоциональная затронутость, запускающая формирование воли и поддерживающая готовность к действию. Выявленные связи **F** с управлением эмоциями и правополушарными характеристиками отражают значимость эмоциональной включенности и целостного восприятия в становлении свободы. Ее финальная стадия — решимость и действие — предполагает интеграцию эмоционального импульса с когнитивным выбором, что согласуется с обнаруженной у подростков связью **F** с креативным использованием лексики (Лэнгле, 2018).

Наши результаты подтверждают роль моторной активности как индикатора латеральной специализации (Симерницкая, 1978; Брагина, Доброхотова, 1988; Хомская и др., 1997; Кабардов, 2020). Экзистенциальные

характеристики (**SD**, **F**, **V**, **P**, **E** и **G**) оказались в большей степени связаны с активностью левой руки, что указывает на возможную вовлеченность правополушарных механизмов в их формирование. При этом 4 проба правой руки коррелировала со всеми шкалами, вероятно, выражая их значение в повышении темпа при утомлении (Русалова, 2003; Кабардов, 2013). Групповой анализ подтвердил, что высокий уровень **SD**, **F** и **P** сопряжен с выраженной «леворукостью» и признаками правополушарной латерализации.

Этапный характер формирования межполушарной асимметрии объясняет полученные результаты. В младшем возрасте доминирует правое полушарие, однако начиная примерно с 10 лет усиливается роль левого, что связывают с образовательной средой, систематически стимулирующей деятельность, связанную с формально-логическим анализом (Фарбер, 1986). Обнаруженное у части семиклассников доминирование правополушарных показателей (**SD**, **F** и **P**) указывает на сохранение стратегий целостной переработки информации при еще не завершившемся сдвиге к левополушарной функциональной асимметрии (Ротенберг, Бондаренко, 1989; Кабардов, Арцишевская, 2012).

При анализе выраженности **V** и **G** (по Манна-Уитни) групповые различия проявились по показателям теппинга правой и левой руки. Устойчивость характеристик ФАМ и саморегуляции может указывать на более интегрированную и синхронизированную межполушарную регуляцию. Такая моторная организация подразумевает когнитивную зрелость и способность к произвольной регуляции, включающей логический и интуитивный стили (Кошелева, Жамбеева и др., 2023). Таким образом, экзистенциальная ответственность в данном случае проявляется не только как личностная установка, но и как нейropsychологическая основа когнитивной устойчивости.

В то же время отметим, что связи между экзистенциальными характеристиками и особенностями межполушарной асимметрии следует рассматривать на данном этапе работы как предварительные и отражающие

вероятные тенденции, требующие дальнейшей проверки с применением дополнительных нейropsychологических и инструментальных методов оценки латерализации.

### Заключение

Проведенное нами исследование показало, что субъективная оценка жизни подростков связана с их интеллектуальными, академическими и эмоционально-регуляторными характеристиками, а также с особенностями межполушарной асимметрии.

Ключевую роль для когнитивных и академических достижений показали шкалы **SD** и **V**, что отражает их вклад в формирование целенаправленности и волевой регуляции. **G** и **F** также проявили связь с познавательной активностью, эмоциональной саморегуляцией и правополушарными характеристиками, отражая интеграцию когнитивных и личностных процессов.

Экзистенциальные характеристики в подростковом возрасте могут рассматриваться как личностные регуляторы и маркеры нейropsychологической организации когнитивных процессов. Экзистенциальная зрелость при этом выступает внутренним ресурсом, связанным с учебными достижениями и устойчивостью эмоционально-когнитивной регуляции. Перспективы исследований связаны с уточнением динамики этих связей в старших возрастных группах и разработкой программ психолого-педагогической поддержки, развивающих экзистенциальные

характеристики как основу академической успешности и личностного роста.

**Ограничения.** Экспериментальные данные были собраны на ограниченной выборке подростков из одной общеобразовательной школы и требуют осторожности при сопоставлении с результатами, полученными в других выборках. Методики самоотчета могут быть подвержены влиянию социальной желательности и субъективных искажений, хотя частично этот риск был компенсирован включением объективных когнитивных тестов. Кроме того, множественные статистические сравнения при небольшой выборке повышают риск случайных эффектов; полученные различия и корреляции следует рассматривать как предварительные и требующие подтверждения на более репрезентативных выборках.

**Limitations.** The experimental data were collected on a limited sample of adolescents from a single comprehensive school and require caution when comparing results obtained in other samples. Self-report methods may be subject to social desirability and subjective biases, although this risk was partially offset by the inclusion of objective cognitive tests. Furthermore, multiple statistical comparisons with a small sample increase the risk of random effects; the differences and correlations obtained should be considered preliminary and require confirmation in more representative samples.

### Список источников / References

1. Аминов, Н.А., Жамбеева, З.З. (2015). Разноуровневые связи «самоценности» личности подростка в структуре интегральной индивидуальности. *Мир науки, культуры, образования*, 5(54)? 232–235. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24850302>
2. Аминов, Н.А., Жамбеева, З.З., Кабардов, М.К. (2015). Независимые методы оценки

- «самоценности» подростка в учебной деятельности. *Психологическая наука и образование*, 20(4), 86–95. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200408>
3. Аминов, Н.А., Жамбеева, З.З., Кабардов, М.К. (2015). Methods of Independent Valuation of adolescent «inherent value» in Training Activity. *Psychological Science and Education*, 20(4), 86–95. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2015200408>
  3. Аминов, Н.А., Малахова, В.П., Чернявская, В.С. (2021). Механизм самораскрытия способностей у подростков как фактор академической успешности. *Сибирский психологический журнал*, (82), 96–119. <https://doi.org/10.17223/17267080/82/6>

- Aminov, N.A., Malakhova, V.R., Chernyavskaya, V.S. (2021). Ability Self-Disclosure Mechanism in Adolescents as Factor of Academic Success. *Siberian journal of psychology*, (82), 96–119. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/82/6>
4. Брагина, Н.Н., Доброхотова, Т.А. (1988). Функциональные асимметрии человека (2-е изд., перераб.). М.: Медицина.
- Bragina, N.N., Dobrokhotova, T.A. (1988). Functional asymmetries of a person (2nd rev. ed.). Moscow: Meditsina. (In Russ.).
5. Гаврилюк, А.В., Маркина, Н.В. (2020). Учебная позиция и экзистенциальная исполненность учащихся профильных классов. В: *Цифровая трансформация образования. Актуальные вопросы: материалы I Международной научно-практической конференции* (с. 70–73). Казань.: Общество с ограниченной ответственностью «Бук». <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44317405>
- Gavriluyuk, A.V., Markina, N.V. (2020). Learning position and existential performance of students in profile classe. In: *Digital transformation of education. Topical issues: Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference* (pp. 70–73). Kazan: Limited Liability Company "Buk". (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44317405>
6. Григорьева, А.А. (2020). Персонализированный подход в превенции аутоагрессивного поведения подростков. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, 8(2(29)), 149–159. <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=426>
- Grigorieva, A.A. (2020). A personalized approach to the prevention of autoaggressive behavior in adolescents. *Personality in a changing world: health, adaptation, development*, 8(2(29)), 149–59. (In Russ.). <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=426>
7. Жамбеева, З.З. (2022). Переживание в эмоционально-личностном развитии. В: Е.В. Лосева, А.В. Крючкова, Н.А. Логинова (ред.), *Нейронаука для медицины и психологии: XVIII Международный междисциплинарный конгресс (г. Судак, 30 мая — 10 июня 2022 г.): Труды Конгресса* (с. 135–136). М.: МАКС Пресс <https://doi.org/10.29003/m2755.sudak.ns2022-18/135>
- Zhambeeva, Z.Z. (2022). Emotional experience in emotional development of a personality. In: E.V. Loseva, A.V. Kryuchkova, N.A. Loginova (Ed.), *Neuroscience for Medicine and Psychology: XVIII International Interdisciplinary Congress, Sudak, May 30 — June 10 2022g. Proceedings of the Congress* (pp. 135–136). Moscow: MAKS Press. (In Russ.).
8. Иванова, Н.С., Чернявская, В.С. (2017). Эмоциональная сфера подростков с разным уровнем экзистенциальной исполненности. *Концепт*, (8), 82–88. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-sfera-podrostkov-s-raznym-urovнем-ekzistsentsialnoy-ispolnennosti> (дата обращения: 15.08.2025).
- Ivanova, N.S., Chernyavskaya, V.S. (2017). Emotional sphere of adolescents with different levels of existential fulfillment. *Concept*, (8), 82–88. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-sfera-podrostkov-s-raznym-urovнем-ekzistsentsialnoy-ispolnennosti> (viewed: 15.08.2025).
9. Кабардов, М.К. (2013). *Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика*. М.: Смысл.
- Kabardov, M.K. (2013). *Language abilities: psychology, psychophysiology, pedagogy*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
10. Кабардов, М.К. (2020). Мозг и психика: от физиологических школ И.М. Сеченова — И.П. Павлова к дифференциально-психофизиологической школе Б.М. Теплова — В.Д. Небылицына. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, 8(1), 115–133. <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=423>
- Kabardov, M.K. (2020). Brain and mind: from the I.M. Sechenov–I.P. Pavlov physiological schools to the B.M. Teplov–V.D. Nebylitsyn differential psychophysiological school. *Personality in a changing world: health, adaptation, development*, 8(1), 115–133. (In Russ.). <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=423>
11. Кабардов, М.К., Арцишевская, Е.В. (2012). Типология художественно-изобразительной и лингвистической одаренности: дифференциально-психофизиологический подход. В: В.В. Рубцов (ред.), *Век психологии. К 100-летию Психологического института Российской академии образования. 1812–2012: Материалы конференции* (г. Москва, 24 октября 2012 г.) (с. 864–877). СПб.: Нестор-История.
- Kabardov, M.K., Artsishevskaya, E.V. (2012). Typology of artistic-visual and linguistic giftedness: differential-psychophysiological approach. In: V.V. Rubtsov (Ed.), *The Century of Psychology. To the 100th Anniversary of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education. 1812–2012: Proceedings of the conference* (Moscow, October 24, 2012) (pp. 864–877). St. Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).



12. Кошелева, Ю.П., Жамбеева, З.З., Гут, Ю.Н., Осницкий, А.К., Кабардов, М.К. (2023). Типологические различия общих и специальных способностей студентов при подготовке к социономическим профессиям. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 46(4), 157–185. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-43>
- Kosheleva, Y.P., Zhambeeva, Z.Z., Gut, Y.N., Osnitskiy, A.K., Kabardov, M.K. (2023). Typological Differences in General and Special Abilities of Students in Preparation for Socionomic Professions. *Lomonosov Psychology Journal*, 46(4), 157–185. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-43>
13. Кривцова, С.В., Рязанова, Д.В., Пояркова, Е.А., Байдакова, О.И., Зеликман, Ю.А., Крыжановская, С.С., Лунин, В.В. (2016). Жизненные навыки. Тренинговые занятия с младшими подростками (7–8 классы) (С.В. Кривцова, Д.В. Рязанова, ред.). М.: Генезис.
- Krivtcova, S.V., Ryazanova, D.V., Poyarkova, E.A., Baidakova, O.I., Zelikman, Yu.A., Kryzhanovskaya, S.S., Lunin, V.V. (2016). Life skills: Training sessions with younger adolescents (7–8 grades) (S.V. Krivtcova, D.V. Ryazanova, ed.). Moscow: Genезis. (In Russ.).
14. Кривцова, С.В., Лэнгле, А., Орглер, К. (2009). Шкала экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер. *Экзистенциальный анализ. Бюллетень*, (1), 141–171. <http://aeapp.ru/bulletins/num-1-2009>
- Krivtcova, S.V., Längle, A., Orgler, K. (2009). The Existenzskala by A. Längle and K. Orgler. *Existential Analysis. Bulletin*, (1), 141–171. (In Russ.). <http://aeapp.ru/bulletins/num-1-2009>
15. Лэнгле, А. (2022). *Основы экзистенциального анализа*. СПб.: Питер.
- Längle, A. (2022). *Basics of Existential Analysis*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
16. Лэнгле, А. (2018). Экзистенциальный анализ свободы. О практическом и психотерапевтическом обосновании персональной свободы (часть 1). *Консультативная психология и психотерапия*, 26(4), 132–150. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260409>
- Längle, A. (2018). Existential Analysis of Freedom. On the Practical and Psychotherapeutic Substantiation of Personal Freedom (Part 1). *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 26(4), 132–150. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260409>
17. Малахова, В.Р., Самойличенко, А.К. (2017). Самораскрытие способностей учащегося в средней школе старших классов: психологические предпосылки. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 6(4(21)), 337–340. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32283629>
- Malakhova, V.R., Samoylichenko, A.K. (2017). Self-disclosure of students' abilities in high school: psychological prerequisites. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 6(4(21)), 337–340. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32283629>
18. Медведева, И.А. (2024). Различия в показателях экзистенциальной исполненности представителей разных поколений. *Научное мнение*, (9), 85–90. [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2024\\_9\\_85](https://doi.org/10.25807/22224378_2024_9_85)
- Medvedeva, I.A. (2024). Differences in indicators of existential fullness of representatives of different generations. *Scientific Opinion*, 9, 85–90. (In Russ.). [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2024\\_9\\_85](https://doi.org/10.25807/22224378_2024_9_85)
19. Панкова, Н.Б., Алчинова, И.Б., Хлебникова, Н.Н., Носкин, Л.А., Карганов, М.Ю. (2021). Влияние компьютерной нагрузки на моторную асимметрию при выполнении двигательных тестов у младших школьников. *Психология. Психофизиология*, 14(4), 144–155. DOI:10.14529/jpps210413
- Pankova, N.B., Alchinova, I.B., Khlebnikova, N.N., Noskin, L.A., Karganov, M.Yu. (2021). Effects of Screen Time on Motor Asymmetry in Primary Schoolchildren. *Psychology. Psychophysiology*, 14(4), 144–155. (In Russ.). DOI:10.14529/jpps210413
20. Пергаменщик, Л.А., Пузыревич, Н.Л. (2011). «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер для подростков: процесс и результаты адаптации. *Психологическая диагностика*, (1), 95–119.
- Pergamenschik, L.A., Puzryevich, N.L. (2011). The "Existenzskala" by A. Längle and K. Orgler for adolescents: Adaptation process and results. *Psychological Diagnostics*, 1, 95–119. (In Russ.).
21. Ротенберг, В.С., Бондаренко, С.М. (1989). *Мозг. Обучение. Здоровье: Кн. для учителя*. М.: Просвещение.
- Rotenberg, V.S., Bondarenko, S.M. (1989). *Brain. Learning. Health: A book for teachers*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
22. Русалова, М.Н. (2003). Функциональная асимметрия мозга и эмоции. *Успехи физиологических наук*, 34(4), 93–112.
- Rusalova, M.N. (2003). Functional brain asymmetry and emotions. *Advances in Physiological Sciences*, 34(4), 93–112. (In Russ.).
23. Симерницкая, Э.Г. (1978). Доминантность полушарий. М.: Изд-во Моск. ун-та.
- Simernitskaya, E.G. (1978). Hemispheric dominance. Moscow: Moscow University Press. (In Russ.).

24. Фарбер, Д.А. (1986). Динамика полушарной асимметрии ЭЭГ в онтогенезе. В: *Современные проблемы нейробиологии* (с. 367–372). Тбилиси: Мецниереба.  
Farber, D.A. (1986). Dynamics of hemispheric asymmetry of EEG in ontogenesis. In: *Modern problems of neurobiology* (pp. 367–372). Tbilisi: Metsniereba. (In Russ.).
25. Хомская, Е.Д., Ефимова, И.В., Будыка, Е.В., Ениколопова, Е.В. (1997). *Нейропсихология индивидуальных различий*. М.: Рос. пед. агенство.  
Khomskaia, E.D., Efimova, I.V., Budyka, E.V., Enikolopova, E.V. (1997). *Neuropsychology of individual differences*. Moscow: Russian Pedagogical Agency. (In Russ.).
26. Чернявская, В.С. (2024). Почему нельзя «мотивировать на учебу» подростков: экзистенциальная и учебная мотивация подростков 15–16 лет. *Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета*, 16(4), 196–207. <https://doi.org/10.29039/2949-1258/2024-4/196-207>  
Chernyavskaya, V.S. (2024). Why one can't «motivate teenagers to study»: existential and academic motivation of adolescents aged 15–16. *The Territory of New Opportunities. The Herald of Vladivostok State University*, 16(4), 196–207. (In Russ.). <https://doi.org/10.29039/2949-1258/2024-4/196-207>
27. Ясюкова, Л.А. (2005). Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников (7–11 кл.). Часть 3: Методика Л.А. Ясюковой. Санкт-Петербург: ИМАТОН.  
Yasyukova, L.A. (2005). Forecast and prevention of learning problems, socialization and professional self-determination of senior pupils (7–11 grades). Part 3: Methodology of L.A. Yasyukova. St. Petersburg: IMATON. (In Russ.).
28. Cai, M., Zhang, L., Shang, Y., Liu, S., Liu, Y., Guo, Y., Deng, Z., Gao, R. (2025). Meaning in life profiles across adolescence and their impact on mental health: A population-based cross-sectional developmental study in China. *Personality and Individual Differences*, 246, 113382. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113382>
29. Clarke, T., McLellan, R., Harold, G. (2023). Beyond Life Satisfaction: Wellbeing Correlates of Adolescents' Academic Attainment. *School Psychology Review*, 54(1), 31–50. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2023.2217980>
30. Liu, F., Li, H., Sun, H., Wang, P., Qin, M. (2025). Adolescents' academic achievement and meaning in life: the role of self-concept clarity. *Frontiers in psychology*, 16, 1596061. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1596061>
31. Yang, Y., Wang, H., Gong, S., Qiu, Y. (2025). The relationship between self-concept clarity and meaning in life among adolescents: Based on variable-centered perspective and person-centered perspective. *Behavioral Sciences*, 15(7), 948. <https://doi.org/10.3390/bs15070948>

### Информация об авторах

**Зарема Залимхановна Жамбеева**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3831-3902>, e-mail: zarema-z@mail.ru

**Мухамед Коншобиевич Кабардов**, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5787-3556>, e-mail: kabardov@mail.ru

### Information about the authors

**Zarema Z. Zhambeeva**, PhD in Psychology, Senior Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, The Federal State Budget Scientific Institution "Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research" (FSC PMR), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3831-3902>, e-mail: zarema-z@mail.ru

**Mukhamed K. Kabardov**, Grand PhD in Psychology, Professor, Head at the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, The Federal State Budget Scientific Institution "Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research" (FSC PMR), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5787-3556>, e-mail: kabardov@mail.ru

### **Вклад авторов**

Жамбеева З.З. — идеи исследования; аннотирование, планирование исследования; контроль за проведением исследования; написание и оформление рукописи.

Кабардов М.К. — концептуализация, рецензирование и редактирование результатов исследования.

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

### **Contribution of the authors**

Zarema Z. Zhambeeva — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Mukhamed K. Kabardov — conceptualization, review and editing of research 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.

### **Декларация об этике**

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено респондентами (или законными опекунами / ближайшими родственниками участника).

### **Ethics statement**

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants (or legal guardians / close relatives).

Поступила в редакцию 07.09.2025

Поступила после рецензирования 24.11.2025

Принята к публикации 06.12.2025

Опубликована 24.12.2025

Received 2025.09.07

Revised 2025.11.24

Accepted 2025.12.06

Published 2025.12.24

## Научная статья | Original paper

# Опыт взаимопомощи как средство изменения отношения к остракизму в студенческой среде

Ю.П. Кошелева<sup>1</sup>, О.А. Москвитина<sup>1</sup> ✉

<sup>1</sup> Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Психологический институт), Москва, Российская Федерация

✉ [dk.pirao@yandex.ru](mailto:dk.pirao@yandex.ru)

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Социальный остракизм широко представлен в школьной и студенческой среде. Подходы к теоретическому исследованию феномена остракизма характеризуются разнообразием и многоаспектностью. Анализ представлений об остракизме доступен в ограниченном объеме научной литературы, а исследования, посвященные изменению отношения к нему у студентов педагогических вузов, отсутствуют. Данное исследование позволяет преодолеть имеющийся дефицит научной информации, посвященной изучению изменения отношения будущих педагогов к остракизму. **Его цель** — выявить изменение отношения студентов-педагогов к остракизму после получения ими опыта взаимопомощи. **Гипотеза.** Конкретизация отношения студентов-педагогов к феномену социального остракизма и получение ими опыта взаимопомощи приводят к положительным изменениям отношения к ситуации игнорирования и исключения во взаимоотношениях в группе, а также изменяют соотношения индивидуальных и социальных потребностей. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 280 студентов бакалавриата педагогических вузов ( $M = 21,6$ ,  $SD = 2,3$ , 82% женщин), из них 250 человек участвовали в экспериментальной и 30 — в контрольной группах. Позиция остракизма, отношение к проявлению остракизма и базовые потребности в ситуации остракизма оценивались с помощью авторской анкеты, модифицированных анкет К.Д. Вильямса и Д.Ж. Ховаса; применялись методы статистической обработки данных (описательная статистика, z-преобразование, критерии  $\chi^2$  и Мак-Немара, величины эффекта:  $V$  Крамера, коэффициент  $\phi$ ,  $g$  Коэна). **Результаты.** Результаты показали, что проявления остракизма формируются в системе «Я — Другой — Другие», отношение к проявлениям остракизма студентов меняется в процессе взаимопомощи, что связано с переоценкой внутригрупповых отношений и повышением осознанности взаимовлияния друг на друга. **Выводы.** Показано, что отношение к остракизму студентов изменяется в ситуации взаимопомощи. Рекомендовано включение в учебный процесс педагогических вузов занятий по изучению феномена социального остракизма для повышения осведомленности студентов и развития рефлексии, формирования у них навыков предотвращения игнорирования и социального

исключения и выстраивания взаимоотношений в группе обучающихся в системе общего образования.

**Ключевые слова:** остракизм, проявления остракизма, потребности, вуз, студенты

**Благодарности.** Авторы благодарят за организационную помощь в сборе данных для исследования М.К. Кабардова, Н.Я. Большунову и Г.Т. Кенееву.

**Дополнительные данные.** Наборы данных доступны по запросу у авторов.

**Для цитирования:** Кошелева, Ю.П., Москвитина, О.А. (2025). Опыт взаимопомощи как средство изменения отношения к остракизму в студенческой среде. *Психологическая наука и образование*, 30(6), 136–150. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300608>

## Appraisal of attitudes toward manifestations of ostracism in the student environment

Yu.P. Kosheleva<sup>1</sup>, O.A. Moskvitina<sup>1</sup> ✉

1 Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research  
(Psychological Institute), Moscow, Russian Federation

✉ dk.pirao@yandex.ru

### Abstract

**Context and relevance.** Social ostracism is widely represented in the school and youth environment. Approaches to the theoretical understanding of ostracism vary, and its manifestations are multifaceted. There are few studies of ostracism in the context of educational activities. **Objective.** To identify the changes in students-pedagogues' attitudes toward ostracism following experiences of mutual assistance among students. **Hypothesis.** Specification of students-pedagogues' attitudes toward the phenomenon of social ostracism and their acquisition of mutual assistance experience leads to positive changes in their attitudes toward situations of ignoring and exclusion in group interactions, as well as shifts the balance between individual and social needs. **Methods and materials.** 280 undergraduate students of pedagogical universities ( $M = 21,6$ ,  $SD = 2,3$ , 82% women), 250 people from the experimental and 30 control groups participated in the study. The position of ostracism, the attitude towards the manifestation of ostracism and the basic needs in the situation of ostracism were assessed using the author's questionnaire, modified questionnaires by C.D. Williams and D.J. Hovas; statistical data processing methods were used (descriptive statistics, z-transform, criteria  $\chi^2$  and McNemar, effect values: Cramer's V, coefficient  $\phi$ , Cohen's g). Results. The results have showed that the manifestations of ostracism are formed in the I — Other — Others system, students' attitude towards the manifestations of ostracism changes in the process of mutual assistance, which is associated with a re-evaluation of intragroup relations and an increase in awareness of mutual influence on each other. **Conclusions.** It is shown that the appraisal of attitudes toward ostracism in the student environment decreases with the interaction of students. It is recommended to include sessions on studying the phenomenon of social

ostracism in the curriculum of pedagogical universities to increase students' awareness, develop their skills in preventing ignoring and social exclusion and foster relationship-building within the group of the general education system.

**Keywords:** ostracism, manifestations of ostracism, needs, university, students

**Acknowledgements.** The authors are grateful for organizational assistance in data collection M.K. Kabardov, N.Ya. Bolshunova and G.T. Keneeva.

**Supplemental data.** Datasets are available on request from the authors.

**For citation:** Kosheleva, Yu.P., Moskvitina, O.A. (2025). Appraisal of attitudes toward manifestation of ostracism in the student environment. *Psychological Science and Education*, 30(6), 136–150. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300608>

## Введение

Жизнь в современном социуме характеризуется наличием множества феноменов и событий, которые способствуют возникновению противоречий, конфликтов и демонстрируют тенденцию к обособлению и проявлению благосклонности по отношению к определенным группам лиц, одновременно сопровождаясь дискриминацией других. Это делает разностороннее изучение социального ostrакизма или социальной эксклюзии (исключения) актуальным.

Подавляющее большинство исследователей — Е.Э. Бойкина, В.Н. Бородина, А.С. Васильченко, С.А. Векилова, Ю.Е. Гусева, О.А. Кичигина, Е.Ю. Курзина, И.В. Морозикова, Е.В. Николаева, О.В. Рудыхина, Е.В. Рягузова, Г.В. Семенова, И.Б. Терешкина и др. — в качестве теоретической основы исследования используют модель ostrакизма К.Д. Вильямса (Williams, 2009; Wesselmann, Wirth, Williams, 2019), базовым положением которой являются нарушенные потребности индивида в сочетании с длительностью воздействия ostrакизма на него. Суть модели заключается в последовательном прохождении ostrакируемой личностью трех стадий: рефлекторной, в которой проявляется непосредственная реакция на ситуацию ostrакизма в момент воздействия; рефлексивной — опосредующей то, что влияет на следующие мысли, чувства и поведение; стадии принятия (резигнации), когда личность переживает

депрессивное состояние, невозможность реализовать фрустрированные потребности, что может привести к истощению, отчужденности в силу отвержения человека значимой для него группой лиц.

К.Д. Вильямс разработал типологию ostrакизма (Williams, 2009), включающую: псевдоostrакизм, когда объект ostrакизма ошибается, принимая поведение субъекта за ostrакирующее; ролевой ostrакизм, предписываемый определенной ситуацией и ролями, выполняемыми в ней; карающий ostrакизм, используемый с целью демонстрации неодобрения со стороны определенных членов группы или общества.

Наряду с положениями К.Д. Вильямса методологической основой понимания сущности явления ostrакизма являются исследования: а) Д.М. Твендж (Twenge, 2017; Twenge et al., 2001), который понимает его как ситуацию, в которой индивид пребывает в одиночестве из-за его изоляции группой или обществом без обязательного наличия неприязни; б) М. Лири, согласно которому ostrакизм подобен отвержению и определяется как явное или неявное решение группы или одного лица об отказе взаимодействия с другими(-м), влияющее на поведение, мотивацию и саморегуляцию отвергаемого (Kelly, Leary et al., 2013).

Анализ современного состояния проблемы социального ostrакизма Е.Э. Бойкиной и Р.В. Чиркиной показал, что ситуация ostrакизма характеризуется выделен-



ным К.Д. Вильямсом нарушением нескольких базовых потребностей, связанных с жизнью личности в обществе, таких как самоуважение, контроль, чувство принадлежности и осмысленности существования (Бойкина, Чиркина, 2020). Отличительными характеристиками остракизма являются: *адаптивность*, необходимая для выживания и изменений; *тотальность*, когда объектом остракизма в определенное время становится любой человек неограниченное число раз; *несбалансированность восприятия*, при которой субъект остракизма не воспринимает свои действия как остракизм, а невольно остракируемый воспринимает поступки этого субъекта именно как остракизм (см. по: (Ульянова, 2021)). Важной особенностью феномена остракизма является его интеграция с нейробиологическими процессами, поскольку человек относится к социальным видам, поэтому он плохо переносит социальную изоляцию, которая может являться фактором риска и может приводить к искажению когнитивных функций в целом; более быстрому снижению когнитивных способностей, ухудшению исполнительных функций, усилению депрессивных и негативных когнитивных процессов, включая предвзятость в социальном познании, повышению чувствительности к социальным угрозам в частности (Cacioppo, Hawkey, 2009).

Межличностная эксклюзия является вариантом остракизма, при котором происходит неожиданный и односторонний разрыв или ограничение социальных связей на межличностном уровне (Терешкина и соавт., 2021). Она представляет собой обычную и иногда необходимую общественную практику исключения Другого как ситуацию отмены межперсональных отношений в паре «Я — Другой» в действительности и в виртуальности (Рягузова, 2023). Причиной разрыва отношений и отвержения может стать выявленная непохожесть или инаковость с тем, с кем происходит взаимодействие (Семенова, Кичигина, 2022). Нарушение базовых потребностей и межличностных отношений

приводит к появлению остракизма в образовательной среде.

### Остракизм в образовательной среде

Исследования демонстрируют, что наряду с другими явлениями социальный остракизм широко представлен в школьной и студенческой среде. Одна из ведущих исследований социального остракизма Е.Э. Бойкина показала, что влияние постоянного социального остракизма на возникновение и становление антисоциального поведения у несовершеннолетних раннего юношеского возраста и опыт постоянного переживания отвержения тесно связаны с агрессивным и саморазрушающим поведением и низким уровнем психологической ресурсности (Бойкина, 2023). Ю.С. Чухланцев, Р.В. Чиркина и Е.А. Куприянова на выборке подростков 12–17 лет, включающей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и воспитывающихся в специализированных учреждениях, выявили связь между совладающим поведением у остракированных участников исследования и их девиантным поведением (Чухланцев с соавт., 2021). Выявлено, что социальный остракизм связан также с академическим самоопределением и просоциальным поведением подростков (Arslan, 2021). А.И. Агеева отметила, что явление остракизма в школе достаточно распространено, однако он не рассматривается педагогами как самостоятельное явление, а выделяется ими как стадия травли (буллинга). По мнению автора, при реализации отдельных проектов, направленных на противодействие школьной травле, проблема буллинга признается, а остракизм, даже рассматриваемый как часть буллинга, сложнее вычленяется, и в результате работа по его предотвращению проводится значительно реже (Агеева, 2024). Тем не менее для профилактики остракизма от педагогов требуется проведение разъяснительной работы среди родителей и детей (например, в ситуации, когда появляется новый ученик). Педагогу важно знать самому, при каких условиях в отношении новенького может возникнуть

остракизм со стороны группы, как это может повлиять на личность ученика и какие последствия могут возникнуть (подозрительность, низкая самооценка, агрессивность и негативизм и др.), уметь с этим совладать и учить этому других.

И.В. Ульянова выделила разнообразие ситуаций остракизма, которые возможны в образовательной системе: между детьми, между педагогом и ребенком, между вспомогательным персоналом и ребенком, между педагогом и группой детей, между родителями и ребенком и так далее (Ульянова, 2021). Л.Н. Костина и Е.Ю. Костина отметили причины возникновения остракизма в образовательном учреждении в отношении подростка. Так, остракирование может быть вызвано несоответствием внешнего вида подростка внешнему виду других подростков; особенностями его здоровья — физического или интеллектуального, личности и характера: низкой успеваемостью или осведомленностью в значимых темах. Следует отметить, что остракирование может начаться как со стороны других подростков, так и со стороны взрослых (Костина, Костина, 2021).

В образовательной среде возможна разовая ситуация остракизма без унижения личности обучающегося со стороны педагога (Костина, Костина, 2021). С опорой на мнение В.С. Мухиной о том, что отчуждение личности оказывает на нее двойственное влияние, показан положительный эффект отчуждения человека, который способен лучше сосредоточиться на деятельности, когда он изолирован от других (Черная, Бодрухина, 2020).

В педагогических вузах проводится разъяснительная работа со студентами, будущими педагогами, для осмысления роли и места феномена остракизма в их будущей профессиональной деятельности. В исследовании представлений об остракизме М.Р. Asylbekova, I.B. Shaikhymuratova показали, что студенты по-разному понимают суть этого явления: более трети указали, что это девальвация; треть определила его как отсутствие интереса; остальные — как эмо-

циональное расстройство. В целом причины остракизма студенты видят в обесценивании, отсутствии интереса и в личностных особенностях людей. Последствия остракизма, с их точки зрения, выражаются в отрицательных переживаниях, чувстве бесполезности (Asylbekova, Shaikhymuratova, 2023).

В процессе обучения студентов педагогического вуза следует учитывать, что обучающиеся нередко сами попадали в ситуации остракизма в подростковом и/или раннем юношеском возрасте. Среди студентов встречаются как те, кто подвергался остракизму, так и те, кто наблюдали за проявлениями остракизма в отношении других людей. Без рефлексии собственного опыта им будет сложно в полной мере помочь другим, попавшим в ситуацию остракизма, и, следовательно, осуществить педагогическую функцию. В подтверждение этому Л.Н. Костина и Е.Ю. Костина указали, что такие будущие специалисты не в состоянии осознать отрицательные последствия от переживания остракизма для личности детей и их дальнейшего будущего, что ставит под сомнение их профессионализм (Костина, Костина, 2021).

И.В. Казакова и О.А. Кочеулова отмечали, что в образовательной среде вуза непродуктивно разрешается конфликт в студенческой группе (он возникает как способ самоутверждения при формировании неформальной структуры студенческого коллектива через отвержение и игнорирование человека, не вписавшегося в него участника) или в паре «преподаватель — студент». Остракизм проявляется в учебной и во внеучебной деятельности и причинами этого, по мнению авторов, являются несовершенство каналов распространения информации, отсутствие учета индивидуальных особенностей студентов и неоптимальная работа психологической службы вуза (Казакова, Кочеулова, 2023).

В практике психологической службы педагогического вуза для профилактики проявлений остракизма в образовательной среде используются: проведение тренингов и организация дискуссий, создание атмос-

феры уважения и признания в студенческих коллективах. Важными направлениями этой работы становятся повышение коммуникативной компетентности, развитие эмпатии, усиление влияния ценностей взаимопомощи и поддержки (Шайхымуратова с соавт., 2023).

М.П. Асылбекова, И.Б. Шайхымуратова отмечают, что для повышения эффективности профилактики этого явления необходимо сформировать мотивационную готовность педагогов для активной деятельности по претворению остракизма, повысить их педагогическое мастерство и повысить уровень сплоченности в группах обучающихся (Asylbekova, Shaikhymuratova, 2023). При этом особенности протекания остракизма в школьной среде актуализируют задачу развития представлений об остракизме (Курзина, 2024) и его последствиях (Шайхымуратова с соавт., 2023) в школе у студентов педагогических вузов.

Подходы к теоретическому исследованию феномена остракизма характеризуются разнообразием и многоаспектностью. Анализ представлений об остракизме у студентов педагогических вузов отсутствует.

Учитывая вышеизложенное, можно подытожить, что подходы к осмыслению остракизма разнообразны и требуют комплексного анализа, однако исследования остракизма в образовании редки и фрагментарны. Данный факт указывает на необходимость дальнейшего изучения феномена в образовательной среде.

Под остракизмом в образовательной среде мы понимаем форму социального исключения ученика (в школе) или студента (колледжа или вуза) из коллектива, проявляющуюся в систематическом игнорировании, изоляции и отказе от взаимодействия со стороны сверстников, педагогов или администрации. Остракизм может быть как явным (открытое отвержение, насмешки), так и скрытым (молчаливое бойкотирование, невключение в группы и проекты). Чаще всего остракизм используется для поддержания групповых норм или защиты «статуса кво» в классе или студенческой группе. Мы

полагаем, что отношение к проявлениям остракизма развивается по схеме «Я — Другой — Другие» и может изменяться при целенаправленном взаимодействии обучающихся, что послужило основой нашего исследования, в котором опыт взаимопомощи студентов-педагогов становится средством такого изменения.

### Программа исследования

**Цель** — выявить изменение отношения студентов-педагогов к остракизму после получения ими опыта взаимопомощи.

**Гипотеза.** Конкретизация отношения студентов-педагогов к феномену социального остракизма и получение ими опыта взаимопомощи приводят к положительным изменениям отношения к ситуации игнорирования и исключения во взаимоотношениях в группе, а также изменяют соотношения индивидуальных и социальных потребностей.

### Материалы и методы

**Выборка.** В исследовании приняли участие 280 студентов бакалавриата педагогических вузов ( $M = 21,6$ ,  $SD = 2,3$ , 82% женщин), 250 человек экспериментальной (ЭГ) и 30 контрольной группы (КГ). ЭК и КГ сформированы методом случайного отбора.

**Методы.** В исследовании использовались: вводный рассказ (история девочки Соли о проявлении остракизма в школе) и три анкеты. С помощью анкет определялись позиция остракизма, отношение к проявлению остракизма и базовые потребности в ситуации остракизма. Анкеты:

1. Авторская анкета «Оценка опыта переживания остракизма в школе» (20 вопросов, по 5 вопросов на каждую позицию).

2. Модифицированная анкета К.Д. Вильямса «Анкета изучения проявления остракизма в студенческой среде» (6 вопросов с 3–4 вариантами ответов).

3. Модифицированная анкета Д.Ж. Ховаса «Анкета базовых потребностей» (9 утверждений с бинарной шкалой ответов «да / нет»).

В авторской анкете учитывались четыре позиции отношения к остракизму: Я — Дру-

гой, Другой — Другой, Я — Другие, Другие — Другие (Приложение 1). Использовалась инверсная шкала Ликерта, где 1 — сильное проявление остракизма, 5 — слабое<sup>1</sup>. Модифицированные под задачу исследования две другие анкеты были составлены с учетом Шкалы нарушенных потребностей в ситуации остракизма «Need Threat Scale» К.Д. Вильямса и И. ван Биста (2014), а также Шкалы базовых потребностей «Basic Needs Scale» Д.Ж. Ховаса (2012). Модифицированная анкета К.Д. Вильямса предполагает выбор одного варианта из предложенных по каждому вопросу, в методике Д.Ж. Ховаса используется дихотомическая шкала, где респондент должен согласиться или не согласиться с утверждением анкеты. Содержание исходного текста опросников было существенно изменено с учетом: а) контингента обучающихся (студенты); б) образовательной среды; в) студенческой группы. В анкету об изучении проявления остракизма в студенческой среде включены вопросы, исследующие тему остракизма как информации, которая отражает последовательность событий и проявлений остракизма в них. Вопросы иллюстрируют основные компоненты самосознания молодежи, их отношение к проявлению остракизма и тенденции взаимоотношений в группах студентов.

Процедура и этапы исследования. Процедура исследования включала три этапа:

1. Подготовительный этап: предъявление кейса (истории Сони из школьной жизни) и заполнение авторского опросника «Оценка опыта переживания остракизма в школе». Мы предполагали, что опыт школьной жизни доступен студентам и переживание ситуации остракизма в прошлом поможет им распознать ее в настоящем в студенческой среде. Задачей этапа было узнавание ситуации остракизма.

2. Экспериментальный этап: выполнение заданий на взаимопомощь в группах по 10–

15 человек с проведением модифицированных методик К.Д. Вильямса и Д.Ж. Ховаса до и после эксперимента. Студентам давалось задание помогать друг другу. Причем выбор тех, кому оказывать помощь и кто ее оказывает, был случайным (студенты тянули жребий). Задания студентам на взаимопомощь «Помощь однокурснику» давались во время практик. После получения задания «помочь своим однокурсникам в группе» студенты выясняли реальные проблемы у каждого члена группы: личные проблемы, проблемы в семье, в учебе, в отношениях с однокурсниками. Группа выявляла проблемы, определяла задачи, смягчающие или устраняющие эти проблемы, и затем индивидуально студенты приступали к их решению, помогая друг другу. Помощь одноклассникам, по нашему мнению, помогала обратить внимание на Другого и его потребности, в связи с чем могла меняться оценка отношения к остракизму и потребностям — своим и одноклассника. В КГ заданий на взаимопомощь не было. Задача этапа — определить изменение оценки к проявлениям остракизма после взаимопомощи студентов.

3. Заключительный этап: подведение итогов исследования.

Применялись методы статистической обработки данных (описательная статистика, z-преобразование, критерии  $\chi^2$  и Мак-Немара, величины эффекта: V Крамера, коэффициент  $\phi$ , g Коэна).

## Результаты

Анализ авторской анкеты с помощью описательной статистики показал смещение результатов в позициях «Я — Другой» (вопрос: «Я готов поддержать одноклассника, даже если он пошел против большинства») —  $M = 2,01$ ,  $SD = 0,77$  и «Я — Другие» (вопрос: «Я чувствую себя частью класса, а не изолированным») —  $M = 1,93$ ,  $SD = 0,72$ ,

<sup>1</sup> Например, в вопросе 1 «Я готов поддержать одноклассника, даже если он пошел против большинства» (позиция Я — Другой): 1 — Лучше не вмешиваться, чтобы самому не попасть под удар; 5 — Всегда встану на сторону того, кого исключают.

где респонденты не готовы вступаться за изолированного одноклассника и предпочитают оставаться в стороне. Более низкие баллы по инвертированной шкале свидетельствуют о неуверенности и ощущении дистанции в отношениях. При этом класс не воспринимался респондентами ни как закрытый и разбитый на группы, где каждый сам за себя, или конфликтный, ни как дружный, где одноклассники поддерживают друг друга, или сплоченный (позиции «Другой — Другой», «Другие — Другие»), что может говорить о равнозначности ответов, несмотря на наличие проблемы, и о стереотипном восприятии отношений в классе и класса в целом. Обнаружено, что личный опыт в школе говорит в пользу болезненности этой темы для респондентов, и что остракизм лежит в зоне сниженного распознавания. Развитие остракизма фиксируется в звене схемы «Я — Другой» и не переходит в звено «Другой — Другие». Выявлению перехода в звеньях от Я к Другому и от Другому к Другим был посвящен эксперимент.

Различия между экспериментальной и контрольной группами до проведения эксперимента по двум методикам (анкете «Проявление остракизма в студенческой среде» (К.Д. Вильямс) и «Анкете базовых потребностей» (Д.Ж. Ховас)) по критериям  $\chi^2$  и Мак-Немара не обнаружены ( $p > 0,05$ ), кроме вопроса № 7 в методике Д.Ж. Ховаса («Я чувствовал себя влиятельным в контроле (влиятельным в группе): в КГ утвердительных ответов больше ( $p = 0,014$ ). Это различие сохранилось и после эксперимента ( $p = 0,002$ ).

При проведении методики К.Д. Вильямса в ЭГ с помощью z-распределения для определения разницы долей по каждому ответу до эксперимента ответ на вопрос об остракизме («Что означает остракизм?») чаще дается как «противоправное действие по отношению к члену группы» (42,8%) против «восприятия кого-либо как враждебного» (39,2%) и «нетерпимость и неприязнь к кому-либо» (18%). После эксперимента усиливается восприятие остракизма как противоправного действия (54,8% ответов) и уменьшаются

другие варианты ответов (30,8% и 14,4% соответственно). Различия статистически значимы  $p = 0,019$  (враждебность) и  $p = 0,002$  (противоправное действие). В вопросе «Как вы относитесь к проблеме отношений в группе студентов, где может проявиться остракизм по отношению к кому-либо?» большинство респондентов выбрало ответ «одинаковое отношение ко всем, независимо от каких-либо признаков или условий» — 65,2% и 69,6% до и после эксперимента. Другие ответы этого вопроса получили меньшее количество голосов. По всем ответам различия статистически не значимы ( $p > 0,05$ ), кроме варианта ответа о возможном проявлении остракизма, если кто-то из однокурсников может быть неприятен, — выбор этого варианта после эксперимента снизился с 16,6% до 10,8% ( $p = 0,046$ ). При этом различий в вариантах ответов на этот вопрос до и после эксперимента в ЭГ нет ( $\chi^2 = 6,633$ ,  $p = 0,083$ ) (см. таблицу). На вопрос «Оцените суждения о характере межличностных отношений в вашей студенческой группе» приоритет отдан ответу о равных правах студентов в вузе — 59,6% и 66% соответственно. Различия на этот и другие варианты ответов по данному вопросу статистически незначимы ( $p > 0,05$ ). Результаты исследования на вопрос «Допускаете ли вы возможность проявления остракизма по отношению к своему однокурснику?» показали, что предпочитаемым ответом является ответ «Не могу допустить такой ситуации в отношении кого-либо» 57,6% и 66,8% в ЭГ ( $p = 0,065$ , различий нет). Варианты ответа на вопрос: «Как вы считаете, оказывают ли влияние на проявление остракизма по отношению к кому-либо некоторые ваши сокурсники?» распределились без существенных колебаний, кроме ответа «да, допускаю такую ситуацию, что некоторые однокурсники значительно влияют на ситуацию проявления остракизма в группе в отношении отдельных студентов», которые увеличились более чем в два раза — с 14,4% до 32,4% ( $p = 0,0001$ ), что говорит о большей рефлексии влияния одноклассников друг на друга. Несмотря на равную возможность

поведения в межличностных отношениях ( $p > 0,05$ ), каждый студент в студенческой группе имел опыт остракизма и испытывал на себе его проявления — ответ на вопрос: «Да, испытываю постоянную враждебность или избегание к себе со стороны однокурсников». Эти показатели после эксперимента снизились с 20,8% до 13,2% ( $p = 0,015$ ). Кроме того, они допускают, что сами могут так себя вести по отношению к одноклассникам (по принципу «Лучшая защита — это нападение!»). Из 4 вариантов ответов на вопрос: *«Были ли случаи, когда вы испытывали чувство враждебности или избегания к себе со стороны однокурсников?»* статистически значимое изменение произошло по двум: «Да, допускаю такую возможность»,  $p = 0,032$  и «Да, могу допустить такую ситуацию наравне с другими однокурсниками»,  $p = 0,046$ . После эксперимента эти показатели снизились в 1,5 раза (14,4% против 8,8% и 15,6% против 9,6%).

Таким образом, после эксперимента усилилась рефлексия о возможном влиянии друг на друга — ответ на вопрос: «Да, допускаю такую ситуацию, что некоторые однокурсники значительно влияют на ситуацию проявления остракизма в группе в отношении отдельных студентов» — было 14,4%, стало 32,4% случаев ( $p = 0,0001$ ), либо снизились случаи, когда такие ситуации не замечаются — 46% против 36% ( $p = 0,023$ ).

Анализ результатов по методике Д.Ж. Ховаса с помощью z-распределения показал значимые различия по всем утверждениям ( $p = 0,0001$ ), кроме утверждения: «Я чувствовал, что меня игнорируют (проверка статуса исключения/включения)» ( $p = 0,074$ ), хотя этот показатель снизился после эксперимента с 54% до 46%. Оценка разности долей показала, что доля ответов студентов статистически значимо преобладает по таким вопросам, как: «Я чувствовал себя частью группы» (68,8%), «Я чувствовал, что удовлетворен собой в самоуважении» (81,2%), «Я чувствовал, что нравлюсь» (86,4%). И наоборот, меньшую долю можно наблюдать по таким вопросам, как: «Я чувствовал себя лишним

в принадлежности к группе» (30,4%), «Я чувствовал себя невидимым в осмысленном существовании» (22%), «Я чувствовал, что никто не заметит, если я выйду из группы» (29,6%), «Я чувствовал себя влиятельным в контроле» (26%), «Я чувствовал себя главным» (18,8%).

Основные результаты исследования сравнительного анализа ЭГ до и после эксперимента представлены в таблице.

Результаты исследования по вопросам анкеты К.Д. Вильямса с помощью критерия  $\chi^2$  показывают, что помощь одноклассникам снижает проявления остракизма и меняет отношение к нему. Значимыми являются вопросы об остракизме ( $\chi^2 = 9,852$ ,  $p = 0,07$ ), возможности проявления остракизма по отношению к однокурснику ( $\chi^2 = 10,284$ ,  $p = 0,016$ ) и влияния на проявление остракизма по отношению к кому-либо некоторых сокурсников ( $\chi^2 = 22,873$ ,  $p = 0,0001$ ) — вопросы В1, В5 и В6 в таблице. Величина эффекта V Крамера по этим вопросам больше, чем по другим. Изменения показывают границу небольшого эффекта, который свойственен результату обучения (величина эффекта — от 0,1 до 0,2), а по вопросу В6 *«Были ли случаи, когда вы испытывали чувство враждебности или избегания к себе со стороны однокурсников?»* величина эффекта больше 2 и выше, чем по другим вопросам.

В отношении изменения базовых потребностей по методике Д.Ж. Ховаса по критерию Мак-Немара за счет включения в деятельность взаимопомощи также есть значимые различия по всем потребностям ( $p = 0,0001$ ), кроме последнего утверждения; величина эффекта, выраженная через коэффициент  $\phi$  и  $g$  Козна, после эксперимента выше по сравнению с величиной эффекта по методике К.Д. Вильямса — здесь наблюдается эффект от среднего и выше среднего, и даже высокого (0,4–0,7), что может говорить о фрустрированных потребностях студентов в ситуации остракизма и возможности их реализации в студенческой среде.

Результаты изменения отношения к остракизму представлены на рис. 1.



Таблица / Table

**Различия результатов экспериментальной группы до и после эксперимента и величина эффекта по двум методикам (M1 и M2) (N = 250)**  
**Differences in the results of the experimental group before and after the experiment and effect size according to two methods (M1 and M2) (N = 250)**

Методика / Method	Вопрос / Question	$\chi^2$	p	Величина эффекта / Effect Size		
				V Крамера / Cramér's V	Коэффициент $\phi$ / phi coefficient ( $\phi$ )	g Коэна / Cohen's g
M1 (К.Д. Вильямс / K.D. Williams)	B1 / Q1	9,852	<b>0,007</b>	0,14		
	B2 / Q2	6,633	0,083	0,115		
	B3 / Q3	2,003	0,366	0,063		
	B4 / Q4	6,258	0,099	0,112		
	B5 / Q5	10,284	<b>0,016</b>	0,143		
	B6 / Q6	22,873	<b>0,0001</b>	0,214		
M2 (Д.Ж. Ховас / D.J. Hovas)	B1 / Q1	66,694	<b>0,0001</b>		0,517	0,392
	B2 / Q2	61,361	<b>0,0001</b>		0,495	0,376
	B3 / Q3	119,512	<b>0,0001</b>		<b>0,691</b>	<b>0,56</b>
	B4 / Q4	70,297	<b>0,0001</b>		0,53	0,408
	B5 / Q5	139,862	<b>0,0001</b>		0,748	0,624
	B6 / Q6	176,191	<b>0,0001</b>		<b>0,84</b>	<b>0,728</b>
	B7 / Q7	88,889	<b>0,0001</b>		0,596	0,48
	B8 / Q8	144,857	<b>0,0001</b>		<b>0,761</b>	<b>0,624</b>
	B9 / Q9	3,077	0,074		0,111	0,08

Примечания: M1 — модифицированная методика К.Д. Вильямса, M2 — модифицированная методика Д.Ж. Ховаса. Для M1 приведены  $\chi^2$ , p-значение и V Краймера, для M2 —  $\chi^2$ , p-значение и коэффициент  $\phi$  (Phi).  
Notes: M1 — modified K.D. Williams method, M2 — modified D.J. Hovas method. For M1,  $\chi^2$ , p-value, and Cramér's V are provided; for M2,  $\chi^2$ , p-value, and the phi coefficient ( $\phi$ ), Cohen's g are given.



**Рис.** Результаты исследования изменения отношения к остракизму и его проявлениям в студенческих группах (N = 250)  
**Fig.** The results of a study changing attitudes towards ostracism and its manifestations in a student groups (N = 250)

Результаты исследования показывают, что понимание феномена остракизма и изменения отношения к нему связаны с изменением оценки характера внутригрупповых отношений. При этом КГ не демонстрирует статистически значимых сдвигов, что указывает на связь обнаруженных эффектов с экспериментальным воздействием, а не с естественными колебаниями настроений. Кроме того, обнаружено, что количество ответов о допустимости проявления остракизма по отношению к однокурснику по личным причинам увеличилось ( $p = 0,000$ ), а допущение возможности проявления остракизма от других, враждебности и нетерпимости по отношению к себе уменьшилось ( $p = 0,016$ ), что свидетельствует об успешности проведенной работы со студентами. Следовательно, в ЭГ снимается фиксация с позиций Я и Другого и формируется отношение к Другим (группе). При этом происходит значительное изменение в базовых потребностях: потребности принадлежности к группе, симпатии и самоуважении увеличились, а потребность доминирования и чувства своей никчемности и незаметности уменьшилась. Гипотеза о том, что конкретизация отношения студентов-педагогов к феномену социального остракизма и получение ими опыта взаимопомощи приводят к положительным изменениям отношения к ситуации игнорирования и исключения во взаимоотношениях в группе, а также изменяют соотношения индивидуальных и социальных потребностей, подтвердилась.

### Обсуждение результатов

Полученные данные свидетельствуют о том, что изменение оценки отношений внутри группы, возникновение отношения к группе как сообществу, а не как к разрозненному скоплению случайных людей, связаны с сущностным пониманием остракизма и переменной представлений о нем. Подтверждено, что в ходе практических занятий со студентами педагогического вуза преобразуются представления о социальном остракизме и отношении внутри группы.

В исследовании И.В. Морозикова были

выявлены представления студентов-педагогов о феномене социального остракизма. Результаты исследования выявили, что часть студентов считала, что профилактика и купирование остракизма в школе — дело урегулирования внутри группы школьного класса (Морозикова, 2023).

В нашем исследовании показано, что подведение студентов к осмыслению остракизма и собственного опыта внутригруппового взаимодействия за счет самопомощи приводит к самостоятельному открытию личного пространства, характеризует направленность становления личности, укрепляет Я и выступает первостепенным критерием характеристики социального окружения студента. Он становится более внимательным к Другому и Другим, что ослабляет потребность в контроле и самоутверждении за счет других и трансформирует представление об остракизме. Эти изменения, вероятно, связаны с тем, что они изначально выстраивают отношения через Я к Другому и Другим с опорой на свои ценности и смыслы.

Результаты исследования продемонстрировали, что обучающиеся не только изменили представления о возможности внутригруппового урегулирования ситуации остракизма, но и обрели собственный опыт этого урегулирования. В период осмысления проблемы остракизма с различных позиций формируются новые подходы к проявлению «себя» по отношению к Другому и Другим, конкретной деятельности, ситуациям, что определяют характер взаимодействия индивидуума в группе в будущем.

Таким образом, взаимодействие студентов в процессе взаимопомощи способствует рефлексии и усилению внимания к Другому и Другим, когда они приобретают не только теоретические знания о возможности урегулирования остракизма, но и практический опыт такого урегулирования.

### Заключение

Ответы студентов на вопросы, касающиеся личной безопасности и социальной интеграции (авторская анкета — вопросы 1

и 3), подтверждают наличие у них опыта переживания остракизма и социальной изоляции. После эксперимента в ЭГ наблюдается устойчивый положительный эффект:

— рост ощущения поддержки и безопасности,

— улучшение восприятия атмосферы в студенческой группе,

— значимое повышение удовлетворенности базовыми социальными потребностями.

В ЭГ выявлено изменение отношения к остракизму и внутригрупповым взаимодействиям студентов. При этом взаимопомощь студентов способствует снижению допустимости проявления от других враждебности и нетерпимости по отношению к себе и увеличению осознанности влияния на ситуацию проявления остракизма в группе в отношении студентов ( $p < 0,05$ ), а также улучшению восприятия социальных потребностей ( $p < 0,0001$ ). Результаты исследования подтверждают, что вовлечение студентов-педагогов в осознанное, деятельное участие, в посильное решение проблем друг друга приводит к положительным изменениям в оценке ими ситуаций остракизма во взаимоотношениях в группе, к удовлетворению социальных

потребностей и снижает риск возникновения таких ситуаций. В КГ изменений не обнаружено, что указывает на то, что выявленные изменения связаны с проведенным экспериментом, а не с внешними факторами или естественной динамикой групповых отношений. Итак, цель исследования достигнута, а гипотеза нашла свое подтверждение.

Дальнейшим развитием исследования остракизма в образовательной среде педагогического вуза могло бы стать применение полученного в процессе прохождения в образовательных учреждениях педагогической практики опыта взаимопомощи и нахождения других средств изменения отношения к ситуациям социального остракизма для профилактики их возникновения в студенческой среде.

**Ограничения.** Исследование носит поисковый характер. Ограничением явилось и преобладание обучающихся женского пола, применение анкетных методов и малый объем контрольной группы.

**Limitations.** The research is exploratory in nature. The predominance of female students was also a limitation, the use of questionnaire methods, and the small size of the control group.

### Список источников / References

1. Агеева, А.И. (2024). Преодоление остракизма в средней школе: анализ проблемы. *Наукосфера*, 3(1), 35–38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10849158>
1. Ageeva, A.I. (2024). Overcoming ostracism in high school: an analysis of the problem. *Naikosphere*, 3(1), 35–38. (In Russ.). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10849158>
2. Бойкина, Е.Э. (2023). Социальный остракизм и антисоциальное поведение несовершеннолетних. *Психология и право*, 13(1), 119–134. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130109>
2. Boykina, E.E. (2023). Social ostracism and antisocial behavior of minors. *Psychology and law*, 13(1), 119–134. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130109>
3. Бойкина, Е.Э., Чиркина, Р.В. (2020). Социальный остракизм: современное состояние проблемы, методология и методы исследования. *Психология и право*, 10(1), 152–170. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100114>
3. Boykina, E.E., Chirkina, R.V. (2020). Social ostracism: the current state of the problem, methodology and research methods. *Psychology and law*, 10(1), 152–170. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100114>
4. Казакова, И.В., Кочеулова, О.А. (2023). Проявления остракизма в образовательной среде педагогического ВУЗа. Материалы V Всероссийской научной конференции «Познание и деятельность: от прошлого к настоящему». Омск: Омский государственный педагогический университет, 302–305.
4. Kazakova, I.V., Kocheulova, O.A. (2023). Manifestations of ostracism in the educational environment of a pedagogical university. Proceedings of the V All-Russian Scientific Conference “Cognition and activity: from the past to the present”. Omsk: Omsk State Pedagogical University, 302–305. (In Russ.).
5. Костина, Л.Н., Костина, Е.Ю. (2021). От проблемы остракизма в отношении детей и подростков к ее решению. *Вестник Московского университета МВД России*, (5), 294–300.

- Kostina, L.N., Kostina, E.Y. (2021). From the problem of ostracism against children and adolescents to its solution. *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, (5), 294–300. (In Russ.).
6. Курзина, Е.Ю. (2024). Готовность будущих педагогов решать ситуации остракизма. Психология в пространстве образования и личностного развития: перспективные практики научного исследования и сотрудничества: *Материалы II-й Всероссийской научно-практической конференции*. Калуга, 219–223.  
Kurzina, E.Y. (2024). The willingness of future teachers to solve situations of ostracism. Psychology in the field of education and personal development: promising practices of scientific research and cooperation: *Materials of the II-th All-Russian Scientific and Practical Conference*. Kaluga, 219–223. (In Russ.).
7. Морозикова, И.В. (2023). Психологические основы предупреждения ситуации остракизма в школе: понимание и готовность к разрешению конфликтов у будущих педагогов. *Сборник научных статей «Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета»*. Смоленск, 19, 75–81.  
Morozikova, I.V. (2023). The psychological foundations of preventing the situation of ostracism in school: understanding and willingness to resolve conflicts among future teachers. *Collection of scientific articles "Socio-psychological problems of mentality"*. Smolensk, 19, 75–81. (In Russ.).
8. Рязузова, Е.В. (2023). Межличностное отвержение как особый вариант отношений в онтологической константе Я — Другой. Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акемология образования. *Психология развития*, 12(1(45)), 24–33. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-24-33>  
Ryaguzova, E.V. (2023). Interpersonal rejection as a special variant of the relationship in the ontological constant I am the Other. Proceedings of the Saratov University. A new series. Series: Acmeology of education. *Psychology of development*, 12(1(45)), 24–33. (In Russ.). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-24-33>
9. Семенова, Г.В., Кичигина, О.А. (2022). Отвержение как форма социальной эксклюзии. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика*, 28(1), 102–110. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-102-110>  
Semenova, G.V., Kichigina, O.A. (2022). Rejection as a form of social exclusion. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 28(1), 102–110. (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-102-110>
10. Терешкина, И.Б., Векилова, С.А., Рудыхина, О.В. и др. (2021). Межличностная эксклюзия как психологический феномен: обзор методов исследования. *Психология человека в образовании*, 3(1), 24–33. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-24-33>  
Tereshkina, I.B., Vekilova, S.A., Rudykhina, O.V. and others (2021). Interpersonal exclusion as a psychological phenomenon: a review of research methods. *Human Psychology in Education*, 3(1), 24–33. (In Russ.). <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-24-33>
11. Ульянова, И.В. (2021). Педагогическое осмысление остракизма в условиях постиндустриального общества. Неделя Российской психологии в ГСГУ: *Материалы: VII Всероссийской научно-практической конференции; XXI Всероссийской научно-практической конференции*. ГСГУ, 20–25.  
Ulyanova, I.V. (2021). Pedagogical understanding of ostracism in a post-industrial society. *Russian Psychology Week at SSU: Proceedings: VII All-Russian Scientific and Practical Conference; XXI All-Russian Scientific and Practical Conference*: Publ. SSU, 20–25. (In Russ.).
12. Черная, А.В., Бодрухина, А.Ю. (2020). Психологические особенности субъективного отчуждения у студентов. *Вестник Вятского государственного университета*, 4(138), 118–130. <https://www.doi.org/10.25730/VSU.7606.20.062>  
Chernaya, A.V., Bodrukhina, A.Y. (2020). Psychological features of subjective alienation among students. *Bulletin of Vyatka State University*, 4(138), 118–130. (In Russ.). <https://www.doi.org/10.25730/VSU.7606.20.062>
13. Чухланцев, Ю.С., Чиркина, Р.В., Куприянова, Е.А. (2021). Социальный остракизм и склонность к девиантному поведению подростков. *Вестник практической психологии образования*, 18(4), 22–29. (In Russ.). <https://www.doi.org/10.17759/bppe.2021180402>  
Chukhlantsev, Yu.S., Chirkina, R.V., Kupriyanova, E.A. (2021). Social ostracism and the tendency to deviant behavior of adolescents. *Bulletin of practical Psychology of Education*, 18(4), 22–29. (In Russ.). <https://www.doi.org/10.17759/bppe.2021180402>
14. Шайхмуратова, И.Б., Асылбекова, М.П., Танер, А.И. (2023). *Педагогическая профилактика социального остракизма в*

- студенческой среде. Научный аспект. Самара: НИЦ «Аспект», 20(12), 2389–2401.
- Shaykhymuratova, I.B., Asylbekova, M.P., Taner, A.I. (2023). *Pedagogical prevention of social ostracism in the student environment. Scientific Aspect*. Samara: Scientific Research Center «Aspect», 20(12), 2389–2401. (In Russ.).
15. Arslan, G. (2021). Social ostracism in school context: academic self-concept, prosocial behaviour, and adolescents' conduct problems. *Educational and Developmental Psychologist*, 38(1), 24–35. <https://doi.org/10.1080/20590776.2020.1834830>
16. Asylbekova, M.P., Shaikhymuratova, I.B. (2023). The problem of organizing preventive work at the University for countering social ostracism in student groups. *Bulletin of the L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series*, 3(144), 37–46. <https://www.doi.org/10.32523/2616-6895-2023-144-3-37-46>
17. Cacioppo, J.T., Hawley, L.C. (2009). Perceived social isolation and cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(10), 447–454. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.06.005>
18. Leary, M.R., Kelly, K.M., Cottrell, C.A., Schreindorfer, L.S. (2013). Construct validity of the need to belong scale: mapping the nomological network. *Journal of personality assessment*, 95(6), 610–624. <https://doi.org/10.1080/00223891.2013.819511>
19. Twenge, J.M. (2017). iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy — and completely unprepared for adulthood. *Atria Books*.
20. Twenge, J.M., Baumeister, R.F., Tice, D.M., Stucke, T.S. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(6), 1059–1079. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.6.1059>
21. Williams, K.D. (2009). Ostracism: A temporal need-threat model. *Advances in Experimental Social Psychology*, 41, 275–314. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)00406-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)00406-1)
22. Wesselmann, E.D., Wirth, J.H., Williams, K.D. (2019). Ostracism and aggression: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.01.003>

### Информация об авторах

Юлия Павловна Кошелева, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5653-2143>, e-mail: [yu.p.kosheleva@mail.ru](mailto:yu.p.kosheleva@mail.ru)

Ольга Александровна Москвитина, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6717-3983>, e-mail: [dk.pirao@yandex.ru](mailto:dk.pirao@yandex.ru)

### Information about the authors

Yulia P. Kosheleva, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Lead Researcher at the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5653-2143>, e-mail: [yu.p.kosheleva@mail.ru](mailto:yu.p.kosheleva@mail.ru)

Olga A. Moskvitina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Senior Researcher at the Laboratory of Scientific Foundations of Child Practice, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6717-3983>, e-mail: [dk.pirao@yandex.ru](mailto:dk.pirao@yandex.ru)

### Вклад авторов

Кошелева Ю.П. — методическая поддержка исследования, сбор данных, применение статистических, математических или других методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования, выводы.

Москвитина О.А. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

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

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

Yulia P. Kosheleva — methodological support of the study, application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results, conclusions.

Olga A. Moskvitina — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over 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***

Исследование было рассмотрено и одобрено Комиссией по этике научных исследований Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (протокол № 7 от 31.01.2024 г.).

### ***Ethics statement***

The study was reviewed and approved by the Research Ethics Committee of the Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research (report no. 7, 2025/01/31).

Поступила в редакцию 10.09.2025

Received 2025.09.10

Поступила после рецензирования 26.11.2025

Revised 2025.11.26

Принята к публикации 10.12.2025

Accepted 2025.12.10

Опубликована 24.12.2025

Published 2025.12.24



Научная статья | Original paper

## Индивидуальность человека в условиях цифровизации: обзор современных исследований и подходов

Н.Я. Большунова<sup>1, 2</sup>, А.К. Беданоква<sup>3</sup> ✉, О.А. Устинова<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Российская Федерация

<sup>2</sup> Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Российская Федерация

<sup>3</sup> Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

<sup>4</sup> Кемеровский государственный университет, Новокузнецк, Российская Федерация

✉ [asieta@mail.ru](mailto:asieta@mail.ru)

### Резюме

**Контекст и актуальность.** В условиях выраженных цивилизационных изменений, связанных с процессами глобализации, цифровизации, сопровождающимися социокультурными изменениями в системе ценностей, в образовании, специфике коммуникаций, возрастает актуальность проблемы сохранения и развития индивидуальности человека. **Цель** обзора — выявление фактов позитивного и негативного влияния цифровизации на процесс развития индивидуальности детей и подростков. **Метод.** Анализ и обобщение данных, представленных в научных публикациях, посвященных изучению данной темы. **Выводы.** При неопределенных, недостаточно исследованных социально-психологических и социокультурных последствиях диджитализации велика вероятность деструктуризации основных сфер жизни человека, утраты его индивидуальности и субъектности в отношении социальной, социокультурной и предметной среды. В частности, установлено, что у детей и подростков с риском цифровой зависимости имеются проблемы, связанные с деформацией образа Я и его границ, коммуникативные проблемы, ценностно-смысловые и эмоционально-волевые, когнитивные изменения, относительно более выражены особенности, которые можно интерпретировать как нарушение целостности индивидуальности. Для предотвращения таких изменений важна особая работа, предвещающая внедрение цифровизации в образование.

**Ключевые слова:** индивидуальность, дети, подростки, цивилизационные изменения, глобализация, цифровизация, цифровая среда, цифровая зависимость, особенности детей и подростков с риском цифровой зависимости, развитие индивидуальности и субъектности

**Для цитирования:** Большунова, Н.Я., Беданоква, А.К., Устинова, О.А. (2025). Индивидуальность человека в условиях цифровизации: обзор современных исследований и подходов. *Психологическая наука и образование*, 30(6), 151–162. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300609>

© Большунова Н.Я., Беданоква А.К., Устинова О.А., 2025



CC BY-NC

# The individuality of a person in the context of digitalization: an overview of modern research and approaches

N.Ya. Bolshunova<sup>1, 2</sup>, A.K. Bedanokova<sup>3</sup> ✉, O.A. Ustinova<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation

<sup>2</sup> Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russian Federation

<sup>3</sup> Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

<sup>4</sup> Kemerovo State University, Novokuznetsk, Russian Federation

✉ asieta@mail.ru

## Abstract

**Context and relevance.** In the context of pronounced civilizational changes associated with the processes of globalization, digitalization, accompanied by socio-cultural changes in the values structure, education, and the specifics of communication, the relevance of the problem of preserving and developing human individuality is increasing. **Objective** of the review is to identify the facts of the positive and negative impact of digitalization on the process of developing the individuality of children and adolescents. **Method.** Analysis and synthesis of data presented in scientific publications devoted to the study of this topic. **Conclusions.** With uncertain, insufficiently researched socio-psychological and socio-cultural consequences of digitalization, there is a high probability of destructuralization of the main spheres of human life, loss of his individuality and subjectivity in relation to the social, socio-cultural and subject environment. In particular, it was found that children and adolescents at risk of digital addiction have problems related to the deformation of the Self-image and its boundaries, communication problems, value-semantic and emotional-volitional, cognitive changes, relatively more pronounced features that can be interpreted as a violation of the integrity of individuality. To prevent such changes, special work is important, anticipating the introduction of digitalization in education.

**Keywords:** individuality, children, adolescents, civilizational changes, globalization, digitalization, digital environment, digital addiction, features of children and adolescents at risk of digital addiction, development of individuality and subjectivity

**For citation:** Bolshunova, N.Ya., Bedanokova, A.K., Ustinova, O.A. (2025). The individuality of a person in the context of digitalization: an overview of modern research and approaches. *Psychological Science and Education*, 30(6), 151–162. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300609>

## Введение

Современный мир стремительно меняется технологически, социально и духовно, преобразуется система ценностей, значимых для личности, происходит стандартизация образа и условий жизни. Она затрагивает и личность человека:

им постепенно утрачиваются особые, присущие только ему черты характера и проявления индивидуальности. Проблема развития индивидуальности в условиях, способствующих ее дезинтеграции (деиндивидуализации), выявления факторов деиндивидуализации, сформулированная

рядом известных отечественных и зарубежных психологов: Г. Ле Бон, Э. Фромм, Р. Зиллер, Ф. Зимбардо, А.В. Петровский, Г.М. Андреева, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, В.В. Зеньковский, С. Франк и др., становится все более актуальной. В качестве детерминант дезинтеграции индивидуальности разными исследователями указываются такие, как: власть толпы, которая начинает выступать как самостоятельный субъект, подчиняя личность; отказ от ответственности и анонимность действий, особенно в условиях виртуального общения; недостаточно развитое самосознание и рефлексия, включая отсутствие потребности в них; необходимость в принадлежности группе и получении ее одобрения и др. Процессы деиндивидуализации обусловлены глобальным социально-антропологическим кризисом, который проявляет себя на уровне отдельного человека в инфантилизме, агрессивности, ограниченности, потребности в тонизации и неспособности к самоконцентрации (Фролова, 2013; The Age of Digital Interdependence, 2019 и др.). Исследователи проблем личности и индивидуальности отмечают, что процесс деиндивидуализации происходит в настоящее время более интенсивно, что неизбежно актуализирует вопрос о том, что именно в современных социокультурных условиях обуславливает утрату индивидуальности, а также как и в какой мере в этих новых социокультурных условиях возможно развитие и существование индивидуальности (Большунова, Устинова, 2024; Фролова, 2013; Резвицкий, 2019).

### **Индивидуальность в условиях цифровизации: аспекты проблемы**

Интерес к проблеме индивидуальности и ее развития является традиционным именно для отечественной психологии. Исследова-

ния индивидуальности, структура которой содержит индивидное, личностное, собственно психологическое и субъектное содержание, представлены в работах Б.Г. Ананьева, Э.А. Голубевой, В.С. Мерлина и др. представителей дифференциальной психологии (Ананьев, 1968; Мерлин, 1986; Голубева, 2005; Кабардов, 2020; Большунова, Устинова, 2024). Понимание индивидуальности, где личность выступает как одна из ее подструктур, в отечественной психологии имеет историческую обусловленность<sup>1</sup>. В девятнадцатом — начале двадцатого веков именно христианская (православная) психология в силу исторических обстоятельств в значительной мере доминировала в российской психологии. В то же время именно христианской психологии свойственна обращенность к индивидуальной душе, поскольку именно она бессмертна в вечности, находится в общении с Богом, способна принимать ответственность за происходящее в своей жизни и в мире. Примечательна позиция русского философа, богослова, психолога и педагога В.В. Зеньковского, который определяет индивидуальность как «духовную сердцевину человека, личности», как «живую творческую силу, определяющую психическое развитие личности» (Зеньковский, 1996, с. 195). Сходные положения представлены в работах Н.О. Лосского, П. Флоренского, С. Франка и др. (Лосский, 2000; Флоренский, 2001; Франк, 2007). В религиозно-философской антропологии деиндивидуализация обусловлена отчуждением человека от Бога (Франк, 2007; Хоблик, 2014), что влечет отстранение человека от собственной личности и проявляется в утрате субъектности, способности различать «я» и «другой» («другие»), податливости манипуляциям, несформированности образа я, низком уровне рефлексии и пр. Интерес к индивидуальности и ее истокам исторически характерен и для естественно-научного направления отечественной

<sup>1</sup> В духовных образовательных учреждениях преподавание психологии осуществлялось постоянно, в то время как в светских ее преподавание вместе с философией в разное время в той или иной мере ограничивалось.

психологии (Лазурский, 1997; Павлов, 1954; Ухтомский, 2002)<sup>2</sup>.

Традиция исследования целостной индивидуальности, интегрирующей в себе индивидные, личностные, субъектные, духовные начала, продолжает успешно существовать в школах Б.Г. Ананьева, Б.М. Теплова, В.С. Мерлина и др. Особенно важно отметить, что индивидуальность в большинстве российских школ дифференциальной психологии не сводится к набору или совокупности качеств различного уровня (биологических, социальных, психологических, личностных и пр.), отличающих одного человека от другого, а понимается как особая их интеграция, образующая ее целостность и уникальность. В зарубежной дифференциальной психологии, несмотря на существенный вклад в ее появление В. Штерна, Ф. Гальтона, А. Анастаси и др., в большей мере представлена психология личности или персонология (Г. Мюррей, С. Мадди и др.), где одной из сторон (свойств, подсистем) личности является индивидуальность. Причем в зарубежной дифференциальной психологии речь идет скорее об особенностях, вариативности, перечне отличий, а не целостности и уникальности.

Таким образом, в отечественной дифференциальной психологии именно индивидуальность рассматривается как «сердцевина человека» (Зеньковский, 1996), интегрируя и индивидные, и личностные, и субъектные параметры (Ананьев, 1968; Мерлин, 1986; Голубева, 2005).

Индивидуальность понимается нами как целостность (взаимосвязь, связанность всех ее особенностей) и уникальность человека, реализуемые в выборе, проектировании и осуществлении жизненного пути, ее развитие представляет собой восхождение к субъектности (к себе, своей подлинности) на

каждой ступени возрастного развития и восхождение одновременно к социокультурным образцам, в которых представлена ее духовная составляющая (Большунова, Устинова, 2024). Б.М. Теплов считал, что исследования индивидуальности являются важнейшей сферой научной психологии (Теплов, 1961). В изменившихся социокультурных условиях вопрос об индивидуальности и понимании условий ее развития становится особенно актуальным.

Одно из таких важнейших изменений — глобализация, которой свойственна многовекторность цивилизационных процессов: унификация развития человека, акцентирование этнокультурной, национальной и др. особенности, деградация субъектности и субъективности, утрата смыслов (Астафьева, Флиер, 2013; Большунов, Тюриков, Большунова, 2020; Корытина, 2016; Слотердайк, 2010). Для индивидуальности опасны как процессы унификации, которые при соответствующих условиях (регламентация в сфере языка, культуры, норм общежития, ценностей и пр.) могут инициировать обезличивание, утрату как культурного, так и индивидуального своеобразия, так и особенности, поскольку сопровождается теми же явлениями, но уже в рамках некоторого ограниченного «мы».

Культурологи считают, что сфера духовной жизни наиболее устойчива в отношении агрессивной глобализации. Культурное своеобразие, закрепленное в языке, ментальности, в переживании и поведении, является основой самоидентификации. Однако именно эта сфера становится объектом агрессивного воздействия с использованием всех возможностей интернет-коммуникаций и распространения трендовых концепций образа современного человека.

Второй фактор, который усугубляет действие глобализации — цифровизация

<sup>2</sup> Представления о характере и его структуре, выстроенные А.Ф. Лазурским в контексте отношений экзо- и эндopsихического; исследование нейродинамических основ феномена «доминанта на другом», описывающего возможность диалоговых отношений между я и другим А.А. Ухтомским; исследования нейрофизиологических предпосылок темперамента и способностей И.П. Павловым и др.

и информационное давление. Цифровая трансформация жизни общества, в том числе образования, неизбежна. Смена технологической парадигмы во всех сферах жизни (экономика, промышленность, медицина, развлечения, искусство и пр.) востребует соответствующих изменений и в образовании. Однако тотальная диджитализация всех сторон деятельности, особенно детской, уже обуславливает неблагоприятные психологические и социокультурные явления, поскольку имеет тенденцию происходить бесечно и невежественно<sup>3</sup>. Риски цифровизации в широком контексте этого явления (информатизация, виртуализация, цифровая трансформация и пр.) связаны не только с правовыми аспектами (безопасность, конфиденциальность, информационное давление и пр.). Появление новой среды жизни человека — цифровой среды — актуализирует и другие более серьезные вызовы (Аузан, 2019<sup>4</sup>; Крупеникова, Курбатов, 2014; The Age of Digital Interdependence, 2019; Mattern, 2021; Squires, Johnson, 2020 и др.). Согласно данным Internet world stat, происходит стремительное увеличение пользователей интернета: с 2,8 млрд человек в 2014 году до 5,6 млрд человек в 2024 году. В то же время человечество не готово к встрече с новой реальностью. Появляются новые феномены, значение которых и их влияние на культуру и развитие человека требуют осмысления. Например, лингвистика 2.0 («общение от клавиатуры к экрану») и особая коммуникация (коммуникация 2.0), которой свойствен-

ны «язык вражды», раскрепощенность и безответственность, нечувствительность к разграничению публичного и интимного (Горошко, 2016). Специфика существования в виртуальном мире такова, что он не требует самоопределения и заботы о подлинности, скорее наоборот: удобно множественное я, «рассыпающееся» по разным блогам, аватарам, никам и пр. В виртуальном мире нет необходимости быть собой, нести ответственность, искать границы своего Я. Ряд исследователей считает, что модель поведения, реализуемая в виртуальной сетевой среде, легко переносится на общение и взаимодействие с другими в реальном мире (Фортунатов, Бокова, Егоров, 2014), актуализируя такое же облегченное, поверхностное и безответственное общение.

Среди философов, культурологов, политологов, лингвистов, педагогов, психологов, изучающих «новую цифровую реальность», существует неоднозначное отношение к последствиям цифровизации: от негативного (Фортунатов и др., 2014; Yalda et al., 2014) до преимущественно позитивного (Prensky, 2012; Берулава, 2012) и оптимистичного. Оптимистичная позиция исходит из представления о появлении при определенных условиях «расширенной личности», которая, позитивно адаптируясь к цифровой среде благодаря цифровой компетентности и технорационализму, открытости к изменениям и самопреодолению, обретает цифровую социальность (Солдатова, Чигарькова, Илюхина, 2024; Карабанова, Тихомандрицкая,

<sup>3</sup> Например, упорное продвижение начиная с 2008 г. группой бизнесменов (Фонд «Мое поколение») форсайт-проекта «Детство – 2030», в котором утверждается, что детям не нужна семья, и их лучше воспитывать в «детских сообществах», что родители на самом деле не любят своих детей, и их выгоднее заменить роботами-нянями, а детей, соответственно, роботами-детьми, что необходимо заранее закладывать генетическую основу рождаемых детей в зависимости от потребностей общества и запроса родителей и пр. <http://foresight.sfu-kras.ru/node/70>. (Радченко А., Попов С. «Детство-2030» – опыт проведения форсайт-проекта в России // Образовательная политика. 2010. № 5–6 (43–44). <https://cyberleninka.ru/article/n/detstvo-2030-opyt-provedeniya-forsayt-proekta-v-rossii/viewer>).

<sup>4</sup> Аузан А. Цифровая экономика: человеческий фактор // Лекция. Полит. Ру. 25 июня 2019. URL: <https://polit.ru/article/2019/06/25/auzan/?fbclid=IwAR1n2nK0FIk2aj8YJjqiUjzLWdVa9UK2oBtlxM4O6QWNGElyC4uYVQ9LqF4> (дата обращения: 20.08.2020).

Молчанов, 2024; Солдатова, Войскунский, 2021; Карабанова, Тихомандрицкая, Молчанов, 2024). Однако позитивные переживания цифровой среды и успешная адаптация в цифровой среде не являются достаточными условиями развития индивидуальности. При психологически и социокультурно неадекватном внедрении цифровых устройств велика возможность необратимых изменений в культуре, общении, в личности. В качестве возможных негативных последствий указывается деонтологизация жизни человека в виртуальном мире (Полянкина, 2020; Фортунатов, 2014), анонимность коммуникаций, провоцирующих агрессивное вербальное поведение, троллинг, кибербуллинг, а также десакрализация системы «традиционных» ценностей (Алейников и соавт., 2022, с. 292), сверхконнективизм и субъективность при отсутствии возможности проверки достоверности информации; проблемы с определением авторства текста и контента и пр. (Крупеникова, Курбатов, 2014).

Остановимся подробнее на возможных негативных психологических последствиях цифровизации, если она осуществляется стихийно без учета специфики цифровой среды и управления ею. Цифровизация жизни человека может сопровождаться ограничением личной свободы и суверенитета, стиранием или ослаблением границ «Я», утратой доверительного интимного общения, ослаблением социальной чувствительности и пр. вследствие прежде всего анонимности взаимодействующих персонажей. Анонимность позволяет не быть, а казаться, надевать различные личины, утрачивая в конечном счете свою подлинность, свое лицо, а вместе с этим способность принимать решения и нести ответственность. В то же время современные психологи, философы, культурологи (Флоренская, 2001; Слотердайк, 2005) особенно отмечают роль близости, интимности, эмоционального окрашенного взаимодействия, заботы и искренности для нормального психологического состояния человека и благополучного социокультурного развития детей.

Последствия цифровизации могут проявиться также в сфере когнитивных процессов, в частности, внимания (Фират, 2025). Наиболее очевидные и ожидаемые следствия — ослабление продуктивности памяти, поскольку у человека отпадает необходимость запоминать и хранить информацию. Это ведет к примитивизации процессов мышления и понимания, основывающихся на обедненной информации, содержащейся в сфере представлений, во внутреннем плане. Обедненные или даже искаженные виртуальной средой образы не могут предоставить адекватный материал для полноценного воображения и творчества, смыслообразования. Общим следствием «ухода» в цифровой мир может стать, таким образом, упрощение отношений человека с миром и другими людьми, бедность внутреннего мира, переживаний, системы ценностей, смыслов (Большунов, Тюриков, Большунова, 2019).

«Умный дом», «умный город», «умное здание», «интернет вещей», несомненно, делают обыденную жизнь человека более легкой, экономят ресурсы, облегчают информационное взаимодействие между людьми. Однако человек, отстраненный от предметного мира, постепенно утрачивает способность управлять им, быть субъектом по отношению к нему (Mattern, 2021). В связи с указанными проектами актуализируется также проблема взаимодействия человека с социальными роботами и искусственным интеллектом. Психологическая сторона проблемы обусловлена тем, что «социальная робототехника начинает придавать роботам значение социального взаимодействия» (Моторина, 2023, с. 40), что еще более обостряет вопросы развития способности человека к подлинному интимному межличностному общению, замещения его симулякрами. Подмена подлинного человеческого общения, связанного с обменом смыслами, переживаниями, взаимопониманием, преодолением, имитацией всего этого, может привести к утрате их у человека и существенно изменить параметры человеческой цивилизации.

Цифровизация уже сопровождается различными изменениями в развитии человека,



особенно подростков и молодых людей, что особенно касается тенденции к переносу особенностей коммуникаций, характерных для виртуальной среды, в реальность. Примечательны в этом отношении размышления П. Слотердайка, который выделяет два модуса существования: сферы и сети (Слотердаик, 2010), согласно которым сетевые отношения, обеспечиваемые в настоящее время цифровизацией, создают условия, при которых люди перестают быть субъектами и превращаются в агентов сети, становятся ее вещью. В то время как «сфера» (дом, семья, близость) являет отношения близости, люди здесь открыты друг другу и поэтому «демонстративно беззащитны» друг перед другом (Слотердаик, 2005), что создает условия субъектных отношений в контексте человеческих смыслов. Таким образом, в жизни людей, общества онтологически представлены «два модуса существования: субъектно-ориентированный (мироориентированный, сферологический)» и «объектно-ориентированный (сетевориентированный)». В настоящее время именно объектно-ориентированный модус становится ведущим, что обуславливает «замещение субъектности агентностью» (Большунов и др., 2019, с. 88). Важно понимать, что в жизни современного человека появляется новая, активно конкурирующая с привычными уже формами жизни и бытия человека цифровая среда, которая меняет многое: привычки, отношения, взгляды на окружающих людей и мир, требует выработки новых подходов к изменившимся условиям, и главное — она меняет взгляд человека на самого себя, на понимание себя как уникальности во множестве проявлений и отношений.

### Заключение

Проведенный обзор исследований по проблеме сохранения и развития индивидуальности человека в условиях выраженных цивилизационных изменений, связанных с процессами глобализации, цифровизации, показал, что у человечества на сегодняшний день явно недостаточно опыта органи-

зации развивающей цифровой среды. Как следствие, можно говорить о том, что при неопределенных, недостаточно исследованных социально-психологических и социокультурных последствиях диджитализации велика вероятность деструктуризации основных сфер жизни человека, утраты его индивидуальности и субъектности в отношении социальной, социокультурной и предметной среды (Большунова, Устинова, 2024).

Цивилизационные изменения актуализируют ряд вопросов: в чем состоят развивающие возможности цифровой среды, каково содержание субъектности человека в его отношениях с цифровой средой и негативные последствия цифровизации. Наиболее значима проблема разработки принципов профилактики и программ развивающей цифровой среды для детей разного возраста. Важнейшей проблемой в контексте методологии культурно-исторического подхода и с учетом исторического кризиса детства становится исследование способов и методов опосредствования взрослым развивающей и воспитывающей функции цифровой среды в контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и субъектного подхода С.Л. Рубинштейна (Большунова, 2022).

При всех созидательных возможностях цифровизации существует высокая вероятность формирования цифровой созависимости, которая сопровождается появлением токсичных качеств, проявляющихся как утрата субъектности в отношении цифровой среды и деиндивидуализация: деформация образа Я и его границ, коммуникативные проблемы, особенно в диалоговом общении, ценностно-смысловые и эмоционально-волевые, когнитивные изменения и пр. (Большунова, 2022). Для предотвращения таких изменений важна особая работа, предвещающая внедрение цифровизации в образование. Превентивные программы необходимо использовать начиная с дошкольного возраста и с учетом возрастных особенностей. Они могут быть направлены на развитие рефлексии, моде-

лирование продуктивных отношений с виртуальным миром в ценностно-смысловом контексте, на развитие способности распознавать попытки манипулирования и умение им противодействовать (Большунова, 2022). Реализация такого рода программ предполагает актуализацию полноценного опосредования взрослыми введения детей и подростков в цифровой мир. Необходимо с детства обучать конструктивным отношениям с цифровой средой, используя ее развивающие возможности и избегая опасных

взаимодействий, актуализируя при этом самопознание и саморазвитие.

**Ограничения.** На данный момент существует недостаточно исследований на тему влияния цифровизации на индивидуальность, поскольку мы находимся в начале этого процесса.

**Limitations.** There are not enough studies currently available on the topic of the impact of digitalization on individuality, since we are at the beginning of this process.

### Список источников / References

1. Алейников, А.В., Мальцева, Д.А., Тузова, П.Р. (2022). Медиатизация коммуникаций как фактор трансформации ценностных ориентаций российской молодежи: тенденции и риски (часть 1). *Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС*. 18(3), 288–303. <https://doi.org/10.21638/spbu23>
2. Алейников, А.В., Мальцева, Д.А., Тузова, П.Р. (2022). Mediatization of communications as a factor in the transformation of value orientations of Russian youth: trends and risks (Part 1). *Political expertise: POLITEX*. 18(3), 288–303. <https://doi.org/10.21638/spbu23> (In Russ.).
3. Ананьев, Б.Г. (2001). Человек как предмет познания. СПб.: Питер.
4. Ананьев, В.Г. (2001). Man as an object of cognition. St. Petersburg. Publ. Peter. (In Russ.).
5. Астафьева, О.Н., Флиер, А.Я. (2013). Социокультурная модернизация: формирование новой культурной среды. *Культурологический журнал. Электронное периодическое рецензируемое издание*, (1)11, 1–15. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-modernizatsiya-formirovanie-novoy-kulturnoy-sredy/viewer> (дата обращения: 20.08.2025).
6. Астафьева, О.Н., Флиер, А.Я. (2013). Socio-cultural modernization: formation of a new cultural environment. *Cultural journal. An electronic periodical peer-reviewed publication*, (1)11, 1–15. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-modernizatsiya-formirovanie-novoy-kulturnoy-sredy/viewer> (accessed 08/20/2025). (In Russ.).
7. Берулава, Г.А. Теория сетевого образования как новая методологическая платформа высшего образования (2012). *Гуманизация образования*. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-setevogo-obrazovaniya-kak-novaya-metodologicheskaya-platforma-vysshego-](https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-setevogo-obrazovaniya-kak-novaya-metodologicheskaya-platforma-vysshego-obrazovaniya/viewer)

[obrazovaniya/viewer](https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-setevogo-obrazovaniya-kak-novaya-metodologicheskaya-platforma-vysshego-obrazovaniya/viewer) (дата обращения: 18.08.2025).

8. Берулава, Г.А. Theory of network education as a new methodological platform of higher education (2012). *Humanization of education*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-setevogo-obrazovaniya-kak-novaya-metodologicheskaya-platforma-vysshego-obrazovaniya/viewer> (date of access: 18.08.2025). (In Russ.).
9. Большунов, А.Я., Тюриков, А.Г., Большунова, С.А. (2019). Человек между смыслом и вздором (логико-семантический и психологический анализ сознания эпохи глобальных трансформаций). *Развитие человека в современном мире*, (3), 87–103.
10. Большунов, А.Я., Тюриков, А.Г., Большунова, С.А. (2019). A man between meaning and nonsense (logical, semantic and psychological analysis of consciousness in the era of global transformations). *Human development in the modern world*, (3), 87–103. (In Russ.).
11. Большунов, А.Я., Тюриков, А.Г., Большунова, С.А. (2020). Социопсихология атрофии духа человека (цивилизация без культуры). *Развитие человека в современном мире*, (1), 103–117.
12. Большунов, А.Я., Тюриков, А.Г., Большунова, С.А. (2020). Sociopsychology of the atrophy of the human spirit (civilization without culture). *Human development in the modern world*, (1), 103–117. (In Russ.).
13. Большунова, Н.Я. (2022). Организация цифровой среды или развитие цифровой компетентности — выборы цифрового образования / Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках: материалы международного конгресса по культурно-исторической психологии, посвященного памяти Ж.М. Глоzman

- (г. Новосибирск, 15–17 ноября г.) (с. 70–77) / под редакцией Т.Э. Сизиковой, Г.С. Чесноковой; Министерство просвещения Российской Федерации, Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск: Изд-во НГПУ.
- Bolshunova, N.Ya. (2022). The organization of the digital environment or the development of digital competence — the choices of digital education. L.S. Vygotsky and A.R. Luria: cultural and historical psychology and issues of digitalization in social practices: proceedings of the International Congress on Cultural and Historical Psychology dedicated to the memory of J.M. Glazman (Novosibirsk, November 15-17) (pp. 70–77). Edited by T.E. Sizikova, G.S. Chesnokova; Ministry of Education of the Russian Federation, Novosibirsk State Pedagogical University. Novosibirsk: Publ. NSPU Publishing House. (In Russ.).
8. Большунова, Н.Я., Устинова, О.А. (2024). Проблема развития индивидуальности в современной социокультурной ситуации. *Развитие человека в современном мире*, (4), 7–21.  
Bolshunova, N.Ya., Ustinova, O.A. (2024). The problem of personality development in the modern socio-cultural situation. *Human development in the modern world*, (4), 7–21. (In Russ.).
  9. Венгер, А.Л. (2008). Поколение пустыни. *Культурно-историческая психология*, (4), 62–70.  
Wenger, A.L. (2008). Generation of the Desert. *Cultural and historical psychology*, (4), 62–70. (In Russ.).
  10. Выготский, Л.С. (1991). Педагогическая психология. Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика.  
Vygotsky, L.S. (1991). Pedagogical psychology. Edited by V.V. Davydov. Moscow: Publ. Pedagogy. (In Russ.).
  11. Горошко, Е.И. (2016). Новые тенденции в развитии интернет-лингвистики: общение от клавиатуры (звука) к экрану (звуку). *Верхневолжский филологический вестник: научный журнал*. (4). Ярославль: РИО ЯГПУ. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-tendentsii-v-razviti-i-internet-lingvistiki-obschenie-ot-klaviaturny-zvuka-k-ekranu-zvuku> (дата обращения: 22.08.2025).  
Goroshko, E.I. (2016). New trends in the development of Internet linguistics: communication from keyboard (sound) to screen (sound). *Verkhnevolsky Philological Bulletin: scientific journal*. (4). Yaroslavl: Publ. RIO YaGPU. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-tendentsii-v-razviti-i-internet-lingvistiki-obschenie-ot-klaviaturny-zvuka-k-ekranu-zvuku> (date of request: 22.08.2025).
  12. Голубева, Э.А. (2005). Способности, личность, индивидуальность: взгляд и раздумья психолога. Дубна: Феникс+.  
Golubeva, E.A. (2005). Abilities, personality, individuality: the view and reflections of a psychophysicologist. Publ. Dubna: Phoenix+. (In Russ.).
  13. Зеньковский, В.В. (1996). Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Школа-Пресс.  
Zenkovsky, V.V. (1996). Problems of education in the light of Christian anthropology. Moscow: Publ. Shkola-Press. (In Russ.).
  14. Кабардов, М.К. (2020). Мозг и психика: от физиологических школ И.М. Сеченова — И.П. Павлова к дифференциально-психофизиологической школе Б.М. Теплова — И.Д. Небылицына. *Сборник: Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, 8(1(28)), 115–133. РГМУ им. акад. И.П. Павлова.  
Kabardov, M.K. (2020). Brain and psyche: from the physiological schools of I.M. Sechenov — I.P. Pavlov to the differential psychophysiological school of B.M. Teplov — I.D. Nebylitsyn. *Collection: Personality in a changing world: health, adaptation, development*, 8(1(28)), 115–133. Publ. Russian State Medical University named after Academician I.P. Pavlov. (In Russ.).
  15. Карабанова, О.А., Тихомандрицкая, О.А., Молчанов, С.В. (2024). Связь базовых ценностей личности с характером психологической адаптации к глобальным цифровым рискам. *Психологическая наука и образование*, 29(4), 104–125. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290409>  
Karabanova, O.A., Tikhomandritskaya, O.A., Molchanov, S.V. (2024). The relationship between basic personality values and the nature of psychological adaptation to global digital risks. *Psychological Science and Education*, 29(4), 104–125. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290409>
  16. Коротина, М.А. (2016). Культурная глобализация: феномен, сущность, противоречия процесса. *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*, 16(4), 381–387. 10.18500/1819-76712016-16-4-381-387  
Korytina, M.A. (2016). Cultural globalization: phenomenon, essence, contradictions of the process. *Izv. Sarath. un-ta. New ser. Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 16(4), 381–387. 10.18500/1819-76712016-16-4-381-387 (In Russ.).

17. Крупенникова, Л.Ш., Курбатов, В.И. (2014). Виртуальная личность: Net-мышление, сетевой психотип и Интернет фобии. *Электронный журнал Инженерный вестник Дона*, (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-lichnost-net-myshlenie-setevoy-psihotip-i-internet-fobii-1> (дата обращения: 22.08.2025).
- Krupennikova, L.S., Kurbatov, V.I. (2014). Virtual personality: Net-thinking, network psychotype and Internet phobias. *Electronic journal Engineering Bulletin of the Don*, (3). (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-lichnost-net-myshlenie-setevoy-psihotip-i-internet-fobii-1> (date of request: 22.08.2025).
18. Лазурский, А.Ф. (1997). Избранные труды по психологии. М.: Наука.  
Lazursky, A.F. (1997). Selected works on psychology. Moscow: Publ. Nauka. (In Russ.).
19. Лосский, Н.О. (2000). Ценность и бытие: Бог и Царство Божие как основа ценностей. Харьков: Фолио; М.: АСТ.  
Lossky, N.O. (2000). Value and being: God and the Kingdom of God as the basis of values. Kharkiv: Folio; Moscow. Publ. AST. (In Russ.).
20. Мерлин, В.С. (1986). Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика.  
Merlin, V.S. (1986). Essay on the integral study of individuality. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
21. Моторина, Л.Е. (2023). Взаимосвязь человека и робота как феномен социального взаимодействия. *Социальная психология и общество*, 14(1), 38–54. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140103>  
Motorina, L.E. (2023). The relationship between humans and robots as a phenomenon of social interaction. *Social psychology and society*, 14(1), 38–54. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2023140103>
22. Павлов, И.П. (1954). Избранные труды. М.: Учпедгиз, 1954.  
Pavlov, I.P. (1954). Selected works. Moscow: Uchpedgiz, 1954. (In Russ.).
23. Полянкина, С.Ю. (2020). Онлайн-образование: реонтологизация или деонтологизация. *Профессиональное образование в современном мире*, 10(1), 67–89. DOI:10.15372/PEMW20200105  
Polyankina, S.Y. (2020). Online-education: reontologisation or deontologisation? *Professional education in the modern world*, 10(1), 3428–3437. (In Russ.). <https://doi.org/10.15372/PEMW20200105>
24. Резвицкий, И.И. (2019). Существует ли индивидуальная социальность, или На пути к индивидуализированной социальной теории. *Философские науки*, 62(5), 62–79. DOI:10.30727/0235-1188-2019-62-5-62-79  
Rezvitsky, I.I. (2019). Is there an individual sociality, or is it on the way to an individualized social theory? *Philosophical sciences*, 62(5), 62–79. (In Russ.). DOI:10.30727/0235-1188-2019-62-5-62-79
25. Слотердайк, П. (2005). Сферы. Микросферология. Т. I. Пузыри. СПб.: «Наука».  
Sloterdijk, P. (2005). Spheres. Microspherology. T. I. Bubbles. St. Petersburg: Nauka. (In Russ.).
26. Слотердайк, П. (2010). Сферы. Микросферология. Т. III. Пена. СПб.: «Наука».  
Sloterdijk, P. (2010). Spheres. Microspherology. T. III. Foam. St. Petersburg: Nauka. (In Russ.).
27. Солдатова, Г.У., Войсунский, А.Е. (2021). Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики. *Психология. Журнал высшей школы экономики*, 18(3), 431–450. DOI:10.17323/1813-8918-2021-3-431-450  
Soldatova, G.U., Voiskunsky, A.E. (2021). Social-cognitive concept of digital socialization: a new ecosystem and social evolution of the psyche. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18(3), 431–450. (In Russ.). DOI:10.17323/1813-8918-2021-3-431-450
28. Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В., Илюхина, С.Н. (2024). Технологически расширенная личность: разработка и апробация шкалы самоуправления цифровой повседневностью. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(2), 175–200. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-20>  
Soldatova, G.U., Chigarkova, S.V., Ilyukhina, S.N. (2024). DigitalExtended Personality: Development and Testing of a Digital Daily Life Self-Management Scale. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(2), 175–200. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-20>
29. Теплов, Б.М. (1961). Проблемы индивидуальных различий. М.: Учпедгиз.  
Teplov, B.M. (1961). Problems of individual differences. Moscow: Uchpedgiz. (In Russ.).
30. Ухтомский, А.А. (2002). Доминанта. Статьи разных лет. 1887–1939. СПб, «Питер».  
Ukhtomsky, A.A. (2002). Dominant. Articles from different years. 1887–1939. St. Petersburg, "Piter". (In Russ.).
31. Фельдштейн, Д.И. (2011). Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. *Вестник практической психологии образования*, (4), 3–12.  
Feldstein, D.I. (2011). Profound changes in modern Childhood and the resulting actualization

- of psychological and pedagogical problems of educational development. *Bulletin of practical Psychology of Education*, (4), 3–12. (In Russ.).
32. Флоренский, П.А. (2001). Христианство и культура. М.: Изд-во АКТ, Фолио. Florensky, P.A. (2001). Christianity and Culture. Moscow: AKT Publishing House. Folio. (In Russ.).
  33. Флоренская, Т.А. (2001). Диалог в практической психологии: Наука о душе. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. Florenskaya, T.A. (2001). Dialogue in Practical Psychology: The Science of the Soul. Moscow: Humanitarian Publishing Center Vlados. (In Russ.).
  34. Флорова, М.И. (2013). Деиндивидуализация как объект социально-философской рефлексии. *Философия и культура*, (8), 1069–1076. Florova, M.I. (2013). Deindividualization as an object of socio-philosophical reflection. *Philosophy and culture*, (8), 1069–1076. (In Russ.).
  35. Фортунатов, А.Н., Бокова, А.В., Егоров, В.И. (2014). Поствиртуальный человек: есть ли надежда на социокультурное возрождение? *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*, (6), 242–245. Fortunatov, A.N., Bokova, A.V., Egorov, V.I. (2014). Post-virtual person: is there any hope for a socio-cultural revival? *Bulletin of the Nizhny Novgorod Lobachevsky University*, (6), 242–245. (In Russ.).
  36. Франк, С.Л. (2007). Реальность и человек: Метафизика человеческого бытия. М.: АСТ: Хранитель. Frank, S.L. (2007). Reality and Man: Metaphysics of Human Existence. Moscow: AST: Keeper. (In Russ.).
  37. Фират, М. (2025). Эффект длительного времени, проведенного за экраном смартфона, на непрерывное распределенное внимание. *Психологическая наука и образование*, 30(3), 72–84. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300306> Firat, M. (2025). The effect of prolonged smartphone screen time on sustained divided attention. *Psychological Science and Education*, 30(3), 72–84. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300306>
  38. Хоблик, Ю.Ю. (2014). Религиозные корни понятия индивидуальности у С.Л. Франка. К реабилитации индивидуальности, о которой говорилось еще в еврейской древности. *Мысль. Журнал Петербургского философского общества*, (16), 85–89. Hoblik, Yu.Y. (2014). The religious roots of the concept of individuality in S. L. Frank. Towards the rehabilitation of individuality, which was discussed in Jewish antiquity. *Thought. Journal of the St. Petersburg Philosophical Society*, (16), 85–89. (In Russ.).
  39. Эльконин, Б.Д. (1992). Кризис детства и основания проектирования форм детского развития. *Вопросы психологии*, (3), 7–13. Elkonin, B.D. (1992). The crisis of childhood and the foundations of designing forms of child development. *Questions of psychology*, (3), 7–13. (In Russ.).
  40. The Age of Digital Interdependence. (2019). Retrieved from 47 p. URL: <https://www.un.org/en/pdfs/DigitalC-operation—report—for%20web.pdf> (date of request: 05.03.2022).
  41. Mattern, Sh. (2021). A City Is Not a Computer: Other Urban Intelligences by Shannon Mattern. Princeton University Press.
  42. Prensky, M. (2012). From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
  43. Squires, S., Johnson, J. (2020). Anthropological Take on Cyber-security: How a Legacy Security Belief System is Impacting Us Today. *Open Access Journal of Archaeology and Anthropology*, 2(2). DOI:10.33552/OAJAA.2020.02.000535
  44. Uhls, Y., Michikyan, M., Morris J., Garcia, D., Small, G., Zgourou, E. (2014). Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. *Computers in Human Behavior*, (39), 387–392.

### Информация об авторах

Наталья Яковлевна Большунова, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет (ФБГОУ ВО НГПУ); Новосибирский государственный технический университет (ФГБОУ ВО НГТУ), Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8826-1499>, e-mail: nat\_bolshunova@mail.ru

Асиет Кадырбечевна Беданоква, младший научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1769-3339>, e-mail: asieta@mail.ru



Ольга Анатольевна Устинова, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт — филиал Кемеровского государственного университета (ФГБОУ ВО КемГУ), Новокузнецк, Российская Федерация, e-mail: [ustinova\\_oly@mail.ru](mailto:ustinova_oly@mail.ru)

### **Information about the authors**

*Natalia Y. Bolshunova*, Grand PhD in Psychology, Professor, Chair of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University; Novosibirsk State Technical University. Novosibirsk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8826-1499>, e-mail: [nat\\_bolshunova@mail.ru](mailto:nat_bolshunova@mail.ru)

*Asiet K. Bedanokova*, Junior Researcher at the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1769-3339>, e-mail: [asieta@mail.ru](mailto:asieta@mail.ru)

*Olga A. Ustinova*, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy, Kuzbass Humanitarian and Pedagogical Institute of Kemerovo State University, Novokuznetsk, Russian Federation, e-mail: [ustinova\\_oly@mail.ru](mailto:ustinova_oly@mail.ru)

### **Вклад авторов**

Н.Я. Большунова — идеи исследования; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

А.К. Беданоклова — поиск исследований, формирование списка литературы.

О.А. Устинова — аннотирование, написание и оформление рукописи.

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

### **Contribution of the authors**

Natalia Ya. Bolshunova — research ideas; research planning; monitoring of the research.

Asiet K. Bedanokova — search for research, formation of a list of references.

Olga A. Ustinova — annotation, 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 Комиссией по этике научных исследований Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (протокол № 7 от 31.01.2024 г.).

### **Ethics statement**

The study was reviewed and approved by the Research Ethics Committee of the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Studies (report no. 7, 2025/01/31).

Поступила в редакцию 15.09.2025

Поступила после рецензирования 12.11.2025

Принята к публикации 04.12.2025

Опубликована 24.12.2025

Received 2025.09.15

Revised 2025.11.12

Accepted 2025.12.04

Published 2025.12.24



Научная статья | Original paper

## Взаимосвязь и межкультурные различия толерантности и экзистенциальных характеристик студенческой молодежи (на примере России и Армении)

А.С. Берберян<sup>1</sup> ✉, С.А. Тепанян<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Российско-Армянский университет, Ереван, Республика Армения

✉ [aspsy@inbox.ru](mailto:aspsy@inbox.ru)

### Резюме

**Контекст и актуальность.** В статье представлен анализ уровней толерантности и экзистенциальных характеристик студенческой молодежи, выделены различия между уровнями толерантности и экзистенциальной наполненности в разных этнических группах, а также изучена взаимосвязь уровня толерантности и экзистенциальных характеристик армянской и российской студенческой молодежи. **Цель** — выявить взаимосвязь уровней толерантности и экзистенциальных характеристик студенческой молодежи в разных социокультурных средах — Республике Армения и Российской Федерации. **Гипотезами** нашего исследования были следующие: 1) мы предполагаем, что существует взаимосвязь между уровнем толерантности и некоторыми экзистенциальными характеристиками; 2) мы предполагаем, что уровни толерантности и экзистенциальных характеристик различаются у армянской и российской студенческой молодежи. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 100 человек (армянские и российские студенты). Испытуемые представляли 2 группы (50%, 50%): армянские и российские студенты ( $M = 20,94$ , 16% мужчин, 84% женщин). Исследование уровня толерантности и экзистенциальных характеристик личности респондентов проводилось с использованием следующих методик: опросника «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаевой; шкалы экзистенциальности (ШЭ) А. Лэнгле, К. Орглера и С.В. Кривцовой. **Результаты.** Согласно нашей первой гипотезе, мы выявили статистически значимые корреляционные связи между общим уровнем толерантности и некоторыми экзистенциальными характеристиками. Согласно нашей второй гипотезе, мы выявили статистически значимые различия в уровнях толерантности и экзистенциальных характеристиках личности у армянской и российской студенческой молодежи. **Выводы.** Результаты показали, что в российской выборке между общим уровнем толерантности и экзистенциальными характеристиками личности наблюдаются статистически значимые умеренные и слабые корреляции, в то время как между общим уровнем толерантности и экзистенциальными характеристиками личности армянской выборки корреляции отсутствуют. Различия между двумя выборками могут быть обусловлены различиями в социокультурной ситуации в Республике Армения и Российской Федерации.

**Ключевые слова:** толерантность, экзистенциальные характеристики, экзистенциальная наполненность, армянская и российская студенческая молодежь, взаимосвязь

**Дополнительные данные.** Берберян, А.С., Тепанян, С.А. (2025). Толерантность и экзистенциальные характеристики армянской и российской студенческой молодежи (репозиторий данных): Набор данных. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. Москва. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/nemh-xd8u-tkmp>

**Финансирование.** Исследование выполнено при поддержке Комитета высшего образования и науки МОНК РА (научный проект № 10-2/24SSAH-5A039).

**Для цитирования:** Берберян, А.С., Тепанян, С.А. (2025). Взаимосвязь и межкультурные различия толерантности и экзистенциальных характеристик студенческой молодежи (на примере России и Армении). *Психологическая наука и образование*, 30(6), 163–181. (На русск.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300610>

## The relationship and intercultural differences in tolerance and existential characteristics of student youth (on example of Russia and Armenia)

A.S. Berberyan<sup>1</sup> ✉, S.A. Tepanyan<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Russian-Armenian University, Yerevan, Republic of Armenia

✉ [aspsy@inbox.ru](mailto:aspsy@inbox.ru)

### Abstract

**Context and relevance.** The article offers an analysis of the levels of tolerance and existential characteristics of student youth, highlights the differences between the levels of tolerance and existential fullness in different ethnic groups, and studies the relationship between the level of tolerance and existential characteristics of Armenian and Russian student youth. **Objective.** The aim is to study the relationship between tolerance levels and existential characteristics of student youth in different sociocultural environments — the Republic of Armenia and the Russian Federation. **Hypothesis.** The hypotheses of our study were the following: 1) We assume that there exists a relationship between the levels of tolerance and certain existential characteristics; 2) We assume that the levels of tolerance and existential characteristics are different in Armenian and Russian student youth. **Methods and materials.** The study involved 100 participants (Armenian and Russian students). The subjects were divided into 2 groups (50% each): Armenian and Russian students ( $M = 20,94$ ; 16% male, 84% female). We assessed the respondents' levels of tolerance and existential characteristics using the following assessment methods: the "Index of Tolerance" questionnaire by G.U. Soldatova, O.A. Kravtsova, and O.E. Khukhlaeva; and the Existence Scale (ES) by A. Längle, K. Orgler, and S.V. Krivtsova. **Results.** According to our first hypothesis, we observed statistically significant correlations between the general level of tolerance and certain existential characteristics. According to our second hypothesis, we identified statistically significant differences in the levels of tolerance and existential characteristics in Armenian and Russian student youth. **Conclusions.** The results

showed medium and low statistically significant correlations between the general level of tolerance and existential characteristics in the Russian sample, while no statistically significant correlation was discovered in the general level of tolerance and the existential characteristics in the Armenian sample. The differences between the two samples can be attributed to the differences in the sociocultural situation in the Republic of Armenia and the Russian Federation.

**Keywords:** tolerance, existential characteristics, existential fullness, Armenian and Russian student youth, relationship

**Funding.** The research was supported by the Higher Education and Science Committee of MESCS RA (Research project № 10-2/24SSAH-5A039).

**Supplemental data.** Berberyan, A.S., Tepanyan, S.A. (2025). The relationship and intercultural differences in tolerance and existential characteristics of student youth (on example of Russia and Armenia) (data repository): Dataset. RusPsyData: Repository of psychological research and instruments. Moscow. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/nemh-xd8u-tkmp>

**For citation:** Berberyan, A.S., Tepanyan, S.A. (2025). The relationship and intercultural differences in tolerance and existential characteristics of student youth (on example of Russia and Armenia). *Psychological Science and Education*, 30(6), 163–181. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300610>

## Введение

Человек в мире культурного, религиозного и идеологического многообразия неизбежно сталкивается с ситуациями, когда он не всегда принимает убеждения, ценности или поведение окружающих. Одновременно с процессами глобализации возникает подсознательное стремление отличаться от других в единообразном мире. Критерии инаковости становятся более разнообразными и сложными, они выходят за рамки привычных — расовых и этнических стереотипов, приобретая уникальные социальные, экономические, сексуальные, гендерные и другие особенности.

Ускоряющиеся темпы процесса глобализации, увеличение плюралистических обществ в мире и несомненный рост миграционных потоков актуализируют проблему мультикультурализма. Мультикультурализм рассматривается как позитивные межгрупповые отношения и «продуктивное разнообразие», представляющее собой богатое и актуальное национальное достояние, а также являющееся важнейшим условием развития межкультурной компетентности и приобретения навыков межкультурного общения

(Волкова, 2021; Johansson, 2024). Но различия могут быть неприемлемыми, когда они противоречат убеждениям и образу жизни, поскольку каждый человек склонен верить в правомерность и обоснованность своих ценностей, убеждений и действий. Впрочем, не все из них могут получить подтверждение, «аффирмацию» в силу своего «пропозиционального содержания, которое подразумевает различие между истинным и ложным, правильным и неправильным, красивым и безобразным» (Jorpike, 2004, с. 242). Эти воззрения выдвигают на первый план проблемы экзистенциальной наполненности — осмысленного и целенаправленного образа жизни, концепции внутреннего согласия.

**Актуальность нашего исследования** обусловлена необходимостью изучения системных межкультурных различий представителей различных этнических и социальных групп в эпоху мультикультурализма и глобализации, она также детерминирована значимостью проблемы толерантности в транзитивном мире (Berry, Lepshokova, Grigoryev, 2022). В научной литературе взаимосвязь экзистенциальных характеристик и толерантности изучена недостаточно.

**Цель проведенной исследовательской работы** — выявить взаимосвязи уровней толерантности и экзистенциальных характеристик студенческой молодежи Республики Армения и Российской Федерации.

**Гипотезы нашего исследования:**

1) существует взаимосвязь между уровнем толерантности и некоторыми экзистенциальными характеристиками;

2) уровни толерантности и экзистенциальных характеристик различаются у армянской и российской студенческой молодежи.

**Теоретическая  
и методологическая основа**

Наше исследование базируется на трудах различных ученых по исследуемым проблемам: И. Ялома, В. Франкла, А. Лэнгле, Г.В. Олпорта, М. Веркуйтена и Г.У. Солдатовой. Исследуя экзистенциальные характеристики, мы опираемся на идеи В. Франкла, акцентирующего внимание на том, что глубочайшей мотивацией человека является поиск смысла, ориентированный на раскрытие глубинных устремлений человеческой природы.

Логотерапия (греч. *logos*: «слово») стремилась воспрепятствовать потере смысла (Северина, Епишин, 2024; Maurits, Hatta, Suhana, 2023; Ivers, Johnson, Casares, et al., 2024; McLafferty, 2024). Франкл подчеркивает важность свободы и ответственности человека — качеств, определяющих его как «личность». «Личность», согласно теоретической позиции Франкла, по сути, нечто большее, чем просто инстинктивный «психический аппарат», возможность «быть личностью» делает человека способным к «самотрансценденции». Вследствие этого человек как «личность», восприимчив к ценностям мира и к потенциальному смыслу, лежащему в основе его решений и действий. Таким образом, люди не гонятся прежде всего за похотью (Фрейд) или властью (Адлер), но, согласно Франклу (Frankl, 1987), глубочайшей мотивацией человека является поиск смысла (Омельченко, 2023).

Современная экзистенциальная теория исходит из идеи о том, что человеческое

существование основано на четырех «фундаментальных реальностях», краеугольных камнях бытия, которые были определены Яломом (Yalom, 1980). По мнению Лэнгле, они ставят «общий экзистенциальный акцент на трагических измерениях человеческого существования: свобода (или «беспричинность»), смерть, изоляция (особенно одиночество), бессмысленность или абсурдность» (Längle, 2003, с. 4).

По мнению А. Лэнгле, сопоставление позиций Франкла и Ялома показывает: «Необоснованность подразумевает мир с его поддерживающей структурой, смерть означает жизнь, в которой есть рост и временной параметр, «темпоральность», одиночество возникает из уникальности каждого человека, а смысл связан с контекстуальным пониманием собственного существования и деятельности, направленной на достойное будущее» (Längle, 2003, с. 4). Каждая из этих категорий жизненно важна для достижения внутреннего согласия с субъективной реальностью, представляя собой задачу изменения субъективной реальности до тех пор, пока не будет достигнуто внутреннее согласие — иными словами, экзистенциальная наполненность. По мнению Франкла, экзистенциальный вакуум (Frankl, 1987), проявляющийся отсутствием мотивации и чувством пустоты и бессмысленности, возникает из-за следования побуждениям вождения или власти вместо духовного поиска смысла жизни и ее ценностей: истины, а также справедливости и свободы, — но в сочетании с ответственностью (Frankl, 1987). Лэнгле в результате своих феноменологических и эмпирических исследований выделил четыре фундаментальных условия экзистенциальной наполненности. Это реальности, с которыми сталкивается человек: «Мир в его фактической данности и потенциальных возможностях, жизнь с ее системой отношений и чувств, все происходит само собой: существование как уникальной, автономной личности и будущее, которое мы формируем» (Längle, 2003, с. 4).

По нашему мнению, обсуждение внутреннего согласия с реальностью будет неполным

без рассмотрения понятия толерантности. Внутреннее согласие с реальностью заключается в конечном итоге в принятии мира и окружающих такими, каковы они есть, без отрицания и искажений, а сущность толерантности сводится к терпимости, уважению к другим людям, пониманию чужих мнений, убеждений, верований, поведения, традиций, обычаев, в широком спектре — инаковости, основанной на признании многообразия культур. Эти понятия взаимосвязаны, потому что достижение внутреннего согласия, право иметь собственные убеждения и взгляды практически невозможно без признания права другого человека быть иным.

Существует множество теорий и определений понятия толерантности. Идея толерантности неоднократно выдвигалась философами, но она всегда оставалась неоднозначным понятием. Ее применение и ограничения являются предметом общественных дискуссий со времен Аврелия и до наших дней. В «Размышлениях» Марк Аврелий выразил идею толерантности следующим образом: «Все люди созданы друг для друга, поэтому либо воспитывайте (обучайте) их лучше, либо будьте к ним терпимы» (Aurelius, в переводе Казобона, 1692, с. 169). Вольтер в своем «Трактате о толерантности» выступает против религиозной нетерпимости. Жан-Жак Руссо посвятил ряд своих работ анализу прав человека и толерантности. Джон Локк в своем «Письме о толерантности» (Locke, 1689) определяет понимание толерантности, основываясь на общественном согласии и разделении личной и общественной жизни.

Известный английский философ Питер Николсон утверждает, что любое толерантное отношение требует примирения с тем или иным видом инаковости. В своей работе «Толерантность как моральный идеал» Николсон определяет толерантность как отношение, основанное на шести характеристиках: 1. Отклонение. То, к чему относятся толерантно, отклоняется от того, о чем субъект толерантности думает как о должном, либо от того, что он делает как

должное. 2. Важность. Предмет отклонения не тривиален. 3. Несогласие. Толерантный субъект морально не согласен с отклонением. 4. Власть. Субъект толерантности обладает властью, необходимой для попытки подавить предмет толерантности (или, по крайней мере, воспротивиться либо помешать ему). 5. Не-отторжение. Тем не менее толерантный субъект не применяет своей силы, позволяя тем самым существовать отклонению. 6. Благость. Толерантность верна, а толерантный субъект благ (Nicholson, 1985, с. 160). Когда примирение успешно, человек должен что-то потерять (например, желание оскорбить, подавить или вытеснить кого-то) и одновременно оставаться верным своим убеждениям. Конфликт между приверженностью собственным убеждениям и принятием позиций и убеждений других определяет толерантность как моральное качество, что усложняет ее понимание и развитие.

В психологии толерантность рассматривается как «принятие других, чьи действия, убеждения, физические возможности, религия, обычаи, этническая принадлежность, национальность и так далее отличаются от наших собственных» (APA Dictionary of Psychology, 2023), справедливое и объективное отношение к точкам зрения, отличным от нашей собственной, взаимное уважение, свобода выбора, политкорректность, такт, поддержка, терпимость, прощение, либерализм, равенство, диалог, сотрудничество и стремление к социальной целостности. Понимание толерантности требует рассмотрения аспекта неприязни, несогласия или неодобрения. По мнению Салливана, сам термин предполагает противодействие или несогласие (Sullivan, Schmitt, 2022), при отсутствии которых мы говорим уже не о толерантности, а о безразличии или сочувствии (Волкова, 2021).

«Парадоксальная» природа толерантности еще больше подчеркивается, когда толерантность рассматривается как отношение в социально-психологическом смысле этого слова (Sullivan, Schmitt, Goad, 2022; Schmitt, Calloway, Sullivan, Clausen, Tucker, Rayman, et

al., 2021). Толерантность можно определить как уважение, принятие и признание богатого многообразия людей, мировых культур и форм самовыражения. Толерантность — это неотъемлемое позитивное моральное качество человека, заложенное в системе ценностей, где терпимость к мнениям, убеждениям и нормам поведения, а также признание равенства и ценности других людей являются неотъемлемыми. Это качество характеризуется интересом к другим, свободой от фанатизма, готовностью к сотрудничеству и сосуществованию, вежливой и непринужденной речью. Толерантность обусловлена многими факторами (темпераментом, семейной динамикой, воспитанием, опытом, а также социокультурными факторами), которые в совокупности формируют отношение человека к другим (Liu, 2021). Современные ученые, следуя подходу Олпорта, выступают за «более теплую степень толерантности» (Allport, 1954, с. 425); в противовес «холодной» толерантности выдвигается ценностная форма толерантности, основанная не на терпении, а на принятии, уважении и признании всех людей (Verkuyten, 2022).

С позиций экзистенциально-гуманистической концепции развития личности толерантность в зрелом проявлении рассматривается как категория, характеризующая осознанную, осмысленную и ответственную личность. Такое понимание толерантности, не сводимое к простым стереотипным действиям, позволяет представить данную категорию как ценность, жизненную позицию личности в поисках определенных экзистенциальных смыслов ответственных решений. С этих позиций толерантность понимается как свободный и ответственный выбор человека, «ценностное толерантное отношение к жизни» (Асмолов, 2002; Асмолов, 2011).

Главные вопросы: во имя чего, ради чего человек действует толерантно, какие ценности он отстаивает и каков для него в этом смысл? — заключаются не в выявлении причин проявления толерантности (Первова, 2022). От ответов на эти поставленные экзистенциальные вопросы зависит подлинная

сущность поведения человека. С этой точки зрения неосмысленная толерантность — это псевдотолерантность, а в некоторых случаях и интолерантность, замаскированная под социально одобряемое поведение. Таким образом, толерантность в полной мере не сводится только к знаниям, умениям, навыкам, к индивидуально-психологическим качествам, к условиям социальной среды. В экзистенциально-гуманистической трактовке человеку задана возможность, потенциал реализации здорового и конструктивного начала, который актуализируется при его выборе смысла, свободного и ответственного самоопределения в каждой конкретной жизненной ситуации.

Для понимания толерантности важно опираться на тезис: толерантность — это особое, осмысленное отношение к миру и людям. Известный психолог Д.А. Леонтьев особое внимание уделял выявлению взаимосвязи толерантности к неопределенности со смысловой сферой, с личностным выбором при моделировании «экзистенциальной дилеммы» (Леонтьев, Мандрикова, 2005; Belov, Danilov, Rotman, 2023).

Следует отметить, что сохранение многообразных обществ зависит от готовности людей позволять другим жить так, как они хотят. Как резюмирует М. Веркуйтена, «в качестве ключевого подхода к достижению этой цели межгрупповая толерантность в ее классическом понимании подразумевает, что люди мирятся с убеждениями и образом жизни аутгруппы, которые они не одобряют, поскольку они существенно отличаются, а иногда даже противоречат и несовместимы с убеждениями и мировоззрением ингруппы» (Verkeuten, 2022, с. 1). Важно отметить, что толерантность не является противоположностью предрассудкам (Первова, 2022; Verkuyten, Yogeeswaran, Adelman, 2022) и не тождественна признанию разнообразия, поскольку люди терпят то, что они не одобряют или против чего возражают. Толерантность примиряет критическое суждение с защитой и принятием инакомыслящих убеждений и практик аутгруппы (Verkuyten, Yogeeswaran, Adelman, 2022).



Таким образом, толерантность становится ключевым элементом разнообразного, равноправного и открытого общества: толерантность «необходима для любого достойного общества — или, по крайней мере, для обществ, охватывающих кардинально отличающиеся уклады жизни» (Oberdiek, 2001, с. 23). Толерантность — это особая ориентация, сочетающая неодобрение убеждений и действий аутистической группы с поведенческим намерением, тем не менее с принятием этих убеждений и действий — в смысле невмешательства в них (Verkuyten, Yogeeswaran, Adelman, 2022). Исследования взаимосвязи толерантности и экзистенциальных характеристик личности актуализировались в последнее время, но по выделенной нами теме их явно недостаточно.

Итак, определились два подхода: исследователи предполагают, что толерантность к неопределенности — характеристика, детерминирующая высокий уровень осмысленности жизни и психологического благополучия, степень успешности самореализации человека. Согласно второму подходу, высокий уровень осмысленности жизни представляет собой отражение экзистенциальных ресурсов, позволяющее найти смысл в преодолении ситуаций (Лернер, 2023).

На наш взгляд, связь толерантности и экзистенциальных характеристик либо ресурсов многозначна и многогранна и должна рассматриваться комплексно: толерантность можно представить как фактор развития экзистенциальных характеристик личности и стимул для формирования и развития осмысленной экзистенциально наполненной жизни.

Психологические особенности молодежи формируются под влиянием той социокультурной среды, в которой она существует и действует. К социокультурным факторам, оказывающим влияние на формирование мировоззрения и ценностных ориентаций молодежи, относятся семья, культурная сфера жизнедеятельности общества, система образования, принятая в стране идеология, масс-медиа, религия и др. Особое значение в достижении согласованного и продуктивного

влияния на процесс становления молодежи имеет совершенствование институтов социализации и поддержание динамического равновесия социокультурной среды, в которой функционирует подрастающее поколение (Sakharchuk, Bagramyan, Kiseleva, Sakharchuk, 2022). Так как описание социокультурной среды предполагает системный анализ базовых социальных факторов, мы делаем акцент на типах толерантности и их взаимосвязи с экзистенциальными характеристиками.

Моноэтническая среда Армении включает в себя особенности мироощущения и мировоззрения людей с общим советским прошлым, однако наблюдается определенная специфика: преобладание моноэтнического состава населения (этнические меньшинства составляют менее 2% численности населения Армении) и бурные динамичные миграционные процессы, результатом которых является проживание армян за пределами Армении, наличие мощных армянских диаспор («Единство Армении и диаспоры», 2023; Берберян, Берберян, Геворкян, 2025; Berberyana, Bultseva, Berrios Callejas, 2024). Формирование армянской молодежи протекает в условиях укорененного этнического и культурного единства и тесной связи с традициями, семейными ценностями, историческими нарративами и высокой значимости языка и общности.

Российская молодежь формируется в условиях сложной и многослойной социокультурной среды, которая характеризуется исторически сложившимся этнокультурным многообразием, обуславливающим полиэтничность среды. При этом полиэтничная среда сочетает в себе традиционные ценности прошлого и растущее влияние процессов глобализации. В условиях пересечения культур и двойственного давления традиционного общества и глобального дискурса особую актуальность приобретают вопросы толерантности и внутреннего согласия.

В интеграционных процессах большое значение имеет характер среды: общества с более инклюзивной социокультурной средой стремятся интегрировать мигрантов и этно-

культурные меньшинства и способны эффективно использовать выгоды культурного разнообразия. В то же время эксклюзивная среда, исключая мигрантов и этнокультурные меньшинства из жизни общества, скорее способствует возникновению и эскалации конфликтов и связанных с ними социальных, экономических и политических проблем (Бульцева и др., 2021). Как утверждают исследователи, поддержка мультикультурной идеологии и рассмотрение культурного разнообразия в качестве ресурса для решения проблем общества способствуют инклюзии этнокультурных меньшинств, в частности, для армян в России. Множество факторов, имеющих потенциал влияния на инклюзивность социокультурной среды, еще предстоит исследовать в будущем (Poole, 2021; Ospanov, Kalyuzhnova, Khlystova, Crowley-Vigneau, 2025; Bivand, Mathilde, Mjelva, 2025; Moghaddam, 2024).

Материалы и методы

**Выборка.** Сбор данных осуществлялся с помощью онлайн-платформы. Набор участников осуществлялся методом «снежного кома». В исследовании приняли участие 100 человек. Респонденты были разделены на две группы: армянские (моноэтническая среда) и российские (полиэтническая среда) студенты. Выборку составили студенты вузов из Российской Федерации и Республики

Армения (РАУ, РУДН, Самарский филиал МГПУ), для которых русский язык является основным средством академической и повседневной коммуникации. Сбор данных в обоих выборках осуществлялся на русском языке. Респонденты предоставили информацию о своем возрасте, поле, этнической принадлежности, стране проживания, уровне и сфере образования. Описательная статистика выборок представлена в табл. 1.

**Методы.** Исследование уровня толерантности и экзистенциальных характеристик респондентов проводилось с использованием следующих способов оценки:

1. Опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева. Данный опросник направлен на определение общего уровня толерантности (низкий, средний, высокий) и отдельных ее аспектов. Опросник включает три субшкалы, соответствующие трем типам толерантности: этническая толерантность, социальная толерантность и толерантность как черта личности. Опросник состоит из 22 утверждений, выявляющих толерантное и интолерантное отношение к определенным этническим и социальным группам, а также межгрупповое общение.

2. Шкала экзистенции (ШЭ) А. Лэнгле, К. Орглер и С.В. Кривцовой. ШЭ — это самооценка уровня экзистенциальной наполненности человека своим существованием. Тест

Таблица 1 / Table 1

Социодемографические данные  
Sociodemographic characteristics

Респонденты / Respondents	Кол-во / N
<b>Пол / Sex:</b>	
Мужской / Male	16
Женский / Female	84
<b>Возраст / Age:</b>	
Средний возраст / Average age	20,94
<b>Страна проживания / Country of residence:</b>	
Республика Армения / Republic of Armenia	50
Российская Федерация / Russian Federation	50
Общее количество / Total	100

включает 4 основные субшкалы: «Самодистанцирование», «Самотрансценденция», «Свобода» и «Ответственность», а также две дополнительные субшкалы: «Персональность» и «Экзистенциальность». Опросник содержит 46 утверждений.

### Результаты

Анализ уровня толерантности в армянской выборке по опроснику «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатов, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев) (см. табл. 2) выявил средний общий уровень толерантности ( $M = 87,96$ ,  $SD = 8,14$ ). На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что для респондентов характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт, они склонны вести себя толерантно в одних социальных ситуациях, проявляя при этом интолерантность в других. Средний результат подтверждается баллами по каждой субшкале: этническая толерантность ( $M = 29,16$ ,  $SD = 4,49$ ), социальная толерантность ( $M = 29,02$ ,  $SD = 3,79$ ) и толерантность как черта личности ( $M = 29,78$ ,  $SD = 3,38$ ). Таким образом, представители из Армении демонстрируют средний уровень толерантности к представителям других этнических и социальных групп и меньшинств, а также

в целом благоприятное отношение и убеждения относительно окружающего мира и текущих социальных процессов.

Анализ уровня толерантности в российской выборке (см. табл. 2) также выявил средний общий уровень толерантности ( $M = 94,8$ ,  $SD = 11,26$ ). Как уже отмечалось, средние общие результаты демонстрируют респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт, в зависимости от обстоятельств. Эти результаты подтверждаются результатами по субшкалам. Средние баллы наблюдаются по субшкале социальной толерантности ( $M = 31,44$ ,  $SD = 5,06$ ) и толерантности как черты личности ( $M = 31,2$ ,  $SD = 4,07$ ), в то время как субшкала этнической толерантности ( $M = 32,16$ ,  $SD = 5,68$ ) выявила высокий уровень межэтнической толерантности у российских респондентов, что свидетельствует о позитивном восприятии других этнических групп и открытости установок по отношению к ним, что может быть связано с полиэтнической средой, обеспечивающей более частые и уже привычные межэтнические контакты.

Анализ результатов шкалы экзистенции (А. Лэнгле, К. Орглер, С.В. Кривцова) показал, что в армянской выборке (см. табл. 3) уровень экзистенциальной наполненности

Таблица 2 / Table 2

**Общий уровень и субшкалы толерантности респондентов ( $N = 100$ ) по экспресс-опроснику «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатов, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев), ср. знач.**  
**The general level and subscales of tolerance of the participants ( $N = 100$ ) according to the «Index of Tolerance» questionnaire by G.U. Soldatova, O.A. Kravtsova, O.E. Khukhlaeva, mean**

Шкалы / Scales	Армянские респонденты / Armenian respondents N = 50			Российские респонденты / Russian respondents N = 50		
	Mean	SD	SEM	Mean	SD	SEM
Этническая толерантность / Ethnic tolerance	29,16	4,49	0,64	32,16	5,68	0,80
Социальная толерантность / Social tolerance	29,02	3,79	0,54	31,44	5,06	0,72
Толерантность как черта личности / Tolerance as a personality trait	29,78	3,38	0,48	31,2	4,07	0,58
Общий уровень толерантности / General level of tolerance	87,96	8,14	1,15	94,8	11,26	1,59

( $M = 180,2$ ,  $SD = 28,80$ ) находится на среднем, но относительно низком уровне. Относительно низкие средние показатели общей экзистенциальной наполненности, наблюдаемые в армянской выборке, могут свидетельствовать о неполной реализации экзистенции, а также об эмоциональной неспособности к диалогу с жизнью и отсутствию ответственной вовлеченности в нее. Для глубокого понимания этого результата необходимо рассмотреть субшкалы «Персональность» и «Экзистенциальность». Основываясь на сочетании  $P > E$ , которое наблюдается в армянской выборке, можно предположить, что человек относительно успешен в общении с собой, но довольно ограничен в реализации своей жизни, то есть преобладает ориентация на внутренний мир и самопонимание в противовес активной реализации себя во внешнем мире. Средние результаты подтверждаются также результатами субшкал. В армянской выборке по субшкалам «Самодистанцирование» ( $M = 27,8$ ,  $SD = 6,08$ ), «Самотрансценденция» ( $M = 64$ ,  $SD = 9,86$ ) и «Свобода» ( $M = 42,22$ ,  $SD = 9,05$ ) наблюдаются относительно низкие средние уровни, тогда как уровень по шкале «Ответственность» ( $M = 46,18$ ,  $SD = 10,34$ ) является средним. Данные результаты свидетельствуют о сложностях в принятии решений и реагировании на внешние вызовы, об эмоциональной замкнутости, которая может проявляться в виде апатии или равнодушия к жизни, а также о неуверенности и социальной зависимости. Тем не менее результат по субшкале «Ответственность» указывает на потенциал брать на себя ответственность за свою жизнь. Данные результаты могут отражать особенности моноэтнической среды, в частности традиционный семейный уклад и социальную зависимость, но вместе с тем стремление к внутренней целостности.

Анализ результатов шкалы экзистенции в российской выборке (см. табл. 3) выявил, что уровень экзистенциальной наполненности ( $M = 196,06$ ,  $SD = 31,96$ ) хоть и выше, чем в армянской выборке, но также находится на среднем уровне. Полученные данные свиде-

тельствуют о более высокой внутренней открытости и способности отвечать на вызовы внешнего мира, что подтверждается анализом сбалансированности между субшкалами «Персональность» и «Экзистенциальность». По всем четырем субшкалам: «Самодистанцирование» ( $M = 30,28$ ,  $SD = 7,01$ ), «Самотрансценденция» ( $M = 67,78$ ,  $SD = 10,71$ ), «Свобода» ( $M = 45,86$ ,  $SD = 9,48$ ) и «Ответственность» ( $M = 52,14$ ,  $SD = 12,79$ ) наблюдаются относительно низкие средние уровни. Полученные результаты позволяют предположить, что респонденты способны воспринимать жизненные ситуации с большей ясностью, а их внимание ориентировано вовне, при этом способность дистанцироваться от себя развита, что позволяет оценивать ситуацию объективно. Средний уровень по субшкале «Самотрансценденция» указывает на эмоциональную открытость и более включенный метод бытия. Результат по субшкале «Свобода» отражает способность принимать решения с большей легкостью и уверенностью в их корректности, свидетельствует о внутренней автономии. Средний уровень по субшкале «Ответственность» свидетельствует о повышении личной вовлеченности в процесс построения собственной жизни и принятии ответственности за сделанные выборы. Данные результаты можно связать с особенностями полиэтнической среды и социальной автономности.

**Статистический анализ.** Для выявления возможной связи между уровнями толерантности и некоторыми экзистенциальными характеристиками был проведен корреляционный анализ полученных результатов. Корреляционный анализ проводился с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

В соответствии с нашей первой гипотезой нами были выявлены статистически значимые умеренные и слабые корреляционные связи (см. табл. 4) между общим уровнем толерантности и экзистенциальными характеристиками «Экзистенциальная наполненность» ( $r = 0,259$ ,  $p < 0,01$ ), «Самотрансценденция» ( $r = 0,341$ ,  $p < 0,01$ ), «Персональность» ( $r = 0,353$ ,  $p < 0,01$ ) и «Самоди-

Таблица 3 / Table 3

**Экзистенциальные характеристики респондентов (N = 100) по «Шкале Экзистенции» (Existenzskala) А. Лэнгле, К. Орглер и С.В. Кривцовой**  
**Existential characteristics of the participants (N = 100) according to the Existence scale (Existenzskala) by A. Längle, K. Orgler, and S.V. Krivtsova**

Шкалы / Scales	Армянские респонденты / Armenian respondents N = 50			Российские респонденты / Russian respondents N = 50		
	Mean	SD	SEM	Mean	SD	SEM
Самодистанцирование / Self-distance (SD)	27,8	6,08	0,86	30,28	7,01	0,99
Самотрансценденция / Self-transcendence (ST)	64	9,86	1,39	67,78	10,71	1,51
Свобода / Freedom (F)	42,22	9,05	1,28	45,86	9,48	1,34
Ответственность / Responsibility (V)	46,18	10,34	1,46	52,14	12,79	1,81
Персональность / Person (P)	91,8	13,41	1,90	98,06	14,65	2,07
Экзистенциальность / Existentiality (E)	88,4	17,44	2,47	98	20,76	2,94
Экзистенциальная наполненность / Existential fullness (G)	180,2	28,80	4,07	196,06	31,96	4,52

станцирование» ( $r = 0,226$ ,  $p < 0,05$ ). Помимо этого, значимые корреляции были выявлены между субшкалой «Этническая толерантность» и экзистенциальными показателями «Самотрансценденция» ( $r = 0,343$ ,  $p < 0,01$ ), «Персональность» ( $r = 0,338$ ,  $p < 0,01$ ), «Экзистенциальная наполненность» ( $r = 0,235$ ,  $p < 0,01$ ) и «Свобода» ( $r = 0,197$ ,  $p < 0,05$ ), а также субшкалой «Толерантность как черта личности» и показателями «Персональность» ( $r = 0,369$ ,  $p < 0,01$ ), «Самотрансценденция» ( $r = 0,365$ ,  $p < 0,01$ ), «Экзистенциальная наполненность» ( $r = 0,279$ ,  $p < 0,01$ ) и «Самодистанцирование» ( $r = 0,222$ ,  $p < 0,05$ ).

Для более глубокого понимания этой связи был проведен корреляционный анализ для каждой из выборок. Результаты корреляционного анализа (см. табл. 5) показали, что в российской выборке существуют статистически значимые умеренные и заметные связи между общим уровнем толерантности и экзистенциальными характеристиками «Персональность» ( $r = 0,382$ ,  $p < 0,01$ ) и «Самотрансценденция» ( $r = 0,400$ ,  $p < 0,01$ ). Помимо этого, статистически значимые корреляционные связи между субшкалой «Этническая толерантность» и экзистенциальными показателями «Самотрансценден-

ция» ( $r = 0,421$ ,  $p < 0,01$ ) и «Персональность» ( $r = 0,355$ ,  $p < 0,05$ ), а также между субшкалой «Толерантность как черта личности» и экзистенциальными показателями «Самотрансценденция» ( $r = 0,578$ ,  $p < 0,01$ ), «Экзистенциальная наполненность» ( $r = 0,407$ ,  $p < 0,01$ ), «Персональность» ( $r = 0,600$ ,  $p < 0,01$ ) и «Самодистанцирование» ( $r = 0,370$ ,  $p < 0,01$ ).

Предполагаемая связь между общим уровнем толерантности и экзистенциальными характеристиками личности в армянской выборке не подтвердилась (см. табл. 6), статистически значимых связей не выявлено. Таким образом, первая гипотеза подтвердилась частично.

Согласно нашей второй гипотезе, мы выявили статистически значимые различия в уровнях толерантности и экзистенциальных характеристиках у армянской и российской студенческой молодежи (см. табл. 7). Для выявления статистически значимых различий применялся t-критерий Стьюдента. Размер эффекта рассчитывался с использованием коэффициента d Коэна. Очень значимые статистические различия наблюдаются между уровнями этнической толерантности ( $t = 2,93$ ,  $p < 0,01$ ), социальной толерантности ( $t = 2,71$ ,  $p < 0,01$ ) и общим уровнем то-

Таблица 4 / Table 4

**Результаты корреляционного анализа показателей толерантности  
и экзистенциальных характеристик среди всех респондентов  
(по критерию Пирсона, N = 100)**  
**Results of the Pearson correlation analysis between tolerance indicators  
and existential characteristics across all respondents (N = 100)**

Шкалы / Scales	Самодистанцирование / Self-distance (SD)	Самотрансценденция / Self-transcendence (ST)	Свобода / Freedom (F)	Ответственность / Responsibility (V)	Персональность / Person (P)	Экзистенциальность / Existentiality (E)	Экзистенциальная наполненность / Existential fullness (G)
Этническая толерантность / Ethnic tolerance	0,191	0,343**	0,197*	0,056	0,338**	0,128	0,235*
Социальная толерантность / Social tolerance	0,105	0,070	0,037	0,066	0,099	0,058	0,082
Толерантность как черта личности / Tolerance as a personality trait	0,222*	0,365**	0,124	0,192	0,369**	0,176	0,279**
Общий уровень толерантности / General level of tolerance	0,226*	0,341**	0,163	0,129	0,353**	0,156	0,259**

Таблица 5 / Table 5

**Результаты корреляционного анализа показателей толерантности  
и экзистенциальных характеристик среди российских респондентов  
(по критерию Пирсона, N = 50)**  
**Results of the Pearson correlation analysis between tolerance indicators  
and existential characteristics across the Russian respondents (N = 50)**

Шкалы / Scales	Самодистанцирование / Self-distance (SD)	Самотрансценденция / Self-transcendence (ST)	Свобода / Freedom (F)	Ответственность / Responsibility (V)	Персональность / Person (P)	Экзистенциальность / Existentiality (E)	Экзистенциальная наполненность / Existential fullness (G)
Этническая толерантность / Ethnic tolerance	0,099	0,421**	0,180	−0,051	0,355*	0,051	0,195
Социальная толерантность / Social tolerance	0,005	−0,047	−0,036	−0,049	−0,032	−0,047	−0,045



Шкалы / Scales	Самодистанцирование / Self-distance (SD)	Самотрансценденция / Self-transcendence (ST)	Свобода / Freedom (F)	Ответственность / Responsibility (V)	Персональность / Person (P)	Экзистенциальность / Existentiality (E)	Экзистенциальная наполненность / Existential fullness (G)
Толерантность как черта личности / Tolerance as a personality trait	0,370**	0,578**	0,144	0,223	0,600**	0,203	0,407**
Общий уровень толерантности / General level of tolerance	0,186	0,400**	0,127	0,032	0,382**	0,078	0,225

Таблица 6 / Table 6

**Результаты корреляционного анализа показателей толерантности и экзистенциальных характеристик среди армянских респондентов (по критерию Пирсона, N = 50)**  
**Results of the Pearson correlation analysis between tolerance indicators and existential characteristics across the Armenian respondents (N = 50)**

Шкалы / Scales	Самодистанцирование / Self-distance (SD)	Самотрансценденция / Self-transcendence (ST)	Свобода / Freedom (F)	Ответственность / Responsibility (V)	Персональность / Person (P)	Экзистенциальность / Existentiality (E)	Экзистенциальная наполненность / Existential fullness (G)
Этническая толерантность / Ethnic tolerance	0,217	0,157	0,114	0,040	0,214	0,083	0,150
Социальная толерантность / Social tolerance	0,142	0,123	0,013	0,082	0,155	0,055	0,106
Толерантность как черта личности / Tolerance as a personality trait	–0,051	0,036	0,024	0,048	0,004	0,041	0,026
Общий уровень толерантности / General level of tolerance	0,165	0,159	0,079	0,080	0,192	0,088	0,143

лерантности ( $t = 3,48$ ,  $p < 0,01$ ) в армянской и российской выборках.

Статистически значимые различия выявлены также между некоторыми экзистенциальными характеристиками армянской и российской студенческой молодежи: Ответственность ( $t = 2,56$ ,  $p < 0,05$ ), Общий уровень экзистенциальной наполненности ( $t = 2,61$ ,

$p < 0,05$ ), а также двумя суммами факторов — Персональность ( $t = 2,23$ ,  $p < 0,05$ ) и Экзистенциальность ( $t = 2,50$ ,  $p < 0,05$ ). Данные подтверждают гипотезу о наличии устойчивых статистически значимых различий по уровням толерантности и некоторым экзистенциальным характеристикам между армянской и российской студенческой моло-

дежью. Данные различия могут свидетельствовать о влиянии типа социокультурной среды не только на восприятие других, но и на внутреннее согласие с миром.

Обсуждение

Полученные в нашем исследовании результаты подтверждают, что уровень толерантности и экзистенциальных характеристик личности варьируется в зависимости от социокультурной среды. Можно прийти к заключению о том, что в российской выборке

наблюдается средний уровень толерантности к представителям других социальных групп, включая меньшинства, а также в целом благоприятные установки и убеждения по отношению к миру и людям в целом. Высокий уровень этнической толерантности у российских респондентов может быть обусловлен особенностями среды: полиэтническая среда стимулирует потребность российской молодежи в проявлениях толерантности. Однородность моноэтнической среды армянской выборки может объяснить

Таблица 7 / Table 7

Статистические различия в уровнях толерантности и экзистенциальных характеристиках между армянской и российской выборками (N = 100)  
Statistical differences in the levels of tolerance and existential characteristics between the Armenian and Russian samples (N = 100)

Параметр / Parameter	t	Степени свободы / df	Знач. / Sig. (p value)	Разница средних значений / Mean Difference	95% Доверительный интервал / Confidence interval		Стандартная ошибка / Standard error	Эффект (d Козна) / Effect (Cohen's d)
					Lower / Нижн.	Higher / Верхн.		
Этническая толерантность / Ethnic tolerance	2,93	98	0,0042**	−3,00	−5,03	−0,97	1,024	0,585973
Социальная толерантность / Social tolerance	2,71	98	0,0080**	−2,42	−4,19	−0,65	0,894	0,541347
Толерантность как черта личности / Tolerance as a personality trait	1,90	98	0,0608	−1,42	−2,91	0,07	0,748	0,379583
Общий уровень толерантности / General level of tolerance	3,48	98	0,0007**	−6,84	−10,74	−2,94	1,965	0,696209
Самодистанцирование / Self-distance (SD)	1,89	98	0,0618	−2,48	−5,09	0,13	1,313	0,377962
Самотрансценденция / Self-transcendence (ST)	1,84	98	0,0693	−3,78	−7,86	0,30	2,058	0,367212
Свобода / Freedom (F)	1,96	98	0,0523	−3,64	−7,32	0,04	1,853	0,392771
Ответственность / Responsibility (V)	2,56	98	0,0119*	−5,96	−10,58	−1,34	2,326	0,512481
Персональность / Person (P)	2,23	98	0,0281*	−6,26	−11,83	−0,69	2,809	0,445752
Экзистенциальность / Existentiality (E)	2,50	98	0,0139*	−9,60	−17,21	−1,99	3,833	0,50073
Экзистенциальная наполненность / Existential fullness (G)	2,61	98	0,0106*	−15,86	−27,93	−3,79	6,084	0,521349

более осторожный и сдержанный подход к иным группам.

Анализ результатов по «Шкале Экзистенции» показал более высокие показатели по экзистенциальным характеристикам у российской выборки в сравнении с армянскими респондентами. Это может свидетельствовать о большей открытости, автономности и эмоциональной вовлеченности в жизнь, что связано с полиэтничным контекстом и более разнообразным социальным опытом. Напротив, в армянской выборке отмечается преобладание «Персональности» над «Экзистенциальностью», что может говорить о развитом самопонимании, но менее выраженной внешней реализации. Это отражает особенности моноэтнической культуры с уклоном в традиционные и семейные ценности, что формирует сдержанные установки по отношению к инаковости.

Шкала «Самодистанцирование» измеряет способность человека дистанцироваться от себя и дистанцироваться от своих желаний, идей, чувств и намерений, чтобы объективно взглянуть на ситуацию. Полученные результаты показывают, что российские респонденты воспринимают ситуации более четко, их внимание перенесено вовне, а дистанция по отношению к себе больше. Более низкие результаты армянской выборки указывают на более слабое проявление этой способности вследствие какой-либо формы внутреннего замешательства или фиксаций, таких как конфликты, посттравматические состояния, хронические дефициты или неудовлетворенные потребности. Шкала «Самотрансценденция» измеряет свободную эмоциональность, которая проявляется в способности чувствовать близость, сочувствие и чувствовать ценности и глубокую связь. Уровень «Самотрансценденции» российских респондентов означает среднюю эмоциональность и более вовлеченный образ существования. Следовательно, более низкий показатель по шкале «Самотрансценденция» армянских респондентов указывает на эмоциональную замкнутость и меньшую экзистенциальную значимость жизни.

Субшкала «Свобода» измеряет способность находить реальные возможности для действий, выстраивать их иерархию в соответствии с их ценностью и, таким образом, принимать личностно обоснованные решения. Сравнительно низкий средний уровень «Свободы» армянских респондентов указывает на ослабленную способность принимать решения и уровень неуверенности в решениях, в то время как у российских респондентов это указывает на способность легче принимать решения и быть уверенным в их правильности. Субшкала «Ответственность» связана со способностью следовать решениям, принятым на основе личных ценностей. Средний уровень по этой шкале указывает на потенциал брать на себя ответственность и вовлеченность в процессы жизни.

Статистический анализ данных выявил статистически значимые различия и корреляционные связи между уровнями толерантности и экзистенциальными характеристиками исследуемой студенческой молодежи. Результаты корреляционного анализа частично подтвердили первую гипотезу. Так, в рамках общей выборки были выявлены статистически значимые умеренные и слабые корреляционные связи между общим уровнем и субшкалами толерантности и такими экзистенциальными показателями, как «Самотрансценденция», «Персональность», «Экзистенциальная наполненность» и «Самодистанцирование». Рассмотрение данных по отдельным выборкам подтвердило наше предположение о наличии корреляционных связей для российской молодежи и опровергло его для армянской выборки, в результатах которой статистически значимых связей выявлено не было.

Сравнительный анализ средних показателей позволил подтвердить вторую гипотезу исследования. Нами были выявлены статистически значимые различия между показателями толерантности и экзистенциальными характеристиками армянской и российской студенческой молодежи. Полученные данные могут свидетельствовать о влиянии моно- и полиэтнической среды на

проявления и взаимосвязи рассматриваемых феноменов.

Результаты исследования согласуются с данными других исследований. Например, исследователи указывают: «Переживание истинного экзистенциального уровня жизни помогает человеку осознать свои потребности и оставаться в контакте со своими чувствами» (Solobutina, Miyassarova, 2019). В то время как базовое осознание эмоций и желаний доступно многим, только экзистенциально зрелый человек способен интегрировать это осознание в более широкий контекст собственного бытия и ценностей. Учет экзистенциальных характеристик важен для системы образования: исследователи подчеркивают, что являются свидетелями того, что игнорирование важнейших экзистенциальных вопросов в образовании способствует духовной пустоте в жизни молодежи и сводит образовательное мышление лишь к инструментальным, прагматическим проблемам: формальных нормативов квалификации и передачи коммуникативных навыков (Виндекер, Бердникова, 2022).

### Заключение

Полученные результаты позволяют нам говорить о частичном подтверждении наших гипотез. Их анализ позволил нам:

1) диагностировать уровни толерантности и экзистенциальных характеристик личности у армянской и российской студенческой молодежи с учетом социокультурной среды. Анализ общего уровня и аспектов толерантности выявил, что среди обеих выборок доминирует средний уровень толерантности. При этом в российской выборке выявлен более высокий уровень толерантности, в особенности этнической толерантности, что отражает полиэтнический контекст и частоту межэтнических контактов, в то время как армянским респондентам характерно сочетание толерантных и интолерантных черт, что объясняется моноэтническим составом общества. Результаты по «Шкале Экзистенция» свидетельствуют

о более высоком уровне экзистенциальных характеристик у российских респондентов в сравнении с армянской выборкой. Для российской молодежи характерны большая экзистенциальная наполненность, вовлеченность, автономность и эмоциональная открытость, тогда как армянской молодежи характерна большая направленность на самопонимание;

2) подтвердить наличие статистически значимых умеренных и слабых корреляционных связей между некоторыми аспектами толерантности и экзистенциальными характеристиками личности у российских респондентов. В результатах армянской выборки подобные связи отсутствовали. Сравнительный анализ полученных данных позволил выявить статистически значимые различия в уровнях и аспектах толерантности и экзистенциальных характеристиках в двух выборках — армянской и российской студенческой молодежи. Различия между двумя выборками могут быть обусловлены различиями в социокультурной ситуации в Республике Армения и Российской Федерации;

3) подтвердить актуальность исследуемой проблемы; убедиться в том, что исследования взаимосвязи уровней и аспектов толерантности с экзистенциальными характеристиками в различных социокультурных средах крайне ограничены, но они востребованы и необходимы для решения вопросов, возникающих в условиях мультикультурных обществ. Поддержка мультикультурной идеологии и рассмотрение культурного разнообразия как ресурса решения социальных проблем способствуют инклюзии этнокультурных меньшинств, в частности, армян в России, при сопоставлении с более высокими характеристиками толерантности и экзистенциальных особенностей у российской молодежи. Многие факторы, потенциально влияющие на инклюзивность социокультурного контекста, еще предстоит изучить в будущем (Poole, 2021; Ospanov, Kalyuzhnova, Khlystova, Crowley-Vigneau, 2025; Bivand, Mathilde, Mjelva, 2025; Moghaddam, 2024).

### Список источников / References

1. Асмолов, А.Г. (2002). Толерантность как культура XX века. *Толерантность: объединяем усилия* (с. 150–181). Летний сад.  
Asmolov, A.G. (2002). Tolerance as the Culture of the 20th Century. In *Tolerance: Bringing Efforts Together* (pp. 150–181). Letniy Sad.
2. Асмолов, А.Г. (2011). Идеология толерантности: школа жизни с непохожими людьми. *Горизонты современного образования*, (9), 1–3.  
Asmolov, A.G. (2011). Ideology of tolerance: a school of life with dissimilar people. *Gorizonty' sovremennogo obrazovaniya* (9), 1–3.
3. Берберян, А.С., Берберян, Э.С., Геворкян, С.Р. (2025). Этническая идентичность и субъективное восприятие времени личности (на примере армянской молодежи). *Культурно-историческая психология*, 21(1), 64–76. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210107> ISSN: 1816-5435 / 2224-8935  
Berberyan, A.S., Berberyan, H.S., Gevorkyan, S.R. (2025). Ethnic identity and personality's subjective perception of time (on example of Armenian youth). *Cultural-Historical Psychology*, 21(1), 64–76. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210107>. ISSN: 1816-5435 / 2224-8935
4. Бульцева, М.А., Бушина, Е.В., Берберян, А.С., Коджа, Е.А. (2021). Роль советской идентичности во взаимосвязи мультикультурализма и проницаемости социальных границ для русских в Армении. *Культурно-историческая психология*, 17(4), 56–64. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170406>  
Bultseva, M.A., Bushina, E.V., Berberyan, A.S., Kodja, E.A. (2021). The Role of Soviet Identity in the Relationship of Multiculturalism and Boundaries Permeability for Russians in Armenia. *Cultural-Historical Psychology*, 17(4), 56–64. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170406>
5. Виндекер, О.С., Бердникова, Д.В. (2022). Экзистенциальный подход к проблеме образовательной успешности студентов. *Известия УрФУ. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры*. 28(3). <https://doi.org/10.15826/izv1.2022.28.3.059>  
Vindeker, O.S., Berdnikova, D.V. (2022). The Existential Approach to Students' Educational Success. *Izvestia of Ural Federal University. Series 1. Problems of Education, Science and Culture*, 28(3). <https://doi.org/10.15826/izv1.2022.28.3.05>
6. Волкова, Н.А. (2021). Проблематика вопроса мультикультурализма и социально-психологической толерантности в условиях глобализации и всеобщей интеграции. *Познание*, (8). <http://www.nauteh-journal.ru/files/d5ab45cd-57e1-4693-a6d4-c70b6742a85a>
7. Единство Армении и диаспоры. (2023, март 10-12). Ассамблея. Future Armenian. [https://futurearmenian.com/wp-content/uploads/2023/04/Armenia-Diaspora\\_unity-rus.pdf](https://futurearmenian.com/wp-content/uploads/2023/04/Armenia-Diaspora_unity-rus.pdf)  
Armenia-Diaspora Unity. (2023, March 10–12). Convention of the Future Armenian. [https://futurearmenian.com/wp-content/uploads/2023/04/Armenia-Diaspora\\_unity-rus.pdf](https://futurearmenian.com/wp-content/uploads/2023/04/Armenia-Diaspora_unity-rus.pdf)
8. Леонтьев, Д.А., Мандрикова, Е.Ю. (2005). Моделирование «экзистенциальной дилеммы»: эмпирическое исследование личностного выбора. *Вестник Московского государственного университета. Серия 14. Психология*, (4), 37–42.  
Leontiev, D.A., Mandrikova, E.Yu. (2005). Modeling the “existential dilemma”: an empirical study of personal choice. *Bulletin of Moscow State University. Series 14. Psychology*, (4), 37–42.
9. Лернер, С.А. (2023). Толерантность к неопределенности и экзистенциальные ресурсы лиц среднего возраста. *Научные Труды Московского Гуманитарного университета*, (6), 49–56. <https://www.doi.org/10.17805/trudy.2023.6.7>  
Lerner, S.A. (2023). Tolerance of ambiguity and existential resources of middle-aged persons. *Scientific Works of the Moscow University for the Humanities*, (6), 49–56. <https://doi.org/10.17805/trudy.2023.6.7>
10. Омелченко, Н.В. (2023). Смысл жизни как глобальная проблема. *Философия и общество*, 1(106). <https://doi.org/10.30884/jfio/2023.01.0>  
Omelchenko, N.V. (2023). The meaning of life as a global problem. *Philosophy and Society*, (1(106)). <https://doi.org/10.30884/jfio/2023.01.0>
11. Первова, И.Л. (Ред.). (2022). *Толерантность и интолерантность в современном обществе: Новые реалии. Материалы научно-практической конференции, 15–16 ноября 2022 года*. Санкт-Петербургский государственный университет.  
Pervova, I.L. (Ed.). (2022). Tolerance and Intolerance in the Modern Society: New Realities. *Proceedings of the International scientific and practical conference*, November 15–16, 2022. Saint Petersburg State University.
12. Северина, Ю.В., Епишин, В.Е. (2024). Логотерапия и ее возможности в процессе психологической реабилитации. *Реабилитология*, 2(4), 385–394. <https://doi.org/10.17749/2949-5873/rehabil.2024.34>

- Severina, Yu.V., Epishin, V.E. (2024). Logotherapy and its potential for psychological rehabilitation. *Journal of Medical Rehabilitation*, 2(4), 385–394. <https://doi.org/10.17749/2949-5873/rehabil.2024.34>
13. Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Perseus Books.
14. American Psychological Association. (2023). APA Dictionary of Psychology. <https://dictionary.apa.org/tolerance>
15. Aurelius, M. (ca. 180 CE/1692). *The meditations of Marcus Aurelius Antoninus: The Roman emperor, concerning himself* (M. Casaubon, Trans.). Churchill. (Original work written ca. 180 CE)
16. Belov, A.A., Danilov, A.N., Rotman, D. (2023). Homo tolerant in the value system "essentialism — existentialism." *RUDN Journal of Sociology*, 23(4), 740–753. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2023-23-4-740-753>
17. Berberyana, A.S., Bultseva, M.A., Berrios Callejas, S.A. (2024). The permeability of social boundaries for Russians in the post-Soviet space: The role of social identities and perceived security. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 21(2). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-2-408-426>
18. Berry, J.W., Lepshokova, Z., Grigoryev, D. (2022). How shall we all live together? Meta-analytical review of the mutual intercultural relations in plural societies project. *Applied Psychology*, 71(3), 1014–1041. <https://doi.org/10.1111/apps.12332>
19. Bivand, M., Mathilde, E., Mjelva, B., Forø, A.T. (2025). Conceptualizing and measuring conflict-related determinants of migration. <https://doi.org/10.1080/15562948.2025.2499816>
20. Johansson, T.R. (2024). In defence of multiculturalism — theoretical challenges. *International Review of Sociology*, 34(1), 75–89. <https://doi.org/10.1080/03906701.2022.2045141>
- Frankl, V.E. (1987). *Logotherapie und Existenzanalyse: Texte aus fünf Jahrzehnten* [Logotherapy and existential analysis: Texts from five decades]. Piper.
21. Joppke, C. (2004). The retreat of multiculturalism in the liberal state: Theory and policy. *The British Journal of Sociology*, 55(2), 237–257. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2004.00017.x>
22. Längle, A. (2003). The search for meaning in life and the fundamental existential motivations. *Psychotherapy in Australia*, 10(1), 22–27.
23. Längle, A., Orgler, C., Kundi, M. (2021). The Existence Scale: A new approach to assess the ability to find personal meaning in life and to reach existential fulfillment. *European Psychotherapy*, 4(1), 135–151.
24. Locke, J. (1689). *A letter concerning toleration* (W. Popple, Trans.).
25. Liu, M. (2021). Factors influencing tolerance of ambiguity and its implications for second language learning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Proceedings of the 1st International Conference on Education: Current Issues and Digital Technologies (ICECIDT 2021)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210527.081>
26. Maurits, R.H., Hatta, M.I., Suhana, S. (2023). The application of logotherapy to improve the meaning of life in emerging adults with self-injury. *Jurnal Ilmiah Psikologi Terapan*, 11(2), 91–104. <https://doi.org/10.22219/jipt.v11i2.22875>
27. McLafferty, C.L., Jr. (2024). *Logotherapy and existential analysis: Theory and practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-48921-1>
28. Moghaddam, F.M. (2024). *The psychology of multiculturalism, assimilation, and omniculturalism: Managing diversity in global context*. Springer Briefs in Psychology. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-62597-8>
29. Nicholson, P. (1985). Toleration as a moral ideal. In J. Horton, S. Mendus (Eds.), *Aspects of toleration* (pp. 1–25). Methuen.
30. Oberdiek, H. (2001). *Tolerance: Between forbearance and acceptance*. Rowman & Littlefield Publishers.
31. Ospanov, M., Kalyuzhnova, Y., Khlystova, O., Crowley-Vigneau, A. (2025). The impact of armed conflicts and forced migration on labour markets: Systematic literature review and future research agenda. <https://doi.org/10.1080/10242694.2025.2513072>
32. Poole, A. (2021). Migration as conflict risk-management: Testing the new economics of labour migration as a framework for understanding refugee decision-making. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(17), 3725–3742. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1984217>
33. Sakharchuk, E.S., Bagramyan, E.R., Kiseleva, I.A., Sakharchuk, A.L. (2022). Social focus of the educational activity of the university: Declaration of goals and practice. *The Education and Science Journal*, 24(3), 11–40. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-3-11-40>
34. Schmitt, H.J., Calloway, E., Sullivan, D., Clausen, W., Tucker, P.G., Rayman, J., et al. (2021). Chronic environmental contamination: A systematic review of psychosocial health consequences. *Science of the Total Environment*, 772. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2021.145025>
35. Solobutina, M., Miyassarova, L. (2019). Dynamics of existential personality fulfillment in the course of



- psychotherapy. *Behavioral Sciences*, 10(1), 21. <https://doi.org/10.3390/bs10010021>
36. Sullivan, D., Schmitt, H.J., Goad, A.N. (2022). The socio-material force theory of identity. *Theory & Psychology*, 32, 353–374.
37. Verkuyten, M. (2022). *The Social Psychology of Tolerance*. Oxfordshire, UK: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003335030>
38. Verkuyten, M., Yogeeswaran, K., Adelman, L. (2022). The social psychology of intergroup tolerance and intolerance. *European Review of Social Psychology*, 34(1), 1–43. <https://doi.org/10.1080/10463283.2022.2091326>
39. Yalom, I.D. (1980). *Existential psychotherapy*. Basic Books.

### **Информация об авторах**

Ася Суреновна Берберян, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии, Российско-Армянский университет, Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0321-0161>, e-mail: [aspsy@inbox.ru](mailto:aspsy@inbox.ru)

Сатеник Авагавна Тепанян, аспирант направления «Психология», Российско-Армянский университет, Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0706-4412>, e-mail: [satenik\\_tepanyan@mail.ru](mailto:satenik_tepanyan@mail.ru)

### **Information about the authors**

Asya S. Berbery A.S., Grand PhD in Psychology, Professor, Head of the Psychology Chair, Russian-Armenian University, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0321-0161>, e-mail: [aspsy@inbox.ru](mailto:aspsy@inbox.ru)

Satenik A. Tepanyan, Postgraduate Student in Psychology, Russian-Armenian University, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0706-4412>, e-mail: [satenik\\_tepanyan@mail.ru](mailto:satenik_tepanyan@mail.ru)

### **Вклад авторов**

Ася С. Берберян — концептуализация; формальный анализ; исследование; методология; руководство; администрирование проекта; привлечение финансирования; написание — черновик; написание — рецензирование и редактирование.

Сатеник А. Тепанян — сбор данных; формальный анализ; написание — рецензирование и редактирование.

### **Contribution of the authors**

Asya S. Berbery A.S. — conceptualization; formal analysis; investigation; methodology; supervision; project administration; funding acquisition; drafting; reviewing, and editing.

Satenik A. Tepanyan — data collection; formal analysis; reviewing, and editing.

### **Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### **Conflict of interest**

The authors declare no conflict of interest.

### **Декларация об этике**

Участники дали информированное согласие, прежде чем принять участие в исследовании.

### **Ethics statement**

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants.

Поступила в редакцию 05.08.2025

Поступила после рецензирования 22.10.2025

Принята к публикации 01.12.2025

Опубликована 24.12.2025

Received 2025.08.05

Revised 2025.10.22

Accepted 2025.12.01

Published 2025.12.24

---

## ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ DISCUSSION AND DISCOURSES

---

Научная статья | Original paper

# К вопросу о психологической безопасности развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации

М.Ю. Парамонова<sup>1,2</sup> ✉, Е.И. Кричевцова<sup>1,2</sup>,  
О.В. Никифорова<sup>1,2</sup>, И.А. Бурлакова<sup>1,3</sup>

<sup>1</sup> Институт развития, здоровья и адаптации ребенка, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация

<sup>3</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ paramonova.mu@mail.ru

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Развивающая предметно-пространственная среда (РППС) как один из компонентов образовательной среды должна быть безопасной для обучающихся. Однако требования к ее безопасности касаются лишь сохранения жизни и здоровья детей. При этом упускается очень важный психологический аспект РППС и ее безопасности.

**Цель** — определить пути преодоления неопределенности, существующей в нормативных и научных основаниях вопроса психологической безопасности пространственной среды дошкольной образовательной организации. **Гипотеза.** Решение вопросов психологической безопасности развития ребенка в системе дошкольного образования требует

установления научно обоснованных критериев, которые позволят уточнить нормативно-правовые аспекты регулирования детского развития в предметной среде дошкольного учреждения. **Методы и материалы.** Анализ психолого-педагогических работ по вопросам структуры и организации развивающей предметной среды в дошкольной организации, а также нормативных правовых документов, регулирующих деятельность дошкольных организаций в контексте вопросов психологической безопасности детей.

**Результаты.** Установлен дефицит нормативных и научных оснований решения вопросов психологической безопасности пространственной среды дошкольной образовательной организации. Преодоление существующих трудностей в работе с обеспечением психологической безопасности связано с необходимостью разработки научно обоснованных критериев благоприятных условий развития ребенка в образовательной среде дошкольного учреждения. **Выводы.** Определение нормативных и научных оснований, четких критериев безопасности психологического аспекта РППС позволит дошкольным образовательным

организациям успешно решать задачи создания и сохранения оптимальных условий развития детей.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, предметно-пространственная среда, развитие, безопасность

**Финансирование.** Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания № 073-00070-25-03 на 2025 год «Психолого-педагогические и организационные условия комплексной безопасности образовательной среды современной дошкольной образовательной организации».

**Для цитирования:** Парамонова, М.Ю., Кричевцова, Е.И., Никифорова, О.В., Бурлакова, И.А. (2025). К вопросу о психологической безопасности развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации. *Психологическая наука и образование*, 30(6), 182–193. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300611>

## On the issue of the safety of the developing subject-spatial environment of a preschool educational organization

M.Yu. Paramonova<sup>1, 2</sup> ✉, E.I. Krichevtsova<sup>1, 2</sup>,  
O.V. Nikiforova<sup>1, 2</sup>, I.A. Burlakova<sup>1, 3</sup>

<sup>1</sup> Institute of Child Development, Health and Adaptation, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

<sup>3</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ paramonova.mu@mail.ru

### Abstract

**Context and relevance.** Developing the subject-spatial environment (RPPS) as one of the components of the educational environment should be safe for students. However, the safety requirements concern only the preservation of children's life and health. At the same time, a very important psychological aspect of the RPPS and its security is overlooked. **Objective.** To consider the possibility of raising questions regarding the psychological aspect of the security of the developing object-spatial environment. **Hypothesis.** Addressing issues related to the psychological safety of child development within the preschool education system requires the establishment of scientifically supported criteria, which will help clarify the regulatory and legal aspects of governing children's development in the subject environment of a preschool institution. **Methods and materials.** Analysis of psychological and pedagogical works on the issues of the structure and organization of the developing subject environment in preschool organizations, as well as regulatory legal documents governing the activities of preschool organizations within the context of children's psychological safety. **Results.** A deficit of regulatory and scientific basis has been identified for addressing the issues of psychological safety in the spatial environment of a preschool educational organization. Overcoming existing difficulties in ensuring psychological safety is associated with the need to develop scientifically justified criteria for favorable conditions for a child's development

within the preschool's educational environment. **Conclusions.** The identification and scientific substantiation of the safety criteria of the psychological aspect of the RPPS will allow preschool educational organizations to successfully solve the tasks of building and preserving a subject environment that will provide opportunities for the development of children.

**Keywords:** preschool education, subject-spatial environment, development, safety

**Funding.** The article was prepared within the framework of the execution of state assignment No. 073-00070-25-03 for 2025 "Psychological, pedagogical and organizational conditions for the comprehensive safety of the educational environment of a modern preschool educational organization".

**For citation:** Paramonova, M.Yu., Krichevtsova, E.I., Nikiforova, O.V., Burlakova, I.A. (2025). On the issue of the safety of the developing subject-spatial environment of a preschool educational organization. *Psychological Science and Education*, 30(6), 182–193. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300611>

## Введение

Проблема обеспечения безопасности образовательной среды всегда была важной для образовательных организаций, но в последнее время она приобрела особую остроту и актуальность в нашей стране. Это обусловлено рядом факторов, на которые ссылаются исследователи, изучающие произошедшие в последние десятилетия изменения в современной ситуации развития и характеристиках и качествах, приобретаемых современными детьми в процессе развития (Баева, 2012; Клейберг, Деулин, 2025; Смирнова и др., 2022 и др.).

Несомненно, безопасность предметно-развивающего компонента образовательной среды (В.А. Ясвин, В.И. Панов и др.) является важной, особенно если речь идет о среде дошкольной образовательной организации (далее — ДОО), обладающей своей спецификой (Кукушкина, 2022, 2023). Ведь это место жизнедеятельности дошкольников,

где пребывает довольно длительное время группа детей, которые в силу возрастных особенностей недостаточно самостоятельные, ловкие в передвижениях в пространстве, но активные и любознательные.

Определение развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации (далее — РППС) дано в нормативных документах — ФГОС<sup>1</sup> и ФОП<sup>2</sup> ДО: это «часть образовательной среды и фактор, мощно обогащающий развитие детей ... РППС представляет собой единство специально организованного пространства как внешнего (территория ДОО), так и внутреннего (групповые, специализированные, технологические, административные и иные пространства), материалов, оборудования, электронных образовательных ресурсов и средств обучения и воспитания детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их здоровья, материалов для организации самостоятельной творческой деятельности

<sup>1</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (ред. от 08.11.2022) (зарегистрировано Минюстом России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384). (2013). Москва. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do>

<sup>2</sup> Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 (зарегистрировано Минюстом России 28.12.2022, регистрационный № 71847). (2022). Москва. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044>

детей». Очевидно, если решается проблема безопасности образовательной среды, то каждый элемент пространственно-предметного компонента должен исключать или минимизировать вероятность возникновения угроз и рисков для жизни, здоровья и развития каждого ребенка.

Рассматривая проблему безопасности РППС, нельзя не отметить, что она включает в себя два аспекта. Первый, назовем его «физический» — обусловлен необходимостью обеспечения дошкольной образовательной организацией, прежде всего, условий сохранения жизни и здоровья детей. Фактически, говоря о безопасности предметно-пространственной среды, преимущественно имеют в виду именно «физический» аспект, что, несомненно, является важной и приоритетной задачей каждой ДОО: минимизация вероятности травматизации детей, снижение заболеваемости, исключение негативного влияния на их здоровье. В связи с этим разработано достаточное количество нормативных документов, в которых сформулированы обязательные для исполнения требования, четкие критерии и показатели безопасности. Одним из таких государственных подзаконных нормативных правовых актов (наряду с документами по противопожарной и антитеррористической безопасности, охране труда и пр.) являются СанПиНы<sup>3</sup> — санитарные нормы и правила. В них содержатся нормы и правила, по которым должна строиться деятельность образовательной организации: требования к режиму дня воспитанников, организации питания и медицинского обслуживания, гигиене, к пространственно-предметной среде, включая оборудование и материалы (материальной базе, территории ДОО, игровым и прогулочным зонам). Исполнение требований данных документов

находится под строгим контролем не только самих руководителей дошкольных учреждений, но и государственных организаций (например, Роспотребнадзора).

Второй аспект не менее важен, поскольку связан с необходимостью обеспечения благоприятных условий для развития детей. Назовем его психологическим. О.М. Дьяченко отмечала, что в условиях детского сада дети приобретают широкий опыт эмоционально-практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками в наиболее важных для его развития сферах жизни. А создание предметно-развивающей среды в группе расширяет возможности организации и обогащения такого опыта (Образовательная работа..., 2001). Это становится возможным благодаря тому, что данный компонент образовательной среды включает в себя наряду с помещениями групп и иными пространствами разнообразные материалы и оборудование «для организации самостоятельной творческой деятельности детей». РППС выступает «основой для разнообразной, разносторонне развивающей, содержательной и привлекательной для каждого ребенка деятельности» (ФГОС ДО, п. 31.1, 31.2). Каждое образовательное учреждение при организации пространства (вместе с соблюдением санитарно-гигиенических требований) особое внимание уделяет его наполнению игрушками и игровым оборудованием, учебно-методическими материалами и др., а также размещению их в пространствах групп и всей ДОО.

Однако в связи с проблемой безопасности образовательной среды «психологический» аспект в проанализированных нами публикациях практически не упоминается. В связи с этим возникает вопрос о том, что представляет собой безопасность РППС с точки зрения развития дошкольников, можно

<sup>3</sup> Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи». (2020). Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 года № 28. Москва. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012210122>

ли о ней говорить не только с точки зрения сохранения жизни и здоровья детей.

### Психологический аспект РППС

Вопросы организации предметной среды рассматривались в довольно большом количестве психолого-педагогических работ (С.Л. Новоселова, Н.Н. Поддьяков, Л. Кларина и др.) и изучались еще на первых этапах становления российского дошкольного образования. В основном они являлись обоснованием методических рекомендаций для педагогов по созданию пространственно-предметной среды, выполняющей развивающую функцию.

Одной из первых отечественных разработок можно назвать систему игрушек и дидактических пособий, которые должны соответствовать возрастным и психолого-педагогическим особенностям детей. Предназначались они для формирования первоначальной культуры мышления детей раннего и дошкольного возрастов (С.Л. Новоселова, Н.Н. Поддьяков).

О развивающей функции предметной среды и необходимости учета возрастных особенностей ребенка («эргономика детства») писали и в Концепции дошкольного воспитания (1989)<sup>4</sup>, разработанной под руководством В.А. Петровского и В.В. Давыдова: «Высокая культура интерьера применительно к ребенку не роскошь, а условие построения «развивающей среды». Обогащение форм жизни ребенка в детском саду требует более гибкого и вариативного использования пространства» (Концепция дошкольного воспитания, 1989).

Помимо этого, авторы выделили еще одну функцию предметной среды: она «должна быть подчинена цели психологического благополучия ребенка ... приспособлена к удовлетворению потребностей и интересов самого ребенка, когда он получает возможность постоянно чувствовать себя полноправным

владельцем игрушек, свободно перемещаться по детскому саду, получать удовольствие от жизни окружающих его детей и взрослых» (Концепция дошкольного воспитания, 1989). То есть предметно-пространственная среда призвана обеспечивать одно из условий развития ребенка — психологическое благополучие.

Большую роль в развитии представлений о РППС сыграли методические рекомендации по ее организации, разработанные С.Л. Новоселовой (1995) и содержащие важные концептуальные положения. Основой выступали деятельностно-возрастной подход и «представления о предметном характере деятельности, ее развитии и значении для психического и личностного развития ребенка» (Новоселова, 1995, с. 5). Предметную среду С.Л. Новоселова считала «мощным обогащающим фактором детского развития» и определяла как «систему материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующую содержание развития его духовного и физического облика» (Новоселова, 1995, с. 11). По мнению С.Л. Новоселовой, предметная среда должна отвечать «закономерностям развития деятельности и педагогическим задачам воспитания детей различных возрастов» и представлять собой «систему предметных сред, насыщенных играми, игрушками, пособиями и оборудованием, материалами для организации самостоятельной творческой деятельности детей» (Новоселова, 1995, с. 11). В качестве предметных сред были определены культурные ландшафты (парк, сад); предметно-игровая среда; детская библиотека, игротека и видеотека; дизайн-студия; компьютерно-игровой комплекс и другие. Предметные среды должны решать задачи и актуального, и ближайшего развития.

И представляется очень важным, как отмечала С.Л. Новоселова, что проектирование компонентов предметной среды должно быть научно обоснованным.

<sup>4</sup> Концепция дошкольного воспитания (одобрена решением коллегии Гособразования СССР 16.06.1989 № 7/1).



Изучение современных работ, посвященных проблеме РППС, позволяет говорить о том, что вопросы организации предметной среды сохраняют свою актуальность. Они в основном представляют собой описание педагогического опыта по организации предметной среды в соответствии с образовательной программой (Нуриева, 2024 и др.); обзор подходов к вопросам организации РППС и методические рекомендации (Дыбина, 2015; Шакирова, 2018; Скоролупова, 2023; Гуменная, 2025 и др.); особенности создания предметной среды в группах комбинированного вида (Дружинина, 2017; Плаксина, 2006; Никифорова, Вощенко, 2023 и др.). Эмпирических исследований с достоверными результатами, подтверждавших бы утверждения, которые нередко встречаются в публикациях, что РППС влияет на развитие ребенка, обнаружено не было. Можно было бы привести, например, работы по изучению современных игрушек и их влияния на особенности игры детей (Смирнова, Соколова, 2019; Клопотова, Смирнова, 2022; Клопотова и др., 2023 и др.), однако такие игрушки не присутствуют в игровой среде российского детского сада.

При этом в ФГОС и ФОП ДО сформулированы характеристики, принципы и требования к развивающей предметно-пространственной среде, которые можно рассматривать как результаты глубокого анализа и обобщения практического опыта ДОО. Так, при создании РППС необходимо учитывать ряд параметров: «местные этнопсихологические, социокультурные, культурно-исторические и природно-климатические условия, в которых находится ДОО; возраст, уровень развития детей и особенности их деятельности, содержание образования; задачи образовательной программы для разных возрастных групп; возможности и потребности участников образовательной деятельности» (ФОП ДО, п. 31.5). Кроме того, РППС (ФОП ДО, п. 31.10) должна обеспечивать условия для эмоционального благополучия детей. То есть в этих нормативных документах закреплена развивающая функция РППС и функция обеспечения благоприятных условий

для развития, которые, как представляется, определяют психологический аспект предметной среды.

На основании представлений о РППС можно говорить, что ее можно рассматривать в двух аспектах — физическом (неопасные для здоровья и жизни детей помещения, материалы и оборудование) и психологическом (оформление пространств и их оборудование, обеспечивающее развитие детей и их психологическое/эмоциональное благополучие в детском саду).

### **О безопасности РППС**

Важность обеспечения безопасности РППС как целостной системы условий на основе представлений о физическом и психологическом аспектах позволяет выделить несколько проблемных зон.

Во-первых, это научная обоснованность принципов и требований к организации предметной среды в детском саду.

Психологический аспект РППС определяется, во-первых, созданием условий, необходимых для разворачивания детьми различных деятельности, которые им привлекательны и дают возможность удовлетворить их потребности и проявить свои способности. Однако обоснованно говорить о влиянии предметной среды на развитие ребенка в настоящее время сложно. Создаваемые предметные среды в ДОО включают объекты, значимость которых для развития детей определенного возраста экспериментально доказана. Например, для детей второй младшей группы (дети 3-4 лет) рекомендуют использовать игровое оборудование для развития сенсорики; игрушки и материалы с заданным способом действий, конструкторы, простые головоломки, которые активизируют процесс мышления (исследования А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, Н.Н. Поддьякова и др.). А принципы организации пространства основываются на особенностях развития деятельности и поведения детей определенной возрастной группы. Так, для детей третьего года жизни необходимо создать достаточно большое

пространство, чтобы удовлетворить потребность в активном движении.

Результаты исследований детского развития лишь косвенно, не прямо, позволяют говорить о развивающей роли предметной среды, об опосредованном влиянии на развитие дошкольника. Данное обстоятельство обуславливает необходимость проведения исследований, которые бы достоверно показали связь РППС и психического развития детей. Решение данного вопроса представляется весьма проблематичным уже на этапе проектирования, например, при формировании контрольной и экспериментальной групп. Даже если разрабатывать дизайн исследования, основанного на сравнении разных предметных сред (среда групп Монтессори, Вальдорфских детских садов), сложно нивелировать влияние на развитие ребенка других факторов.

Возможно, при обосновании организации РППС стоит говорить о том, что предметная среда не прямо влияет на развитие детей, а создает такую возможность за счет созданных условий. Данная возможность реализуется лишь при активной деятельности ребенка по использованию ее содержания.

Во-вторых, обеспечение условий в РППС для эмоционального благополучия детей.

Несомненно, эта задача частично решается за счет «наполнения» предметной среды содержанием, которое позволяет детям выбирать, организовывать и разворачивать различные деятельности, удовлетворять свои потребности и увлеченно проводить время в детском саду. Однако стоит учитывать некоторые факты и не пренебрегать ими.

В педагогических рекомендациях по организации РППС определяется одно из требований — соответствие задач образовательной программы. Это требование реализуется через включение учебного и игрового материала, отвечающего содержанию этих задач (развитие математических представлений, ознакомление с окружающим миром и миром профессий и пр.). Учитывая, что в ООП детского сада содержание представлено пятью образовательными об-

ластями и довольно большим списком задач (в соответствии с ФОП ДО), можно предположить, что предметная среда может быть перегружена содержащейся информацией. Как следствие, это ведет к формализации процесса организации РППС и/или к повышению эмоционального напряжения у детей.

Кроме того, создавая предметную среду, необходимо учитывать влияние внешних характеристик на самочувствие ребенка, находящегося в ней. Здесь стоит вспомнить широко известные зарубежные исследования 80-х годов прошлого века В. Мальке и Н. Шварта, которые установили, что часто «пространственные характеристики помещений, световые и цветовые решения, акустические данные не учитывают особенности и перспективы развития детей, их дифференцированные потребности» (Фуряева, 2023). А С.Л. Новоселова фактически говорила о том, что при проектировании предметной среды необходимо учитывать «эргономику детства»: «такое проектирование должно осуществляться специалистами: архитекторами, в том числе ландшафтными; дизайнерами, эргономистами при участии психологов, педагогов и гигиенистов» (Новоселова, 1995, с. 17).

В-третьих, собственно обеспечение безопасности РППС в психологическом аспекте.

Опираясь на понимание «безопасности» как «наличие определенных условий, необходимых для жизни, развития и деятельности» (Баева, 2024, с. 5) и тезис о том, что «безопасная образовательная среда поддерживает состояние психологической безопасности человека» (Баева, 2024, с. 7), можно говорить, что безопасность РППС в психологическом аспекте определяется условиями, которые необходимы для развития и деятельности детей, а именно — наличием в предметной среде возможности осуществлять привлекательные для детей деятельности и обеспечением эмоционального благополучия.

## Заключение

В число требований к реализации образовательной программы дошкольной организацией входит и требование безопасности

РППС: «Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования» (ФГОС, п. 3.3.46). Очевидно, что на нормативном уровне закрепляется необходимость обеспечения безопасности именно в физическом аспекте.

ФГОС и ФОП дошкольного образования не выдвигают «жестких требований к организации РППС и оставляют за ДОО право самостоятельного проектирования» (ФОП ДО, п. 31.3). Фактически на сегодняшний день безопасность РППС в психологическом аспекте никак не обеспечена. Отсутствуют научно обоснованные критерии в этой части безопасности образовательной среды и обязательства ДОО. Поэтому самостоятельное обустройство дошкольной

организацией «жизненного пространства» детей представляется весьма трудной задачей, что не способствует созданию оптимальной для детского развития предметной среды. Кроме того, проведенный нами анализ показал, что существует явный дефицит научных изысканий и теоретических обсуждений темы психологической составляющей безопасности РППС. Поэтому актуальной задачей в этом направлении является определение нормативных и научных оснований психологической безопасности развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации, ее четких критериев. Это позволит успешно решать задачи создания и сохранения оптимальных условий развития детей в образовательной среде дошкольного учреждения.

#### Список источников / References

1. Баева, И.А. (2012). Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования. *Психологическая наука и образование*, 17(4), 11–17.
2. Baeva, I.A. (2012). Psychological safety of the educational environment as a resource of mental health of subjects of education. *Psychological Science and Education*, 17(4), 11–17. (In Russ.).
3. Баева, И.А. (2024). Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 1(3), 5–19. DOI:10.17759/epps.2024010301
4. Baeva, I.A. (2024). Psychological safety of the educational environment: formation of directions and development prospects. *Extreme psychology and personal safety*, 1(3), 5–19. DOI:10.17759/epps.2024010301 (In Russ.).
5. Беляева, Е.А. (2023). Организация развивающей предметно-пространственной среды в детском саду как эффективное условие для всестороннего развития личности ребенка. *Заметки ученого*, 5-1, 50–52.
6. Belyaeva, E.A. (2023). The organization of a developing subject-spatial environment in kindergarten as an effective condition for the comprehensive development of a child's personality. *Notes of a scientist*, 5-1, 50–52. (In Russ.).
7. Гуменная, С.В. (2025). Развивающая предметно-пространственная среда детского сада: подходы к организации инновационной деятельности. *Колпинский педагогический вестник*, 1(2), 82–86.
8. Gumennaya, S.V. (2025). Developing the subject-spatial environment of a kindergarten: approaches to the organization of innovative activities. *Kolpinsky pedagogical Bulletin*, 1(2), 82–86. (In Russ.).
9. Дружинина, Л.А., Осипова, Л.Б. (2017). Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 9, 32–37.
10. Druzhinina, L.A., Osipova, L.A. (2017). Organization of the material and spatial environment in a group for children with different types of visual defects. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 9, 32–37. (In Russ.).
11. Дыбина, О.В. и др. (2015). *Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду: метод. пособие*. М.: ТЦ Сфера.
12. Dybina, O.V. i dr. (2015). *Modeling the Developing Subject-Spatial Environment in a Kindergarten: A Methodological Guide*. М.: TTS Sfera. (In Russ.).
13. Клейберг, Ю.А., Деулин, Д.В. (2025). Квадробинг как угроза психологической безопасности личности несовершеннолетнего.

- Экстремальная психология и безопасность личности*, 2(1), 16–25. DOI:10.17759/epps.2025020102
- Kleyberg, Yu.A., Deulin, D.V. (2025). Quadrobing as a Threat to the Psychological Safety of a Minor's Personality. *Extreme Psychology and Personal Safety*, 2(1), 16–25. DOI:10.17759/epps.2025020102 (In Russ.).
8. Клопотова, Е.Е., Смирнова, С.Ю. (2022). Ребенок в эпоху цифровых игрушек. Обзор зарубежных исследований. *Современная зарубежная психология*, 11(2), 50–58. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110204>  
Klopotova, E.E., Smirnova, S.Yu. (2022). The child in the age of digital toys. Review of foreign studies. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 11(2), 50–58. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110204> (In Russ.).
  9. Клопотова, Е.Е., Смирнова, С.Ю., Токарчук, Ю.А., Рубцова, О.В. (2023). Особенности восприятия детьми дошкольного возраста игрушек-монстров (на примере Хагги Вагги). *Психологическая наука и образование*, 28(1), 85–96. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280104>  
Klopotova, E.E., Smirnova, S.Yu., Tokarchuk, Yu.A., Rubtsova, O.V. (2023). Preschoolers' Perception of Monster Toys (on the Example of Huggy Wuggy). *Psychological Science and Education*, 28(1), 85–96. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280104> (In Russ.).
  10. Кричевцова, Е.И. (2023). Как оборудовать центры детской активности по рекомендациям Минпросвещения. *Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения*, 10. URL: <https://e.stvospatitel.ru/1048613>  
Krichevtsova, E.I. (2023). How to equip children's activity centers according to the Ministry of Education's recommendations. *Spravochnik starshego vospitatelya doshkol'nogo uchrezhdeniya*, 10. URL: <https://e.stvospatitel.ru/1048613> (In Russ.).
  11. Кукушкина, М.Д. (2022). Компоненты психологической безопасности образовательной среды детского сада. *Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал*, 12, ART 3177. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3177.htm>  
Kukushkina, M.D. (2022). Components of psychological safety of the kindergarten educational environment. *Letters to the Issue. Offline (The Emissia.Offline Letters): electronic scientific journal*, 12, ART 3177. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3177.htm> (In Russ.).
  12. Кукушкина, М.Д. (2023). Показатели эмоционального благополучия дошкольника. *Педагогический ИМИДЖ*, 17(2), 261–272. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-2-261-272>  
Kukushkina, M.D. (2023). Indicators of Emotional Well-Being of Preschool Students. *Pedagogical IMAGE*, 17(2), 261–272. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-2-261-272> (In Russ.).
  13. Назарова, А.А., Камалова, Т.А. (2025). Игровые центры как инструмент организации развивающей предметно-пространственной среды детского сада. *Колпинский педагогический вестник*, 1(2), 87–92.  
Nazarova, A.A., Kamalova, T.A. (2025). Game centers as a tool for organizing the developing subject-spatial environment of a kindergarten. *Kolpinsky pedagogical Bulletin*, 1(2), 87–92. (In Russ.).
  14. Никифорова, О.В., Вощенко, А.А. (2023). Особенности развивающей предметно-пространственной среды в группе комбинированной направленности. *Управление ДОУ*, 3, 66–73.  
Nikiforova, O.V., Voshchenko, A.A. (2023). Features of the developing material and spatial environment in a combined-purpose group. *Upravlenie DOU*, 3, 66–73. (In Russ.).
  15. Новоселова, С.Л. (1995). *Развивающая предметная среда. Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах*. М.: Центр инноваций в педагогике.  
Novoselova, S.L. (1995). *Developing subject environment. Methodological recommendations for the design of variable design projects of a developing subject environment in kindergartens and educational complexes*. Moscow: Center for Innovation in Pedagogy (In Russ.).
  16. *Образовательная работа в детском саду по программе «Развитие»: методическое пособие для воспитателей* / Ред. О.М. Дьяченко, В.В. Холмова. (1996). М.: Новая школа. *Educational work in kindergarten under the "Razvitiye" program: a methodological guide for educators* / Ed. by O.M. Dyachenko, V.V. Kholmovskaya. (1996). Moscow: New School. (In Russ.).
  17. Олчинова, Л.П., Павлюк, О.А., Черных, Л.Н. (2024). Пособия и предметы в развивающей предметно-пространственной среде детского сада, отвечающие требованиям трансформируемости и многофункциональности. *Научное и образовательное пространство в условиях*

- вызовов современности: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 10 октября 2024 года (с. 122–124). Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс».
- Olchinova, L.R., Pavlyuk, O.A., Chernykh, L.N. (2024). Manuals and objects in the developing subject-spatial environment of a kindergarten that meet the requirements of transformability and multifunctionality. *Scientific and educational space in the context of modern challenges: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Cheboksary, October 10, 2024* (pp. 122–124). Cheboksary: Limited Liability Company Center for Scientific Cooperation Interactive Plus, (In Russ.).
18. Парамонова, М.Ю., Кричевцова, Е.И., Никифорова, О.В. (2025). Ретроспективный анализ подходов к обеспечению безопасности образовательной среды. *Новые исследования*, 3, 7–20. DOI:10.46742/2072-8840-2025-83-3-7-20
  - Paramonova, M.Yu., Krichevtsova, E.I., Nikiforova, O.V. (2025). Retrospective analysis of approaches to ensuring the safety of the educational environment. *Novy'e issledovaniya*, 3, 7–20. DOI:10.46742/2072-8840-2025-83-3-7-20 (In Russ.).
  19. Плаксина, Л.И., Сековец, Л.С. (2006). *Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида: учебно-метод. пособие*. М.: Элти-Кудитц.
  - Plaksina, L.I., Sekovets, L.I. (2006). *Correctional and Developmental Environment in Compensatory Preschool Educational Institutions*. Moscow: Ehlti-Kudits (In Russ.).
  20. Погодаева, М.В. (2017). *Проектирование пространства безопасного детства (на примере дошкольного возраста): автореф. на соиск. ученой степ. д-ра пед. наук*. Кемерово.
  - Pogodaeva, M.V. (2017). *Designing a Safe Childhood Space (Based on Preschool Age): avtoref. na soisk. uchenoi step. d-ra ped. nauk*. Kemerovo. (In Russ.).
  21. Скоролупова, О.А., Козлова, Н.А. (2023). Эффективные модели предметно-пространственной среды детского сада. *Дошкольное воспитание*, 8, 36–41.
  - Skorolupova, O.A., Kozlova, N.A. (2023). Effective models of the subject-spatial environment of kindergarten. *Preschool education*, 8, 36–41. (In Russ.).
  22. Смирнова, Е.О., Соколова, М.В. (2019). Тенденции развития современных игрушек. *Культурно-историческая психология*, 15(2), 99–104. doi:10.17759/chp.2019150212
  - Smirnova, E.O., Sokolova, M.V. (2019). Modern Toys: Developmental Tendencies. *Cultural-historical psychology*, 15(2), 99–104. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/chp.2019150212
  23. Смирнова, С.Ю., Клопотова, Е.Е., Рубцова, О.В., Сорокова, М.Г. (2022). Особенности использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста: новый социокультурный контекст. *Социальная психология и общество*, 13(2), 177–193. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130212>
  - Smirnova, S.Yu., Klopotova, E.E., Rubtsova, O.V., Sorokova, M.G. (2022). Features of Preschoolers' Use of Digital Media: New Socio-Cultural Context. *Social Psychology and Society*, 13(2), 177–193. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130212> (In Russ.).
  24. Фуряева, Т.В. (2023). *Сравнительная педагогика. Дошкольное образование: учебное пособие для вузов*. М.: Издательство Юрайт.
  - Furyaeva, T.V. (2023). *Comparative pedagogy. Preschool education: a textbook for universities*. Moscow: Yurait Publishing House. (In Russ.).
  25. Чугайнова, О.Г. (2025). Условия и принципы обеспечения психологически безопасной среды в дошкольной образовательной организации. *Новые исследования*, 3(83), 29–44. DOI:10.46742/2072-8840-2025-83-3-29-43
  - Chugainova, O.G. (2025). Conditions and principles of providing a psychologically safe environment in a preschool educational organization. *New research*, 3(83), 29–44. DOI:10.46742/2072-8840-2025-83-3-29-43 (In Russ.).
  26. Шакирова, Е.В., Белкина, В.Н. (2018). Развивающая предметно-пространственная среда детского сада: содержание и подходы к организации. *Ярославский педагогический вестник*, 3, 40–45. DOI:10.24411/1813-145X-2018-10065
  - Shakirova, E.V., Belkina, V.N. (2018). The Developing Subject-Spatial Environment of a Kindergarten: Content and Approaches to Organization. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*, 3, 40–45. DOI:10.24411/1813-145X-2018-10065 (In Russ.).
  27. Шалагинова, К.С., Деккина, Е.В. (2025). Формирование психологически безопасной среды в дошкольной образовательной организации. *Мир науки. Педагогика и психология*, 13(2). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/43PSMN225.pdf>
  - Shalaginova, K.S., Dekkina, E.V. (2025). Formation of a psychologically safe environment in a preschool educational organization. *World of*



*Science. Pedagogy and psychology*, 13(2). URL:  
<https://mir-nauki.com/PDF/43PSMN225.pdf> (In  
Russ., abstract in Eng.).

28. Шатохина, Т.П., Литвинова, Е.М. (2024).  
Обустройство предметно-пространственной  
среды на территории детского сада.

*Современное дошкольное образование:  
теория и практика*, 16, 10–15.

Shatokhina, T.P., Litvinova, E.M. (2024).  
Arrangement of the object-spatial environment in  
the kindergarten. *Modern preschool education:  
theory and practice*, 16, 10–15. (In Russ.).

### **Информация об авторах**

**Маргарита Юрьевна Парамонова**, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией развития дошкольного образования, Институт развития, здоровья и адаптации ребенка (ФГБНУ ИР-ЗАР); декан Факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1178-3912>, e-mail: [paramonova.mu@mail.ru](mailto:paramonova.mu@mail.ru)

**Екатерина Игоревна Кричевцова**, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития дошкольного образования, Институт развития, здоровья и адаптации ребенка (ФГБНУ ИРЗАР); доцент кафедры дошкольной педагогики Факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0710-7715>, e-mail: [ekrichevtsova@gmail.com](mailto:ekrichevtsova@gmail.com)

**Ольга Владимировна Никифорова**, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития дошкольного образования, Институт развития, здоровья и адаптации ребенка (ФГБНУ ИРЗАР); доцент кафедры дошкольной педагогики Факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0226-6841>, e-mail: [nikiforova-ov@yandex.ru](mailto:nikiforova-ov@yandex.ru)

**Ирина Анатольевна Бурлакова**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник лаборатории развития дошкольного образования, Институт развития, здоровья и адаптации ребенка (ФГБНУ ИРЗАР); профессор кафедры «Возрастная психология им. Л.Ф. Обухова» факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МПГУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: [ia.burlakova@irzar.ru](mailto:ia.burlakova@irzar.ru)

### **Information about the authors**

**Margarita Yu. Paramonova**, PhD in Pedagogy, Head of the Laboratory for the Development of Preschool Education, Institute of Child Development, Health and Adaptation; Dean of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1178-3912>, e-mail: [paramonova.mu@mail.ru](mailto:paramonova.mu@mail.ru)

**Ekaterina I. Krichevtsova**, PhD in Pedagogy, Leading Researcher at the Laboratory of Preschool Education, Institute of Child Development, Health and Adaptation; Associate Professor of the Chair of Preschool Pedagogy, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0710-7715>, e-mail: [ekrichevtsova@gmail.com](mailto:ekrichevtsova@gmail.com)

**Olga V. Nikiforova**, PhD in Pedagogy, Leading Researcher at the Laboratory of Preschool Education, Institute for the Development, Health, and Adaptation of the Child; Associate Professor of the Chair of Preschool Pedagogy, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0226-6841>, e-mail: [nikiforova-ov@yandex.ru](mailto:nikiforova-ov@yandex.ru)

**Irina A. Burlakova**, PhD in Psychology, Senior Researcher, Leading Researcher, Laboratory for Preschool Education Development, Institute of Child Development, Health and Adaptation; Professor of the Chair of Developmental Psychology named after Professor L.F. Obukhova, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: [ia.burlakova@irzar.ru](mailto:ia.burlakova@irzar.ru)



### **Вклад авторов**

Парамонова М.Ю. — планирование исследования, контроль за проведением исследования.

Кричевцова Е.И. — планирование исследования; подбор и анализ источников; написание и оформление рукописи.

Никифорова О.В. — планирование исследования; подбор и анализ источников; написание и оформление рукописи.

Бурлакова И.А. — идея исследования, написание рукописи.

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

### **Contribution of the authors**

Margarita Yu. Paramonova — research planning, monitoring of research.

Ekaterina I. Krichevtsova — research planning; selection and analysis of sources; writing and registration of the manuscript.

Olga V. Nikiforova — research planning; selection and analysis of sources; writing and design of the manuscript.

Irina A. Burlakova — the idea of research, writing a 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.

### **Декларация об этике**

В статье не используются эмпирические данные.

### **Ethics statement**

The article does not include empirical data.

Поступила в редакцию 23.07.2025

Поступила после рецензирования 18.11.2025

Принята к публикации 04.12.2025

Опубликована 24.12.2025

Received 2025.07.23

Revised 2025.11.18

Accepted 2025.12.04

Published 2025.12.24