

СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ И ДЕТСТВО

ЭЛЕКТРОННЫЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2025 • Том 6 • № 3

SOCIAL SCIENCES AND CHILDHOOD

ELECTRONIC SCIENTIFIC
AND PRACTICAL JOURNAL

2025 • Vol. 6 • no.3



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

MOSCOW STATE UNIVERSITY
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION



Десятилетие
детства
The Decade
of Childhood
2018 - 2027

СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ И ДЕТСТВО

ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2025 • Том 6 • №3

SOCIAL SCIENCES AND CHILDHOOD

ELECTRONIC SCIENTIFIC AND PRACTICAL JOURNAL

2025 • Vol. 6 • no. 3

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



Главный редактор

Г.В. Семья, ФГБОУ ВО МГППУ, Россия

Заместители главного редактора:

В.Н. Ослон, ФГБОУ ВО МГППУ, Россия

И.А. Меркуль, ФГБОУ ВО МГППУ, Россия

Председатель редакционного совета:

В.В. Рубцов, ФГБОУ ВО МГППУ, Россия

Члены редакционного совета:

Л.Н. Антонова, Московская областная дума, Россия

О.И. Волжина, Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, Россия

В.А. Иванников, МГУ им. М.В. Ломоносова, Россия

В.Л. Кabanov, ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка», Россия

Т.И. Шульга, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Россия

Редакционная коллегия

И.А. Бобылева, ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», Россия

И.С. Боруалого, Исламский университет Бандунга, Индонезия

Ж.Ю. Брук, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Россия

Х.Х. Варела, Университет развития, Чили

В.О. Волчанская, АНО «Центр содействия детям, детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей «Два крыла», Россия

Э.Ш. Гарифулина, Благотворительный фонд «Абсолют-Помощь», Россия

Б. Долгосурэнгийн, Национальный университет Монголии, Монголия

А.В. Личковаха, Аппарат Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка, Россия

А.П. Лобанов, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Белоруссия

О.А. Овсяник, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Россия

А.С. Омельченко, Благотворительный фонд «Абсолют-Помощь», Россия

Л.А. Пергаменщик, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Белоруссия

Т.Н. Сапожникова, ГБУ Социальный дом «Лосиноостровский», Россия

П.А. Сергоманов, ПАО «Сбербанк», Россия

Х. Тилиуин, Университет Орана 2 Мохаммед Бен Ахмед, Алжир

А.Е. Тарасова, рабочая группа при Координационном совете при Правительстве Российской Федерации по реализации Десятилетия детства, Россия

А.Ю. Телицына, ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ», Россия

А.Ш. Шахманова, ГАОУ ВО МГПУ, Россия

Л.Б. Шнейдер, ФГБОУ ВО МПГУ, Россия

Социальные науки и детство

Издательство ФГБОУ ВО МГППУ

Издается с 2020 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство регистрации СМИ: ЭЛ № ФС 77 – 77146.

Дата регистрации: 06.11.2019

Формат: сетевое издание SSCHJ.RU

Все права защищены.

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

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2025, № 3

Editor-in-Chief:

G.V. Semya, MSUPE, Russia

Deputy Editors-in-Chief:

V.N. Oslon, MSUPE, Russia

I.A. Merkul, MSUPE, Russia

Chair of the Editorial Council:

V.V. Rubtsov, MSUPE, Russia

The Members of the Editorial Council:

L.N. Antonova, The Moscow Regional Duma, Russia
O.I. Volzhina, The Russian Children in Need Found, Russia

V.A. Ivannikov, Lomonosov Moscow State University, Russia

V.L. Kabanov, Institute of Child Development, Health and Adaptation, Russia

T.I. Shulga, Federal State University of Education, Russia

The Editorial Board

I.A. Bobyleva, Center for the Protection of Children's Rights and Interests, Russia

I.S. Borualogo, Universitas Islam Bandung, Indonesia

Zh.Yu. Bruk, Tyumen State University, Russia

J.J. Varela, University of Development, Chile

V.O. Volchanskaia, Two Wings Family and Children's Assistance Centre, Russia

E.Sh. Garifulina, "Absolute-Help" Foundation, Russia
B. Dolgorsuren, National University of Mongolia, Mongolia

A.V. Lichkovakha, Office of the Commissioner for Children's Rights under the President of the Russian Federation, Russia

A.P. Lobanov, Institute of Psychology of the Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Belarus

O.A. Ovsianik, Federal State University of Education, Russia

A.S. Omelchenko, "Absolute-Help" Foundation, Russia
L.A. Pergamentchik, Institute of Psychology of the Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Belarus

T.N. Sapozhnikova, SBI "Losinoostrovsky" Social House, Russia

P.A. Sergomanov, Sberbank, Russia

H. Tiliouine, The University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algeria

A.E. Tarasova, Working Group of Coordination Council under the Government of the Russian Federation for the Implementation of the Decade of Childhood, Russia

A.Yu. Telitsyna, HSE University, Russia

A.Sh. Shakhmanova, MSU, Russia

L.B. Schneider, MPGU, Russia

Social Sciences and Childhood

Publisher MSUPE

Frequency: 4 times a year since 2020

The mass medium registration certificate: ЭЛ № ФС 77 – 77146.

From: 06.11.2019

Format: online publication SSCHJ.RU

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all texts 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, no. 3

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СПЕЦИАЛИСТОВ ОРГАНОВ
ОПЕКИ И ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА

Жданова А.А. 5

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ И ШКОЛЬНАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ РОССИЙСКИХ
ПОДРОСТКОВ ИЗ РАЗНЫХ ТИПОВ СЕМЕЙ

Одинцова М.А., Радчикова Н.П. 22

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ УСПЕШНЫХ ПЕДАГОГОВ И ПЕДАГОГОВ С
ТРУДНОСТЯМИ В САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Касперович В.В., Семёнова Е.М. 37

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЭПИГЕНЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ,
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Николаева Е.И., Дыденкова Е.А., Семья Г.В. 50

ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИЙ РОСТ У КАНДИДАТОВ И ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ

Ослон В.Н., Стахова Е.Н., Колесникова У.В. 65

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПОДРОСТОК В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: ИДЕНТИЧНОСТЬ И ОБРАЗ СЕБЯ

Кочетова Ю.А., Климакова М.В. 85

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY

EMOTIONAL INTELLIGENCE SPECIFICS OF CHILD GUARDIANSHIP AND CUSTODY SPECIALISTS

Zhdanova, A.A. 5

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

LIFE SATISFACTION AND SCHOOL ENGAGEMENT OF RUSSIAN TEENAGERS FROM DIFFERENT TYPES OF FAMILIES

Odintsova M.A., Radchikova N.P. 22

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF SUCCESSFUL TEACHERS AND TEACHERS EXPERIENCING DIFFICULTIES IN SELF-ACTUALIZATION

Kasperovich V.V., Semionova E.M. 37

SOCIAL PSYCHOLOGY

EPIGENETIC FOUNDATIONS OF PROVIDING SUPPORT TO CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

Nikolaeva E.I., Dydenkova E.A., Semya G.V. 50

POST-TRAUMATIC GROWTH IN PROSPECTIVE AND CURRENT FOSTER PARENTS

Oslon V.N., Stakhova E.N., Kolesnikova U.V. 65

AGE-RELATED PSYCHOLOGY

ADOLESCENT IN THE DIGITAL ENVIRONMENT: IDENTITY AND SELF-IMAGE

Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. 85

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ |
GENERAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Специфика эмоционального интеллекта
у специалистов органов опеки и попечительства

А.А. Жданова¹✉

¹ Управление опеки и попечительства Департамента образования Администрации города Омска, Омск, Российская Федерация

✉ gdananast@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Эмоциональный интеллект является многогранным инструментом, который значительно расширяет возможности специалистов органов опеки и попечительства, позволяя им более глубоко понимать сложные жизненные ситуации, эффективно взаимодействовать с различными категориями граждан, принимать более взвешенные решения, сохранять собственное психологическое благополучие и в конечном итоге более качественно выполнять свою важную миссию по защите прав и интересов детей.

Цель. Выявить специфику эмоционального интеллекта у специалистов органов опеки и попечительства в зависимости от содержания работы. **Гипотеза.** Основная гипотеза состоит в том, что эмоциональный интеллект у специалистов органов опеки и попечительства имеет свою специфику, определяемую содержанием деятельности. Дополнительная гипотеза — высокий эмоциональный интеллект способствует снижению риска выгорания и риска усталости от сострадания у специалистов органов опеки и попечительства.

Методы и материалы. В исследовании приняли участие 54 специалиста Управления опеки и попечительства Департамента образования Администрации города Омска ($N = 54$, 100% женщин). Были использованы: психодиагностические методы, качественные и количественные методы анализа. **Результаты.** Специфика эмоционального интеллекта специалистов органов опеки и попечительства не зависит от содержания их деятельности, а их высокая самоэффективность сопряжена с высоким уровнем способности понимания и управления эмоциями. Для специалистов группы, напрямую работающих с детским и семейным неблагополучием, свойственны множественные обратные взаимосвязи риска выгорания с показателями эмоционального интеллекта. **Выводы.** Специфика эмоционального интеллекта специалистов органов опеки и попечительства не зависит от содержания их деятельности. Высокий эмоциональный интеллект способствует снижению

риска выгорания и риска усталости от сострадания специалистов органов опеки и попечительства. Выявленные особенности эмоционального интеллекта подтверждают важность комплексного подхода к оценке потенциала и подготовки специалистов данной сферы. Повышение уровня эмоционального интеллекта, особенно навыков понимания и регулирования эмоций, позволяет существенно уменьшить нагрузку на специалистов и повысить качество оказываемой ими помощи.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, усталость от сострадания, самоэффективность, органы опеки и попечительства, несовершеннолетние, специалисты помогающих профессий, содержание работы

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования сотрудников Управления опеки и попечительства Департамента образования Администрации города Омска, а также Г.В. Семья — за возможность обсуждения результатов исследования.

Для цитирования: Жданова, А.А. (2025). Специфика эмоционального интеллекта у специалистов органов опеки и попечительства. *Социальные науки и детство*, 6(3), 5—21. <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060301>

Emotional intelligence specifics of child guardianship and custody specialists

A.A. Zhdanova¹✉

¹ Guardianship and Custody Service of the Department of Education of the Omsk City Administration, Omsk, Russian Federation

✉ gdananast@gmail.com

Abstract

Context and relevance. Emotional intelligence is a multifaceted tool that significantly enhances the capabilities of specialists of guardianship and trusteeship authorities, enabling them to gain deeper insight into complex life situations, interact effectively with diverse populations, make more balanced decisions, maintain their own psychological well-being, and ultimately fulfill their critical mission of safeguarding children's rights and interests more effectively. **Objective.** To identify the specific features of emotional intelligence of specialists of guardianship and trusteeship authorities depending on the nature of their work. **Hypothesis.** The main hypothesis posits that emotional intelligence of specialists of guardianship and trusteeship authorities exhibits specific characteristics determined by the nature of their professional activities. The secondary hypothesis suggests that high emotional intelligence contributes to reducing the risk of burnout and compassion fatigue of these professionals. **Methods and materials.** The study involved 54 specialists of Guardianship and Custody Service of the Department of Education of the Omsk City Administration (N = 54; 100% female). The research employed psychodiagnostic instruments alongside qualitative and quantitative analytical methods. **Results.** The specific features of emotional intelligence of specialists of guardianship and trusteeship authorities were found to be independent of the nature of their professional

duties. However, high self-efficacy was associated with a high capacity for understanding and managing emotions. Among professionals directly working with at-risk children and families, multiple inverse correlations emerged between burnout risk and emotional intelligence indicators. **Conclusions.** The characteristics of emotional intelligence of specialists of guardianship and trusteeship authorities do not depend on the specific content of their work. High emotional intelligence helps mitigate the risks of both burnout and compassion fatigue. The identified features of emotional intelligence underscore the importance of adopting a comprehensive approach to assessing and developing the competencies of professionals in this field. Enhancing emotional intelligence — particularly skills related to understanding and regulating emotions — can substantially reduce professional strain and improve the quality of support provided.

Keywords: emotional intelligence, compassion fatigue, self-efficacy, specialists of guardianship and trusteeship authorities, minors, helping professionals, work content

Acknowledgements. The author is grateful for the help in collecting data for the study from the staff of the Guardianship and Custody Service of the Department of Education of the Omsk City Administration and G.V. Semya for the opportunity to discuss the results of the study.

For citation: Zhdanova, A.A. (2025). Emotional intelligence specifics of child guardianship and custody specialists. *Social Sciences and Childhood*, 6(3), 5—21. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060301>

Введение

Эмоциональный интеллект играет важную роль в профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий. Уровень его развития прямо влияет на качество обслуживания клиентов, а также на сохранение собственного психологического благополучия. Повышение эмоционального интеллекта делает работу более комфортной и безопасной, предотвращая перегрузку и эмоциональное выгорание.

Помогающие профессии в таких сферах, как психология, медицина, социальная работа и образование, характеризуются особой важностью эмоционального интеллекта, поскольку предполагают постоянный контакт с людьми, поддержку и помощь в преодолении трудностей. Ключевой задачей представителей этих сфер является удовлетворение физических, эмоциональных и духовных потребностей клиентов.

Американской психологической ассоциацией приведено следующее определение помогающих профессий (helping profession, caring profession): «...профессии, по которым специалисты предоставляют медицинские и образовательные услуги отдельным лицам и группам, включая профессии в области психологии, психиатрии, консультирования, медицины, сестринского дела, социальной работы, физической и трудотерапии, преподавания и воспитания» (Махнач, Плющева, 2023). Центральная характеристика таких профессий — забота о благополучии других, основанная на ценности альтруизма.

В отечественной научной литературе неоднократно подчеркивается ключевая роль эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности специалистов помогающих сфер. Специфичность этих профессий заключается в работе с людьми как объектами

профессиональной деятельности, что требует высокой ответственности и, как правило, не поддается оценке по стандартным нормам (Сорокоумова, Исаев, 2013).

Эффективность работы в таких областях напрямую зависит от уровня развития эмоционального интеллекта. Высокоразвитый эмоциональный интеллект способствует снижению эмоционального истощения, улучшению психологического самочувствия и поддержанию конструктивного взаимодействия как с клиентами, так и с коллегами (Лобанов, Дроздова, Коптева, 2023). Специалистам необходимо владеть навыками сочувствия, умения разбираться в собственных и чужих эмоциях, техниками профилактики профессионального выгорания.

Кроме того, эмоциональный интеллект влияет на способность оперативно реагировать на нестандартные ситуации, выстраивать надежные рабочие контакты и минимизировать негативные последствия стресса (Деревянченко, 2021). Показано, что студенты-медики с высоким уровнем эмоционального интеллекта используют адаптивные стратегии совладания с тревогой, предпочитая способы разрешения проблем и социальную поддержку (Береснева, Корнилова, 2022).

Практический опыт специалистов помогающих профессий положительно коррелирует с уровнем эмоционального интеллекта. Он позволяет выработать эффективные механизмы реагирования на различные ситуации, формируя устойчивость к стрессу и улучшая показатели профессиональной деятельности (Семья, 2013). Профессионалы с развитым эмоциональным интеллектом реже испытывают синдром эмоционального выгорания и демонстрируют большую устойчивость к стрессовым нагрузкам (Плужников, 2010).

Одними из представителей помогающих профессий являются специалисты органов опеки и попечительства. Профессиональный стандарт специалистов органов опеки и попечительства (ООиП) предусматривает высокие требования к уровню профессиональных знаний и навыков. Компетенции охватывают право, психологию, управленческую деятельность, межведомственное взаимодействие и работу с документацией. Российский специалист ООиП несет значительно больший объем задач, нежели коллеги в Европе, где аналогичные обязанности распределены между несколькими органами власти (Семья, 2013).

Работа специалистов ООиП сопряжена с огромной ответственностью и постоянными стрессами. Им приходится сталкиваться с тяжелыми случаями насилия, плохого обращения с детьми, судебными делами и сложной документацией. Высокая нагрузка усугубляет риски профессионального выгорания и нервного истощения (Ослон и др., 2024). Эксперты отмечают: почти половина опрошенных специалистов ощущает признаки хронического утомления и эмоционального выгорания, что выражается в снижении работоспособности, равнодушии к детям и родителям (Семья, Лашкул, Яровикова, 2022).

Одна из серьезных угроз — развитие викарного травматизма, или усталости от сострадания. Ежедневное соприкосновение с трагическими обстоятельствами, страданием клиентов вызывает глубокое эмоциональное напряжение у специалистов, приводящее к утрате чувствительности и вторичной травме (Семья и др., 2023). Финансовые стимулы не компенсируют тяжесть труда: зарплата остается низкой, а регулярные столкновения со «сложными» слоями населения снижают мотивацию специалистов (Гордеева, 2014; Попова, 2022).

Среди главных факторов неопределенности и стресса для специалистов ООиП называют недостаточную ясность правовых документов, постоянные проверки вышестоящих инстанций

и общественные обвинения в необоснованности принимаемых решений (Ослон и др., 2024). Поэтому особый интерес вызывает вопрос о влиянии эмоционального интеллекта на работоспособность сотрудников ООиП. Эмоциональный интеллект как способность понимать и регулировать эмоции признан эффективным средством профилактики стресса и повышения производительности труда (Андреева, 2012; Люсин, 2000; Люсин, 2004, Люсин, 2006). Повышенные уровни эмоционального интеллекта помогают снизить ощущение тревоги и повысить эмоциональную устойчивость перед лицом тяжелых профессиональных испытаний. По словам экспертов, это ключевой ресурс, который облегчает управление стрессом и способствует сохранению баланса между личным благополучием и профессиональной деятельностью (Ослон и др., 2024).

Таким образом, важной задачей профессионального развития становятся повышение уровня эмоционального интеллекта специалистов ООиП, разработка методов его тренировки и внедрение соответствующих практик в профессиональное развитие.

Программа и методы исследования

Работа выполнена в рамках магистерского исследования и отражает его ключевые результаты¹.

Цель исследования — выявить специфику эмоционального интеллекта у специалистов ООиП в реализации их полномочий.

Исследовательские задачи:

- провести сравнительный анализ характеристик эмоционального интеллекта у специалистов ООиП в зависимости от выполняемых полномочий;
- выявить взаимосвязь эмоционального интеллекта с рисками выгорания и усталости от сострадания;
- выявить роль эмоционального интеллекта в оценке самоэффективности работы;
- выявить специфику эмоционального интеллекта у специалистов ООиП.

Основная гипотеза — эмоциональный интеллект у специалистов ООиП имеет свою специфику, определяемую содержанием деятельности специалиста (работа с детским и семейным неблагополучием и правовое сопровождение работы специалистов).

Дополнительная гипотеза — высокий эмоциональный интеллект способствует снижению риска выгорания и риска усталости от сострадания у специалистов ООиП и повышению оценки самоэффективности.

Перед исследованием испытуемые были ознакомлены с целью исследования и дали согласие на участие.

В исследовании приняли участие 54 специалиста органа опеки и попечительства ($N = 54$), средний возраст — 36,0; $SD \pm 11,25$ лет. Все респонденты — женщины, большинство из которых имеют одно (57%) или два (17%) высших образования. Средний стаж работы — 5,49; $SD \pm 5,99$ лет.

Для изучения эмоционального интеллекта использовались:

¹ Жданова, А.А. (2025). Специфика эмоционального интеллекта у специалистов органов опеки и попечительства: Автореф. магист. дис. Московский государственный психолого-педагогический университет. М. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=503448> (дата обращения: 10.09.2025).

- опросник «ЭМИн» (Люсин, 2006), предназначенный для оценки уровней понимания и управления эмоциями;
- методика Усталость от сострадания специалистов помогающих профессий (Compassion Fatigue/Satisfaction Self-Test, CFS) в адаптации А.П. Лобанова и Д.А. Орловой (Figley, 2002; Лобанов, Орлова, 2019) для диагностики «усталости от сострадания» специалистов, выявляющая риски выгорания и истощения;
- методика Шкала самоэффективности для специалистов (Self-efficacy scale for social workers) (Pedrazza et al., 2013), направленная на оценку эмоциональной устойчивости и готовности специалистов к поиску поддержки.

Дополнительно проводился сбор социально-демографической информации с помощью авторской анкеты.

Методы обработки данных включали применение U-критерия Манна — Уитни для сравнения независимых выборок, коэффициент корреляции Спирмена для выявления зависимостей между переменными. Расчеты осуществлялись с помощью ПО SPSS statistica, которая обеспечила быстрый и точный подсчет средних значений и проверку статистической значимости.

Результаты

Анализ результатов позволил разделить специалистов на 2 группы в зависимости от направления (специфики) выполняемых ими функций. В первую группу вошли специалисты, непосредственно работающие «в поле» (N = 29). Это специалисты сектора по работе с детьми, нуждающимися в помощи государства, секторов административных округов города Омска по работе с подопечными, вторичным сиротством и т.д., сектора по работе с приемными семьями. Данная группа специалистов ежедневно взаимодействует с детьми и гражданами, находящимися в трудных жизненных ситуациях. Во вторую группу (N = 25) включены специалисты, профессиональные обязанности которых лежат в сфере правового и документационного обеспечения. Эти специалисты работают с клиентами по вопросам защиты прав и интересов детей опосредованно, не соприкасаясь с ситуациями детского и семейного неблагополучия напрямую.

Результаты сравнительного анализа показателей эмоционального интеллекта у специалистов ООиП двух групп с разным содержанием работы по опроснику «ЭМИн» с использованием U-критерия Манна — Уитни представлены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Сравнение показателей эмоционального интеллекта у специалистов органов опеки и попечительства с разным характером профессиональной деятельности
Comparison of emotional intelligence scores of specialists of guardianship and trusteeship authorities with different types of professional activities

Шкалы / Scales	Среднее значение / Mean		U	P
	1 группа / group	2 группа / group		
Понимание чужих эмоций / Understanding other people's emotions	22,0630	22,3200	338,5	0,881

Управление чужими эмоциями / Managing other people's emotions	16,7252	15,9252	335,0	0,786
Понимание своих эмоций / Self-emotion understanding	15,5803	14,2848	335,5	0,810
Управление своими эмоциями / Managing one's own emotions	11,8279	11,6467	299,0	0,378
Контроль экспрессии / Emotional expression control	10,7561	10,0052	321,5	0,641
Межличностный эмоциональный интеллект / Interpersonal emotional intelligence	38,7982	38,2452	307,0	0,395
Понимание эмоций / Understanding emotions	38,1742	35,9267	234,0	0,677
Управление эмоциями / Management emotions	37,6533	36,6048	304,0	0,450
Внутриличностный эмоциональный интеллект / Intrapersonal emotional intelligence	39,3191	37,5671	334,5	0,831
Общий уровень эмоционального интеллекта / Total emotional intelligence	76,9524	74,1619	319,0	0,625

Из табл. 1 видно, что значимые различия в параметрах эмоционального интеллекта у специалистов ООиП двух групп отсутствуют.

В табл. 2 приведены результаты сравнительного анализа по методике Усталость от сострадания специалистов помогающих профессий.

Таблица 2 / Table 2

Сравнительные результаты двух групп специалистов органов опеки и попечительства по методике Усталость от сострадания специалистов помогающих профессий
Comparative results of two groups of specialists of guardianship and trusteeship authorities on the Compassion fatigue scale

Шкалы / Scales	Среднее значение / Mean		U	P
	1 группа / group	2 группа / group		
Риск усталости от сострадания / Compassion fatigue risk	43,9310	44,4819	304	0,405
Риск выгорания / Burnout risk	32,6551	32,5243	334,5	0,831
Потенциал сострадания / Compassion satisfaction	81,5172	84,3433	319,0	0,695

Из табл. 2 видно, что результаты в обеих группах статистически не различаются. В двух группах риск усталости от сострадания имеет низкие значения, то есть не наблюдается ослабления способности к сопереживанию людям, пережившим травматичные семейные ситуации, их эмпатия и готовность эмоционально вовлекаться в проблемы клиентов остаются на приемлемом уровне. У специалистов обеих групп риск выгорания находится на низком уровне, а потенциал сострадания — на среднем.

Сравнение по Шкале самооффективности для специалистов органа опеки и попечительства показало следующие результаты (см. табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Сравнительные результаты по Шкале самооффективности для специалистов
Comparative results on the Self-efficacy scale for social workers

Шкалы / Scales	Среднее значение / Mean		U	P
	1 группа / group	2 группа / group		
Эмоциональная саморегуляция / Emotion regulation	9,2815	9,1733	305,5	0,406
Процедурная самооффективность / Procedural self-efficacy	8,5652	8,4838	335,5	0,813
Запрос на поддержку / Support request	12,6030	13,5119	297,0	0,374
Итоговый балл / Total score	30,4497	31,1790	310,0	0,514

Из табл. 3 видно, что статистически значимые различия отсутствуют. Ресурсы саморегуляции (самооффективность эмоциональной регуляции, процедурная самооффективность) находятся у сотрудников ООиП двух групп на одном уровне. Общий уровень самооффективности и эмоциональная саморегуляция имеют средние значения. Процедурная самооффективность оказалась немного выше среднего, запрос на поддержку — выше среднего.

Корреляционный анализ показателей эмоционального интеллекта, усталости от сострадания, самооффективности специалистов ООиП показал следующие результаты. Значимые взаимосвязи эмоционального интеллекта, усталости от сострадания, самооффективности были выявлены в общей выборке специалистов ООиП (см. рис. 1) и у специалистов 1 группы (N = 29), непосредственно работающих «в поле». У специалистов 2 группы (N = 25), профессиональные обязанности которых лежат в сфере правового и документационного обеспечения, значимые взаимосвязи эмоционального интеллекта, усталости от сострадания, самооффективности выявлены не были.

Охарактеризуем выявленные взаимосвязи.

Самооффективность напрямую взаимосвязана с пониманием эмоций ($r = 0,914$ при $p \leq 0,01$) и управлением эмоциями ($r = 0,732$ при $p \leq 0,01$). Высокая самооффективность сопряжена с высоким уровнем способности понимания и управления эмоциями у сотрудников ООиП.

Риск выгорания имеет обратную взаимосвязь с межличностным эмоциональным интеллектом ($r = -0,372$ при $p \leq 0,01$). При высоком межличностном эмоциональном интеллекте риск выгорания у сотрудников ООиП снижается.

Риск усталости от сострадания имеет обратные взаимосвязи с пониманием чужих эмоций ($r = -0,282$ при $p \leq 0,05$), управлением чужими эмоциями ($r = -0,281$ при $p \leq 0,05$), общим уровнем эмоционального интеллекта ($r = -0,336$ при $p \leq 0,05$). При высоком уровне эмоционального интеллекта (общего уровня и далее отдельных составляющих — высоком уровне понимания и управления чужими эмоциями) риск усталости от сострадания у сотрудников ООиП снижается.



Примечание / Note:

- — — — — прямо пропорциональная связь на уровне значимости $p \leq 0,05$ / a directly proportional relationship at the significance level of $p \leq 0,05$
- - - - - обратно пропорциональная связь на уровне значимости $p \leq 0,01$ / an inversely proportional relationship at the significance level of $p \leq 0,01$
- - - - - обратно пропорциональная связь на уровне значимости $p \leq 0,05$ / an inversely proportional relationship at the significance level of $p \leq 0,05$

Рис. 2. Взаимосвязи эмоционального интеллекта, усталости от сострадания, самозэффективности у специалистов органов опеки 1 группы (N = 29)

Fig. 2. Correlations of emotional intelligence, compassion fatigue, and self-efficacy of specialists of guardianship and trusteeship authorities of Group 1 (N = 29)

Охарактеризуем выявленные взаимосвязи.

Эмоциональная регуляция напрямую взаимосвязана с пониманием чужих эмоций ($r = 0,355$ при $p \leq 0,05$) и межличностным эмоциональным интеллектом ($r = 0,361$ при $p \leq 0,05$). Чем лучше понимание чужих эмоций, а также выше межличностный эмоциональный интеллект, тем лучше развита эмоциональная регуляция у сотрудников ООиП.

Самозэффективность напрямую взаимосвязана с пониманием чужих эмоций ($r = 0,386$ при $p \leq 0,05$) и межличностным эмоциональным интеллектом ($r = 0,362$ при $p \leq 0,05$). Высокая самозэффективность сопряжена с высоким уровнем способности понимания чужих эмоций и в целом с межличностным эмоциональным интеллектом у сотрудников ООиП.

Риск выгорания имеет обратные взаимосвязи с пониманием чужих эмоций ($r = -0,424$ при $p \leq 0,05$), управлением чужими эмоциями ($r = -0,377$ при $p \leq 0,05$), управлением своими эмоциями ($r = -0,499$ при $p \leq 0,01$), межличностным эмоциональным интеллектом ($r = -0,542$ при $p \leq 0,01$), пониманием эмоций ($r = -0,432$ при $p \leq 0,05$), управлением эмоциями ($r = -0,350$ при $p \leq 0,05$), общим уровнем эмоционального интеллекта ($r = -0,505$ при $p \leq 0,01$). При высоком эмоциональном интеллекте, а также его компонентах, связанных с пониманием и управлением как своими, так и чужими эмоциями, риск выгорания у сотрудников ООиП снижается.

Риск усталости от сострадания имеет обратные взаимосвязи с управлением своими эмоциями ($r = -0,417$ при $p \leq 0,05$), межличностным эмоциональным интеллектом ($r = -0,398$ при $p \leq 0,05$), пониманием эмоций ($r = -0,380$ при $p \leq 0,05$) и общим уровнем эмоционального интеллекта ($r = -0,429$ при $p \leq 0,05$). При высоком уровне эмоционального интеллекта, а также высоком уровне понимания и управления чужими эмоциями риск усталости от сострадания у сотрудников органов опеки и попечительства снижается.

Обсуждение результатов

По результатам исследования было установлено следующее.

Сравнительный анализ результатов проведенных методик у групп специалистов, выполняющих различные профессиональные функции, не выявил статистически значимые различия.

Общий уровень эмоционального интеллекта у специалистов ООиП находится в диапазоне низких значений. Внутрличностный интеллект и межличностный эмоциональный интеллект имеют баллы, пограничные между низким и средним уровнями. Это означает, что специалисты ООиП не просто понимают чувства и эмоции других людей, но также разбираются в собственных чувствах и оказывают влияние на сферу эмоций — свою и чужую. Сотрудники могут иметь низкий эмоциональный интеллект. Их стремление к профессии, которая предполагает взаимодействие с эмоциями людей и управление эмоциями людей в той или иной мере, столкновение с негативными эмоциями, может быть обусловлено не уровнем эмоционального интеллекта, а, например, близкой, но не тождественной способностью к эмпатии (которая не являлась предметом исследования и может стать перспективой исследования).

Результаты показали наличие ресурсов саморегуляции у специалистов ООиП. Общий уровень самооффективности и эмоциональной саморегуляции — средний. Можно предположить, что специалисты уверены в своих силах при выполнении профессиональных задач, могут преодолеть возникающие препятствия, в целом обладают способностью к осознанному управлению своими эмоциями, что критически важно в работе, связанной с высоким уровнем эмоциональной нагрузки, присущей деятельности ООиП.

Процедурная самооффективность незначительно выше среднего: сотрудники уверенно оценивают свои способности в следовании установленным процедурам, выполнении рутинных задач и организации рабочего процесса, что способствует эффективному выполнению их функций.

Запрос на поддержку немного выше среднего, что говорит о том, что для успешного выполнения рабочих задач специалистам важна помощь и поддержка со стороны руководителя и коллег, и они готовы обратиться за ней.

Риск усталости от сострадания и риск выгорания низкие при среднем уровне потенциала сострадания. Это означает, что вероятность формирования истощения от профессии, профессиональной деформации, неспособности адекватно взаимодействовать с эмоциями клиентов низкая. Интересно, что уровень эмоционального интеллекта сотрудников также низкий. Можно предположить, что это происходит за счет того, что сотрудники не проникают в эмоции клиентов, действуют более рационально, это им позволяет избежать риска усталости от сострадания.

Корреляционный анализ показал, что высокая самоэффективность сотрудников ООиП сопряжена с высоким уровнем способности понимания и управления эмоциями. При высоком межличностном эмоциональном интеллекте риск выгорания у сотрудников ООиП снижается. При высоком уровне эмоционального интеллекта, а также высоком уровне понимания и управления чужими эмоциями риск усталости от сострадания у сотрудников ООиП снижается.

Для специалистов 1 группы свойственны множественные обратные взаимосвязи риска выгорания с показателями эмоционального интеллекта. Это значит, что данным специалистам особенно важно иметь хорошо развитые способности эмоционального интеллекта: уметь понимать свои и чужие эмоции и управлять своими и чужими эмоциями, избежав тем самым выгорания.

Важно отметить, что авторы статьи «Психологические ресурсы работников организаций для детей-сирот с разным уровнем эмоционального интеллекта» (Ослон и др., 2022) представили данные о том, что работники подобных организаций не обязательно имеют высокий уровень эмоционального интеллекта. Они отмечают, что самоэффективность эмоциональной регуляции характерна для работников со средним уровнем эмоционального интеллекта в той же степени, что и для работников с высоким уровнем эмоционального интеллекта; при этом процедурная самоэффективность у данной группы находится на таком же уровне, что и у работников со сниженным уровнем эмоционального интеллекта. Хотя и группа сотрудников с высоким уровнем эмоционального интеллекта в данном исследовании считается эталонной, личность человека многогранна и взаимодействие с такой непростой категорией клиентов может оцениваться на разных основаниях, не только на эмоциональном интеллекте, но и ценностях, мотивации и прочем.

Кроме этого, мы предполагаем, что отсутствие существенных различий в результатах между двумя группами специалистов объясняется их непрерывным профессиональным развитием внутри одной организации, обменом рабочей информацией. Специалисты переходили с одной должности на другую, в том числе между группами 1 и 2, выполняя разнообразные функции. Этот накопленный опыт в различных профессиональных ситуациях способствовал формированию определенных качеств, паттернов поведения, стратегий действий, которые, вероятно, нивелировали потенциальные различия, связанные с принадлежностью к конкретной группе.

Исходя из полученных результатов, сотрудники ООиП сосредоточены не столько на том, чтобы, например, понять эмоции детей, подлежащих изъятию и помещению под опеку, повлиять на их эмоции или на свои эмоции по поводу судьбы детей, а скорее — на сострадание и ресурсы саморегуляции.

Полученные результаты могут быть использованы при составлении программ повышения квалификации специалистов ООиП.

Заключение

Выдвинутая основная гипотеза о различии эмоционального интеллекта у специалистов ООиП, работающих непосредственно с детьми и неблагополучными семьями и занимающихся административной работой, не подтвердилась — не были получены статистически значимые различия для специалистов двух групп. Таким образом, показатели эмоционального интеллекта у специалистов ООиП не зависят от содержания их деятельности. Подтверждена дополнительная гипотеза. Высокий эмоциональный интеллект способствует снижению риска выгорания и риска усталости от сострадания специалистов ООиП.

Для группы специалистов, напрямую работающих с детским и семейным неблагополучием, свойственны множественные обратные взаимосвязи риска выгорания с показателями эмоционального интеллекта. Выявленные особенности подтверждают важность комплексного подхода к оценке потенциала и подготовке специалистов данной сферы. Повышение уровня эмоционального интеллекта, особенно навыков понимания и регулирования эмоций, позволит существенно уменьшить нагрузку на специалистов и повысить качество оказываемой ими помощи.

Проведенное исследование имеет актуальную практическую значимость. Его результаты могут стать основой для создания технологий, направленных на развитие эмоционального интеллекта у специалистов ООиП. Кроме того, полученные данные будут полезны при разработке программ повышения квалификации для специалистов ООиП. Эта задача поставлена в утвержденной в мае 2025 года Правительством Российской Федерации «Концепции совершенствования деятельности органов опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних», а также Плате мероприятий по ее реализации.

Дальнейшее исследование должно быть проведено с расширением выборки, детализацией выборок.

Ограничения. В исследовании при формировании выборки не было учтено наличие у специалистов ООиП административной группы возможного предыдущего опыта работы в «поле», что может повлиять на полученный результат — отсутствие значимых различий в уровнях эмоционального интеллекта у специалистов двух групп в зависимости от содержания работы.

Limitations. In the study, the sampling procedure did not account for whether specialists of guardianship and trusteeship authorities in the administrative group had prior frontline work experience, which could have influenced the findings — specifically, the absence of significant differences in emotional intelligence levels between the two groups based on the nature of their work.

Список источников / References

1. Андреева, И.Н. (2012). *Азбука эмоционального интеллекта*. СПб: БХВ-Петербург.
Andreeva, I.N. (2012). *The ABC of Emotional Intelligence*. Saint Petersburg: BKhV-Peterburg Publ. (In Russ.).
2. Береснева, О.Е., Корнилова, О.А. (2022). Взаимосвязь эмоционального интеллекта и копинг-стратегий у студентов различных форм обучения в период пандемии COVID-19. *Ярославский педагогический вестник*, 1(124), 175—183. <https://doi.org/10.20323/1813-145X2022-1-124-175-183>
Beresneva, O.E., Kornilova, O.A. (2022). The relationship of emotional intelligence and coping strategies among students of various forms of education during COVID-19. *Yaroslavl*

- Pedagogical Bulletin*, 1(124), 175—183. (In Russ.). <https://doi.org/10.20323/1813-145X2022-1-124-175-183>
3. Гордеева, М.А. (2014). Эмоциональное выгорание государственных служащих. *Теория и практика общественного развития*, 9, 43—45. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21705645> (дата обращения: 10.09.2025).
Gordeeva, M.A. (2014). Factors of emotional burnout of civil servants. *Theory and Practice of Social Development*, 9, 43—45. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21705645> (viewed: 10.09.2025).
 4. Деревянченко, В.С. (2021). Эмоциональный интеллект как фактор преодоления профессионального стресса и выгорания педагогов. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*, 4, 57—66. <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2021.4.57-66>
Derevyanchenko, V.S. (2021). Emotional intelligence as a factor in overcoming professional stress and burnout of teachers. *Herald of Omsk University. Series "Psychology"*, 4, 57—66. (In Russ.). <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2021.4.57-66>
 5. Лобанов, А.П., Дроздова, Н.В., Коптева, С.И. (2023). Эмоциональный интеллект и усталость будущих специалистов помогающих профессий. *Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1: Педагогика. Психология. Филология*, 2(116), 59—62. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54484309> (дата обращения: 10.09.2025).
Lobanov, A.P., Drozdova, N.V., Kopteva, S.I. (2023). Emotional intelligence and fatigue of future professionals in the assisting professions. *BSPU Bulletin. Series 1: Pedagogy. Psychology. Philology*, 2(116), 59—62. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54484309> (viewed: 10.09.2025).
 6. Лобанов, А.П., Орлова, Д.А. (2019). Усталость от сострадания специалистов помогающих профессий. *Адукацыя і выхаванне*, 6(330), 30—35. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68489251> (дата обращения: 10.09.2025).
Lobanov, A.P., Orlova, D.A. (2019). Compassion fatigue of helping professionals. *Education and Upbringing*, 6(330), 30—35. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68489251> (viewed: 10.09.2025).
 7. Люсин, Д.В. (2000). Способность к пониманию эмоций: психометрический и когнитивный аспекты. В: *Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен: материалы Первой международной научно-практической конференции, Москва, 20–24 октября 1999 года* (с. 25—35). М.: Смысл. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37094494> (дата обращения: 10.09.2025).
Lyusin, D.V. (2000). The ability to understand emotions: Psychometric and cognitive aspects. In: *Social cognition in the era of rapid Political and economic changes: Proceedings of the First International Scientific and Practical Conference, Moscow, October 20-24, 1999* (pp. 25—35). Moscow: Smysl Publ. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37094494> (viewed: 10.09.2025).
 8. Люсин, Д.В. (2004). Современные представления об эмоциональном интеллекте. В: Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков (ред.), *Социальный интеллект: теория, измерение, исследования* (с. 29—36). М.: Институт психологии РАН. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47151738> (дата обращения: 10.09.2025).
Lyusin, D.V. (2004). Contemporary views on emotional intelligence. In: D.V. Lyusin, D.V. Ushakov (Eds.), *Social Intelligence: Theory, Measurement, Research* (pp. 29—36).

Жданова А.А. (2025)
Специфика эмоционального интеллекта
у специалистов органов опеки и попечительства
Социальные науки и детство, 6(3), 5—21.

Zhdanova A.A. (2025)
Emotional intelligence specifics of child
guardianship and custody specialists
Social Sciences and Childhood, 6(3), 5—21.

- Moscow: Institute of Psychology RAS. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47151738> (viewed: 10.09.2025).
9. Люсин, Д.В. (2006). Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн. *Психологическая диагностика*, 4, 3—22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26114976> (дата обращения: 10.09.2025).
Lyusin, D.V. (2006). A new method for measuring emotional intelligence: EmIn questionnaire. *Psychological Diagnostics*, 4, 3—22. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26114976> (viewed: 10.09.2025).
10. Махнач, А.В., Плющева, О.А. (2023). Влияние факторов риска и защиты на профессиональную жизнеспособность специалистов помогающих профессий. *Современная зарубежная психология*, 12(2), 8—21. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120201>
Makhnach, A.V., Plyushcheva, O.A. (2023). The Influence of Risk and Protection Factors on the Professional Resilience in the Helping Professions. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 12(2), 8—21. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120201>
11. 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>
12. Ослон, В.Н., Одинцова, М.А., Семья, Г.В., Колесникова, У.В., Зайцев, Г.О. (2022). Психологические ресурсы работников организаций для детей-сирот с разным уровнем эмоционального интеллекта. *Психологическая наука и образование*, 27(6), 155—169. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270612>
Oslon, V.N., Odintsova, M.A., Semya, G.V., Kolesnikova, U.V., Zaitsev, G.O. (2022). Psychological Resources of Employees of Organizations for Orphans with Different Levels of Emotional Intelligence. *Psychological Science and Education*, 27(6), 155—169. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270612>
13. Плужников, И.В. (2010). *Эмоциональный интеллект при аффективных расстройствах: Дис. ... канд. психол. наук*. Гос. науч. центр соц. и судеб. психиатрии им. В.П. Сербского МЗ РФ. М.
Pluzhnikov, I.V. (2010). *Emotional intelligence in affective disorders: Diss. Cand. of Psychol. Sci.* Serbsky State Scientific Centre for Social and Forensic Psychiatry of the Ministry of Health of the Russian Federation Publ. Moscow. (In Russ.).
14. Попова, Е.П. (2022). Психологическое благополучие специалистов органов опеки и попечительства. *Социальные науки и детство*, 3(1), 68—78. <https://doi.org/10.17759/ssc.2022030105>
Popova, E.P. (2022). Psychological Well-being of Specialists of Guardianship and Trusteeship Bodies. *Social Sciences and Childhood*, 3(1), 68—78. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2022030105>
15. Семья, Г.В. (2013). Профессиональный стандарт специалиста органов опеки и попечительства. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*, 5(3), Статья 4. URL:

Жданова А.А. (2025)
Специфика эмоционального интеллекта
у специалистов органов опеки и попечительства
Социальные науки и детство, 6(3), 5—21.

Zhdanova A.A. (2025)
Emotional intelligence specifics of child
guardianship and custody specialists
Social Sciences and Childhood, 6(3), 5—21.

- https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n3/62420 (дата обращения: 13.04.2025).
Semya, G.V. (2013). Professional standard of specialist of guardianship and custody agency. *Psychological Science and Education psyedu.ru*, 5(3), Article 4. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/en/journals/psyedu/archive/2013_n3/62420 (viewed: 13.04.2025).
16. Семья, Г.В., Зайцев, Г.О., Зайцева, Н.Г., Телицына, А.Ю. (2023). Особенности оценки собственной безопасности и благополучия подростками на территориях военных конфликтов. *Психология и право*, 13(4), 308—328. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130421>
Semya, G.V., Zaitsev, G.O., Zaytseva, N.G., Telitsyna, A.Yu. (2023). Assessment Peculiarities of Adolescent Subjective Well-being and Safety in Areas of Military Conflicts. *Psychology and Law*, 13(4), 308—328. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130421>
17. Семья, Г.В., Лашкул, М.В., Яровикова, О.А. (2022). Комплексный подход к профессиональному развитию специалистов органов опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних. *Психологическая наука и образование*, 27(6), 170—182. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270613>
Semya, G.V., Lashkul, M.V., Yarovikova, O.A. (2022). A Comprehensive Approach to the Professional Development of Specialists of Guardianship and Guardianship Authorities in Relation to Minors. *Psychological Science and Education*, 27(6), 170—182. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270613>
18. Сорокоумова, С.Н., Исаев, В.П. (2013). Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий. *Педагогическое образование в России*, 4, 186—190. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20365192> (дата обращения: 13.04.2025).
Sorokoumova, S.N., Isaev, V.P. (2013). Specificity of professional activity of helping professions experts. *Pedagogical Education in Russia*, 4, 186—190. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20365192> (viewed: 13.04.2025).
19. Figley, C.R. (Ed.). (2002). *Treating Compassion Fatigue*. New York: Brunner-Routledge.
20. 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>

Информация об авторах

Анастасия Алексеевна Жданова, магистр психологии, главный специалист, Управление опеки и попечительства Департамента образования Администрации города Омска, Омск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5434-4657>, e-mail: gdananast@gmail.com

Information about the authors

Anastasiia A. Zhdanova, Master of Psychology, Senior Specialist, Guardianship and Custody Service of the Department of Education of the Omsk City Administration, Omsk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5434-4657>, e-mail: gdananast@gmail.com

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Жданова А.А. (2025)
Специфика эмоционального интеллекта
у специалистов органов опеки и попечительства
Социальные науки и детство, 6(3), 5—21.

Zhdanova A.A. (2025)
Emotional intelligence specifics of child
guardianship and custody specialists
Social Sciences and Childhood, 6(3), 5—21.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование проводилось в строгом соответствии с этическими стандартами, изложенными в Декларации Хельсинки (1964 год) и национальных нормативных актах.

Ethics statement

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

Поступила в редакцию 10.10.2025
Поступила после рецензирования 27.10.2025
Принята к публикации 27.10.2025
Опубликована 29.10.2025

Received 2025.10.10
Revised 2025.10.27
Accepted 2025.10.27
Published 2025.10.29

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ |
PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Научная статья | Original paper

Удовлетворенность жизнью и школьная вовлеченность
российских подростков из разных типов семей

М.А. Одинцова¹✉, Н.П. Радчикова¹

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ mari505@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Существенные изменения в структуре российской семьи (рост количества неполных, смешанных семей (с отчимом/мачехой), уменьшение количества расширенных семей, доминирование семей с одним ребенком и т.п.) привели к необходимости изучения влияния таких изменений на удовлетворенность жизнью и школьную вовлеченность российских подростков. Теоретической основой исследования послужили: экологический подход У. Бронфенбреннера к анализу семейной среды и к проблематике удовлетворенности жизнью с учетом внешних факторов. **Цель.** Проанализировать различия в характеристиках удовлетворенности жизнью, школьной вовлеченности и успеваемости подростков в зависимости от типа семьи. **Гипотеза.** Подростки из разных типов семей будут различаться по удовлетворенности жизнью, школьной вовлеченности и успеваемости в школе. **Методы и материалы.** В исследовании участвовали 1397 подростков из разных регионов Российской Федерации в возрасте от 12 до 18 лет (54,47% женского пола). Средний возраст составил 14 ± 1 лет (медиана = 14 лет). Для определения удовлетворенности отношениями в семье, школе, с друзьями, удовлетворенности самим собой, школьной вовлеченности у подростков из семей разного типа использовались: Многомерная шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ) и Многомерная шкала школьной вовлеченности. Дополнительно задавался вопрос об успеваемости («у меня больше пятерок / больше четверок / больше троек»). Учитывались социобиографические данные (пол, возраст, состав семьи). **Результаты.** Наибольшая удовлетворенность разными аспектами жизни, вовлеченность в школьную жизнь характерны для подростков из полных семей, а лучшая успеваемость — для подростков из полных и расширенных семей. **Выводы.** Показано, что важную роль в удовлетворенности потребностей подростков, их школьной вовлеченности и успеваемости играет тип семьи. Рекомендовано уделять внимание базовым

Одинцова М.А., Радчикова Н.П. (2025)
Удовлетворенность жизнью и школьная
вовлеченность российских подростков
из разных типов семей
Социальные науки и детство, 6(3), 22—36.

Odintsova, M.A., Radchikova, N.P. (2025)
Life satisfaction and school
engagement of Russian teenagers
from different types of families
Social Sciences and Childhood, 6(3), 22—36.

психологическим потребностям подростков из смешанных, неполных и расширенных семей.

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью, школьная вовлеченность, успеваемость в школе, подростки, полная семья, неполная семья, смешанная семья, расширенная семья

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу:
<https://ruspsydata.mgppu.ru/items/4163fd3c-ba28-4136-a408-97415f02e83a>

Для цитирования: Одинцова, М.А., Радчикова, Н.П. (2025). Удовлетворенность жизнью и школьная вовлеченность российских подростков из разных типов семей. *Социальные науки и детство*, 6(3), 22—36. <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060302>

Life satisfaction and school engagement of Russian teenagers from different types of families

M.A. Odintsova¹✉, N.P. Radchikova¹

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ mari505@mail.ru

Abstract

Context and relevance. Significant changes in the structure of the Russian family — such as the increase in the number of single-parent families and stepfamilies (with a stepfather or stepmother), the decrease in extended families, and the prevalence of single-child families — have created the need to study the impact of these transformations on adolescents' life satisfaction and school engagement. The theoretical basis of the research was U. Bronfenbrenner's ecological approach to family environment analysis and life satisfaction, which emphasizes the role of external factors. **Objective.** To analyze differences in life satisfaction and school engagement among adolescents depending on family type. **Hypothesis.** Adolescents from different family types will differ in levels of life satisfaction, school engagement, and academic performance. **Methods and materials.** The study involved 1397 adolescents aged 12-18 years (54,47% female; $M = 14$, $SD = 1$; median = 14) from various regions of the Russian Federation. The Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS) and the Multidimensional Scale of School Engagement were used to assess satisfaction with family, school, and peer relationships, self-satisfaction, and school engagement. Academic performance was measured using a self-report item ("I have more As / more Bs / more Cs"). Sociobiographic data (gender, age, family composition) were also collected. **Results.** Adolescents from full families reported the highest levels of life satisfaction and school engagement. Good academic performance was most characteristic of adolescents from full and extended families. **Conclusions.** Family type plays an important role in meeting adolescents' basic needs, school engagement, and academic performance. Special attention should be paid to supporting the psychological needs of adolescents from stepfamilies, single-parent, and extended families.

Одинцова М.А., Радчикова Н.П. (2025)
Удовлетворенность жизнью и школьная
вовлеченность российских подростков
из разных типов семей
Социальные науки и детство, 6(3), 22—36.

Odintsova, M.A., Radchikova, N.P. (2025)
Life satisfaction and school
engagement of Russian teenagers
from different types of families
Social Sciences and Childhood, 6(3), 22—36.

Keywords: life satisfaction, school engagement, school performance, adolescents, full family, single-parent family, stepfamily, extended family

Supplemental data. Datasets available from <https://ruspsydata.mgppu.ru/items/4163fd3c-ba28-4136-a408-97415f02e83a>

For citation: Odintsova, M.A., Radchikova, N.P. (2025). Life satisfaction and school engagement of Russian teenagers from different types of families. *Social Sciences and Childhood*, 6(3), 22—36. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060302>

Введение

Подростковый период развития наиболее чувствителен к стрессовым ситуациям изменений, в том числе связанных с изменениями структуры семьи (Вихристюк, Гаязова, 2022). Семья в большей степени, чем другие социальные институты, способна удовлетворять физические и психологические потребности подростков, несмотря на их стремление к независимости и самостоятельности, которое усиливается с возрастом. Родители все же остаются важным источником эмоциональной поддержки, практической помощи, социализации и адаптации подростков. Отсутствие одного из них приводит к дисбалансу в функционировании семьи, создает ощущение нестабильности, способствует эмоциональным и поведенческим проблемам у подростков, отражается на их удовлетворенности отношениями в семье, школе, с друзьями, удовлетворенности самим собой. Показано, что подростки в неполных семьях чаще страдают от разных типов зависимостей (Jabbour et al., 2020); более конфликтны и тревожны (Wen et al., 2024); чаще используют непродуктивные копинг-стратегии при совладании со стрессами (Иванова, Бусарова, 2020); склонны к переживанию одиночества, проявлению скрытой агрессии и недоверию к людям (Рогова, Николаева, 2021); у них фиксируются более низкие показатели школьной успеваемости и образовательных амбиций (Zeratsion et al., 2014) в отличие от подростков из полных семей. Считается, что в целом дети из неполных семей менее удовлетворены своей жизнью (Alemu, 2025).

Исследования, как видим, в основном фокусируются на жизни подростков из полных (родители и ребенок/дети) или неполных (один родитель и ребенок/дети) семей. Вместе с тем на сегодняшний день описано 34 типологии неполных семей (Ganong, Sanner, 2023), которые отличаются большим разнообразием. Ведутся дискуссии относительно статуса семей, в которых присутствует отчим/мачеха: считать их полными или неполными? Такие семьи чаще обозначают смешанными или сводными и в зарубежных исследованиях относят к подкатегории неполных, а в отечественных — к подкатегории полных. В любом случае данные семьи зачастую остаются вне поля зрения исследователей, что не позволяет обнаружить специфику удовлетворенности жизнью детей, воспитывающихся в них. В единичных исследованиях таких семей показано, что появление отчима/мачехи сопровождается большим стрессом, нарушением здоровой привязанности, конфликтами, проблемами с психическим здоровьем, нарушениями поведения (Grüning Parache et al., 2024), что может привести к трудностям в выстраивании здоровых межличностных отношений в будущем (Gibbons et al., 2025). Отдельного внимания заслуживают и расширенные семьи, хотя их количество в современном обществе уменьшается (создающиеся семьи все чаще живут отдельно), однако позитивная роль дедушек/бабушек в воспитании детей и подростков не отрицается. Также проведены многочисленные исследования удовлетворенности подростков

разными аспектами жизни, школьной вовлеченности и успеваемости, в которых показана взаимосвязь данных параметров, их вклад в общее благополучие школьников (Бондаренко, Фомина, 2023; Савенко, 2023; Харченко, 2022), однако не всегда учитывается семейный контекст. Таким образом, несмотря на множество исследований, посвященных подросткам из полных и неполных семей, дифференциация последних часто носит упрощенный характер без учета их разнообразия. Недостаточно изучено и влияние расширенной семьи на подростков, а исследования удовлетворенности жизнью, школьной вовлеченности, успеваемости подростков зачастую проводятся в отрыве от семейного контекста. Новизна настоящего исследования заключается в попытке преодоления данной фрагментарности через реализацию экологической парадигмы У. Бронфенбреннера, в которой семья (разные ее типы) и школа являются тесно взаимосвязанными микросистемами, оказывающими влияние на удовлетворенность подростков разными аспектами жизни, школьную вовлеченность и успешность в учебной деятельности.

Цель. Проанализировать различия в характеристиках удовлетворенности жизнью, школьной вовлеченности и успеваемости подростков в зависимости от типа семьи.

Гипотеза. Подростки из разных типов семей будут различаться в удовлетворенности жизнью, школьной вовлеченности и успеваемости в школе.

Материалы и методы

Участники исследования. В исследовании участвовали 1718 подростков из разных регионов Российской Федерации в возрасте от 12 до 18 лет (53,84% женского пола). Средний возраст составил 14 ± 1 лет (медиана = 14 лет). Из них 1397 подростков ответили на вопрос о составе семьи. В окончательной выборке девушки составили 54,47% (761 человек); возраст респондентов не изменился (14 ± 1 лет, медиана = 14 лет).

Методики. Для определения типа семьи, в которой проживает подросток, задавался открытый вопрос: «С кем ты живешь?» В зависимости от ответов респондентов были выделены пять типов семей: 1) полные семьи с одним ребенком («Живу с родителями», «Живу с мамой и папой»); 2) смешанные семьи («Живу с отчимом/мачехой»); 3) полные семьи с несколькими детьми («Живу с родителями и братом», «Живу с мамой, папой и сестрой, братом» и т.п.); 4) расширенные семьи, при описании которых упоминались другие родственники, кроме родителей и сиблингов (бабушки, дедушки); 5) неполные семьи («Живу с мамой», «Живу с мамой и сестрой», «Живу с папой»).

Для определения удовлетворенности отношениями в семье, школе, с друзьями, удовлетворенности самим собой, школьной вовлеченности у детей из семей разного типа использовались: Многомерная шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ) (Сычев и др., 2018), Многомерная шкала школьной вовлеченности (Фомина, Моросанова, 2020). Дополнительно задавался вопрос об успеваемости («у меня больше пятерок / больше четверок / больше троек»).

Процедура. Данные собирались в системе «Анкетолог». Исследование было анонимным и добровольным. Предварительно было получено письменное разрешение от родителей подростков. Процедура сбора данных занимала до 20 минут. Данные представлены в репозитории психологических исследований и инструментов Московского государственного психолого-педагогического университета RusPsyDATA (Одинцова, Радчикова, Сорокова, 2024).

Статистический анализ включал описательную статистику и критерии для проверки различий между группами детей из разных семей (хи-квадрат Пирсона и дисперсионный анализ).

Результаты и обсуждение

В выборке большинство подростков из полных семей с одним ребенком (67%, табл. 1). Подростков из полных семей, в которых более одного ребенка, менее 13%, что несколько меньше, чем подростков, воспитывающихся в неполных семьях (более 15%, табл. 1). Эти данные согласуются с результатами демографических исследований (Смирнов, Селиванова, 2023; Прокофьева, Корчагина, 2023). Таким образом, преобладают полные семьи с одним ребенком (67,1%), а расширенные и смешанные семьи встречаются крайне редко (2,0% и 2,5% соответственно).

Таблица 1 / Table 1

Типы семьи в выборке подростков
Family types in adolescents' sample

Тип семьи / Family type	N	%
Неполная семья (только один родитель) / Single-parent family	217	15,53
Смешанная семья (с отчимом/мачехой) / Complete family (with stepparent)	35	2,51
Полная семья (один ребенок) / Complete family (only one child)	938	67,14
Полная семья (несколько детей) / Complete family (several children)	179	12,81
Расширенная семья (+ бабушки, дедушки) / Extended family (+ grandparents)	28	2,00
Всего / Total	1397	100

Анализ соотношения успеваемости и типа семьи показал, что лучше успевают подростки из полных и расширенных семей по сравнению с подростками из неполных семей и подростками из смешанных семей (хи-квадрат Пирсона = 21,67; $df = 8$; $p < 0,006$; d Коэна = 0,25); у подростков из полных и расширенных семей число тех, у кого больше троек, в два раза меньше, а число отличников и хорошистов существенно выше (табл. 2). Это может быть связано с: 1) вовлеченностью обоих родителей и прародителей в воспитательный и образовательный процесс (хорошо развитая система помощи и контроля); 2) психологической атмосферой безопасности, стабильности в семье; 3) достаточностью материальных ресурсов в полной и расширенной семьях. Такие результаты согласуются с отечественными (Афанасьева и др., 2022; Котомина, Сажина, 2021) и зарубежными исследованиями (Guo et al., 2023; Novland, Sether, 2024), то есть схожая ситуация наблюдается в разных культурах. Также в исследованиях показано, что успеваемость в школе (академическая самоэффективность) является предиктором психологического благополучия школьников (Савенко, 2023), в свою очередь психологическое благополучие и саморегуляция — ресурсами академической успешности подростков (Бондаренко, Фомина, 2023).

Таблица 2 / Table 2

Успеваемость подростков в семьях разного типа
Academic achievement of adolescents in different types of families

Тип семьи / Family type	Успеваемость / Academic performance			Всего / Total
	Больше пятерок / More A's	Больше четверок / More B's	Больше троек / More C's	
Неполная семья (только один родитель) / Single-parent family	47 (21,76%)	103 (47,69%)	66 (30,56%)	216
Полная семья (с отчимом/мачехой) / Stepfamily	6 (19,35%)	14 (45,16%)	11 (35,48%)	31
Полная семья (несколько детей) / Complete family (several children)	48 (26,82%)	104 (58,10%)	27 (15,08%)	179
Расширенная семья (+ бабушки, дедушки) / Extended family (+ grandparents)	7 (25%)	16 (57,14%)	5 (17,86%)	28
Полная семья (один ребенок) / Complete family (only one child)	247 (26,36%)	509 (54,32%)	181 (19,32%)	937
Всего / Total	355	746	290	1391

Примечание: Некоторые подростки не ответили на вопрос об успеваемости, поэтому их количество не совпадает с общим количеством в группах.

Note: Some teenagers did not answer the question about academic performance, so their number does not match the total number in the groups.

В связи с этим дальнейший анализ показал, что не только успеваемость, но и удовлетворенность разными сторонами жизни также ниже в неполных и смешанных семьях. Двухфакторный дисперсионный анализ, в котором факторами выступали тип семьи и шкалы методики ШУДЖИ, показал отсутствие взаимодействия факторов ($F(16,5568) = 1,54$, $p = 0,08$), что говорит о том, что профили удовлетворенности по различным сторонам жизни у подростков из разных типов семей не различаются. Однако статистически значимый эффект фактора «Тип семьи» ($F(4,1392) = 13,34$, $p < 0,0001$; $\eta^2 = 0,04$) показывает, что общая удовлетворенность по всем сторонам жизни у подростков из разных типов семей существенно различается. Результаты сравнения представлены на рис. 1. Наиболее высокие показатели удовлетворенности жизнью наблюдаются в полных семьях, независимо от того, сколько в них детей: только эти две группы отличаются статистически значимо от трех других (апостериорный критерий Дункана, $p \leq 0,01$). Использование общего балла (суммы баллов по всем пяти шкалам опросника ШУДЖИ) в данном случае оправдано, так как все шкалы сильно коррелируют между собой и образуют один фактор при факторном анализе, позволяющий объяснять более 60% общей дисперсии (Радчикова, Одинцова, Сорокова, 2024). Это еще раз свидетельствует об устойчивости семейной системы полной семьи, в то время как разрывы семейного ядра, будь то уход одного из родителей из семьи или появление отчима/мачехи, могут сделать подростков более уязвимыми к возникающим проблемам и снижать их общую удовлетворенность жизнью. Так, в исследовании (Gath, 2022) было обнаружено, что уровень стресса и дистресса, связанного как с уходом одного родителя из семьи, так и с появлением

новой родительской фигуры, оказывает существенное влияние на психологическое здоровье подростков и переживания ими психологического дискомфорта.

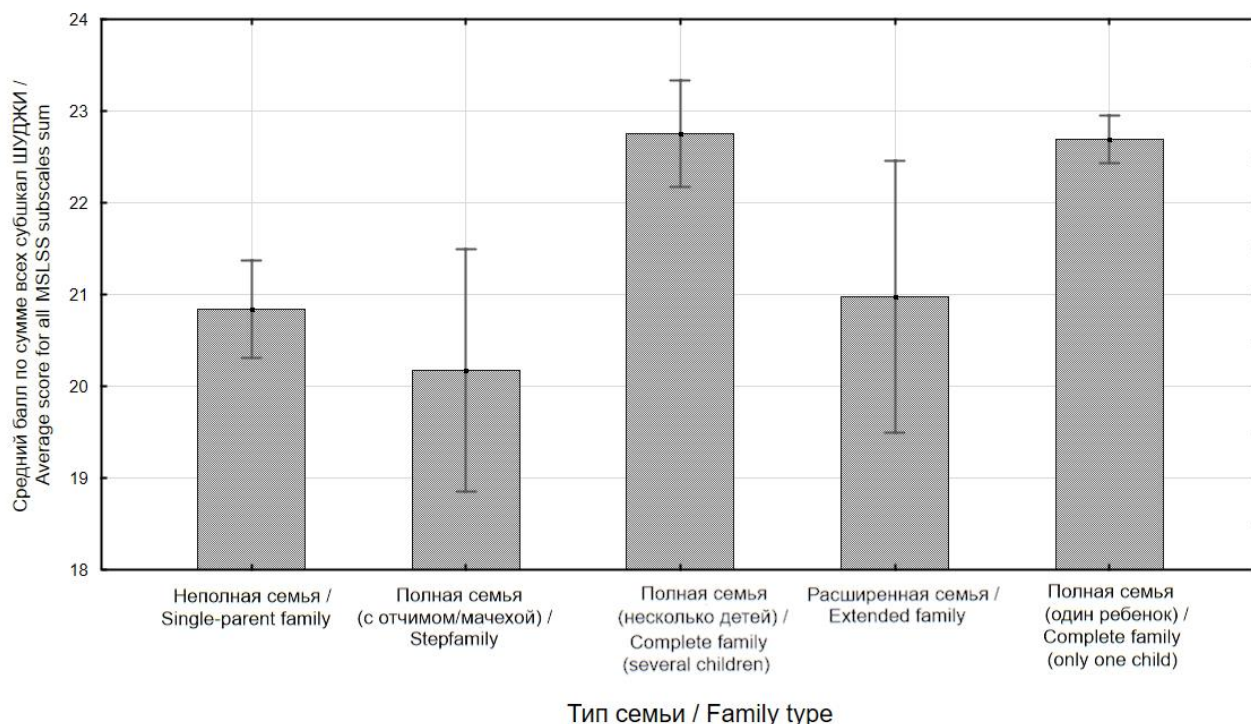


Рис. 1. Общая удовлетворенность различными сторонами жизни (средние суммы по всем субшкалам методики ШУДЖИ) у подростков из разных типов семей (N = 1397)

Fig. 1. General satisfaction with various aspects of life (average sums for all MSLSS subscales) in adolescents from different types of families (N = 1397)

Что касается показателей удовлетворенности жизнью подростков из расширенных семей, они занимают промежуточное положение между показателями подростков из полных и неполных семей. Бабушки/дедушки, безусловно, играют большую роль в воспитании подростков, однако их влияние имеет как позитивные (поддержка самостоятельности, совместная деятельность и т. п.), так и негативные оттенки (избыточный контроль, гиперопека и т. п.) (Цыганова, Нисская, 2024), что может оказывать влияние на удовлетворенность жизнью подростков, воспитывающихся в расширенных семьях. Частично эти данные согласуются с исследованием (Головей, Данилова, 2019), где показано, что самый высокий уровень субъективного благополучия характерен для подростков из полных семей, несколько ниже он у подростков из расширенных семей, еще ниже у подростков, живущих в отрыве от семьи.

Результаты американского исследования (Langton, Berger, 2014) также показали, что во всех типах семей, кроме полной семьи с биологическими родителями, у подростков хуже физическое здоровье, поведение и эмоциональное благополучие (более 13000 наблюдений). Аналогичные данные получены на немецкой выборке (N = 6838) раннего подросткового возраста 12—13 лет (Herke, Knöchelmann, Richter, 2020). Результаты более ранних исследований говорят о том же. Так, в работе (Spruijt, Goede, 1997) данные более чем 2500

нидерландских респондентов от 15 до 24 лет показывают, что дети из неполных семей имели самые низкие баллы по всем измеряемым показателям, чаще имели проблемы в отношениях и проблемы с поисками работы, причем эти эффекты сохранились при контроле семейного достатка, пола, возраста и образовательного уровня. Сходная ситуация наблюдается и в других культурах. Например, во впечатляющем исследовании южнокорейских школьников (N = 59096) обнаружено, что подростки из всех семей, кроме полных с биологическими родителями, имеют гораздо большие шансы иметь зависимости (курение, потребление алкоголя, интернет-зависимость), иметь более ранний сексуальный опыт, проблемы с психологическим здоровьем (депрессии, суицидальные мысли, воспринимаемый стресс). Кроме того, у таких подростков ниже успеваемость (Park, Lee, 2020).

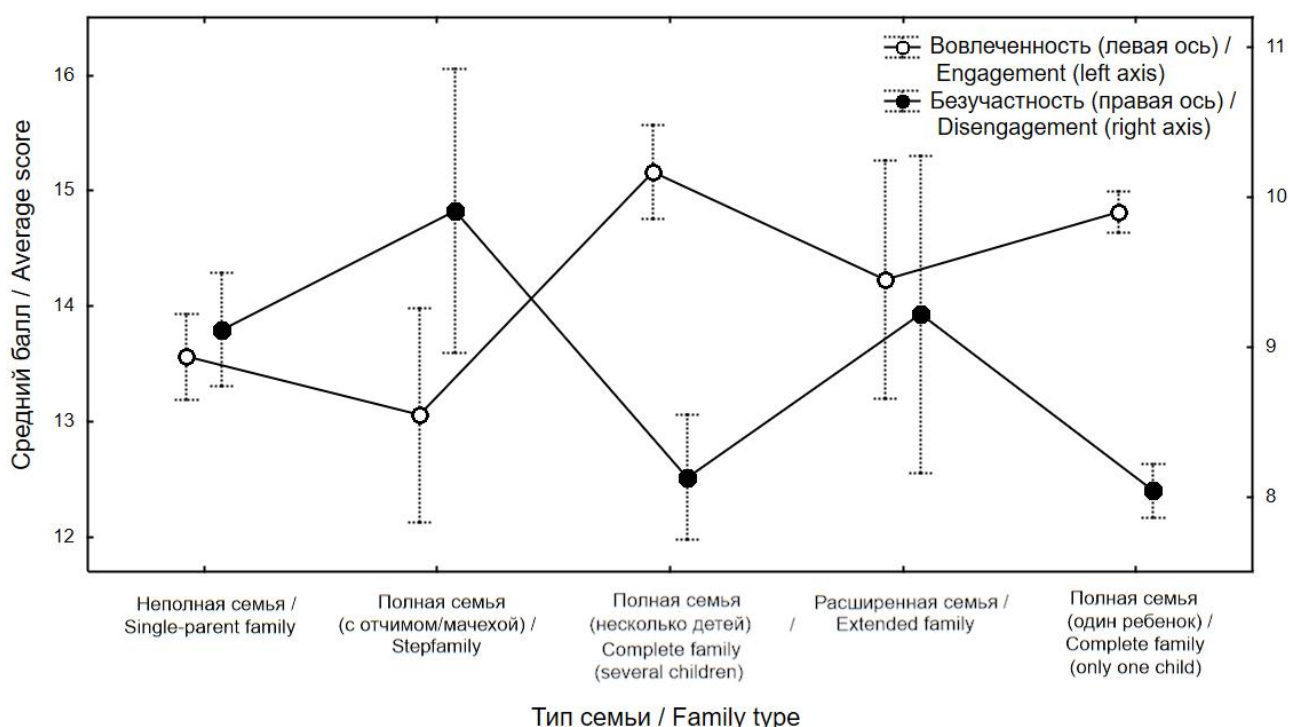


Рис. 2. Общие показатели школьной вовлеченности (левая ось) и безучастности (правая ось) у подростков из разных типов семей

Fig. 2. Overall indicators of school engagement (left axis) and disengagement (right axis) among adolescents from different types of families

Далее был проведен анализ различий в характеристиках школьной вовлеченности подростков из разных типов семей. Так как шкалы методики «Многомерная шкала школьной вовлеченности» содержат от двух до восьми вопросов и отличаются по диапазону, для дальнейшего анализа были посчитаны средние баллы по каждой шкале. Факторный анализ (метод главных компонент, вращение варимакс) показал, что эти шкалы складываются в два фактора, объясняющих 69% общей дисперсии и включающих показатели школьной вовлеченности (фактор 1) и школьной безучастности (фактор 2). Таким образом, можно сравнить два интегральных показателя (вовлеченность и безучастность) в группах подростков

из разных типов семей. Интегральные показатели были получены суммированием значений четырех шкал школьной вовлеченности и четырех шкал школьной безучастности. Сравнение подростков из семей разного типа по этим факторам (двухфакторный дисперсионный анализ) показывает статистически значимое взаимодействие факторов Тип семьи и Вовлеченность/Безучастность ($F(4,1392) = 13,76$, $p < 0,0001$; $\eta^2 = 0,04$). Таким образом, как и для методики ШУДЖИ, подростки из неполных семей и семей с мачехами/отчимами показывают более низкую вовлеченность и более высокую безучастность по сравнению с другими группами (рис. 2).

Школьная вовлеченность как комплексная характеристика включает эмоциональную вовлеченность (интерес, положительные эмоции в отношении школы); когнитивную вовлеченность (старательность, вдумчивость, настойчивость, самоконтроль и т.п.); поведенческую (активность в школьной и внешкольной деятельности, посещаемость, дисциплина и т.п.) (Фомина, Моросанова, 2020). Она тесно связана с успешностью в учебной деятельности и с удовлетворенностью жизнью школьников, что отразилось и в нашем исследовании. Полученные нами результаты согласуются с исследованием (Heintz-Martin, Langmeyer, 2020), в котором обнаружено, что дети из неполных и смешанных семей подвержены большему риску проблемного поведения на фоне экономических стрессов, что может косвенно отражаться на их школьной вовлеченности. Также показано, что школьная вовлеченность напрямую зависит от дружественных и теплых отношений внутри семьи, причем со стороны обоих родителей (Wang et al., 2019).

Заключение и выводы

Исследование показало, насколько важно учитывать контекстуальные факторы семьи, которые играют большую роль в формировании здорового отношения подростков к разным аспектам своей жизни: к семье, школе, учителям, сверстникам, к самому себе. Школьная вовлеченность как проявление активности, заинтересованности в школьной жизни, переживание успеха за свои результаты, старательность, вдумчивость, готовность к трудностям, самоконтроль способствует более высокой успеваемости и общей удовлетворенности жизнью, которая, в свою очередь, отражает оптимальное состояние подростков, когда их потребности соответствуют реальным достижениям в учебной деятельности и характеру взаимоотношений с социальным окружением.

Выводы.

1. Структура семьи (полная/неполная/смешанная/расширенная) оказывает большое влияние на удовлетворенность подростков разными сторонами своей жизни, на их успешность в учебной деятельности и на школьную вовлеченность, поэтому в дальнейших исследованиях возникает необходимость более дифференцированного учета контекста семьи, в которой растет и развивается ребенок.

2. Успеваемость в учебной деятельности выше у подростков из полных и расширенных семей, что может быть обусловлено большей вовлеченностью не только родителей, но и прародителей в учебный процесс, большей стабильностью таких семей, наличием достаточных материальных ресурсов, направленных на образование и развитие детей.

3. В большей степени удовлетворены разными сторонами жизни (семьей, школой, учителями, друзьями, самим собой), вовлечены в школьную жизнь, переживают

Одинцова М.А., Радчикова Н.П. (2025)
Удовлетворенность жизнью и школьная
вовлеченность российских подростков
из разных типов семей
Социальные науки и детство, 6(3), 22—36.

Odintsova, M.A., Radchikova, N.P. (2025)
Life satisfaction and school
engagement of Russian teenagers
from different types of families
Social Sciences and Childhood, 6(3), 22—36.

положительные эмоции в отношении школы, более настойчивы, активны подростки из полных семей, затем идут подростки из расширенных семей. Подростки из неполных и смешанных семей являются наиболее уязвимыми группами, нуждающимися в психологической и педагогической поддержке, которую они не всегда могут найти в своих семьях. При этом учителям необходимо отказаться от стигматизации подростков, избегая ярлыков: «проблемная семья», «неблагополучная семья» и т.п., делая акцент на сильных сторонах подростков и их семей. Важно понимание уникальной ситуации в каждой семье в зависимости от ее типа. Психологи могут сосредоточиться на индивидуальной и групповой работе с подростками и их родителями, направленной на развитие позитивных отношений в структурно сложных семьях. Условием эффективности поддерживающей стратегии подростков и их семей является сотрудничество учителей и психологов.

Ограничения. При обобщении результатов размер выборки подростков из смешанных и расширенных семей явно недостаточен. Требуются дополнительные исследования на основе более детальной дифференциации типов полных, неполных и расширенных семей, а также сравнительный анализ подростков по полу, возрасту, типу образовательной организации, месту жительства. Не учитывались занятость родителей, экономическое положение семьи, культурные нормы и т.п. Перекрестный дизайн исследования не дает возможность установить причинно-следственные связи между характером семейной среды и удовлетворенностью жизнью подростков. Необходимы лонгитюдные исследования. Данные ограничения становятся перспективами дальнейших исследований.

Limitations. When summarizing the results, the sample size of adolescents from mixed and extended families is clearly insufficient. Additional research is required based on a more detailed differentiation of the types of full, incomplete and extended families, as well as a comparative analysis of adolescents by gender, age, type of educational organization, place of residence. The employment of parents, the economic situation of the family, cultural norms, etc. were not taken into account. The cross-design of the study does not make it possible to establish cause-and-effect relationships between the nature of the family environment and life satisfaction of adolescents. Longitudinal studies are needed. These limitations become prospects for further research.

Список источников / References

1. Афанасьева, О.П., Никифорова, И.Н., Чесновицкая, Е.А. (2022). Теоретические подходы к изучению проблемы успешности учебной деятельности подростков в современной общеобразовательной школе. *Преподаватель XXI век*, 3-1, 81—88. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-3-81-88>
Afanasyeva, O.P., Nikiforova, I.N., Chesnovitskaya, E.A. (2022). Theoretical Approaches to the Study of the Problem of the Success of Educational Activities of Adolescents in a Modern Secondary School. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 3-1, 81—88. (In Russ.). <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-3-81-88>
2. Бондаренко, И.Н., Фомина, Т.Г. (2023). Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших подростков: структурная модель. *Психолого-педагогические исследования*, 15(3), 23—37. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150302>
Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. Conscious Self-Regulation and Psychological Well-Being as

Одинцова М.А., Радчикова Н.П. (2025)
Удовлетворенность жизнью и школьная
вовлеченность российских подростков
из разных типов семей
Социальные науки и детство, 6(3), 22—36.

Odintsova, M.A., Radchikova, N.P. (2025)
Life satisfaction and school
engagement of Russian teenagers
from different types of families
Social Sciences and Childhood, 6(3), 22—36.

- Resources for Academic Success in Young Adolescents: A Structural Model. *Psychological-Educational Studies*, 15(3), 23—37. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150302>
3. Вихристюк, О.В., Гаязова, Л.А. (Ред.). (2022). *Ценности и социально-психологическая дезадаптация подростков и юношей*. Москва: Издательский дом «Научная библиотека». <https://doi.org/10.36871/978-5-907672-13-0>
Vikhristyuk, O.V., Gayazova, L.A. (Eds.). (2022). *Values and socio-psychological maladjustment of adolescents and young men*. Moscow: Publishing house "Scientific library". (In Russ.). <https://doi.org/10.36871/978-5-907672-13-0>
 4. Головей, Л.А., Данилова, М.В. (2019). Структура субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью в подростковом возрасте. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Акмеология образования. Психология развития*, 8(1), 38—45. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-38-45>
Golovey, L.A., Danilova, M.V. The Structure of Subjective Well-Being and Satisfaction with Life in Adolescence. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 8(1), 38—45. (In Russ.). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-38-45>
 5. Иванова, О.И., Бусарова, О.Р. (2020). Особенности копинг-стратегий старших подростков из неполных семей. *Психология и право*, 10(1), 103—115. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100109>
Ivanova, O.I., Busarova, O.R. (2020). Features of Coping Strategies of Older Adolescents from Single-Parent Families. *Psychology and Law*, 10(1), 103—115. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100109>
 6. Котомина, О.В., Сажина, А.И. (2021). Влияние семейных факторов на академическую успеваемость обучающихся. *Образование и саморазвитие*, 16(4), 143—156. <https://doi.org/10.26907/esd.16.4.07>
Kotomina, O.V., Sazhina, A.I. (2021). The Influence of Family Factors on the Academic Performance of Schoolchildren and University Students: Review of Foreign Studies. *Education and Self Development*, 16(4), 143—156. (In Russ.). <https://doi.org/10.26907/esd.16.4.07>
 7. Одинцова, М.А., Радчикова, Н.П., Сорокова, М.Г. (2024). *Подростки в трудной жизненной ситуации: Набор данных*. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. Москва. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/vmad-vak4-zux9>
Odintsova, M.A., Radchikova, N.P., Sorokova, M.G. (2024). *Teenagers in difficult life situations: Dataset*. RusPsyData: Psychological Research Data and Tools Repository. Moscow. (In Russ.). <https://doi.org/10.48612/MSUPE/vmad-vak4-zux9>
 8. Прокофьева, Л.М., Корчагина, И.И. (2023). Демографическая структура семей и домохозяйств в России, ее динамика по данным переписей населения. *Демографическое обозрение*, 10(2), 4—17. <https://doi.org/10.17323/demreview.v10i2.17763>
Prokofieva, L., Korchagina, I. (2023). The demographic structure of families and households in Russia, its dynamics according to population censuses. *Demographic Review*, 10(2), 4—17. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/demreview.v10i2.17763>
 9. Радчикова, Н.П., Одинцова, М.А., Сорокова, М.Г. (2024). Способы совладания со стрессом как предикторы психологического благополучия подростков. *Здоровьесберегающие технологии: психическое и физическое здоровье: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Новополюцк, 09–10 апреля 2024 года* (с. 149—154). Новополюцк: Полоцкий государственный университет им. Евфросинии Полоцкой. URL:

Одинцова М.А., Радчикова Н.П. (2025)
Удовлетворенность жизнью и школьная
вовлеченность российских подростков
из разных типов семей
Социальные науки и детство, 6(3), 22—36.

Odintsova, M.A., Radchikova, N.P. (2025)
Life satisfaction and school
engagement of Russian teenagers
from different types of families
Social Sciences and Childhood, 6(3), 22—36.

<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68622809> (дата обращения: 20.09.2025).

Radchikova, N.P., Odintsova, M.A., Sorokova, M.G. (2024). Ways of coping with stress as predictors of psychological well-being of adolescents. *Health-saving technologies: mental and physical health: Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference, Novopolotsk, April 09-10, 2024* (pp. 149—154). Novopolotsk: Polotsk State University named after Euphrosyne of Polotsk. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68622809> (viewed: 20.09.2025).

10. Рогова, Е.Е., Николаева, Е.Ю. (2021). Особенности взаимосвязи одиночества и агрессии у подростков из неполных семей. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*, 12(202), 533—538. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.12.p533-538>
Rogova, E.E., Nikolaeva, E.Yu. (2021). Peculiarities of relationship between loneliness and aggression of teenagers from single-parent families. *Scientific notes of P.F. Lesgaft University*, 12(202), 533—538. (In Russ.). <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.12.p533-538>
11. Савенко, Ю.С. (2023). Академическая самоэффективность как ресурс эмоционального благополучия подростков. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 209, 143—152. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2023-209-143-152>
Savenko, Yu.S. Academic self-efficacy as a resource for the emotional well-being of adolescents. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 209, 143—152. (In Russ.). <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2023-209-143-152>
12. Смирнов, В.М., Селиванова, О.В. (2023). Неполные семьи в России: масштабы, проблемы и социальная помощь. *Экономика труда*, 10(5), 695—714. <https://doi.org/10.18334/et.10.5.117824>
Smirnov, V.M., Selivanova, O.V. (2023). Single-parent household in Russia: scale, problems and social assistance. *Russian Journal of Labour Economics*, 10(5), 695—714. (In Russ.). <https://doi.org/10.18334/et.10.5.117824>
13. Сычев, О.А., Гордеева, Т.О., Лункина, М.В., Осин, Е.Н., Сиднева, А.Н. (2018). Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников. *Психологическая наука и образование*, 23(6), 5—15. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>
Sychev, O.A., Gordeeva, T.O., Lunkina, M.V., Osin, E.N., Sidneva, A.N. (2018). Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Psychological Science and Education*, 23(6), 5—15. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>
14. Фомина, Т.Г., Моросанова, В.А. (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). Russian adaptation and validation of the “Multidimensional School Engagement Scale”. *Moscow University Psychology Bulletin*, 3, 194—213. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09>
15. Харченко, К.В. (2022). Удовлетворенность старшеклассников школой: слагаемые, факторы, следствия. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 1, 158—175. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.1.1870>
Kharchenko, K.V. (2022). Satisfaction of High School Students with School: Terms, Factors, Consequences. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 1, 158—175. (In Russ.). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.1.1870>

Одинцова М.А., Радчикова Н.П. (2025)
Удовлетворенность жизнью и школьная
вовлеченность российских подростков
из разных типов семей
Социальные науки и детство, 6(3), 22—36.

Odintsova, M.A., Radchikova, N.P. (2025)
Life satisfaction and school
engagement of Russian teenagers
from different types of families
Social Sciences and Childhood, 6(3), 22—36.

16. Цыганова, Е.М., Нисская, А.К. (2024). Представления прародителей о самостоятельности младших школьников и младших подростков: опыт бабушек. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 6, 99—121. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2024.6.2590>
Tsyganova, E.M., Nisskaya, A.K. (2024). Grandparental Beliefs About the Autonomy of Elementary School Children and Younger Adolescents. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 6, 99—121. (In Russ.). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2024.6.2590>
17. Alemu, M. (2025). Better than My Father or Better than His Absence: Understanding How Variation in Patterns of Absence Influence Intentions for Fatherhood. *Qualitative Sociology*, 48, 151—182. <https://doi.org/10.1007/s11133-024-09584-8>
18. Ganong, L.H., Sanner, C. (2023). Stepfamily Roles, Relationships, and Dynamics: A Review of Stepfamily Typologies. *Journal of Child and Family Studies*, 32, 3581—3600. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02558-4>
19. Gath, M.E. (2022). Parents and Adolescents in Stepfamilies: Longitudinal Links to Physical Health, Psychological Distress, and Stress. *Journal of Child and Family Studies*, 31, 17—28. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02078-z>
20. Gibbons, I., Driscoll, J., Bean, R., Serage, B. (2025). Adolescents in Stepfamilies: An Attachment-Based Approach to Therapy. *Contemporary Family Therapy*, 47, 29—37. <https://doi.org/10.1007/s10591-024-09697-w>
21. Grüning Parache, L., Vogel, M., Meigen, C., Meigen, Ch., Kiess, W., Poulain, T. (2024). Family structure, socioeconomic status, and mental health in childhood. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 2377—2386. <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02329-y>
22. Guo, Z., Qi, C., Yang, J., Xu, Y., Li, Sh. (2023). How family structure influences middle-school students' involvement in physical exercise and their academic achievement in China. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), Article 135. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01636-8>
23. Heintz-Martin, V., Langmeyer, A. (2020). Economic Situation, Financial Strain and Child Wellbeing in Stepfamilies and Single-Parent Families in Germany. *Journal of Family Economic Issues*, 41, 238—254. <https://doi.org/10.1007/s10834-019-09653-z>
24. Herke, M., Knöchelmann, A., Richter, M. (2020). Health and Well-Being of Adolescents in Different Family Structures in Germany and the Importance of Family Climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), Article 6470. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186470>
25. Hovland, I., Sether, S. (2024). The Influence of Family Structure on Adolescent Academic Achievement: A Comparative Analysis. *International Journal of Humanities and Social Sciences Reviews*, 1(2), 16—20. <https://doi.org/10.62951/ijhs.v1i2.137>
26. Jabbour, N., Abi Rached, V., Haddad, C., Salameh, P., Sacre, H., Hallit, R., Soufia, M., Obeid, S., Hallit, S. (2020). Association between parental separation and addictions in adolescents: results of a National Lebanese Study. *BMC Public Health*, 20, Article 965. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09108-3>
27. Langton, C.E., Berger, L.M. (2011). Family Structure and Adolescent Physical Health, Behavior, and Emotional Well-Being. *Social Service Review*, 85(3), 323—357. <https://doi.org/10.1086/661922>

Одинцова М.А., Радчикова Н.П. (2025)
Удовлетворенность жизнью и школьная
вовлеченность российских подростков
из разных типов семей
Социальные науки и детство, 6(3), 22—36.

Odintsova, M.A., Radchikova, N.P. (2025)
Life satisfaction and school
engagement of Russian teenagers
from different types of families
Social Sciences and Childhood, 6(3), 22—36.

28. Park, H., Lee, K.S. (2020). The association of family structure with health behavior, mental health, and perceived academic achievement among adolescents: a 2018 Korean nationally representative survey. *BMC Public Health*, 20, Article 510. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08655-z>
29. Spruijt, Ed., Goede, M. (1997). Transitions in Family Structure and Adolescent Well-Being. *Adolescence*, 32(128), 897—911. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9426812/> (viewed: 15.09.2025).
30. Wang, J., Shi, X., Yang, Y., Zou, H., Zhang, W., Xu, Q. (2019). The Joint Effect of Paternal and Maternal Parenting Behaviors on School Engagement Among Chinese Adolescents: The Mediating Role of Mastery Goal. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1587. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01587>
31. Wen, L., Yang, K., Cao, Y., Qu, M., Xio, M. (2024). Parental marital status and anxiety symptoms in adolescents: the mediating effect of childhood maltreatment. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 274, 1719—1727. <https://doi.org/10.1007/s00406-023-01717-4>
32. Zeratsion, H., Bjertness, C., Bjertness, E., Dalsklev, M., Haavet, O., Halvorsen, J., Lien, L., Claussen, B. (2014). The Influence of Parental Divorce on Educational Ambitions of 18/19 Year-Old Adolescents from Oslo, Norway. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 2865—2873. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0090-6>

Информация об авторах

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

Наталья Павловна Радчикова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Information about the authors

Maria A. Odintsova, Candidate of Science (Psychology), Docent, Head of the Department 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

Nataly P. Radchikova, Candidate of Science (Psychology), Leading Researcher of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research “PsyDATA”, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Одинцова М.А., Радчикова Н.П. (2025)
Удовлетворенность жизнью и школьная
вовлеченность российских подростков
из разных типов семей
Социальные науки и детство, 6(3), 22—36.

Odintsova, M.A., Radchikova, N.P. (2025)
Life satisfaction and school
engagement of Russian teenagers
from different types of families
Social Sciences and Childhood, 6(3), 22—36.

Вклад авторов

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

Радчикова Н.П. — применение статистических методов для анализа данных; анализ данных; написание и оформление рукописи; визуализация результатов исследования.

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

Contribution of the authors

Maria A. Odintsova — the idea of research; annotation, writing and design of the manuscript; research planning; control over the conduct of research.

Nataly P. Radchikova — application of statistical methods for data analysis; data analysis; writing and formatting of a manuscript; visualization of research results.

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

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено респондентами при согласии их родителей.

Ethics statement

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants.

Поступила в редакцию 09.10.2025
Поступила после рецензирования 17.10.2025
Принята к публикации 17.10.2025
Опубликована 29.10.2025

Received 2025.10.09
Revised 2025.10.17
Accepted 2025.10.17
Published 2025.10.29

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ |
PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Научная статья | Original paper

Психологическое благополучие успешных педагогов
и педагогов с трудностями в самореализации

В.В. Касперович¹, Е.М. Семёнова^{2,3}✉

¹ Государственное учреждение образования «Академия образования», Минск, Республика Беларусь

² Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

³ Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь

✉ elsem507@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Психологическое благополучие является значимым предиктором профессиональной успешности педагога. Теоретической основой исследования послужила теория психологического благополучия К. Рифф, которая постулирует, что психологическое благополучие — это многомерный конструкт, включающий в себя как субъективные ощущения, так и объективные показатели функционирования личности. **Цель.** Выявить различия в показателях психологического благополучия и его личностных предикторах у профессионально успешных педагогов и педагогов с трудностями в самореализации. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 500 педагогов из средних общеобразовательных школ г. Минска Республики Беларусь в возрасте от 20 до 78 лет, из них — 75 мужчин и 425 женщин. Для сравнения данных использовался t-критерий Стьюдента. Для сравнения педагогов разных категорий — однофакторный дисперсионный анализ данных. **Результаты.** Исследование выявило значимые различия в психологическом благополучии и его личностных детерминантах между успешными педагогами и педагогами с трудностями в самореализации по следующим ключевым показателям: психологическое благополучие, ценности, жизнестойкость, самоконтроль и нормативность поведения. **Выводы.** Успешный педагог — это психологически благополучная и жизнестойкая личность с высоким самоконтролем, позитивным самоотношением, четкими целями и ориентацией на саморазвитие, творчество, достижения. Педагоги с трудностями в реализации характеризуются дефицитом самоконтроля, импульсивностью, трудностями в отношениях, сниженной осмысленностью жизни и недостаточно позитивным

самоотношением, что приводит к проблемам с самореализацией. Для повышения профессиональной эффективности и благополучия педагогов рекомендуется интегрировать в программы повышения квалификации и систему психологической поддержки развитие жизнестойкости, эмоциональной регуляции, ответственности, целеполагания, позитивного самоотношения, навыков построения отношений и поиск смысла в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологическое благополучие, педагог, профессиональная успешность, жизнестойкость, личностные предикторы благополучия

Для цитирования: Касперович, В.В., Семёнова, Е.М. (2025). Психологическое благополучие успешных педагогов и педагогов с трудностями в самореализации. *Социальные науки и детство*, 6(3), 37—49. <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060303>

Psychological well-being of successful teachers and teachers experiencing difficulties in self-actualization

V.V. Kasperovich¹, E.M. Semionova^{2, 3}✉

¹ State Educational Institution “Academy of Education”, Minsk, Republic of Belarus

² Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

³ Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus

✉ elsem507@gmail.com

Abstract

Context and relevance. Psychological well-being is a significant predictor of teachers' professional success. The study is grounded in Carol Ryff's theory of psychological well-being, which conceptualizes it as a multidimensional construct encompassing both subjective experiences and objective indicators of personality functioning. **Objective.** To identify differences in indicators of psychological well-being and its personal predictors in professionally successful teachers and teachers experiencing difficulties in self-actualization. **Methods and Materials.** The study involved 500 teachers from general secondary schools in Minsk, Republic of Belarus, aged 20 to 78 years (75 men and 425 women). Student's t-test was used for pairwise comparisons, and one-way ANOVA was employed to compare teachers across different professional categories. **Results.** Statistically significant differences were found between the two groups in psychological well-being and its personal determinants, specifically in the following key variables: psychological well-being, values, resilience, self-control, and behavioral normativity. **Conclusions.** Professionally successful teachers are characterized as psychologically well-functioning and resilient individuals with high self-control, a positive self-attitude, clear goals, and an orientation toward self-development, creativity, and achievement. In contrast, teachers facing self-realization difficulties exhibit low self-control, impulsivity, interpersonal challenges, reduced sense of life meaningfulness, and a less positive self-attitude, which collectively hinder their professional fulfillment. To enhance teachers' professional effectiveness and psychological well-being, it is

recommended to integrate the development of resilience, emotional regulation, responsibility, goal-setting, a positive self-attitude, interpersonal relationship skills, and the search for meaning in professional activity into in-service training programs and psychological support systems.

Keywords: psychological well-being, teacher, professional success, resilience, personal predictors of well-being

For citation: Kasperovich, V.V., Semionova, E.M. (2025). Psychological well-being of successful teachers and teachers experiencing difficulties in self-actualization. *Social Sciences and Childhood*, 6(3), 37—49. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060303>

Введение

Современные условия профессиональной деятельности педагога характеризуются высокой интенсивностью, постоянными изменениями в образовательных стандартах, требованиями к инновационности, цифровизации и необходимостью работать с разнообразными социальными запросами. Это повышает уровень стресса, способствует риску эмоционального выгорания и снижению профессиональной мотивации. В таких условиях изучение психологического благополучия педагога становится критически важным для сохранения кадрового потенциала образования и повышения его эффективности.

Несмотря на многообразие подходов к определению психологического благополучия, большинство авторов сходятся во мнении, что его следует рассматривать как многогранный и многокомпонентный конструкт, теоретическое осмысление которого ведется в рамках двух основных подходов: эвдемонистического (Deci, Ryan, 1985; Ryff, 1989), который фокусируется на самореализации, личностном росте, поиске смысла и цели в жизни, включающего самопринятие, автономию, компетентность и позитивные отношения, и гедонистического (Argyle, 1987; Seligman, 2002), который акцентирует внимание на эмоциональном или субъективном благополучии — переживании положительных эмоций, ощущении счастья и общей удовлетворенности жизнью, а также значении внешних факторов. В отечественной психологии психологическое благополучие изучается с позиций аффективно-оценочного (Шамионов, 2008), ресурсного (Торкаченко, 2021), ценностно-смыслового (Карпинский, 2012; Леонтьев, 2020) и социально-психологического (Бочарова, 2017) подходов с выделением как ключевых компонентов эмоциональной составляющей и детерминированности широкой системой социальных отношений.

В исследованиях подчеркивается многообразное влияние личностных характеристик на психологическое благополучие: позитивное самоотношение, жизнестойкость, направленность на профессиональную реализацию и постоянное самосовершенствование (Зеленова, Барабанова, Кабаева, 2011; Минюрова, Заусенко, 2013), ценностно-смысловые характеристики (Карпинский, 2012; Леонтьев, 2020; Лифшиц, 2019), эмоциональные составляющие (Карапетян, Глотова, 2017), открытость к социальным контактам, способность справляться со стрессом, воспринимать изменения как вызов (Maddi, 2005), направленность на поиск смысла, рост и реализацию внутреннего потенциала (Шевеленкова, Фесенко, 2005), самоэффективность, толерантность к неопределенности, внутренняя картина мира и себя, субъективное восприятие времени (Сергиенко, Павлова, 2024). Однако, несмотря на эти исследования, недостаточно полно и детализированно феномен психологического

благополучия и его обусловленность личностными факторами раскрыты непосредственно в контексте педагогической деятельности.

В исследованиях психологического благополучия педагога выделенные его личностные предикторы не объединены в «интегральный портрет» успешного и «нереализованного» педагога, объединяя в себе различные аспекты (личностные черты, регуляторные качества, благополучие, ценности). Многие предыдущие исследования фокусируются на одном или двух из этих аспектов.

Проблема данного исследования заключалась в выявлении и дифференциации личностных детерминант психологического благополучия, которые отличают успешных педагогов от менее успешных.

Теоретический анализ исследований психологического благополучия и успешности личности в профессии позволил определить критерии их оценки.

Опираясь на теоретические положения, была сформулирована **цель исследования**: выявить различия в показателях психологического благополучия и его личностных предикторах у профессионально успешных педагогов и педагогов с трудностями в самореализации.

Материалы и методы

Методики. Для оценки профессиональной успешности/неуспешности педагогов использовались: *экспертная оценка педагогических умений педагогов директором (завучем) школы*. Показатели профессиональной успешности оценивались по трехбалльной шкале: выражены (3 балла), в стадии формирования (2 балла), не выражены (1 балл). Далее подсчитывалась общая сумма баллов по всем компонентам успешности. *Учет квалификационной категории педагога* (без категории, вторая категория, первая категория, высшая категория). Метод эссе для субъективной оценки педагогами своей профессиональной успешности и психологического благополучия. Педагогам предлагалось написать мини-эссе, в котором нужно было написать продолжение незавершенных предложений: «Я считаю, что в профессиональной деятельности я успешен/неуспешен (подчеркнуть), потому что ...», «Я считаю, что в жизни я психологически благополучен/неблагополучен (подчеркнуть), потому что ...». Оценка эссе производилась в неметрической шкале: успешен/неуспешен, благополучен/неблагополучен. Для субъективной оценки профессиональной эффективности использовалась психодиагностическая методика «Шкала общей самооффективности» (Шварцер, Ерусалем, 1995).

Для оценки параметров психологического благополучия педагогов нами использовалась психодиагностическая методика «Психологическое благополучие личности» (методика К. Рифф в адаптации и модификации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко, 2005). Для оценки личностных характеристик, рассматриваемых нами как предикторы психологического благополучия (терминальные ценности, жизнестойкость), использовались: *опросник терминальных ценностей* Г. Сенина, 2001; *тест жизнестойкости* С. Мадди (Леонтьев, Рассказова, 2006).

Исследование было анонимным и добровольным. Для сравнения данных психологического благополучия и его личностных предикторов профессионально успешных педагогов и педагогов с трудностями в самореализации (на основании субъективной оценки успешности) использовался t-критерий Стьюдента. Для сравнения педагогов с разной категорией

(объективная оценка успешности) был применен однофакторный дисперсионный анализ с последующим расчетом апостериорного критерия Дункана.

Выборка. На основе переменных, обозначающих успешность (экспертная оценка педагогов со стороны администрации, квалификационная категория и субъективная оценка успешности), вся выборка делилась на группы успешных педагогов ($N = 223$) и педагогов с трудностями в самореализации ($N = 277$), группы сравнивались между собой по критериям психологического благополучия.

В исследовании приняли участие 500 педагогов из средних общеобразовательных школ г. Минска Республики Беларусь в возрасте от 20 до 78 лет (средний возраст — 41 год), из них — 75 мужчин и 425 женщин. В выборке педагогов были представители разных направлений педагогической деятельности (учителя-предметники, педагоги-психологи, педагоги-организаторы, педагоги дополнительного образования, педагоги начальных классов, педагоги группы продленного дня).

Результаты и обсуждение

Сравнительный анализ показателей психологического благополучия и его личностных предикторов у профессионально успешных педагогов и педагогов с трудностями в самореализации выявил статистически значимые различия по ряду ключевых параметров. Для оценки этих различий был применен t-критерий Стьюдента (см. табл.).

Таблица / Table

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для групп успешных педагогов и педагогов с трудностями в самореализации (значимые показатели)
Results of calculating the Student's t-test for groups of successful and teachers experiencing difficulties in self-actualization (significant indicators)

Переменные / Variables	Среднее значение в группе / Mean value in the group		t-критерий Стьюдента / Student's t-test	p
	успешных / successful	с трудностями в самореализации / teachers experiencing difficulties in self-actualization		
Позитивные отношения с окружающими / Positive relationships with others	62,240	55,800	2,931	0,0035**
Управление средой / Environmental Management	59,619	55,250	2,238	0,0256*
Жизненные цели / Life goals	62,613	57,400	2,553	0,0109**
Самопринятие / Self-acceptance	59,951	53,300	3,139	0,0017**
Психологическое благополучие / Psychological well-being	361,702	335,150	2,652	0,0082**
Ценности / Values				

Социальные контакты / Social contacts	6,035	5,000	2,048	0,0410*
Саморазвитие / Self-development	6,215	5,100	2,491	0,0130**
Достижения / Achievements	7,491	6,200	2,739	0,0063**
Духовное удовлетворение / Spiritual satisfaction	5,541	4,250	2,593	0,0097**
Профессиональная жизнь / Professional life	5,956	4,450	2,677	0,0076**
Обучение / Education	6,751	5,250	2,501	0,0126**
Жизнестойкость / Vitality	82,625	75,600	1,939	0,0530*
Вовлеченность / Engagement	36,127	32,200	2,190	0,0289*

Примечание: ** — различия значимы на уровне 0,01; * — различия значимы на уровне 0,05.

Note: ** — differences are significant at the 0,01 level; * — differences are significant at the 0,05 level.

Успешные педагоги склонны к более позитивным и доверительным отношениям с окружающими: присутствует желание проявлять заботу о других людях, эмпатию, умение находить компромиссы во взаимоотношениях ($t = 2,931$, $p < 0,01$). У них более развито чувство уверенности и компетентности в управлении повседневными делами, способность эффективно использовать различные жизненные обстоятельства, делать самостоятельный и осознанный выбор при принятии решений в соответствии с личными потребностями и ценностями (шкала «управление средой»: $t = 2,238$, $p < 0,05$). Присутствует четкое осознание целей в жизни, чувство осмысленности жизни, они руководствуются убеждениями, придающими смысл жизни (шкала «жизненные цели»: $t = 2,553$, $p < 0,01$). Педагоги, успешно реализующие себя, склонны поддерживать позитивное отношение к себе, признавать и принимать свои как хорошие, так и плохие качества, а также позитивно оценивать свое прошлое (шкала «самопринятие»: $t = 3,139$, $p < 0,01$). В целом у таких специалистов более высокие показатели психологического благополучия по сравнению с группой педагогов с трудностями в самореализации ($t = 2,652$, $p < 0,01$). Они более гармонично осуществляют связь с окружающей средой, поддерживая равновесие между отдельными компонентами субъективной реальности личностного «я».

Педагогам с трудностями в самореализации сложно устанавливать доверительные отношения, идти на компромиссы. У них присутствует неспособность или нежелание менять свою жизнь, склонность к самонедовольству, менее выражено целеполагание.

Для успешных педагогов характерна статистически более высокая значимость таких ценностей, как социальные контакты ($t = 2,048$, $p < 0,05$), ценности саморазвития ($t = 2,491$, $p \leq 0,01$), ценности достижений ($t = 2,048$, $p < 0,05$), духовного удовлетворения ($t = 2,048$, $p < 0,05$). Это проявляется в их сильном стремлении к построению позитивных отношений и ценности взаимодействия с людьми. Они целенаправленно достигают конкретных результатов, ставя и реализуя цели на жизненных этапах, а также ищут моральное удовлетворение в своей деятельности и жизни. Успешным педагогам в отличие от педагогов с трудностями в самореализации в большей степени свойственно проявление себя в таких жизненных сферах, как профессиональная жизнь ($t = 2,677$, $p < 0,01$), обучение и образование ($t = 2,501$, $p \leq 0,01$). Профессиональная деятельность для них имеет высокую значимость.

В отличие от успешных коллег, педагоги с трудностями в самореализации демонстрируют значительно более низкие значения по ценностям «социальные контакты» ($t = 2,048$, $p < 0,05$),

«саморазвитие» ($t = 2,491, p \leq 0,01$), «достижения» ($t = 2,048, p < 0,05$) и «духовное удовлетворение» ($t = 2,048, p < 0,05$). Это означает, что они придают меньшее значение общению и взаимодействию с другими. У них также менее выражено стремление к развитию собственных способностей и личностных качеств, а достижение ощутимых результатов в жизни не является приоритетом. Кроме того, профессиональная деятельность не имеет для них высокой значимости, а низкие показатели по ценностям обучения и образования свидетельствуют об их нежелании повышать квалификацию, расширять кругозор и осваивать новые знания.

Успешные педагоги характеризуются более высокой жизнестойкостью ($t = 1,939, p \leq 0,05$), что позволяет им быть продуктивными даже в условиях риска, неопределенности и давления. Они активно проявляют инициативу в поиске решений, постановке целей и разработке планов действий, а также обладают способностью к волевой мобилизации для их осуществления. Кроме того, им свойственно проявлять ответственность с пониманием последствий своих действий, умение сохранять оптимизм, поддерживать высокий жизненный тонус.

Статистические различия между двумя группами респондентов по компоненту жизнестойкости «вовлеченность» ($t = 2,190, p < 0,05$) свидетельствуют о том, что успешные педагоги умеют получать удовольствие от собственной деятельности. Низкая жизнестойкость — характерная черта группы педагогов с трудностями в самореализации. Им сложно справляться с неблагоприятными условиями и сохранять баланс в потенциально сложных ситуациях. Они мало вовлечены в события и часто ощущают бессмысленность своей работы, что мешает им доводить начатое до конца и успешно выстраивать отношения с коллегами (см. таблицу).

Для сравнения педагогов с разными квалификационными категориями был применен однофакторный дисперсионный анализ. Выявлено значимое взаимодействие ($p < 0,05$) между переменной «успешность» (квалификационная категория педагога) и параметрами психологического благополучия «управление средой» ($F = 3,165, p = 0,024$) и «цели в жизни» ($F = 3,289, p = 0,020$), показателями жизнестойкости ($F = 4,514, p = 0,003$) и «вовлеченности» ($F = 8,242, p = 0,000$). Это говорит о том, что две группы респондентов значимо различаются по данным показателям. Для установления того, как по степени выраженности представленных выше характеристик различаются педагоги с разной квалификационной категорией, дополнительно был рассчитан апостериорный критерий Дункана.

Выявлена значимая разница ($p < 0,05$) между педагогами без категории и всеми остальными группами по показателям психологического благополучия «управление средой» и «цели в жизни». Отметим, что группа респондентов, не имеющих квалификационной категории, статистически значимо отличается от групп педагогов с высшей категорией ($p = 0,003$) и с первой категорией ($p = 0,005$). Педагоги без категории чаще ощущают беспомощность в изменении жизненных условий и менее осознанно подходят к целеполаганию ($p < 0,01$). Вероятно, это связано с их возрастом (средний возраст респондентов без категории — 29 лет; второй категории — 32 года; первой категории — 42 года; высшей категории — 48 лет). Педагоги с первой и высшей категорией, напротив, уверенно и компетентно управляют своей жизнью, создавая благоприятные обстоятельства и имея четкие, осмысленные жизненные цели.

По показателю жизненных целей группа педагогов, не имеющих квалификационной категории, статистически значимо отличается от всех других групп педагогов ($p < 0,01$).

Педагоги с первой и высшей категорией обладают более осознанными и осмысленными целями в жизни, подкрепленными личными убеждениями.

Таким образом, по показателям психологического благополучия различия наиболее выражены между группами педагогов с первой, высшей категорией и без категории. У педагогов, не имеющих квалификационной категории, слабо развито целеполагание, способность эффективно использовать различные жизненные обстоятельства.

По показателю вовлеченности группа педагогов без категории статистически значимо отличается с группами первой ($p = 0,000$) и высшей категории ($p = 0,000$). Ожидаемо, что в группе «без категории» среднее значение вовлеченности ниже ($M = 31,2$), чем в остальных группах (вторая категория: $M = 33,6$; первая категория: $M = 36,3$; высшая категория: $M = 37,3$), то есть педагоги данной группы склонны испытывать чувство бессмысленности своей деятельности, ощущение себя «вне» своей профессии, они более пассивны. В свою очередь педагоги с категориями склонны испытывать удовольствие от собственной деятельности, поддерживают ощущение причастности, личностной значимости в системе профессиональных отношений. Педагоги без категории статистически значимо ($p \leq 0,01$) отличаются от других групп, имея наиболее низкие показатели жизнестойкости. Они склонны верить в невозможность воздействия на ситуацию, что приводит к минимальным активным действиям ($M = 73,15$). Педагоги с категориями (особенно высшей) обладают более высокими жизнестойкими установками, что мотивирует их к активному преобразованию стрессогенных жизненных событий (среднее значение в группе педагогов второй категории — 80, первой категории — 82,7, высшей категории — 84).

Выводы

Проведенное исследование показало следующее.

1. Успешные педагоги способны выстраивать позитивные отношения с окружающими, эффективно управляют средой, имеют четкие цели, позитивно относятся к самим себе, склонны к самореализации. У педагогов с трудностями самореализации прослеживаются сложности в выстраивании доверительных отношений, для них характерно ощущение невозможности изменить жизнь, более критичное отношение к самому себе, у них недостаточно сформированы осознанные цели, наблюдаются проблемы с самореализацией.

2. У успешных педагогов хорошо сформированы ценности социальных контактов, саморазвития, достижений, духовного удовлетворения, а также высока значимость ценностей профессии и обучения. У педагогов с трудностями самореализации эти ценности менее значимы, что отражается в их недостаточной вовлеченности в профессиональную деятельность и обучение.

3. У успешных педагогов более высокие показатели жизнестойкости в отличие от педагогов с трудностями самореализации, для которых характерен сниженный интерес к миру и людям.

4. У педагогов «без категории» выявлены более низкие показатели жизнестойкости, им характерны недостаточная смелость и мотивация превращать стрессовые обстоятельства в возможности роста (вероятно, это связано с возрастом). Выявленный факт согласуется с данными ряда исследований, где показана взаимосвязь демографических характеристик и уровня жизнестойкости личности: у людей более юного возраста показатели жизнестойкости ниже, чем у взрослых (Постникова и др., 2022). Педагоги с высшей и первой категорией обладают более высокой жизнестойкостью. Они демонстрируют уверенность, компетентность

в управлении жизнью, более развитую способность противостоять трудностям. Педагоги второй категории менее активны и заинтересованы в самораскрытии, возможно, из-за недостаточной сформированности профессиональной компетентности.

Заключение

Полученные в исследовании результаты способствуют синтезированию существующих данных, делая акцент на комплексном, взаимосвязанном характере психологических ресурсов успешного педагога и подчеркивая важность гармоничного развития личности во всех сферах жизни как основы для профессиональной эффективности.

На основании проведенного исследования рекомендуется в программах повышения квалификации педагогов акцентировать внимание на развитии жизнестойкости, эмоциональной регуляции, целеполагания, особенно для молодых специалистов. Разрабатывать для педагогов программы личностного роста, способствующие гармоничному развитию педагогов во всех сферах жизни, что является основой их профессиональной эффективности. Создавать в образовательных учреждениях систему психологической поддержки, направленную на формирование позитивного самоотношения, развития навыков построения отношений и поиска смысла в профессиональной деятельности.

Результаты данного исследования открывают широкие перспективы для дальнейшего изучения проблемы успешности педагогов. Интересными могут быть такие направления дальнейших исследований:

- как меняются показатели самоэффективности, психологического благополучия, жизнестойкости педагогов на разных этапах их профессионального пути;
- как личностные черты успешного педагога коррелируют с академическими успехами и уровнем мотивации учащихся;
- изучение влияния организационной культуры школы (поддержки администрации, микроклимата в коллективе, степени нагрузки) на психологическое благополучие молодых педагогов.

Дальнейшее исследование в обозначенных направлениях позволит не только углубить теоретическое понимание феномена благополучия и успешности педагога, но и разработать эффективные практические инструменты для подготовки и психологической поддержки педагогических кадров.

Ограничения исследования. Полученные в исследовании результаты не могут с полной уверенностью характеризовать общую популяцию учителей и их психологические профили. Перенос на другие условия и другие выборки педагогов требует проведения дальнейших исследований. Важно провести аналогичные исследования в различных культурных контекстах. Это позволит понять, являются ли выявленные различия универсальными или специфичны для данной культурной или образовательной системы. Также перспективным направлением является исследование педагогов из разных типов школ (государственные, частные, специализированные, сельские, городские) и уровней образования (дошкольное, начальное, среднее, высшее). Это поможет выявить, как специфика учреждения влияет на психологические профили педагогов. Возможно, специфика предмета преподавания (гуманитарные науки, точные науки, искусства, физическая культура) также влияет на психологические характеристики и стратегии самореализации. Важно исследовать молодых специалистов, чтобы определить, какие факторы в начале пути могут предсказать будущие

трудности или успехи в самореализации. Возможно, более детальное изучение механизмов, которые позволяют успешным педагогам поддерживать психологическое благополучие и жизнестойкость, может дать ценные направления разработки обучающих программ для педагогов.

Limitations. The results obtained in this study cannot fully characterize the general population of teachers and their psychological profiles. Further research is needed to assess the generalizability of these findings to other settings and teacher samples. It is important to conduct similar studies in different cultural contexts. This will help us understand whether the identified differences are universal or specific to a given cultural or educational system. Another promising direction is to study teachers from different types of schools (public, private, specialized, rural, urban) and levels of education (preschool, primary, secondary, higher). This will help us identify how the specifics of the institution influence the psychological profiles of teachers. Perhaps the specifics of the subject taught (humanities, sciences, arts, physical education) also influence psychological characteristics and self-realization strategies. It is important to study young professionals to determine which early career factors can predict future challenges or successes in self-realization. A more detailed study of the mechanisms that enable successful teachers to maintain psychological well-being and resilience could provide valuable insights for the development of teacher training programs.

Список источников / References

1. Бочарова, Е.Е. (2012). Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросскультурный аспект. *Социальная психология и общество*, 3(4), 53—63. URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2012_n4/56498 (дата обращения: 21.09.2025).
Bocharova, E.E. (2012). Relationship between Subjective Well-Being and Social Activity: Cross-Cultural Aspect. *Social Psychology and Society*, 3(4), 53—63. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/en/journals/sps/archive/2012_n4/56498 (viewed: 21.09.2025).
2. Зеленова, М.Е., Барабанова, В.В., Кабаева, В.М. (2011). Уровень жизнестойкости, Я-концепция и профессиональное здоровье учителей. *Социальная психология и общество*, 2(3), 40—53. URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2011_n3/Zelenova_ect (дата обращения: 23.09.2025).
Zelenova, M.E., Barabanova, V.V., Kabaeva, V.M. (2011). The Level of Hardiness, Self-Concept and Occupational Health in Teachers. *Social Psychology and Society*, 2(3), 40—53. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2011_n3/Zelenova_ect (viewed: 23.09.2025).
3. Карапетян, Л.В., Глотова, Г.А. (2017). *Эмоционально-личностное благополучие: монография*. Екатеринбург: Уральский институт ГПС МЧС России. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32266861> (дата обращения: 23.09.2025).
Karapetyan, L.V., Glotova, G.A. (2017). *Emotional and personal well-being: a monograph*. Yekaterinburg: Ural Institute of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia Publ. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32266861> (viewed: 23.09.2025).
4. Карпинский, К.В. (2012). Автономия смысложизненного выбора и психологическое благополучие личности. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 5(2), 5—21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18279765> (дата обращения: 21.09.2025).
Karpinsky, K.V. (2012). Autonomy of life-meaningful choice and psychological well-being of

- the individual. *Theoretical and Experimental Psychology*, 5(2), 5—21. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18279765> (viewed: 21.09.2025).
5. Леонтьев, Д.А. (2020). Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, 1, 14—37. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>
Leontiev, D.A. (2020). Happiness and Well-Being: Toward the Construction of the Conceptual Field. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 1, 14—37. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>
 6. Леонтьев, Д.А., Рассказова, Е.И. (2006). *Тест жизнестойкости*. М.: Смысл.
Leontiev, D.A., Rasskazova, E.I. (2006). *Vitality test*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.).
 7. Лифшиц, М.В. (2019). Ценностно-смысловые основания психологического благополучия личности. *Научное мнение*, 9, 36—41. <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2019.9.36.41>
Lifshits, M.V. (2019). Value and semantic bases of psychological well-being of a person. *The Scientific Opinion*, 9, 36—41. <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2019.9.36.41>
 8. Минюрова, С.А., Заусенко, И.В. (2013). Личностные детерминанты психологического благополучия педагога. *Педагогическое образование в России*, 1, 94—101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18883870> (дата обращения: 21.09.2025).
Minyurova, S.A., Zausenko, I.V. (2013). Personal determinants of teachers' psychological well-being. *Pedagogical Education in Russia*, 1, 94—101. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18883870> (viewed: 21.09.2025).
 9. Постникова, М.И., Микляева, А.В., Сиврикова, Н.В., Регуш, Л.А. (2022). Изменения жизнестойкости представителей разных поколений россиян в начале XXI века. *Социальная психология и общество*, 13(1), 87—103. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130106>
Postnikova, M.I., Miklyaeva, A.V., Sivrikova, N.V., Regush, L.A. (2022). Changes in the Hardiness of Generations' Representatives of Russians at the Beginning of the XXI Century. *Social Psychology and Society*, 13(1), 87—103. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2022130106>
 10. Сергиенко, Е.А., Павлова, Н.С. (2024). Субъективный возраст и психологическое благополучие. *Современная зарубежная психология*, 13(4), 29—40. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130403>
Sergienko, E.A., Pavlova, N.S. (2024). Subjective Age and Psychological Well-Being. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 13(4), 29—40. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130403>
 11. Торкаченко, Ю.В. (2021). Жизнестойкость как внутриличностный ресурс здоровья и психологического благополучия учителя. *Психолого-педагогический поиск*, 4(60), 217—229. <https://doi.org/10.37724/RSU.2021.60.4.020>
Torkachenko, Yu.V. (2021). Resilience as a personal resource of teachers' health and psychological wellbeing. *Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal*, 4(60), 217—229. (In Russ.). <https://doi.org/10.37724/RSU.2021.60.4.020>
 12. Шамяионов, Р.М. (2008). *Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы*. Саратов: Научная книга. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18896869> (дата обращения: 23.09.2025).
Shamionov, R.M. (2008). *Subjective well-being of personality: a psychological pattern and*

Касперович В.В., Семёнова Е.М. (2025)
Психологическое благополучие успешных педагогов
и педагогов с трудностями в самореализации
Социальные науки и детство, 6(3), 37—49.

Kasperovich V.V., Semionova E.M. (2025)
Psychological well-being of successful teachers and
teachers experiencing difficulties in self-actualization
Social Sciences and Childhood, 6(3), 37—49.

factors. Saratov: Nauchnaya kniga Publ. (In Russ.). URL:
<https://elibrary.ru/item.asp?id=18896869> (viewed: 23.09.2025).

13. Шевеленкова, Т.Д., Фесенко, П.П. (2005). Психологическое благополучие личности: обзор основных концепций и методика исследования. *Психологическая диагностика*, 3, 95—129. Shevelenkova, T.D., Fesenko, P.P. (2005). Psychological well-being of the individual (review of concepts and research methods). *Psychological Diagnostics*, 3, 95—129. (In Russ.).
14. Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*. London & New York: Methuen & Co.
15. Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
16. Maddi, S.R. (2005). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 57(3), 173—185. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.54.3.173>
17. Ryff, C.D. (1989). Happiness is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069—1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
18. Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.

Информация об авторах

Валентина Викторовна Касперович, соискатель лаборатории воспитания личности, Государственное учреждение образования «Академия образования», Минск, Республика Беларусь, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7598-0387>, e-mail: sobakabandit0803@gmail.com

Елена Михайловна Семёнова, кандидат психологических наук, доцент, доцент факультета дистанционного обучения, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация; доцент кафедры общей и организационной психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0164-1024>, e-mail: elsem507@gmail.com

Information about the authors

Valentina V. Kasperovich, Applicant of the Laboratory of Personality Development, State Educational Institution “Academy of Education”, Minsk, Republic of Belarus, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7598-0387>, e-mail: sobakabandit0803@gmail.com

Elena M. Semionova, Candidate of Science (Psychology), Docent, Associate Professor of the Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation; Associate Professor of the Department of General and Organizational Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0164-1024>, e-mail: elsem507@gmail.com

Вклад авторов

Касперович В.В. — идеи исследования; планирование и проведение исследования, написание текста рукописи.

Касперович В.В., Семёнова Е.М. (2025)
Психологическое благополучие успешных педагогов
и педагогов с трудностями в самореализации
Социальные науки и детство, 6(3), 37—49.

Kasperovich V.V., Semionova E.M. (2025)
Psychological well-being of successful teachers and
teachers experiencing difficulties in self-actualization
Social Sciences and Childhood, 6(3), 37—49.

Семёнова Е.М. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; описание эмпирических результатов, редактирование текста рукописи, подготовка статьи к публикации.

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

Contribution of the authors

Valentina V. Kasperovich — research ideas; planning and conducting the study; writing the manuscript.

Elena M. Semionova — application of statistical, mathematical, and other methods for data analysis; description of the empirical results; editing the manuscript; preparation of the article for publication.

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

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено респондентами при согласии их родителей.

Ethics statement

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants.

Поступила в редакцию 06.10.2025
Поступила после рецензирования 24.10.2025
Принята к публикации 27.10.2025
Опубликована 29.10.2025

Received 2025.10.06
Revised 2025.10.24
Accepted 2025.10.27
Published 2025.10.29

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ |
SOCIAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

**Эпигенетические основания обеспечения поддержки детей,
оставшихся без попечения родителей**

Е.И. Николаева¹, Е.А. Дыденкова¹, Г.В. Семья²✉

¹ Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ gvsemia@ya.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Статья представляет собой обзор работ в области эпигенетики, в которых описываются внешние факторы, способные изменить эпигенетический ландшафт генома ребенка и негативно повлиять на его дальнейшее развитие: трагические события («голодная зима» в Голландии и «ледяной шторм» в Квебеке), курение родителей, особенности питания матери во время беременности, отказ матери от ребенка. **Цель.** Выявить эпигенетические основания обеспечения поддержки детей, оставшихся без попечения родителей. **Гипотеза.** Эффективная профилактика социального сиротства и помощь детям с нарушениями развития требуют учета влияния внешней среды на эпигенетический статус генома ребенка. **Методы и материалы.** Работа выполнена в формате кабинетного исследования с применением тематической синтеза по направлениям: пренатальные факторы, постнатальные условия, молекулярные эпигенетические механизмы, долгосрочные последствия и рекомендации по поддержке с фокусом внимания на детях, оставшихся без попечения родителей, в условиях институционализации и замещающей семьи. **Результаты.** Профилактика эпигенетических изменений должна начинаться с поддержки беременной матери, поскольку наиболее тяжелые изменения состояния генов, приводящие к изменению здоровья ребенка, происходят во внутриутробном периоде. Нахождение ребенка в неблагоприятных, небезопасных условиях приводит к нарушению механизма реагирования на стресс, что впоследствии в подростковом возрасте может привести к «неуправляемому» поведению и отказу приемной семьи от ребенка. **Выводы.** Необходимо оказание поддержки беременной матери, поскольку наиболее тяжелые изменения состояния генов, приводящие к изменению здоровья ребенка, происходят во внутриутробном

Николаева Е.И., Дыденкова Е.А., Семья Г.В. (2025)
Эпигенетические основания обеспечения поддержки
детей, оставшихся без попечения родителей
Социальные науки и детство, 6(3), 50—64.

Nikolaeva E.I., Dydenkova E.A., Semya G.V. (2025)
Epigenetic foundations of providing support
to children left without parental care
Social Sciences and Childhood, 6(3), 50—64.

периоде. Для профилактики и минимизации последствий нарушения механизма реагирования на стресс у подростков в пубертатный возраст следует обеспечить дополнительное обучение замещающих родителей. Подросткам рекомендуется пройти курс поведенческой терапии, на котором отсутствие биологических механизмов реагирования частично может быть компенсировано обучением конкретным паттернам поведения, облегчающим переживание стрессовой ситуации. Еще один механизм поддержки ребенка и приемной семьи — профессиональное сопровождение на кризисном или экстренном уровне в период острого изменения поведения в подростковом возрасте, когда приемная семья не справляется с ребенком.

Ключевые слова: эпигенетический ландшафт, дети, оставшиеся без попечения родителей, гены, метилирование, внешние факторы, социально-психологическая поддержка

Для цитирования: Николаева, Е.И., Дыденкова, Е.А., Семья, Г.В. (2025). Эпигенетические основания обеспечения поддержки детей, оставшихся без попечения родителей. *Социальные науки и детство*, 6(3), 50—64. <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060304>

Epigenetic foundations of providing support to children left without parental care

E.I. Nikolaeva¹, E.A. Dydenkova¹, G.V. Semya²✉

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation

² Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ gvsemya@ya.ru

Abstract

Context and relevance. This article presents a review of studies in the field of epigenetics that describe external factors capable of altering the epigenetic landscape of a child's genome and adversely affecting their subsequent development. These factors include traumatic historical events (the Dutch "Hunger Winter" and the Quebec "Ice Storm"), parental smoking, maternal nutritional patterns during pregnancy, and maternal relinquishment of the child. **Objective.** To identify epigenetic foundations for providing support to children deprived of parental care. **Hypothesis.** Effective prevention of social orphanhood and assistance to children with developmental impairments require consideration of environmental influences on the child's genomic epigenetic status. **Methods and materials.** The study was conducted as a desk-based (literature-based) review employing thematic synthesis across the following domains: prenatal factors, postnatal conditions, molecular epigenetic mechanisms, long-term consequences, and recommendations for support — with a specific focus on children deprived of parental care, both in institutional settings and foster families. **Results.** Prevention of adverse epigenetic modifications should begin with support for the pregnant mother, as the most profound gene-regulatory alterations affecting the child's health occur during the prenatal period. Exposure to adverse and unsafe postnatal environments disrupts the child's stress-response mechanisms, which may

subsequently manifest during adolescence as “dysregulated” behavior and lead to foster family disruption (i.e., the foster family’s decision to discontinue care).

Conclusions. Support for pregnant mothers is essential, given that the most severe epigenetic alterations influencing child health originate in utero. To prevent and mitigate disruptions in stress-response mechanisms among adolescents, foster parents should receive specialized training during the pubertal period. Adolescents themselves should be offered behavioral therapy aimed at partially compensating for impaired biological stress-response pathways through the acquisition of specific behavioral patterns that facilitate coping with stressful situations. An additional support mechanism for both the child and the foster family involves professional crisis or emergency intervention during periods of acute behavioral deterioration in adolescence, when the foster family is unable to manage the child’s needs.

Keywords: epigenetic landscape, children left without parental care, genes, methylation, external factors, socio-psychological support

For citation: Nikolaeva, E.I., Dydenkova, E.A., Semya, G.V. (2025). Epigenetic foundations of providing support to children left without parental care. *Social Sciences and Childhood*, 6(3), 50—64. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060304>

Введение

Эпигенетика как область молекулярной биологии изучает наследуемые изменения в экспрессии генов, не связанные с изменением нуклеотидной последовательности ДНК. Эти изменения опосредованы такими механизмами, как метилирование ДНК, модификации гистонов и регуляция некодирующими РНК, и могут быть вызваны как эндогенными, так и экзогенными факторами — от внутриутробного развития до социально-психологических условий раннего детства. Эпигенетика — наука, активно поставляющая все новые и новые данные относительно влияния внешних условий на состояние активности генов у человека (Эллис и др., 2021).

С 2000-х годов все больше внимания уделяется роли эпигенетических модификаций как молекулярного интерфейса между окружающей средой и геномом, особенно в критические периоды онтогенеза. В этом контексте особую значимость приобретают исследования, посвященные влиянию неблагоприятных жизненных обстоятельств на эпигенетический ландшафт детей, оставшихся без попечения родителей. Такие дети часто подвергаются комплексному воздействию множества стрессогенных факторов — от пренатального стресса и дефицита ухода до институционализации и социальной изоляции, что может оставлять устойчивый эпигенетический след, влияющий на их физическое и психическое здоровье в долгосрочной перспективе (Eaton, 2005; Li et al., 2005; Reynolds, Jacobsen, Drake, 2013; Boyce, Kobor, 2015).

Настоящий обзор направлен на систематизацию и анализ существующих научных данных, посвященных эпигенетическим изменениям у детей в ответ на различные экологические и социальные воздействия. В работе рассматриваются как исторические когорты, подвергшиеся экстремальным условиям (например, «голодная зима» в Нидерландах и «ледяной шторм» в Квебеке), так и более распространенные факторы риска, такие как курение родителей, особенности материнского питания во время беременности и ранний психосоциальный стресс. Акцент сделан на исследованиях, документирующих эпигенетические последствия отсутствия

родительского ухода и институционального воспитания, включая изменения метилирования ключевых генов, регулирующих стресс-реактивность и нейроразвитие, вплоть до подросткового возраста.

Целью данного обзора является обобщение имеющихся данных, выявление пробелов в текущих знаниях, а также обоснование необходимости дальнейших междисциплинарных исследований, направленных на понимание эпигенетических механизмов, лежащих в основе уязвимости и резилентности детей, переживших потерю родительского попечения. Такое понимание может стать основой для разработки целенаправленных программ психосоциальной и биомедицинской поддержки этой уязвимой группы населения.

Методы

Работа выполнена в формате кабинетного исследования и представляет собой систематический обзор научной литературы, посвященной эпигенетическим механизмам, опосредующим влияние внешних факторов — от пренатального периода до подросткового возраста — на развитие ребенка, для разработки и реализации мер поддержки детей, оставшихся без попечения родителей. Особое внимание уделено детям, находящимся в условиях институционализации или замещающего ухода.

Исследование исходит из гипотезы, что для определения содержания профилактической и реабилитационной работы специалистов в сфере социального сиротства и помощи детям с нарушениями развития необходимо учитывать влияние внешних факторов на эпигенетический ландшафт генома ребенка, особенно в критические периоды — пренатальный, ранний постнатальный и подростковый.

Были сформулированы исследовательские задачи:

- провести анализ внешних факторов — пренатальных (голодание, курение, стресс, диета матери) и постнатальных (институционализация, дефицит тактильного контакта, условия замещающего ухода), способных модифицировать эпигенетический ландшафт генома ребенка, особенно в сенситивные периоды развития;
- выявить специфику влияния раннего социально-эмоционального стресса, обусловленного утратой родительского ухода, на метилирование ключевых генов, регулирующих стресс-реактивность, и проследить связь этих изменений с риском дезадаптации в подростковом возрасте у детей, оставшихся без попечения родителей.

Решение этих задач позволит сформировать научно обоснованную основу для разработки мер психолого-педагогической и терапевтической поддержки данной уязвимой группы детей.

Поиск литературы проводился в базах данных и репозиториях: PubMed / Medline, Scopus, Web of Science, Elibrary.ru (для русскоязычных публикаций).

Использовались ключевые словосочетания и термины: эпигенетический ландшафт, дети, оставшиеся без попечения родителей, гены, метилирование, внешние факторы, социально-психологическая поддержка, ранний стресс, институционализация, приемная семья, курение матери, внутриутробное голодание и др.

Приоритет отдавался эмпирическим исследованиям (когортные, продольные, сравнительные), а также обобщающим публикациям (монографии, обзоры, метаанализы), опубликованным в рецензируемых научных журналах с 2000 по 2024 годы (за исключением ключевых исторических работ, таких как исследования «голодной зимы»).

В результате тематической синтетизации были отобраны и проанализированы 34 научные публикации, сгруппированные по следующим направлениям:

- пренатальные факторы: голодание, курение, стресс, особенности питания и эмоциональное состояние матери во время беременности (Одинцова, Сайфитдинова, Наумова, 2018; Banik et al., 2017; Cao-Lei et al., 2015; Li et al., 2005; Lumey, Stein, Susser, 2011);
- постнатальные условия: институционализация, тактильное взаимодействие, опыт замещающего ухода (Николаева, Дыденкова, 2023; Николаева, Дыденкова, 2024; Naumova et al., 2019; Non et al., 2016; Gunnar, Bowen, 2021);
- молекулярные эпигенетические механизмы: метилирование ДНК (как наиболее изученный эпигенетический маркер, отражающий влияние среды на функционирование генома), регуляция генов (Федорин, Епринцев, 2022; Boyce, Kobor, 2015; Lister, Ecker, 2009);
- долгосрочные последствия и рекомендации по поддержке: нарушения стресс-реактивности, риск «неуправляемого» поведения в подростковом возрасте, отказ приемных семей, необходимость психолого-педагогического и терапевтического сопровождения (McLaughlin, Sheridan, Nelson, 2017; Nikolaeva et al., 2024; Vinkers et al., 2015).

Особое внимание уделено работам, документирующим эпигенетические последствия исторических катастроф: «голодная зима» в Нидерландах (Burger, Sandstead, Drummond, 1948; Lumey, Stein, Susser, 2011); «ледяной шторм» в Квебеке (Cao-Lei et al., 2015), а также современным исследованиям российских авторов, изучающих детей в детских домах и приемных семьях (Николаева, Дыденкова, 2023; Николаева, Дыденкова, 2024).

Результаты исследования и их обсуждение

Основные значимые результаты в начале 21 века относительно состояния институционализированных детей были получены благодаря различным методам визуализации, позволившим выявить особенности миелинизации (покрытия миелиновой оболочкой аксонов нейронов), прунинга (целенаправленного уничтожения синапсов в определенные периоды времени) и активности различных мозговых структур у таких детей. В настоящее время с помощью эпигенетических методов получены новые данные, свидетельствующие о том, что условия жизни ребенка и особенности воспитания могут существенно влиять на активность генов — вплоть до их полной инактивации (Николаева, Дыденкова, 2024; Boyce, Kobor, 2015).

В 50-х годах прошлого века термин «эпигенетика» использовался более широко (и менее точно) для обозначения всех событий развития, ведущих от зиготы к формированию зрелого организма, то есть всех регуляторных процессов, которые, начиная с генетического материала, формируют конечный продукт. Постепенно определение уточнялось и сейчас операциональное определение такое: эпигенетика — это сфера исследования митотически и/или мейотически наследуемых изменений в генной функции, которые нельзя объяснить изменениями в нуклеотидной последовательности ДНК. Более популярно можно сказать, что задачей эпигенетики является изучение путей влияния внешних условий на состояние генов, происходящее без изменения структуры ДНК (изменения на уровне ДНК — компетенция генетиков) (Эллис и др., 2021).

Анализ внешних факторов, способных изменить эпигенетический ландшафт генома ребенка

Внешние условия могут изменить активность генов от их активации до полной инактивации с помощью особых механизмов. Среди этих механизмов в большей мере изучено метилирование промотора генов (Lister, Ecker, 2009). Оно состоит в том, что на промотор (участок гена, с которого начинается считывание информации) помещается метильная группа (CH₃), что приводит к затруднению или невозможности считывания информации с данного гена (Николаева, Дыденкова, 2023).

Стоит отметить, что метилирование генов — механизм, который обеспечивает множество стандартных регуляторных действий в процессе развития организма. Одним из важнейших результатов метилирования является дифференциальная работа генов в разных тканях. Известно, что во всех тканях организма представлен один и тот же набор генов, но в результате метилирования в мозге не работают те гены, которые функционируют в печени, и наоборот. Часть генов активно были включены в ту или иную функцию во внутриутробном периоде развития ребенка, но их активность подавлена метилированием, поскольку она не соответствует потребностям ребенка на новом этапе развития (Николаева, Дыденкова, 2023).

В каждой клетке находится двойной набор генов, пришедших от отца и матери ребенка. Однако функционирование организма требует работы только одного из пары генов. Второй выключается метилированием. В настоящий момент известно, что метилирование контролирует процессы репликации (удвоения), транскрипции (считывания), трансляции (перевода информации, записанной на РНК, в коды аминокислот, из которых будет построен белок), репарации (восстановления после повреждения) ДНК, рекомбинации (перестройки) и транспозиции (перемещения в рамках генома) генов, служит механизмом дифференцировки клеток и тканей, дискриминации (различения) и репрессии (подавления активности) генов, защищает геном от экспрессии (активации) генов экзогенных (внешних по отношению к организму) вирусных и эндогенных (находящихся в геноме) повторяющихся последовательностей ДНК (Федорин, Епринцев, 2022).

М.А. Ротштейн с соавторами так образно описали роль метилирования в геноме: «В основе этой новой области [эпигенетики] лежит простая, но спорная идея о том, что гены имеют “память”. Что жизнь ваших бабушек и дедушек — воздух, которым они дышали, еда, которую они ели, даже вещи, которые они видели — может непосредственно повлиять на нас, десятилетия спустя, несмотря на то, что мы никогда не взаимодействовали с этими вещами непосредственно» (Rothstein, Cai, Marchant, 2009).

Широчайшее распространение метилирования в мозге означает, что внешние попытки искусственного восстановления активности генов, изменивших свою активность вследствие негативных факторов среды, могут привести к опасным последствиям.

Изменение состояния генов ребенка возможно уже во внутриутробном периоде. Изучение геномов детей, рожденных от матерей, перенесших голод в Голландии в 1944—1945 гг., свидетельствует о том, что эпигенетические изменения, возникшие в пренатальный период, сохраняются как минимум 4 поколения (столько поколений можно было изучить за этот период) (Brown, Susser, 2008; Walker, Cicchetti, 2003).

Есть предположение, что наиболее сенситивным периодом к воздействию внешней среды в утробе матери являются первые 2—12 недель гестации (Eaton, 2005). Это означает, что изменения, возникшие в этот период, могут привести к наиболее выраженным последствиям для развития ребенка в будущем.

Первое исследование влияния внешних факторов на состояние метилирования генома ребенка было проведено в рамках оценки состояния детей, родившихся от матерей, беременность которых протекала во время блокады большой территории Голландии в 1944—1945 гг. нацистами (Burger, Sandstead, Drummond, 1948). Было показано, что нехватка необходимых для развития веществ, в том числе тех, которые являются донорами метильных групп, ведет к измененному метилированию генов. У потомков голодавших матерей обнаружено снижение метилирования гена инсулиноподобного фактора 2 (IGF2), отвечающего за рост и метаболизм. Этот фактор имеет обратную связь с продолжительностью жизни: чем выше в крови его уровень, тем жизнь короче. Позднее выяснилось, что измененное метилирование сохраняется и у последующих поколений, что стало называться «эффектом бабушки» (Lumey, Stein, Susser, 2011).

Сейчас метилирование ДНК в пренатальный период считается фактором риска заболеваний, связанных с измененным метаболизмом во взрослом возрасте (Tobi et al., 2018). Например, изучение генома детей, чьи матери пережили «ледяной шторм» в Квебеке (Канада) и у которых в 13,5 лет оценили состояние ДНК, обнаружило измененный уровень ее метилирования. В январе 1998 г. в Квебеке в результате сочетаний природных явлений возник гололед, приведший к обрушению электрических линий передач, мостов, а скользкая дорога мешала передвижению машин с продуктами и оказанию помощи. Люди несколько недель оставались без света, еды в холодных помещениях. Через 13 лет был проведен анализ генома детей, родившихся у матерей, переживших это природное явление, будучи беременными. Изменение метилирования генов детей в подростковом возрасте было связано с нарушением иммунитета, обменом сахаров, выражалось в повышенной частоте астматических заболеваний, диабета, ожирения. Важно отметить, что эти изменения зависели не от эмоционального состояния матери во время беременности, а от объективных параметров, в частности длительности периода отсутствия электричества (Cao-Lei et al., 2015).

В настоящий момент изменения метилирования отмечают не только при трагических событиях, но и при более привычных явлениях.

Например, обнаружено, что курение матери во время беременности повышает вероятность астмы у детей (Li et al., 2005). Механизм влияния курения матери на развивающийся в ней плод достаточно подробно описан. Никотин повышает артериальное давление и сердцебиение матери, одновременно уменьшая кровоток в матке. К тому же углекислый газ соединяется с гемоглобином и получившийся карбоксигемоглобин снижает передачу кислорода в ткани, в том числе в ткани плода. Возникающая гипоксия в наибольшей степени травмирует нервную и респираторную системы (Neuman et al., 2012).

Организован «Консорциум по эпигенетике беременности и детства» (Pregnancy and Childhood Epigenetics consortium, PACE), в рамках которого в открытом доступе находятся полногеномные данные большого числа исследований, выполненных на платформе биочип Illumina Infinium Human Methylation 450 (Одинцова и др., 2018). Это позволяет анализировать большие когорты испытуемых. Доказано, что курение матери во время беременности приводит к изменению активности целого ряда генов, из которых чаще всего отмечается ген AHRR (репрессор арилуглеводородных рецепторов), участвующий в росте и дифференцировке клеток, и ген CYP1A1, который кодирует фермент, участвующий в метаболизме ксенобиотиков и лекарственных препаратов. Оба гена включены в процесс детоксикации табачного дыма и изменение их активности под воздействием дыма долгосрочно (Одинцова, Сайфитдинова, Наумова, 2018). Другие гены, активность которых

меняется под воздействием никотина, — гены, отвечающие за развитие нервной системы, деление и развитие клеток. Следствием курения является нарушение развития нервной системы, иммунитета и ожирение (Banik et al., 2017).

В то же время курение отца влияет на его потомков иначе. Было показано, что отцы, которые начали курить до одиннадцати лет, имеют сыновей с большим средним весом в возрасте девяти лет по сравнению с сыновьями, чьи отцы курили в более позднем возрасте или никогда не курили (Pembrey et al., 2006). То же исследование также показало, что курение по отцовской линии не влияет на вес дочерей. Конкретный механизм такого действия пока не раскрыт.

Смена диет матерью во время беременности повышает вероятность раковых заболеваний у ребенка (Ross, 2003). Во всех видах рака наблюдается гипометилирование участков генома, которые в норме не должны работать. Меняет метилирование генома и попадание канцерогенов в кровь ребенка при внутриутробном развитии (Barton et al., 2005).

Современные данные свидетельствуют и о том, что вероятность возникновения ишемической болезни сердца предопределяется еще в пренатальном периоде и зависит от двух условий: замедления роста плода в утробе матери и резкого увеличения веса в раннем детстве. Это было выявлено в рамках лонгитюдного исследования 13517 взрослых мужчин и женщин, родившихся в Хельсинкской университетской больнице в течение 1924—1944 годов, у которых были зарегистрированы размеры тела при рождении и в детстве, а также случаи госпитализации, назначения лекарств от хронических заболеваний, смерть (Eriksson, 2011).

Оказалось, что такие же условия (замедление роста плода в пренатальный период и резкое увеличение массы тела в детстве) соответствуют и еще двум заболеваниям, которые, в свою очередь, также ведут к ишемической болезни сердца: диабет 2 типа и гипертония. Считается, что механизмы, лежащие в основе этих заболеваний, включают развитие инсулинорезистентности еще в утробе матери, что ведет к уменьшению количества нефронов, связанных с малым размером тела при рождении, и изменению программирования микроархитектуры и функции печени. Медленный рост плода может, в свою очередь, изменить реакции организма на стресс, повысив уязвимость организма к негативным условиям после рождения. Следовательно, эти заболевания теперь считаются расстройствами развития (Barker, 2002).

Но изменения активности генов происходят и после рождения. Наиболее интенсивно этот процесс идет в первые пять лет. Так, в одном исследовании было изучено состояние ДНК в 485577 сайтах CpG-островков 30 образцов крови, взятых у 15 испытуемых после рождения и затем в возрасте 5 лет (Urduinguio et al., 2016).

Оказалось, что из изменивших уровень метилирования 36,79% были гиперметилированы и связаны с генами, в основном относящимися к онтологическим терминам развития, а 63,21% были гипометилированы и связаны с генами, отвечающими за функционирование иммунной системы.

Влияние раннего стресса на метилирование генов ребенка, оставшегося без попечения родителей

Ярким примером такого влияния может быть изменение состояния генов, ответственных за развитие стресса в первые полтора года у ребенка при попадании в неблагоприятные условия (McLaughlin, Sheridan, Nelson, 2017) или при отказе матери от ребенка (Hartwell et al., 2013; Vinkers et al. 2015).

Изучение детей в рамках Бухарестского проекта показало, что эпигенетические изменения, обнаруженные у детей в момент передачи в приемную семью, сохранились через 15 лет при повторном исследовании в замещающей семье.

Чтобы понять суть происходящих у институционализированных детей изменений, необходимо знать следующее. Сразу после рождения у млекопитающих, и у человека в частности, возникает период гипореспонсивности на стресс. Он состоит в том, что если младенец находится в безопасных условиях (например, в объятиях матери или при наличии вылизывания и груминга потомства самкой у животных), то у него не выделяется кортизол при стрессовых условиях. Это эволюционный механизм, который обеспечивает интенсивное деление глиальных клеток в мозге после рождения. Кортизол — гормон стресса — может препятствовать делению, а значит, замедлять развитие.

Если все же ребенок оказывается в небезопасных условиях (например, его отделяют от матери), мозг может послать химические сигналы, которые в конце концов приведут к изменению активности гена, ответственного за создание рецепторов к кортизолу. Чтобы кортизол произвел свое действие, необходимо, чтобы клетка с помощью рецептора захватила его. Изменение активности гена, кодирующего создание рецепторов к кортизолу, приведет к отсутствию соответствующих рецепторов в клетках мозга (прежде всего в гиппокампе), и появление новых глиальных клеток будет возможно (Николаева, Дыденкова, 2023). Но у этого механизма есть отдаленные последствия, при которых в подростковом возрасте реакция на стресс будет нарушена, а потому приемная семья, взявшая ребенка в два года, может отказаться от него при начале пубертатного периода. Такой отдаленный эффект был обнаружен у детей (Nikolaeva et al., 2024), где ранний негативный опыт был связан с гипер-, а также с деметилированием специфических регуляторных участков в ключевых генах обработки стресса. Более того, это раннее изменение активности гена может быть долговременным (Urduingio et al., 2016).

Стоит подчеркнуть, что изменения, возникающие в раннем детстве, обычно не видны на поведенческом уровне до подросткового возраста. Это связано в том числе и с разными требованиями, применяемыми к детям и подросткам. В норме гормональные изменения в подростковом возрасте способствуют формированию взрослого поведения, в том числе за счет большей активации генов, отвечающих за действия в стрессовой ситуации, но у детей с опытом институционализации с нарушенной системой реагирования на стресс не возникает взрослого поведения, поскольку измененный статус генов в раннем периоде жизни ребенка чаще всего необратим. Есть некоторые доказательства, что сенситивным периодом для изменения системы стресса является возраст от нуля до полутора лет (Dydenkova et al., 2024), когда и наблюдается гипореспонсивность на стресс.

Однако институционализация ребенка может привести к изменению генной сети, отвечающей за стрессовую реакцию, и отдельных генов, которые в нее входят. На поведение малыша это не влияет. Позднее его могут передать в приемную семью после двух лет, которая с большой вероятностью откажется от него вследствие проявлений изменений, возникших много лет назад: при отсутствии рецепторов к кортизолу по причине эпигенетических изменений ребенок неадекватно реагирует в стрессовой ситуации, напоминая «автомобиль без тормозов».

Утрата ухаживающего взрослого (обычно матери), бедность семьи, политические изменения в виде войн и мощных воздействий на семью — все в той или иной степени может оказывать эпигенетическое влияние (Gunnar, Bowen, 2021).

Эти факторы регулируют экспрессию ряда генов в мозге, таких как ген глюкокортикоидного рецептора NR3C1, ген рилизинг-гормона кортикотропина CRH, ген аргинин-вазопрессина AVP и ген рилина RELN; при этом открытие новых генов продолжается. Кортикотропин и глюкокортикоиды участвуют в реализации стресса. Рецепторы к аргинину-вазопрессину представлены в большом числе структур мозга, в том числе в структурах, связанных с памятью, эмоциональной регуляцией, управлением поведением, в том числе — с адаптацией системы стресса к изменению внешних условий.

Рилин — гликопротеин, у которого есть разные функции в пренатальном периоде и взрослом состоянии. В пренатальном периоде он включен в регулирование миграции плюрипотентных клеток, которые в дальнейшем дадут начало нейронам и глии, к местам их функционирования. У взрослых рилин выполняет ту же функцию, но для нейронов, образующихся в процессе нейрогенеза. А потому он напрямую включен в регуляцию всех восстановительных процессов, нейропластичность, а поддерживая механизм долговременной потенциации, непосредственно участвует в процессах памяти.

Исследования выявили ряд ассоциаций между ранним опытом институционализации ребенка и эпигенетическими изменениями в специфических генах. Одно из самых значимых получено при изучении геномных методик в домах ребенка в Санкт-Петербурге (Naumova et al., 2019). В исследовании приняли участие 58 детей в возрасте от 8 до 35 месяцев: 29 детей, проживающих в детских домах (институциональная группа опеки), и 29 детей, воспитывающихся в биологических семьях (биологическая семейная группа опеки). При изучении метилирования всего генома выявлен ряд существенных различий в 172 генах. Анализ генной сети и функциональное обогащение выявили гены, участвующие в регуляции иммунной системы и клеточном ответе на стресс. Иммунный ответ и клеточная передача сигналов были выделены как пути, которые подвергаются наиболее значительным эпигенетическим нарушениям (Naumova et al., 2016). Эпигеномные эффекты обнаруживаются не только на уровне отдельных генов (Non et al, 2016), но и на уровне генных сетей, объединяющих гены, участвующие в контроле ключевых клеточных сигнальных путей (Naumova et al., 2019).

Выводы

Результаты исследований свидетельствуют о том, что необходимо начинать заботиться о жизни ребенка уже до рождения. Многие матери, которые откажутся от ребенка в роддоме или у которых дети будут изъяты позднее, не меняют свой асоциальный образ жизни во время беременности, подвергая самый важный период в развитии ребенка опасностям взаимодействия с веществами, способными изменить активность генов уже во внутриутробном периоде. В настоящее время нет технологий восстановления этой активности генов.

Изменения активности генов происходят и после рождения ребенка. Наиболее интенсивно этот процесс идет в первые пять лет. Жизнь ребенка в неблагоприятных условиях, скудность питания, бедность, ранний опыт институционализации приводят к изменению статусов генов и нарушению системы реагирования на стресс, в результате чего у подростка не возникает взрослого поведения. При этом изменения, возникающие в раннем детстве, не видны на поведенческом уровне до подросткового возраста. С этим может быть связано увеличение числа возвратов приемных детей (которых приняли в семью в раннем возрасте) по инициативе

родителей обратно в учреждения, когда замещающая семья не может справиться с подростком.

Возможным решением данной проблемы будет дополнительное обучение приемных родителей, взявших маленьких детей из детского дома, но к моменту обучения перешедших в пубертатный возраст. Такое обучение может быть направлено на временное снижение требований к детям. Важно донести информацию до кандидатов, проходящих подготовку в Школе приемных родителей, а затем предлагать регулярные, небольшие по объему занятия, тренинги для родителей по мере взросления приемных детей и появления проблем в их развитии.

Детям рекомендуется также пройти курс поведенческой терапии, на котором отсутствие биологических механизмов реагирования частично может быть компенсировано обучением конкретным паттернам поведения, облегчающим переживание стрессовой ситуации.

Еще одним механизмом поддержки ребенка и приемной семьи может быть профессиональное сопровождение семьи на кризисном или экстренном уровнях, на период острого изменения поведения в подростковом возрасте, когда замещающая семья не справляется с ребенком.

Знакомство специалистов сферы защиты прав и интересов детей с результатами эпигенетических исследований позволит посмотреть на проблемы и пути их решения в сфере социального сиротства с принципиально иной позиции и отказаться от устаревших стереотипов восприятия детей-сирот.

Ограничения. Эпигенетика — очень быстро развивающаяся наука, не все современные исследования могли быть учтены при проведении отбора и анализа статей в связи с неравномерным представительством русскоязычных исследований в международных базах данных и доступностью полнотекстовых иностранных статей в российских репозиториях. Тем не менее все включенные источники прошли критическую оценку на предмет научной обоснованности и релевантности поставленной проблеме.

Limitations. Epigenetics is a very rapidly developing science, and not all modern research could be taken into account when selecting and analyzing articles due to the uneven representation of Russian-language research in international databases and the availability of full-text foreign articles in Russian repositories. Nevertheless, all the sources included have been critically evaluated for scientific validity and relevance to the problem.

Список источников / References

1. Николаева, Е.И., Дыденкова, Е.А. (2023). Эпигенетические особенности детей с разным опытом институализации. *Вопросы психологии*, 69(1), 127—139. URL: <https://www.elibrary.ru/hyrgjt> (дата обращения: 15.09.2025).
Nikolaeva, E.I., Dydenkova, E.A. (2023). Epigenetic features of children with different institutionalization. *Voprosy Psichologii*, 69(1), 127—139. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/hyrgjt> (viewed: 15.09.2025).
2. Николаева, Е.И., Дыденкова, Е.А. (2024). Отношение приемных и биологических родителей к тактильному взаимодействию с детьми. *Перспективы науки и образования*, 5(71), 557—572. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.32>
Nikolaeva, E.I., Dydenkova, E.A. (2024). Attitude of adoptive and biological parents to tactile

Николаева Е.И., Дыденкова Е.А., Семья Г.В. (2025)
Эпигенетические основания обеспечения поддержки
детей, оставшихся без попечения родителей
Социальные науки и детство, 6(3), 50—64.

Nikolaeva E.I., Dydenkova E.A., Semya G.V. (2025)
Epigenetic foundations of providing support
to children left without parental care
Social Sciences and Childhood, 6(3), 50—64.

- interaction with children. *Perspectives of Science and Education*, 5(71), 557—572. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.32>
3. Одинцова, В.В., Сайфитдинова, А.Ф., Наумова, О.Ю. (2018). Курение матери и нарушения метилирования ДНК у детей на ранних стадиях развития. *Акушерство и гинекология*, 9, 5—12. <https://doi.org/10.18565/aig.2018.9.5-12>
Odintsova, V.V., Sayfitdinova, A.F., Naumova, O.Y. (2018). Maternal smoking and DNA methylation abnormalities in children at early developmental stages. *Obstetrics and Gynecology*, 9, 5—12. (In Russ.). <https://doi.org/10.18565/aig.2018.9.5-12>
 4. Федорин, Д.Н., Епринцев, А.Т. (2022). Метилирование ДНК как способ регуляции экспрессии генов. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Химия. Биология. Фармация*, 2, 44—51. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49244092> (дата обращения: 15.09.2025).
Fedorin, D.N., Eprintsev, A.T. (2022). DNA methylation as a method of regulation of gene expression. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Chemistry. Biology. Pharmacy*, 2, 44—51. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49244092> (viewed: 15.09.2025).
 5. Эллис, С.Д., Капаррос, М.-Л., Дженювейн, Т., Рейнберг, Д. (Ред.). (2021). *Эпигенетика* (2-е изд.). Пер. с англ. М.: Техносфера.
Allis, S.D., Caparros, M.-L., Jenuwein, T., Reinberg, D. (Eds.). (2021). *Epigenetics* (2nd ed.). Trans. from Engl. Moscow: Tekhnosfera Publ. (In Russ.).
 6. Banik, A., Kandilya, D., Ramya, S., Stünkel, W., Seng, Ch.Y., Dheen, S.T. (2017). Maternal factors that induce epigenetic changes contribute to neurological disorders in offspring. *Genes (Basel)*, 8(6), Article 150. <https://doi.org/10.3390/genes8060150>
 7. Barker, D.J. (2002). Fetal programming of coronary heart disease. *Trends in Endocrinology & Metabolism*, 13(9), 364—368. [https://doi.org/10.1016/S1043-2760\(02\)00689-6](https://doi.org/10.1016/S1043-2760(02)00689-6)
 8. Barton, H.A., Coglianò, V.J., Flowers, L., Valcovic, L., Setzer, R.W., Woodruff, T.J. (2005). Assessing susceptibility from early-life exposure to carcinogens. *Environmental Health Perspectives*, 113(9), 1125—1133. <https://doi.org/10.1289/ehp.7667>
 9. Boyce, W.T., Kobor, M.S. (2015). Development and the epigenome: The “synapse” of gene–environment interplay. *Developmental Science*, 18(1), 1—23. <https://doi.org/10.1111/desc.12282>
 10. Brown, A.S., Susser, E.S. (2008). Prenatal nutritional deficiency and risk of adult schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, 34(6), 1054—1063. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbn096>
 11. Burger, G.C.E., Sandstead, H.R., Drummond, J.C. (1948). Starvation in Western Holland: 1945. *The Lancet*, 246(6366), 282—283. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(45\)90738-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(45)90738-0)
 12. Cao-Lei, L., Dancause, K.N., Elgbeili, G., Massart, R., Szyf, M., Liu, A., Laplante, D.P., King, S. (2015). DNA methylation mediates the impact of exposure to prenatal maternal stress on BMI and central adiposity in children at age 13½ years: Project Ice Storm. *Epigenetics*, 10(8), 749—761. <https://doi.org/10.1080/15592294.2015.1063771>
 13. Dydenkova, E., McGlone, F., Mayorova, L., Nikolaeva, E. (2024). The impact of early life experiences on inhibitory control and working memory. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1484424. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1484424>
 14. Eaton, D.L. (2005). Toxicology. In: L. Rosenstock, M.R. Cullen, C.A. Brodtkin, C.A. Redlich (Eds.). *Textbook of Clinical Occupational and Environmental Medicine* (pp. 83—118). NY: General State Printing Office. <https://doi.org/10.1016/B978-0-7216-8974-6.50009-9>

Николаева Е.И., Дыденкова Е.А., Семья Г.В. (2025)
Эпигенетические основания обеспечения поддержки
детей, оставшихся без попечения родителей
Социальные науки и детство, 6(3), 50—64.

Nikolaeva E.I., Dydenkova E.A., Semya G.V. (2025)
Epigenetic foundations of providing support
to children left without parental care
Social Sciences and Childhood, 6(3), 50—64.

15. Eriksson, J.G. (2011). Early growth and coronary heart disease and type 2 diabetes: findings from the Helsinki Birth Cohort Study (HBCS). *The American Journal of Clinical Nutrition*, 94(6(S)), 1799S—1802S. <https://doi.org/10.3945/ajcn.110.000638>
16. Gunnar, M.G., Bowen, M. (2021). What was learned from studying the effects of early institutional deprivation. *Pharmacology, Biochemistry and Behavior*, 210, Article 173272. <https://doi.org/10.1016/j.pbb.2021.173272>
17. Hartwell, K.J., Moran-Santa Maria, M., Twal, W.O., Shaftman, S., DeSantis, S.M., McRae-Clark, A.L., Brady, K.T. (2013). Association of elevated cytokines with childhood adversity in a sample of healthy adults. *Journal of Psychiatric Research*, 47(5), 604—610. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2013.01.008>
18. Li, Y.F., Langholz, B., Salam, M.T., Gilliland, F.D. (2005). Maternal and grandmaternal smoking patterns are associated with early childhood asthma. *Chest*, 127(4), 1232—1241. <https://doi.org/10.1378/chest.127.4.1232>
19. Lister, R., Ecker, J.R. (2009). Finding the fifth base: Genome-wide sequencing of cytosine. *Genome Research*, 19, 959—966. <https://doi.org/10.1101/gr.083451.108>
20. Lumey, L.H., Stein, A.D., Susser, E. (2011). Prenatal famine and adult health. *Annual Review of Public Health*, 32, 237—262. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-031210-101230>
21. McLaughlin, K.A., Sheridan, M.A., Nelson, C.A. (2017). Neglect as a violation of species-expectant experience: neurodevelopmental consequences. *Biological Psychiatry*, 82(7), 462—471. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2017.02.1096>
22. Naumova, O.Y., Hein, S., Suderman, M., Barbot, B., Lee, M., Raefski, A. (2016). Epigenetic patterns modulate the connection between developmental dynamics of parenting and offspring psychosocial adjustment. *Child Development*, 87(1), 98—110. <https://doi.org/10.1111/cdev.12485>
23. Naumova, O.Y., Rychkov, S.Y., Kornilov, S.A., Odintsova, V.V., Anikina, V., Solodunova, M.Y., Grigorenko, E.L. (2019). Effects of early social deprivation on epigenetic statuses and adaptive behavior of young children: a study based on a cohort of institutionalized infants and toddlers. *PLoS ONE*, 14(3), Article e0214285. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214285>
24. Neuman, Å., Hohmann, C., Orsini, N., Pershagen, G., Eller, E., Kjaer, H.F., Gehring, U., Granell, R., Henderson, J., Heinrich, J., Lau, S., Nieuwenhuijsen, M., Sunyer, J., Tischer, C., Torrent, M., Wahn, U., Wijga, A.H., Wickman, M., Keil, T., Bergström, A., ... ENRIECO Consortium. (2012). Maternal smoking in pregnancy and asthma in preschool children: a pooled analysis of eight birth cohorts. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 186(10), 1037—1043. <https://doi.org/10.1164/rccm.201203-0501OC>
25. Nikolaeva, E.I., Dydenkova, E.A., Mayorova, L.A., Portnova, G.V. (2024). The impact of daily affective touch on cortisol levels in institutionalized and fostered children. *Physiology & Behavior*, 277, Article 114479. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2024.114479>
26. Non, A.L., Hollister, B.M., Humphreys, K.L., Childebayeva, A., Esteves, K., Zeanah, C.H., Fox, N.A., Nelson, C.A., Drury, S.S. (2016). DNA methylation at stress-related genes is associated with exposure to early life institutionalization. *American Journal of Physical Anthropology*, 161(1), 84—93. <https://doi.org/10.1111/cdev.12485>
27. Pembrey, M.E., Bygren, L.O., Kaati, G., Edvinsson, S., Northstone, K., Sjöström, M., Golding, J. ALSPAC Study Team. (2006). Sex-specific, male-line transgenerational responses in humans. *European Journal of Human Genetics*, 14(2), 159—166. <https://doi.org/10.1038/sj.ejhg.5201538>

Николаева Е.И., Дыденкова Е.А., Семья Г.В. (2025)
Эпигенетические основания обеспечения поддержки
детей, оставшихся без попечения родителей
Социальные науки и детство, 6(3), 50—64.

Nikolaeva E.I., Dydenkova E.A., Semya G.V. (2025)
Epigenetic foundations of providing support
to children left without parental care
Social Sciences and Childhood, 6(3), 50—64.

28. Reynolds, R.M., Jacobsen, G.H., Drake, A.J. (2013). What is the evidence in humans that DNA methylation changes link events in utero and later life disease? *Clinical Endocrinology*, 78(6), 814—822. <https://doi.org/10.1111/cen.12164>
29. Ross, S.A. (2003). Diet and DNA methylation interactions in cancer prevention. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 983(1), 197—207. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2003.tb05974.x>
30. Rothstein, M.A., Cai, Y., Marchant, G.E. (2009). The ghost in our genes: legal and ethical implications of epigenetics. *Health Matrix (Cleveland, Ohio : 1991)*, 19(1), 1—62. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3034450/> (viewed: 15.09.2025).
31. Tobi, E.W., Slieker, R.C., Luijk, R., Dekkers, K.F., Stein, A.D., Xu, K.M., Biobank-based Integrative Omics Studies Consortium, Slagboom, P.E., van Zwet, E.W., Lumey, L.H., Heijmans, B.T. (2018). DNA methylation as a mediator of the association between prenatal adversity and risk factors for metabolic disease in adulthood. *Science Advances*, 4(1), Article eaao4364. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aao4364>
32. Urdinguio, R.G., Torró, M.I., Bayón, G.F., Álvarez-Pitti, J., Fernández, A.F., Redon, P., Fraga, M.F., Lurbe, E. (2016). Longitudinal study of DNA methylation during the first 5 years of life. *Journal of Translational Medicine*, 14(1), Article 160. <https://doi.org/10.1186/s12967-016-0913-x>
33. Vinkers, C.H., Kalafateli, A.L., Rutten, B.P.F., Kas, M.J., Kaminsky, Z., Turner, J.D., Boks, M.P. (2015). Traumatic stress and human DNA methylation: a critical review. *Epigenomics*, 7(4), 593—608. <https://doi.org/10.2217/epi.15.11>
34. Walker, E.E., Cicchetti, D. (2003). *Neurodevelopmental mechanisms in psychopathology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511546365>

Информация об авторах

Елена Ивановна Николаева, доктор биологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена), Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8363-8496>, e-mail: klemtina@yandex.ru

Ева Александровна Дыденкова, соискатель кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена), Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8079-1660>, e-mail: dydenkovaeva@gmail.com

Галина Владимировна Семья, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Возрастная психология им. 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

Information about the authors

Elena I. Nikolaeva, Doctor of Science (Biology), Professor, Head of the Department of the Developmental Psychology and Family Pedagogic, Herzen State Pedagogical University of Russia,

Николаева Е.И., Дыденкова Е.А., Семья Г.В. (2025)
Эпигенетические основания обеспечения поддержки
детей, оставшихся без попечения родителей
Социальные науки и детство, 6(3), 50—64.

Nikolaeva E.I., Dydenkova E.A., Semya G.V. (2025)
Epigenetic foundations of providing support
to children left without parental care
Social Sciences and Childhood, 6(3), 50—64.

Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8363-8496>, e-mail: klemtina@yandex.ru

Eva A. Dydenkova, Candidate of the Department of the Developmental Psychology and Family Pedagogic, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8079-1660>, e-mail: dydenkovaeva@gmail.com

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

Вклад авторов

Николаева Е.И. — концепция исследования, планирование исследования; контроль за проведением исследования, интерпретация результатов обзора, написание текста.

Дыденкова Е.А. — тематическая систематизация и критический анализ научных источников; разработка методологической стратегии тематического синтеза.

Семья Г.В. — аннотирование; редактирование текста рукописи, дизайн статьи и подготовка ее к публикации.

Все авторы приняли участие в поиске научных источников, их анализе и обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Elena I. Nikolaeva — conceptualization, study design; supervision of the research process, interpretation of the review findings, and writing of the manuscript.

Eva A. Dydenkova — thematic organization and critical analysis of scientific literature; development of the methodological framework for thematic synthesis.

Galina V. Semya — annotation; editing of the text of the manuscript, article design and preparation for publication.

All the authors participated in the search for scientific sources, their analysis, discussion of the results and agreed on the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 30.09.2025

Поступила после рецензирования 10.10.2025

Принята к публикации 10.10.2025

Опубликована 29.10.2025

Received 2025.09.30

Revised 2025.10.10

Accepted 2025.10.10

Published 2025.10.29

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ |
SOCIAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Посттравматический рост у кандидатов
и замещающих родителей

В.Н. Ослон¹✉, Е.Н. Стахова², У.В. Колесникова¹

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

² Ресурсный центр по вопросам опеки и попечительства «Содействие», Москва, Российская Федерация

✉ osl-veronika@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Большинство кандидатов в замещающие родители принимают решение о принятии на воспитание в семью ребенка-сироты после переживания собственных психотравмирующих событий: невозможность иметь биологических детей, неудачные попытки ЭКО, потеря ребенка. В последующем к этим переживаниям присоединяются другие, связанные с трудностями интеграции в семью психотравмированного ребенка. Теоретической базой исследования выступают теории посттравматического роста М.Ш. Магомед-Эминова, подчеркивающие парадоксальное сплетение понимания своей уязвимости (слабости) и осознания силы своей личности. **Цель.** Выявить особенности посттравматического роста у кандидатов в замещающие родители и замещающих родителей, взаимосвязи с психологическими ресурсами (эмоциональным интеллектом, жизнестойкостью и копинг-стратегиями) в контексте различий в осмыслении травматического опыта. **Гипотеза.** Кандидаты в замещающие родители будут оценивать свои травматические переживания как более значимые и болезненные по сравнению с замещающими родителями. Замещающие родители продемонстрируют более высокий уровень посттравматического роста. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 82 человека: 40 кандидатов (средний возраст — $42,9 \pm 5,72$), участвующих в программах подготовки к приему, и 42 замещающих родителя (средний возраст — $49,7 \pm 9,37$). В исследовании применялся метод сравнительного и корреляционного анализа (t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна — Уитни, коэффициент корреляции Пирсона). **Результаты.** Кандидаты оценивают свои травматические переживания как более значимые и болезненные, что отражается в их стремлении избегать стресс. У замещающих родителей уровень посттравматического роста выше, несмотря на более низкую

оценку психологических ресурсов и использование дезадаптивных копинг-стратегий. Кандидаты имеют более высокий общий уровень эмоционального интеллекта, но больше фокусируются на личных эмоциях, в то время как у замещающих родителей практически отсутствуют различия в межличностном и внутриличностном интеллекте. У кандидатов уровень жизнестойкости выше, что указывает на большую вариативность жизненных обстоятельств. Они демонстрируют более слабые взаимосвязи между посттравматическим ростом и психологическими ресурсами, тогда как замещающие родители имеют более широкий спектр адаптивных и дезадаптивных копинг-стратегий. **Выводы.** Кандидаты воспринимают свои травматические переживания как более значимые, что влияет на их процессы посттравматического роста, а эмоциональный интеллект является триггером посттравматического роста. Замещающие родители показывают более устойчивую реакцию на травмы, хотя их предрасположенность к использованию неадаптивных копинг-стратегий указывает на возможные симптомы выгорания.

Ключевые слова: кандидаты в замещающие родители, замещающие родители, психологическая травма, психологические ресурсы, посттравматический рост

Для цитирования: Ослон, В.Н., Стахова, Е.Н., Колесникова, У.В. (2025). Посттравматический рост у кандидатов и замещающих родителей. *Социальные науки и детство*, 6(3), 65—84. <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060305>

Post-traumatic growth in prospective and current foster parents

V.N. Oslon¹✉, E.N. Stakhova², U.V. Kolesnikova¹

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

² “Sodeistvie” Resource Center for Guardianship and Custody Issues, Moscow, Russian Federation

✉ osl-veronika@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. Most prospective substitute parents decide to foster or adopt an orphaned child following their own psychologically traumatic experiences — such as infertility, unsuccessful IVF attempts, or the loss of a biological child. Subsequently, additional trauma-related challenges emerge, associated with integrating a psychologically traumatized child into the family. The theoretical foundation of this study draws on M.Sh. Magomed-Eminov’s theories of post-traumatic growth, which emphasize the paradoxical intertwining of recognizing one’s vulnerability (weakness) and simultaneously becoming aware of one’s personal strength. **Objective.** To identify the characteristics of post-traumatic growth among prospective and current substitute parents, and to examine its associations with psychological resources (emotional intelligence, resilience, and coping strategies) in the context of differences in how traumatic experiences are interpreted. **Hypothesis.** Prospective substitute parents will rate their traumatic experiences as more significant and painful compared to current substitute parents. Current substitute parents will demonstrate a higher level of post-traumatic growth. **Methods and materials.** The study involved 82 participants: 40

prospective substitute parents (mean age = $42,9 \pm 5,72$) enrolled in preparatory training programs, and 42 current substitute parents (mean age = $49,7 \pm 9,37$). Comparative and correlational analyses were employed, including Student's t-test, Mann–Whitney U test, and Pearson's correlation coefficient. **Results.** Prospective parents rated their traumatic experiences as more significant and painful, which was reflected in their tendency to avoid stress. Current substitute parents exhibited higher levels of post-traumatic growth despite reporting lower levels of psychological resources and greater use of maladaptive coping strategies. Prospective parents demonstrated a higher overall level of emotional intelligence but were more focused on intrapersonal emotions, whereas current substitute parents showed minimal differences between interpersonal and intrapersonal emotional intelligence. Resilience was higher among prospective parents, suggesting greater variability in their life circumstances. They also showed weaker associations between post-traumatic growth and psychological resources, while current substitute parents utilized a broader range of both adaptive and maladaptive coping strategies. **Conclusions.** Prospective substitute parents perceive their traumatic experiences as more significant, which influences their post-traumatic growth processes, with emotional intelligence acting as a key trigger for such growth. Current substitute parents display a more stable response to trauma; however, their inclination toward maladaptive coping strategies may indicate early signs of burnout.

Keywords: post-traumatic growth, prospective foster parents, foster parents, psychological trauma, psychological resources

For citation: Oslon, V.N., Stakhova, E.N., Kolesnikova, U.V. (2025). Post-traumatic growth in prospective and current foster parents. *Social Sciences and Childhood*, 6(3), 65—84. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060305>

Введение

Роль замещающей семьи в жизни ребенка-сироты трудно переоценить. Она обеспечивает условия для развития и реабилитации во всех сферах — от физической до эмоциональной. Вместе с тем создание такой среды во многом зависит от психоэмоционального состояния замещающих родителей и их мотивации. Показано, что подавляющее большинство кандидатов в замещающие родители склоняются к мысли о приеме ребенка в семью после переживания собственных тяжелых травматических событий: бесплодие, попытки ЭКО, которые окончились неудачей, смерть кровного ребенка или близкого родственника (Ослон и др., 2024). Эти переживания вызывают у родителей чувство утраты и горя, что сказывается негативно на их психоэмоциональном состоянии. Непереработанный травматический опыт нередко становится одним из факторов, способствующих отказу от приема ребенка в семью. При этом дети, передаваемые на воспитание в замещающие семьи, зачастую сами являются «носителями» незавершенных психологических травм (Капилина (Пичугина), Панюшева, 2015; Ослон и др., 2022; Lavine, 2012). Поэтому интеграция травматического опыта в личностную историю и на этой основе развитие посттравматического роста являются важнейшей задачей работы как с кандидатами, так и с замещающими родителями.

Термин «посттравматический рост» (далее — ПТР) стал частью концептуального подхода исследователей в области психической травмы и широко используется в научной среде для

обозначения положительных изменений, возникающих благодаря изменениям в личности в результате преодоления сложных жизненных ситуаций и кризисов. Данный термин ввели в психологию Р.Г. Тедески (R.G. Tedeschi) и Л. Калхоун (L.G. Calhoun) (Зелянина, Падун, 2017).

М.Ш. Магомед-Эминов интерпретировал термин как преодоление личностью психотравмирующих обстоятельств своей жизни, результат ее внутренней работы (Магомед-Эминов, 2014) или работы переживания (Василук, 1984).

Посттравматический рост предполагает, что человек, переживший психологическую травму, ищет адаптивный выход из нее, что связано с вынужденностью «поиска новых ресурсов, возможностей для совладания». В свою очередь, совладание понимается как рост личности, который выводит человека в новые горизонты развития (Магомед-Эминов, 2009), заставляет обращаться за поддержкой и выстраивать новые планы, потому что старые уже не актуальны (Шашмурина, 2020). Сам факт принятия решения о приеме ребенка в семью на воспитание, участие в программе подготовки можно рассматривать как попытку выхода личности на «новые горизонты», как стремление к развитию посттравматического роста (Ослон и др., 2023).

Результаты международных и отечественных эмпирических исследований психологических рисков и ресурсов кандидатов и замещающих родителей¹ указали на необходимость развития у них потенциала посттравматического роста как условия профилактики десоциализации у приемных детей (Асламазова, Хаджимова, 2015; Болгова, 2022; Быховец, 2016; Razuri et al., 2016; Spinazzola, Van der Kolk, 2018).

Опираясь на результаты отечественных исследований в качестве психологических ресурсов кандидатов и замещающих родителей, влияющих на посттравматический рост, были выделены: эмоциональный интеллект, копинг-стратегии и жизнестойкость (Ослон и др., 2023). А.И. Сергиенко и А.Б. Холмогорова доказали в своем исследовании взаимосвязь посттравматического роста и копинг-стратегии родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (Сергиенко, Холмогорова, 2019).

Таким образом, результаты как международных (Acer et al., 2021; Sain, Sahai, 2025), так и отечественных исследований подчеркивают необходимость акцентирования внимания на развитии посттравматического роста у кандидатов и замещающих родителей. Инвестирование в развитие таких психологических ресурсов, как эмоциональный интеллект, копинг-стратегии и жизнестойкость, создает основу для формирования безопасной и поддерживающей среды, где родители и дети могут расти и развиваться, преодолевая травматические истории своей жизни.

В статье представлены результаты магистерского исследования особенностей посттравматического роста у кандидатов в замещающие родители и их взаимосвязь с психологическими ресурсами, к которым были отнесены эмоциональный интеллект, копинг-стратегии, жизнестойкость².

¹ Болгова, Л.В. (2022). *Связь психологических ресурсов в диаде приемная мать — приемный ребенок подросткового возраста: Автореф. вып. квалификац. работы: Магист. дис.* Моск. гос. психолого-пед. ун-т. М. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=475027> (дата обращения: 21.08.2025).

² Стахова, Е.Н. (2025). *Потенциал посттравматического роста у кандидатов и замещающих родителей: Автореф. вып. квалификац. работы: Магист. дис.* Моск. гос. психолого-пед. ун-т. М. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=503454> (дата обращения: 27.10.2025).

Материалы и методы

В исследовании были использованы методики:

- Авторские анкеты для кандидатов и реальных замещающих родителей (Е.Н. Стахова, В.Н. Ослон), направленные на сбор социально-демографической информации, а также выявление психотравматических событий за последние 2 года и оценку их влияния на жизнь;
- Шкала оценки травматического события, ШОВТС (IES-R) в адаптации Н.В. Тарабриной (Тарабрина, 2009), позволяющая выявить симптомы и оценку степени выраженности посттравматического стрессового расстройства у респондентов;
- Опросник посттравматического роста (PTGI) (Магомед-Эминов, 2009), направленный на измерение уровня посттравматического роста;
- Краткая версия теста жизнестойкости (Осин, Рассказова, 2013), выявляющая уровень сформированности жизнестойкости и ее компонентов у информантов;
- Опросник копинг-стратегий (COPE) (Рассказова, Гордеева, Осин, 2013), выявляющий реакции респондентов на трудности и конструктивность копинг-стратегий;
- Тест эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Люсин, 2006) для выявления уровня сформированности способностей понимать и управлять своими и чужими эмоциями.

Выборка. В исследовании приняли участие 40 кандидатов (средний возраст — $42,9 \pm 5,72$) и 42 замещающих родителя (средний возраст — $49,7 \pm 9,37$), которые либо проходили подготовку к приему детей-сирот в семью, либо состояли на сопровождении в Центре «Содействие» города Москвы. Большинство — женщины (кандидаты — 80%; родители — 92,8% соответственно). Среди кандидатов в замещающие родители каждый 3-й — это одинокая бездетная женщина (30%), не имеющая ни родительского опыта (35%), ни совместно проживающих родственников. Они чаще по сравнению с реальными замещающими родителями проживали в своих расширенных семьях (17,5% и 9% соответственно). Хотя среди замещающих родителей более выражена тенденция к проживанию в неполных семьях (10% у замещающих родителей против 2,5% у кандидатов), при этом большинство имело полные семьи (23%). Кандидаты в замещающие родители значительно чаще имели постоянную трудовую занятость (82,5% и 47,6% соответственно).

Процедура исследования. Респонденты были ознакомлены с целями и задачами опроса, дали информированное согласие на свое участие. Эмпирические данные собирались с помощью Гугл-форм. Исследование было анонимным и добровольным. Процедура сбора данных занимала до 30 минут.

Методы обработки данных. Проверка на нормальность распределения данных проводилась с использованием критерия Колмогорова-Смирнова; для анализа различий между кандидатами и реальными замещающими родителями по количественным показателям использовался критерий сравнения U Манна-Уитни; для выявления связи между различными переменными — метод ранговой корреляции Спирмена. Расчеты производились с помощью ПО SPSS 22.0.

Результаты

Сравнительный анализ частоты травматических событий, которые кандидаты и замещающие родители переживали в течение последних двух лет (см. табл. 1), показал, что

замещающие родители фиксируют такие события чаще. Если для кандидатов наиболее значительными являются неудачные попытки завести собственных детей, то для замещающих родителей актуальными остаются как проблемы с деторождением биологических детей, так и трудности в воспитании приемных, а также изменения жизненных обстоятельств. Таким образом, замещающие родители продолжают сталкиваться с теми же травматическими переживаниями, что и кандидаты, но они усугублены новыми проблемами, возникшими после приема ребенка в семью.

Таблица 1 / Table 1

Анализ частоты травматических событий
Analysis of the frequency of traumatic events

Проблемы / Traumatic events	Группы (средние ранги) / Groups (mean ranks)		U	P
	кандидаты в замещающие родители / prospective foster parents	замещающие родители / foster parents		
Неудачные попытки завести собственных детей / Infertility-related experiences	50,61	32,82	475,5	0,000**
Рождение кровных и воспитание приемных детей / Having biological children and raising foster children	31,44	51,08	437,5	0,000**
Изменение жизненных обстоятельств / Significant life events	35,48	47,24	599	0,011*

Примечание: ** — различия значимы на уровне $p \leq 0,01$; * — различия значимы на уровне $p \leq 0,05$.

Note: ** — differences significant at $p \leq 0,01$; * — differences significant at $p \leq 0,05$.

Результаты сравнительного анализа показателей оценки травматического события двух групп по Шкале оценки влияния травматического события показали, что оценка уровня травматических переживаний у кандидатов значимо выше по сравнению с родителями, соответственно: 1 гр. — 30,17 баллов (далее — б.), 2 гр. — 19,85 б., $p = 0,013$. Кандидаты воспринимают травматические события как более значимые и болезненные в сравнении с родителями и чаще стремятся избегать все, что ассоциируется с ними (по шкале «Избегание», соответственно: кандидаты — 10,92 б., родители — 6,88 б., $p = 0,013$).

При этом кандидаты демонстрируют более низкий уровень посттравматического роста: «отношение к другим» (1 гр. — 12,18 б., ст. откл. — 8,66; 2 гр. — 20,02 б., ст. откл. — 8,27); «новые возможности» (1 гр. — 11,02 б., ст. откл. — 6,90; 2 гр. — 14,85 б., ст. откл. — 6,14); «сила личности» (1 гр. — 9,25 б., ст. откл. — 5,54; 2 гр. — 12,69 б., ст. откл. — 4,40); «духовные изменения» (1 гр. — 2,80 б., ст. откл. — 3,155; 2 гр. — 7,90 б., ст. откл. — 1,71); «повышение ценности жизни» (1 гр. — 7,65 б., ст. откл. — 4,61; 2 гр. — 12,26 б., ст. откл. — 1,76).

Возможно, более спокойное и терпимое отношение к переживаниям травматических событий со стороны родителей позволило им выйти на более высокий уровень личностного

функционирования. Можно сказать, что они сделали жизненный «переход» (Бастракова, 2020), в процессе которого произошел духовный рост. Они стали более открытыми к выражению своих эмоций, более отзывчивыми к близким и окружающим, более уверенными в способности изменить свою жизнь, почувствовали свою внутреннюю силу, т.е. действительно смогли преобразовать свой травматический опыт в положительные изменения в жизни. У кандидатов самые низкие значения связаны с духовными изменениями, а самые высокие — с пониманием ценности межличностных отношений, возможно, более альтруистической позицией в отношении к другим.

Сравнительный анализ уровня эмоционального интеллекта у кандидатов и замещающих родителей выявил только 2 компонента, между которыми не было значимых различий: «понимание чужих эмоций» (1 гр. — 23,92 б., ст. откл. — 5,22; 2 гр. — 24,02 б., ст. откл. — 2,72); «управление чужими эмоциями» (1 гр. — 23,92 б., ст. откл. — 5,22; 2 гр. — 24,02 б., ст. откл. — 2,72) и «контроль экспрессии» (1 гр. — 10,37 б., ст. откл. — 2,49; 2 гр. — 10,05 б., ст. откл. — 2,10).

Общий уровень эмоционального интеллекта у кандидатов выше, чем у родителей (1 гр. — 87,77 б., ст. откл. — 14,78; 2 гр. — 74,47 б., ст. откл. — 6,01).

Соотношение межличностного (далее — МЭИ) и внутриличностного (далее — ВЭИ) эмоционального интеллекта показало, что для кандидатов характерно преобладание внутриличностного (ВЭИ — 45,57 б., МЭИ — 42,20 б.). То есть они в большей степени фокусируются на понимании самих себя, рефлексии собственного эмоционального интеллекта, в меньшей — на других. У родителей различия практически отсутствуют (ВЭИ — 37,35 б., МЭИ — 37,11 б.).

Сравнительный анализ использования копинг-стратегий (Карасев, Олиндер, 2022; Рассказова, Гордеева, Осин, 2013) показал, что родители значимо чаще прибегают к дезадаптивным копингам, таким как использование «успокоительных» (1 гр. — 2,83 б., ст. откл. — 1,28; 2 гр. — 5,05 б., ст. откл. — 1,46); «обращение к религии» (1 гр. — 4,90 б., ст. откл. — 2,29 б.; 2 гр. — 8,00 б., ст. откл. — 0,00); «юмор» (1 гр. — 3,92 б., ст. откл. — 1,99; 2 гр. — 6,64 б., ст. откл. — 1,66). Это относится и к неадаптивным стратегиям, направленным на неактивное совладание, но иногда помогающим им адаптироваться и справляться со стрессовой ситуацией: «использование инструментальной социальной поддержки» (1 гр. — 6,88 б., ст. откл. — 1,39; 2 гр. — 7,71 б., ст. откл. — 0,67); «отрицание стрессового события» (1 гр. — 3,10 б., ст. откл. — 1,62; 2 гр. — 5,07 б., ст. откл. — 0,13); «поведенческий уход» (1 гр. — 3,42 б., ст. откл. — 1,25; 2 гр. — 4,78 б., ст. откл. — 1,29), «мысленный уход от проблемы» (1 гр. — 4,55 б., ст. откл. — 1,82; 2 гр. — 5,33 б., ст. откл. — 0,78).

Кандидаты чаще используют такие пассивные копинги, как «подавление конкурирующей деятельности», т.е. снижение активности в отношении других дел, проблем и полное сосредоточение на источнике стресса (1 гр. — 5,93 б., ст. откл. — 1,97; 2 гр. — 4,74 б., ст. откл. — 1,56), «концентрация на эмоциях» и их активное выражение — фокусировка на неприятных эмоциях, неприятностях и выражении чувств (1 гр. — 5,70 б., ст. откл. — 1,74; 2 гр. — 4,05 б., ст. откл. — 1,622). Они чаще приходят к принятию проблемы (1 гр. — 6,68 б., ст. откл. — 1,46; 2 гр. — 5,2 б., ст. откл. — 1,61), т.е. используют копинг активного совладания.

Сравнительный анализ уровня жизнестойкости и ее компонентов доказал, что у кандидатов все показатели значимо выше, чем у родителей (1 гр. — 47,77 б., ст. откл. — 11,34; 2 гр. — 38,67 б., ст. откл. — 8,77). Обращают на себя внимание показатели стандартного отклонения.

Более широкий разброс значений у кандидатов указывает на большее разнообразие уровней стресса и жизненных обстоятельств, а также на менее стабильную эмоциональную ситуацию, чем в группе родителей.

Анализ корреляционных матриц взаимосвязей между посттравматическим ростом и психологическими ресурсами у кандидатов и замещающих родителей (см. Приложение) показал, что кандидаты значимо чаще демонстрируют как большее разнообразие, так и большую слабость положительных взаимосвязей между различными аспектами посттравматического роста и психологическими ресурсами, чем замещающие родители.

У кандидатов большинство наиболее значимых связей образуется между шкалой посттравматического роста «духовные изменения» и психологическими ресурсами: «управление эмоциями», $r = 0,431$; «общий уровень эмоционального интеллекта», $r = 0,405$, а также копингом «концентрация на эмоциях и их активное выражение», $r = 0,458$.

Активное использование эмоционального интеллекта и копинг-стратегий, связанных с управлением и выражением эмоций, является ключевым для кандидатов в процессе посттравматического роста. Шкала «сила личности» имеет значимые, положительные, но слабые взаимосвязи с большинством копинг-стратегий, таких как «концентрация на эмоциях», $r = 0,337$; «использование поддержки», $r = 0,358$; «сдерживание», $r = 0,336$; «подавление конкурирующей деятельности», $r = 0,313$; «планирование», $r = 0,354$.

Несмотря на то, что кандидаты довольно высоко оценивают свои ресурсы, они не всегда эффективно используют их для преодоления трудностей, что подчеркивает их зависимость от эмоционального интеллекта как основного ресурса.

У замещающих родителей шкалы посттравматического роста взаимосвязаны с различными копингами, включая дезадаптивные. Так, шкала «сила личности», отражающая личностную трансформацию и приводящая к появлению уверенности в себе, взаимосвязана с такими копингами, как «отрицание», $r = 0,419$; «использование успокоительных», $r = 0,449$; «избегание», $r = 0,449$; «юмор», $r = 0,377$; «поведенческий уход от проблемы», $r = 0,351$; а также с адаптивными стратегиями: «активное совладание», $r = 0,449$; «позитивное переформулирование и личностный рост», $r = 0,351$; «планирование», $r = 0,325$. В целом, у родителей более широкий репертуар подходов к преодолению стресса, хотя присутствие дезадаптивных стратегий может свидетельствовать о наличии психологических трудностей или потребности в увеличении устойчивости. Связь между «силой личности» и дезадаптивными копингами указывает на то, что замещающие родители хотя и осознают свою трансформацию и приобретенную уверенность в себе, могут прибегать к менее здоровым методам преодоления стресса. Это может отражать сложные эмоциональные условия, в которых они находятся. При этом у родителей есть возможность использовать и адаптивные стратегии, но они не всегда могут к ним прибегнуть в трудных ситуациях, что делает их восстановление менее последовательным.

Таким образом, анализ количества травматических событий показывает, что замещающие родители фиксируют их чаще, хотя основным источником являются трудности воспитания приемного ребенка. Кандидаты воспринимают свои травматические переживания как более болезненные, фиксируются на них, что снижает у них возможности трансформации травматического опыта в посттравматический рост. Замещающие родители используют разнообразные копинг-стратегии, включая дезадаптивные, что может сигнализировать о психологических трудностях, при этом они демонстрируют более высокий уровень

посттравматического роста. Это подчеркивает необходимость поддержки и развития психологических ресурсов для обеих групп.

Обсуждение результатов

Результаты исследования подтвердили гипотезу: кандидаты оценивают свои травматические переживания как более значимые и болезненные по сравнению с замещающими родителями, а замещающие родители демонстрируют более высокий уровень посттравматического роста, несмотря на использование неадаптивных копинг-стратегий, что указывает на наличие внутреннего конфликта и сложности в эмоциональной переработке травматического опыта.

Результаты сравнительного анализа оценки травматических событий двух групп подчеркивают значительные различия в восприятии и обработке травматического опыта, что согласуется с теорией, согласно которой уровень субъективной значимости травмы может влиять на эмоциональную переработку и посттравматический рост (Лэнгле, 2013; Джозеф, 2015). Высокий уровень травматических переживаний у кандидатов может объясняться их стремлением, с одной стороны, избегать всего, что связано с травмирующими событиями, с другой — искать пути преодоления психотравмирующих переживаний. Потребность новых перспектив приводит к решению воспитывать ребенка-сироту в своей семье, а также включиться в программы подготовки к приему. Это согласуется с идеями теории когнитивного диссонанса Л. Фестингера (Савицкая, 2015), в рамках которой переживание травмы нарушает когнитивные схемы, на которых базируется восприятие мира, и возникает необходимость адаптации новых знаний и опыта, чтобы снизить уровень внутреннего напряжения.

В отличие от кандидатов, замещающие родители показывают более спокойное и устойчивое отношение к своему травматическому опыту, что объясняется тем, что они сделали свой жизненный «переход», в ходе которого достигли более высокого уровня личностного функционирования. При этом они чаще используют неадаптивные копинг-стратегии в совладании со стрессом, такие как отрицание проблем, поведенческий уход, избегание, использование успокоительных, что может отражать наличие симптомов психотравмы и подтверждает идеи Р.Г. Тедески и Л.Г. Кэлхуна о сосуществовании посттравматического стресса с симптомами психотравмы.

Родители связывают наиболее травматичные события с воспитанием приемных детей, что может свидетельствовать о наличии симптомов выгорания (Абрамова, 2022; Асламазова, Хаджимова, 2015; Ослон, 2010). Возможно, именно они приводят к более низкой оценке своих психологических ресурсов по сравнению с кандидатами. При этом уровень их посттравматического роста превышал оценки у кандидатов, т.е. они выше оценивали свои способности справляться с трудностями и адаптироваться к новым условиям. Это снизило у родителей остроту переживаемых травм и научило ценить жизнь и развиваться.

В исследовании выявлено, что наиболее значимые взаимосвязи между психологическими ресурсами и шкалами посттравматического роста у замещающих родителей достигнуты по шкале «сила личности». Это совпадает с данными исследования о взаимосвязи родительского выгорания, стресса и посттравматического роста у матерей детей с ОВЗ (Савенышева, Разыграева, 2024).

Взаимосвязь посттравматического роста с копинг-стратегиями подтверждается во многих исследованиях, выполненных на разных категориях клиентов. Например, в исследовании

сирийских беженцев (Acar et al., 2021), людей, переживших крупное землетрясение в Китае (Sain, Sahai, 2025). В исследовании А.И. Сергиенко и А.Б. Холмогоровой (Сергиенко, Холмогорова, 2019) доказана значимая положительная взаимосвязь между копинг-стратегиями и посттравматическим ростом у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Интересно, что копинг-стратегия «планирование», которая оказалась позитивно связана с тремя из пяти показателей посттравматического роста, получила отрицательную значимую связь с посттравматическим ростом в исследовании матерей детей с ОВЗ (Сергиенко, Холмогорова, 2019). По всей вероятности, это можно отнести к особенностям замещающих матерей.

Особый интерес вызывает выявленная значимая взаимосвязь между посттравматическим ростом и дезадаптивными копинг-стратегиями у замещающих родителей. Это свидетельствует о сложном процессе эмоциональной переработки травмирующих переживаний, через который они проходят. Несмотря на то, что у родителей наблюдается рост уверенности в себе (шкала «сила личности»), они также могут прибегать к менее здоровым стратегиям. По-видимому, на пути к росту они не всегда эффективно справляются с травмирующим опытом и используют их для временного облегчения своего состояния. Данные зарубежных исследований подтверждают либо отсутствие отрицательной взаимосвязи между дезадаптивными копинг-стратегиями и посттравматическим ростом, например, в китайском исследовании респондентов, переживших крупное землетрясение (Sain, Sahai, 2025), либо наличие положительной связи между посттравматическим ростом и такими копинг-стратегиями, как «избегание», «поведенческий уход от проблем» (Acar et al. 2021).

Результаты показали, что замещающие родители параллельно используют как дезадаптивные, так и адаптивные стратегии, что может свидетельствовать о том, что они пытаются компенсировать свои эмоциональные и психологические нагрузки, комбинируя различные подходы. Например, использование «активного совладания» наряду с «отрицанием» и «избеганием» может свидетельствовать о наличии разносторонних механизмов адаптации и поиске баланса между стремлением к личному росту и необходимостью справляться с текущими стрессами, что подтверждается в других исследованиях (Acar et al., 2021; Sain, Sahai, 2025).

Еще одним интересным феноменом является отсутствие какой-либо взаимосвязи между посттравматическим ростом и жизнестойкостью как у кандидатов, так и у замещающих родителей. Жизнестойкость и посттравматический рост являются различными, но взаимосвязанными понятиями. Жизнестойкость подразумевает способность справляться с трудностями и восстанавливаться после стрессовых ситуаций, тогда как посттравматический рост относится к положительным изменениям и личностному развитию, которые могут возникнуть в результате сложных переживаний (Чжан, 2025).

В исследованиях различий между посттравматическим ростом и жизнестойкостью у респондентов с различным травматическим опытом выявлена противоречивость взаимосвязи между посттравматическим ростом и жизнестойкостью (Шарипова, 2023; Elam, Taku, 2022).

Кандидаты, еще находясь в процессе подготовки к приему, оценивают уровень своих психологических ресурсов выше по сравнению с замещающими родителями, а посттравматический рост — ниже (Гапченко, Кагермазова, 2018; Ослон и др., 2021a; Ослон и др., 2021b; Ослон и др., 2023). Они еще не сделали «жизненный переход» и продолжают сталкиваться с большим количеством внутренних конфликтов и вызовов, которые необходимо преодолеть, чтобы достичь роста и трансформации. Эти процессы могут требовать больших

душевных сил, в результате то, что они воспринимают как ресурсы, может затруднять формирование устойчивых и сильных взаимосвязей с компонентами посттравматического роста. В целом, активная работа с эмоциями, умение понимать и выражать свои чувства являются ключевыми в их личной трансформации. Эмоциональный интеллект можно рассматривать как триггер посттравматического роста у кандидатов в замещающие родители. В связи с этим развитие потенциала посттравматического роста является важнейшей мишенью подготовки кандидатов к воспитанию ребенка-сироты в своей семье (Ослон и др., 2023).

Заключение

Настоящее исследование выявило значительные различия в восприятии и обработке травматического опыта между кандидатами и замещающими родителями. Кандидаты оценивают свои травматические переживания как более значимые и болезненные, что согласуется с теорией субъективной значимости травмы, подчеркивающей ее влияние на эмоциональную переработку и посттравматический рост. Стремление избежать источники стресса наряду с их активными попытками преодолеть травму указывает на наличие сложного внутреннего конфликта. Такой подход согласуется с концепцией когнитивного диссонанса.

Замещающие родители демонстрируют более устойчивое отношение к своему травматическому опыту, что может быть связано с достигнутым ими уровнем личностного функционирования в ходе жизненного «перехода». Однако использование неадаптивных копинг-стратегий, таких как «отрицание» и «избегание», свидетельствует о потенциальных симптомах выгорания и сохраняющихся психотравмах. Несмотря на более низкую оценку своих психологических ресурсов, уровень посттравматического роста у замещающих родителей выше. Это подчеркивает необходимость работы с психологическими ресурсами и факторами выгорания.

Анализ взаимосвязей между копинг-стратегиями и посттравматическим ростом у замещающих родителей продемонстрировал параллельное использование адаптивных и дезадаптивных стратегий, что указывает на сложность их внутреннего мира и попытки найти баланс между личностным развитием и необходимостью справляться с текущими стрессами.

Выводы

1. Кандидаты в замещающие родители воспринимают свои травматические переживания как более значимые по сравнению с замещающими родителями, что напрямую влияет на их эмоциональную переработку и процессы посттравматического роста.

2. Замещающие родители показывают более устойчивую реакцию на травмы, хотя их предрасположенность к использованию неадаптивных копинг-стратегий указывает на возможные симптомы выгорания.

3. Эмоциональный интеллект является важным ресурсом, триггером посттравматического роста кандидатов.

4. Параллельное применение как адаптивных, так и дезадаптивных копинг-стратегий у замещающих родителей подчеркивает необходимость дальнейшего изучения их внутренней динамики и адаптации.

5. В программах подготовки к приему детей-сирот в семью, а также психолого-педагогического сопровождения важнейшими мишенями должны стать повышение эмоционального интеллекта и мобилизация позитивных копинг-стратегий как для кандидатов,

так и для замещающих родителей с целью поддержки их в преодолении травматического опыта и развития посттравматического роста.

Результаты исследования углубляют понимание различных механизмов восприятия и обработки травматического опыта у разных групп людей. Это знание способствует развитию теоретических концепций, таких как теория субъективной значимости травмы и когнитивный диссонанс, а также расширяет горизонты для исследований в области посттравматического роста. Они будут полезны для педагогов-психологов, занятых подготовкой и сопровождением замещающих семей.

Ограничения. Небольшой размер выборки может не отражать диверсификации опытов и восприятий в разных группах. Участники исследования в основном были женщинами. Это может повлиять на результаты, так как мужчины могут иметь иные стратегии совладания и восприятия травматических событий. Исследование имеет кросс-секционный характер, что не позволяет установить причинно-следственные связи между переменными. Динамика изменений в восприятии и обработке травмы во времени не была исследована. Примененные в исследовании методики могут не охватывать все аспекты посттравматического роста, что также может ограничить полноту анализа. Эти ограничения подчеркивают необходимость дальнейших исследований с более широкими и многогранными подходами к изучению посттравматического роста и его факторов.

Limitations. A limited sample may not adequately reflect the diversity of experiences and perceptions across different groups. The majority of participants were women, which may influence the findings, as men might employ different coping strategies and exhibit distinct perceptions of traumatic events. Additionally, the study employed a cross-sectional design, which precludes the establishment of causal relationships between variables. The temporal dynamics of changes in trauma perception and processing were not examined. Furthermore, the instruments used in this study may not capture all dimensions of post-traumatic growth, potentially limiting the comprehensiveness of the analysis. These limitations underscore the need for future research employing larger, more diverse samples and multifaceted approaches to investigate post-traumatic growth and its contributing factors.

Список источников / References

1. Абрамова, О.С. (2022). Связь эмоционального интеллекта выгорания у замещающих родителей. *Психология и психотерапия семьи*, 4, 5—10. <https://doi.org/10.24412/2587-6783-2022-4-5-10>
Abramova, O.S. (2022). The relationship between emotional intelligence and emotional burnout in substitute parents. *Family Psychology and Psychotherapy*, 4, 5—10. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2587-6783-2022-4-5-10>
2. Асламазова, Л.А., Хаджимова, Д.М. (2015). Проблема эмоционального выгорания у приемных родителей. В: *Перспективы развития науки в области педагогики и психологии: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции (6 июля 2015 г.). Выпуск II* (с. 83—85). Челябинск: Инновационный центр развития образования и науки. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=tzomrh> (дата обращения: 22.09.2025).
Aslamazova, L.A., Khadzhimova, D.M. (2015). The problem of emotional burnout among foster parents. In: *Perspectives on the Development of Science in Pedagogy and Psychology: Collection of Scientific Papers from the International Scientific and Practical Conference (July 6, 2015)*.

Ослон В.Н., Стахова Е.Н., Колесникова У.В. (2025)
Посттравматический рост у кандидатов
и замещающих родителей
Социальные науки и детство, 6(3), 65—84.

Oslon V.N., Stakhova E.N., Kolesnikova U.V. (2025)
Post-traumatic growth in prospective
and current foster parents
Social Sciences and Childhood, 6(3), 65—84.

Issue II (pp. 83—85). Chelyabinsk: Innovative Center for the Development of Education and Science. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=tzomrh> (viewed: 22.08.2025).

3. Бастракова, Н.С. (2020). *Социально-психологические аспекты жизненного самоопределения человека*. Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45718684> (дата обращения: 22.08.2025).
Bastrakova, N.S. (2020). Socio-psychological aspects of personal life self-determination. Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Publ. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45718684> (viewed: 22.08.2025).
4. Быховец, Ю.В. (2016). Феномен посттравматического роста. В: М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, Н.Е. Харламенкова (ред.), *Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы* (с. 214—226). М.: Институт психологии РАН. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25319705> (дата обращения: 22.08.2025).
Bykhovets, Yu.V. (2016). The phenomenon of post-traumatic growth. In: M.I. Volovikova, A.L. Zhuravlev, N.E. Kharlamenkova (Eds.), *Psychological studies of personality: history, current state, prospects* (pp. 214—226). Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25319705> (viewed: 22.08.2025).
5. Василюк, Ф.Е. (1984). *Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций*. М.: Издательство Московского университета. URL: https://istina.msu.ru/media/publications/books/ebe/1d6/2109190/Vasilyuk_F.E._Psihologiya_perezhivaniya.pdf (дата обращения: 22.08.2025).
Vasilyuk, F.E. (1984). *The psychology of experiencing: Analysis of overcoming critical situations*. Moscow: Moscow University Press. (In Russ.). URL: https://istina.msu.ru/media/publications/books/ebe/1d6/2109190/Vasilyuk_F.E._Psihologiya_perezhivaniya.pdf (viewed: 22.08.2025).
6. Гапченко, Е.А., Кагермазова, Л.Ц. (2018). Исследование психологических особенностей кандидатов в замещающие родители в условиях рисков современной семьи. *Мир науки*, 6(5), Статья 74PSMN518. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36775494> (дата обращения: 22.08.2025).
Gapchenko, E.A., Kagermazova, L.Ts. (2018). The study of the psychological characteristics of candidates to become foster parents in terms of risks modern family. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 6(5), Article 74PSMN518. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36775494> (viewed: 22.08.2025).
7. Джозеф, С. (2015). *Что нас не убивает: новая психология посттравматического роста*. Пер. с англ. М.: Карьера Пресс.
Joseph, S. (2015). *What Doesn't Kill Us: The New Psychology of Posttraumatic Growth*. Trans from Engl. Moscow: Kar'era Press. (In Russ.).
8. Зеянина, А.Н., Падун, М.А. (2017). К проблеме посттравматического личностного роста: современное состояние и перспективы. *Психологические исследования*, 10(53), Статья 4. <https://doi.org/10.54359/ps.v10i53.380>
Zelyanina, A.N., Padun, M.A. (2017). About the problem of posttraumatic growth: current state of subject and research perspectives. *Psychological Studies*, 10(53), Article 4. (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v10i53.380>

Ослон В.Н., Стахова Е.Н., Колесникова У.В. (2025)
Посттравматический рост у кандидатов
и замещающих родителей
Социальные науки и детство, 6(3), 65—84.

Oslon V.N., Stakhova E.N., Kolesnikova U.V. (2025)
Post-traumatic growth in prospective
and current foster parents
Social Sciences and Childhood, 6(3), 65—84.

9. Капилина (Пичугина), М.В., Панюшева, Т.Д. (2015). *Приемный ребенок: жизненный путь, помощь и поддержка* (2-е изд.). М.: Никая.
Kapilina (Pichugina), M.V., Panyusheva, T.D. (2015). *The foster child: Life path, support and assistance* (2nd ed.). Moscow: Nikeya Publ. (In Russ.).
10. Карасев, А.Д., Олиндер, Н.В. (2022). Теоретические и практические аспекты выявления взаимосвязи копинг-стратегий и готовности к изменениям. *Молодежная наука: тенденции развития*, 2, 11—19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48496695> (дата обращения: 22.08.2025).
Karesev, A.D., Olinder, N.V. (2022). Theoretical and practical aspects of identifying the relationship between coping strategies and personal change readiness. *Youth Science: Development Trends*, 2, 11—19. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48496695> (viewed: 22.08.2025).
11. Лэнгле, А. (2013). Личностные расстройства и генез травмы. Экзистенциальный анализ личностных расстройств, возникающих вследствие травмы. *Консультативная психология и психотерапия*, 21(3), 10—45. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2013_n3/65202 (дата обращения: 02.10.2025).
Langle, A. (2013). Existential Analysis of traumatised personality disorders. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 21(3), 10—45. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/en/journals/cpp/archive/2013_n3/65202 (viewed: 02.10.2025).
12. Люсин, Д.В. (2006). Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика*, 4, 3—22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26114976> (дата обращения: 02.10.2025).
Lyusin, D.V. (2006). A new method for measuring emotional intelligence: The EmIn questionnaire. *Psychological Diagnostics*, 4, 3—22. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26114976> (viewed: 02.10.2025).
13. Магомед-Эминов, М.Ш. (2009). Феномен посттравматического роста. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 3(71), 111—117. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13039766> (дата обращения: 22.10.2025).
Magomed-Eminov, M.Sh. (2009). Phenomenon of posttraumatic growth. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 3(71), 111—117. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13039766> (viewed: 02.10.2025).
14. Магомед-Эминов, М.Ш. (2014). Онтологическая концептуализация феномена экстремальности. *Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология*, 3, 79—91. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21875475> (дата обращения: 02.10.2025).
Magomed-Eminov, M.Sh. (2014). Ontological conceptualization of the phenomenon of extremity. *Moscow University Psychology Bulletin*, 3, 79—91. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21875475> (viewed: 02.10.2025).
15. Осин, Е.Н., Рассказова, Е.И. (2013). Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 2, 147—165. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19136069> (дата обращения: 21.09.2025).
Osin, E.N., Rasskazova, E.I. (2013). A short version of the Hardiness Test: Psychometric properties and organizational application. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2, 147—164. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19136069> (viewed: 21.09.2025).

Ослон В.Н., Стахова Е.Н., Колесникова У.В. (2025)
Посттравматический рост у кандидатов
и замещающих родителей
Социальные науки и детство, 6(3), 65—84.

Oslon V.N., Stakhova E.N., Kolesnikova U.V. (2025)
Post-traumatic growth in prospective
and current foster parents
Social Sciences and Childhood, 6(3), 65—84.

16. Ослон, В.Н. (2010). Психологическое сопровождение семьи с приемным ребенком: концепция, инновационные технологии. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*, 2(5), Статья 15. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n5/Oslon (дата обращения: 05.10.2025).
Oslon, V.N. (2010). Psychological Support of Foster Families: The Concept and Innovative Technologies. *Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2(5), Article 15. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/en/journals/psyedu/archive/2010_n5/Oslon (viewed: 05.10.2025).
17. Ослон, В.Н., Одинцова, М.А., Семья, Г.В., Зинченко, Е.А. (2021a). Инвариантные и варианты социально-психологические характеристики успешных замещающих матерей. *Психологическая наука и образование*, 26(6), 149—163. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260612>
Oslon, V.N., Odintsova, M.A., Semya, G.V., Zinchenko, E.A. (2021). Invariant and Variant Sociopsychological Characteristics of Successful Foster Mothers. *Psychological Science and Education*, 26(6), 149—163. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260612>
18. Ослон, В.Н., Одинцова, М.А., Семья, Г.В., Колесникова, У.В. (2021b). Структура методики «Мотивация усыновления ребенка-сироты приемной семьей». *Психолого-педагогические исследования*, 13(4), 3—21. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130401>
Oslon, V.N., Odintsova, M.A., Semya, G.V., Kolesnikova, U.V. (2021). The Structure of the Methodology “Motivation for the Adoption of an Orphan Child by a Foster Family”. *Psychological-Educational Studies*, 13(4), 3—21. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130401>
19. Ослон, В.Н., Одинцова, М.А., Семья, Г.В., Колесникова, У.В. (2022). Психологические ресурсы и личностные дефициты у выпускников организаций для детей-сирот. *Социальные науки и детство*, 3(2), 69—89. <https://doi.org/10.17759/ssc.2022030205>
Oslon, V.N., Odintsova, M.A., Semya, G.V., Kolesnikova, U.V. (2022). Psychological Resources and Personal Deficits of Graduates of Organizations for Orphans. *Social Sciences and Childhood*, 3(2), 69—89. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2022030205>
20. Ослон, В.Н., Одинцова, М.А., Семья, Г.В., Колесникова, У.В. (2023). Развитие потенциала посттравматического роста как психологическая мишень подготовки кандидатов в замещающие родители. *Психология и право*, 13(4), 195—215. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130414>
Oslon, V.N., Odintsova, M.A., Semya, G.V., Kolesnikova, U.V. (2023). Developing the Potential of Post-traumatic Growth as a Psychological Target for Training Candidates for Substitute Parents. *Psychology and Law*, 13(4), 195—215. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130414>
21. Ослон, В.Н., Одинцова, М.А., Семья, Г.В., Колесникова, У.В. (2024). Мотивация приема на воспитание детей-сирот трудноустрояемых категорий в контексте различных форм семейного устройства, включая усыновление. *Психологическая наука и образование*, 29(6), 81—98. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290606>
Oslon, V.N., Odintsova, M.A., Semya, G.V., Kolesnikova, U.V. (2024). Motivation for the Admission of Orphans of Employable Categories in the Context of Various Forms of Family Structure. *Psychological Science and Education*, 29(6), 81—98. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290606>
22. Рассказова, Е.И., Гордеева, Т.О., Осин, Е.Н. (2013). Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности

- применения методики COPE. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 10(1), 82—118. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20151016> (дата обращения: 02.10.2025).
- Rasskazova, E.I., Gordeeva, T.O., Osin, E.N. (2013). Coping Strategies in the Structure of Activity and Self-Regulation: Psychometric Properties and Applications of the COPE Inventory. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 10(1), 82—118. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20151016> (viewed: 02.10.2025).
23. Савенышева, С.С., Разыграева, Ю.С. (2024). Родительское выгорание, посттравматический рост и социальная поддержка матерей детей с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 14(1), 128—142. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.108>
Savenysheva, S.S., Razygraeva, Yu.S. (2024). Parental burnout, post-traumatic growth and social support for mothers of children with disabilities. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 14(1), 128—142. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.108>
24. Савицкая, Т.В. (2015). Становление теории когнитивного диссонанса. *Приоритетные научные направления: от теории к практике*, 16, 107—111.
Savitskaya, T.V. (2015). The development of cognitive dissonance theory. *Priority Scientific Directions: From Theory to Practice*, 16, 107—111. (In Russ.).
25. Сергиенко, А.И., Холмогорова, А.Б. (2019). Посттравматический рост и копинг-стратегии родителей детей с ограниченными возможностями здоровья. *Консультативная психология и психотерапия*, 27(2), 8—26. <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270202>
Sergienko, A.I., Kholmogorova, A.B. (2019). Post-Traumatic Growth and Coping-Strategies of Parents of Children with Disabilities. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 27(2), 8—26. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270202>
26. Тарабрина, Н.В. (2009). *Психология посттравматического стресса: теория и практика*. М. Издательство «Институт психологии РАН».
Tarabrina, N.V. (2009). *Psychology of post-traumatic stress: Theory and practice*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ. (In Russ.).
27. Чжан, Л. (2025). Резильентность и жизнестойкость: сравнительный анализ понятий и их применение в психологии. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, 14(2A), 97—105. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82459334> (дата обращения: 02.10.2025).
Zhang, L. (2025). Resilience and hardiness: A comparative analysis of concepts and their application in psychology. *Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*, 14(2A), 97—105. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82459334> (viewed: 02.10.2025).
28. Шарипова, Д.Р. (2023). Жизнестойкость личности с различным травматическим опытом. *Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология*, 1, 95—105. <https://doi.org/10.33581/2520-2251-2023-1-95-105>
Sharipova, D.R. (2023). Resilience of a person with various traumatic experiences. *Journal of Belarusian State University. Philosophy and Psychology*, 1, 95—105. (In Russ.). <https://doi.org/10.33581/2520-2251-2023-1-95-105>
29. Шашмурина, Ю.Ф. (2020). Исследование влияния психотравмы на жизненную перспективу личности. *Молодой ученый*, 48(338), 137—140. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44318165> (дата обращения: 22.09.2025).
Shashmurina, Yu.F. (2020). Study of the impact of psychological trauma on personal life

Ослон В.Н., Стахова Е.Н., Колесникова У.В. (2025)
Посттравматический рост у кандидатов
и замещающих родителей
Социальные науки и детство, 6(3), 65—84.

Oslon V.N., Stakhova E.N., Kolesnikova U.V. (2025)
Post-traumatic growth in prospective
and current foster parents
Social Sciences and Childhood, 6(3), 65—84.

- perspective. *Young Scientist*, 48(338), 137—140. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44318165> (viewed: 22.09.2025).
30. Acar, B., Acar, I.H., Alhiraki, O.A., Fahham, O., Erim, Y., Acarturk, C. (2021). The Role of Coping Strategies in Post-Traumatic Growth among Syrian Refugees: A Structural Equation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), Article 8829. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168829>
 31. Elam, T., Taku, K. (2022). Differences Between Posttraumatic Growth and Resiliency: Their Distinctive Relationships with Empathy and Emotion Recognition Ability. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 825161. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.825161>
 32. Lavine, P. (2012). *In an unspoken voice: how the body releases trauma and restores goodness*. Berkeley: North Atlantic Books.
 33. Razuri, E.B., Bradley, R., Ramirez, C., Smith, B., Wilson, J. (2016). Decrease in behavioral problems and trauma symptoms among at-risk adopted children following web-based trauma-informed parent training intervention. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 13(2), 165—178. <https://doi.org/10.1080/23761407.2015.1014123>
 34. Sain, D., Sahai, A. (2025). Exploring Resilience and Coping Strategies as Predictors of Post-Traumatic Growth and Post-Traumatic Stress among Trauma Survivors. *International Journal of Indian Psychology*, 13(2), 2550—2566. <https://doi.org/10.25215/1302.227>
 35. Spinazzola, J., Van der Kolk, B. (2018). When nowhere is safe: Interpersonal trauma and attachment adversity as antecedents of posttraumatic stress disorder and developmental trauma disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 31(5), 631—642. <https://doi.org/10.1002/jts.22320>

Приложение / Appendix

Сравнительные характеристики групп по показателям психологических методик (M, SD, t, p) Group comparisons on psychological measures (M, SD, t, p)

Групповые статистики / Group Statistics				T	P
Показатели / Indicators	Группы*/ Groups*	M	SD		
Шкала оценки травматического события (IES-R) / Impact of Event Scale-R (IES-R)					
шкала «избегание» / avoidance scale	1	10,9250	7,48807	2,542	0,013
	2	6,8810	6,91482	2,537	0,013
сумма баллов / total score	1	30,1750	18,70539	2,564	0,012
	2	19,8571	17,73046	2,561	0,012
Тест эмоционального интеллекта ЭМИн / Emotional Intelligence Test (EmIn)					
управление чужими эмоциями / managing others' emotions	1	18,2750	4,48352	6,673	0,000
	2	13,0952	2,22852	6,574	0,000
понимание своих эмоций / understanding one's own emotions	1	21,3750	4,30675	5,990	0,000
	2	16,6667	2,65648	5,924	0,000
управление своими эмоциями / managing one's own emotions	1	13,8250	3,12875	5,742	0,000
	2	10,6429	1,72247	5,666	0,000
понимание эмоций / emotion understanding	1	45,3000	8,53710	3,141	0,002
	2	40,6905	4,09335	3,093	0,003

управление эмоциями / emotion management	1	42,4750	7,53449	6,779	0,000
	2	33,7857	3,41828	6,669	0,000
межличностный эмоциональный интеллект / interpersonal emotional intelligence	1	42,2000	8,35188	3,583	0,001
	2	37,1190	3,74949	3,524	0,001
внутриличностный эмоциональный интеллект / intrapersonal emotional intelligence	1	45,5750	7,98681	5,945	0,000
	2	37,3571	3,96215	5,857	0,000
общий уровень эмоционального интеллекта / overall emotional intelligence	1	87,7750	14,78823	5,380	0,000
	2	74,4762	6,01720	5,286	0,000
Опросник копинг-стратегий (COPE) / Coping Orientation to Problems Experienced Inventory (COPE)					
концентрация на эмоциях и их активное выражение / focus on emotions and their active expression	1	5,7000	1,78599	4,389	0,000
	2	4,0476	1,62229	4,379	0,000
использование инструментальной социальной поддержки / use of instrumental social support	1	6,8750	1,39940	−3,487	0,001
	2	7,7143	0,67302	−3,434	0,001
принятие / acceptance	1	6,6750	1,45686	4,238	0,000
	2	5,2381	1,60502	4,248	0,000
подавление конкурирующей деятельности / suppression of competing activities	1	5,9250	1,96622	3,034	0,003
	2	4,7381	1,56267	3,017	0,003
отрицание / denial	1	3,1000	1,61404	−6,423	0,000
	2	5,0714	1,13466	−6,370	0,000
обращение к религии / turning to religion	1	4,9000	2,29604	−8,753	0,000
	2	8,0000	0,00000	−8,539	0,000
юмор / humor	1	3,9250	1,99213	−6,716	0,000
	2	6,6429	1,66487	−6,687	0,000
поведенческий уход от проблемы / behavioral disengagement from the problem	1	3,4250	1,25856	−4,816	0,000
	2	4,7857	1,29795	−4,820	0,000
использование «успокоительных» / use of sedatives	1	2,8250	1,27877	−7,306	0,000
	2	5,0476	1,46425	−7,331	0,000
мысленный уход от проблемы / mental disengagement from the problem	1	4,5500	1,82504	−2,545	0,013
	2	5,3333	0,78606	−2,503	0,015
Опросник посттравматического роста (PTGI) / The Posttraumatic Growth Inventory					
отношение к другим / attitude toward others	1	12,1750	8,66140	−4,199	0,000
	2	20,0238	8,26538	−4,194	0,000
новые возможности / new possibilities	1	11,0250	6,90034	−2,660	0,009
	2	14,8571	6,13893	−2,652	0,010
сила личности / personal strength	1	9,2500	5,53659	−3,122	0,003
	2	12,6905	4,40337	−3,105	0,003
духовные изменения / spiritual changes	1	2,8000	3,15578	−9,169	0,000
	2	7,9048	1,70808	−9,046	0,000

Ослон В.Н., Стахова Е.Н., Колесникова У.В. (2025)
Посттравматический рост у кандидатов
и замещающих родителей
Социальные науки и детство, 6(3), 65—84.

Oslon V.N., Stakhova E.N., Kolesnikova U.V. (2025)
Post-traumatic growth in prospective
and current foster parents
Social Sciences and Childhood, 6(3), 65—84.

повышение ценности жизни / appreciation of life	1	7,6500	4,61075	–6,035	0,000
	2	12,2619	1,76773	–5,925	0,000
Краткая версия теста жизнестойкости / Hardiness Survey (adapted short form)					
контроль / control	1	15,2000	4,11501	3,644	0,000
	2	11,1905	5,68369	3,672	0,000
принятие риска / risk taking	1	11,6000	3,27226	2,790	0,007
	2	9,0714	4,75955	2,815	0,006
общая жизнестойкость / overall resilience	1	47,7750	11,33519	4,080	0,000
	2	38,6667	8,77543	4,055	0,000

Примечание: «*» — 1 — группа кандидатов; 2 — группа замещающих родителей.

Note: «*» — 1 — group of prospective foster parents; 2 — group of foster parents.

Информация об авторах

Вероника Нисоновна Ослон, кандидат психологических наук, профессор кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуковой», 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

Екатерина Николаевна Стахова, магистр психологии, психолог в социальной сфере, Ресурсный центр по вопросам опеки и попечительства «Содействие» (ГБУ Центр «Содействие»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1429-7648>, e-mail: archi_cat@mail.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

Information about the authors

Veronika N. Oslon, Candidate of Science (Psychology), Professor of the Department of Developmental 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

Ekaterina N. Stakhova, Master of Psychology, Psychologist in the Social Sphere, “Sodeistvie” Resource Center on Guardianship and Custody Issues, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1429-7648>, e-mail: archi_cat@mail.ru

Ulyana V. Kolesnikova, Research Associate of the 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

Вклад авторов

Ослон В.Н. — разработка дизайна, научное руководство исследованием; аннотирование, написание рукописи.

Ослон В.Н., Стахова Е.Н., Колесникова У.В. (2025)
Посттравматический рост у кандидатов
и замещающих родителей
Социальные науки и детство, 6(3), 65—84.

Oslon V.N., Stakhova E.N., Kolesnikova U.V. (2025)
Post-traumatic growth in prospective
and current foster parents
Social Sciences and Childhood, 6(3), 65—84.

Стахова Е.Н. — сбор и анализ данных, применение статистических методов для анализа данных; проведение исследования.

Колесникова У.В. — редактирование рукописи, оформление рукописи, контроль соответствия стандартам цитирования и библиографии, перевод отдельных блоков рукописи на английский язык.

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

Contribution of the authors

Veronika N. Oslon — design development, scientific supervision of the research; annotation, manuscript writing.

Ekaterina N. Stakhova — data collection and analysis, application of statistical methods for data analysis; conducting the research.

Ulyana V. Kolesnikova — manuscript editing, manuscript formatting, verification of citation and bibliography standards compliance, translation of selected manuscript sections into English.

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 06.10.2025
Поступила после рецензирования 15.10.2025
Принята к публикации 15.10.2025
Опубликована 29.10.2025

Received 2025.10.06
Revised 2025.10.15
Accepted 2025.10.15
Published 2025.10.29

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ | AGE-RELATED PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Подросток в цифровой среде: идентичность и образ себя

Ю.А. Кочетова¹, М.В. Климакова¹✉

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ klimakovamv@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Формирование идентичности в подростковом возрасте является центральной задачей развития, а в современном мире значительную роль в формировании идентичности играют цифровая среда и социальные сети. Они выступают частью микросистемы развития подростка, оказывая комплексное и зачастую противоречивое влияние на процесс становления «Я». **Цель** — проанализировать механизмы и специфику воздействия социальных сетей на формирование идентичности в подростковом возрасте, выявив как риски, так и потенциальные возможности этого процесса. **Методы и материалы.** В данной статье применялся метод теоретического анализа отечественной и зарубежной научной литературы по теме исследования. **Результаты.** Анализ выявил, что социальные сети создают принципиально новый контекст для формирования идентичности через такие механизмы, как выбор, манипуляция, вызов, применение. Большую роль в этом процессе играют самопрезентация, социальное сравнение, обратная связь и парасоциальные отношения. К ключевым рискам относятся: усиление разрыва между реальным и идеальным «Я», принятие нереалистичных стандартов успеха, приводящее к росту тревожности и дисморфофобии, а также контекстный коллапс, усложняющий формирование идентичности. С другой стороны, цифровая среда предоставляет возможности для инклюзивного самовыражения, поиска единомышленников и поддерживающих сообществ, что может служить ресурсом для личностного роста. **Выводы.** Социальные сети, выступая новой экологической микросистемой (Наварро, Тадж), активно влияют на процесс формирования идентичности, предоставляют уникальную площадку для формирования идентичности.

Ключевые слова: идентичность, социальные сети, образ себя, подростковый возраст, цифровая среда

Кочетова Ю.А., Климакова М.В. (2025)
Подросток в цифровой среде:
идентичность и образ себя
Социальные науки и детство, 6(3), 85—98.

Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. (2025)
Adolescent in the digital environment:
identity and self-image
Social Sciences and Childhood, 6(3), 85—98.

Для цитирования: Кочетова, Ю.А., Климакова, М.В. (2025). Подросток в цифровой среде: идентичность и образ себя. *Социальные науки и детство*, 6(3), 85—98. <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060306>

Adolescent in the digital environment: identity and self-image

Yu.A. Kochetova¹, M.V. Klimakova¹✉

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ klimakovamv@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. Identity formation in adolescence is a central developmental task, and in the modern world, the digital environment and social networks play a significant role in this process. They act as part of the adolescent's developmental microsystem, exerting a complex and often contradictory influence on the formation of the "Self". The goal is to analyze the mechanisms and specifics of social media's impact on identity formation in adolescence, identifying both the risks and potential opportunities of this process. **Methods and materials.** This article uses the method of theoretical analysis of domestic and foreign scientific literature on the research topic. **Results.** The analysis revealed that social networks create a fundamentally new context for identity formation through mechanisms such as selection, manipulation, evocation, and application. Self-presentation, social comparison, feedback, and parasocial relationships, among others, play a major role in this process. Key risks include: the widening gap between the real and ideal "Self", the internalization of unrealistic standards of success leading to increased anxiety and dysmorphia, as well as context collapse, which complicates identity formation. On the other hand, the digital environment provides opportunities for inclusive self-expression, finding like-minded people, and supportive communities, which can serve as a resource for personal growth. **Conclusions.** Social networks, acting as a new ecological microsystem (Navarro, Tudge), actively influence the process of identity formation, providing a unique platform for it. Their influence is dual, presenting both risks and resources for the development of a teenager's personality.

Keywords: identity, social media, self-image, adolescence, digital environment

For citation: Kochetova, Yu.A., Klimakova, M.V. (2025). Adolescent in the digital environment: identity and self-image. *Social Sciences and Childhood*, 6(3), 85—98. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060306>

Введение

Формирование идентичности — центральный элемент становления личности в подростковом возрасте. По Э. Эриксону, эго-идентичность представляет собой субъективное чувство целостности личности, включающее самотождественность (уверенность в стабильности своего «Я») и ее признание значимым окружением.

Понятие эго-идентичности концептуально близко к ключевому новообразованию подросткового возраста в отечественной психологии — развитию самосознания. По

Д.Б. Эльконину, это «открытие своего Я», проявляющееся в рефлексии. В результате подросток начинает сравнивать себя с другими и вырабатывать собственную систему ценностей, что служит основой для построения зрелых отношений и профессионального становления.

Данный обзор основан на теоретическом и сравнительном синтезе научных источников по проблеме формирования идентичности подростков в цифровой среде.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что формирование идентичности в подростковом возрасте является центральной задачей развития, а в современном мире значительную роль в этом процессе играют цифровая среда и социальные сети.

Научная новизна исследования заключается в систематизации данных о формировании идентичности в условиях социальных сетей, синтезе современных теоретических моделей (таких, как модель четырех механизмов Со и др., неэкологическая теория Наварро и Таджа) применительно к процессу формирования идентичности подростка в социальных сетях. В работе обобщаются ключевые механизмы воздействия социальных сетей и выявляются специфические риски, связанные с алгоритмической организацией цифровой среды, анализируются взаимосвязи между алгоритмическим управлением, целенаправленной самопрезентацией и психологическими последствиями для целостности «Я»: соцсети не просто влияют на содержание идентичности, но и меняют процесс ее формирования.

Практическая значимость и авторский вклад конкретизируются в формулировке психолого-педагогических стратегий, направленных на минимизацию этих рисков и усиление позитивного потенциала цифровой среды для развития подростков.

Практическая значимость состоит в выработке конкретных инструментов для психологической помощи. Понимание механизмов формирования идентичности в цифровом пространстве позволит эффективнее работать с проблемами самооценки, тревожности и депрессии, интеграции онлайн- и офлайн-идентичности у подростков, вызванными их онлайн-опытом, снижать зависимости от внешних оценок (лайков, комментариев).

Материалы и методы

Цель — анализ механизмов и специфики воздействия социальных сетей на формирование идентичности в подростковом возрасте.

Задачи:

1. проанализировать механизмы влияния социальных сетей на процесс становления идентичности подростка и связанные с ними потенциальные риски и возможности;
2. сформулировать рекомендации, направленные на минимизацию рисков и усиление позитивных возможностей цифровой среды.

Исследовательский вопрос: какие механизмы, специфичные для социальных сетей, играют роль в формировании идентичности подростка?

Методы: теоретический анализ научной литературы, обзор эмпирических исследований.

Поиск осуществлялся в рецензируемых научных журналах, включая базы данных eLibrary, CyberLeninka, а также международные базы (Google Scholar, Scopus, Web of Science, PubMed).

Отбирались качественные и количественные эмпирические исследования, теоретические обзоры и концептуальные статьи, затрагивающие вопросы идентичности, самооценки и образа себя, цифрового поведения подростков и возможных рисков.

Всего было отобрано 23 источника, опубликованных в период с 2012 по 2025 год, которые включают:

- отечественные эмпирические и теоретические работы (Войскунский, Евдокименко, Федунина, 2013; Гребенникова, 2017);
- международные эмпирические и теоретические исследования (Soh, Talaifar, Harari, 2024; Pérez-Torres, 2024; Loh, Walsh, 2021);
- нормативно-классификационные и теоретико-методологические источники (МКБ-11..., 2022; Navarro, Tudge, 2023).

Результаты

Теоретические основы формирования идентичности в цифровой среде: от модели Дж. Марсии к концепции виртуальных микросистем

Дж. Марсия предложил модель статусов эго-идентичности, основанную на 2 критериях: исследование (экспериментирование, постановка под сомнение и оценки различных вариантов идентичности) и приверженность (принятие решений в ключевых сферах — личный интерес к этим ценностям, убеждениям или целям). Современные исследователи расширили представления о двух основных процессах — исследовании и приверженности. Так, Е. Кроцетти включает в них и третий фактор — пересмотр приверженности, когда человек сравнивает свои обязательства с другими вариантами (Crocetti, 2017). Авторы подчеркивают, что процесс формирования идентичности динамичен: подростки не только формируют, сохраняют и укрепляют выбранные ими обязательства, идентичность (стадия сохранения), но и пересматривают их в рамках циклического процесса. В социальных сетях этот процесс пересмотра и корректировки происходит особенно интенсивно благодаря доступности различных социальных ролей и мгновенной обратной связи.

Учитывая центральную роль таких взаимодействий в подростковом возрасте, современные исследователи предлагают рассматривать цифровое пространство как полноценную микросистему, наряду с семьей и школой, поскольку оно определяет, как подростки формируют и проявляют свою идентичность (Sirin, Brauer, Tugberk, 2024).

Так, Дж.Л. Наварро и Дж.Р.Х. Тадж разработали неэкологическую теорию, которая учитывает существование виртуальных микросистем. Авторы придерживаются принципов биоэкологической теории У. Бронфенбреннера, но выделяют два типа микросистем — физические и виртуальные, а также подчеркивают важность макросистемных факторов (культуры и внутриобщественных различий) для понимания развития в эпоху цифровых технологий. Виртуальные микросистемы являются основным контекстом, в котором молодежь участвует во взаимодействии с окружающим миром и людьми, т. е. в проксимальных процессах (Navarro, Tudge, 2023).

Механизмы формирования идентичности в цифровой среде

С. Со с соавторами отмечают, что цифровой контекст не играет единой роли в формировании идентичности из-за вариативности взаимодействия пользователей со средой. Они предлагают модель из 4-х механизмов, с помощью которых цифровая среда влияет на идентичность.

1. Выбор: люди выбирают, с какими цифровыми средами взаимодействовать (или избегать их). Так, люди с менее адаптивными процессами формирования идентичности (например, в статусе диффузии) склонны к чрезмерному использованию соцсетей.

2. Манипуляция: намеренное изменение цифровой среды человеком. Это: самопрезентация, настройка профилей, публикация заявлений о своей идентичности, чтобы получить подтверждающую обратную связь.

3. Вызов (или эвокация): алгоритмы соцсетей, основанные на предыдущем поведении, формируют персонализированный контент, непреднамеренно сужая поле для исследования идентичности. Реакция поступает как от самой системы (с помощью искусственного интеллекта и рекомендаций на основе алгоритмов), так и от других пользователей (лайки, комментарии).

4. Применение: интеграция опыта, полученного в цифровой среде, в свою идентичность. Люди, взаимодействующие с одной и той же цифровой средой, могут получать разный опыт, интерпретировать его, включить этот опыт в свою идентичность или активно сопротивляться этому (Soh, Talaifar, Harari, 2024).

С помощью описанных механизмов подростки формируют свои взгляды, ценности и убеждения, которые, в свою очередь, определяют их индивидуальную, социальную, культурную, национальную и глобальную идентичность (Sirin, Brauer, Tugberk, 2024).

Так, эксперименты в рамках теории сдвига идентичности показывают, что самопрезентация в онлайн-контексте может привести к реальным изменениям в самовосприятии, особенно при получении обратной связи от других (Soh, Talaifar, Harari, 2024).

Эксперименты в рамках теории сдвига идентичности демонстрируют, что целенаправленная самопрезентация в онлайн-контексте (например, в роли интроверта или экстраверта) приводит к реальным изменениям в самовосприятии подростков. Публичная самопрезентация вызывала «сдвиг идентичности» — интеграцию цифрового образа в Я-концепцию, усиливающуюся даже при однократной неперсонализированной положительной реакции (Soh, Talaifar, Harari, 2024).

Изучается также и процесс формирования нарративной идентичности у подростков, то есть осмысленной истории о себе.

Формирование нарративной идентичности основано на поиске баланса между стремлением к уникальности — отделиться от родителей, найти свои особенности — и потребностью в принадлежности, то есть сохранении и поддержании значимых отношений. Развитие когнитивных способностей позволяет подростку выстраивать причинно-следственные связи между опытом семьи, окружения и становлением его личности. Этот процесс проверяется в межличностном общении, где обратная связь сверстников играет ключевую роль в коррекции образа «Я», и пронизан культурным контекстом (Singer, 2020). Социальные сети опосредуют эти процессы, предоставляя площадку для экспериментов с образами и мгновенной публичной обратной связи, где внутренний поиск идентичности сталкивается с внешней реакцией.

Социальные сети — это среда, в которой подростки формируют свою идентичность, участвуя в социальных взаимодействиях, демонстрируя себя и получая обратную связь (Pérez-Torres, 2024), а также поддерживают отношения со сверстниками, что способствует развитию целостного представления о себе. Так, общение с друзьями в интернете оказывает более положительное влияние на самоидентификацию, чем контакты с малознакомыми людьми, и в целом способствует развитию близких дружеских отношений (Davis, 2013).

Подростки также используют социальные сети для самовыражения, общения со сверстниками и взаимодействия со значимыми личностями — инфлюенсерами, блогерами.

Это пространство предоставляет уникальные возможности для исследования себя и имеет свои особенности (Pérez-Torres, 2024), которые мы рассмотрим далее.

Особенности формирования идентичности в условиях социальных сетей

Специфика платформ (публичность, перманентность контента и алгоритмическая организация коммуникации) приводит к изменениям процессов социального взаимодействия и самопрезентации. Так, самопрезентация — это поведение, направленное на передачу информации о себе другим; то, как люди контролируют образ, который они создают для окружающих. В социальных сетях она становится выборочной: пользователи создают идеализированные профили, тщательно отбирая контент. Выделяют стратегии:

- заискивание: создание приятного и дружелюбного образа, чтобы понравиться аудитории;
- самореклама: демонстрация своих навыков, талантов и компетенций.

Подростки стремятся к позитивной самопрезентации, чтобы получить одобрение сверстников, что крайне важно для формирования их Я-концепции (Pérez-Torres, 2024).

Обратная связь (лайки, комментарии от сверстников) в социальных сетях публична, постоянна и заметна, поэтому очень важна для формирования идентичности. Социальные сети позволяют корректировать и оптимизировать онлайн-профили (самопрезентацию), чтобы получать положительные отзывы. При публикации контента подростки часто ориентируются на «воображаемую аудиторию», по Д. Элкинду, — убеждение, что другие постоянно думают о них и оценивают их (Куликов, 2012), пытаются представить, как аудитория воспринимает их профили и посты, и «действуют в соответствии с воображаемой аудиторией, реагируют на нее и тем самым укрепляют ее» (Pérez-Torres, 2024).

Публикации в социальных сетях обостряют диссонанс между реальным и идеальным «я», провоцируя постоянное сравнение с другими. Пользователи видят тщательно отредактированные версии жизни других, что усиливает разрыв между реальным и идеальным «я», особенно в сфере внешности, отношений и успехов (Pérez-Torres, 2024). Стремление публиковать идеализированные изображения усугубляет этот разрыв и может способствовать развитию депрессии (Гончарова, 2024).

Культурные стандарты красоты и успеха, транслируемые через платформы, часто принимаются как свои собственные. Нереалистичные модели в соцсетях обычно становятся для большинства подростков ориентиром, что приводит к снижению психологического благополучия и самооценки (Pérez-Torres, 2024). Данная ситуация накладывается на ключевую особенность возрастного развития — смещение фокуса критического мышления с внешнего мира на себя. Подросток, обретая способность к рефлексии и абстрактному мышлению, начинает применять их по отношению к себе, сравнивая реальное «я» с навязанным цифровым идеалом, что может стать как источником саморазвития, так и причиной внутриличностных конфликтов, неадекватной самооценки (Ощепков, 2017). Особую опасность представляет онлайн-шейминг: издевательства над внешностью, по сравнению с другими аспектами, в 21 раз чаще вызывают негативные реакции и ассоциированы с депрессией (25—45%), тревожностью и психосоматическими проблемами (15%), особенно среди девочек (Novotný, Kvintová, Váchová, 2025).

Стремление подростков к нереалистичным идеалам, особенно характерное для подростков, вызывает неудовлетворенность собой, что иллюстрирует феномен «снэпчат-дисморфофобии» — обращения к пластическим хирургам для соответствия отфильтрованным изображениям (Ramphul, Mejias, 2018). В 2018 году зарубежные издания (Huffington Post, The Independent),

ссылаясь на врачей, описали случаи, когда пациенты приносили на консультацию свои и чужие фотографии с фильтрами как желаемый образец для изменения внешности (Ramphul, Mejias, 2018). Фильтры в приложениях искажают восприятие реальности, меняя стандарты красоты и способствуя росту дисморфофобических расстройств (Zahid, Kumari, Khan, 2024). Дисморфофобия, относящаяся к обсессивно-компульсивным расстройствам, проявляется в стойкой озабоченности мнимыми недостатками внешности, попытках их скрыть и избегании ситуаций, где они могут быть замечены (Всемирная организация здравоохранения, 2022). Хотя термин «снэпчат-дисморфофобия» остается дискуссионным (Ramphul, Mejias, 2018), он уже используется в научных исследованиях (Zahid, Kumari, Khan, 2024; Mancin et al., 2025).

Представленные в социальных сетях новые ролевые модели (знаменитости, инфлюенсеры) также способствуют формированию идентичности. Отношения между подростками и медийными личностями часто объясняются через концепцию парасоциальных отношений — иллюзорных, но эмоционально значимых односторонних связей. Близость, аутентичность и привлекательность инфлюенсеров способствуют формированию идентичности через идентификацию (поиск сходства) или идеальную идентификацию (стремление к желаемым качествам) (Pérez-Torres, 2024). Эти отношения являются частью поиска новых ролей.

Исследователи подчеркивают, что онлайн-среда характеризуется контекстным коллапсом — стиранием границ между разными социальными контекстами (друзья, семья, коллеги, преподаватели). Контекстный коллапс связан с тем, что люди, общающиеся в интернете, могут использовать несколько идентичностей, поскольку взаимодействуют с чужими представлениями о себе, в результате происходит их наложение друг на друга. В широком смысле коллапс контекста означает, что люди, информация и нормы из разных сред сливаются в один контекст. Авторы данной концепции Дэвис и Юргенсон выделяют два типа:

- контекстный сговор (context collusion): участники намеренно объединяют различные контексты (например, публикация личной информации для всех);
- контекстное столкновение (context collision): различные социальные среды непреднамеренно и неожиданно сталкиваются друг с другом (например, когда вас отмечают на фото без вашего ведома) (Loh, Walsh, 2021).

Различие между контекстуальным сговором и столкновением заключается в преднамеренности действий. В первом случае человек сознательно допускает смешение информации, во втором — это происходит помимо его воли. Оба случая связаны со стремлением поддерживать желаемый образ себя, который в интернете опосредован действиями в соцсетях. При контекстном столкновении разные ситуации смешиваются без ведома человека. В этом случае представление, которое пытается создать человек, нарушается чужими действиями в соцсети. В результате во взаимодействии с другими людьми могут возникать ситуации, когда «я» подвергается сомнению или подрывается каким-то образом (Loh, Walsh, 2021), что особенно важно в подростковом возрасте, когда подростки стремятся подчеркивать социально желательные черты своей личности, чтобы быть принятыми группой (Гребенникова, 2017). Таким образом, коллапс контекста усложняет формирование идентичности, так как разные аудитории ожидают разного поведения. Наглядной иллюстрацией этого служит исследование, показавшее неоднозначное отношение студентов к использованию Facebook* в образовательной среде: многие воспринимают его как сугубо личное пространство и не желают добавлять в друзья преподавателей, что приводит к

* Запрещенная в Российской Федерации социальная сеть.

самоцензуре и активному использованию настроек приватности для разделения учебной и социальной идентичности (Dennen, Burner, 2020), поскольку столкновение разных социальных контекстов может поставить их «я» под сомнение (Loh, Walsh, 2021). Авторы подчеркивают, что масштабный контекстный коллапс в некоторых соцсетях, где сталкиваются разные аудитории, вызывает у молодежи дискомфорт и затрудняет формирование идентичности. В то же время другие соцсети с более целостной визуальной средой позволяют конструировать более последовательный образ себя, соответствующий нормам конкретного сообщества (Wijesinghe, Chandrasekara, Wijetunga, 2022).

Особый интерес представляет феномен альтернативных идентичностей — множественных сетевых образов, которые пользователи сознательно конструируют для разных целей и ситуаций. Отмечается, что основной мотивацией их создания служит не эксперимент с идентичностью, а игровая составляющая — развлечение и шутка, что может рассматриваться как особая форма самопознания и поиска себя (Войскунский, Евдокименко, Федунина, 2013). Отмечается, что создание виртуального образа или виртуальной идентичности идет при участии характеристик фальшивой самопрезентации, которая ориентирована на создание образа в социальной сети, не соответствующего реальному, с целью понравиться или обмануть. Наиболее предрасполагает к фальшивой самопрезентации одиночество, а также игровой мотив (Корниенко, Руднова, 2024).

Однако, согласно другим исследованиям, наблюдается новая траектория формирования Я, «выражающаяся не в построении альтернативной виртуальной идентичности, отличной или антагонистичной реальной, ... а в сближении реальной и виртуальной идентичности и, соответственно, цифровой и реальной личности» (Солдатова, Чигарькова, Илюхина, 2022).

Важную роль играет *визуальный контент*. Ключевой визуальной практикой стал феномен селфи, который представляет собой не просто фотографию, а сложный акт коммуникации и самопрезентации. Молодые люди тратят значительные усилия на создание аутентичного, но в то же время идеализированного образа, находясь в постоянном поиске баланса между «достаточно отредактированным» и «слишком реальным». Эта интенсивная «работа над аутентичностью» является источником значительной тревоги, особенно в периоды жизненных переходов, таких как поступление в университет, когда профили в соцсетях часто подвергаются полной «перезагрузке». Таким образом, многие молодые люди тратят значительное количество времени на выбор, редактирование, фильтрацию, т. е. на формирование своего образа для публикации на платформе, что является частью формирования визуальной самоидентификации, связанной с согласованием и созданием визуального образа себя. Представления молодежи о том, как они должны выглядеть, можно рассматривать как компоненты работы над идентичностью, направленные на то, чтобы представить публике идеализированный образ себя. Кроме того, изображения часто воспринимают как компоненты социального взаимодействия, которые могут давать более полное представление о повседневных эмоциональных реалиях людей (Gorea, 2021).

Визуальная эстетика платформ и соцсетей — это система визуальных стандартов, норм и языковых кодов, формирующаяся на цифровых платформах и играющая важную роль в формировании идентичности. Она включает в себя преобладающие цветовые палитры, типы композиций (например, в кадре селфи), стили редактирования фотографий, дизайн интерфейсов и визуальные тренды, которые задают инфлюенсеры. Будучи источником давления через унифицированные стандарты, она одновременно служит ресурсом для утверждения уникальной идентичности и поиска сообществ (Putra, Afrilian, 2025).

В цифровую эпоху эстетика становится ключевой платформой для выражения и трансформации культурной идентичности, чему способствуют цифровые технологии и виртуальная реальность. Эстетика не только предоставляет платформу для выражения культурной идентичности, но и способствует ее передаче и восстановлению в ходе межкультурного обмена (Ye, 2024).

Обсуждение

Процесс формирования идентичности в подростковом возрасте претерпел трансформацию в условиях цифровизации. Социальные сети выступают новой микросистемой (Наварро, Тадж). Современные теоретические модели, такие как трехфакторная модель Крочетти (Crocetti, 2017) и модель четырех механизмов Со (выбор, манипуляция, вызов, применение), демонстрируют, что цифровая среда предоставляет уникальную площадку для формирования идентичности.

Ответ на центральный исследовательский вопрос — «Какие механизмы, специфичные для социальных сетей, играют роль в формировании идентичности подростка?» — заключается в том, что формирование идентичности в социальных сетях опосредуется уникальным комплексом алгоритмически усиленных механизмов, которые делают этот процесс интенсивным, публичным и рефлексивным, но одновременно более уязвимым. Ключевыми специфическими механизмами являются следующие.

1. Активность личности в социальных сетях: человек выбирает свое поведение в соцсетях, а персонализированный контент, формируемый алгоритмами на основе прошлого поведения, непреднамеренно сужает или искажает поле для исследования идентичности, усиливая одни ее аспекты и подавляя другие.

2. Публичная, количественно измеримая обратная связь: система лайков и комментариев создает постоянный, перманентный и оцифрованный поток внешней валидации, заставляя подростка постоянно ориентироваться на «воображаемую аудиторию» и подстраивать самопрезентацию под ожидаемые реакции.

3. Стирание границ между разными социальными аудиториями (друзья, семья, учителя) в едином цифровом пространстве создает конфликт ролевых ожиданий, усложняя формирование последовательного и целостного образа «Я».

4. Визуальная самопрезентация как «работа над аутентичностью»: такие практики, как селфи, и стандарты визуальной эстетики платформ превращают самопрезентацию в интенсивный труд по созданию идеализированного, но воспринимаемого как аутентичный образа, что является источником постоянной тревоги.

Выявленные особенности формирования идентичности в социальных сетях обуславливают необходимость разработки психолого-педагогических стратегий, которые бы помогали подросткам ориентироваться в этом сложном пространстве, минимизируя риски и усиливая позитивные возможности. Мы полагаем, что стратегии должны включать в себя следующее.

1. Обучение подростков критическому анализу контента, влияния алгоритмов и рекламы — пониманию, что образы в соцсетях являются тщательно сконструированными и отредактированными, а не отражением повседневной реальности.

2. Формирование навыков саморегуляции: помощь в регулировании времени, проводимого в сети, и эмоциональной реакции на обратную связь (лайки, комментарии); обучение гибкому использованию настроек приватности для управления контекстным коллапсом.

3. Стимулирование позитивного и созидательного использования цифровой среды: психолого-педагогическая работа должна быть направлена на то, чтобы помочь подросткам, особенно склонным к тревоге и депрессивным состояниям, сместить фокус внимания с пассивного потребления контента и болезненного социального сравнения на активные и позитивные практики. Ключевая задача — напомнить им о возможностях, которые они могут упускать из виду: использовании соцсетей как инструмента для целенаправленного поиска единомышленников и поддерживающих сообществ, развития хобби, профориентации и творческой самореализации. Это позволяет перевести цифровое пространство из источника стресса в ресурс для личностного роста и социального подключения.

4. В рамках психологического консультирования сам факт получения позитивной обратной связи в сети (например, лайка или одобрительного комментария) может быть использован как ресурс и точка опоры для подростка, переживающего отвержение в офлайне. Однако при этом крайне важно соблюдать баланс, помогая ему интегрировать онлайн-поддержку в реальную жизнь и не допуская ухода в цифровой эскапизм.

Выводы

На основе проведенного обсуждения можно сформулировать следующие выводы.

Социальные сети создают качественно новую социальную ситуацию развития, выступая виртуальной микросистемой, где формирование идентичности происходит через специфические алгоритмически опосредованные механизмы.

Ключевыми отличиями процесса формирования идентичности в социальных сетях являются его публичность, измеримость обратной связи и постоянный характер контекстного коллапса, что приводит к повышенной рефлексивности и одновременно уязвимости.

Пользователи, особенно подростки, постоянно ориентируются на «воображаемую аудиторию», тщательно корректируют свой образ под влиянием алгоритмической среды и публичной обратной связи, что делает процесс формирования идентичности более рефлексивным, публичным, фрагментарным и уязвимым для внешней оценки. Разрыв между идеальным и реальным «Я» в социальных сетях, сравнение с идеализированными образами, принятие нереалистичных стандартов, феномены контекстного коллапса, «снэпчат-дисморфофобии» и др. связаны не с самими платформами, а с интенсификацией и искажением традиционных процессов (социального сравнения, рефлексии) под действием указанных специфических механизмов.

Эффективная психолого-педагогическая работа с подростками требует учета специфики цифровой среды и должна быть направлена на развитие критического мышления, навыков саморегуляции и осознанного использования позитивного потенциала социальных сетей.

Практическая значимость исследования. Результаты исследования могут быть использованы в возрастном-психологическом консультировании, профилактической работе с участниками образовательного процесса. Выявленные особенности формирования идентичности в социальных сетях обуславливают необходимость разработки психолого-педагогических стратегий, которые бы помогали подросткам ориентироваться в этом сложном пространстве, минимизируя риски и усиливая позитивные возможности.

Перспективы дальнейших исследований видятся в более глубоком изучении эффектов воздействия цифровой среды на развитие идентичности, в сравнительном анализе формирования различных компонентов идентичности (профессиональной, гендерной,

культурной); изучении траекторий развития идентичности у подростков с разным типом цифрового поведения для выявления причинно-следственных связей; в разработке и апробации эффективных методик и технологий работы, направленных на развитие навыков осознанного использования соцсетей для личностного роста и на развитие цифровой грамотности и устойчивости к алгоритмическому давлению, основанных на выявленных в данном обзоре механизмах (например, тренинги по работе с контекстным коллапсом).

Ограничения. Анализ опирался на источники, отобранные по критерию доступности и репрезентативности в ведущих научных базах данных, что могло привести к непреднамеренному исключению значимых работ, повлияв на полноту охвата проблематики. В исследовании не были учтены индивидуально-личностные особенности, семейный контекст, которые могут выступать значимыми медиаторами изучаемых процессов. Кроме того, алгоритмы платформ, тренды и популярные форматы коммуникации быстро меняются, что обуславливает временной характер части выводов, которые могут потребовать уточнения в будущем.

Limitations. The analysis relied on sources selected based on accessibility and representativeness within leading academic databases, which may have unintentionally excluded significant studies, thereby affecting the comprehensiveness of the coverage of the topic. The study did not account for individual psychological characteristics or family context, which could serve as important mediators in the processes under investigation. Furthermore, platform algorithms, communication trends, and popular content formats evolve rapidly, which renders some of the findings time-sensitive and potentially in need of refinement in future research.

Список источников / References

1. Войскунский, А.Е., Евдокименко, А.С., Федунина, Н.Ю. (2013). Альтернативная идентичность в социальных сетях. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 1, 66—83. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18906087> (дата обращения: 08.09.2025).
Voiskounsky, A.E., Evdokimenko, A.S., Fedunina, N.Y. (2013). Alternative identity in social networks. *Moscow University Psychology Bulletin*, 1, 66—83. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18906087> (viewed: 08.09.2025).
2. Гончарова, Д.Д. (2024). Психологические причины депрессии у старших подростков. *Молодой ученый*, 27(526), 82—84. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68183583> (дата обращения: 05.10.2025).
Goncharova, D.D. (2024). Psychological causes of depression in older adolescents. *Young Scientist*, 27(526), 82—84. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68183583> (viewed: 05.10.2025).
3. Гребенникова, О.В. (2017). Социальная идентификация современных подростков и юношей. *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*, 3, 134—147. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32485282> (дата обращения: 05.10.2025).
Grebennikova, O.V. (2017). Social identification of modern teenagers and young men. *RSUH/RGGU BULLETIN. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, 3, 134—147. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32485282> (viewed: 05.10.2025).
4. Корниенко, Д.С., Руднова, Н.А. (2024). Фальшивая самопрезентация подростков в социальных сетях: связь с характеристиками использования социальных сетей и одиночеством. *Социальная психология и общество*, 15(2), 47—64.

<https://doi.org/10.17759/sps.2024150204>

Kornienko, D.S., Rudnova, N.A. (2024). Adolescents' false Self-Presentation in Online Social Networks: Relationship with Social Media Use, Motives, and Loneliness. *Social Psychology and Society*, 15(2), 47—64. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2024150204>

5. Куликов, Д.К. (2012). Эгоцентризм: критические исследования феномена (обзор статей специального выпуска журнала *New Ideas in Psychology*. Vol. 29, Issue 3, December 2011). *Современная зарубежная психология*, 1(3), 5—13. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2012_n3/56543 (дата обращения: 05.10.2025).
Kulikov, D.K. (2012). Egocentrism: critical review of the phenomenon (review of articles in a specialized issue of the journal *New Ideas in Psychology*. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 1(3), 5—13. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/en/journals/jmfp/archive/2012_n3/56543 (viewed: 05.10.2025).
6. МКБ-11 для ведения статистики смертности и заболеваемости. (2022). ВОЗ. URL: <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/ru> (дата обращения: 05.10.2025).
ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. (2022). World Health Organization. URL: <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/ru> (viewed: 05.10.2025).
7. Ощепков, А.А. (2017). Особенности самооценки подростков, склонных к суицидальному поведению. *Вопросы психического здоровья детей и подростков*, 17(S2), 179—180. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30538061> (дата обращения: 05.10.2025).
Oshchepkov, A.A. (2017). Features of self-esteem in adolescents prone to suicidal behavior. *Mental Health of Children and Adolescents*, 17(S2), 179—180. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30538061> (viewed: 05.10.2025).
8. Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В., Илюхина, С.Н. (2022). Я-реальное и Я-виртуальное: идентификационные матрицы подростков и взрослых. *Культурно-историческая психология*, 18(4), 27—37. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180403>
Soldatova, G.U., Chigarkova, S.V., Ilyukhina, S.N. (2022). Real-Self and Virtual-Self: Identity Matrices of Adolescents and Adults. *Cultural-Historical Psychology*, 18(4), 27—37. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180403>
9. Crocetti, E. (2017). Identity formation in adolescence: The dynamic of forming and consolidating identity commitments. *Child Development Perspectives*, 11(2), 145—150. <https://doi.org/10.1111/cdep.12226>
10. Davis, K. (2013). Young people's digital lives: The impact of interpersonal relationships and digital media use on adolescents' sense of identity. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2281—2293. doi:10.1016/j.chb.2013.05.022
11. Dennen, V.P., Burner, K.J. (2020). Identity, context collapse, and Facebook* use in higher education: Putting presence and privacy at odds. In: P.R. Lowenthal, V.P. Dennen (Eds.), *Social Presence and Identity in Online Learning* (pp. 37—56). Abingdon: Routledge Publ. <https://doi.org/10.4324/9780429294235-4>
12. Gorea, M. (2021). Becoming your “authentic” self: How social media influences youth's visual transitions. *Social Media + Society*, 7(3). <https://doi.org/10.1177/20563051211047875>
13. Loh, J., Walsh, M.J. (2021). Social media context collapse: The consequential differences between context collusion versus context collision. *Social Media + Society*, 7(3). <https://doi.org/10.1177/20563051211041646>

* Запрещенная в Российской Федерации социальная сеть.

Кочетова Ю.А., Климакова М.В. (2025)
Подросток в цифровой среде:
идентичность и образ себя
Социальные науки и детство, 6(3), 85—98.

Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. (2025)
Adolescent in the digital environment:
identity and self-image
Social Sciences and Childhood, 6(3), 85—98.

14. Mancin, P., Gaudenzi, V., Telesca, R., Centofanti, D., Bartoletti, E., Cerea, S. (2025). Exploring Snapchat Dysmorphia, Body Dysmorphic Disorder Symptoms, and Body Trust in Patients Seeking Aesthetic Medicine Procedures. *Aesthetic Surgery Journal*, Article sjaf185. <https://doi.org/10.1093/asj/sjaf185>
15. Navarro, J.L., Tudge, J.R.H. (2023). Technologizing Bronfenbrenner: neo-ecological theory. *Current Psychology*, 42, 19338—19354. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02738-3>
16. Novotný, J.S., Kvintová, J., Váchová, L., Szotkowski, R., Kopecký, K., Romero-Rodríguez, J.-M. (2025). Exploring the Negative Consequences of Online Body Shaming: A Study of Czech Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 34, 1268—1282. <https://doi.org/10.1007/s10826-025-03032-z>
17. Pérez-Torres, V. (2024). Social media: a digital social mirror for identity development during adolescence. *Current Psychology*, 43, 22170—22180. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05980-z>
18. Putra, F.E., Afrilian, P. (2025). Visual Culture in Social Media: A Study on the Influence of Instagram on Aesthetics and Youth Culture Trends. *Asian Journal of Media and Culture*, 1(1), 40—56. <https://doi.org/10.63919/ajmc.v1i1.18>
19. Ramphul, K., Mejias, S.G. (2018). Is "Snapchat Dysmorphia" a Real Issue? *Cureus*, 10(3), Article e2263. <https://doi.org/10.7759/cureus.2263>
20. Singer, J.A. (2020). Narrative identity in a digital age: What are the human risks? *Psychological Inquiry*, 31(3), 224—228. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2020.1820217>
21. Sirin, S.R., Brauer, S.Z., Tugberk, R.C. (2024). Reframing Adolescent Identity: A Global Perspective for the Digital Age. *Annual Review of Developmental Psychology*, 6(1), 301—322. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-010923-101059>
22. Soh, S., Talaifar, S., Harari, G.M. (2024). Identity development in the digital context. *Social and Personality Psychology Compass*, 18(2), Article e12940. <https://doi.org/10.1111/spc3.12940>
23. Wijesinghe, U., Chandrasekara, R., Wijetunga, D. (2022). Facebook* Community is Judgmental: A Symbolic Interaction Perspective on Context Collapse and Identity Construction of Youth on Social Networking Sites. *South Asian Journal of Business Insights*, 2(2), 90—107. <https://doi.org/10.4038/sajbi.v2i2.47>
24. Ye, Z. (2024). A Study on the Interaction Between Aesthetics and Cultural Identity. *Journal of Art, Culture and Philosophical Studies*, 1(2), Article 327. <https://doi.org/10.70767/jacps.v1i2.327>
25. Zahid, S., Kumari, U., Khan, A. (2024). The dark side of social media: the emergence of Snapchat Dysmorphia syndrome. *International Journal of Surgery: Global Health*, 7(2), Article e0410. <https://doi.org/10.1097/GH9.0000000000000410>

Информация об авторах

Юлия Андреевна Кочетова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

Кочетова Ю.А., Климакова М.В. (2025)
Подросток в цифровой среде:
идентичность и образ себя
Социальные науки и детство, 6(3), 85—98.

Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. (2025)
Adolescent in the digital environment:
identity and self-image
Social Sciences and Childhood, 6(3), 85—98.

Мария Вячеславовна Климакова, старший преподаватель кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обухова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2048-3105>, e-mail: klimakovamv@mgppu.ru

Information about the authors

Yulia A. Kochetova, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor of the Department of Developmental 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/0000-0002-9853-569X>, e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

Maria V. Klimakova, Senior Lecturer of the Department of Developmental 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/0000-0002-2048-3105>, e-mail: klimakovamv@mgppu.ru

Вклад авторов

Кочетова Ю.А. — идеи исследования; аннотирование, контроль за проведением исследования; анализ отечественных теоретических источников по теме исследования; написание рукописи.

Климакова М.В. — перевод зарубежных теоретических источников литературы по теме исследования; написание и оформление рукописи.

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

Contribution of the authors

Yulia A. Kochetova — ideas; annotation, research ideas; annotation, supervision of research; writing of the manuscript.

Maria V. Klimakova — analysis of theoretical literature sources on the research topic; 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.

Поступила в редакцию 08.10.2025
Поступила после рецензирования 28.10.2025
Принята к публикации 28.10.2025
Опубликована 29.10.2025

Received 2025.10.08
Revised 2025.10.28
Accepted 2025.10.28
Published 2025.10.29

Социальные науки и детство

Издательство ФГБОУ ВО МГППУ

Редакция:

127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209

Тел. (495) 632-99-75; факс (495) 632-92-52

Редакционно-издательский отдел:

123290, Россия, Москва. Шелепихинская набережная., д. 2а

Офис 409. Тел. (499) 244-07-06 доб. 223

Редактор, корректор — Буторина А.А.

Компьютерная верстка — Каганер А.Г.

Секретарь — Колесникова У.В.

Social Sciences and Childhood

Publishing House MSUPE

Editor Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051, Off. 209

Printing Office: Shelepikhinskaya emb., 2A, Moscow, Russia, 123290 Off. 409

Editor and proofreader — Butorina A.

DTP — Kaganer A.

Executive secretary — Kolesnikova U.